

TALET OM EN SKOLA FÖR ALLA

Malmö studies in educational sciences No. 28

© Copyright Inger Assarson 2007

Foto: Roland Svensson

ISBN/ISSN 978-91-976537-0-1/1651-4513

Holmbergs, Malmö 2007

INGER ASSARSON
TALET OM EN SKOLA
FÖR ALLA

Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag

Malmö högskola, 2007
Läraryrket

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till
Olof och Christian

INNEHÅLL

FÖRORD	11
1 INLEDNING OCH SYFTE	12
Inledning	12
Avhandlingens upplägg och syfte	16
Syfte	18
Skolan som politisk arena	18
2 TALET OM EN SKOLA FÖR ALLA I TIDIGARE	
FORSKNING	26
Utbildningsreformer och styrning	27
Likvärdighet som grund för en skola för alla	32
Differentiering	37
Särskilda behov och särskilt stöd	40
Från integrering till mångfald	45
Specialpedagogik och kompetens att möta alla elever	51
Från vision till praxis	57
Sammanfattning och frågeställningar	60
3 ATT FORSKA OM MENINGSKONSTRUKTION	66
Filosofiska utgångspunkter	66
Socialkonstruktionism och diskursanalys	72
Strukturalism och post-strukturalism	73
Socialkonstruktionism	77
Diskursteorier och diskursanalys	79
Att skapa betydelse och mening	94
4 PEDAGOGER MÖTER EN SKOLA FÖR ALLA	99
Val av deltagande skola	99
Undersökningens genomförande	101

Hantering av det empiriska materialet	104
Etisk-filosofiska överväganden	107
Metodisk bearbetning och analys	110
Analysredskap	110
Analys av de språkliga innebörderna	113
Dissensusperspektiv	117
Diskursiv interaktion.....	119
5 TALET OM EN SKOLA FÖR ALLA	121
Att vara en extramamma	122
Öppet förhållande men under kontroll	126
Sammanfattande tolkning.....	129
Värdegrunden – ja den har vi ju... ..	132
Att sätta gränser för moralen	137
Sammanfattande tolkning.....	139
Åt var och en efter behov	141
Rättvist – men vems rättvisa och för vem.....	145
Sammanfattande tolkning.....	149
Man växer in i det här med olika sorters människor	151
Den sårbara gemenskapen	155
Sammanfattande tolkning.....	158
Bara det fungerar... ..	160
Självständighetsträning och anpassning.....	163
Sammanfattande tolkning.....	168
Vara med på lika villkor trots olika förutsättningar	171
Då får dom ju alternativ.....	177
Sammanfattande tolkning.....	183
Och ont om tid har vi ju... ..	186
Att ha dem i bänkarna och ta upp boken.....	187
Det finns ju inte den tiden till planering.....	191
Dom pratar om dom där curlingföräldrarna... ..	193
Vinnarna är de som hinner med skolarbetet på skoltid... ..	196
Att hantera tidens knapphet... ..	199
Sammanfattande tolkning.....	202
6 EN MÖJLIG OMÖJLIGHET	207
Språkliga nivåer	208
Utbildningsreformer och styrning	212
Likvärdighet och differentiering.....	220

Elevers olikheter och särskilda behov	227
Specialpedagogisk kompetens och inkluderande undervisning	232
Analysredskapet.....	238
Eftertankar	239
SUMMARY	243
Introduction	243
Discourses on “a school for all”	244
Aim	245
Analysing processes of meaning construction	246
Tools for analysis.....	248
Outcomes and discussion.....	249
Levels of language	250
Educational reforms and control	251
Equivalence and differentiation	252
Differences and special needs	253
Competence of special needs and inclusive education	254
Referenslista	256

FÖRORD

En avhandling kommer sällan till i ensamhet i författarlyan. Den skapas i ett ömsesidigt utbyte i en social gemenskap där många delar med sig av sina kunskaper, erfarenheter och klokheter. En del av alla dessa människor som påverkat min utveckling och avhandlingens utformning vill jag tacka här.

Framst vill jag rikta ett varmt tack till er pedagoger, som deltagit i studien, för att ni delat med er så frikostigt i brev, samtal och dagböcker och gjort denna bok möjlig.

Vidare till jag tacka mina handledare: Jerry Rosenqvist, för din ständiga tillit till min förmåga och Bosse Bergstedt för att du så generöst delar med dig av dina klokskaper och för hur du i våra samtal lyckas lyfta fram kapaciteter inom mig som jag inte visste fanns.

Jag vill också rikta ett varmt tack till Nils Andersson för att du tagit av din fria tid för att korrekturläsa och ge kommentarer liksom till Gitte Malm för språkgranskningen av min engelska sammanfattning. Tack också till Dorthe Staunæs på DPU, Köpenhamn, för dina värdefulla synpunkter under mitt slutseminarium.

Under doktorandtiden har jag deltagit i forskartemat VuLK, Kristianstad, i det Nordiska nätverket Quins och mot slutet också i Text och maktkollegiet i Göteborg. Våra utvecklande, spännande samtal har varit ett stort stöd och en inspiration i min tankeprocess och mitt skrivande. Tack för alla givande tankar! Dessutom ett stort, varmt tack till mina kolleger på Malmö Högskola, Högskolan Kristianstad och DPU i Köpenhamn för allt ert sociala stöd och för att ni så välvilligt har ställt upp och lyssnat, läst, frågat, ifrågasatt och delat med er av er själva och er kunskap.

Malmö januari 2007

Inger Assarson

1 INLEDNING OCH SYFTE

Inledning

Om jag möter Messias på gatan skulle jag vara tvungen att fråga honom när han ska komma (Derrida).

Första gången jag på allvar började fundera över inriktningen på min studie var då jag ansvarade för uppdragsutbildningar av verk samma pedagoger i olika kommuner över landet. Kurserna kallades ömsom specialpedagogik och ömsom inkluderande skola. Jag blev förvånad över det motstånd som delar av dessa utbildningar mötte, ofta just för att dess innehåll tog sin utgångspunkt i en skola för alla. Ur detta väcktes mitt intresse att förstå vad som sker i mötet mellan praktiker och ett politiskt format uppdrag. Fokus riktas mot hur en grupp pedagoger konstruerar ett sådant uppdrag så det blir meningsfullt för dem.

I medias debatt har det höjts röster för att skapa arbetsro i skolan och inte tynga lärare med ideliga omorganiseringar och nya pålagor. Alexandersson (1999) fäster uppmärksamhet på att samtidigt som somliga menar att det blåser kuling i skolan, ser andra att det råder stiltje, där alltför många traditioner tynger skolan som institution. Hanteringen av nya krav i en skola fylld av traditioner, är ett genomgående tema i de samtal pedagogerna i studien för. Genom språket finns en möjlighet att lyfta tanken bortom det pragmatiska och låta talet flöda i en konstruktion av något, som skulle kunna vara annorlunda. Här följer ett utdrag där samtalet lyfter ur praktikens omöjliggörande:

1. Men skolan måste ändras.. en hel del, tycker jag. För, jag menar.. den skola vi har idag det är samma skola som vi haft för hundra år sedan. Det

enda som sker är att det kommer nya saker man ska lära sig. Det kommer...alltså klasserna ser exakt likadana ut som innan. Visst det finns ju tendenser man ska förändra saker och ting men.... då gör man det själv och inte som en grupp.

2. Ja visst är det sanning det du säger. Det är ju så.. det har ju egentligen inte förändrats så mycket..
3. ..mer än vi har lagt till en himla massa
4. ..och liksom ..ja, vi gör det ju.. men vi har ju ändå det andra också. Organisationen är i princip likadan
5. och världen utanför är helt förändrad..
6. ..det är inget som förändrats speciellt mycket
7. medans andra, kanske yrken har förändrats
8. bondens yrke till exempel har förändrats drastiskt
9. nä, för jag har, jag har liksom haft.. jag har ju pratat många gånger när vi suttit och diskuterat sådär mycket provokativt och utan egentligen någon tanke.. som jag kan säga jag har förankrat i hur det skulle se ut, va. Men jag har sagt såhär; vi får ett antal resurser nu.. får vi nu i vår här av utbildningsnämnden till vår skola. Och nu vet vi att det räcker till så och så många...oss vuxna, och sen har vi så många elever och det vet vi också...och så bryr vi oss inte ett dugg om någonting annat. Det är vad vi vet när vi börjar. Sen bara fördelar vi dom... Hur ska vi nu fördela oss för att det här ska bli optimalt?
10. (Tystnad)
11. Men det är lätt och säg så.. det är lätt att komma med det...men...
12. Spännande utmaning...
13. ...men... då tror jag att det skulle bli en förändring på nåt vis.....
14. Man måste börja prata om sånt som man kanske inte annars brukar prata
(Utdrag ur ett samtal mellan pedagoger i studien)

När pedagogerna beskriver den praktik de verkar i, blir bilden en hundraårig oförändrad organism som håller på att sprängas av alla nya influenser och pålagor. Talet börjar i det pragmatiska, gräver sig ner i det och läser sig fast i praktikens omöjliggörande. Så bryts talet av en tanke som flyger iväg i språket, lyfter och ser möjligheter bortom och utom det som är och visar på hur det skulle kunna vara på ett annat sätt. Men möjligheterna möter motstånd som konstrueras i det som är lätt att säga, underförstått i sin skillnad, svårt att göra. Tanken återkommer i konstruktionen av en utmaning och något som skulle kunna åstadkomma förändring. Allt sammanfattas i en tänkbar lösning; om bara pedagogerna skulle börja tala om annat än de brukar. I talet, tillsammans, och var för sig, gestaltar och omgestaltar pedagogerna i studien meningar, möjligheter och omöjligheter i en skola för alla.

Som kulturbärande institution förväntas skolan inte bara återge sociala och politiska förhållanden, utan också påverka och omgestalta det samhälle den verkar i. Vilken kunskap som antas vara viktig, hur lärandet ska organiseras och vem som ska få tillträde till de olika utbildningsvägarna bestäms i ett maktspel mellan olika grupper med såväl politiska ideologiska som vetenskapliga intressen. Den pedagogiska forskningen har genom post-strukturalismen fått nya förutsättningar att utvecklas som filosofisk vetenskap (Englund, 2004). I det nya ligger en kritik mot skolan som likformighetsprojekt och värdegrundsprojekt, och som utövare av social kontroll och symboliskt våld (Foucault, 1991). Men de nya förutsättningarna har också sin utgångspunkt i den mångfald av kulturpåverkan som förekommer i samhället, och den lingvistiska vändningens¹ tilltro till språket (Englund, 2004).

Det specialpedagogiska perspektivet riktas huvudsakligen mot vem som ska få tillträde och under de senaste decennierna framför allt hur skolan ska kunna skapa möjligheter för delaktighet och gemenskap för alla elever oavsett förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. De humanistiska värderingarna om likvärdighet, rättvisa och allas möjligheter intervarierar i skoldebatten med de marknadsekonomiska där individualisering och konkurrens blir väsentliga faktorer. Motiveringarna för differentiering av elever har varierat över tiden och mellan olika discipliner. Bevekelsegrunderna har skiftat mellan en humanitär, utilitaristisk syn, och en ekonomiskt baserad, något som blir påtagligt i de partipolitiska kompromisser som ligger till grund för styrdokument och texter om skolans uppdrag. De senaste decenniernas målstyrning och decentralisering lämnar över tolkningen av dessa texter och dess uppdrag till kommunerna som formulerar politiska skolplaner vilka i sin tur omformuleras i enskilda skolors lokala skolplaner och slutligen av läroplaner och enskilda pedagoger.

Konsekvenser för hantering av delaktighet och gemenskap för de elever, som inte anses passa in i skolan, blir olika beroende på rådande diskurser om differentiering och mångfald. En humanistisk

¹ Rortys (1967) uttryck "the linguistic turn" kan ses som ett trendbegrepp för en syn på språket som samtidigt konstituerat och konstituerande, varför det i sig blir utgångspunkt för forskning som i diskursanalyser.

bevekelsegrund kan användas såväl för att segregera som för att integrera dessa elever. Ena sidan talar om segregering som ett skydd för särskilt sårbara elever från andra elevers råhet och den allmänna skolans hårda krav, medan förespråkarna för integrering ser de demokratiska värdena om alla människors lika värde och rätt till delaktighet som överordnade (Dyson & Millward, 2000). Strävan efter en sammanhållen skola för alla har uttryckts i styrdokumenterna sedan 1980-talet, men har möjligen än tydligare markerats i slutbetänkandet om den nya lärarutbildningen (SOU 1999:63). Fortfarande är dock den vanligaste lösningen någon form av avskiljning av elever som upplevs avvikande. Samtidigt har marknadsekonomiska influenser vunnit mark och föräldrars rätt att välja skola för sina barn har medfört ett konkurrenstänkande där enskilda skolor profilerar sig främst genom de resultat de kan visa upp.

Komplexiteten i läraryrket, maktkampen mellan olika intressenter och den politiska styrningen skapar en arena där en mängd olika diskurser interagerar. Spänningen mellan vetenskaplig pedagogisk forskning och politikens hänsynstagande till opinionsyttringar har på senare tid gett sig tillkänna i olika fora. I ett möte, anordnat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté och Högskoleverket i juni 2005², menar Peder Haug att hela reformstrategin för skolan skapat en negativ syn på utbildningen, och dokumenterad forskning har fått ge vika för politiska och ideologiska uppfattningar. Kritiken efter den senaste reformens utvärdering fick dåvarande utbildningsministern Leif Pagrotsky att ställa nya krav på lärarutbildningen. Enligt Englund blir följden att betygssättning och mätbar kunskap prioriteras på bekostnad av reflektion och samlärande och den traditionella skolan återupprättas (SULF, 2005/10).

Avhandlingen ska ses mot bakgrund av de motstridiga diskurser som interagerar och positionerar sig på den arena som styr skolans verksamhet. Det är i denna kontext skolors personal förväntas utforma det politiska uppdraget, en skola för alla, enligt intentioner-

² SULF (nr 2005/10) Högskoleverket och Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté 2005-06-09.

na, såsom de uttrycks i styrdokumentens texter. Föreliggande studie handlar om denna meningsskapande process såsom den tar sig uttryck i en grupp pedagogers tal i grupp, i dagböcker och i enskilda samtal.

Avhandlingens upplägg och syfte

Med studien har jag tagit mig an hur ett uppdrag, genomsyrat av olika intressegruppers kamp om inflytande, får innebörd och mening av dem som ska genomföra det. För ändamålet har jag valt att sätta språket i fokus och med en diskursanalytisk ansats fånga intressanta aspekter på hur ett sådant uppdrag gestaltas, förhandlas och omgestaltas. Jag tar fasta på diskursteorins tilltro till språkets kreativitet och förmåga att lyfta från fastlåsningen i praktikens omöjliggöranden. Språket öppnar möjligheter till förändring och nyskapande genom att lyfta fenomen från det pragmatiska och bearbeta dem utan hinder från en begränsande praktik. En skola för alla konstitueras på en arena där politik och vetenskap möts och ömsom konkurrerar och samarbetar. Inflytandet över skola och utbildning varierar över tiden mellan politiska intressen och det vetenskapliga forskningsfältet. I detta kraftfält utvecklas retoriken om en skola för alla så att den kan accepteras av de olika intressegrupperna. De diskurser som interagerar inom och mellan det politiska och det vetenskapliga fältet får inte betydelse för skolans verksamhet förrän de tillförts innebörd och mening av de pedagoger som arbetar där. I analysen av processen *hur* uppdraget konstrueras på en enskild skola, blir min intention att forma nya utsiktspunkter för förståelsen av pedagogers meningsskapande i en skola för alla.

Efter syftet ger jag en kritisk politisk-ideologisk beskrivning av skolans utveckling för att positionera mig själv inför min egen forskning. Vilka infallsvinklar jag väljer blir av betydelse för de resultat jag får. I inledningens kritiska ansats för jag fram det politiskt-ideologiska perspektiv som bildar min utgångspunkt och som både begränsar och ger möjligheter att se i vissa riktningar.

I det andra kapitlet belyser jag sådana aspekter som är vanligt förekommande i tidigare specialpedagogisk forskning och i andra vetenskapliga och politiska texter om en skola för alla. Jag inleder

med diskurser om utbildningspolitik och styrning och fokuserar hur varierande samhälleliga intressen bestämmer vem som ska ha tillgång till vilken kunskap och hur de får den. Därefter belyser jag begreppet likvärdighet med fokus på demokrati, social rättvisa och lika tillgång till utbildning. Differentieringen belyses utifrån olika diskurser om sortering av elever, vilket leder in på nästa avsnitt om hur elevers behov av särskilt stöd formuleras. I den sammanhållna skolan, en skola för alla, har målet med delaktigheten för elever med funktionshinder över tid förskjutits från integrering via begreppet inkludering, till vad som nu ofta uttrycks som en öppenhet för mångfald och olikhet. Jag redogör för diskussionen om begreppen innan jag problematiserar förhållandet mellan diskurser om den specialpedagogiska kompetensens relation till pedagogisk kompetens. I kapitel två konstrueras på så sätt en bild av de kontexter som pedagogerna verkar i när de skapar betydelser i sitt uppdrag. Slutligen sammanfattar jag kapitlet i en ansats som framhåller variationer, dilemman och konflikter mellan olika diskurser om en skola för alla. Sammanfattningen mynnar ut i en rad frågeställningar som ligger till grund för valet av metod.

I inledningen till kapitel tre förhåller jag mig till filosofiska idéer som inspirerat mig och redogör för de förhållningssätt som genomsyrar mitt upplägg av studien och min analys. Därefter skildrar jag min tolkning av sådana socialkonstruktionistiska teorier och teorier om diskurser och meningsskapande som har betydelse för analysen. Genomförandet av den empiriska studien, liksom hur materialet hanterades, beskrivs i kapitel fyra, där jag också formulerar den teoretiska ambitionen att skapa en modell för ett redskap att analysera texterna. Analysredskapet beskrivs utifrån de faser analysen sker i.

Resultatet, såsom det redovisas i femte kapitlet, är samtidigt själva analysen och inkluderar sammanfattande tolkningar. I resultatet redovisas talet om en skola för alla, dels såsom det framkommer i samtal i grupper mellan pedagoger på en skola, och dels såsom det blir synligt i dagböcker, både utifrån skriven text och i uppföljande individuella samtal. Kapitlet är indelat efter de olika aspekter som pedagogerna tar upp i gruppernas samtal utifrån officiella texter om skolans uppdrag. Analysen av talet i grupperna föl-

jer analysmodellens faser och redovisas efter varje samtalssekvens. Samma aspekter belyses sedan utifrån de individuella dagböckerna och samtalen.

I kapitel sex sammanfattar och diskuterar jag den meningsskapande processen när pedagoger tillför innebörder i det politisk-ideologiska uppdraget och i den vetenskapliga forskningen om lärande och undervisning i en skola för alla. Diskussionen följer huvudsakligen den indelning som tas upp i kapitel två och som belyser talet om en skola för alla i tidigare forskning.

Syfte

Pedagogers meningsskapande i de skolpolitiska målen är en viktig del av styrningen av skolans verksamhet och utveckling. Studiens fokus riktas mot den arena där olika diskurser, som ligger till grund för skolans verksamhet, möts. Målet är att analysera de språkliga processer där såväl samhälleliga diskurser, som diskurser sprungna ur det praktiska arbetet och ur personalens personliga erfarenheter, sammanförs, konfronteras, anpassas och transformeras i talet om en skola för alla. I den meningsskapande processen möter samhälleliga politiska krav de förväntningar, erfarenheter och kunskaper som finns inom skolans verksamhet och personal.

Syftet med studien är mer precist att skapa kunskaper om den process i vilken pedagoger konstruerar mening i det politiska uppdraget en skola för alla. Fokus för studien ligger i de språkliga processerna, då pedagoger gemensamt, såväl som individuellt, gestaltar, förhandlar och omgestaltar mening i uppdraget utifrån officiella politiska/vetenskapliga texter och styrdokument liksom utifrån sina egna konstruktioner av en verklighet som de tar för given och dagligen lever i, erfar och talar om.

Vidare har studien en metodteoretisk ambition att skapa ett redskap för att analysera praktikers meningsskapande av skolpolitiska mål och vetenskapliga forskningsrön.

Skolan som politisk arena

Detta avsnitt belyser skola och utbildning i ett historiskt politiskt perspektiv. Den kritiska ansatsen såsom den beskrivs kan sägas ut-

göra en form av förförståelse och ställningstagande inför de frågor som berörs i föreliggande studie.

Att organisera skola och undervisning är alltid en politisk handling. Skolan avspeglar och formar samhället samtidigt som den är en arena för maktspel (Burgess, 1985). Sambandet mellan utbildningsinsatser och samhällsförändringar kan däremot inte ses som linjärt. Snarare handlar det om komplexa processer där olika grupper konkurrerar med varandra om makt och inflytande liksom om vems intressen som ska företrädas och vad som ska bevaras och förändras. För tillfället dominanta grupperingar i samhället försöker få sina värderingar och sin människosyn och samhällssyn beaktade när nya skolreformer initieras och genomförs (Egidius, 2001). Skolan fyller olika funktioner vid olika politiska och historiska skeden. Därför växlar dess syn på kunskap, på vem som ska få denna kunskap, liksom synen på de moraluppfattningar skolan ska förmedla. Det är omöjligt att diskutera en statlig insats som utbildning, utan att ta hänsyn till de maktförhållanden i form av ekonomiska och ideologiska faktorer, som ligger bakom målen och sättet att organisera verksamheten.

Den gamla lärdomsskolan som var till för de härskande klasserna hade traditioner långt tillbaka i tiden. När folkskolan genom 1842 års skolreform infördes fick vi ett tvådelat skolsystem. De burgna samhällsklasserna behöll sina skolor medan den nya skolan var ämnad för arbetares, bönders och hantverkares barn (Isling, 1997). Denna skola hade främst till syfte att lära ut förnöjsamhet (Liljequist, 1994). Lärarna för den nya folkskolan utbildades inte via läroverk och universitet utan vid särskilt inrättade seminarier. Folkskolan infördes i ett läge då kyrkans makt hade urholkats, Sverige hade förlorat Finland och den fosterländska andan måste stärkas. Ute i Europa var det politisk oro och revolutionära krafter bland de egendomslösa hotade de etablerade staterna. Adel och bönder såg proletarietets bildning som skadlig medan liberalerna och den framväxande borgarklassen motiverade skolundervisningen med att läget krävde åtgärder mot pöbelns bristande laglydnad, brottslighet och osedliga leverne. I denna skola skulle barn fostras till att bli lydiga, fosterlandstrogn, ärliga och flitiga samt lära sig grunderna i Bibelns historia för att förberedas för nattvarden.

Grunderna i svenska språket och de fyra räknesätten i hela tal ingick också i de kunskaper, som ansågs viktiga för en nyttig samhällsmedborgare (Egidius, 2001). För elever, som ansågs ha svårigheter att lära fanns möjligheten att läsa en förkortad variant av läroplanen (Goodson & Numan, 2003). Först i och med normalplanen 1878, när skolan åldersindelades, fastställdes minimikrav och krav att vid en viss ålder ha uppnått vissa kunskapsmål (SOU 1997:157; Vinterek, 2001).

Under 1900-talets första hälft influerades samhället av rasbiologiska idéer och vikten av att skydda samhället från undermåliga individer blev en tendens som fick gehör också inom skolvärlden. Mänskliga beteenden förklarades utifrån nedärvda egenskaper. Det fanns en stark dominans för att se samband mellan inlärningssvårigheter i skolan och genetiskt nedärvda anlag för vanartighet, kriminalitet och överdriven sexuell drift. För att skydda samhället isolerades dessa elever på institutioner och läkare utövade påtryckning på föräldrar att låta sterilisera eleverna inför skolslutet (Lomfors, 2000). Den genetiska forskningen gav auktoritet åt den medicinska expertisen och inom skolan övertog läkarkåren till stora delar differentieringen av de barn, som ansågs behöva en annan skolform. Tideman (2000) redogör för den rika variation av differentiering som förekom under första delen av förra seklet. Särskild undervisning ordnades i hjälpklasser för svagt begåvade barn eller socialt försummade barn, B-klasser för svaga elever och lokalt ett antal olika extraklasser allt efter elevers olika egenskaper och svagheter. Vid de stora kommunsammanslagningarna under 30- och 40-talen blev samordningen av differentiering lättare och genom inrättandet av internat och skolskjutsar ökade möjligheterna också för landsbygdens barn, att gå i dessa olika skolformer (a.a.). Skolmognadstest infördes, och barn som inte levde upp till testens krav fick avvakta med skolstarten. Parallellt med differentieringen av barn, som ansågs svagbegåvade eller som kom från socialt belastade hem, fanns emellertid också möjligheten för mer bemedlade och studiemotiverande familjer att ge sina barn utbildning på läroverk och gymnasium (Isling, 1997).

Den demokratiska trend, som växte fram efter andra världskriget, bröt dominansen för segregerade lösningar och öppnade för en

diskurs om en sammanhållen skola, som skulle ge alla barn en likvärdig utbildningsmöjlighet. Dåvarande samlingsregering tillsatte redan 1940 en opolitisk utredning av fackfolk dels från läroverk och dels från folkskolan (Richardsson, 1992). Det visade sig emellertid att motsättningarna mellan företrädarna var alltför stora och utredningen fullgjorde aldrig sitt arbete. Först sedan socialdemokraterna fått ensam regeringsmakt, år 1946, blev det möjligt för en parlamentarisk skolkommision att lägga fram ett principbetänkande om en primärkommunal 9-årig enhetsskola. Den infördes 1949 på försök. Detta blev inledningen till en avveckling av det gamla systemet med läroverk. Förväntan var att en stor majoritet av eleverna skulle föredra den yrkesinriktade linjen 9y, men så blev inte fallet. Trots att de elever, som nu tillkom i det nya skolsystemet hade annan bakgrund och andra förutsättningar, förändrades inte själva undervisningen nämnvärt (Richardsson, 1992). Lärarkåren på högstadieskolorna utgjordes av läroverkslärare, vana vid att undervisa elever från studiemotiverade hem med en värdegrund som i stort överstämde med skolans ideal. Svårigheterna, att ge den nya gruppen elever undervisning inom den snäva ram, som använts i det gamla systemet bidrog till att elever som inte levde upp till förväntningarna blev avskilda också i detta system. Förutom särskolan fanns till exempel läsklasser, obs-klasser, hörselklasser, skolmognadsklasser, hälsoklasser och kliniker (Bladini, 1990). Differentieringen byggde på tankar om den normala utvecklingen och om möjligheterna att träna bort de svaga sidorna hos eleven, så att eleven kunde komma ifatt sina jämnåriga kamrater. Under denna period utarbetades en stor mängd träningsprogram och övningsmaterial för individuell träning i avskilda miljöer.

Genom 1960-talets evaluerande forskning om specialundervisningens effekter framkom att elever visserligen förkovrade sig något i det de tränades i, men att effekten av exkluderingen och det faktum att endast ett fåtal återvände till sina klasskamrater, kunde få negativa konsekvenser för elevens framtid (Emanuelsson, 2000). I SIA-utredningen (om skolans inre arbete) betonades därför att specialundervisningen skulle ske i en gemenskap som skulle komma hela skolan till godo.

Endast i undantagsfall - fysiska handikapp, `psykiatriska` svå-

righeter, intellektuell utvecklingshämning, svåra emotionella och sociala störningar - skall en elev behöva lämna arbetsnheten. Denna undervisning bör utgöra en kvalificerad specialundervisning eller terapeutiskt arbete (SOU 1974:53, s. 97).

Diskursen om den sammanhållna skolan stärkte sitt grepp i 1980 års läroplan, enligt vilken skolan förväntades erbjuda individanpassat arbetssätt och ett mångsidigt innehåll. Skolan tillskrevs ett större ansvar att förebygga svårigheter i avsikt att minska antalet elever som behövde stöd i särskilda grupper.

En skola för alla som också innefattade elever med uttalade funktionshinder, som diagnosen grav utvecklingsstörning, blev inte realiserad förrän med Omsorgslagen som trädde i kraft 1968. De ambitiösa målen för integrering formulerades, enligt Söder (1997) i styrdokumentet som vaga utopier om gemenskap och deltagande på lika villkor. Enligt Söder finns en tendens att staten, i sin iver att nå upp till den mer politiskt korrekta jämlikhetstanken, skyler över de socialt konstruerade uppfattningar som finns kring avvikelse, när den utformar styrdokumentet. Den dominanta diskursen inom samhället tar avstånd från uttryck som "vi och dom" till förmån för mer ideologiskt korrekta begrepp som delaktighet, gemenskap och solidaritet. Det outtalade, undertryckta, medieras dock vidare inom de rådande strukturerna och påverkar därmed den meningskapande processen. Det går inte att förbise dessa strukturer som i sin tur är beroende av de politisk/ekonomiska maktstrukturerna (Säfström & Östman, 1999).

Hur skolgången ska organiseras för den grupp elever, som blivit diagnostiserade som utvecklingsstörda, har varit föremål för diskussion allt sedan integreringen av särskolans elever började på 1960-talet. I slutet av 1990-talet genomfördes FUNKIS, en utredning om elever med funktionshinder (SOU 1998:66). Utredningen konstaterade att en skola för alla borde innebära att barn och ungdomar inte skildes åt genom olika skolformer. Det ändamålsenliga med särskolan ifrågasattes i förhållande till demokratiska principer och risk för utanförskap och begränsade karriärmöjligheter. Internationellt uttrycktes också en skepsis mot segregeringar. FN:s standardregler för människor med funktionshinder, liksom

den 1994 undertecknade Salamancadeklarationen³ uppmanar till att främja integrerad undervisning och att inkludera specialpedagogik i all lärarutbildning. *Inclusive education*⁴ blev det begrepp som flertalet deltagarländer enades om. Enligt UNESCO:s handlingsplan, såsom den tydliggjordes i Salamancadeklarationen 1994, ska *inclusive education* ge alla barn, oavsett fysiska, intellektuella, känslomässiga, sociala, språkliga eller andra villkor, undervisning tillsammans. Ett av argumenten är att en sådan gemensam reguljär undervisning är det mest effektiva vapnet mot diskriminerande attityder. En skola för alla, som förebyggande marginalisering, framgår än tydligare i Dakarresolutionen från år 2000:

In order to attract and retain children from marginalized and excluded groups, education systems should respond flexibly... Education systems must be inclusive, actively seeking out children who are not enrolled, and responding flexibly to the circumstances and needs of all learners (UNESCO, 2000).

Samtidigt som Salamancadeklarationen utformas, skapas i västvärlden en ökad dominans för marknadsliberala värderingar. När 1994/98 års läroplan (gemensam för samtliga skolformer) skrivs, är påverkan av en marknadsliberal diskurs märkbar. Målstyrning ersätter regelstyrning och termer som valfrihet och individualisering blir viktiga inslag liksom ett betygssystem som frångår den relativa betygsskalan till förmån för fördelning efter uppnåendemål. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande några år senare framtonar en dominans för en delaktighetsdiskurs. Begreppet olikhet placeras i centrum och får representera något problematiskt, men på samma gång en resurs att tillvarata (SOU 1999:63):

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedago-

³ Salamancadeklarationen om principer, inriktning och praxis för undervisning av elever i behov av särskilt stöd antogs av den internationella konferensen om specialundervisning, som arrangerades av Unesco 1994

⁴ Jag har valt att behålla den engelska termen här eftersom dess översättning inkluderande skola eller inkluderande pedagogik inte helt motsvarar vad som ageras för i deklarationen.

giska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s. 192).

I citatet formuleras uppdraget att undervisa alla elever som en fråga och några anvisningar för hur det ska genomföras ges inte. Inom den specialpedagogiska och handikappolitiska forskningen finns företrädare, som framhåller att *inclusive education* också måste innefatta en politisk kamp (Skrtic, 1995; Barnes, 2003; Oliver, 1996).

Tilltron till skolans förmåga att förbättra samhället har historiskt sett varit stor (Arendt, 2004). De politiska och ideologiska värderingar som skolan ska förmedla, har en framskjuten plats i läroplaner och styrdokument. I avsnittet om skolans värdegrund i Lpo 94 framhålls att skolan ska "förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på". Dessa värden uttrycks som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värden, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.

Men när skolan får svårigheter och när allt fler elever upplevs som aparta och störande för majoriteten, söker de ansvariga efter olika rationella-tekniska lösningar, menar Clark, Dyson och Millward (1998). Den mest radikala lösningen är att placera dessa elever i särskolan, på skoldaghem eller smågrupper specialiserade efter elevernas olika brister. På så sätt förpassar skolan problemet, utan att för den skull ifrågasätta fundamentala värderingar inom den ideologi, som av tradition styr. Solvang (1999) menar att den offentliga retoriken om en skola för alla, strider mot en, under 1990-talet, allt vanligare diagnostisering och kategorisering av avvikelser. Med hjälp av förnyade och förfinade mätmetoder framträder ständigt nya diagnoser. Under det senaste decenniet har en medikalisering av olika elevers beteenden och personligheter ägt rum. Samtidigt har stödet för elever i svårigheter blivit en laglig rättighet. För rätts säkerheten, inte minst utifrån de senaste årens nedskärningar i skolan, krävs att identifieringen och klassificeringen av behov och behövande blir mer exakta. En konsekvens av att göra stöd och åtgärder till en rättsligt prövad förmån är att det ofta krävs en diagnos, utfärdad av professionella, för att en elev ska vara berättigad till extra resurser.

Skolans verksamhet är påverkad av dominansförhållanden mellan olika diskurser som också innefattar existentiella, politiska, ideologiska och moraliska värden. Synen på skolan som en arena för maktkamp mellan olika politiska intressen, företrädare för vetenskapliga discipliner och intressegrupper bildar utgångspunkt för föreliggande studie.

2 TALET OM EN SKOLA FÖR ALLA I TIDIGARE FORSKNING

Talet om en skola för alla i vetenskapliga och politiska texter utgör det sammanhang där den empiriska studien genomförs och den kontext som pedagoger har att förhålla sig till i sin konstruktion av mening i uppdraget. Studiet av en skola för alla berör, förutom pedagogik/specialpedagogik, en mängd andra discipliner såsom sociologi, statsvetenskap och politisk teori. När jag valt ut forskning med relevans för mitt projekt, har jag utgått från fenomen som har en framträdande position i skolans styrdokument. Likvärdighet och demokrati är begrepp som betonas i såväl skollag som Lpo - 94. I talet om likvärdighet vävs rättvisa och solidaritet in som en röd tråd, där allas möjligheter kommer i fokus och därmed också elever som av någon anledning har svårigheter att klara av skolans mål. Differentieringsfrågan har varit aktuell snart sagt sedan skolan infördes och med den, diskussionen om vem som ska ha tillträde till vilken kunskap, något som än i dag är föremål för debatt. I sin tur har denna debatt betydelse för vem som ska betraktas vara i behov av särskilt stöd och hur detta stöd ska utformas. Överordnat dessa faktorer finns frågan om hur skolan ska styras och hur de politiskt beslutade reformerna ska få genomslagskraft i praktiken.

De aspekter jag behandlar i avsnittet berör således styrning av skolans verksamhet, likvärdighet, differentiering av elever, avgränsningar och konstruktion av särskilda behov liksom vilken mening som tillskrivs särskilt stöd. Vidare belyses delaktighet för alla elever utifrån talet om integrering, inkludering och olikhet/mångfald. Den specialpedagogiska kompetensens innehåll har

varit föremål för skilda värderingar inom forskningen och jag beskriver därför olika sätt att tala om möjligheterna till en specialpedagogisk teoribildning innan jag avslutar med en sammanfattning och egen positionering i förhållande till tidigare forskning.

Utbildningsreformer och styrning

Demokrati är det möjligt omöjliga medan politik är det möjligt möjliga (Derrida i Rogues, 2005).

Det pedagogiska ämnet har delvis utvecklats i symbios med förändring och reformering av skolans inriktning och arbetssätt. En stor del av de reformförsök som gjorts, har emellertid visat sig få dålig genomslagskraft (Jacobsson & Sahlin Andersson, 1995). Styrningen av skolan som organisation, i fråga om timplaner och andra regelverk, har varit relativt framgångsrik. Däremot har forskning inte kunnat påvisa att styrningen gett upphov till något påtagligt inflytande över undervisningens inriktning och uppläggning eller fått någon större genomslagskraft på verksamheten i klassrummet (Alexandersson, 1999).

Det har länge varit vanligt att trögheten i förändringar inom skolan förklaras i den Weberska traditionen, där handlingar bestäms av människors rationella val inom den organisatoriska struktur som råder (Weber, 1977). En annan väg för att finna förklaringar är att analysera organisationer utifrån hur maktförhållanden uppstår och förändras i en vidare samhällelig kontext (Beronius, 1986). Sundberg (2005) menar att det finns skäl att ompröva

...det dominerande tekniskt-rationalistiska implementeringsperspektivet ('policyanalysprojekt') i studiet av utbildningsreformer. Det framstår som angeläget att inbegripa vidare samhällliga och historiska perspektiv där också motstridigheter, spänningsförhållanden och dilemman ryms i analysen (s. 7).

I reformeringsförsöken av skolan aktualiseras, enligt Lindensjö och Lundgren (2000), politiska grupperingars motstridiga intressen. Den organisatoriska delen av reformerna gäller politiska instansers ansvarsfördelning, hur skolans tid ska fördelas inom olika kunskapsområden liksom differentiering av elever. Den andra delen utgörs av reformer riktade mot undervisningen och de följer den

har för skolans arbetsmetoder. Förklaringar till styrdokumentens bristande genomslagkraft ser Lindensjö och Lundgren dels i alltför stor klyfta mellan beslutsarenan och genomförandearenan och dels i den otydlighet som är en konsekvens av kompromissande mellan motstridiga intressen. När politisk enighet ska uppnås om skolans verksamhet och mål, måste styrdokumentet skrivas med begrepp som kan omfattas av alla schatteringar. Därigenom döljs underliggande konflikter och dilemman.

Skolpolitiska målsättningar konstrueras, förhandlas och konstitueras i texter och andra språkhandlingar. Diskurser om skola och undervisning konstrueras på en arena, formuleringsarenan, medan de tillförs innebörd och mening på en annan, på realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 1986). Spelet på dessa arenor sker oberoende av varandra (a.a.). När diskurserna i den skolpolitiska debatten förskjuts visar Schüllerqvist hur språkbruket förändras och ord får andra valörer (1996). Den rådande diskursen avgränsar debatten och avgör vad som är möjligt att tala om vid olika perioder och vid skiftande maktförhållanden. Schüllerqvist problematiserar relationen mellan det diskursen uttalar och den värdemässiga grunden den bygger på. Han använder begreppet diskursens värdebas⁵ och menar att den är mer grundläggande än diskursen själv. Retoriskt kan politiker upprepa ståndpunkter från en diskurs som har sin grund i en förlegad värdebas. Värdebasen har sin upprinnelse och förankring i den samhälleliga kontexten men sambandet är inte linjärt. I genomgången av den skolpolitiska debatten under 1980- och 1990-talet, tycker Schüllerqvist sig kunna se en förändring i värdebasen från ett samhällsorienterat synsätt mot ett synsätt där föräldrarnas ansvar för utbildningen stärks med motiveringar för valfrihet, profilering och fristående skolor. Den ökade betoningen av individuell valfrihet skulle kunna ses som en förskjutning av värdebasen samtidigt som också risken för följderna i form av ökad segregation blir tydliga i debatten. Orsakerna till värdebasens omformning ser Schüllerqvist i en anpassning efter internationella förhållanden, en ideologisk förskjutning, en ökad betoning på effektivitet, decentraliseringen av samhället och en större pessimism i frå-

⁵ Sambandet mellan ideologi och värdebas är inte uttalat i Schüllerqvists text

ga om skolans möjligheter. Dessa orsaker interagerar i komplexa mönster (Schüllerqvist, 1996). Samma mönster ser Lidström och Hudson (2002) men menar att valfrihetsreformerna är en anpassning efter den allt mer välutbildade medelklassens anspråk. I sin analys av läroplaner visar Andersson, (2000) hur nyckelbegreppen frihet och solidaritet korsar varandra både över tid och i samma dokument. Solidaritet och frihet förekommer i samtliga men solidaritet och gemenskap, som dominerar före 1994, får ge vika för frihet och det individuella i senare styrdokument. En motsvarande diskursiv kamp på realiseringsarenan är, som jag ser det, inte lika väl belyst i forskning.

Dominans och inflytande över utbildningen växlar mellan politik och vetenskap. Tilltron till forskningsresultat och forskningens möjligheter att finna förbättrande lösningar varierar över tid. I perioder av politisk enighet söks breda lösningar, medan andra perioder utmärks av att skolarenan används för partipolitisk positionering. Likaså varierar maktförhållandena över tid mellan centralförvaltningar och den politiska sfären. Haug (1999) liksom Lindensjö och Lundgren (1986, 2000) grundar sina analyser av utbildningens utveckling delvis på faktorer som vetenskapstillit och partipolitisk enighet i de metapolitiska styrningsstrategierna och de ser att förändringar skett i olika faser. Skolans utveckling under senare delen av förra seklet förklaras dels utifrån en pessimism inför skolans förmåga att undervisa alla elever och dels utifrån den stramare ekonomin som omöjliggjorde ökade resurser, varför lösningen då söks i decentralisering och starkare inflytande från den privata marknaden. Liknande strukturalistiska förklaringar ges av ramfaktorteorin⁶ när den utgår från att det inte är insatserna utan möjligheterna inom de givna ramarna som är väsentliga för styrningen. Under 1990-talet ökade antalet barn i skolan samtidigt som den ekonomiska välfärden minskade. Dessa ekonomiska förändringar gjorde, enligt ramfaktorteorin, att det inte längre gick att komma tillrätta med skolans svårigheter genom att tillföra mer resurser. I

⁶ Ramfaktorteorin utvecklades av Urban Dahllöf på 1960-talet och användes under närmare 30 år för att utreda samband mellan regelverk, ramar, mål och samhällets ekonomiska, sociala och politiska strukturer (Lundgren, 1999)

stället blev decentralisering en av de möjliga lösningarna, vid sidan av att skapa en marknad i form av privata skolsystem (Blossing, 2003).

Förändringar i synsätt på specialundervisning påverkas av förändringar i samhälleliga idéer om undervisning generellt, menar Skrtic (1991). Men, liksom flera andra forskare, tillägger han att specialpedagogiken i än högre grad påverkas av trender inom socialpolitiken (Oliver, 1995; Vislie, 1995). Innebörden i en skola för alla har förändrats och anpassats efter utvecklingen av de värderingar som ligger till grund för välfärdsstaten (Vislie, 2000). Denna utveckling kan antingen ses linjärt, som en god politisk kraft som under de senaste åren verkat från segregering mot inkludering (Haug, 1999). Den skulle också kunna ses utifrån att skolpolitiken i lika hög grad påverkas av olika diskurser inom det verkställande systemet, nämligen skolans praxisfält.

Decentraliseringen av skolan medför också en ny strategi för skolans styrning. Enligt Svingby (1978) inleddes denna förändring av läroplanerna redan under 1970-talet bort från en mer specifik styrning av organisation och innehåll och mot en form som betonade syftet med undervisningen och dess konsekvenser för arbetsmetoder och kurskrav. 1994 års läroplan konsoliderar denna successiva övergång, från en statlig detaljreglering till en mer målstyrd skola. En sådan förändring kräver, enligt den statligt tillsatta Ungdomspolitiska Kommittén, ett genomgripande arbete för att förnya skolan (SOU 1997:40).

En av avsikterna med decentraliseringen var att underlätta förändringsarbete genom att föra ner makten till dem som utför det professionella arbetet, menar Lidström och Hudson (1995). Alexandersson (1994) resonerar i samma riktning då han framhåller att styrningen i dag inte i första hand utövas genom yttre kontroll utan genom självreglerande val av självständiga individer. Makten läggs över på de professionella, på pedagogerna ute i verksamheten. En svårighet med sådan styrning är att den ger upphov till en kamp mellan olika kretsar eller intressenter inom en enskild skola (Alexandersson, 1999). Den arena som innehar tolkningsföreträdet är också i besittning av makten. Vagheten i målformuleringarna betyder mer makt åt dem som behärskar arenan, vilket innebär att de

som kan formulera och bestämma villkoren för samtalet också får den diskursiva makten. Alexandersson menar vidare, att om styrningen ska bli en del i skolans arbete, krävs att de politiska ambitionerna görs trovärdiga, men också att skolan genom utvärderingar kan påvisa att ambitionerna förverkligas. Den utvärderande forskningen får därigenom en allt större betydelse (SOU 1988:20), men dess inriktning och avsikt varierar från kontroll av verksamhetsutveckling till uppföljning av demokratiskt fattade beslut (Haug & Schwandt, 2003). Svenskt näringsliv (Ekelund, 2002) lägger till en marknadsliberal dimension i utvärderingen av skolans kvalitetsmål. En sådan ska, enligt Svenskt Näringsliv, utföras av en utomstående granskare och ge underlag för föräldrars val av skola.

Flera studier visar på brister i styrdokumentens förmåga att reglera vad som sker i skolorna. Henningsson-Yousif (2003) framhåller i sin avhandling att det snarare är personliga, samhälleliga och pedagogiska processer som vävs samman i komplexa mönster med betydelse för i vilken riktning skolan förändras. En av orsakerna till svårigheten att styra skolans verksamhet har lagts på det faktum att lärare arbetar professionellt med människor och därför måste ha ett visst handlingsutrymme. I Lipskys (1980) termer kan lärare ses som ett slags "street-level bureaucrats" vars verksamhet inte kan göras riktigt synlig eller gripbar och därmed blir svår att styra. Boman (2002) förklarar styrningens problematik med hur skolans normativa villkor kan relateras till en utbildning som innehåller såväl social integration som differentiering medan Nestor (2005) ser en av förklaringarna till bristande styrning i styrdokumentens texter. Dessa är i sin skrivning tvetydiga och motstridiga men formuleras ändå samtidigt, på lokal nivå, i mätbara, precisa uppnåendemål. I praktiken kommer då mätbara mål att väga tyngre än värdegrundsmål. Också Wahlström (2002) hänvisar i sin avhandling till kravet på mätbarhet. I det nya mål- och resultatstyrda systemet, menar Wahlström, blev läroplanen visserligen viktigare men kravet på målens utvärderingsbarhet gjorde att uppnåendemålen fick företräde framför bildningsmål och strävansmål. Men otydligheten i direktiven till det målrelaterade betygssystemet, menar Selghed, (2004) gör det svårt för lärare att mäta kunskaper och sätta betyg.

I det framväxande individualistiska synsättet läggs ansvaret för lärandet över på individen. Den senaste läroplanen har anammat de framväxande idéerna om individens val och det livslånga lärandet. Hermann (2000) sätter in idéerna i den teknik för maktutövning genom självstyrning, som Foucault beskriver. Enligt Hermann har skolans uppgift förändrats inom två väsentliga områden. Den första är det ansvar läraren fått för elevens personliga utveckling. Ansvaret har tidigare främst varit att fostra efter de riktlinjer som den rådande ideologin lagt fram. I sin nya roll ska läraren se till elevens inneboende möjligheter och stimulera en utveckling av personligheten utifrån elevens perspektiv. Den andra förändringen innebär att skolan går från att förmedla kunskaper till att skapa miljöer för lärande och stimulera elevernas utveckling till lärande individer. Ansvaret för lärandet läggs på eleven och skolans uppgift blir att underlätta för eleven att ta sitt ansvar. Diagnos av inlärningsstilar, elevernas skrivande av loggböcker och så vidare blir ett medel för läraren att tillskansa sig den kontroll, som behövs för att värdera identitetsarbetet.

Skolans utveckling sker på en arena för maktkamp mellan olika ideologiska värden. På denna arena verkar såväl politiker som forskare och i denna kontext skapar pedagoger sitt utrymme för att konstruera mening i sitt uppdrag.

Likvärdighet som grund för en skola för alla

Svårigheten med den demokratiska rättvisan är att den alltid försöker mäta det omätbara, det ojämförbara (Derrida).

En likvärdig skola blir i forskningen föremål för många olika infallsvinklar och fokuserar allt från likhet i verksamhet och krav till lika möjligheter för alla elever. Howe (1997) utgår i sina diskussioner om en likvärdig skola från ett resonemang om sociala orättvisor. En sådan tankegång går att koppla till synen på elevsvårigheter eftersom dessa oftast är intimt förknippade med hur skolan är organiserad och hur elever sorteras. Faktorer som kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund är överrepresenterade i de olika diagnoser som motiverar utsortering till särskola eller särskilda undervisningsgrupper (Yang Yang, 2003).

Utbildningsmöjligheter utgörs, enligt Howe (1997), av flera olika fält där demokrati, likhet, likvärdighet, möjligheter, rättvisa, utilitarism och värderingar är centrala. När Berlinmuren föll 1989, genomgick den västerländska demokratin en kris och dess villkor förändrades. Den förlorade då sin förgivettagna skillnad, eller motpol, i det kommunistiska samhället (Boman, 2002). Begreppet demokrati, som tidigare konstruerats som motsatsen till öst, behövde nya avgränsningar. Under 1990-talet blev dessa nya förutsättningar för demokratibegreppet och dess innebörd föremål för debatt och vid 1999 års skolriksdag utropades "Värdegrundsåret" av dåvarande utbildningsministern Ingegerd Wärnersson (Zackari & Modig, 2000). Skolan framställdes inte längre som värdeneutral. Dess medborgarfostran lyftes fram och därigenom uppdraget att förmedla rådande värderingar i begrepp som demokrati, alla människors lika värde, solidaritet, skyldigheter och rättigheter. I utredningen om en uthållig demokrati (SOU 2001:1), framhålls vikten av skolan som en institution för skilda kulturer och skilda synsätt. Genom att det uppväxande släktet möter och blir vana vid det anorlunda, är tanken att toleransen i samhället ska öka. För att skapa sådana förutsättningar för pluralism, lyfter demokratiutredningen fram mänskliga dygder som skolan ska främja, såsom "kritisk rationalism, laglydighet och solidaritet" (Boman, 2002, s 385). Orlenius (2001) menar att Skolverkets rapporter under demokrati-debatten är starkt normativa och knyter värdegrundsbegreppet till samhällets krav på skolan som medborgarfostrare. Skolan blir, som Säfström (2005) uttrycker det, en plattform för socialisation snarare än att vara en miljö för lärande. I en studie som Dahl och Lundgren (2006) gjort av lärares syn på värdegrundsarbetet, framkommer att den disciplinära aspekten överskuggar synen på värdegrunden som ett solidaritets- och likvärdighetsprojekt. Det blir problematiskt, menar Lahdenperä (2001) att slå fast värdegrunden som något slutet, något statiskt helt som ska förmedlas och förankras, och inte något som är föränderligt och förhandlingsbart. Hon framhåller hur normen i talet om värdegrunden skiljer "det egna" i kulturarvet från det andra, "andras villkor och värderingar", det som vi måste leva oss in i. I ett antropologiskt inriktat forskningsprojekt påvisar Schjellerup Nielsen (2006) hur värdemässiga och

kulturella skillnaderna snarare förstärks, när alltmer av den sociala fostran övertas av skolan.

Skolan genomsyras av moralsyn och värderingar som ger konsekvenser för vem som anses anpassad och vem som behöver förändras. Tornberg (2006) pläderar i sin avhandling för ett gemensamt yrkesetiskt språk för att tydliggöra hur pedagoger gör sina ställningstaganden. En annan inställning intar Linnér (2005) i sin analys av pedagogers samtal om etik och moral, då hon i stället framhåller det positiva i variation. I hennes studie framgår hur olika diskurser får olika konsekvenser för vad som värdesätts och för pedagogernas ambitioner med elevernas moraliska fostran. I en effektivitetsdiskurs blir intentionen att förändra eleverna mot vad pedagogerna anser vara något "bättre, viktigare eller mer användbart" medan en traditionsinriktad diskurs värdesätter den kollektiva tryggheten och det som för "gruppen eller kulturen anses som rätt och riktigt" (a.a., s. 166). En individualistisk diskurs framhåller valfrihet och sätter självbestämmandet i centrum och slutligen den omsorgsinriktade diskursen lyfter fram "personlig tillit, närhet och värme för att skapa goda relationer" (a.a., s. 168). I en omsorgsinriktad diskurs är acceptans och tolerans nyckelord. Tolerans är, enligt Laclau (2002) ett begrepp, vars mening inte ger möjlighet att innesluta dess motsats, intolerans, samtidigt som det i toleransen måste ges plats också för sådant som inte tolereras. Det är ett av de begrepp, som gör skolans värdegrund problematisk. För att uppnå tolerans måste jag först avvisa något moraliskt för att sedan kunna tolerera det. En tankevända som gör toleransbegreppet svåränvänt i etiska frågor.

De underliggande demokratiska aspekterna i forskning om en skola, där alla elever är delaktiga, utgår från begrepp som rättvisa och jämlikhet. Enligt Haug (1998) går det att urskilja två olika perspektiv på social rättvisa i talet om elever i behov av stöd. Det ena är kompensatoriskt och innebär att elever med sämre villkor ska få lite mer, för att nå lika långt som sina kamrater i fråga om kunskaper och färdigheter. Det andra utgår från den demokratiska värdegrunden och det deltagarperspektiv, som är en förutsättning för full social gemenskap. Utifrån det senare synsättet inriktar forskningen sig mot den sociala och kulturella basen och betraktar

inte enbart den enskilde eleven och hans eller hennes förmågor (Ahlberg, 1999). När likvärdighet betraktas utifrån den demokratiska värdegrunden förutsätter det en politisk diskussion om intentionens innebörder och betydelser likt den analys som gjorts av Haug (1999) då han belyser specialundervisningens utveckling i ett historiskt politiskt perspektiv.

Likvärdigheten uttrycks i skollagens så kallade portalparagraf som:

Alla barn och ungdomar skall oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig varhelst den anordnas i landet. (SFS 1985:1100)

Historiskt har devisen om en skola för alla, liksom likvärdigheten, en del av sitt ursprung i en demokratiseringssträvan, som framgår ovan. Men grundvalen ligger i samhällets behov av att tillvarata begåvningspotentialen hos tidigare obeaktade grupper (Howe, 1997). Den snabba samhällsutvecklingen efter andra världskrigets slut krävde en exploatering av den arbetskraftsreserv som hamnat i marginalen. Under 1960-talet talade mycket för att det fanns en sådan outnyttjad samhällsresurs i den så kallade begåvningsreserven som främst utgjordes av ungdomar på landsbygden (Husén & Härnqvist, 2000).

En annan del av devisen har sitt ursprung i människors kamp för bättre villkor och för likvärdighet i levnadsnivå, i betydelsen samma möjligheter för alla. Under det snabba ekonomiska uppsvinget på 1960-talet gavs utrymme åt människor med funktionshinder och deras anhöriga att få gehör för sina krav på en del av välfärdsstatens resurser. Forskning, liksom samhällsreportage, synliggjorde de sociala skillnaderna och en allmän rörelse av solidaritet kunde spira i detta samhälle av överflöd och framtidshopp (Ekensteen, 1968; Grunewald, 1971; Flemström, 1972).

Ökande klyftor i samhället, segregering i boendet, mångkulturalism och invandrartäta bostadsområden är teman som brukar framkomma då en likvärdig skola debatteras. Mer sällan hörs likvärdighetsdebatten i samband med elever med olika funktionshin-

der. Då Carlbeckkommittén⁷ tillsattes, för att utreda särskolans varande, slöt i stället flertalet partier upp bakom kravet att särskolan ska finnas som en egen sär-skild skolform för elever som inte förväntas uppnå målen i grundskolans kursplaner. Likvärdigheten ställs då i relation till att ta hänsyn till vars och ens behov. Då formuleras innebörden i likvärdighet som att se tillgänglighet/kompensation, d.v.s. vilka möjligheter till undervisning eleverna har och hur deras brister och tillkortakommanden kan kompenseras för ökade möjligheter till lärande (Howe, 1997).

Utöver att likvärdighet kan innehålla rättviseskäl, framförs också aspekter som tar fasta på den samhälleliga effekten av en högre och jämnare fördelning av kunskap. I en komparativ studie av Yang Yang (2003) framkommer att variationer i olika skolors resultatnivå är beroende av elevunderlagets sociala sammansättning. Detta samband mellan elevernas sociala bakgrund och deras skolresultat varierar i betydelse från land till land. Hur utbildningssystemet är organiserat hänger i sin tur samman med den sociala och ekonomiska strukturen i landet. Den sociala bakgrundens genomslagskraft på skolresultatet relateras i studien till grad av decentralisering av skolan, förekomsten av elevgruppering efter prestation och grad av inkomstskillnader mellan landets medborgare. Yang Yang hävdar att elevunderlagets socioekonomiska sammansättning har störst betydelse för skolresultatet i Nya Zeeland, som drivit den marknadsekonomiska modellen längst inom skolväsendet. 90 procent av studieresultatet kan där hänföras till denna faktor.

Svenska rapporter visar att betydelsen av elevens socioekonomiska bakgrund för framgång i skolan inte minskat de senaste decennierna (SOU 2000:39; Skolverket, 2005; 2006). Skolans oförmåga att möta elevers olikhet belyses i Tinglevs (2005) avhandling. Där framkommer att elever, som hamnar i utanförskap i skolan, inte känner sig bekräftade socialt, kulturellt och språkligt. Den senaste rapporten från Skolverket, 2006, tyder också på att segregationen ökat med de nya valfrihetssträvandena. Däremot visas i en

⁷ Carlbeckkommittén är en parlamentariskt sammansatt kommitté för att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Ett av dess övergripande mål var att öka samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Namnet är taget efter förgrundsgestalten Emanuella Carlbeck, som på 1860-talet tog sig an och erbjöd utbildning för "sinnesslöa" barn.

forskningsöversikt från Skolverket (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002) att de utvärderingar som gjorts av likvärdighetsbegreppet, endast förmått se samband mellan vad som sker i skolan, och koppla det till enskilda faktorer som föräldrars bakgrund, lärares förhållningssätt och organiserandet av undervisningen. En utvärdering som också ser till komplexiteten i samspelet mellan olika faktorer och dess anpassning efter varandra, skulle kunna ge en betydligt mer mångfacetterad bild av vad som orsakar omständigheten att vissa grupper av elever blir missgynnade.

Enligt riksdagens revisorer finns ingen forskning som belyser vad insatta resurser har för betydelse för möjligheten att upprätta en likvärdig utbildning och studiemiljö för alla barn och det är därför oklart om det över huvud taget finns möjligheter att åstadkomma en likvärdig skola (Riksdagens revisorer 2001/02:13, s. 73-74). De senaste decenniernas ökade decentralisering, konkurrensutsättning av skolor och valfrihet för föräldrarna har i stället lett till en allt större spridning av innehåll och organisering mellan landets skolor.

Differentiering

Frågan om differentieringens vara eller icke vara och hur en eventuell differentiering av elever ska ske har, alltsedan undervisningen institutionaliserades, varit aktuell såväl utbildningspolitiskt som inom forskning om skola och lärande. Spörsmålet har riktats mot om alla barn ska undervisas tillsammans och i så fall hur länge. I början av förra seklet var separering av elever efter kriterier som social bakgrund och begåvning en självklarhet.

På 1920-talet uppstod, enligt Lundgren (2003), en medvetenhet om att demokratins utveckling hade samband med utbildningspolitiken, samtidigt som bildningsfrågan sågs som en möjlighet för individen att få framgång i livet. I ett kritiskt perspektiv ses utbildning inom en institutionaliserad ram inriktad mot två huvuduppgifter: spridning av sådana dominanta sociala värden som anses nödvändiga för ett aktivt medborgarskap samt fördelning och urval av dem som ska få möjligheter och tillträde till arbetsmarkna-

den (Barnes, 2003). Inom dessa former bestäms vem, som ska ses som lämpad och vem som ses som olämpad (a.a.).⁸

Differentieringens meningsbärande begrepp, delaktighet och utanförskap, kan svårligen diskuteras utan att samtidigt beakta maktbegreppet. I specialpedagogisk forskning används ofta Foucaults maktperspektiv för att förklara marginalisering av elever som stör systemet, eller varför vissa elevers uppförande och förmåga att lära, stämplas som avvikande. Foucaults teorier om makt och isolering (Foucault, 1973, 2003) åskådliggör hur statliga institutioner utövar kontroll för att upprätthålla den rådande ordningen i samhället. Den dikotomi, som finns mellan det normala och det avvikande är, enligt Foucault, ett uttryck för en önskvärd och funktionell ordning. I sin tjänst behöver den vetenskap, som kan utveckla tekniker för att bestämma vad som är avvikande, eller vad som är sjukt och vad som är friskt. Rådande ordning upprätthålls genom att fastställa gränser för vem eller vad som innesluts/utesluts, liksom vilka beteenden som kan anses acceptabla/oacceptabla. En sådan funktionell ordning skapas i skolan genom att vissa grupper innesluts och inrangeras i olika kategorier, olika grupper, som får olika behandling och undervisning. Detta fenomen har studerats i en rad undersökningar (Jakobsson, 2002; Hjørne, 2004; Hellbom-Thibblin, 2004; Lundgren, 2006; Carlsson, 2006; Ingestad, 2006).

Problematiken läs- och skrivsvårigheter är forskningsstrategiskt viktig då differentieringen i välfärdsstaten diskuteras, menar Solvang (1999). Dels har de teoretiska förmågorna, där läs- och skrivkunskaperna är en grundläggande förutsättning, fått en alltmer framskjuten plats i samhällets utveckling från industriell inriktning mot service- och kunskapsinriktning. Dels är, traditionellt sett, läs- och skrivförmågan central i den medelklassinriktade skolkulturen. Utifrån den forskning som gjorts i Norge, Danmark och Sverige sammanfattar Solvang principerna för specialpedagogisk differentiering i fyra olika diskurser: den sociala reproduktionen, den normaliserande, den medikalisering och den juridiska identifieringen. Den sociala reproduktionen understryker den klassmässiga tillhö-

⁸ Skolans differentiering av lämpade eller olämpade beskrivs målade i Peter Høegs roman "De kanske lämpade" 1995.

righetens betydelse för synen på elevers svårigheter. Medan arbetarklassbarnens föräldrar uppfattar skolan som något barn måste klara av så pass att det i framtiden ger ett arbete, uppfattar medelklassföräldrarna skolan som en sprängbräda till vidare möjligheter och karriär. Dessa olika synsätt avspeglas i det stöd barnen får i skolan. Solvang förklarar vidare medikaliseringens övertag med den avstigmatisering en diagnos av sociala och beteendemässiga problem medför. Medikalisering, av exempelvis läs- och skrivsvårigheter i diagnosen dyslexi, fräntar eleven ett betydligt mer stigmatiserande funktionshinder, nämligen det att vara svag och ha svårt att lära. Dessutom utgör en diagnos ett särskiljande, specifikt underlag för resurstilldelning i välfärdsstatens juridiska system för fördelning av medel. Men för detta måste eleven identifieras som ett juridiskt subjekt där vissa problem kan ge särskilda rättigheter.

Utifrån en socio-historisk dimension menar Clark, Dyson och Millward (1998) att särskiljande processer inte bara har sitt ursprung i reproduktionen av sociala och ekonomiska förhållanden. De kan också vara det moderna samhällets försök att finna vägar att hantera elevers olikheter inom förutbestämda undervisningsstrukturer och sammanhang av komplexa sociala värderingar. Neds kärningarna i den svenska skolan har på flera håll lett till större klasser och neds kurna resurser till specialpedagogiska insatser (Persson, 2000). Individualisering efter behov kan därmed ses som det enda framkomliga sättet att differentiera undervisningen. I de stora klasserna blir lösningen en strävan efter homogenisering, kombinerad med avskiljning av vissa elever under perioder. Även om sådana särskilda grupper, som "lilla gruppen" eller grupper med olika "noa-namn"⁹ påstås vara tillfällig, har de visat sig bli tämligen bestående, trots att det strider mot läroplanens intentioner (Blom, 2004).

Forskare som Oliver (1999) och Barnes (2003) uppfattas ofta provocativa när de så tydligt framhäver relationerna till maktförhållandena i samhället då funktionshinder konstrueras. Deras

⁹ Noanamn är en omskrivning av något, som inte bör omtalas. De små grupperna av utsorterade elever får ofta fantasifulla namn som "Delfinen", "X2000" eller liknande för att dölja dess exkluderande funktion.

forskning knyts till den radikala modellen, en marxistiskt influerad modell, som uppstått ur progressiva kretsars kritik av hur de så kallade "able bodied"¹⁰ valt att organisera samhället enbart utifrån sina egna intressen. Deras viktigaste kritik gäller den liberala modellens fokus på individ - omgivning medan den radikala hellre ser den politiska och kulturella kontexten som helt avgörande för definitionen av funktionshinder. Endast en politisk kamp kan då åstadkomma en förändring och avlägsna förtrycket. Etiketter som synskadad, rörelsehindrad, utvecklingsstörd har i detta perspektiv liten eller ingen betydelse, annat än som de professionellas konstruktioner inom skola, medicin och socialtjänst. Personer med svår hörselnedsättning och dövhet står oftast i opposition till denna radikala rörelse. Enligt Barnes och Mercer (2003) läser de därmed fast sig i ett förtryck och genom att sluta sig i sin egen kultur kommer de aldrig att få möjlighet till samma levnadsstandard och utbildningsnivå som andra.

Differentieringen får, i den refererade forskningen, mening i ett spänningsfält mellan värderingar om vem, som ska ha tillgång till vilken kunskap, och hur skolan och samhället ska hantera avvikelser och värderingar som strider mot normen.

Särskilda behov och särskilt stöd

De värden och normer som är eftersträvansvärda och självklara i det ena ögonblicket kan i nästa sättas ur spel och förefalla meningslösa. Det sker när dörren i gränsområdet öppnas mot det destruktiva. Det tycks vara en mänsklig grundbetingelse att vi nödgas vackla mellan att å ena sidan värna och respektera livet och att å den andra frestas att rikta våld mot livet för att utöva makt mot det (Igra, 2003, s. 132).

Samhällets välmenande omsorger om personer som anses svaga, har genom historien samtidigt kantats av våld och tvång. Det finns en tunn hinna mellan att skydda och förtrycka, där för tillfället rådande ideal och rådande etiska värderingar får styra över medmänskliga relationer. I sin iver att skydda elever som anses veka

¹⁰ Able bodied som antonym till disabled används provocerande för att framhålla att makten att definiera funktionshinder ligger hos dem som anser sig vara normala.

eller sårbara finns också risker att skyddet övergår i ett förtryck. Under 1960-talets ekonomiska uppsving i Sverige skapades idén om svaga grupper i förhållande till det starka samhället (Gustavsson, 2000). Genom lagstiftning utformades stöd och service för att ge dem med epitetet *svaga* en del av den ekonomiska tillväxten. Under 1980-talets ”*Independent Living Movement*”¹¹ protesterade framför allt de unga mot kollektiva lösningar och krävde att få respekteras som starka, självständiga individer, med en självklar rätt att själva få välja vilket stöd de behöver.

Debatten som föranletts av Carlbeckkommitténs utredning (SOU 2003:98), har visat på dilemmat mellan att skydda särskolans elever eller ge möjlighet att låta likvärdigheten få företräde. Dyson och Millward (2000) tar i sin forskning öppet ställning inför detta dilemma och hävdar att ett mer interaktivt paradigm inom specialpedagogisk forskning, i vilket deltagande, tillgänglighet och jämlikhet betraktas som ytterst värdefulla kriterier, är viktigare än att skydda och omhänderta. I sin rapport för European Agency visar Meijer, Soriano och Watkins (2003) att utbildningstrenden i Europa går mot ett sådant interaktivt utbildningsorienterat perspektiv, något som dock främst blir synligt i en strävan att förändra attityder och synsätt.

Var gränsen går mellan barn som anses ha särskilda behov och barn som inte har sådana behov är avhängigt den sociala konstruktionen av det behövande barnet i förhållande till andra barn, till kraven i den speciella situationen och till den personal, som finns runt barnet (Börjesson & Palmblad, 2003). Behov konstrueras i relation till konstruerade krav. Så ökade till exempel andelen elever som ansågs vara i behov av hjälpklass från 2 till 13 procent när Binets intelligenstest började användas i början av nittonhundratalet (Ahlström, 1992). Haug (1998) talar om en process för institutionaliserad diskriminering¹² där samhälleligt konstituerade uteslutningsgrunder blir ett hot mot rättvisa och demokrati. Samma pro-

¹¹ Under 1980- och 1990-talen startade över hela västvärlden Independent Living Movements för rätten för en person med funktionshinder att själva bestämma över sitt liv. En följd av rörelsens kamp i Sverige blev bl.a. LSS (Lagen om stöd och service för vissa funktionshindrade) och dess assistansreform.

¹² *Institutionaliserad diskriminering* syftar på situationer där diskriminerande avsikter blivit kodifierade i institutionaliserad form

cess uttrycks av Foucault (1991) och Gramsci (2001) som statliga kontrollsystems sätt att upprätthålla ordning.

Synen på orsakssamband varierar beroende på vilka diskurser som får herravälde på skolans arena. Den medicinska och den sociala diskursens kamp har under senare år förts offentligt i massmedia, och stundtals personifierats i en kamp mellan sociologen Kärfve och läkaren och psykiatern Gillberg (Gillberg, 1996; Kärfve, 2001; Tham, 2001). Inom den medicinska diskursen konstrueras särskilda behov utifrån en elevs brister. Bristerna konstrueras i förhållande till abnormalitet, något som skiljer ut, och som ligger implicit i en diagnos. Tideman (2000) hänvisar till Prottas (1979) studier av hur en individ, med alla sina mångfacetterade egenskaper, intressen, förmågor och tillkortakommanden, inom en sådan diskurs, blir reducerad till en eller ett fåtal av dessa, som sedan får bilda bas för en diagnos. Prottas kallar processen för klientifiering. Människan förvandlas från en unik individ till att bli "medlem" i en kategori, bli en klient. Genom en sådan process och genom att diagnosticera beteenden, mystifieras, enligt Tomlinson (1982), behoven och blir något bortom allmänmänskliga behov. Barn, som inte uppför sig enligt rådande normer, får en medicinsk/psykologisk diagnos EDB (*emotional and behavioral difficulties*) och beskrivs inom skolan, enligt Thomas och Loxley (2001), uteslutande i termer av defekter hos barnet, utan hänsyn till skolans organiserande av undervisning.

Sociologiskt/organisatoriskt inriktad forskning framhåller risken för att särskilda åtgärder blir ett sublimt medel för exklusion. Intentionerna är goda, menar man, men riktas oftast i första hand mot individuella brister eller oförmågor och mer sällan mot de strukturer, som åsamkar svårigheterna (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004; Armstrong, Armstrong & Barton, 2000). Booth och Ainscow (1998) framhåller i sina studier att formlösheten av begreppet särskilda behov blir ett sätt att undvika mer kontroversiella frågor om makt, maktrelationer eller maktkonflikter mellan olika professionella. Också Jarhag (2001) studerar hur begreppet får en paternalistisk innebörd av *det goda*, när individuella vårdplaneringar upprättas för personer med funktionshinder. Genom att fokusera åtgärderna på individuell kom-

pensation, i stället för insatser som kan leda till förändringar i samhället, kvarhålls individen i ett beroendeförhållande, menar han. I en undersökning av Morgan (2003) diskuteras begreppen behov (*needs*) och önskemål (*wants*) i ett maktperspektiv. Resultatet visar att behovsbegreppet används och ägs av socialarbetare och professionella, medan föräldrar och elever hellre talar om önskemål. Begreppet behov blir ett uttryck för de professionellas tolkningsföretråde. Det finns, enligt Morgan, en mängd värdeladdade uppfattningar invävda i lärares och socialarbetares definition av begreppet behov, och ofta ses det som ett statiskt tillstånd hos individen snarare än en dynamisk process i relation till den omgivande miljön. Skrtic (1995) ser i ett kritiskt sociologiskt perspektiv, en fara i att grupper av professionella förvärvar sin legitimitet och makt genom att utforma speciella åtgärder utifrån normativa värderingar, i syfte att råda bot på anomalier. Maktförhållandena döljs i en process av åtgärdsprogram och individuella planeringar något som också påvisats i senare svensk forskning av Lundgren (2006) och Ingestad (2006). Ett sådant maktperspektiv föranleder Barton (1988) att politisera vad som menas med behov. Särskiljande specialundervisning, grundad på en konstruktion av barnets bästa, bidrar enligt Barton till att utbildningssystemet kan upprätthålla sin rådande struktur, som leder till exkludering och segregering. Emanuelsson (2000) framhåller, i samma anda, att specialpedagogen befinner sig i en position, där det är väsentligt att reflektera och ta ställning inför risken att bli den, som upprätthåller ett system där exkluderande krafter kan verka ostörda.

En indikation på vad som, från politiskt håll, anses uppfylla premisserna för att ge särskilt stöd, framkommer i riksdagens revisionsrapport, Statlig styrning i skolan (2001/02:13). I den bygger fördelningen av sektorsbidragens specialresurser på föräldrars utbildningsnivå, andel barn i hushåll som uppstår socialbidrag och andel barn som bor med en förälder. Thomas och Loxley (2001) framhåller på samma sätt hur skolans syn på elevers sociala och kulturella tillhörighet spelar större roll för vem som anses vara i behov av stödåtgärder, än de faktiska behoven. De hänvisar till Bourdieu och elevers sociala och kulturella kapital för att visa hur

utbildningskulturen reproducerar sociala orättvisor, som utesluter vissa grupper.

I samma anda forskar McLaughlin och Talbert (1992) om lärares attityder och uppfattningar om elever. De ser två spår där det ena handlar om till synes objektivt beskrivna faktorer kring eleven som språk, kultur, ras, föräldrarnas ekonomiska och utbildningsmässiga status samt andra familjeförhållanden. Det andra handlar om de innebörder och den mening lärare lägger i dessa faktorer, den konstruktion av eleven, som läraren gör utifrån faktorerna. Det innebär att elever, som skulle kunna beskrivas utifrån samma bestämda faktorer, ändå får helt olika bemötanden och resultat beroende på vilken lärare de har. I konstruktionen av orsaksförhållanden fann författarna en rad olika myter som låg till grund för lärares tolkning av olika faktors betydelse för elevens möjligheter att lära.

Konstruktionen av särskilda behov och särskilt stöd är också beroende av den sociala konstruktionen av vad som räknas som svårigheter (Börjesson, 2003). Barn, vars olikheter i den vanliga undervisningen blir synliga och utpekande kan, när de placeras i en särskild grupp, ses som lika, visar Westling Allodi (2002) i sin avhandling. Den stigmatiserande effekten finns dock kvar. Tinglev (2005) visar i sin avhandling hur en likformig undervisning, en syn på eleven som bärare av problemen och en stark inramning i lektionstider bidrar till marginalisering av elever. Konstruktionen av villkor bestämmer svårigheterna och de särskilda behoven.

I Europa har, de senaste åren, en juridisk diskurs vunnit mark i avsikt att stärka rätten för personer som behöver särskilt stöd. Men en sådan diskurs förutsätter samtidigt skärpta krav på att avgränsa och definiera vad som menas med särskilda behov, för att kunna precisera vem som ska äga tillträde till dessa rättigheter. I sin förlängning riskerar en sådan rättslig garanti att också leda till ökad kategorisering av individer utifrån deras tillkortakommanden.

De senaste åren har åtgärdsprogram och individuell planering införts för att tidigt fånga upp elever i behov av särskilt stöd. Den disciplinära maktens inneboende teknik i sådana åtgärder är i fokus för avhandlingar av Lundgren (2006) och Ingestad (2006). De an-

vänder sig av olika former av diskursanalys för att visa hur det goda syftet samtidigt, i sin normativitet, utövar makt. Enligt Ingestads analys förstärks i stället marginaliseringen av elever genom de olika formerna av dokumentation och genom att allt mer av makten därigenom förskjuts från elever och föräldrar till specialister.

Från integrering till mångfald

Den Omsorgslag som antogs 1967, gav alla elever med diagnosen utvecklingsstörning rätt till undervisning och sysselsättning. Först med denna lag fick alla barn i Sverige skolplikt och andelen elever i särskolan nära nog fördubblades läsåret 1968/69. Enligt Funkisutredningen (SOU 1998:66) var detta en bidragande orsak till det begynnande samarbetet med grundskolan. Bristen på lokaler för särskolan blev akut. Samtidigt var ökad integrering av elever med funktionshinder i vanliga klasser en klart uttalad målsättning från den utredning (SOU 1966:9) som låg till grund för omsorgslagen.

Lokalintegreringen av elever med funktionshinder, som inleddes på 1970-talet, utökades så småningom och allt fler enskilda elever placerades i vanliga klasser. En av stötstenarna med denna så kallade individintegrering är att den ofta inte har högre ambitioner än en fysisk placering av enskilda elever med funktionshinder i en vanlig grundskoleklass. Någon egentlig förändring av skolans sätt att organisera lärande sker sällan i samband med integreringen. Det har komplicerat frågan om integrering av framförallt särskolans elever. Vid en lägesanalys, inför ett närmande mellan grundskola och särskola i Göteborg (Assarson m.fl. 2001, 2002, 2003), upplevde många lärare och föräldrar inom särskolan ett stort hot inför framtida samarbete med grundskolan. Samtalen, som låg till grund för analysen, präglades av maktkamp mellan skolformerna. Maktförhållandena uttrycktes i misstro mot grundskolelärares förmåga till acceptans liksom i farhågor över att negativa värderingar om funktionshinder var utbredda inom grundskolan. Haug (1999) beskriver en liknande, stundtals hätsk debatt i Norge, där specialskolornas personal kände sig kränkta i debatten om dess avskaffande.

Det finns en tendens att se integrering som ett utslitet ord förknippat med negativa känslor och värderingar (Rosenqvist i SOU 2003:35, bil3). Introduktionen av begreppet *inclusive education*

indikerar att en ny diskurs tar över dominansen och begreppet integrerad förskjuts till ett uttryck för stämpling, som i talet om "en integrerad elev". Begreppet integrering har fått stå för försök att inlemma enskilda elever i gemenskapen och har då fokuserat på eleven mer än kollektivet, medan inkludering framhåller en anpassning av och tillgänglighet till undervisning för alla (Haug, 2003; Unesco, 2005). Nilholm (2006) menar att inkludering har kommit att bli ett "plusord" för positiva värden som jämställdhet, likvärdig utbildning, värdegrund, fred, framsteg, empati med flera ord som är svåra att motsätta sig (a.a., s. 23). Innanförskap förutsätter utanförskap i både begreppet integrering och inkludering, varför dilemmat kvarstår. Det går inte att inkludera utan att exkludering finns närvarande. Med det mer samlande begreppet mångfald eller olikhet sammansmälts *inclusion* och *diversity*, vilket skulle kunna innebära att en ny diskurs i en *post-inclusion* tid har avlöst den, som förordade en inkluderande skola.

Inclusive education eller inkluderande skola är dock fortfarande, genom Salamancadeklarationen, den dominerande globala agendan för den internationella utbildningspolitiken. Clark m.fl. (1995) pekade redan 1995 på den förvirring som råder om idén, och såg dess teoretiska grund som fragmentarisk. Å ena sidan finns en koppling till humanitära värderingar medan å andra sidan Världsbanken, i sin marknadsliberala tolkning, ser en inkluderande skola som ett kostnadseffektivt sätt att organisera undervisning (Armstrong, 2005). Enligt Armstrong blir spridningen av inkluderande skola en form av nykolonialism, där västerländska ideal packas på länder som befinner sig i uppbyggnadsskedet av ett allmänt utbildningsväsen. Han hänvisar till hur WTO utövar makt genom att se inkluderingssträvan som en av förutsättningarna i förhandlingarna om ekonomiskt stöd åt utvecklingsländer.

I den norska läroplanen användes tidigt begreppet inkludering, men i övriga nordiska länder har detta begrepp haft svårt att göra sig gällande. I Norge är den politiska enigheten kring inkludering större än i övriga nordiska länder och det läggs större vikt vid den administrativa sidan där också direktiven till skolorna om alla elevers rätt att gå i hemskolan uttrycks tydligt (Tøssebro, 2006). I Sverige används oftast uttrycket "en skola för alla", medan man i

Danmark, förutom en skola för alla, använder ett koncept om en "rummelig skole", en skola som ger utrymme åt alla elever (Tetler, 2000).

Den politiskt normativa sidan av termen *inclusion* diskuteras av Jenkinson (1997). Hon menar, liksom Haug (2003) att den innebär att skolan ska ha skyldighet att ge utbildning i gemenskap åt alla oavsett kön, etnisk och kulturell tillhörighet eller svårighetsgrad av funktionshinder. Grunden för denna tanke är ett rättvise- och normaliseringsperspektiv som bygger på tillgång till samma rättigheter, samma förmåner och samma möjligheter som andra. En inkluderande skola innehåller också föreställningen om allas möjlighet att lära, varför alla ska ha samma möjligheter att nå framgång i sitt lärande. Slutligen innebär inkluderande undervisning alla elevers rätt att få uppgifter, som ger självförtroende och känsla av att vara duglig och oumbärlig. Däremot ifrågasätter inte Jenkinson behovet av specialundervisning där vissa elever får stöd utöver vad kamraterna får (Jenkinson, 1997). Problematiken kring eventuell stigmatisering överskuggas, menar Jenkinson, av det inneboende förgivettagna goda med att ge särskilt stöd.

Den mer radikala skolan som företräds av Mike Oliver och Colin Barnes vid Leeds University, har sitt ursprung i en marxistisk diskurs och utvecklades, liksom antihandikapp rörelsen i Sverige, som en kampgrupp för allas lika möjligheter. Oliver och Barnes menar att de olika traditionerna i synen på inkludering leder till vitt skilda strategier för genomförandet. Den första, kritiska traditionen, framhåller den politiska kampen för att förverkliga de värden den står för medan den andra traditionen ser möjligheten att genomföra inkludering inom det rådande systemet genom att ständigt hävda värdena som ligger implicit i inkluderingstanken (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 1998; Ainscow, 2002; Slee, 1998). Den första traditionen är föga företrädd då inkludering eller en skola för alla ska genomföras i Norden. Snarare ligger strävan enligt Carlbeckkommitténs slutbetänkande i att successivt uppnå en ökad gemenskap mellan elever med och elever utan funktionshinder (SOU 2003:98).

Forskningen om integreringen har antingen varit normativ eller inriktad mot att belysa dess effekter. Därför har den, enligt Söder

(1997), fastnat i en dispyt om integrering kontra segregering. Forskare har ställt sig enkla utvärderingsfrågor om effekter eller styrande frågor om hur utopin om en skola för alla ska förverkligas. En utveckling av forskningen har dock, enligt Söder, skett mot mer forskning i ett inifrånperspektiv och mot att allt fler forskare frångår den enkla dikotomin integrering – segregering eftersom den starkt förenklar en komplex situation, som också består av organisationsegenskaper, planeringsstrategier, omgivningens attityder och sociala nätverk. Den samtidigt tilltagande effekt- och normativa forskningen är två olika vägar, två olika riktningar, som båda hänger samman med en utvärderande ambition. De forskningsfrågor som ställs, kan inte svara på om samhällsintegrering är bra eller dåligt, och förmår heller inte lyfta fram det sublimes maktspel som utövas runt skola och utbildning och som har inflytande över skolans utveckling, menar Söder (1997).

I olika kritiska ansatser ifrågasätts retoriken om den inkluderande undervisningens öppenhet och förgivettagna goda. I Danmark blir idén om en "rummelig skole" utsatt för kritik såsom den formuleras av politiska intressen (Tetler, 2000) när de "tar över" begreppet och låter sina egna intressen bestämma betydelsen. Langa-ger (2004) pekar på det suspekta i att forskare och politiker, som i övriga frågor är så oense, ändå kan enas i "rummeligheten". Bakom en chimär enighet, menar han, gömmer sig vitt skilda föreställningar om de viktiga nyckelbegreppen. Som politiskt konsensusbegrepp blir "rummelighet" liksom "en skola för alla" därför så öppet för olika tolkningar att det blir tomt. Ett sådant tomt begrepp benämner Laclau (2005) som en nodalpunkt.¹³ Men samtidigt, säger Laclau, kan ingen begreppslig struktur finna sin interna sammanhållning utan att åberopa retoriska deviser (a.a., s. 67). På senare tid, allteftersom den diskursanalytiska forskningen vunnit mark inom samhällsvetenskapen, har maktaspekter som ligger implicerade i texter om skolans verksamhet tydliggjorts (Permer & Permer, 2002; Lund & Sundberg, 2004; Sundberg, 2005; Säfström, 2005; Lutz, 2006; Lundgren, 2006; Korp, 2006).

¹³ En nodalpunkt kan förklaras som ett centralt tecken i en diskurs kring vilket andra tecken ordnas och ges betydelse. Begreppet utvecklas vidare i kapitel 3.

I en nyuppväckt debatt om bildningsbegreppet ses möjligheter för ett lärande utan att elevers sociala bakgrund slår igenom. Så finns i en brevväxling mellan Schuback och Ruin (2006) tankar som också har relevans för en skola för bildning åt alla där var och en får den tid som behövs för att skapa mening och där människan får förståelse för sig själv i det som varit och det som är.

Jag anser att frågan om bildning från första början måste lösgöras från effektivitetens och prestationens krav och på det viset förstås i en djup släktskap med frågan om tiden, med frågan om den mänskliga tidsligheten (s. 11).

Englund (2005) hänvisar till Mouwitz (2004) som ser den senaste tidens återupplivade debatt av bildningsbegreppet som en motreaktion på tilltron till en rationell syn på samhällsbyggandet, till skolan som ett demokratiskt projekt och inför strävan efter likriktning. Men, som han påpekar, så är också ett kanoniserande bildningsbegrepp en omöjlighet i ett postmodernt samhälle. Ett bildningsbegrepp i tiden måste möta den samhällseliga fragmentisering där ett antingen eller har ersatts av vad som kan uttryckas som ett både ock - samtidigt.

Skolan som ett demokratiskt projekt blir problematiskt då människors sätt att resonera förstås "i relation till den socio-kulturella kontext vari slutledningarna dras" (Englund, 2005, s. 9). Demokratiseringen skulle kunna orsaka att elevgrupper blir exkluderade i en skola som bygger på elevernas förmåga att dra slutsatser och resonera, såsom det förespråkas i läroplanens normer. Vithal och Skovsmose (1997) visar i sin forskning hur etnocentriska synsätt slår igenom i matematikundervisningen och författarna problematiserar i sin studie inkluderingens paradox. Även om det finns en dominant globaliseringsdiskurs, som framhäver deltagande och allas välbefinnande, så ökar utanförskap och marginalisering i en ekonomi som är långt ifrån inkluderande. I utanförskapet växer också en utanförskapets ekonomi och en utanförskapets kultur. Det Skovsmose och Vithal hänvisar till som den "nya arbetarklassen" i Danmark består till stor del av människor från utvecklingsländer. I de utanförskapsgrupper som skapas i svenska skolor är barn från dessa samhällsgrupper överrepresenterade (Lundahl, 2002). Också Magne (1998/2005) och Säljö (2000) lyfter fram lärandets kopp-

ling till den sociokulturella tillhörigheten. Det finns i ett snabbt föränderligt och fragmentiserat samhälle också en fara i att fokusera vardagsnära och så kallade nyttiga kunskaper, menar Englund (2005), eftersom nyttigheten i dem måste ställas i relation till nytta för vem, liksom till vem som har tillträde till ny teknik och värdefulla informationskanaler. Nyttan av utbildningen blir relaterad till innanförgruppernas hegemoniska strävan.

Det moderna samhällets krav på instrumentella och rationella former för att lösa problem, i syfte att uppnå effektivitet, lever kvar i skolan som institution, liksom i forskning. I det homogeniserande samhället fanns en optimism och tro på framgång genom rationella tekniska lösningar (Clark, 1997). I det postmoderna ifrågasätts upplysningens stora allomfattande teoribygge, vars avsikt ses som ett försök att bevara den västerländska imperialismen (Laclau, 1995). Laclau återkommer ofta till resonemang om vårt behov av universalitet (Laclau, 1993, 1995, 1996a, 2006b). I universaliteten inordnas delarna i ett, i helheten, och förlorar därmed sin funktion som delar. Det finns, enligt Laclau, en risk också i den universalitet som finns i begreppet mångkultur. Laclau ställer sig frågan:

Is a pure culture of difference possible, a pure particularism which does away entirely with any kind of universal principle?
(Laclau, 1995, s. 147)

Mångkulturalism är, enligt Carlbom (2003) inte en politisk ideologi, vilken som. Snarare fastslås den av intellektuella, journalister, politiker och forskare som en viktig moralisk dygd och Sverige som ett mångkulturellt samhälle formas till en självklar sanning (a.a.). I regeringens rapport "Alla lika olika – mångfald i arbetslivet", formuleras en diskurs, där mångfald innebär att "acceptera att det svenska samhället består av människor med många olika egenskaper" (Ds 2000:69, s. 23). Men dessa olikheter är kopplade till individuella egenskaper som kön, etnicitet, funktionshinder etc. Likaså antas dessa individuella egenskaper vara oföränderliga över tid och slutligen utgår mångfalden från ett effekttänkande, där det skulle innebära en samhällelig resursförstärkning att få alla människor i arbete. Hela resonemanget kretsar kring begreppet välbefinnande, ett öppet begrepp som alla förväntas vara överens om men där en hegemoni, ett dominansförhållande, råder om vad som är politiskt

tänkbart. Ett alternativt sätt att uppfatta mångfald har vuxit fram under senare år och utgår från de idéer om intersektionalism, som har sitt ursprung i USA. Olikhet beskrivs utifrån att kategorier inte kan ses isolerade från varandra eller som jämlika i styrka. I stället råder det en ständig rörelse mellan och inom olika dimensioner som hör samman med exempelvis kön, klass, etnicitet, funktionshinder, sexualitet. Rörelserna samverkar med, perforerar och flyter mellan olika dimensioner i samhällliga processer över tid (de los Reyes & Martinsson, 2005)

Mångkulturalism implicerar längtan efter en enda kultur som kan omfatta alla skillnader. Men i samma ögonblick en sådan kultur som omfattar alla kulturer, sluts för att bilda *en* mångkultur och sätter gränser för vad den är, måste den också exkludera det den inte är. Dagens postmoderna, globaliserade samhälle utmärks av en fragmentisering, av skillnader och mångfald och det är i detta samhälle pedagoger ska forma sitt uppdrag utifrån en skola för alla. Svårigheten är, enligt Hargreaves (1998), att möta det postmoderna samhällets krav på flexibilitet och variation i en modernistisk skola med enhetligt utformade mål och rationellt utformad organisation.

Specialpedagogik och kompetens att möta alla elever

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande framhålls specialpedagogisk kunskap som viktig för att möta alla elever, och som ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov. Lärarutbildningskommittén menar vidare att specialpedagogiska åtgärder bör ses som ett kvalificerat komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och användas där den allmänpedagogiska kompetensen inte är tillräcklig (SOU 1999:63, s. 192-193)

Det är dock inte självklart vad som menas med specialpedagogisk kompetens eller var gränsen mellan specialpedagogik och allmänpedagogik går eller när den allmänpedagogiska kompetensen antas inte räcka till. Forskning om undervisning för alla, fokuserar till stor del på delaktighet i den sociala samvaron eller i klassrums-

situationer där undervisning pågår (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Nordahl, 2000). De didaktiska frågorna om hur elever ska kunna samundervisas inom ett kunskapsområde får mindre utrymme. Det finns brist forskning om kunskapsinhämtning i gemenskap, en samundervisningens didaktik inom skolans olika ämnesområden, när elever har olika förutsättningar.

Specialpedagogik indikerar en speciell pedagogik, men inrymmer inte någon innersta mening om vari det speciella består. Ofta används det som en form av särskild pedagogik, en sär-pedagogik för sär-skilda elever i sär-skilda behov. I Åmans avhandling från 2006 talar specialpedagoger själva om sin kompetens som kunskap om barns normala och avvikande utveckling, förmåga att inta ett helhetsperspektiv, såväl utvecklingspsykologiskt som ekologiskt, samt förmåga att relatera barnets svårigheter till miljön. Själva den specialpedagogiska kompetensen uttrycks som förmåga till social responsivitet i mötet med inblandade parter, (såsom elever, pedagoger, föräldrar, elevvårdspersonal), och ett stort mått av fronesis.¹⁴ I försök att avgränsa kompetensen att möta elevers olikhet riktar en del forskning in sig mot villkor, som berör attityder och värderingar hos lärare och de konsekvenser dessa får för skolans anpassning till elever i behov av särskilt stöd (Pijl, Meijer & Hegarty, 1997; Cameron & Jortveit, 2006). Bristerna i sådana perspektiv är att varje attityd eller värdeutsaga ses som skild från samspel med andra värderingar och att man inte beaktar hur de uppstår och utvecklas som sociala konstruktioner i social interaktion med andra (Potter, 1996).

Faran med den särskilda legitimitet som tillskrivs specialpedagogiken, behandlas i olika sammanhang. Helldin (1997) antyder att specialpedagogiken snarast är ateoretisk och går så långt i sitt resonemang att han vill se den specialpedagogiska kunskapen i sig som ett socialt problem. Till grund för detta resonerar han i ett Foucault-perspektiv om makt och sjukdomstolkningar. Skrtic (1995) ser specialpedagogiken som ett område där professionella utövare legitimerar sin verksamhet utifrån, inte bara dåligt förank-

¹⁴ Fronesis bygger på insikter från långvariga, djupgående erfarenheter som ger en intuitiv förmåga i arbetet. Från grekiskans "en praktisk form av kunskap".

rad, utan också felaktiga teoribildningar. I den kritik som bygger på Foucault och som riktar sig mot sociala institutioner, påvisas den makt som ligger hos utövarna, de professionella. Det är just yrkesutövarna som tolkar innebörden i normaliteten och som sätter gränser och utformar riktlinjer för de åtgärder som vidtas mot dem som avviker (Bernstein, 2003).

Det specialpedagogiska kunskapsområdet som tvärvetenskapligt framhålls bland annat i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63). Men tvärvetenskap innebär inte enbart att fenomenet studeras utifrån olika discipliners diskurser. Problemet med att arbeta tvärvetenskapligt handlar om hur de olika ämnena ska integreras, men det ställer också nya frågor om hur de olika diskursernas metodologiska och epistemologiska traditioner ska hanteras. Ett försök att definiera tvärvetenskaplighet görs av Egneus, Bruckmeier och Polk (2000):

Interdisciplinarity is a form of knowledge use where, to a certain degree and in specific forms, the component of integration is an explicit part of the process (be it a conceptual, methodological, theoretical, or practical) (s. 28).

Inom forskningen om en skola för alla har varje disciplin satt sin egen teoretiska referensram och sina egna metodologiska system i fokus. Den specialpedagogiska forskningstraditionen har snarare präglats av stridigheter kring vilken vetenskaplig diskurs som ska vara den rådande än av ett samarbete mellan disciplinerna. Några integrativa forskningsmetodologiska frågor är svårt att finna.

Thomas och Loxley (2001) ser risker för att, som de säger, ett vårdslöst övertagande av fragment från andra discipliner ska utgöra ett hot mot en specialpedagogisk teoribildning. Thomas och Loxley (2001) menar att det vanligtvis är psykologer, som ger trovärdighet och renommé åt specifika sätt att se på kunskap, på barn och på svårigheter som uppstår i skolans värld. När medicinsk eller psykologisk expertis förordar åtgärder för elever med olika tillkortakommanden tillskrivs de större legitimitet. Ofta, menar Thomas & Loxley, drar sådana insatser uppmärksamheten bort från mer allmängiltiga förklaringar till varför barn kommer till korta eller inte har framgång i skolan.

De paradig, som kämpar om inflytande över det specialpedagogiska forskningsområdet, lider alla av olika svagheter, menar Skidmore (1996). Det psykologisk/medicinska paradigmet gör diagnoser av avvikelser från beteendemässiga och kognitiva normer medan det sociologiska försöker dra paralleller mellan strukturella faktorer hos privata företag och den komplexa verksamhet som utgör skola (a.a.). Som alternativ utvecklar Skidmore (2004) en teoretisk modell för att förklara hur pedagogers inställning påverkar undervisningen. En avvikelens diskurs, som ser eleven som bärare av problematiken, ställs mot en inkluderingsdiskurs och mellan dessa balanserar pedagogerna. I sin analys av den specialpedagogiska forskningen menar Rosenqvist (1995) att specialpedagogiken i allt för liten grad tar sin utgångspunkt i den samhälleliga kontext, som genererar skolsvårigheter. Forskningen bör, enligt Rosenqvist, relatera problemområdet till teoribildningar som tar hänsyn till dess komplexitet. Också Emanuelsson (1997) förordar en forskning som tydliggör den samhälleliga avskiljningsprocessen i förhållande till handikappforskning och specialpedagogisk forskning. De senaste tio åren har inneburit mer av forskning med samhällsperspektiv men i denna forskning om avskiljningsprocesserna saknas, menar jag, perspektiv som breddar synen och går utanför och bortom dikotomier.

Forskning om kriterier och faktorer, som är avgörande för om inkluderingen ska lyckas, samt forskning om processen för genomförandet, är väl företrädd framför allt inom anglosachsiska länder. Dyson och Millward (2000) sammanfattar Skrtics och Ainscows forskning som de menar är den mest seriösa och genomgripande forskningen av inkludering och skolor som organisationer. Båda dessa forskare drar slutsatsen att den traditionellt organiserade skolan inrymmer en rigiditet och oförmåga att svara upp mot mångfalden vilket ger underlag för mer eller mindre segregering åtgärder. I ett gemensamt forskningsprojekt (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999), dras slutsatsen att inkluderande undervisning endast är möjlig om skolorna förändras radikalt. Några direktiv för en sådan förändring är dock inte möjlig att ge beroende på en rad kontextuella faktorer som rör skolans handlingsutrymme och inriktning. Som exempel framhålls den konkurrensutsatthet

som i dag finns mellan skolor och där betygen fått spela en stor roll för att bestämma den enskilda skolans status. Vidare framhålls otydligheten i fråga om uppdraget om en skola för alla från den politiska ledningens och skolledningens sida. Det specialpedagogiska stödets utformning ses också som styrande för hur skolan utvecklas, liksom det handlingsutrymme lärare upplever sig ha för att förändra undervisningen och prova alternativa vägar. Under tiden som skolorna i undersökningen strävade efter inkluderande arbete, utvecklade de egna definitioner för inkludering och identifierade egna prioriteringar för utvecklingen inom området. Resultatet av forskningsprojektet visar att bilden av skolaktioner som helt bestämda av yttre ramar är lika felaktigt som att pedagoger i sin strävan skulle vara heroiska kämpar mot denna agenda för inkluderande värden. I stället försöker skolorna att finna utrymme under rådande agenda där skilda värden och prioriteringar kan förverkligas (Clark m.fl., 1999).

Den specialpedagogiska strävan som Haug (2003) urskiljer, uttrycks i begreppen samvaro, delaktighet, samarbete och utbyte. Begreppen får sin mening genom en slags målbeskrivning eller programförklaring. Alla elever har rätt till samvaro med barn i sin egen hemmiljö. Därför har barn och ungdomar rätt att gå i den skola, som finns nära hemmet. Alla elever ska gå i vanliga klasser och ingen får skiljas ut på grund av kön, etnicitet, intressen eller personliga egenskaper. Delaktighet innebär mer än fysisk närvaro och för full delaktighet förutsätter Haug två parallella processer. Den första innebär att skolan utvecklar möjligheter för alla elever att dra nytta av gemenskapen samtidigt som de kan vara aktiva och delaktiga i problemlösningar. Den andra processen är inriktad mot att alla elever ska bli uppskattade av gruppen och få ta emot, eller erfara, och tillgodogöra sig frukterna av vad andra skapat. Alla elever i en inkluderande skola ska ha såväl socialt som ämnes- och kunskapsmässigt utbyte av att vara där. Förutom samvaro och delaktighet ska arbetet i skolan ske inom demokratiska former, vilket innebär att alla elevers röster ska höras (Haug, 2003).

Det kan i kampen om inkludering synas som om det didaktiska perspektivet kommit i skymundan för det ideologiska. Vari den specialpedagogiska kompetensen består, finns det liten forskning

om. I den uttalat specialpedagogiska forskningen sätts sällan fokus på det professionella objektet, att åstadkomma lärande oavsett betingelser (Carlgren & Marton, 2000). Howes, Booth, Dyson och Frankham (2005) framhåller vikten av att innefatta en problematisering av olika synsätt på lärande och kunskaper då en skola för alla ska utvecklas. Inkludering handlar, menar författarna, om en översyn av vad elever ska lära och hur kurser läggs upp. Varje ämne måste vara upplagt så att varje enskild elev känner att detta är något som berör och som är spännande. Samtidigt, menar de att statliga krav på framgång, mätresultat, och effektivitet förtar möjligheten att arbeta på ett sådant sätt (a.a). Skidmore (2000) visar med sin forskning betydelsen av en dialogisk pedagogik i syfte att nå alla elever. Detta utvecklar han senare tillsammans med Perez-Parent och Arnfield i utvärderingen av ett engelskt läsprogram (2003) som blev en följd av engelska elevers nedslående resultat i PISA-undersökningen 2000.

Den forskning som förekommer om lärande, i ett bredare och mer flexibelt perspektiv, är sällan uttalat specialpedagogisk. I sin avhandling i specialpedagogik, ställer däremot Åman (2006) flerstämmigheten mot den enstämmighet, som oftast råder i klassrummet och som motverkar lärande i heterogena grupper. Som exempel på stöd för en flerstämmig undervisning kan nämnas en ämnesdidaktisk antologi, som gavs ut av Myndigheten för skolutveckling 2003 om språkutvecklande miljöer. Här nämns inte det specialpedagogiska perspektivet, men utgångspunkten är att teorier om det flerstämmiga klassrummet gör det möjligt att tillvarata elevers olikheter (Dysthe, 1996). Inom matematiken utvecklas variationen som tema (Malmer, 2002; Magne, 1998/2005; Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002) dock ofta med utgångspunkt i elever som har utpräglade inlärningsvärigheter, snarare än hur undervisningen kan organiseras för alla elevers lärande i en social gemenskap. I sin genomgång av forskning om "tilpasset opplæring" belyser Bachmann och Haug (2006) svårigheten att göra specialundervisningen till en fråga om gemenskap och inte om individualisering.

Även om det görs försök att definiera och avgränsa vad inkluderande skola innebär, förekommer en del forskning som påvisar det kontraproduktiva i konsensus om hur den ska genomföras. Mal-

vern och Skidmore (2001) studerar hur lärarlag använder sig av olika strategier inför uppgiften att åstadkomma en inkluderande skola såsom en kompromissande arbetsöverenskommelse eller en ömsesidig samverkan (*reciprocity*), som tillåter olika tolkningar. Den sista strategin, strävan efter konsensus, lägger all kraft på processen för att uppnå samsyn och fastnar därmed i sina egna dispyter. Konsensus är i sig en omöjlighet eftersom det, enligt Alvesson och Deetz (2000), endast innebär att det andra, det som faller utanför, undertrycks av en rådande diskurs. Tetler och Baltzer (2005) talar därför om pedagogers dilemmahantering snarare än strävan efter konsensus.

När speciallärarutbildningen förändrades för att bli en specialpedagogisk utbildning ändrades också riktningen bort från att arbeta med enskilda elevers tillkortakommanden mot att arbeta för en skolutveckling där alla elevers deltagande i en gemenskap blev det övergripande målet. Detta har dock inte skett utan kontroverser. I Högskoleverkets rapport (2006) framgår det problematiska med att de specialpedagogiska utbildningarna inriktas mot kompetens i handledning och skolutveckling, i ett läge då det ännu inte finns några formuleringar om att allmänlärare behöver kunskaper för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Den handledande funktionen, såsom den utformas på flertalet specialpedagogiska program, förutsätter att sådan kompetens också finns inom lärarutbildningen. Vidare menar utredarna att specialpedagogik som ämne, också av sina företrädare, anses ha en oklar identitet, en svag forskningsbas och en tyngdpunkt på ideologiskt innehåll. Det finns, enligt rapporten, för lite forskning om specialpedagogens handledande och skolutvecklande funktion i verksamheten, för att kunna dra slutsatsen att denna roll är den önskvärda. Rapporten har, tillsammans med regeringsskiftet, inneburit ytterligare osäkerhet inom det specialpedagogiska fältet.

Från vision till praxis

När skolpolitiska visioner överförs till styrdokument, förväntas att pedagoger omsätter dem i praktiken. I detta avsnitt har jag i min redogörelse för tidigare forskning velat lyfta fram hur en skola för alla ges olika mening och olika förutsättningar beroende på vilka

diskursiva utgångspunkter forskaren intar. Hinder ses då ofta i relation till ett normativt perspektiv där en skola för alla fylls med mening om avvikelse/normalitet eller humanism/ marknadsliberalism. Mer sällan fokuseras på vad som händer när visionen i styrdokumentet möter pedagogerna i skolan. När genomförandet av skolreformer debatteras, såväl i allmänna medier som mellan pedagoger och forskare, kommer tidsaspekten allt som oftast i fokus.¹⁵ För att förstå meningskonstruktionen blir det för studien också väsentligt att problematisera de hinder, och framför allt då tidsaspekten, i pedagogernas tal om skola och undervisning.

Sundberg (2005) visar, i sin avhandling om skolreformernas dilemma, den framskjutna position tidsaspekten har i skolans arbetsschema, ämnenas timplaner, lärares tidstilldelning och så vidare. Tidsbegreppet intar en dominerande roll som en av de sociala realiteter¹⁶ skolan är underordnad. Tiden förmodas vara en resurs, och ett spörsmål blir då hur den konstrueras för att bli tillgång respektive brist. Till tidsbegreppet knyts också frågan om vem som kontrollerar denna resurs, vem som har makten över den. Maktperspektivet blir också tydligt när olika intressegrupper kämpar för inflytande och makt över fördelningen av tid för olika ämnen. Skolan gör anspråk på och kontrollerar användningen av tiden för såväl elever som personal. Tinglev (2005) framhåller också hur den tidsklassifikation som hon menar skolans verksamhet bygger på, förorsakar att vissa elever hamnar i utanförskap. Elever som behöver mer tid, som arbetar och strukturerar sitt lärande långsammare än andra, får inte tillräckligt utrymme innanför ramarna av timtilldelning och scheman.

Vidare får rummet betydelse när det betraktas som en social konstruktion. Genom rummet skapas sociala relationer likaväl som sociala relationer skapar rummet (Berg de Jong, 1997; Lefebvre, 2004). Praktiken definierar, såväl som styr, rummet. Skolans rum är utformat som en plats för socialisation och för konsumtion av kunskap. Nya diskurser om lärande och kunskap liksom föränd-

¹⁵ I en sökning på google.se 20061105 gav kombinationen tidsbrist + skola 89 800 träffar.

¹⁶ Durkheim använder begreppet "tvingande sociala strukturer" för att beteckna de sociala realiteter individen måste anpassa sig efter för att inte dra på sig repressalier från samhället.

ringar i skolans politiska mål får konsekvenser också för konstruktionen av rummet. Det lärande som traditionellt överförs i skolan, antas äga rum inom skolan som institutionell och kulturell inrättning. Även om information och trender utanför skolmiljön förs in i klassrummet, omkonstrueras och re-konfigureras de och inlemmas därmed i skolkulturen för att bli till skolkunskaper. Så får elevernas tid utanför skolan, deras intressen, mediernas påverkan och datspel liten eller en omgestaltad plats i skolans rum. Tid som faktor sammanflätas med rummet och har en tendens att verka styrande över allt som pågår inom skolan (Sundberg, 2005).

Vi har inte tid, vi behöver mer tid, det finns inte tid till det. Sådana uttryck är vanliga inte bara inom skolans värld, men de visar på vårt komplicerade förhållande till tid som fenomen. Enligt Giddens (1984) sker strukturering av de sociala relationerna alltid i kraft av dualismen tid och rum. Inget verkar så banalt, menar Giddens (1979), som att påstå att social aktivitet sker i tid och rum och ändå har inte dessa dimensioner fått någon framstående plats i den samhällsvetenskapliga forskningen.

I en studie av Davies (1989) analyseras hur system av tid och rum produceras och reproduceras i den sociala interaktionen och hur denna process skiljer sig åt beroende på kulturell- och genus-tillhörighet. Samhällsförändringar återspeglas i en kulturs tidsuppfattning men problemet är, enligt Frykman och Löfgren (1979), att det inte bara finns en tid, utan tiden formas olika i olika sammanhang vilket skapar synkroniseringsproblem. Tiden upplevdes förr relativ i förhållande till arbetsinsatsens karaktär och krav, och byggdes upp av arbetsrytmen (a.a). Likaså var tiden förr kollektiv såtillvida att den endast kunde ställas i relation till händelser och människor i omgivningen. Först med industrialismens utbredning blev tiden abstrakt, ställd utanför de dagliga göromålen. Den blev dessutom knuten till den enskilde individen och var och en fick ansvar över sin egen tid (Asplund, 1983). Med det egna ansvaret blev tiden något vi äger och något som tas ifrån oss bit för bit. Tiden går, oberoende av vad vi gör (a.a.) Vi måste tillvarata våra möjligheter. Tiden kopplas också till ekonomiska termer och ses då som en investering i form av kapital som i uttrycket "tid är pengar". Rationalitet och lönsamhet kräver planering av tiden och en sådan

syn genomsyrar också skolans verksamhet (Frykman & Löfgren, 1979).

Såsom tiden ger sig tillkänna under individens personliga utveckling, införlivas den i självet och ger vad Gustafsson (1996) kallar ett tidssjäl. Gustafsson (1996) ser vikten av att som människa kunna balansera mellan en fast struktur och kaos. Den fasta strukturen hotar att bidra till en utveckling av rigiditet medan kaoset kan ge otrygghet och handlingsförlamning. Balldin (2006) analyserar i sin avhandling tidens pedagogiska villkor. I sin studie visar hon hur gymnasieelever positionerar sig i förhållande till skolans tidsramar. Givna tidsstrukturer kan utmanas, manipuleras och tänjas av eleverna, eller få en kontrollerande och styrande inverkan på arbetet. Känslan av att själv kunna kontrollera tiden genom att manipulera med utrymmet, gav eleverna möjligheter att vara öppna för erbjudanden och lösa individuella utmaningar (a.a.).

Tiden är en väsentlig faktor i all reformering av skolan (Purnell & Reichardt, 2000), och ändå är den ofta förbigången i utvärderingar av skolreformer. Nyroos (2006) frågar sig i sin avhandling om det är själva tiden, eller om det är en ökad frihet att disponera tiden som är avgörande för skolutveckling (s. 42). Den förändrade tidsanvändningen spelade, i hennes studie, större roll för förändringsarbetet än förändrad tidsfördelning. I föreliggande studie kommer jag att beakta och behandla rumsliga och tidsliga aspekters betydelse som en del i meningsskapandet av en skola för alla.

Sammanfattning och frågeställningar

Avsikten med kapitlet har varit att lyfta fram tidigare forskning om en skola för alla för att visa olika trender och utgångspunkter i denna forskning. I detta sammanfattande avsnitt vill jag fundera över konsekvenserna av hittillsvarande forskningstradition och ställa mig frågor om vad som kunde ses på annat sätt.

I forskningen om utbildningsreformer och styrning av skolans verksamhet framhålls ofta motstridigheter mellan olika intressegrupper och historiskt-politiska ställningstaganden. Dessa har utspelat och utspelar sig på den arena där pedagoger ska forma sitt arbete. Mycket av den sociologiska forskningen pekar på organisationens strävan efter stabilitet och helhet. För att institutionen ska

fungera som en stabil enhet utvecklas kognitiva, normativa och reglerande strukturer och aktiviteter, som ger mening åt de sociala handlingarna (Scott, 1995). Men moderna samhällen är, enligt Luhmann (1995), kontingenta vilket innebär att det inte finns några statiska villkor för en organisation. Allt skulle kunna vara anorlunda, allt kan förändra sig och den enskilde kan alltid tänka och handla på ett annat sätt. I mötet mellan individer gestaltas och omgestaltas fenomen genom att vi ömsom försöker se ur varandras och ömsom ur vårt eget perspektiv. Den här dubbla kontingensen¹⁷ innebär vidare att systemet inte enbart byggs upp inifrån, av dess medlemmar, utan också utvecklas och förändras av impulser utifrån den omvärld där det verkar och ingår som en del (Luhmann, 1995). Enligt Luhmann kompliceras interaktionen av att olika system talar olika språk, vilket gör att budskap kan missuppfattas eller omtolkas mellan systemen (Michailakis, 2005). Det innebär att inom och mellan de politiska och vetenskapliga systemen och mellan dessa och verksamhetsfältet talas om en skola för alla i olika språk. Hur denna process går till är en av avhandlingens frågor.

Den ökade decentraliseringen av skolan föranleder forskning som problematiserar förändringar av maktrelationer i övergången från regelstyrning till målstyrning. Wahlström (2002) tar i sin avhandling upp frågan om inte staten avhänt sig makten över skolan när den överfört ansvaret till kommunen. Staten har för avsikt att bibehålla kontrollen men överlämnar samtidigt ansvaret för verksamhetens organiserande och resurstilldelning åt kommunerna. Likvärdighet är en av de aspekter som är styrande för skolpolitiken, men i forskning initierad av Skolverket (1996) framhålls, att målet för likvärdighet är så svårt att bedöma att man måste nöja sig med att beskriva skolornas variationer och bevaka förändringar. Vidare minimeras enligt Englund (1999) kontrollen av utbildningsmålen till en utvärdering av mängden elever som uppnår målet för godkänt. Resultatstyrningen aktualiserar också spänningen mellan skolans sorterande och bedömande funktion och dess uppgift att frigöra sociala, kulturella och estetiska förmågor. En skolas

¹⁷ Den dubbla kontingensen innebär att olika individer eller system också konstruerar varandras perspektiv.

framgång i marknadsekonomiskt perspektiv mäts i dess förmåga att locka till sig elever, och medlet för marknadsföringen är de betyg eleverna uppnår. Säfström (2005) beskriver hur kapitalismens idé finns i marginalen av differentieringsfrågan, definierande dess normaliserande centrum i konstruktionen av differentieringstekniker. Genom den teknik som används för att sortera elever efter en begåvningsnorm, relateras personer med specifika anlag till kostnader, alltså en form av kapitalistisk värdeackumulering (a.a.).

Pedagoger måste i sitt arbete foga samman värderingar och tolkningar från olika, sinsemellan divergerande diskurser med konfronterande värderingar. I forskningen om en skola för alla, lyfts ofta sådana motstridiga intressena fram och struktureras i dualistiska dilemman. Dikotomin ger endast två utsiktspunkter i taget medan sådant som faller mellan och bortom går förlorat. Ett sådant synsätt riskerar att förbise röster som ligger utanför dikotomens linje i det som inte omedelbart kan relateras eller sammanlänkas till enhetligt tal (Eneroth, 1987). Det humanistiska budskapet ställs mot marknadsekonomi, sortering av elever mot rättvisesträvanden, likvärdighet mot segregering, individualisering mot samlärande och så vidare. Tankarna i den dilemmamodell Berthelsen (2001) föreslår, går ut på att leva med ett olösligt problem och finna förhållningssätt som kan fungera i ett friutrymme mellan motpolerna. I analysen som görs i min studie, är det sådana processer och hur sådana dilemman hanteras som blir intressanta när pedagogerna konstruerar mening i det politiska uppdraget.

Begrepp som är centrala i texter om en skola för alla, såsom delaktighet, demokrati och likvärdighet är värdeladdade med idéer som tas för givna som något gott och eftersträvänsvärt. Begreppen kan i sina förgivettagna innebörder sammanfogas i, och liknas vid, vad som menas med rättvisa. Enligt Derrida (2003) finns en fara i att tro att vi kan finna den innersta kärnan eller en gemensam ahistorisk innebörd i messianska begrepp som rättvisa eller demokrati. Forskning om en skola för alla, eller inkluderande skola, får ofta en sådan messiansk prägel över sig. I sin konstruktion blir själva strävan dess innehåll, men i samma stund som vi anser att vi nått fram, när visionens gränser har slagits fast och blivit en norm, så motverkas dess idé. Derrida anlägger inga maktperspektiv i sina

destruktionistiska analyser men ser begrepp och företeelser som konstruktioner i en social kontext som när de dekonstrueras samtidigt mångfaldigas i nya element som ger företeelsen än större komplexitet. Innebörderna i en skola för alla innehåller en mängd olika ofta konkurrerande stämmor vilket gör att den präglas av konflikt. Den normativitetens problematik, som Söder (1997) tar upp, påverkar samtalen mellan pedagoger och det finns risk för att det politiskt korrekta i sammanhanget undertrycker uttalanden som skulle kunna uppfattas avvika från den utstakade kursen. Maktaspekterna i konstruktionen av elever i behov av särskilt stöd är väl belyst i tidigare forskning. Däremot saknas forskning om hur makten över mening i värdeladdade och normativa begrepp konstrueras i samtal om vad det innebär med en skola där alla elever ingår som en del.

Kompetens är inte något som existerar för sig själv. Den konstrueras i förhållande till de arbetsuppgifter som ska utföras (Scott, 1998). Forskning och politiska utredningar om en skola för alla som specialpedagogisk uppgift, fylls med olika meningar i den pågående diskursiva kampen om tolkningsrätt. När det politiska uppdraget sammanfattas i en gemensam konstruktion, som en skola för alla, blir det en kompromiss som undviker att sätta gränser för vad som ska inneslutas respektive uteslutas. I stället formas uppdraget som retorik. När pedagoger på en enskild skola ska skapa en gemensam kompetens i förhållande till denna retorik, blir den en hegemonisk konstruktion där de rådande maktförhållandena bestämmer gränserna för vad som ska inneslutas respektive uteslutas (Alvesson & Deetz, 2000; Laclau, 2004). Resultatet av meningsutbyten mellan enskilda deltagare inom en organisation är en produkt av heterogenitet, kontroverser, anpassningar, gestaltningar, transformationer och omgestaltningar (Lanzara & Patriotta, 2001). När jag lyssnar till och analyserar pedagogernas tal om en skola för alla är det denna förhandling och omförhandling av uppdraget som finns i fokus för mitt intresse.

Också forskning om diskurser, som kämpar för inflytande över hur elever i behov av stöd ska hanteras, inrangeras oftast i dikotomier. Det riskerar att vända blicken från möjligheten att se pro-

blematiken som något flytande, som en rörelse mellan olika dimensioner, eller som ett "både ock samtidigt".

Genom att använda mig av en post-strukturalistisk ansats vill jag med min studie söka mig bortom den cartesianska dualismen. Jag är inspirerad av bland annat Mouffes och Laclaus diskursteori, som går utom den deterministiska traditionen hos Weber och Marx, liksom den mer monistiska hos Foucault. På så vis bryter min avhandling med den tradition som finns inom specialpedagogisk forskning och som ställer en diskurs om humanism mot neoliberalism eller en "retorikens" diskurs mot praktiken. Min utgångspunkt tar jag i språket, i hur det talas om fenomenet en skola för alla bland praktiker. Uppdraget är både politiskt och genomsyrat av olika vetenskapliga discipliners diskurser. Studien blir en möjlighet att se bortom den kunskap som den dikotomiska indelningen ger. Genom att studera hur pedagogerna i sitt tal skapar en meningsfullhet i uppdraget, genom att analysera denna meningskapande process utifrån skillnader och variationer, framträder sådant som faller emellan liksom sådant som kan vara närvarande och frånvarande samtidigt.

Frågeställningar

Min studie inriktas således mot meningsskapandet i den språkliga, verbala, processen då praktiker på en skola möter uppdraget om en skola för alla. Den diskursiva kamp och strävan efter tolkningsföreträde som jag beskrivit i detta kapitel, utgör det sammanhang där uppdraget befinner sig och som pedagogerna måste förhålla sig till i sin meningskonstruktion. I analysen av de språkliga processerna är det kollektiva meningsskapandet såväl som det individuella i fokus. Jag har begränsat studien till en analys av det diskursiva talet, språket, såsom det framkommer i samtal och dagböcker. Det innebär att jag i min analys ser deltagarna som bärare av diskursiva uttryck utan att placera in dem som subjekt i inbördes sociala relationer eller statusförhållanden.

Den forskningsmässiga ambitionen är att få nya utsiktspunkter för vad som händer när ett politiskt uppdrag eller mål tillförs innebörd och mening av dem som arbetar i verksamheten. De frågor

som min studie förväntas förklara kan därför formuleras som följande:

- Hur skapar pedagogerna mening i termer, eller tecken, som ofta lyfts fram i retoriken om en skola för alla?
- Hur förhandlar och omförhandlar pedagoger mening i talet om en skola för alla?
- Hur tillförs betydelser och hur byggs tankekedjor upp till diskurser och hur avgränsas dessa?
- Hur hanteras rådande vetenskapliga och politiska diskurser?

Min teoretiska ambition är att utifrån olika diskursteorier forma ett användbart redskap för att studera denna meningsskapande process. I de diskursteorier som brukas inom samhällsvetenskap ges lite vägledning för hur dess teorier kan omsättas i analysredskap. Varken Foucault eller Laclau och Mouffe ger konkret vägledning om hur de går tillväga i analysen av texter bestående av transkriberade samtal (Torfing, 2001). I en Foucaultinspirerad analys av skriven text gestaltas diskurserna, enligt Åkerström Andersen (2003), snarast utifrån intuition och en allmän känsla för vad som hänger samman och som ingår. Men för mitt ändamål saknar jag förebilder som kan utgöra redskap för att analysera den språkliga processen i pedagogers samtal.

Den teoretiska ambitionen i studien är därför att skapa ett sådant analysredskap som är förankrad i befintliga diskursanalytiska teorier och som kan användas för dessa analyser.

3 ATT FORSKA OM MENINGS- KONSTRUKTION

I detta kapitel kommer jag att klargöra de ställningstaganden som ligger till grund för hur empirin hanteras och texterna bearbetas och analyseras. Jag inleder med några filosofiska resonemang som utgör grunden för min hållning till vetenskap och kunskap. Därefter lyfter jag fram sådana delar av socialkonstruktionism, diskurs-teori och diskursanalys som har betydelse för min framställning. Slutligen redovisar jag genomförandet av den empiriska studien och grundvalarna i redskapet för analysen av materialet.

Filosofiska utgångspunkter

Philosophy is in fact the synopsis of trivialities
(Wittgenstein, 1980, p. 26).

Tidigare forsknings teoretiska förståelse, som redovisades i kapitel två, tar sin utgångspunkt i en dikotomisk syn på diskurser som kämpar om inflytande över betydelsen av en skola för alla, i såväl politiska som forskningsmässiga sammanhang. Insamlingen och analysen av data i min studie riktar fokus mot hur en grupp pedagoger manövrerar i en kontext, präglad av kontingens och fragmentisering, när de konstruerar mening i den politiska retoriken kring en skola för alla. Den teoretiska tolkningsram som genomsyrar hela mitt projekt bygger på synen på skolan som en politisk arena och som en modernistisk organisation i en postmodernistisk tid, där det som ligger bortom dikotomier och dualismer får större utrymme i ontologiska och epistemologiska förhållningssätt till

världen. I detta avsnitt redogör jag för sådana ontologiska och epistemologiska funderingar som ligger till grund för min bearbetning och analys av materialet.

Den övergripande forskningsuppgiften har av tradition varit att förse människor med förklaringar och förståelse av omvärlden. Genom att strukturera omvärlden reduceras komplexiteten och det blir lättare att orientera sig i den. De postmodernistiska tankegångarna går utom de stora teoribyggna och deras ambition att skapa allomfattande förklaringsmodeller som kan ge sanningen om ett fenomen, för att i stället riktas mot att finna varians. Som en reaktion på vetenskapens benägenhet att söka efter strukturer i omvärlden framhåller post-strukturalisterna det kaos som snarast råder. I kaoset finns aspekter som kan ge förnyad kunskap om ett fenomen. En öppenhet för variansen och för det som faller utanför skulle, enligt Biesta och Egéa-Kuehne (2001), kunna leda oss närmare den för alltid ouppnåeliga sanningen. Eneroth (1987) konstaterar å ena sidan, att ju mer de olika delarna i en företeelse hänger samman med flera inbördes, väl sammanlinkade relationer, desto lättare är det att förutsäga och beskriva framtida skeenden. Men å andra sidan är ingen företeelse, enligt Eneroth, vare sig sammanhängande eller osammanhängande rakt igenom. I stället är det i dessa icke-relationers fält som det komplexa utvecklas och där skeendet tar sin form. Dessa, företeelsens ostrukturer, bildas i ordningens sprickor, eller luckor och hålrum och är väsentliga för förståelsen av den ologik som mycket av utveckling och förändring grundas på. På samma sätt menar Derrida, att det är det okalkyletrade, oförutsägbara som driver utvecklingen av diskurser framåt (Derrida, 2002). Det sätt varpå vi betraktar ett forskningsområde, och såsom det analyseras, blir avgörande för det resultat vi får. Därigenom riskerar vi bortse från element som inte kan förklaras av de använda tolkningsmodellerna. Det finns en fara att vi endast kommer att finna sådant, som stämmer in i det mätverktyg och den teoretiska referensram vi använder oss av. Min ambition är därför att hålla öppet för ostrukturer och ordningens sprickor för att kunna upptäcka aspekter som faller utanför mina förväntningar och förutfattade meningar. Samtidigt ser jag svårigheterna då såväl

material som resultat måste reduceras för att analyseras och göras kommunicerbara.

Samtal mellan flera personer inom ett verksamhetsfält som en skola, präglas av underförstådda meningar, outtalade tankar och okalkylerade uttalanden som bottnar i en förmodan om en gemensam grund (Biesta & Egéa-Kuehne, 2001). Sådan samstämmighet skapas av att vissa ideologiskt förankrade tänkesätt vinner dominans, vad Gramsci betecknar som hegemonier.¹⁸ När en hegemoni upprättats bildar den underlag för hur olika ideologiska uttryck får utrymme i samtalet, vad som är tillåtet att säga och vad som undertrycks. Olika intresseområdets styrkeförhållanden blir bestämmande för de betydelse och meningar olika företeelser får. Men det outtalade finns kvar, fast utanför det socialt tänkbara, och förblir stumt, på samma gång som det är ständigt närvarande i form av synliga eller latent mothegemonier. Just genom sin närvaro innebär det osagda ett hot mot dominansen, samtidigt som det får en funktion av potentiell förändringsfaktor. I de samtal, som förs av pedagogerna i studien försöker jag också lyssna till detta tysta, det osagda, det som ligger utanför det socialt tänkbara.

En skola för alla är ett fenomen där makten över dess mening är både fixerad och utmanad. Som forskare har man att ta ställning i förhållande till dominerande sociala diskurser genom att antingen ta sin utgångspunkt i ett normativt konsensusperspektiv eller i befintliga konflikter, undertryckta av diskursiva hegemonier (Alvesson & Deetz, 2000). Kritiska synsätt riktar då fokus mot hur dominerande diskurser sätter gränser för såväl människor som institutioner. För att förstå dominansen och hur den reproduceras är det tvunget att låta diskursiva relationer komma i centrum för undersökningen snarare än relationen mellan olika grupper (a.a.). Konsensusforskning letar efter skapandet av ordning och har ambitionen att neutralt spegla enheter och relationers verkliga beskaffenhet. Ett dissensusperspektiv ser däremot ordning som ett resultat av dominans. Att i stället erkänna motstridigheter innebär att ständigt utsätta diskursen för omprövning och ifrågasättanden. Det

¹⁸ Gramsci (2001) använde begreppet hegemoni för att visa hur kapitalet i sin dominans skapar samhällelig konsensus om rådande samhällsförhållanden, som om de vore av naturen givna och utsiktslösa att ifrågasätta.

specialpedagogiska verksamhetsfältet präglas av konflikter men är samtidigt föremål för försök till fixering av dess betydelse och berättigande. En strävan efter konsensus, centrerad kring förgivettagna goda värderingar, får utgöra en normativ grund för retoriken. Men en sådan konsensus kan aldrig bli annat än tillfällig. Det undertryckta andra, som hotande spänningar och antagonism, tvingar till ständig förhandling och omförhandling av betydelse. Sådana konflikter håller ett begrepp öppet för kritik och omprövning och därigenom förhindras en hegemonisk slutenhet som stipulerar en enda möjlig tolkning som den rätta (Laclau, 1996a).

En till synes homogen kultur består således egentligen av en mängd lösryckta, divergerande manifestationer där enhetligheten grundas i strävan efter konsensus och ett undertryckande av det som stör. Analysen jag gör av texterna riktas mot hur en sådan enhetlighet grundas i den hierarkiska ordning som upprättas, men där motstridigheter hotar under ytan. Gränserna mellan olika diskurser blir tydliga i dessa förhandlingar och omförhandlingar för att upprätta en hierarki mellan vad som är oacceptabelt eller möjligt att uttala. I föreliggande analys av den meningsskapande processen i studiens texter, blir motstridigheterna intressanta utifrån hur de gestaltas och omgestaltas antingen i konsensus eller i ett tillstånd, där oenigheterna består och öppnar för dynamik och förändring. I studien begränsas analysen till diskurser och diskursiva uttryck i den meningsskapande språkliga processen. Pedagogernas sociala identiteter i förhållande till maktpositioner får därför stå tillbaka för analysen av hur en skola för alla framstår, förhandlas och omförhandlas i talet. Gemensamt för de divergerande diskurser om principer, som ska styra arbetet i en skola för alla, är de värdeladdade inslagen från olika intressegrupper. ”Att nyansera, perspektivera och variera invanda synsätt och konventionellt språkbruk blir då forskningens uppgift” (Alvesson & Deetz, 2000. s. 33) och i studien blir denna uppgift en del av analysen av den process då deltagarna skapar mening i de politiska målen.

Ett antagande för min studie är att det som händer mellan människor inte kan studeras som linjära, logiska skeenden eller ses som avskiljbara kategorier. I stället försiggår mänskligt samspel inom komplexa adaptiva system, där allting samverkar och anpassar sig

efter varandra i oförutsebara mönster (Stacey, 2001). Det innebär att om jag vill fanga en bild av den meningsskapande processen, måste jag göra ett utsnitt för att studera vad som sker i en given situation och därifrån skapa en uppfattning om alla de trådar som är involverade i det vid tillfället utvalda förloppet. En sådan bild kan ge intressanta utsiktspunkter för att få nya infallsvinklar på problemområdet.

Derridas filosofiska ställningstaganden har varit en inspiration för mig, inte minst genom det förhållningssätt han intar till generaliseringar och letandet efter struktur och sanning. Enligt Derrida (1999, 2002) finns en fara i det linjära systematiserandet i sökandet efter den innersta kärnan, det sanna, i en text, ett uttryck eller ett fenomen. Strävan är inte att finna nya vägar för tänkande utan snarare nya utsiktspunkter. Det är en omöjlighet att nå den fullständiga kunskapen om ett fenomen. I letandet kan vi komma närmare men aldrig ända fram. Sanningen om ett fenomen ligger för alltid bortom vår förmåga att nå. Den finns ständigt närvarande men ändå frånvarande, och kan liknas vid vad Derrida nämner som spöke, en möjlighet och en hemsökelse på en och samma gång (2003). Det frånvarandes samtida närvaro, såsom Derrida talar om det, har inspirerat till att se den dolda skillnadens närvaro i det synliga. På så sätt är det omöjligt att se inkludering som helt fri, obesmittad, av sin skillnad exkludering, liksom jämlikhet oundvikligen bär på spåren från ojämlikhet.

Men genom att använda diskursanalys för att belysa den meningsskapande processen vänder jag mig delvis bort från Derridas tankar om dekonstruktion. Att använda diskursanalys för att se till den sociala konstruktionen av något så att det blir meningsfullt skiljer sig från att dekonstruera (Åkerstrøm Andersen, 2003). I dekonstruktionen ligger alla möjligheter öppna. Diskursanalysen innebär däremot att se hur möjligheterna reduceras i ett maktspel, när ett meningsfullt sammanhang skapas i ett fenomen, om än tillfälligt och i en ständig föränderlighet (Rorty, 1997; Mouffe, 1996). Även om min analytiska föresats är att finna olika varianter i hur verbala diskursiva uttryck framstår, är det inte i ett fenomenologiskt perspektiv. I fenomenologin blir det funna lätt statiskt medan

verbala uttryck har en förmåga att interagera och finna nya uttryck i en språklig verbal föränderlighet.

”Den som lyssnar blir sanningens herre”, skriver Foucault i *Sexualitetens historia* (2002). Det finns en makt i att som forskare konstruera hur något skulle kunna vara utifrån empiriskt insamlade data. Svårigheten ligger i att fånga variationen och mångstämmigheten och ändå göra resultaten kommunicerbara, utan att skapa kategoriserande, reduktionistiska men hanterbara abstraktioner. Diskursanalys flyttar fokus från *vad* ett fenomen är deskriptivt, och *varför* det är så orsaksmässigt till *hur* ett fenomen konstrueras och *hur* maktrelationer utvecklas. Alvesson och Deetz (2000) använder begreppet *dialogisk* om den postmodernistiska forskningen och menar att man med det tydligare markerar ett avståndstagande från uppfattningar om att verkligheten kan beskrivas i realistiska antaganden. I en dialogisk forskning framhäver man ”människornas och verklighetens konstruerade natur, ser språket som ett system av skillnader av central vikt för konstruktionsprocessen” (a.a., s. 42) och argumenterar mot allomfattande förklaringar och teorier. I ett sådant förhållningssätt betraktas dominansförhållanden som instabila tillfälligheter och individers och grupperns identitet ses som situationsbundna och därmed varierande efter det sammanhang de befinner sig i. Då jag lyssnar till de empiriska texterna, konstruerar jag en berättelse om kombinationer och möjliga relationer mellan olika forskningsdata. Berättelsen blir min konstruktion som läsaren får ta ställning till, och för att vägleda använder jag strukturer som gör det möjligt att värdera och följa min analys. Samtidigt är jag medveten om att priset för tydligheten genom dessa strukturer är, reduktionism.

Det är i vardagliga språkliga processer som vi formar innebörder i våra sociala världar (Shotter, 1993). I dessa mer omedvetna, oavsiktliga och oordnade interaktionsformer, som ofta innebär konflikter och oenigheter, konstruerar vi de utgångspunkter vi använder i vår syn på världen som välordnad och möjlig att förklara, förstå och kontrollera (a.a.). Pedagogernas samtal i denna studie äger rum i en speciell situation, där den utvalda skolan och dess uppgift sätts i centrum för att granskas i en kollektiv process. Omständigheterna tvingar fram ett samtal där det offentliga rummet, i

form av styrdokument och officiella texters förväntningar och krav, möter den individuella sfären av vardagliga teorier utifrån såväl privata som skolanknutna erfarenheter. Enligt Shotter (1993) är det när de små vardagliga händelserna får utrymme som stora teorier blir synliga, begripliga men också ifrågasatta. I föreliggande studie analyserar jag pedagogernas tal när vardagen möter det officiella, för att finna bilder av mångfacetterade, diskursiva processer i vilka visionen om inkluderande skola gestaltas, transformeras och omgestaltas.

Hargreaves (2003) ser en svårighet i att skolan som modernistisk organisation befinner sig innanför en realistisk diskurs där det eftersträvas en forskning för att skapa rationella lösningar för styrning och kontroll i en gynnsam, önskvärd riktning. I sin kartläggning av verksamheten håller sig en sådan traditionell forskningsanalys innanför redan kända kategorier och förståelser (Søndergaard, 2006). Den post-strukturalistiska analysen söker i stället det sublimes i de processer som skapar sådana sannheter.

Forskaren vill med andre ord interessera sig för fortællingens konstruerende effekter, fx i form af selvfølgeligheder og indbyggede normativiteter (a.a., s. 239).

I det följande kommer jag att belysa grunder för studiet av hur företeelser konstrueras socialt, om premisser för hur diskurser bildas, omformas och omformar verkligheten och slutligen argumentera för användningen av en språklig diskursanalys för att förklara den meningsskapande processen i uppdraget att undervisa alla elever.

Socialkonstruktionism och diskursanalys

Förhållandet mellan strukturalism och post-strukturalism finns inbegripna i mina filosofiska utgångspunkter ovan. Jag kommer nedan att utveckla dem vidare. Därefter kommer jag att förklara min uppfattning av socialkonstruktionism och hur jag ser att ett sådant synsätt kan tillföra viktig kunskap för att förstå den meningsskapande processen. Användandet av diskursteorier har de senaste decennierna blivit allt vanligare inom pedagogisk forskning (Lund & Sundberg, 2004). Dess metodologiska perspektiv spänner över ett vidsträckt fält från den politiska makronivån till individens identitetsskapande. Gemensamt är den centrala betydelse som de ger

språk främst i form av tal och texter. Senare i detta kapitel gör jag en genomgång av diskursteoriens betydelse för olika uppfattningar om sociala fenomen, politiskt och ideologiskt, men också av diskursanalys i förhållande till den vikt som läggs vid språket och dess förmåga att skapa och förändra. Den organisationsforskning, framför allt gjord av Weick (1995, 2001), och som försöker förklara institutioners föränderlighet och komplexitet bildar utgångspunkt för ett avsnitt om meningsskapande inom organisationer. Den empiriska studien beskrivs så, innan jag avslutningsvis utvecklar de ställningstagande som ligger till grund för hur jag utarbetat redskapet för att analysera materialet.

Strukturalism och post-strukturalism

I det här avsnittet inleder jag med att reda ut min syn på relationen mellan strukturalism och post-strukturalism. Det går inte att beskriva dessa som två skilda tänkesätt utan snarare är strukturalismen en förutsättning för post-strukturalismen. Det innebär för min studie att jag inte kan säga mig använda en post-strukturalistisk ansats utan att den också samtidigt bär på strukturalistiska tankegångar.

Strukturalism liksom post-strukturalism står för skilda uppfattningar inom olika ämnesområden, men för den här studiens ändamål är det väsentligen tankar som kan relateras till makt och språk som blir intressanta. Till viss del kan strukturalismens rötter härledas tillbaka till Durkheim (1895) och Comte (1844) och den splittning av vetenskapen som ledde till utvecklandet av en mer objektivistisk samhällsvetenskap. Enligt Durkheim skulle samhällsliga institutioner kunna studeras som samband mellan objektiva så kallade sociala fakta. Strukturalismen bygger på tilltron till logiken och det rationella förnuftet. För Durkheim var samhällets organisering uppbyggd kring tvingande objektiva mönster som sätter ramar för mänskligt tänkande och handlande. Som en reaktion mot strukturalistiska förklaringar av världen växte en rörelse fram som kommit att kallas post-strukturalism, även om flertalet av de filosofer, som förstas tillhöra den, inte själva benämner sig som post-strukturalister. Det nya tar avstånd från teorier om rationella människor i en logisk verklighet och som Žižek (2001) uttrycker det,

agerar vi i stället som om världen skulle se ut som vi konstruerat den, såsom den "ser bra ut" för oss och som den inom oss "känns" riktig. Post-strukturalismen kan ses som en uppgörelse med centreringen runt ordet och förnuftet som bärare av någon sanning eller verklighet. Den sociala verkligheten är i stället, enligt Žižek, en etisk konstruktion som får oss att handla i ett *som om*, där fantasier upprätthåller verkligheten om oss själv som enhetliga i en värld där dess sublimes objekt egentligen aldrig kan integreras i en meningsfull helhet.

Pedagogisk forskning präglas till stor del av strukturella analyser som fokuserar vilka faktorer inom systemets olika enheter som gör att det fungerar som det gör. Inom strukturalismen ses språkliga begrepp som relationella mer än substantiella (Lindberg, 2000) och dess analyser ser därför mer till fenomenens förhållanden till varandra, strukturer, än till deras innebörder. Sådana undersökningar begränsas av och ser begränsningarna i de strukturer de använder sig av. Strukturella organisations- och institutionsteorier ser skolan som ett värdebaserat, formellt system och analyserar hur inre och yttre ramar utgör hinder för möjligt tänkande och handlande.¹⁹

På liknande sätt framhävs inom den lingvistiska strukturalismen texternas formella element och relationerna mellan dem, snarare än texternas innehåll. Ferdinand de Saussures teorier om språket som ett teckensystem ligger till grund för utvecklandet av en filosofisk språkstrukturalism som också avslöjar insikter om människan och samhället bakom språket (Bergstedt, 1998). Saussure ser i sin analysmetod till systemets enheter och de regler som gör att systemet fungerar. Språket har för Saussure en dubbel karaktär. Dels är det ett system, langue, och dels har det en användning, parole. Vissa ljud, fonem, sätts samman enligt socialt upprättade regler för att symbolisera fenomen enligt en social överenskommelse, men det finns i sig ingen logisk förbindelse mellan ljudbilden och företeelsen. För Saussure är relationen mellan ljudbild och innehåll godtyckligt. Ett tecken får sin identitet i förhållande till andra tecken, genom att skilja ut sig från det, det inte är. Så blir ljudbilden buske

¹⁹ *International Journal of Inclusive Education* april 2006 innehåller en rad artiklar som förklarar inkluderings misslyckanden med strukturella faktorer.

ett tecken²⁰ i förhållande till träd, gräs eller annat som växer i naturen. Den här urskiljande, avskiljande egenskapen hos språket formar innebörder i olika uttryck, men i Saussures teorier är dessa konstanta och kan därmed inte förklara språkets föränderliga karaktär.

Till skillnad från Saussure kombinerar Lévi-Strauss (1984) det systematiska studiet av språket och språkets tillblivelse i förhållande till kulturer. I sina idéer om språkets uppbyggnad tar han sin utgångspunkt i fonologi och lingvistik. Lévi-Strauss visar med sina studier av språket hur, inte bara ord, utan också framställningsform och syntax, används för att fylla ut tomrum, där en terminologi saknas för att beteckna företeelser. Språket är alltså mer än enbart sina tecken. Lévi-Strauss gör försök att generalisera Saussures idé om tecken och system till att gälla mänskligt tänkande överhuvudtaget, genom att visa hur människor världen över har en gemensam strävan och önskan att kategorisera det som finns i omgivningen. Det, som blir benämnt med begrepp, skiljer sig beroende på hur viktigt ett särskilt fenomen är i den aktuella kulturen. Företeelser kan förekomma, fenomen kan finnas, men utan att inlemmas i något språkligt system. Sådant som inte har någon betydelse faller utanför den kollektiva kulturella språkliga konstruktionen. I Levi Strauss' teorier finns inslag av en vidare syn på språket liksom på språkets vikt för att konstruera den sociala verkligheten.

Foucault lägger till en maktaspekt i kopplingen mellan tanke, språk och samhälleliga fenomen. Ett dominerande samhälleligt tänkesätt blir avgörande för utformning av politiska och sociala handlingar, implicita texter och tal. Tanken begränsas av det som är möjligt eller rimligt att tänka enligt den rådande diskursen. Med sina analyser av texter om vansinne och sexualitet hamnar Foucault mellan en strukturalistisk och en post-strukturalistisk världsbild. Även om Foucault betonar den historiskt föränderliga kopplingen mellan rådande diskurs och språk så finns i hans arbeten få möjligheter till avvikelser utanför den just nu rådande maktstrukturen. I ett post-strukturalistiskt perspektiv betonas att en struktur

²⁰ Saussure använder begreppet *signifiant* för handlingen då ordet uttalas och *signifié* för det ljudbildet står för, det som betecknats.

aldrig ligger fast (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt post-strukturalister som Laclau och Mouffe (1985, 2002), förklaras språkets föränderlighet inte enbart av rådande maktstrukturer utan också av dess nära anknytning till de sociala samhälleliga rörelser som utvecklas i variation och mångfald, och därigenom omöjliggör stabilitet och konstans i språkliga uttryck.

Strukturer är beroende av mittpunkter medan post-strukturalister misstror själva idén om sådana stabila centra. I post-strukturalismen är antagandet om att språket formar och påverkar verkligheten centralt. Det är inte möjligt att finna sanningen om samhällsfenomen genom att studera dessa fenomen logiskt/rationellt som konstanter. I sin egenskap av mänskliga och sociala konstruktioner ses de i stället som tillfälliga och obeständiga. Epistemologiskt tar post-strukturalismen sin utgångspunkt i att det är i de språkliga rörelserna, och i det sammanhang de sker, som kunskap om olika fenomen formas och förändras.

Post-strukturalisterna vände sig mot Saussures uppfattning av språket som entydigt och slutgiltigt. Med en post-strukturalistisk utgångspunkt ses språkbruket som en social handling. Det innebär att begrepp och språkliga uttryck förändras och får nya betydelser över tid och beroende på sammanhang. Språket är i ständig rörelse och i analysen av de empiriska texterna är jag därför mer intresserad av hur betydelse och mening skapas och förändras, än av att fastslå vilka betydelser som finns. Framförallt står kampen om språktecknens betydelse i fokus liksom hur vissa betydelser får dominerande ställning och ibland blir till förgivettaganden.

För min analys använder jag ett redskap, som skulle kunna föra tankarna till strukturalismen. Studiet av språket, som uppbyggt på skillnader, blir väsentligt för att urskilja hur tecken får betydelse och innebörd och hur de används och positionerar sig i förhållande till varandra. Men premissen om språket som socialt konstruerat i ett kulturellt sammanhang och som konstituerat eller konstituerande²¹ ligger också till grund för hur samtalen och texterna betraktas i studien. Synen på det tillfälliga och obeständiga i begrepp

²¹ Begrepp som konstituerat men samtidigt konstituerande hänvisar till att ett begrepp blir fastställt i sitt sociala sammanhang, men samtidigt påverkar språkliga begrepp den sociala ordningen.

och språk i ett post-strukturalistiskt perspektiv blir viktiga för analysen. Ett sådant synsätt får bilda underlag för min analys av ord och formulering som beroende av de temporära och växlande maktaspekterna, där vissa diskursiva uttryck i vissa situationer får företräde framför andra. Den mångfacetterade verksamhet, som skolan utgör, behöver ett analysredskap, som kan fånga hur komplexiteten gestaltas och omgestaltas i det praxisnära talet i den meningsskapande processen. I analys av talet om en skola för alla, såsom det uttrycks av pedagoger i verksamheten, vill jag fånga det sociala konstruerandet av fraser, metaforer och variationer liksom hur dissonanser och maktaspekter finner uttryck i talet om skolan som en plats för alla barn. I följande avsnitt kommer jag att beskriva perspektiv på omvärld och kunskap som sociala konstruktioner, såsom jag tolkar och använder mig av det.

Socialkonstruktionism

Under 1960-talet utvecklades en strukturalistisk socialkonstruktivism av Berger & Luckman (1967). De utgår från att samhället består av både en objektiv och en subjektiv verklighet. Ontologiskt skulle socialkonstruktivism kunna ses som en motpol till realism och hävdandet att det finns en absolut verklighet oavsett hur vi uppfattar den (Wenneberg, 2001). När människor definierar vad som är sant och vad som har mening sker det i den gemensamma interaktionen i den sociala praktiken. Socialkonstruktivism är rent epistemologiskt ett förhållningssätt snarare än en teori för att förklara världen. Jag använder begreppet socialkonstruktionism och skiljer det från socialkonstruktivism för att betona att det handlar om ett kollektivt nyskapande i en social gemenskap. Socialkonstruktionismen ser jag som omskapande och nyskapande medan jag tolkar socialkonstruktivism som skapande inom den rådande, befintliga kunskapen eller inom enskilda individers intellekt²² (Lindahl, 2002).

Kärnan i socialkonstruktionismen är en uppfattning om förståelse som en kollaborativ, skapande process. Innebörd och kunskap

²² När Piaget talar om lärande i ett utvecklingspsykologiskt sammanhang visar han hur barnet konstruerar kunskap utifrån vad omgivningen erbjuder.

förhandlas fram i samtal, där språket och hur det används blir centralt (Burr, 1995). Socialkonstruktionismen utgår från att det vi uppfattar som realiteter, som sanningar, konstrueras i sociala processer där vissa teorier eller tankesystem, diskurser, under olika epoker och i olika sammanhang ges företräde framför andra (Börjesson, 2003). Världen kan då inte analyseras eller beskrivas som en spegelbild av något verkligt utan blir i stället forskarens konstruktion med hänsyn till den kontext fenomenet befinner sig i. Oavsett i vilket sammanhang en företeelse studeras är det enligt ett socialkonstruktionistiskt synsätt inte meningsfullt att leta efter någon absolut kunskap om ett fenomen (a.a.). Frågan är också hur intressant det är att försöka finna en verklighet i studiet av sociala institutioner som skola, där mänskliga möten utgör grunden för verksamheten. I en sådan miljö ligger sanningen i betraktarens öga oavsett om det är en lärare, en assistent, elev eller den som genomför en studie av denna miljö.

I sin polemik med realismens syn på det reala menar Burr (1995), liksom Alvesson och Deetz (2000), att det som räknas som verklighet i ett sådant betraktelsesätt egentligen inte är något annat än resultatet av konsensus efter strider mellan rådande diskurser. Eftersom det som uppfattas som naturligt och självklart, konstrueras i sociala processer, drar Wenneberg (2001) slutsatsen att det, i stället för att bedöma trovärdigheten i sådan kunskap, är av större intresse att uppmärksamma de processer som ligger bakom hur kunskapen tillkommit. Med detta perspektiv är föreliggande studie ingen återspeglning av hur skolan konstruerar sitt uppdrag, utan snarare en konstruktion som innehåller den kollektiva konstruktionen utifrån alla inblandade individers konstruktioner av det som sker. I stället för att använda en allomfattande förklaringsmodell för att beskriva och förklara skolans vardag såsom den är, väljer jag att analysera den dynamik som finns i språkspellet²³ när pedagoger formulerar sig för att skapa mening i ett uppdrag som vilar i en vetenskaplig såväl som en politisk grundval. I analysen framträ-

²³ Wittgenstein talar om språkspel som det samspel där ord och uttryck används efter socialt uppräta-
tade regler. Men det tyska *spiel* är också förknippat med lust och lek.

der trådar såsom de konstrueras socialt i en föränderlig väv som ständigt rivs upp och vävs om i nya tankar och uttryck.

Socialkonstruktionismen har kritiserats för sin tendens att bli alltför relativistisk och därmed idealistisk, ovillig att erkänna en materialistisk reell värld som existerar oberoende av människors kunskap om den (Wenneberg, 2001). Det perspektiv jag intar i studien är att världen blir till för oss såsom vi varseblir den och den kan inte skiljas från de innebörder vi lägger i den. Olika innebörder blir ingenting annat än variationer på samma värld. I den ståndpunkten ligger inte ett avståndstagande från en verklighet utanför, en så kallad protoverklighet, däremot ett avståndstagande från den metafysiska uppfattningen om en värld, som kan beskrivas av en teori, såsom den verkliga är. Så kan exempelvis läkare konstatera att vissa människor föds med en kromosom för mycket. Men först i språket skapas mening i fenomenet och individer med diagnos Downs syndrom kan antingen tillskrivas möjligheter för högre studier och yrkeskarriär eller rutinmässigt hänföras till särskolans personkrets.

När världen ska förklaras i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv används ofta olika former av diskursanalys. Pedagogernas hanterande av olika divergerande diskurser, då de konstruerar sitt uppdrag, tar sig uttryck som en språklig social handling i det sammanhang som är utbildning och skola och som är beroende av olika såväl vetenskapliga, politiska, ekonomiska och sociala diskurser som personliga erfarenheter, känslor och intressen. I nästa avsnitt beskriver jag mitt perspektiv på hur samhällliga diskurser skapar dominansförhållanden som dess medborgare har att förhålla sig till.

Diskursteorier och diskursanalys

Nedan belyser jag diskursanalys och olika diskursteorier och skriver därigenom in mig själv och föreliggande studie i de olika riktningarna. Diskursanalys är ett omfattande begrepp med fokus på att studera kulturella och sociala gränser för konstruktionen av fenomen. Centralt för dem alla är deras skifte av ståndpunkt från att beskriva eller förklara verkligheten, till hur verkligheten konstrueras eller skapas i en social kontext. De senaste decennierna har sett

en trend för ökad användning av diskursanalys inom samhällsvetenskaperna. Diskurs kan enkelt, enligt Burr (1995, s 5), beskrivas som "betydelser, metaforer, representationer, bilder, historier och uttalanden som på något sätt tillsammans ger en speciell version av en företeelse". När människor i sitt meningsskapande gemensamt formar diskurser, varierar de beroende på tid, situation och gruppintresse, allt utifrån rådande maktförhållanden. De diskurser som skapas ur sammanhangen, möjliggör handlingar som vid den tiden, eller i den situationen, betraktas som mer relevanta och mer möjliga än andra. Med andra ord, hanteringen av diskurser ger också sociala konsekvenser och påverkar individers och gruppernas handlingar. Oavsett om diskurs ses som språkliga uttryck för omvärlden eller som socialt betydelsebärande konstruktioner, så är ställningstaganden och handlingar beroende av de diskurser som finns runt om oss (Bech Dyrberg, Dreyer Hansen & Torfing, 2001). I en diskursanalytisk ansats ges i någon mening alltid aspekter av praktik när man studerar rörelser mellan olika språkliga framställningar. Samtalen i studien ger därigenom också perspektiv på den praktiska dagliga verksamheten (Croona, 2003).

Då den diskursanalytiska ansatsen leder intresset mot det uttalades kontextualitet, d.v.s. det uttalades samhörighet med det sammanhang där det uttalas så menar jag att beskrivna erfarenheter utgör en förståelsens väg till praktiken. På samma gång blir det möjligt att förstå de betydelser som människor skapar i interaktion (a.a., s. 61).

Genom att studera hur diskurser konstrueras i sitt sammanhang, får man också en bild av vilka ställningstaganden och handlingar som görs möjliga för praktiken. Studiens underlag utgörs av texter från samtal där pedagogers dagliga verksamhet konstrueras i relation till ett skolpolitiskt uppdrag och där diskursiva avgränsningar för praktiken kan bli synliga.

Begreppet diskurs eller teorier om hur diskurser bildas och omformas får olika mening i de olika diskursteoretiska skolorna. En schematisk skala skulle rent hypotetiskt kunna konstrueras från diskurs, som formad fristående från sitt sociala sammanhang och i ett idealistiskt vakuum till diskurs, som helt determinerad av den ekonomiska basen (Winther Jörgenson & Phillips, 2000). Även om

Saussure inte förknippas med diskurser, så skulle hans lingvistiska analyser kunna placeras in på ena ytterligheten. Man skulle då utifrån Saussure (1970), kunna se diskurs som ett språkligt uppbyggt nät där olika begrepp eller tecken²⁴ relateras till varandra ur bestämda positioner. En sådan ståndpunkt betraktar begrepp eller tanke-system som fristående från sitt sociala sammanhang. Vidare grundar sig en sådan analys på språket som konstituerat och oföränderligt. Även om också Marx' teorier tillkom före idén om diskurs, så skulle hans förståelse av världen kunna placeras på den andra ytterligheten. Marxistiskt inspirerade teorier framhåller hur organiserandet av produktionsmedlen styr vilka tankar, handlingar och idéer som är möjliga inom det rådande ekonomiska systemet. Mellan dessa fiktiva poler skiljer sig olika teorier åt beroende på synen om människor är fria att gemensamt konstituera betydelser i språket, eller om den samhälleliga kontexten och dess strukturer är helt avgörande för hur människor kan tala om världen.

Det stora intresset för diskursanalys har, enligt Torfing (1999), sitt ursprung i den sociolingvistik inom den politiska vänsterrörelse som uppstod efter 68-rörelsen i Frankrike, och sedan spreds över världen. Politiskt historiskt kan rörelsen ses som en reaktion på staternas misslyckande att låta den ekonomiska tillväxten komma alla grupper till godo, en underminerad tilltro till den centraliserade statsmakten och en ökad medvetenhet om riskerna för en framtida ekologisk katastrof till följd av den kapitalistiska rovdriften på miljön (a.a.). Å ena sidan såg marxistiska filosofer och tänkare inom de intellektuella rörelserna svårigheter att förklara det allt mer komplexa samhället enbart med hjälp av Marx' till synes deterministiska teorier. Å andra sidan strävade psykoanalytiskt inriktade filosofer som Lacan (1989) efter att placera Freuds verk i centrum av samhällsdebatten. Hos filosofer som Laclau och Mouffe finns en ambition att kombinera dessa strömningar i post-marxistisk hållning med post-strukturalism och lacansk subjektteori²⁵ (Torfing, 1999).

²⁴ Tecken är socialt överenskomna representationer av bestämda saker eller fenomen.

²⁵ Lacans subjektsteori kan, enligt min tolkning, skönjas framförallt i Laclau's syn på helhetens omöjlighet och hur ett tecken får mening genom sin skillnad samtidigt som skillnaden finns kvar.

För Foucault är begreppet diskurs förknippat med sociala aktiviteter och processer, där diskurser kan ses som skapade tankesystem för att göra verkligheten begriplig. Foucault har delvis avlägsnat sig från de marxistiska teorierna, men behållit tankarna om ideologiernas maktkamp (Burr, 1999). Diskurser konstrueras socialt i relation till en specifik kontext och Foucault menar, att det finns konstanter, företeelser i verkligheten, som inte enbart är socialt konstruerade utan existerar i ett oberoende. Men genom språket lyfts vissa företeelser fram, betecknas med språkliga uttryck och binds samman med andra begrepp till tankesystem (Börjesson, 2003). På så sätt konstitueras fenomen som en del av en grupps gemensamma sanningar, en diskurs. Det människor uppfattar som kunskap eller sanningar, beskriver Foucault som sociala diskursiva konstruktioner. En diskurs kan i ett sådant perspektiv ses som hur det talas om ett speciellt ämnesområde vid en viss historisk tid, en definition som liknar den enkla förklaring Burr (1999) ger begreppet. Verkligheten representeras i konstruktionen av diskurserna men samtidigt lägger olika diskurser tonvikt vid vissa sidor av tillvaron, en selektivitet som i sin tur har samband med rådande maktförhållanden. En skola för alla är en social och politisk konstruktion där olika diskurser kämpar för att uppnå dominans. Innebörd och betydelse bestäms utifrån vilka politiska och vetenskapliga domäners diskurser som har dominans vid olika tidsepoker. Därigenom blir det omöjligt att diskutera begreppet en skola för alla utan att också sätta det i samband med dess historia och de dominansförhållanden som haft anspråk på tolkning av dess betydelse.

I sin tidiga teori inriktar Foucault analysen mot förutsättningarna för diskursens bildande (Foucault, 1970, 1974). Han beskriver systematiskt de regler som bestämmer vilka utsagor som kan godtas och som i sitt sammanhang kan ses som meningsfulla. Senare kopplar Foucault bildandet av diskurser alltmer till relationen mellan kunskap, makt och sanning. Genom att undersöka hur kontroll och begränsning av diskurser genereras, blir det möjligt att avslöja de villkor som är nödvändiga för att konstituera dem (Foucault, 1985, 1991). Olika kunskapsregimer råder vid olika historiska och politiska tidpunkter, selekterar bland kunskaper, anger olika tyngdpunkter och bestämmer över vad som är sant och vad som är

falskt. Syftet med en diskursanalys blir därför, enligt Foucault, att undersöka de processer där olika regimer kontrollerar och begränsar eller möjliggör bildandet av olika diskurser; att kartlägga kunskapsregimer och dess gränser för vad som kan sägas och inte sägas, vad som kan uppfattas som betydelsefullt och vad som skulle uppfattas som otänkbart. Även om det skulle kunna finnas en oändlig mängd utsagor om ett fenomen, skulle många av dessa inte accepteras som meningsfulla beroende på de historiska eller kulturella gränser den rådande diskursen sätter (Winter Jörgensen & Philips, 2000). Foucault intar ett närmast monistiskt perspektiv, vilket innebär att ett samhälle så starkt domineras av en enda hegemoni att det utesluter eller förtrycker andra möjliga sätt att uppfatta världen på. Den politiska och ideologiska mening som en skola för alla får har växlat genom tiderna, men i den politiska retoriken samlas allas olika önskningsområden om vad det skulle kunna vara.

Den disciplinära makten som utvecklas för att bevara rådande ordning är ofta anonym och osynlig (Foucault, 1989). Det innebär att forskare, liksom personal på samhällsrelaterade institutioner, sällan är medvetna om vilket inflytande politiska maktfaktorer har på de förhärskande tankeystemen. Fenomen som "vansinne" och "kriminalitet", liksom begåvad/obegåvad eller koncentrationsstörd, konstrueras socialt och blir sedan en gemensam, förgivettagen benämning för vissa människor. När det avvikande betecknas, får ett namn, en etikett, blir det samtidigt ett instrument för att upprätthålla normalitetens gränser och för att förhålla sig till, och behandla, de människor som faller utanför ramarna. Företeelser som funnits i samhället, men inte urskilts från det andra, blir under vissa historiska epoker synliggjorda. Elevers svårigheter att fokusera på skolarbetet får, enligt detta synsätt, ny mening när vissa tankeregimer, eller diskurser, är rådande. Beteendet kan ha funnits förut i skolan, antingen utan att ha uppmärksamats eller med en annan innebörd. Men i och med att det konstrueras som ett begrepp för en avvikelse och befästs som en gemensam sanning eller kunskap, bestäms det också hur problemet ska hanteras och kontrolleras (Foucault, 1993). Foucault menar att de, som är utsatta för denna rådande diskursens makt, också själva är delaktiga i upprätthållandet av den genom att forma sig efter de regler den ställer

upp. Genom att skapa sin identitet kring den kategorin man blivit tilldelad, reproduceras makten av den utsatte själv. När föräldrar eftersträvar diagnos, liksom när elever formar sin identitet efter den diagnos de tilldelats, bidrar de, enligt en sådan tanke, till att upprätthålla den ordning som gör dem till avvikare. Detta perspektiv har haft stor betydelse för radikala handikappgrupper, liksom för forskning om kriminalitet, sexualitet och andra företeelser, som under vissa epoker får en innebörd av hot mot den rådande ordningen.

Foucault (1991) beskriver ett dialektiskt förhållande mellan rådande diskurs och den ekonomiska basen. Trots hans kritiska hållning till marxismen märks dess inflytande i synen på kopplingen mellan sociala relationer och makt, där han hävdar dess relationella förhållande till system och strukturer. I utvecklingen av olika diskurser om en skola för alla, lyser det politiska maktspelet och marknadsekonomiska förändringar igenom. Men min utgångspunkt för studien är att den politisk/ekonomiska utvecklingen inte kan ses som enda förklaringen till de olika vändningarna i synen på vilka elever som ska ha tillgång till vilken kunskap. I stället existerar olika diskurser parallellt och skiftar och sammantvinnas i gränslösa mönster i de sociala handlingar och språkliga processer där en skola för alla ges mening i texter och tal.

Foucaults teorier visar hur för tillfället rådande diskurser bestämmer processen som kontrollerar, begränsar och låser fast innebörder. Men enligt mitt förmenande behövs också andra synsätt för att hantera komplexiteten i den meningsskapande processen. Om diskursen ses som konstituerad av samhälleliga förhållanden och framför allt av den ekonomiska strukturen, uppkommer frågan om diskurser kan förändras på annat sätt än genom förändringar i basen. Bristen med monismen är att den inte ger tillräcklig förklaring till förändringar och dynamik (Winther Jörgensen, 2002). Ett postmodernt samhälle, där flexibel ackumulation är den styrande ekonomiska principen, kräver en organisationskultur som är som en rörlig mosaik, snabbt anpasslig efter förändringar och beredd att möta successiva och oförutsägbara problem (Hargreaves, 2003). För att studera synvänder i skolpolitiken i det postmoderna

samhället behövs teorier som också är inriktade på att förklara förändringar

I det kritiska diskursanalytiska perspektivet, företrätt av Fairclough (1992), är dynamiken mellan diskursiva uttryck central. Fairclough använder begreppet diskursordning (efter Foucault, 1970/1993) för att beskriva det komplexa och ofta motsägelsefulla i de kombinationer av diskurser som finns inom en institution. Genom att gränserna mellan diskursordningarna skiftar, skapas en interdiskursivitet. Ofta blandas diskurser ändlöst i nya och komplexa konstellationer. En sådan diskursiv kreativitet blir ofta en drivkraft för förändringar och förskjutningar i dominansförhållandena. Men diskurser kan också blandas på ett tämligen konventionellt vis och blir då i stället en drivkraft för upprätthållandet av den dominerande diskursordningen och den dominerande sociala ordningen (Fairclough, 1995). Den kritiska diskursanalysen riktar sig mot analys av politiska ideologier. Enligt Fairclough (1992) skapas ideologier i samhällen utifrån de dominansförhållande som råder. En styrande diskurs kan i ett sådant sammanhang ses som en ideologi. Men för Fairclough är inte ideologier statiska eller enbart knutna till den ekonomiska basen. Snarare blir innehållet i dem förhandlingsbart och i en strävan efter samsyn skapas möjligheter för uppkomsten av ny dominans. Det finns således ett växelspel mellan rådande diskurser och andra tänkbara diskurser vilket möjliggör förändring av de sociala relationerna (Fairclough, 1992, 2001, 2003). Medan Foucault framförallt ser till hur diskurser bildas och hålls samman i ett maktperspektiv, poängterar den kritiska diskursanalysen interaktionen inom och mellan diskurser som ett dialektiskt förhållande mellan den diskursiva praktiken och den samhälleliga kontexten och praktiken.

Den tidigare forskningen inom det specialpedagogiska fältet har ofta fastnat i ett reducerande av fenomen och företeelser till avgränsbara, slutna diskurser vari urskiljbara kategorier konstitueras. I föreliggande studie riktas intresset mot hur pedagoger, inte bara använder sig av rådande diskurser, utan också tillför ny mening och omgestaltar befintliga diskurser i sitt meningsskapande. Detta blir intressant för att förstå den dynamik och splittring som gör det specialpedagogiska fältet så svårfångat. I studiet av den menings-

skapande processen analyserar jag inte ideologier, men studien kan ändå ses som kritisk forskning genom det fokus den har på hur makten finns implicit i pedagogernas samtal och hur den påverkar meningsskapandet i tecken som inlemmas i de diskurser som får dominans (Alvesson & Deetz, 2000).

Enligt Laclau finns det ingen neutral utgångspunkt utanför ideologierna varför en ideologikritik alltid sker mellan ideologier (Laclau, 1996b). Marx' skrifter och teorier om förhållandet mellan samhälle och ekonomisk organisering är något de flesta diskursteorier på något sätt förhåller sig till. Det kan ske utifrån hur determinismen i Marx' teorier hanteras eller utifrån att finna förklaringar av samhälleliga fenomen utanför den dualistiska indelningen av arbete och kapital. De texter Gramsci skriver under sin fängelsevistelse, försöker finna förklaringar till varför människor anammar den härskande klassens beskrivning av verkligheten som sanning, som något förgivettaget. Han utvecklar tankarna runt det samspel som sker mellan de filosofiska traditionerna (framförallt de tyska och franska) och deras praxis. Detta samspel, menar han, ger upphov till och utvecklar i sig krafter som kan förändra. Det var socialistisk propaganda som sammansmälte det ryska folkets vilja, skriver Gramsci i sina kommentarer till varför den ryska revolutionen bröt ut (2001). När språket relaterar till konstruktioner av den sociala verkligheten kan det i sig ha en förändrande inverkan. Gramsci utvecklar begreppet hegemoni för att förklara hur ideologiska, förgivettagna sanningar konstitueras inom ett samhälleligt system. Sådana sanningar, som också innehåller starka inslag av moralfilosofi (Torfing, 1999), formas inom samhällets individer genom styrning av massmedia, utbildning, lagstiftning och religion. Det viktiga är att få en gemensam grund för att uppfatta och tolka verkligheten. De rådande samhällsförhållandena, som exempelvis kapitalism eller den marknadsliberala ekonomin, måste framstå som om de vore naturfenomen och därmed omöjliga att förändra. Laclau och Mouffe har varit inspirerade av Gramsci i synen på meningsskapandet som en kamp om makt. Det finns enligt Gramsci alltid i systemet möjlighet för att antagonismer skapar "mot-hegemonier" och att också den starkaste hegemonin blir utsatt för diskursiva element från annat tänkande, som kan förändra och

omskapa i olika riktningar. Sådana "mot-hegemonier" ifrågasätter kritiska begrepp eller gör försök att överta dessa begrepp med avsikt att själva skapa en ny hegemoni. I detta perspektiv lyfter Gramsci fram hur språket, som en skapande och förändrande kraft, kan luckra upp eller omskapa vad som uppfattas som orubbligt, och som djupt förankrade förgivettaganden (Gramsci, 2001). Att skolans uppgift måste vara att utbilda och sortera elever efter samhällets och näringslivets behov, är en sådan allmängiltigt dominerande sanning och betygens nödvändighet är något elever själva förfäktar. Att i dag ifrågasätta om skolan behövs, är en tanke som inte skulle tas på allvar. Däremot kan det hypotetiskt, i talet om en skola för alla, skapas en antagonism som ifrågasätter också detta förgivettagande och skapar öppningar för nya möjligheter.

Althusser (1968) bygger vidare på Gramscis skrifter för att förstå utvecklingen i form av en strukturell marxism. I sina tankegångar om samhället använder han Marx' idé om hur de sociala relationerna mellan människor bestäms av de roller de får i förhållande till ägandet av produktionsmedlen. Han utvidgar teorin för att synliggöra hur individer reproducerar den kapitalistiska ideologin genom att acceptera identiteter som gynnar kapitalet, exempelvis som konsument av det som kallas skräpkultur. Genom att konstruera sig själva som subjekt i förhållande till en sådan kultur, blir konsumtionen av skräpkultur till ett individuellt problem snarare än samhälleligt. Den rådande makten styr genom kulturen vad som är möjligt att tänka och det är, enligt Althusser, samhällsmedborgarna som för vidare och utvecklar den kapitalistiska ideologin som ett slags falskt medvetande. Samtidigt är det också människor som gör motstånd. Althusserns idé om subjektens identiteter som diskursivt konstruerade genom ideologiska praktiker (Howarth, 2005) är något som också präglar synsättet hos Laclau och Mouffe. Men de utvecklar idéerna om subjektet och sätter det i förhållande till post-strukturalismens fragmentisering. Subjekten får då olika positioner, inte i *en* diskurs utan flera olika diskurser samtidigt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

De rådande samhälleliga kraven på effektivitet, inom ett marknadsliberalt system, är i dag i grunden förhärskande för utbildningsverksamheten. Men i olika gruppers kamp om inflytande och

makt ges utrymme för en diskursiv rörelse, där en oändlig mängd kombinationer är möjliga, något som kan få dominansförhållandena att växla. Det gör att när den diskursiva makten växlar, kan diskurser omgestaltas eller tillföras nya betydelser beroende på styrkeförhållandena mellan olika intressegrupper. Den marknadsanpassning av skolan som världsbanken kräver av utvecklingsländerna för att ge bidrag, ser Armstrong (2005) som ett utslag av en post-kolonial hållning. Inom en sådan ekonomisk diskurs blir, enligt Armstrong, en skola för alla ett kostnadseffektivt organiserande av undervisningen. I en samhällsideologisk diskurs får en skola för alla, eller inkluderande skola, stå som garant för en effektiv överföring av politiskt dominanta värderingar (Barnes, 2003). Samtidigt innehåller begreppet influenser från etiska och existentiella diskurser och från enskilda individers erfarenheter av, och information om, andra grundvalar och andra värderingar i ett samhälle som präglas av globalisering och fragmentering. Det går därför inte att studera skolan enbart ur ett ideologiskt perspektiv och inte heller som enbart determinerad av marknadsekonomiska faktorer. I stället utgår jag i studien från att människor gemensamt, utifrån sin sociala kontext, konstruerar tankemönster och teorier som utgångspunkt för talet om hur undervisning och skola ska organiseras och för sitt meningsskapande i uppdraget att undervisa alla elever. Detta sker inte helt opåverkat av den maktfaktor som marknadskrafterna utgör eller av den rådande politisk/ideologiska ideologin, men samtidigt föds en kreativitet i den sociala praktiken och i den språkande handlingen som kan vara gränsöverskridande. I konstruktionen av en skola för alla är det omöjligt att komma ifrån maktaspekterna, men den traditionella dualismen räcker inte för att förklara hur olika diskursiva uttryck positionerar sig.

Laclau och Mouffe bygger delvis vidare på Gramscis och Althusers tolkning av Marx' vetenskapliga teorier för att utveckla en politisk filosofi som gör upp med determinismen och dualismen (Bech Dyrberg m.fl., 2001). Genom att relatera till post-strukturalistiska tänkare som Derrida (1996, 1997, 2005a, 2005b) försöker de utforma en filosofi som tar i beaktande de sociala rörelser som finns utanför de direkt klassbundna. I ett sådant perspektiv kan intressegrupper inom handikapprörelser, liksom olika humanitära ström-

ningar, ses som viktiga förändringsagenter och som motvikter till en marknadsekonomisk utveckling av skolan. De tänkesätt sådana grupper företräder kan införa element som förändrar utvecklingen inom och mellan diskurser.

Laclau och Mouffe (1985, 2002) använder sig delvis av Gramscis uppfattning om marxism för att förklara hur dominanta diskurser genomsyrar och håller samman en stat (Torfing, 1999). Till skillnad från Althusser menar Mouffe (1979), ser Gramsci inte ideologi som ett falskt medvetande, och inte heller som ett system av idéer, utan snarare som ett formmässigt komplex av föreställningar, som olika praktiker kan tänkas inom. I Laclau och Mouffes skrifter ersätter den hegemoniska diskursiva kampen i viss mån den klassmässiga och revolutionära kampen, och dominansen erövrar inte enbart utifrån förhållandet till produktionsmedlen. Med utgångspunkt i hegemonibegreppet ser de möjligheter att överskrida den låsta positionen mellan bas och överbyggnad. De tillskriver politiken och den diskursiva kampen större självständighet än i den traditionella marxismen, men ser samtidigt inte politiken som enbart ett överbyggnadsfenomen helt oavhängigt de ekonomiska grundvalarna. Deras förståelse av diskursbegreppet härstammar från Foucault och de betraktar diskurs som ett medium där politiken uttalas och definieras. Innebörden i diskursen, för Laclau och Mouffe, konstrueras av en mängd tecken i bestämda inbördes relationer omkring en nod, en centralpunkt som alla andra tecken formerar sig runt i strävan efter konsensus i den meningsskapande processen. En skola för alla kan ses som en sådan nodalpunkt som blivit ett medium för politiken att definieras i. Som nodalpunkt är den utsatt för en hegemonisk kamp mellan diskurser, formade av olika grupper i deras strävan efter inflytande och makt över skolans innehåll och utformning.

Genom att använda sig av Gramscis hegemonibegrepp vidgar Laclau och Mouffe synen på motsättningar till att också omfatta genusperspektiv, etnicitet och olika konflikter mellan intressegrupper (Jensen & Dreyer Hansen, 2002). Ett sådant maktperspektiv är lättare att arbeta med i analysen av en skola för alla. Även om det är klart att barn från LO-grupperna både är diskriminerade av utbildningssystemet och dess kultur och oftare blir diagnostiserade

som avvikare (Lundahl, 2002), så är utanförskap och missgynnande mer komplext än att kunna inordnas i dualistiska motsättningar.

Enligt Laclau och Mouffe tänker inte Foucault radikalt nog om diskursbegreppet när han ser diskurser som avgränsade fält i det sociala. Det skulle i så fall innebära att det finns områden som ligger utanför det diskursiva. Diskursens genomslagskraft gör sig enligt Laclau och Mouffe i stället gällande i allt som sker. Det betyder att individers eller grupper meningsskapande i den sociala världen alltid har sitt ursprung i och konstrueras inom diskurser. I det diskursiva fältet finns det som utesluts, det som är på andra sidan gränserna²⁶. En diskurs avgränsar sig genom att utesluta eller inlemma främmande element²⁷ från detta diskursiva fält. Genom att på detta sätt dra upp gränser, blir forandret av en diskurs samtidigt oundvikligen en reducering och utesluter de möjligheter som ligger på andra sidan diskursen (Winther Jørgensen, 2002). Men att tillsluta något till ett socialt helt är, enligt Laclau, en omöjlighet inte minst eftersom tecknets föränderliga gränser är en del av själva kontingensen.

For if the limits of the contingent are necessary, then these limits are part of the contingent identity. Conversely, as the necessary limits are limits of the contingent variation, the presence of that variation is absolutely necessary for the existence of the limits and in that case, as we asserted earlier, contingency becomes necessary (Laclau, 1993, s. 284).

De olika diskurser som råder om en skola för alla hävdar sig genom att avgränsa sig mot varandra, samtidigt som det är omöjligt för dem att inte påverkas av det diskursiva fältets mångtydighet. Därför omskapas oupphörligt diskursernas mening och gränser och dess positioner, i förhållande till varandra, befinner sig i en process av ständig förändring.

²⁶ Laclau använder begreppet *diskursivt fält* om det område runt en diskurs där tecknen flyter. Det innebär att tecken där ännu inte fått en bestämd innebörd (Critchley & Marchart, 2004).

²⁷ Element är ett mångtydigt uttryck för tecken. Det finns många olika sätt att uppfatta elementen på och därför är de möjliga att inlemma i och anpassa efter olika diskurser.

Språkets roll i den meningsskapande processen

Det stora intresset för språket och språkandet kan ses som ett resultat av ökat inflytande från media med dess betoning av text och layout, menar Chouliaraki och Fairclough (1999). Vad som kallas för den språkliga vändningen (Rorty, 1967) finner sin inspiration i litteratur och dess fokus på texter som litterära. Hauge (1995) ser denna vändning som en del av en ständigt pågående kamp mellan dikt och filosofi. Vetenskapen återförenas nu, enligt Hauge, efter en lång tid av allt längre uppsplittring. Denna splittring blev tydlig i samhällsvetenskaperna med Durkheim och har sedan gått så långt att det nu inte längre går att skapa klara gränser mellan de olika disciplinerna. Med ett post-strukturalistiskt perspektiv ger den språkliga vändningen möjligheter för en återgång till berättandet och en tilltro till den litterära textens och språkets möjligheter att tillföra nya dimensioner av sociala fenomen. Språket kan å ena sidan förstås som ett ofullkomligt redskap som vi ändå är hänvisade till att använda för att förmedla och konstruera världen och oss själva (Wetherell, 1996). Å andra sidan ger det språkliga samspelet utrymme för möjligheter bortom den verklighet det representerar. I sin kraft och inneboende kreativitet utformas och skapas variation som inte skulle vara möjlig i handlingar baserade enbart i pragmatiken. Just denna tilltro till språket som skapande och omskapande kraft är en grundtanke i min analys av de transkriberade texterna där interaktion och variation av fraser, idiom och meningsbärande tecken kommer i fokus.

Språket, i form av tecken och teckenkedjor, är ständigt pågående konstruktioner (Lenz Taguchi, 1997) och i centrum för människors kommunikation står att gemensamt skapa betydelse i de olika begrepp vi använder (Butler, Laclau & Žižek, 2000). Det finns hos oss en allmän social strävan att söka efter mönster och strukturer och att läsa fast betydelser i fenomen. Genom att olika tecken eller begrepp sätts i förhållande till och positioneras gentemot andra tecken försöker vi forma en konstant väv (Laclau, 2002). I motsats till Saussure ser dock Laclau detta som en omöjlig föresats. Ett teckens betydelse är alltid kontingent, tillfälligt och avhängigt sitt sociala sammanhang. Däremot är det just dessa försök och denna eftertraktan att fastställa tecknens innebörder, att positionera olika

uttryck och diskurser, att skapa hierarkier och att sträva efter dominans, som kommer i fokus för diskursanalys (Winther Jørgensen, 2002).

I skiftet från en modern till en postmodern syn framstår världen som betydligt mer fragmentarisk, oordnad och heterogen än tidigare (Shotter, 1993). Språket har tidigare tagits för givet som en representation av verkligheten, byggt av meningsfulla koder, medan det i själva verket ständigt nytillverkas i sin sociala kontext. Modernismens strukturalistiska syn kritiseras för sin snäva typ av språklig analys som ofta blir kontextlös och inriktad på språkets instrumentella uppbyggnad (Winter Jørgensen & Philips, 2000). Postmodernismen tar avstånd från den lingvistiska diskursanalytiska synen på språket som ett ahistoriskt redskap för att representera verkligheten (Chouliaraki, 2001). I stället ses språket både som en semantisk praxis och en konstituerande kraft i sociala sammanhang (Winter Jørgensen & Philips, 2000). Laclau (1993) poängterar att dessa olika sammanhang, olika diskurser, inte kan ses som fristående från, eller ens oberoende av, varandra. Hur mycket en enskild intressegrupp än försöker muta in sin diskurs genom att fastställa dess gränser, så influeras diskursen oupphörligt av andra diskursers tecken. I det omgivande diskursiva fältet, det som utsluts av diskursen, finns de flytande signifikanterna, tecken som ännu inte fått sin innebörd fastställd, som kan ha olika betydelser, och som det ständigt pågår en kamp om att fylla med den egna diskursens mening. Detta språkspel inom och mellan diskurser gör det omöjligt för ett tecken eller en diskurs att läsas fast i en avgränsning gentemot andra tecken och diskurser. Det som finns utanför den existerande och konstituerade diskursen, i det diskursiva fältet, kan bryta in i den befintliga strukturen och omlokalisera, ändra eller förstöra den meningskonstruktion, som upprättats och därmed förskjuta positionerna. En sådan process kallar Laclau (2001) för dislokering och sätter det i relation till antagonism som han menar är ett sätt att på ett symboliskt plan bemästra en sådan dislokering. Antagonismen är, för Laclau, det hotfulla andra, det som utgör en fara på samma gång som den representerar omöjligheten för att göra något till en sluten totalitet. Så när element från en ekonomisk diskurs bryter in i en befintlig humanistisk diskurs

om en skola för alla, bemöts den med antagonism för att bemästra den dislokering som kan ske. I efterfrågan på effektivitetsmätningar av specialundervisningen finns möjlighet för dislokering liksom när särskilt stöd infekteras av en rättslig diskurs genom att stödet i skolan blir fastställt i lag. När den rådande specialpedagogiska diskursens syn på en skola för alla hotas av krav på valmöjligheter, höjs röster i en antagonistisk retorik för att försvara de demokratiska och humanistiska värden, den tar för givna (Tideman, 2006). Laclau förstår politiken som hegemoniska artikuleringar (Tønder & Thomassen, 2005). Det innebär att de språkspel, som är möjliga att spela, utvecklas i ett rum där inget kan avgöras slutgiltigt och där sociala relationer är retoriskt konstituerade och föränderliga. Den retoriska kampen om en skola för alla blir i detta perspektiv en ständigt pågående process där olika grupper konstituerar sig retoriskt och tillfälligt (a.a.). Därmed blir retoriken också särskilt intressant för en analys av den meningsskapande processen av ett politiskt mål.

I post-strukturalismens sökande utanför det befintligt synliga, formas teorier omkring det som finns bortom och utöver. Begreppet subalternity²⁸ använder Laclau för ett tillstånd som är vare sig exkluderad eller inkluderad, som oberoende och flytande i ett fält mellan och bortom det inordnade (Thomassen, 2005). Utan begreppet hegemoni, menar Laclau, är subalternity omöjligt att förstå. För om det inte fanns några restelement, några flytande tecken i det diskursiva fältet, skulle gränsen mellan det som är exkluderat och det som är inkluderat vara skarp och därmed inte lämna utrymme för något att hegemonisera. Det subalternerna skapar en yta för en diskursiv kamp.

Genom att ekvivalenskedjor formas av tecken som hör samman, skapas mening i en nod. Vissa noder är emellertid så öppna att de blir tomma och möjliga att fylla med en mängd olika betydelser. Politiken behöver, enligt Laclau (1993, 1995) sådana tomma retoriska noder att samlas kring. Om en skola för alla, eller inklude-

²⁸ Subalternity, det underordnade, kan stå dels för det underordnade inom eller i begrepp och i en hegemonisk diskursordning eller för individer eller grupper av individer som i samhället befinner sig i en underordnad ställning (Laclau, 2001). Ofta används begreppet i politiska sammanhang om vad Marx benämnde som trasproletariat liksom i postkolonial teoribildning om marginaliserade grupper

rande skola, blev klart skilt från vad det inte är, så finns inga möjligheter för olika diskurser eller röster att göra sig hörda och dess teser, om öppenhet och olikhet, blir till slutenhet och likriktning. I sin egenskap av tomt tecken, empty signifier²⁹ fungerar en skola för alla som ett sådant samlande tecken och som retorik för ett politiskt mål.

Foucault (1974, 1980) fokuserar de regelbundenheter som möjliggör diskursiva utsagor och hänför inte det sagda till subjektet. Subjektet är decentrerat i den mening att de uttryck som används, inte ses komma inifrån utan är beroende av vilka diskurser som är möjliga att använda sig av eller låta sig användas av. Fokus för analysen i föreliggande studie är inte de enskilda deltagarna och deras inbördes relationer utan de diskurser de blir bärare av. På så sätt skiljer sig den analytiska ansats jag använder från konversationsanalys eller diskurspsykologiska angreppssätt där subjektens turtagning, förväntningar och bilder fokuseras och makten knyts till en subjektidentitet (Potter & Wetherell, 1987).

I detta avsnitt har jag framhållit att individer tillsammans genom språket försöker nå det förenande, en förståelse, en norm, upprätta en diskurs eller något gemensamt helt. Men att skapa en sådan totalitet är, som Laclau påpekar, en omöjlighet på grund av det ständigt pågående språkspelet med tecken som flyter, som reartikuleras i nya sammanhang och omlokaliseras till diskurser där de tidigare varit utslutna från. Retoriskt kan en skola för alla därför ses som ett tomt tecken, en samlingspunkt för politisk förändring, och som sådant öppet att fyllas med tecken som ger mening för de pedagoger, som fått uppdraget.

Att skapa betydelse och mening

Den meningsskapande processen är central i diskursanalys. Hur individer i språk och texter gemensamt konstruerar mening i begrepp eller företeelser, utgör grunden för hur en diskurs gestaltas, befästs eller omgestaltas. I detta avsnitt vill jag lyfta fram ett sociologiskt forskningsperspektiv om meningsskapande i organisationer. Skolan som organisation i ett sociologiskt perspektiv är utgångs-

²⁹ Begreppet "empty signifier" har Laclau enligt Thomassen (2001) hämtat från Lacan.

punkt för mycket av forskningen inom specialpedagogiken (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Barton, 1988; Helldin, 2000; Skrtic, 1995; Vislie, 1995;). I dessa texter fokuseras de samhälleliga sammanhangens betydelse för hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd utformas liksom vilken funktion och vilka konsekvenser de får. Däremot belyses inte processen, då pedagoger gemensamt konstruerar sitt specialpedagogiska uppdrag.

Människors handlande sker i ett sammanhang, där påverkansfaktorer slumpartat reagerar med och mot varandra i olika mönster, som aldrig kan förutses (Stacey, 2001). Varje social konstruktion visar en sådan komplexitet, där det aldrig går att förutsäga konsekvensen av en förändring. Det finns alltför många oförutsägbara faktorer i den reaktion som startar när en av faktorerna förändras. En sådan förändring sker inte mekaniskt med en enkel relation mellan orsak och verkan i ett linjärt förlopp, menar Stacey. I stället leder det till reaktioner som fortplantar sig och ger upphov till nya oförutsebara konsekvenser. Människors handlande bildar komplicerade, instabila mönster av reaktioner på för forskaren synliga, såväl som osynliga faktorer. Hoban (2002) hävdar att den huvudsakliga orsaken till att forskning inte lett till förändring inom utbildningsväsendet är, att forskningen haft en alltför lineär syn på hur lärare utvecklas och förändras. Genom att utgå från ett systemtänkande³⁰ för han fram bilden av en spindelväv där tänkande är inslag i ett komplicerat mönster av kulturella och sociala faktorer såväl som kunskaper, egna erfarenheter och upplevelser. Denna komplexitet i läraryrket tas, enligt Claesson (2002) sällan med i beräkningen när lärare utbildas eller vidareutbildas för förändring.

Sense making och *construction of meaning* är begrepp, som ligger nära diskursanalytiska såväl som socialkonstruktionistiska perspektiv och har relevans för att studera den meningsskapande processen i konstruktionen av verksamhetspolitiska mål. En av förgrundsgestalterna för studier av meningsskapande är Brenda Dervin. Begreppet *sense making* användes från början för att utveckla kommunikativa redskap inom framför allt kommunikationstekno-

³⁰ Systemtänkande är en disciplin för att se helheter i dynamiska och komplexa system och för att förstå dess föränderlighet

login och utgick från kunskaper om hur människor skapar förståelse genom kommunikationen (Dervin, Chaffee & Foreman-Wernet, 2003). Dervin och hennes kolleger utvecklade begreppet som en filosofisk, metateoretisk metodologi. Grunden för människans agerande söks i sambandet mellan handling och de antaganden som förknippas med handlingen.

Sense making i Dervins (1989) perspektiv är både en filosofi och ett praktiskt analytiskt instrument där processen studeras i ett större socialt perspektiv. Det traditionella synsättet på *sense making* har varit inriktat mot teknologi, resultat, centralisering och dylikt. Den så kallade *management knowledge* visar vägen till en ny syn på *sense making* och betonar människor, kontext, process, kreativitet, samarbete, olikheter, det underförstådda och initiativ (a.a.). Ett sådant synsätt ligger nära de post-strukturalistiska ansatser, som inspirerat mig, men med inriktning mot meningsskapandet inom en organisation. Historiskt, menar Dervin, har det åtminstone inom västerländsk vetenskapstradition funnits en uppfattning att kunskap, eller information, kunde beskriva och förändra verkligheten. Genom att överföra denna värdefulla tillgång till medarbetarna skulle de därmed handla effektivt och i riktning mot målen. Men kunskap kan, enligt Dervin, inte ses som något statiskt, möjligt att överföras utifrån. Kunskap formas i en social gemenskap och utifrån de individer som ingår i den. I ett postmodernt samhälle, menar Dervin, förutsätts att människor i arbetslivet ska kunna ta stegen mot det okända, utan att vara förberedda och till fullo insatta. De måste själva finna vägar i form av kunskaper och strategier för att nå uppsatta mål.

Inom organisationsteorin använder sig Karl Weick (2001) av en modell där meningsskapande är viktiga ingredienser. Meningsskapandet kan, enligt Weick, beskrivas utifrån en metafor genom att betrakta hur kartografi går till. Det finns ett område som kartritare vill återge och de använder sig då av olika projektionssätt för att göra denna återgivning. Vilken karta de ritar beror på var de tittar, hur de tittar, vad de vill återge och de verktyg de har till sitt förfogande för att återge området. Det brydsamma i kartografin är att det inte finns någon bästa karta över terrängen. För varje område kommer det att finnas en antal användbara kartor. Meningsska-

pandets uppgift är att omvandla en värld av splittrade erfarenheter till en förstaelig tydlig värld. Fälten är inte kartlagda på förhand.

Meningsskaparna kan inte bara ta till sig en redan existerande karta. De som bemödar sig om att skapa mening letar inte efter den sanna bilden, den som överensstämmer med den redan existerande, redan formerade verkligheten, utan efter en karta som gör det möjligt att förstå och hantera världen utifrån den rådande situationen. En färdig karta skulle utesluta möjligheten att finna nya infallsvinklar och försvåra hanterandet av nya oförutsedda situationer. Bilden påminner starkt om pedagogers villkor. Det går inte att på förhand lägga upp fasta riktlinjer för de avgöranden och den kollektiva konstruktion av kunskaper och strategier, som pedagoger behöver för sin dagliga verksamhet. Snarare är de lösningar som konstrueras resultat av förhandlingar och omförhandlingar av en mängd tänkbara möjliga alternativ. Utmärkande för yrken som pedagogens är att det förutsätter en förmåga att fatta snabba beslut, där det sällan finns tid för överväganden innan och där beslutet egentligen, för att bli bra, borde ta i beaktande en mängd olika bakgrundsfaktorer (Lipsky 1980). I stället skapar lärare förnuft i sin handling i efterhand och kan då också överväga eventuella handlingsalternativ. Ett intuitivt handlande i en uppkommen undervisningssituation får innebörd och förnuft först sedan den i efterhand blivit utsatt för reflektion (Schön, 2003). I en sådan retoriskt meningsskapande process ställs olika diskursiva uttryck mot varandra och styrande diskurser blir påtagliga inte minst för att rättfärdiga och finna legitimitet åt handlande i särskilda och akuta situationer.

Weick anlägger inte något maktperspektiv och tar heller inte i beaktande de diskursiva praktiker som omger skapandet av kartor. Även om det inte går att rita någon bästa karta, strävar kollektivet efter att finna en sådan och i den processen befäster de kartan som den gällande. Om metaforen förs över till Laclau skulle det synas vara omöjligt att färdigställa kartan eftersom någon hela tiden skulle rita dit karttecken från andra kartor, eller finna nya utsiktspunkter som kunde föra till nya element. Trots inskränkningarna, ger Weicks idéer inspiration i studiet av det meningsskapande kollektivet.

Weick (2001) belyser den retrospektiva betydelseakten som, hur jag kan veta vad jag tänker om denna uppgift innan jag ser vad jag gjort. Handlingen föregår alltså reflektioner omkring hur jag tänkte innan jag gjorde vad jag gjorde. Utsagorna från studiens deltagare innehåller sådana retrospektiva meningsskapanden, där en handling förklaras utifrån vad som ger den förnuft och rimlighet, fast med hänsyn till vad som är rimligt inom den rådande diskursen. Med utgångspunkt i tanken om den retrospektiva betydelseakten blir konsekvensen att personalen utgår från sin praktik och sina erfarenheter i resonemangen om uppdraget. På så sätt är erfarenheterna från den konkreta vardagen ständigt närvarande som utgångspunkt för meningsskapandet, men i sin efterarbetade form.

Det gemensamma samtalet är första steget i utvecklingen av en kollektiv kompetens, menar Hansson (2003). När pedagogerna i studien samtalar om uppdraget formar de gemensamt i språket en kompetens för att kunna omsätta uppgiften i verksamheten. I sin studie av organiseringen av det kollektiva arbetet visar Hansson hur personal tenderar att i större grad förlita sig till känslor och till bedömningar på vagare underlag ju mer komplexa arbetsuppgifterna är. En förklaring kan, enligt Hansson, finnas i den meningsskapande processen som i komplexiteten söker meningen i utfall, snarare än i organiseringen av verksamheten, vilket kan innebära att pedagogerna söker meningen i effektivitet snarare än i organiserandet av undervisning.

Meningsskapande är ett centralt begrepp i ett socialkonstruktivistiskt och ett diskursanalytiskt perspektiv. Däremot är det ovanligt att meningsskapandet sätts samman med hur personal inom en organisation tillför mening i en delegerad uppgift eller hur personal formar en kollektiv kompetens i förhållande till dessa uppgifter. Den öppna inställningen till variation i teorin om meningsskapande innebär såsom den används av Karl Weick är mindre strukturalistisk än andra tidigare institutionsteoretiska förklaringsmodeller. Därför är den också mer användbar för att förklara hur personal gemensamt skapar mening som renderar kollektiv kunskap och gemensamma strategier för det politiska uppdraget.

4 PEDAGOGER MÖTER EN SKOLA FÖR ALLA

Den empiriska studien genomfördes under vårterminen 2004 i en skola som officiellt har en uttalad ambition att organisera undervisningen enligt konceptet en skola för alla. I avsnittet beskriver jag studien utifrån premisserna för val av skola och tillvägagångssätt vid insamling och bearbetning av materialet.

Val av deltagande skola

Min första tanke var att följa en skolas verksamhet när elever från särskolan alltmer införlivades i grundskolans klasser. Intentionen var då att analysera hinder och möjligheter i den integrerande processen. Under 2002 (Assarson, 2003) gjordes en kartläggning inför ett utvecklingsprojekt där hinder och möjligheter för ett samarbete mellan särskola och grundskola stod i fokus. Tanken i detta sammanhang var att genomföra ett aktionsforskande projekt. Jag övergav idén, dels eftersom de svårigheter som framkom var väl kända och dokumenterade sedan tidigare och dels då det skulle ta alltför lång tid att påbörja och följa ett förändringsarbete. Inom projektet Inkluderande skola i Göteborg genomfördes mellan åren 2001 och 2003 ett antal SWOT-analyser³¹ (Assarson & Ohlsson, 2003; Assarson & Augustinsson, 2004a, 2004b, 2004c). I dessa framträdde organisatoriska och pedagogiska svårigheter när elever från särskolan skulle integreras i grundskolan. Men än tydligare framkom starka upplevelser av faror som kunde knytas till oro för

³¹ SWOT står för Strengths Weaknesses Oportunities Threats

eleverna såväl som oro för den förändrade situation det skulle innebära i synnerhet för särskolans personal. I dessa kartläggningar framkom hur olika diskurser kämpade om dominans över mening- en med en skola för alla, eller en inkluderande skola.

Jag hade tidigare blivit kontaktad av en mindre kommun som berättade om sitt EU-projekt för att ge särskolans elever möjlighet att gå i sin hemskola. Kontakten togs av skolledningen sedan några i personalgruppen hört mig föreläsa om inkluderande skola. Ursprungligen ville man ha utbildning om elever med diagnosen utvecklingsstörning, i syfte att skapa bättre förhållande för integrering av de elever som följer grundsärskolans kursplan. I kontakten växte mitt intresse för att använda en av kommunens skolor för en studie. Här fanns uttalade önskemål om att sträva efter allas delaktighet i en skola för alla och en integreringsprocess hade redan påbörjats. Ett sådant "det goda exemplet" skulle kunna ge underlag för en studie av hur personal skapar betydelse och innebörd i uppdraget att möta alla elever i en skola för alla. Skolan hade vid tiden för studien sedan ett år arbetat för ett närmande mellan särskola och grundskola, där en ökad delaktighet och gemenskap mellan elever, såväl med som utan funktionshinder, var ett viktigt mål. Elever som följde särskolans kursplan fick tidigare skolskjuts till en central särskola på en större ort. Efter ett politiskt fattat beslut, om att alla elever skulle beredas plats i sin hemskola, överfördes en grupp barn till den mindre landsbygdsskolan, men utan att personal med erfarenheter från särskolan flyttade med.

Deltagarna i huvudstudien består av pedagoger och elevvårdande personal på en mindre F-6 skola med cirka 250 elever. Skolan ligger i naturskönt belägen mindre ort intill en större bruksort. Ursprungligen livnärde sig samhällets invånare på lantbruk och skogsbruk i liten skala och var då tämligen isolerade från omvärlden. På 1960-talet anlades en tillverkningsindustri och bruksorter och småsamhällen runt omkring växte och utvecklades till förorter åt bruksorten. I dag är industrin nedläggningshotad och utflytningen från byarna ökar.

Undersökningens genomförande

Den valda skolan hade fått EU-bidrag för ett projekt i syfte att inkludera elever från särskola och från ett resurscenter för elever som ansågs ha emotionella störningar.

Vid ett personalmöte i januari 2004, fick jag möjlighet att presentera forskningsprojektet. Under introduktionen av min studie gjorde jag en genomgång av olika tankar bakom framväxten av en skola för alla och om olika synsätt på elever i behov av särskilt stöd. Personalgrupperna tillfrågades om de var villiga att tillsammans med sina arbetskamrater inför två olika tillfällen läsa några utvalda artiklar som underlag för samtal i grupper. För att ge möjlighet till eftertanke kunde anmälan ske via mail eller handskrivet brev. Sjutton av skolans tjugo pedagoger och elevvårdande personal anmälde sitt intresse att delta i studien. I studien refereras alla som pedagoger oavsett vilken tjänst de innehar eftersom de i sina arbetsuppgifter samtliga har en pedagogisk funktion. De tre som avstod, angav personliga skäl eller att de arbetade på många olika skolenheter. Studien försiggick under en termin enligt följande:



Figur 1. Det empiriska genomförandet över tid

Deltagarna ombads att inledningsvis skriva ett brev om "olika händelser eller skeenden i ditt liv, som du på något sätt tycker påverkat din utveckling till den lärare du är i dag" (citrat ur uppgiften). En sådan uppgift ligger nära ett narrativt synsätt, som förespråkar en öppen ingång med syfte att styra så lite som möjligt.

Genom breven kunde jag finna händelser, platser eller situationer som jag kände till eller hade egen erfarenhet av och som sedan kunde fungera som inledning för att skapa kontakt inför de enskilda samtalen. En sådan känsla av solidaritet kan ge en avslappnad stämning i en annars tillkonstlad situation (Ohlsson, 2006). Breven användes inte i annat syfte och ingår inte i undersökningens analys.

I februari träffades grupperna för det första samtalet som utgick från en utbildningspolitisk officiell text, Lärarutbildningskommittén slutbetänkande "Att lära och att leda" (SOU 1999:63). Någon månad senare förde deltagarna dagbok under en vecka. Det andra gruppsamtalet skedde framåt våren och hade som utgångspunkt en forskningsöversikt gjord för Skolverket av Wallby, Carlsson och Nyström (2001). Rapporten är en genomgång av hur differentieringsfrågan hanteras i studier om skolans verksamhet. De enskilda samtalen, som skedde några veckor före skolavslutningen, hade deltagarens dagböcker som underlag för samtalen.

De 17 deltagarna delade själva in sig i två grupper efter hur de hade möjlighet att komma till det första samtalstillfället. Det gör att indelningen varit styrd av faktorer, som inte kan redovisas. Till andra träffen förändrades gruppindelningen något eftersom ett par lärare hade annat engagemang då de skulle delta och därför bytte plats med någon annan. Samtalen skedde på skolan direkt efter skoldagens slut och varade cirka en och en halv timme.

Vid det första mötet fördes en dialog utifrån texten i Att lära och att leda (SOU 1999:63) kapitel 3, "Det nya läraruppdraget" och kapitel 9, "Kompetens att möta alla elever". Texterna är utdrag ur Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, en utredning som haft viss betydelse för hur den nya lärarutbildningen och inte minst det specialpedagogiska programmet, utformats. Detta material kan sägas utgöra tolkningar av de politiska intentionerna om en skola för alla. Avsikten var att använda ett material, som kunde stimulera till ett samtal om uppdraget. Slutbetänkande av från regeringen tillsatta kommittéer, består av kompromisser där olika tänkesätt sammanjämkas till en text som kan accepteras av flertalet. I ett diskursanalytiskt perspektiv är ett sådant mäldokument, som alla kan enas om, konstruerat så att olika intressenter kan hävda sin egen betydelse utifrån sina olika syften. Det innebär att dokumen-

tet blir användbart först då det tillförs mening av pedagoger på fältet. Samtalet om texten inleddes med en öppen, inte alltför krävande fråga: "Vilka tankar väckte materialet"? Min avsikt med denna vardagliga fråga var att lägga så lite press som möjligt på gruppen. Bandspelaren, som användes gav dock i början upphov till många kommentarer som uttryckte både skämt och olust. Min roll blev mer passiv än jag från början tänkt och jag övergav tidigt idén att ställa frågor, för att i stället göra inflikningar när jag ville påverka samtalet. Det blev snabbt tydligt att frågor blev föremål för funderingar om vad som skulle vara det förväntade rätta svaret. Ett exempel på en inflikning är att byta ut frågan "Vad betyder skolans förväntningar för elevers olika möjlighet att lära?" mot en metafor om läraren som hisspojke där läraren är den som avgör vilken vinning eleven ska till. Utifrån berättelsen lämnades tanken fri. För det mesta fungerade sådana incitament, men det fanns också tillfällen då de ledde åt ett helt annat håll än avsett, vilket visar dynamiken i dialogen och svårigheten att utifrån olika förförståelser prata om samma sak. Min egen delaktighet i dialogen var sparsam, men vid de tillfällen jag gick in i samtalet var det med en styrande baktanke för att rikta samtalet mot en skola för alla och det sammanhang där uppdraget formuleras.

Under en vecka efter det första gruppsamtalet förde deltagarna dagbok. Genom dagböckerna kopplades verksamhetsfältet till undersökningen samtidigt som det fanns möjlighet att få en bild av synsätt och tankar som kanske inte framkom i dialogen med gruppen. Berättelserna illustrerar situationer från det vardagliga arbetet i skolan såsom pedagogerna konstruerar det i efterhand och med vetskap om att det ska vara ett underlag för någon form av forskning. Dagböckerna var färgade av samtalen i grupp och riktade blicken mot sådant som upplevdes problematiskt, givet uppdraget att undervisa alla elever. Uppmärksamheten riktades också mot verksamhet som pedagogen gärna ville framhålla som exempel på att de redan arbetade i enlighet med hur de tolkade uppdraget. Hade dagböckerna skrivits före samtalen är det möjligt att helt andra händelser tagits med eller att händelserna beskrivits på ett annat sätt.

Vid den andra gruppträffen utgjordes ramarna för dialogen av en text om elevgruppering och differentiering i undervisningen med utgångspunkt i matematiken (Wallby m.fl., 2001). Texten är en forskningsöversikt och finns i en rapport utgiven av Skolverket. Valet föll på rapporten eftersom den problematiserar fundamentala frågor om innebörden i en inkluderande undervisning, såsom den beskrivs inom en delaktighetsdiskurs för elever i svårigheter (se Ainscow, Booth, Emanuelsson, Haug, m.fl.). Dessutom belyser den frågor som berör differentiering av elever och undervisning. Med texten som underlag, gavs möjlighet för pedagogerna att tillföra sin mening i några vetenskapliga diskurser som problematiserar en sammanhållen undervisning i heterogena grupper.

Det empiriska projektet avslutades med enskilda samtal, där deltagarna fick möjlighet att prata vidare om och utveckla innehållet i dagböckerna. I dessa samtal användes dagböckerna som utgångspunkt för att fånga in hur det som sker i klassrummet konstrueras och vilka diskursiva uttryck som då framkommer, i förhållande till vad som får höras eller inte höras och vad som undertrycks när samtalet sker i grupperna. Avsikten med dessa samtal var att i en situation, utanför gruppen, fånga element som inte kommer till uttryck i den kollektiva konstruktionen, men som likväl finns inom gruppen och som kan bilda embryon för framtida förändringar av dominansen.

Intervjuer och samtal inom ett forskningsprojekt är naturligtvis en konstlad situation. Allt som sker innanför projektet präglas mer eller mindre av dessa omständigheter. Därför är studien en analys av den meningsskapande processen såsom den sker när pedagogerna ställs inför att vid givna tillfällen förhålla sig till och skapa mening i en skola för alla, gemensamt, i dagböcker eller i dialog med mig.

Hantering av det empiriska materialet

Breven, liksom dagböckerna, skickades in antingen som handskrivna ark eller som bilagor i e-post. Handskrivna brev och dagböcker överfördes till dataskrift. I några av de handskrivna breven och dagböckerna gick bilder och symboler till spillo vid överföringen, även om de blev till anteckningar i databearbetningen. Bre-

ven användes, som nämnts tidigare, som ingång i de enskilda samtalen och är inte föremål för analys.

Gruppsamtalen lyssnades igenom ett antal gånger, för att göra anteckningar, bekanta mig med talet och rösterna, innan de skrevs ut. Transkriptionen gjordes ordagrant och harklingar, tvekan uttryck eller skratt inflikades som kommentarer. Däremot har inte intonation eller prosodi noterats utförligare. Men vid de tillfällen jag uppfattade intonationen som en antydning till ironi eller avvärdanden infogade jag en parentes, och sådana ord som betonades blev understruken. Pausernas längd angavs med punkter där varje punkt motsvarar cirka en sekund och pauser som mer var en andhämtning, markerades med ett kommatecken. Inom parentes finns mina kommentarer då exempelvis någon avbryter eller då flera talar i mun på varandra. Då deltagarna citerade skriven text, eller andras utsagor blev detta markerat med kursiv text. De enskilda intervjuerna skrevs ut på samma sätt. Sammantaget består det utskrivna materialet av ca 130 sidor utskrift från gruppsamtalen, 340 sidor utskrift från de enskilda samtalen, 30 sidor från dagböckerna och 20 sidor från breven.

Vid genomläsningen av de transkriberade texterna från gruppernas samtal, gjordes anteckningar om vilka aspekter konversationen handlade om. Samtliga textavsnitt, som på något sätt berörde begreppet en skola för alla, valdes ut och sammanställdes. Efter flera försök att finna en hållbar indelning för att kunna kommunicera resultatet fastnade jag för att föra samman avsnitt efter vilka fenomen de behandlade. Avsnitt, som rörde sig om allmänna företeelser i samhället lämnades tills vidare åt sidan. Så småningom hade jag sju dokument utifrån vilka fenomen som det talades om; rättvisa, integrering, elevers olikheter, delaktighet, acceptans, föräldrasamverkan och att organisera undervisningen. Vid nästa genomläsning fann jag att talet om de olika fenomenen innehöll aspekter som gick över gränserna och en ny indelning gjordes. Ofta återkom samtalet till samma företeelse eller situation fast i olika sammanhang och placerades därför inom flera aspekter. På så sätt fick jag nya dokument som innehöll aspekter där andra meningskonstruktioner kom i fokus. Så kunde ett dokument om undervisning för alla elever innehålla samma text som ett dokument om

elevers olikheter och möjligheter. Slutligen hade jag reducerat urvalet till fem aspekter som kunde knytas till en skola för alla. Jag gick igenom de texter som valts bort för att återigen söka texter som ändå på något sätt kunde vara belysande för hur pedagogerna skapade mening i en skola för alla. Jag fann då att tiden, och i viss mån rummet, i sina egenskaper av sociala strukturer, ständigt återkom som en faktor av betydelse för konstruktionen av möjligheten att genomföra det politiska uppdraget. De avsnitt som fokuserade dessa begrepp blev därför ett eget dokument.

De texter jag sedan valde för att analysera närmare var sådana, där en aspekt eller ett tema i talet blev föremål för en längre sammanhängande konversation, så att hanteringen av diskurser och meningskonstruktionen kunde följas. Därefter placerade jag tillbaka texterna i sitt sammanhang för att undersöka om de fortfarande, i sin förbindelse med talet i sin helhet, var aspekter som kunde sägas konstruera mening i en skola för alla. Texter från dagböcker och intervjuer valdes därefter utifrån de framkomna aspekterna i gruppsamtalen. Avsikten var att kunna analysera dem med utgångspunkt i om det i de enskilda samtalen framkom avvikande meningar. Förväntan var också att aspekter som över huvud taget inte kom fram i grupperna skulle visa sig i det individuella materialet. Men det sagda och skrivna i dessa texter gick sällan utanför de områden som också behandlades i grupperna, om än dessa tillfördes annan mening.

Analysen skedde i flera omgångar och med olika utgångspunkter. I den första analysen utgick jag från hur pedagogerna som subjekt skapade sina identiteter i förhållande till varandra och hur därigenom vissa diskurser fick företräde genom de sociala positioner subjekten hade (Assarson, 2004). Uttalandena kopplades till de sociala relationerna och analysen var inspirerad av diskurspsykologisk tolkning (Potter & Wheterell, 1987; Potter, 1996). Men jag övergav analysmetoden eftersom mitt intresse var inriktat mot de diskursiva uttryckens interaktion snarare än den sociala interaktionen. I en annan analys kategoriserade jag materialet i olika teman jag fann under samtalen (Assarson, 2005). Inte heller denna form av analys gav svar på min fråga hur pedagoger skapar mening i uppdraget. Snarare fick jag svar på olika sätt att tala om uppdraget

men inte på hur betydelse skapades. För att fånga meningskonstruktionen kom jag fram till ett analysredskap främst inspirerat av Laclaus och Mouffes diskursteoretiska idéer. De knyter i sin teori samman den politiska teorin med idéer om konflikter, antagonism, och hegemoniers bildande. I Laclaus teori om retoriken som tom signifikant och om kontingensen och öppenhetens betydelse för demokratin fann jag en grund för att närma mig meningskonstruktionen på en politiska arena som skolans. Utifrån detta ställningstagande tog jag fasta på hur diskurser hanteras i de språkliga uttrycksformerna, i situationer av meningsskiljaktighet och hur olika diskurser under samtalen interagerar i den meningsskapande processen.

Etisk-filosofiska överväganden

Den tidiga västerländska filosofin konstruerade teorier om samhället utan att bekymra sig om att hämta fakta eller uppgifter från omvärlden. Lärdomssätena som uppstod i de grekiska och romerska rikena fungerade som slutna bildningsvärldar. Dagens universitet är däremot i allt större utsträckning en del i det politiska samhället där forskaren hämtar och använder data från omvärlden för att skapa sådan kunskap om den, att den kan användas i samhällets tjänst. Det innebär att samhället nu, i högre grad än förr, öppet ställer krav på forskaren och på resultatens användbarhet. En norm för vetenskaplighet har därför utvecklats där ett forskningsprojekt kräver ett syfte av nytta eller vidgade perspektiv, en metod som det redogörs klart för och en datahantering som kan kontrolleras (Gustavsson, Hermerén & Petersson, 2005). Även om egenvärdet i grundforskningen, liksom processen för att söka nya sanningar och synsätt värdesätts, ställs samhällsnyttan i fokus. Forskaren förväntas dock stå fri från yttre påverkan och manipulering, samt ha sin "förankring i samhällets vanliga etiska normer och värderingar" (a.a., s. 14). Det blir dock, enligt Trifonas (2004), oemotståndligt att inte i valet av inriktning och utförande påverkas av samhälleliga faktorer eller av kriterier, som leder till framgång inom akademien, såsom makt, status och karriär. När bakomliggande maktsfärer problematiseras, går det inte att undvika en medvetenhet om att det finns aspekter utanför den akademiska

formen som inte uppenbaras. Föreliggande undersökning är gjord för att passa in i de ramar som ställs för god forskningssed såsom den formaliseras i Vetenskapsrådets föreskrifter, men i medvetande om omöjligheten i dess normerande utgångspunkter.

En avhandlings vetenskapliga dräkt och formspråk gör forskningsprojekt utvärderbara men är samtidigt hämmande och begränsande. Barthes (1966) beskriver svårigheten att finna nya vinklar i användandet av redan befintliga formspråk. När jag, som författare, beskriver en del av ett postmodernt samhälle i en modernistisk form, uppstår en dissonans mellan det komprometterande redskapet och en levande språkdräkt som kan fånga den fragmentariska tidens komplexitet och dynamik.

När vi forskar om praxis är det, enligt Eliasson (1995), viktigt att respektera deltagarnas handlingar, men samtidigt nödvändigt att inta ett kritiskt förhållningssätt. Eliasson framhåller, att den kunskap som framkommer genom att vetenskapligt omvandla praxis till teori, aldrig kan ersätta den kunskap människor skapar gemensamt i sitt arbete. I detta ligger en syn på en åtskillnad mellan praktiken och de teorier forskaren utvecklar om den. Denna binära konstruktion motverkar ett överskridande (*transgressive*) till förmån för en dikotomisk kamp där det ena underordnas eller belyses i förhållande till det andra (Hauge, 2003). En svårighet, när forskningens etik framhåller det användbara i teorier om skeenden som mer styrs av slump än av logik är, att det förmedlade endast kan bli en strimma av kunskaper, av sådant som får rum inom det nuvarande möjliga (Derrida, 2002).

En normativ, kantiansk metafysisk grund för etik, förutsätter att vårt agerande har sitt ursprung i en universell själ (Falzon, 1998). Ett annat sätt kan vara att problematisera etiska ställningstaganden och visa skepsis gentemot en etik som refererar till en gemensam normativ princip. Då förstås etik som kontingent och beroende av den rådande hegemoniska ordningen. I forskning om praxis studeras hur rådande människosyn och värderingar uttrycks i handlingar och handlingsmönster (Eliasson, 1995). Det blir alltid känsligt att tillskriva den andre värderingar och det föreligger alltid en risk för kränkning i att bli tolkad av någon annan. Föreliggande studie är min tolkning och min berättelse om hur en grupp professionella

konstruerar mening i de uppgifter de tilldelats. Av de fyra etiska krav Vetenskapsrådet ställer upp för samhällsvetenskaplig forskning (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) är konfidentialitetskravet och nyttjandekravet de, som kan vara mest problematiska att behandla i föreliggande studie. De personer som deltar i undersökningen gör det till synes frivilligt efter en introduktion om ändamål och genomförande. Samtidigt blev studien, för den undersökta skolan, en del i en strävan efter ökad måluppfyllelse, där deltagandet förväntades bli ett lärandetillfälle som kunde underlätta skolans strävan. Samtycke blir i detta fall *sam* också utifrån den kollektiva dominansen för enighet om projektets betydelse för skolans utveckling. Eftersom gruppen är liten och undersökningens karaktär är av det slaget att uttalanden bildar underlag för de texter som analyseras, är det svårt att inte de, som gjort uttalandena, också känner igen sig i dem. Många av texterna är av den karaktären att flera deltagit och därmed också kan identifiera vem som sagt vad. I studien är det dock inte personerna eller deras inbördes relationer som analyseras, utan personerna ses bara som bärare av diskurser. Det innebär att analysen inte kopplar uttalanden till person, utan till röst, vilket i sin tur skulle kunna göra analysen mindre känslig. Däremot är det jag som forskare, som analyserar och skapar ett tolkningsföretade av deltagarnas språkliga uttryck. Deltagarna, som delat med sig av sig själva, kan känna sig utsatta när jag konstruerar min berättelse, min idé, om vad som försiggår.

Analysen görs av forskningssituationer där jag betraktar den andre såsom han/hon framstår genom sin röst. Att i denna situation hänvisa till humanistisk etik i en metafysisk anda, förlorar enligt Rorty (1997) sin mening. Det blir också problematiskt att utgå från ett rationellt förnuft eftersom ett sådant förnuft förutsätts vara icke-relationellt och stabilt över tid och situationer (Säfström, 2005). Jag försöker heller inte att helt förstå den andre eftersom jag då får den andre att försvinna. Men om jag urskiljer och uppfattar annanheten hos den andre, får hon/han ett eget värde. När jag analyserar texterna från deltagarnas utsagor, försöker jag med respekt för den andre fånga den meningsskapande processen men utan att söka en innersta sanning om vad deltagarna tänker. Där-

igenom distanseras deltagarnas yttranden från en personlig till en kollektiv nivå, från subjekt till medium för en process.

Metodisk bearbetning och analys

I detta avsnitt beskriver jag bakgrund och överväganden för analysen. Först en allmän genomgång av mina tankar om det vanskliga i att utforma ett redskap för analys och sedan en beskrivning av grundvalarna för analysen av den kollektiva dialogen.

I en institution som skolan verkar olika diskurser parallellt. Det kan vara diskurser om demokrati, om lärande, om normalitet eller om föräldrasamverkan. Samtidigt finns en rörelse mellan dessa diskurser där betydelsen i diskursiva uttryck och tecken förhandlas och omgestaltas. I de enskilda samtalen sker denna process tillsammans med mig som lyssnare och deltagare i samtalet, medan det i gruppen sker i en kollektiv process i en strävan efter konsensus och något gemensamt helt. Att konstruera ett redskap för analys blir i sig begränsande samtidigt som det kan ge möjligheter. Den post-strukturalistiska hållning jag egentligen vill inta, kommer i konflikt med det vetenskapliga formspråket och kravet på stringens. Analysredskapet jag använder för att fånga in och beskriva det rapsodiska och osammanhängande, gör resultaten ordnade och sammanhängande. Även om jag i mitt förhållningssätt vill hålla öppet för variation och det oreglerade måste jag systematisera för att göra min analys vetenskaplig och kommunicerbar. Å ena sidan blir själva redskapet i sig en reduktion av mångfalden, och dess uppbyggnad har en tydlig struktur med sina rutor och sin stringens. Å andra sidan åstadkommer det analytiska redskapet en möjlighet att följa den tolkning av texten som jag gör och därmed både öka trovärdigheten och öppna för andra tolkningsmöjligheter. För trots det ordnade finns i analysredskapet också utrymme för att lyfta fram varians, brytningar och dilemman i den meningsskapande processen.

Analysredskap

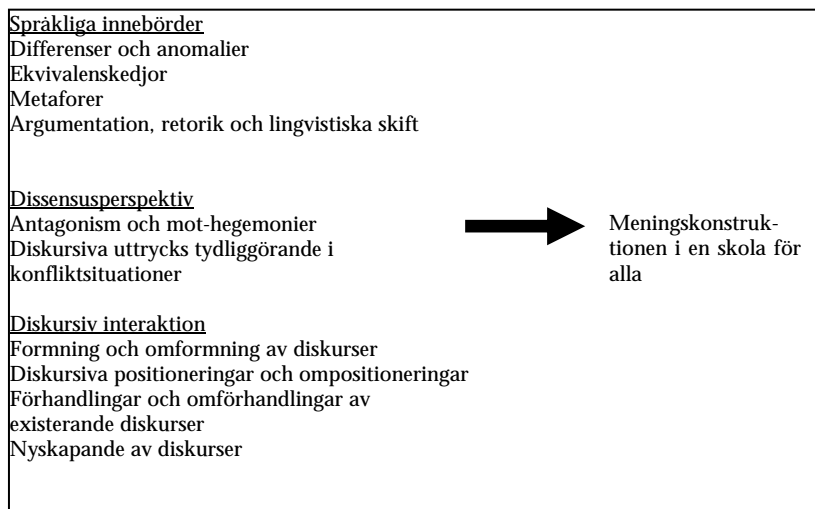
I detta avsnitt resonerar jag om de filosofiskt teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för hur jag utformat analysredskapet.

Fokus för analysen är de språkliga uttrycken med dess interaktion av variationer, fraser, idiom, retorik och metaforer. Wittgenstein var, enligt Johannesson (2001), road av variationen i röster och språk, en mångfald han förlitade sig på skulle utgöra en slags rättvisa åt livet självt. Med Wittgensteins skrifter förändrades synen på språket som en spegel av världen. Likaså suddas den tidigare markanta gränsen ut mellan det bokstavliga språket, språket som en reflektion av världen, och det bildliga språket, där metaforer och retorik används för att ge mening och innebörder (a.a.). En sådan tilltro till språket som skapande finns också hos Bachtin (1986). Båda använde sig av Dostojevskijs texter i sina utforskanden av rikedomen och användbarheten för en analytisk ansats som uppmärksammar det litterära språket. I studien inspireras jag av de möjligheter språket ger när det inte begränsas av vad som är praktiskt möjligt. Samtalen om texterna kan i sig bli en skapande och omskapande kraft och i språkandet kan, som jag påpekat tidigare, tanken tillåtas lyfta över det pragmatiska.

Utmaningen är att fånga dessa processer för att avslöja signifikanta dimensioner, som kan hjälpa oss att förstå vad som händer i en meningsskapande process, med fokus på en normativ retorik som en skola för alla. En väg att greppa komplexiteten kan vara att betrakta diskurser som språkliga aktiviteter, eller processer, av fortlöpande skapande och omskapande variationer av förklarande modeller och konstruerande tanke-system. Redskapet är utformat med intention att analysera sådana processer och lingvistiska aktiviteter i texterna från gruppernas samtal. Även om fokus i studien ligger på den kollektiva processen är det också av värde att undersöka vad som inte kan sägas eller vad som inte hörs i gruppen. Som komplement analyseras därför också dagböcker och individuella intervjusamtal, i syfte att blottlägga diskurser och diskursiva element av det andra, det som döljs, trycks ned eller är otänkbart att sätta ord på i gruppen. I analysen av dagböcker och av samtal med mig används dock inte redskapet fullt ut.

Diskursanalytisk ansats finns i viss mån i tidigare studier av texter och samtal som berör skolans verksamhet (t.ex. Balldin, 2006, Lindberg, 2002; Lindgren, 2006). Men det finns en avsaknad av analyser som fokuserar språket och talet. Analysen i föreliggande

studie fokuserar på den meningsskapande språkliga processen när en skola för alla gestaltas och omgestaltas utifrån såväl det politiska och vetenskapliga, som det pragmatiska och personliga. I processen tillför pedagogerna egen mening, samtidigt som de förhåller sig till de officiella texternas politiska och vetenskapliga budskap. Konstruktionen av uppdraget behöver inte enbart vara bekräftande, utan processen kan också bli avvisande och ändå vara meningsskapande. Så kan hinder och omöjligheter konstrueras som en del i meningsskapandet. Tidsfaktorn ser jag som en faktor, som beroende på hur den konstrueras i förhållande till hur uppdraget konstrueras, kan få en negativt meningsskapande funktion. Meningsskapandet i begreppet en skola för alla i de polyfona³² texterna analyseras i tre steg. Modellen kan åskådliggöras i följande bild:



Figur 2. Det analytiska redskapet

Med hjälp av redskapet analyserar jag texterna i tre olika faser där den första fasen är inriktad mot språksystemet, för att därigenom upptäcka diskursers avgränsning och inneslutning. Därefter grans-

³² När Bakhtin (1984) använder benämningen polyfon text avser han en text där flera röster smälter samman i en. Studiet av litterära verk liksom av officiella texter skiljer sig från analysen av ett samtal mellan flera personer. De transkriberade texterna från dessa samtal innehåller flera röster utan att nödvändigtvis smälta samman.

kas texten utifrån ett konfliktperspektiv av dilemma eller dissonans då diskurser framträder tydligare. Slutligen fokuseras rörelser mellan olika diskurser och diskursiva uttryck.

Redskapet är konstruerat med inspiration från olika diskursanalytiska ansatser. Men det är ingen eklektisk modell i den meningen att jag väver samman olika metoder till en ny (Hauge, 1995). Snarare använder jag mig av olika delar från olika analytiska förhållningssätt. Meningsskapande förutsätter ett visst mått av tolkning eftersom all text bygger på förutsättningar, antaganden som delas, eller som talaren förutsätter delas av alla. Att tolka en text är en sammansatt process av förståelse för ord eller ordsekvenser och sammanhang. 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.

Analys av de språkliga innebörderna

Mänskligt tal följer inte en enstaka linje av logiskt staplade argument. I stället blir samtalets trådar sammanflätade och anpassade i en väv av föränderliga mönster. Genom att fånga den lingvistiska dynamiken och variationen, genom att se det sagda i perspektivet av differenser och anomalier, vill jag förstå hur olika diskursiva uttryck uppstår, formas och transformeras under samtalet. I den fas, där de språkliga innebörderna analyseras, använder jag mig av en lingvistisk analys som är inspirerad av framför allt Laclau och Mouffe och av Lakoff och Johnson. Laclaus och Mouffes diskurstestetiska perspektiv är huvudsakligen teoretiskt eller inriktat mot skrivna politiska texter. Ändå försöker jag omsätta en del av deras grundläggande tankar för att använda dem i det analytiska redskapet.

Den lingvistiska analysen inriktas mot hur olika tecken, vars innebörd flyter, konstitueras och interagerar i samtalen. Just pedagogernas hanterande av flertydigheten i tecken kan ge förståelse för hur mening och innebörd skapas. Ett tecken får sin betydelse av hur det skiljer sig från andra tecken. Så får *alla* betydelse i förhållande till *fåtal*, *några*, *enstaka* eller *individ*. Genom att en diskurs

avgränsas både i vad som tillhör och vad som utesluts, blir positioneringen av tecknen betydelsefulla för förståelsen av den meningsskapande processen. Vissa tecken accepteras innanför diskursen, och genom att leta efter uttryck som hör samman i tankekedjor eller ekvivalenskedjor kan diskursens nyckelbegrepp bli tydliga, och därigenom också forandet av dess identiteter (Bergström & Boreus, 2000). Analysen av språkliga innebörder riktas mot hur tecken bestäms av differenser men också mot hur vissa tecken exkluderas och stöts bort som anomalier, som något som inte passar in.

För att kunna förstå hur vi tänker och talar måste vi kunna tänka fenomenens gränser, det yttre, samtidigt som vad som kan finnas utanför, menar Wittgenstein (2005). Vi iakttar genom att avskilja ett föremål från andra föremål, men för att kunna avskärma måste vi samtidigt kunna se det, som det ska avskämmas från. På samma sätt uppfattar vi en händelse eller en åsikt genom att ställa den i förhållande till andra händelser och ståndpunkter. Ett fenomenets identitet står i förhållande till, och blir intressant, först i och med att det ställs mot differensen. Diagnoser på beteenden kan förstås först då vi kan se dem som skilda från icke-diagnostiserade beteenden. Det är omöjligt att veta vad koncentrationsstörning är, om vi inte vet vad det inte är. I denna differens är koncentrationsstörningen en anomali gentemot det som det inte är, det rätta, som i sig bygger på en gemensam social myt om det normala. När en ekvivalenskedja byggs upp i samtalet, blir eventuella anomalier intressanta för att förklara gränserna för diskursen. En anomali kan också ge upphov till lingvistiska skiften och få samtalet att ta en annan vändning eller åstadkomma en förändring av den diskursiva hierarkiska ordningen.

Politiken behöver tomma tecken, eller noder, för att forma sin retorik och få anhängare att samlas omkring målet att åstadkomma något bättre (Laclau, 2004, 2005). Sådana tomma tecken fungerar som paraply att samlas under. Men det finns alltid en strävan att avgränsa också dessa tecken och låsa fast deras innebörd. Hur tecken från andra diskurser omlokaliseras eller hur tecken från det diskursiva fältet införlivas och bildar ekvivalenskedjor som skapar mening i en nod, blir en del av analysen av de språkliga innebörderna. De tecken som ingår i ekvivalenskedjor, är i sin tur tecken

vars innebörd kan dekonstrueras. Samtidigt som det kan synas som om betydelsen därigenom blir skarpare, tunnas den på samma gång ut genom att tecknen, som kommer att ingå i ekvivalenskedjorna, blir så många att fenomenet riskerar att vittra sönder. Laclau (1996b) skriver om en sådan form av dekonstruktion som en förökning genom delning. *Rättvisa* är ett exempel på en term som i studiens empiriska texter sätts samman av tecken som *åt var och en efter hans behov* och *få delta utifrån sina egna förutsättningar*. När tecken sätts samman i tankekedjor framgår det hur det sociala, som här rättvisa, är diskursivt organiserat inom en socialistisk diskurs (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Samtidigt kan tecknen som behov och förutsättningar brytas ned i nya tecken som skapar mening i dem. Expandingen av begreppet består visserligen av en meningsberikning, men vad som uppnås genom berikningen är egentligen dess motsats (Laclau, 1996b). För om vi måste specificera vad alla dessa ekvivalenslänkar har gemensamt, ju mer kedjan utökas, desto fler olika drag i varje kedja måste förkastas för att vidmakthålla det som ekvivalenskedjan försöker uttrycka (a.a.). Denna process av konstruktion genom dekonstruktion är en del av analysen av språkliga innebörder.

I retoriken förskjuts, enligt Laclau (2005), betydelser genom att en bokstavlig term (*literal*) ersätts med en figurativ (*figural*). Samtidigt gör språkets begränsningar det omöjligt att beskriva allt utan att använda figurativa omskrivningar. Genom att använda metaforer från något känt, skapas struktur och förståelse av det okända eller det abstrakta. Metaforer består i klassisk mening av en bild som illustrerar eller betecknar. Om vi säger "Hon kom som en sommarvind" blir frasen förståelig som en kärleksfull beskrivning, främst i ett svenskt klimat och i en kultur som hyllar sommarens milda värme. Lakoff och Johnson (1980) ser inte metaforer som isolerade uttryck. I stället ingår de i, och kan förstås endast som hela begreppsvärldar. De kognifierar metaforbegreppet (Widell, 2000) i det de menar att metaforen omfattar kulturella och individuella erfarenheter och kunskaper. Metaforen ses i detta perspektiv som en utvidgning av det begreppsliga innehållet, vilket i sin tur gör det möjligt att koppla samman olika världar. Den väcker associationer som är kulturellt och socialt relaterade, vilket gör att den

kan flytta tanken och belysa ett fenomen utifrån helt andra perspektiv. Genom analysen av metaforer får vi kunskap om gränserna för vår kognition, det vill säga vår förståelse av världen omkring oss och de fenomen som metaforerna anspelar på liksom de kopplingar som görs mellan olika till synes skilda områden.

Lakoff och Johnson skiljer på inaktiva och aktiva metaforer. De aktiva metaforerna kan bara förstås som situerade, alltså i det sammanhang där de också skapas. De inaktiva metaforerna är de, som ger mest information om de diskursiva mönster som omger människor men som de inte alltid är medvetna om. Ibland kallas aktiva metaforer för nyskapande (Bergström & Boreus, 2000) och skapas i stunden medan de inaktiva metaforernas ursprung har glömts bort och därmed rymmer mer av det gemensamma kulturarvet. De inaktiva metaforerna är ofta begreppsliga i den meningen att de innehåller kollektiva gemensamma föreställningar (a.a.). Det är svårt att tänka ett tal helt utan metaforer. I analysmodellen fokuseras metaforer som bärare av en vidare mening i sin inaktiva eller begreppsliga form där sammanhanget konstrueras i bilder utifrån gemensamma erfarenheter och kunskaper. I ett uttryck som att man *pratar över huvudet på föräldrar* ligger inte endast att pedagogerna uppfattar att de använder ord och fraser som föräldrarna inte förstår. Lägesbestämningen med talet som går *över*, blir samtidigt en bild av att den som talar, intellektuellt eller statusmässigt, har högre rang än den som talet går förbi.

När pedagoger beskriver en för eleverna meningslös situation, som *så kan jag ju stå och dra min grammatik*, blir den ett samlat uttryck för erfarenheter av situationer i skolan som uppfattats som meningslösa och en bild av den gammeldags auktoritära läraren. Bilden skapas för att spetsa till och tydliggöra en generalisering utifrån samlad kunskap om vad som uppfattas som värdelös pedagogik. Formuleringen är inte i egentlig mening en metafor utan snarare ett retoriskt grepp för att tydliggöra ett fenomen i en konkret bild. *Stå* visar på lärarens överordnade ställning medan *dra* blir ett uttryck för ett själlöst berättande av något som genom *min* visar att det är en kunskap som tillhör pedagogen. Tillsammans bildar de ett koncept som förstås i sitt sammanhang som en bild baserad på gemensam erfarenhet av en förlegad auktoritär skola.

Pedagogerna använder sig i talet också av retoriska grepp. I denna betydelse förstår jag retoriska grepp som användandet av öppna frågor och påståenden som visar på en möjlig kamp mellan olika alternativ (Hellspong, 2001). För att försvara en uppfattning behövs skicklighet i att kunna utnyttja språket på det mest effektiva viset. Enligt Hellspong kan man urskilja olika sorters tal som kommer till uttryck i att sätta sig till doms över, ta ställning när det råder delade meningar eller tal, där man genom beröm och/eller invektiv framhäver sitt budskap. I talet finns inbyggt ett strategiskt tänkande om hur man på bästa sätt ska få den andre att förstå det man menar. Det går också att urskilja olika sätt att använda sig av den andre för att skapa utrymme för åsikterna att slå rot. Det kan till exempel innebära att vädja till lyssnarens förnuft, få lyssnaren välvilligt inställd eller att väcka känslor hos den som ska bli mottaglig för budskapet (Wheterell & Potter, 1992).

Argumentation är en del av retoriken som handlar om att övertyga. Enligt Naess (1971) är ett av syftena med argumentationsanalys deskriptivt och det är i denna avsikt som jag i min analys av texterna letar efter hur teser byggs upp och försvaras liksom hur teser motbevisas. En tes uttrycks i påståenden som antingen understödjer eller avvisar tesen. Ett vanligt sätt att bevisa riktigheten i en tes är att först försvara sin tes med bevis för att sedan övergå till avvisande motargument. Genom att analysera delar av argumentationen utgår jag från att mening och innebörd i de existerande föreställningarna och tanke-systemen framkommer tydligare.

I analysen av språkliga innebörder ställs således följande frågor:

- hur används differenser och anomalier för att skapa betydelse i tecken
- hur formas ekvivalenskedjor
- hur används metaforer som meningsskapande hjälpmedel
- hur sker argumentation, hur gestaltas retoriska grepp och lingvistiska skift

Dissensusperspektiv

Kritisk forskning ser enhetlighet som ett uttryck för dominans (Alvesson & Deetz, 2000). I analysen av empirin vill jag gå bakom en sådan skenbar konsensussituation och finna uttryck för dissonans.

Diskurser framstår tydligare då det uppstår konflikter i ett system. Laclau och Mouffe (1985) använder termen antagonism för att beteckna den ständiga kampen mellan olika diskurser i människors sociala meningsskapande. Eftersom en diskurs, enligt Laclau och Mouffe, blir konstituerande genom konstruktionen av gränser, så blir antagonismen mellan det som finns innanför och det som exkluderas centralt för diskursens bildande och ombildande. Genom denna antagonism sker en förskjutning, dislokering, av betydelser. Utan denna antagonism, som gör det möjligt för flytande signifikanter i det diskursiva fältet att förskjuta betydelser, skulle enhetligheten, eller konsensus, segra, med stagnation som följd. Antagonismen är vital för demokratin och för möjligheten att se heterogeniteten som en tillgång i sig medan strävan efter universalitet innesluter och får den andre att försvinna (Laclau, 1993). I senare skrifter problematiserar Laclau (2006b) antagonismen eftersom den förutsätter möjligheten att sätta gränser för det som är motsatt, det hotfulla andra. Själva gränsen som genuin får teorier om antagonism att närma sig den fixering dialektiken fastnar i. Heterogenitet ställer däremot andra frågor och är långt ifrån transparent. Laclau frågar sig:

How has an entity to be so that its limits are really heterogeneous – i.e. that they imply a radical interruption of a space of representation? (a.a., s. 105)

Antagonism kan tyckas förutsätta en sluten totalitets gränser, något som Laclau ju ser som en omöjlighet. För att vara heterogent krävs en möjlighet att också gränserna för vad som utesluts respektive innesluts är heterogena och att det som bryter gränsen inte bara är det, som något inte är. Enligt Thomassen (2005) övergår Laclau alltmer till att tala om heterogenitet i förståelsen och analysen av diskurser. I min analys använder jag snarare antagonism som det andra, det som kan bryta in, överträda eller hota det dominantaste talet eller diskursen.

När jag använder mig av ett dissensusperspektiv utgår jag från konflikten mellan olika uttryck. I dessa konflikter som uppstår under samtalen, menar jag att diskurser blir lättare att upptäcka och avgränsa eftersom de måste artikuleras tillspetsat och tydliggöras i polemik mot annat tal. Antagonism och uteslutningar är förutsätt-

ningar för att konstituera begrepp. Men det andra behöver inte bara utgöras av sin motsats, utan kan också vara något som ligger bortom, något som utgör ett hot inte bara mot den rådande diskursens gränser utan också mot hela det sammanhang där diskursen vilar (Laclau, 1995). I studien talar pedagogerna om omöjliga värderingar hos en del föräldrar, något som blir ett hot mot hela det sammanhang där värdegrunden vilar. I det fallet upplöses differenserna och det differenta blir enigt mot det andra. I analysen av texterna i ett dissensusperspektiv försöker jag se hur antagonismen både verkar konstituerande och hur konflikten med det radikalt andra kan upplösa differenser.

I analysen av dissensusperspektiv och antagonism ställer jag mig följande frågor:

- hur och i vilka sammanhang synliggörs diskursiva konflikter
- hur innesluts respektive utesluts diskursiva uttryck i antagonismen om uttryckens betydelse

Diskursiv interaktion

Laclau och Mouffe problematiserar vare sig diskursordning eller diskursiv interaktion. De får kritik för detta av Chouliaraki och Fairclough (enligt Winther Jörgensen & Phillips, 2000) och den kritiska diskursanalysen, som ser som sin uppgift att avslöja hur vissa grupperns förmåga till förändring undertrycks av den rådande hegemonin. Laclaus och Mouffes inställning att allt samhällligt är kontingent, ger dock utrymme för att analysera den diskursiva interaktionen. I den antagonistiska kampen, menar jag, kan man se hur olika element i det diskursiva fältet gestaltar och omgestaltar diskurser inom en domän.

Analysen av den diskursiva interaktionen tar sin utgångspunkt i de tidigare faserna, där språkliga innebörder och dissensusperspektiv kommer i fokus. I de språkliga innebörderna formas ekvivalenskedjor för diskurser medan konflikter ger tydligare uttryck för vad som utesluts och innesluts. Analysen av den diskursiva interaktionen fokuserar på hur diskursiva utsagor positionerar och oppositionerar sig i förhållande till varandra. I dynamiken, som uppstår mellan diskurser, kan gränser skifta och lösas upp så att nya diskurser uppstår. En kreativ blandning av diskurser kan ge upphov

till förändring medan en reproduktion av givna diskurser stöder den dominerande ordningen (Fairclough, 2001). Laclau och Mouffe (2002) använder begreppet artikulation om hur något knyts samman med något annat. Genom artikulationen kan fraser och termer antingen skapa nya, eller befästa redan existerande betydelse i diskurser och diskursiva uttryck. I en sådan formning och omformning av diskursiva uttryck hanteras element från motstridiga diskurser, liksom flytande signifikanter från det diskursiva fältet, av deltagarna i samtalen om en skola för alla. Existerande diskurser förhandlas och omförhandlas och positionerar sig i förhållande till varandra. Analysen riktas mot hur olika diskurser bryter in i varandra och omformar mening. Det motsvaras närmast av Laclaus idéer om hur tecken dislokteras eller hur tecken från det diskursiva fältet eller från det andra, i andra diskurser, bryter in i en befintlig diskurs och förändrar mening i den. Diskursiv interaktion blir min benämning på denna process. I Laclaus teser om hur allt kunde vara på ett annat sätt finns möjligheter för att nya diskurser eller nya teorier och tanke-system skapas. Analysen i detta tredje steg fokuserar på processen i sådan diskursiv interaktion.

Frågor som används som utgångspunkter i analysen är:

- hur formas och omformas diskurser i relation till varandra
- hur positionerar och ompositionerar sig diskurser i förhållande till varandra
- hur ser de processer ut där befintliga diskurser gestaltas, förhandlas och omgestaltas och eventuella nya diskurser skapas

5 TALET OM EN SKOLA FÖR ALLA

I resultatdelen belyser jag den meningsskapande processen utifrån de språkliga processerna då pedagoger hanterar och skapar betydelse i skilda diskurser som ryms inom retoriken en skola för alla. I följande avsnitt redovisas resultatet i form av en analys av utvalda textavsnitt från gruppernas samtal, av tolkning av monologa texter från dagböcker och dialoga från samtal med de enskilda pedagogerna.

Resultatet presenteras utifrån de utvalda aspekter som framkom i genomgången av texterna såsom jag redovisat tidigare (s. 105 ff.). Samtalsämnen eller aspekterna är inte svar på frågor eller styrda av en intervjuguide. De kan heller inte ses som typiska för vad som kommer på tal om en skola för alla, utan bara som just det tal pedagogerna på denna skola tog upp under den tid de samtalade efter att ha konfronterats med innehållet i de officiella texter som de läst. Redovisningen inleder jag med analysen av talet i grupperna. Jag börjar med att analysera de språkliga innebörderna för att visa hur diskurser framträder i texten, för att därefter i ett dissensusperspektiv förtydliga bildandet av dessa diskurser och sedan slutligen se hur de interagerar med varandra. Efter analysen av talet i gruppen/grupperna följer en tolkning av de texter som bygger på de individuella dagböckerna och samtalen med pedagogerna enskilt. Här redovisas huvudsakligen sådant som tillför ny mening eller som bryter och visar på tal som inte får komma fram i grupperna. Efter varje aspekt avslutas redovisningen med en sammanfattande tolkning och resonemang.

De olika avsnitten har fått rubriker efter något som jag funnit centralt i den aspekt pedagogerna talar om. Det kan vara en målände beskrivning i en fras direkt ur ett citat eller min sammanfattning av vad som varit i fokus under samtalen eller i dagböckerna

Att vara en extramamma

Gruppernas samtal om det nya läraruppdraget inspirerades av LUK 1999:63 kapitel 3, som behandlar den nya lärarfunktion författarna tycker sig se i framtiden, samt kapitel 9, om kompetens att möta alla elever. Den viktigaste skillnaden såg grupperna i förändringen av skolans roll från kunskapsförmedling till en social funktion.

15. Ja, min första tanke när man läste det här det är ju den stora skillnaden mellan den gamla läraren och den nya läraren. Det är ju som kunskapsförmedlare.. det är ju inte det det handlar om i dag egentligen. Utan vara en resursperson och kunna som det står här lära dem att (läser innantill) hantera information, söka kunskap och lösa problem.
16. (Tystnad)
17.och sen så ..
18. Lösa konflikter....
19. Lösa ko..... ja precis Och den nya biten som har blivit mer och mer det är ju den här just konflikthanteringen att vara extramamma att vara social person och så vidare.
20. Men det som slår o sådär.. bara en spontan tanke runt det det är ju att det var hemskt vad vi är proffsiga om vi uppfyller bara hälften av dom kompetenserna som står där då måste det va bland de mest dugliga individerna i det här samhället ... för det... det är ju en förfärlig massa kompetenser man så att säga ska besitta o bör besitta om man ska jobba som lärare i dag ...på tjugohundratalet
21. Alltså jag tycker just att se det nedskrivet så att man läser det så koncentrerat att man.. jaaa.... Det är ett stort ansvari den rollen vi har

Språkliga innebörder

Reaktionen på texten som en *första tanke* eller något *som slår* en, en *spontan tanke* blir ett sätt att förhålla sig försiktigt till den officiella texten om den nya läraren. Samtidigt blir ironin, när proffsigheten och dugligheten blir föremål för raljerande, ett retoriskt grepp för att vädja till känslor där den nya lärarrollen konstrueras som näst intill en omöjlighet. Senare omförhandlas det omöjliga, när *det stora ansvaret* i den nya rollen hävdas, och genom att påpeka den pondus det får i skrift, och så *koncentrerat*. Inledningsordet, *alltså*, implicerar en sammanfattning av makten, som ligger i

den officiella texten, men yttrandet skapar också motargument som betonar en ny legitimitet i yrket. De signifikativa innebörderna som framkommer i retorik och argumentation, accentueras i interjektionen *jaa* och sammanfattas i uttrycket *ett stort ansvar* som efter en kort paus knyts till något vi *har*, något som berör alla pedagoger på skolan.

Till den *gamla läraren* knyts *kunskapsförmedling*, vilket det enligt pedagogen *ju* inte handlar om i dag *egentligen*. *Ju* förklarar en underförstådd gemensam kunskap, medan *egentligen* vänder tingens ordning och antyder, att också i dag är pedagoger huvudsakligen kunskapsförmedlare i stället för att arbeta enligt den nya rollen. När den nya lärarrollen formas i samtalet, konstrueras den utifrån en analogikedja med den officiella textens begrepp som underlag: *resursperson, hantera information, söka kunskap, lösa problem*. Det förment goda i den nya rollen gentemot den gamla, gör att begreppen gestaltas som ett direktiv när de läses upp ur texten. Tecknet *problem*, i den officiella textens mening, tillhör en pedagogisk diskurs där problemlösning framställs som ett viktigt inslag i lärandeprocessen. Den tolkning som görs i gruppen, placerar *problem* i en social eller psykologisk diskurs. Genom att *problem* associeras till tecknet *konflikt*, får samtalet en ny och förändrad karaktär. I det brott som uppstår genom den andra innebörden får essensen i språkandet en ny mening. *Problem* utvecklas i förhållande till konflikthantering, vilket i sin tur linkas samman med begrepp som *social person* och metaforen *extramamma*. På så sätt förskjuts betydelsen i den nya lärarrollen under konstruktionen i samtalet genom att ett tecken får en ny betydelse och innesluts i en omhändertagande diskurs.

Dissensusperspektiv

Den gamla läraren ställs mot den nya läraren och får representera två olika diskurser om skola och undervisning. I antagonismen framställs det nya som så omfattande att även om pedagogen bara skulle klara av hälften skulle denna person ha varit något av en övermänniska. De förstärkande begreppen som *hemskt* och *förfärlig* tillsammans med den ironiska vändningen ger en bild av frustration och uppgivenhet som ytterligare poängteras i att detta är den

nya förväntade rollen i det nya tidevarvet som är *tjugohundratalet*. Pauserna ger eftertryck där det sagda understryks och förstärks av de påståenden som följer. Den inneboende konflikten formas utifrån den officiella texten och den nya lärarrollen konstrueras i samtalen som betydligt mer komplex än den gamla vars huvudsakliga uppgift var kunskapsförmedling. I antagonismen framstår den gamla läraren i förhållande till en pedagogisk diskurs medan den nya lärarrollen tillförs meningar från en vardaglig tolkning av en socialpsykologisk diskurs. Vändningen kommer när begreppet *lösa problem* tillförs ny mening, varvid samtalen kantraras över från det pedagogiska perspektivet till en syn på läraren som en *extramamma*.

Diskursiv interaktion

När den officiella texten läses upp, såsom den står skriven, befinner den sig i en pedagogisk diskurs. Pedagogens nya uppgift att lära eleverna hantera information, söka kunskap och lösa problem ställs mot den gamla uppgiften som kunskapsförmedlare. Så långt i samtalen tillskrivs den nya pedagogiska diskursen en handledande roll medan den gamla rollen får en innebörd av att överföra kunskaper. Men när pedagogerna tillför mening utvecklas inte den pedagogiska utan uppdraget får sin betydelse av det brott som differensen i tecknet *problem* förorsakar. *Problem* reartikuleras som ett dislokerat element i en ny diskurs där pedagogens förmåga att ge social omsorg och vara en extramamma betonas framför kunskapsskapande. I förskjutningen ändras talets karaktär och blir vagare med inslag av det vardagliga. Därefter återförs samtalen till den officiella texten som tillförs en normativ komponent med prägel av det förment goda, uttryckt i en orimlig *proffsighet*. Till sist resumeras samtalen, varvid makten i de nedtecknade orden i den officiella texten internaliseras i pedagogernas nya roll och skrivs in i en ansvarsdiskurs.

De många kraven i den förändrade yrkesrollen är ett centralt tema i gruppernas tal vilket belyses också i denna sekvens.

22. Jag tycker det kändes lite ouppnåeligt ...när jag läste.... Jag tyckte det var så mycket man skulle va Så att de ... usch (drar en djup suck) ja (litet skratt)
23. Framför allt för specialpedagogerna ... dom skulle va mycket

24. Läraruppdraget har alltså..... det var den tanke jag fick.. verkli ... verkli-
gen ändrats. Nu fick vi ord på det också. Från att bara ha varit kunskaps-
förmedlare så har det blivit väldigt, väldigt mycket annat. Därmed inte
sagt att ... jag tycker nog att det känns.. stimulerande och roligt. Det blir
en utmaning. Det är precis som du säger det känns lite ouppnåeligt men
det är verkligen en utmaning också.
25. Mmm
26. Jag fick den tanken att jag tror inte så många egentligen är medvetna över
hur komplext det är ...ähh och det kände jag rätt så tydligt när jag kom
till skolan för 4 år sedan att .. att det är mycket som man skulle behöva få
tid för att läsa efterhand och det får man egentligen inte tid till att göra
riktigt. Att man.. jag tror nog på det här att ta väck lite studiedagar och
få den tiden till att fortsätta ta till sig nya saker.

Språkliga innebörder

Också här inleds med en osäkerhet inför kraven i de officiella tex-
terna. Pausen efter *de* har en dold innebörd som, av den efterföl-
jande djupa sucken och småskrattet, understryker en maktlöshet
inför textens anonyma källa, den som ställer kraven på allt peda-
gogen skulle vara. *Skulle va*, formen i futurum preteriti, indikerar
att den officiella textens tänkta förväntningar på framtiden inte
stämmer med hur det är. Känsloerna av uppgivenhet inför förvänt-
ningarna förstärks i interjektionerna *usch* följt av en suck och se-
dan *ja* följt av ett skratt. Att kraven är än högre på specialpedago-
gerna slås fast genom det inledande *framför allt* följt av en paus
och en betoning av *dom*.

Det förändrade läraruppdraget slås fast som en övergång från
kunskapsförmedling mot något *väldigt, väldigt mycket annat*. Det
komplexa framstår som skilt från det enkla, från *bara* kunskaps-
förmedling. Innehållet i det komplexa uttrycks som om det består
av *nya saker*, sådant som lärarutbildningen tidigare inte behandlat
och som skolan traditionellt inte har med i studiedagarna.

Tankekedjan, som byggs utifrån texten om den nya lärarrollen,
kan ses som *ouppnåeligt, väldigt mycket annat, stimulerande, ro-
ligt, utmanande, komplext, ta till sig, läsa*. Underförstått blir diffe-
rensen i detta sammanhang läraren som kunskapsförmedlare, det
som står för det *möjliga att uppnå, det vanliga, det tråkiga utan
utmaningar* och det som pedagogen *redan känner till*.

Dissensusperspektiv

Det finns en konflikt mellan konstruktionen av det förväntade, konstruerat som ouppnåeligt och konstruktionen av det förväntade som en utmaning. Den nya lärarrollen framstår som det utopiskt goda, det som pedagoger förväntas arbeta för, medan den gamla rollen får betydelse av ett passerat stadium. Gruppen har svårt att finna någon substans i de ord i texten som formar det nya och ändå fastställs dess betydelse i det normativa, i något pedagogerna förväntas sträva efter. En annan antagonism framträder i oförståelsen från utomstående om komplexiteten i pedagogernas arbete. Den kan ses som riktad mot såväl allmänhet som politiker och lärarutbildare.

Diskursiv interaktion

I samtalet konstrueras betydelse i den nya lärarrollen utifrån de ouppnåeliga kraven på pedagogerna, men framförallt på specialpedagogerna. Själva uppdraget kommer inte i fokus utan snarare bildas en kravdiskurs av uppdragets förväntningar på pedagogen som subjekt, i *så mycket man skulle va*, krav som gör anspråk på vissa egenskaper snarare än på mål som skolan ska genomföra. Den mening budskapet får, betraktar pedagogen som en person som ska fungera i många olika roller med olika funktioner. I detta tillförs en utopi till diskursen och ställer den ouppnåeliga komplexiteten och det vaga mot det enklare, såsom det är nu. I kontrasten blir bilden av den nya rollen samtidigt en utmaning att anta och något stimulerande. Makten, som ligger i det normativa, tas över av och införlivas i pedagogen som omformulerar en omöjlig uppgift till en utmaning. Pedagogerna tar på sig själva att lära sig hantera komplexiteten, trots att de vare sig fått tillräcklig utbildning för det eller någon förståelse från samhället.

Öppet förhållande men under kontroll

I samtalen om brev och dagböcker konstrueras pedagogens funktion i förhållande till konstruktionen av en verklighet som delvis utmanar den vision de officiella texterna för fram om det nya uppdraget. Många framhåller ambitionen om att ha en god kontakt

med eleverna och pedagogens sociala funktion prioriteras framför den undervisande.

...det är liksom en ledstjärna för mig att försöka ha en bra kommunikation, för fungerar inte den så kan jag ju stå och dra min grammatik eller.....det är väldigt, väldigt viktigt, tror jag, att dom kan acceptera mig och att jag försöker, ja jag driver lite med dom och dom driver med mig men dom ska också veta att där går gränsen, på samma sätt som jag känner att där går gränsen, va. Att vi ska ha ett öppet förhållande, vi ska förstå varandra, men vi ska också kunna bruka allvar. Och det är ju en balansgång och somliga reder det inte så snabbt som andra, va. Det kan jag väl säga att ...det är väl en sån där sak som man, tycker jag är viktigt, det är en förutsättning för mig, egentligen.att komma in och bara undervisa, det tror jag egentligen inte påutan det måste vara relationen, kontakten den är viktigt.

I detta citat framstår dilemmat mellan den sociala och den undervisande funktionen. Pedagoger framhåller den sociala omsorgens värde som en förutsättning för barns lärande. Undervisning utan social omsorg formas i metaforer som *stå och dra min grammatik* eller *komma in och bara undervisa*. Båda uttrycken är avsedda att illustrera en pedagog som distanserar sig från eleverna och kunskapsförmedlandet framställs som om det i en sådan situation blir meningslöst. Den sociala delen av arbetet byggs upp av uttryck som *acceptera mig* och *att jag försöker*, det vill säga ett alliansbygge mellan elev och pedagog. Men alliansen har vissa gränser och även om förhållandet ska vara öppet finns det en skiljelinje mellan vad som är acceptabelt och vad som inte går för sig. Makten över dessa gränser ligger hos pedagoger. Det är pedagoger som *känner* gränserna och eleverna ska *veta var* gränserna går. Åtskillnaden mellan att på skoj driva med varandra och att bruka allvar blir en balansgång som pedagoger avgör villkoren för.

Även om ambitionen ligger i att klara av att hantera den nya sociala rollen och kombinera den med förmedlingen av kunskap, framstår uppdraget som så mycket svårare i praktiken. I frustrationen över att elever inte lyssnar blir det lätt att höja rösten och skälla.

...och även om jag inte skäller, så försöker jag som en vän att det är vi, som ska fixa det här. Vi ska tycka likadant. Det fungerar för det mesta, men så ibland vissa tider som det är just nu av lite olika anledningar så är det upp och ner, då är det svårt att diskutera med nån som inte vill diskutera utan antingen vill....ja, vill börja gråta eller...börja skrika och svära eller vad det nu är.

I pedagogens roll ingår att använda sin makt genom att som vän se till att alla tycker lika, skapa en gemenskap, så att verksamheten fungerar. När situationen är *upp och ner*, alltså avviker den från den som oftast råder, blir det svårt att diskutera för att uppnå samförstånd. Den konfliktfyllda vardagen med elever som gråter, skriker och svär är svår att kombinera med lyhördhet, vänskap och gemensamma uppfattningar.

Skolan som en problematisk arbetsplats, inte minst för eleverna, kommer fram vid ett par tillfällen i de individuella samtalen. Skolans krav konstrueras som ofta motstridiga elevernas behov. Trots den obehagliga upplevelse skolan kan vara för många har pedagogen en ambition att få eleverna att tycka det är roligt att gå till skolan.

...men skolan är egentligen ganska förskräcklig, eller har varit det och en väldigt obehaglig upplevelse för ...många. Och det är på något vis.....jag skulle vilja att man inte....att man skulle kunna tycka att det är skojigt att gå till skolan även om man inte är jätteduktig, även om man inte alltså....ja, har alla dom här förutsättningarna...men visst är det svårt.

Skolan som förskräcklig, mildras genom att förlägga den till dåtid och förskräcklig för många, men inte alla. En av anledningarna till den obehagliga upplevelsen är underförstådd som skolans krav. För elever som inte är jätteduktiga eller har de rätta förutsättningarna blir det därför pedagogens uppgift att ändå få skolan att framstå som skojig. Men pausen och avslutningsfrasen tyder på att det är ovisst hur väl det lyckas.

I en pedagogs jämförelse med vuxnas arbetsliv framstår skolan som en hårdare arbetsmiljö.

...försöka bejaka dom i det här att självklart så som elever har ni det egentligen ganska problematiskt om ni hamnar i en grupp

med en lärare som ni kanske inte riktigt passar ihop med. Men ni är bara tvungna att vara där i alla fall. Så är det i vuxenlivet också. Men som vuxen kan man mer gå undan. Jag går och gör mitt jobb och så undviker jag dom där. Men ni är tvungna och sitta i klassen, ni är tvungna att lyssna på den där idioten som står där längst fram. Hur man hanterar såna saker för att inte gå under själv. Och där har dom många kloka funderingar. Barn är egentligen väldigt kloka.

I detta citat konstrueras skolan som en arbetsplats där eleven egentligen inte har någon makt. Pedagogens uppgift blir här att i ett socialt förbund visa förståelse för elevernas frustration. Det gör hon genom att bekräfta deras upplevelser av att tvingas underordna sig en lärare som de alls inte känner sympati för, något som inte ens vuxna blir lika utsatta för. Hur situationen ska hanteras överläts sedan till eleverna. I sin tilltro till deras kloka funderingar ser hon att de ändå lyckas hantera situationen utan att gå under. Men problematiken kvarstår och det framgår inte om eleverna också accepterar situationen efter sina funderingar.

Sammanfattande tolkning

Det finns en diskrepans mellan hur de officiella texterna och pedagogerna talar om den nya lärarrollen. Medan de officiella texterna uttrycker sig om den nya lärarrollen relaterat till samhällsutveckling och den ökade globaliseringen, konstruerar pedagogerna den nya rollen i förhållande till elevernas och pedagogernas behov. Eleverna tillskrivs behov av trygghet och gränser, av att må bra och tycka att det är roligt att gå i skolan. Pedagogerna i sin tur tillskrivs behov av att ha nära kontakt med sina elever men ändå behålla ledningen, kontrollen och makten.

Tyngden och auktoriteten i den officiella textens konstruktion av den nya lärarrollen styr hur diskurserna hanteras. Den officiella texten har makten att föra fram den rätta formuleringen. I samtalet blir texten uppläst som den står i dokumentet, innebörden ägs inte av deltagarna utan den finns konstruerad som normativ i den betydelse att det är denna nya lärarroll som ska gälla framöver. Maktaspekten framträder i samtalen, liksom uppgivenheten inför uppgiften. Den nya lärarrollen formas, dels som en orimlighet för pe-

dagoger att klara av och dels som ett stort ansvar och en utmaning. Både orimligheten och utmaningen skapas mot bakgrund av skillnaden mellan vad som krävs och hur skolans faktiska situation konstrueras. I gruppernas samtal visar resignationen på ett motstånd, som dock undertrycks av dominansen för att införliva kraven som en utmaning, något som kan ge pedagogrollen status och legitimitet i det stora ansvar som krävs.

Läraryrkesutbildningskommitténs texter om den nya lärarrollen möts i grupperna av ambivalens. Den officiella texten formas först av deltagarna till ett maktdokument som försvarar det vardagliga arbetet, för att sedan omgestaltas till ett dokument som kan utmana, om pedagogerna bara tar till sig nya kunskaper. Samtalet i grupperna inriktas mot att tolka och förhålla sig till texterna och det sker delvis i värdeladdade och känslomässiga termer, som å ena sidan kan ha sin grund i frustration men å andra sidan kan bero på tveksamhet. Den gamla lärarrollens innebörd formas som kunskapsförmedlande utifrån en pedagogisk, didaktisk diskurs. I en sådan diskurs känner sig pedagogerna hemma, den är väl känd och får dominans i skolans verksamhet. Då samtalet övergår till att beskriva de nya uppgifter som i texten utvecklas inom en socialpsykologisk diskurs förändras samtalet och ordvalen blir vaga och oklara. För att hantera den nya sociala rollen, konstrueras metaforen om en extramamma. I en sådan fostrande, omvårdande roll går det lätt att identifiera sig och i mammarollen finner pedagogerna ett redskap att använda i avsaknad av en professionell utbildning inom det socialpedagogiska området.

Det är intressant att kunskapsförmedlingen som förknippas med den gamla rollen uttrycks i så negativa ordalag. Då skapas en konflikt mellan uppgiften att förmedla kunskap och uppgiften att skapa en gynnsam och stimulerande miljö för social utveckling för alla elever. I samtalen formuleras inga förslag på hur de båda funktionerna skulle kunna kombineras. Ändå försöker pedagogerna skapa en syntes och i den komplexa väven av kunskapsförmedling, social omsorg och socialpedagogik formas ett yrke som blir utmanande, men som kräver en kompetens pedagogerna tycker sig sakna. Det är i förhållande till komplexiteten som pedagogernas kompetens formas och i förhållande till komplexiteten som kunskap saknas. I

samhällets bristande förståelse för denna komplexitet utvecklas en legitimitetskonflikt.

Svårigheter uppstår när den sociala rollen ska omsättas i den vardagliga verksamheten, något som blir tydligare i de individuella samtalen och dagböckerna. När pedagogerna, i dagböcker och samtal, tillför innebörd i sin uppgift, dominerar skapandet av den goda sociala miljön som en förutsättning för lärande för alla. Dilemmat blir att balansera makten för att upprätthålla ordning och sätta gränser men samtidigt skapa en nära relation.

I de individuella samtalen konstrueras emellertid inte innebörd i den sociala rollen utifrån officiella texter, utan i förhållande till hur enskilda pedagoger hanterar olika situationer. Den väsentligaste skillnaden i de samtalen är att pedagogens uppdrag formas mot bakgrund av hur hållbara de socialt konstruerade goda, humanitära värderingarna blir i praktiken. Till diskursen om den goda pedagogen hör att kunna skämta, retas lite lagom, vara vän, diskutera för att uppnå samsyn och bejaka elevernas negativa upplevelser av skolan. Samtidigt måste den goda pedagogen kunna dra gränser, se till att eleverna brukar allvar, höja rösten och få eleverna att acceptera och anpassa sig efter skolans krav även om de ofta kan vara svåra. I kraftfältet mellan dessa båda diskursiva poler balanserar pedagogen när de konstruerar mening i sitt uppdrag.

I gruppernas samtal möts här olika systems språk (Luhmann, 1995) och den vetenskapliga pedagogiska diskursen som den uttrycks i de officiella texterna blir omtolkad i vardagsnära termer och tillförs då en annan innebörd. När grupperna konstruerar den nya lärarrollen gör de så i ett strategiskt samspel mellan den officiella textens symbolspråk och ett normalspråk (Holmgaard, 2001). Den officiella textens språkbruk omgestaltas i mer vardagsnära termer där lösa problem, i bemärkelsen problembaserat lärande, fångas upp som ett socialt uttryck och konfliktlösning. I talet förknippas den kunskapsförmedlande funktionen med något gammalt, något som förlorar terräng till förmån för en social funktion och framför allt i förhållande till den utlästa osäkerhet som inte får innebörd utan uttrycks som *väldigt mycket annat*. I detta läge blir metaforen extramamma, förälder, en utväg att använda sig av, där det finns kända koncept för att möta barn i konflikter och oros-

moment och för att knyta kontakt med eleverna och stödja dem i deras sociala utveckling. Paradoxalt nog har pedagogerna fler ord om det sociala i uppdraget än om uppdraget att åstadkomma lärande för alla. Det komplementära i de kognitiva och socioemotionella perspektiven lyfts inte fram vare sig i de officiella texterna, i samtal eller i dagböcker.

Värdegrunden – ja den har vi ju ...

När en av grupperna fick en direkt fråga om hur de ser på de värderingar deras skola står för, uppstår en tystnad som kan tolkas antingen som att detta inte är något man funderat över eller som att en fråga om värderingar i sig förväntas kräva ett *rätt* svar. Det finns en problematik runt begreppet värdegrund som dels ligger i dess normativa prägel och dels i ovanan att explicit samtala om värderingar som ett abstrakt filosofiskt tema. Gruppen leder i stället in samtalet på frågor som uppstått under föräldramöten. Avsnittet strax innan denna konversation behandlar hur föräldrar ska fås att förstå de arbetssätt skolan använder. Detta tänkande hänger kvar i inledningen av samtalet om värdegrunden och kan vara en orsak till att värdegrunden sätts in i ett sammanhang för att tydliggöra den för föräldrarna. I samtalet före, framställs föräldrar som konservativa i frågor om hur skola och undervisning ska organiseras. Därefter utspinner sig följande resonemang:

27. Nej just det. Värdegrundsfrågor har vi ju.....
28. Ja det,
29. (bryter in) som kan lysa igenom till föräldrarna som...
30. Men det är just det pedagogiska som jag tänkte på. Sättet man ska göra det på
31. Men då tror jag att grupptricket är, är alltså ...om man börjar prata värdegrund som lärare och står däruppe så tror jag inte det är många föräldrar som är.. som över huvud taget motsäger sig det
32. Nä
33. ..där i det läget
34. Nä
35. Även om dom kanske tycker det inne i huvudet så säger man det ju inte för det är ju... det är ju rätt så korkat
36. (Skratt)
37. Ja, det är det ju
38. Åtminstone i helklass. Men om man säger man hade haft andra konstellationer på ...på andra mötenman hade delat i grupper.. (avbruten)
39. Men då tror att .. tror du att ... Vi skall ha demokrati, alla människor var lika värda tror du det är någon som säger emot det?

40. Nä, men värde.. värdegrundsfrågor handlar ju inte bara om (avbruten)
41. Nä, nä jag (flera i munnen på varandra)
42. etiska frågor
43. Föräldrarna.. jag själv som förälder tycker inte om att prata i ... äh ..inför hela.. det gör man inte
44. Nä
45. Men däremot om man hade erbjudit.. kanske att sitta 4, 6 stycken och kanske diskutera och så och så.. tror jag.. om man nu vill att... och lyfta...
46. Ja, ja..
47. Jo, det är nog lättare ja
48. Men sen å andra sidan sett så är det ju inte.. det är ju inte... Det ska ju inte vara föremål för en massa diskussioner. Dom här värdena (avbruten)
49. Exakt
50. ...och allting sänt det är ju vårt uppdrag... det är vår uppgift.. jag menar.. det ska inte föräldrarna.... Är det någon som har en annan uppgift (rättar sig) uppfattning bland föräldrarna så har ju dom fel. För att vi har faktiskt inte det.... det är på lag att det här ska ske. Vi ska ha en demokratisk skola, som vilar på en.. på en.. värdegrund. Så att äh... Om man nu skulle göra en.. bra pedagogiska diskussioner med föräldrar så får man nog vara väldigt klar över vilket mål man har med det som lärare då va ..Så att inte det blir så att dom kommer fram till nånting som bryter (allmänt skratt)
51. Nääää, nä
52. Det skulle kunna va så. Då blir det omöjligt att följa upp.
53. Nä man kan det... det blir.. lättare kanske om man plockar upp kanske ett par olika ähhh.. händelser eller så som, att prata kring och testa det på så är det ju lättare. Saker som kanske har hänt.. i klassen eller. Vi pratade ju innan om det här med föräldrautbildning och där kan ju komma sådana diskussioner att föräldrar kan höra lite vad andra har för värderingar om det här med vanor och sänt. Jaha dom gör så ja, då är jag kanske ute, alltså.. just att bara lyssna hur andra..
54. Alltså viii.. vi ja, jo.. (imiterar föräldrar)

Språkliga innebörder

Värdegrunden är ett tomt tecken, en nodalpunkt, en självklar gemensam ståndpunkt om något oantastligt gott som ska *lysa igenom uppifrån*. Den får sin betydelse i en ekvivalenskedja av tecken som *demokrati*, *lika värde*, och *etiska frågor*. Dessa tecken ges en normativ innebörd som man som pedagog måste *vara väldigt klar över*, men är i sig egentligen nya tomma tecken. Det normativa förstärks med ett faktuellt uttryck, *det är lag på*, och med tecken från en juridisk diskurs, där betydelsen av värdegrunden förskjuts mot en gemensam och självklar samhällelig angelägenhet.

Det normativa, det rätta, i den värdegrund skolan ska arbeta för förstärks när den ställs mot sin differens, det andra, det som helt enkelt är orimligt att tänka. *Det är ju vårt uppdrag* visar på karaktären av plikt, varför pedagoger måste vara mycket klara över *vilket mål man har med det som lärare*. Att tänka annorlunda beskrivs i sin orimlighet, det är *någonting som bryter*, underförstått mot det rätta, något som, om det framkom bland föräldrar, skulle vara *omöjligt att följa upp* eftersom dess förgivettagna goda innebörd lyser för sig själv. Det åtföljande skrattet kan vara en reaktion på intensiteten och energin i argumentationen och stå för medhåll, men det kan också vara en genans inför en omedgörlig hållning när innebörden ställs på sin spets.

Pedagogerna konstruerar det som omöjligt att ha andra uppfattningar om värdegrunden. Men denna föreställning bryts av försök att öppna upp för möjligheten att låta andra tänkesätt komma till uttryck. Skiftet uppstår i de inslag som återkommer där *det andra* läggs på föräldrar och där detta andra kan tänkas bli synligt om föräldrar får samtala i mindre grupper om händelser i skolan. *Det andra* tillskrivs inget innehåll men framställs på samma gång som något hotfullt och korkat. I strävan efter att upprätta gränser för värdegrunden benämns det andra som något socialt otänkbart. Detta otänkbara förblir stumt, samtidigt som det är ett närvarande hot mot den dominans som upprätthålls av konsensus om det goda.

I sin retorik för värdegrunden som en förgivettagen självklarhet, använder sig pedagogerna av flera olika sorters tal. Dels sätter de sig till doms över föräldrar som kan tänka på ett annat sätt. Dessa tänker helt enkelt *fel*. Dels framträder deras ställningstaganden i uttrycket att denna fråga inte ska *vara föremål för en massa diskussioner*. Vidare framhävs att det är det enda möjliga sättet att tänka på, vilket förstärks genom att använda invektiv som *korkat* om att stå för en annan åsikt, det vill säga att framföra något annat även om man tycker det.

Det finns ett inslag av vädjan i motargumenten, något som kan märkas i uttryck som *om man hade* föräldrarna i mindre grupper så skulle andra tankar våga framföras. Maktaspekterna i värdegrunden som något tvingande konstrueras i att det pådyvlas upp-

ifrån genom en *lärare som står däruppe* följt av att det då *där i det läget*, det underordnade läget, kan vara svårt att uttrycka något annat.

I argumentationen för att ha samtal om den normerade värdegrunden skapas en scen där föräldrar lyssnar på varandra. I talet antyds hur en sådan konversation skulle kunna förändra tänkande hos de föräldrar, som tänker det socialt otänkbara. Det retoriska greppet bygger på deltagarnas erfarenheter av hur samtal går till då någon tar till sig budskap i situationer där de ställs inför förebilder. Dramatiseringen i *alltså vii*, underförstått gör så här, är något som ska uppmuntra till omvärdering hos dem som inte gör så. I *vi ja, jo...* ligger förhoppning om självreflektion och förändring.

Dissensusperspektiv

Det utkristalliseras en polemik om värdegrunden som skulle kunna uttryckas i metaforer som en lysande stjärna gentemot buller från mörkrets makter. Skenet från värdegrunden *lyser* i förgivettagganden medan det andra, de andra åsikterna, det som bryter, framstår som ett hot. Samtalet handlar främst om hur avvikande tankar ska hanteras i förhållande till det givet goda, och här uppstår en konflikt i förhållande till hur pedagogerna ska styra föräldrars förmodade ifrågasättanden. Många repliker inleds med dissensusmarkörer i ordet *men* eller består i affirmativa *nä* och skratt. De understryker att det råder skilda uppfattningar och konflikter om innebörden i värdegrundens hanterande. Två didaktiska diskurser, om hur samtal om värdegrunden ska manövreras, växer fram där den ena utgår från ett omöjlighetsperspektiv medan det andra tar sin utgångspunkt i det goda exemplets perspektiv. I den första konstruktionen synliggörs maktperspektivet då normen skapats uppifrån och ska föras ner till föräldrarna. Det tecken som används associerar till en juridisk diskurs som inte får hotas. Det goda exemplets perspektiv innebär att också det som egentligen inte kan sägas ges möjlighet att komma upp till ytan. Men genom självreflektion inför de dominanta diskursiva uttrycken från andra, ska tankarna förändras.

Diskursiv interaktion

Diskursen om värdegrunden som det lysande goda allenarådande intervarierar med den didaktiska aspekten om hur denna värdegrund ska försvaras och förmedlas. Den makt, som ligger i dominansen för hur pedagogerna talar om värdegrunden, blir utgångspunkt för hur de olika perspektiven på den didaktiska aspekten utvecklas. Inledningsvis är dominansen stark för det goda, utifrån ekvivalenskedjan av *demokrati*, *lika värde* och *etik*. Hotet från andra tänkesätt blir målet för den didaktiska diskursen och ger den dess betydelse. I dissensusmarkören *men*, i *men om man säger man hade haft andra konstellationer*, kan det finnas en tanke om att föräldrarna då skulle vågat tala. Men det kan också vara ett försök att bryta för att visa att frågan inte är helt så enkel. Didaktiskt blir det goda exemplet och smågrupper en möjlighet att släppa in annat tänkande men ändå i syfte att övertyga och skapa konsensus om värdegrunden. Det bryts av att det socialt otänkbara som hot, måste hanteras genom att skolan har ett tydligt mål i diskussionen med föräldrarna om värdegrunden och då finns det bara *en* sanning som kan uppfattas som den rätta och det är denna som ska läras ut på ett pedagogiskt sätt. Skulle föräldrarna komma fram till annan slutsats så har pedagogiken misslyckats och skolan har fått ett verkligt problem. När det goda exemplets perspektiv bryter in tillförs ett nytt moment av gemensamma samtal om värderingar. Dessa skulle då kunna uppfostra de föräldrar, som enligt skolan försummar sina barn. Genom att lyssna till andra, som underförstått befinner sig närmare gällande normer, ska denna föräldragrupp inspireras att omvärdera sin hållning och se nya handlingsalternativ. Konflikten mellan olika synsätt hänger kvar då temat avslutas men dominansen upprätthålls för en underförstådd rätträdighet gällande en outtalad förgivettagen innebörd i värdegrunden och det goda exemplets möjlighet att förmedla och försvara dessa värden.

Trots ständiga utmaningar förblir värdegrunden en myt, en objektiv gemensam sanning, mot vilken det socialt otänkbara utgör ett hot.

Att sätta gränser för moralen

När talet kopplas till det praktiska vardagliga arbetet i dagböcker och individuella samtal framkommer hur värdegrunden får fungera som ledstjärna i arbetet. Det sker genom kompisamtal, antimobbingplaner och genom hur konkreta situationer organiseras. Men talet om värdegrundsfrågor i dagböcker och enskilda samtal bryter också ofta mot gruppernas konsensus. En incident som kan illustrera detta handlar om hur en situation ska hanteras i förhållande till elever som inte har med sig gymnastikkläder. Citatet kommer från ett avsnitt då föräldrars tillkortakommande förs fram. Just bland de barn, som kommer från lilla gruppen, men integreras i klassen, är det vanligt att eleverna inte har med sig gymnastikkläder liksom att, i andra fall, barnen inte får med sig matsäck till utflykterna. Under utflykterna blir detta inget större problem eftersom de andra barnen är villiga att dela med sig, men när pedagogerna ska hantera problemet kommer den fostrande rollen i fokus.

Ja, dom tre integrerade då, ja. Och där är ju mycket bland dom barnen då. Det missas ju mycket.

Men jag tyckte att det fanns lite extrakläder (min inflikning)

Ja, fast dom har ju satt detta i system dom här barnen också. Dom tar ju aldrig med regnkläder, för det har ju skolan till dom (imiterar barnen). Så ibland så... så nu har vi blivit så stenhårda så det går inte heller att göra skillnad alltså att...har man inga kläder då sitter man på bänken. Och det är för att alla ska ta med sig.

Och dom vill vara med på gymnastiken? (min fråga)

Dom vill jättegärna vara med och du vet, det är ingen utav dom som inte vill vara med.. och då har det blivit liksom att då tar du med nästa gång. Alltså på nåt sätt. Det britser jättemycket i familjen. Att ibland kommer det med och ibland inte. Och så är det för att visa dom andra också. En markering också, tycker jag. Att då.. man får sitta där stilla och det är inte lätt att sitta still. Så det är inte roligt att ha dom på bänken heller.

Barnen från lilla gruppen benämns som *dom tre integrerade*, och till dem förs epitet som att det missas mycket, de har *satt i system* och det *brister jättemycket* i familjen. Barnen från lilla gruppen framställs som offer för dåliga hemförhållanden. Mot detta fram-

står pedagogernas reaktion som *stenhårda* och barnen får *sitta på bänken* och *sitta still* för att visa *dom andra*. Det blir en konflikt mellan omsorg och uppfostran, där argumentet för den hårdare attityden rättfärdigas av att barnen annars utnyttjar situationen och att detta beteende kan riskera att sprida sig också till andra barn. När värdegrunden ska gestaltas i praktiken, blir det mer problematiskt än vad som framkom i gruppens samtal. Trots att detta är barn som enligt läroplanen skulle kunna inrangeras under de ”svaga och utsatta” (Lpo-94, s 5) är det inte helt klart hur solidariteten med dem ska gestaltas och hanteras.

Demokrati, rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande är begrepp som framhålls som värden att värna, och som ingår i pedagogens uppdrag att utveckla en känsla för hos eleverna. I de individuella samtalen, när händelser i vardagen kommer fram, visar de sig inte vara samma självklarheter som i gruppernas konsensus.

Sen har det kommit nytt folk då. Och det är dom nya människorna dom har så svårt för att ..liksom....barnen uppför sig inte trevligt mot dom. Dom får kämpa så hårt för attja....att barnen ska lyda....rätta sig efter vad dom säger...ja, dom vill på nåt sätt ta över känns det som.

När barnens uppförande gentemot ny personal får mening av *inte trevligt*, blir det problematiskt att omsätta honnörsorden i läroplanen. Att försöka ta över makten ingår inte i ett trevligt beteende, såsom det ges innebörd i sitt sammanhang. När demokrati får mening i förhållande till *lydnad* och att *rätta sig efter*, aktualiseras frågan om elevmakt och ledarskap i klassen. Samtidigt kan det anas att begreppet *lyda* tillskrivs en negativ betydelse i förhållande till värdegrunden. Därför byts det ut mot *rätta sig efter*, ett mindre dubiöst sätt att uttrycka lydnad och mer förankrat i en gemensam norm om vad som är rätt och fel.

Ett av samtalen kom att handla om vad som är ett bra klimat i skolan. Då framskymtar svårigheter i samband med att elever uppfattas som elaka eller otrevliga.

Ja, då menar jag att man uppför sig trevligt mot....ja vuxna och mot kompisar och att man inte gör ner.....att man inte är tålig, helt enkelt. För det är dom rätt så mycket. Jag tycker inte

att dom är det när dom är små men jag tycker att dom blir det innan dom har gått ut, tyvärr. Det är nånting som händer på vägen.

Också här är tecknet *trevligt* i fokus. Normen skapas i förhållande till differensen att *göra ner* och att *vara taskig*. Men något händer i skolan under de första sex åren, något som gör att de värderingar som ska spridas genom värdegrunden inte får genomslag.

Det är inte enbart händelser i skolan, eller elevers och vuxnas samspel där, som blir föremål för resonemang om normer. Samhället förs in i skolans värld, där pedagogerna får handskas med frågor som många gånger är svåra. Videoprogram, dataspel och den öppna sexualiseringen³³ inom allt fler områden i samhället orsakar funderingar som uttrycks i en pedagogs dagbok när hon haft en lektion med bara pojkar om sex och samlevnad. De vuxnas tal, tillsammans med exponering av grov pornografi och grabbsnack, ställer stora krav på inre mognad och en genomtänkt förankring av egna känslor inför området för att kunna hantera elevernas frågor och uttryck.

Maria, hur bemästrar du detta? En snabb tanke, vad hjälper det att prata med eleverna när hemmiljön är sådan, som jag får ta del av.... Jag har lovat pojkarna att jag tål allt och att de inte kan göra mig generad. Och att jag svarar på alla deras frågor.

Oron att inte räcka till och vissa elevers hemförhållanden orsakar uppgivenhet i *vad hjälper det*, men också nedstämdhet. Trots det möter pedagogen situationen med att visa trygghet, vilket gör att pojkarna vågar fråga och prova de värderingar de uppfångat utanför klassrummet. Pedagogens normer om sexualitet skiljer sig avsevärt från mycket av det, som pojkarna för in i skolan.

Sammanfattande tolkning

I läroplanen för skolan framhålls skolans uppgift att *förmedla och förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på* (Lpo-94 s. 5). Dessa värden specificeras som:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och

³³ Se Standish, 2002

män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (a.a., s. 5).

Värdegrunden intar en central plats i läroplanen och enligt de officiella texterna ska den genomsyra skolans arbete. I gruppssamtalet är dominansen stark för värdegrunden som en samling samhällsliga, gemensamma värderingar, och ett ifrågasättande av dem blir uteslutet. Hegemonin för det goda i värdegrunden gör ifrågasättandet till ett så känsligt ämne att det blir svår att diskutera. Därför skapar det också svårigheter att tala om de dilemman det kan innebära att omsätta den i praktiken. Värdegrunden går inte att ifrågasätta utan måste förstås som en myt, en samling av ekvivalenta abstraktioner med förmåga att förföra människor till att tro på något som en sanning. Samtidigt är den ett tomt tecken, en nodalpunkt, som fungerar som politiskt samlingsbegrepp. När normer ses komma uppifrån, och dessutom uppfattas som en lag, blir maktaspekten uppenbar. Också när pedagogerna argumenterar för andra åsikters möjligheter att höras, poängterar de att frågan om värdegrunden måste *lyftas*, ett metaforiskt uttryck som visar på den dignitet värdena har.

Men just eftersom dess innebörd egentligen endast består av värdeladdade abstraktioner så finns heller inte någon förberedelse för att möta föräldrar, som pedagogerna menar har en annan syn på demokrati i skolan eller allas lika värde. De normativa, obestridliga värdena formas därför till ett pedagogiskt problem som belyses från olika håll. Skolans moraliska uppdrag konstrueras så att det också innefattar en uttalad socialisering av föräldrarna. Å ena sidan kan värdegrunden läggas fram för föräldrarna som absolut och odiskutabel. I det fallet behöver pedagogerna aldrig befatta sig med att lyfta de inneboende meningarna i begreppen. Å andra sidan argumenteras det för att skapa utrymme för samtal, ifrågasättande och diskussion om innebörden utifrån enstaka händelser. När pedagogerna talar om att införa värdegrunden i en eventuell föräldrautbildning finns också en intention att få feltänkande föräldrar att tänka om. Men eftersom värdegrunden formas till en myt, en

gemensam objektiv sanning, blir andra tankar ett utmanande hot. Inför hotet att värdegrunden riskerar att destabiliseras, försöker pedagogerna konstituera en mening om det goda gemensamma och det rättrådiga. Citatet ur dagboken kan ses som ett exempel på de vändor som väcks inför sådana möten där det inte bara behövs kunskaper, utan kompetensen också innefattar personlig reflektion och en mognad i frågor som rör en privat sfär liksom mod att möta det obehagliga.

I de individuella samtalen kopplas överföringen av värdegrunden, i högre grad än i gruppsamtalen, till praktiken. Värdegrunden får där mening i förhållande till konstruktionen av konkreta situationer. Då visar sig också hur pedagogerna balanserar mellan olika normer och värderingar som ofta kommer i konflikt med varandra. Den uppfostrande uppgiften utgår från att förmedla det goda uppförandet, förmåga att lyssna till och anpassa sig efter läraren. Den *stenhårda* rättvisan i att alla ska ha gymnastikkläder med sig får balanseras mot att ge vika för att visa solidaritet med elever, vars föräldrar brister. När värdegrundens begrepp ska omsättas i praktiken blir det lätt i paternalistiska termer av lydnad och bestraffning. I försöken att konstruera myten om det goda som en sluten konstituerad totalitet som inte får utsättas för antagonism och ifrågasättanden, blir det problematiskt att hantera olikheter.

Den starka dominansen för värdegrunden som absolut och som det enda rätta hindrar vidare samtal för att skapa mening.

Åt var och en efter behov

Värdegrunden som sådan kommer inte upp som samtalsämne flera gånger i grupperna. Däremot blir tecken, som får ge mening åt den samlande tomma signifikanten, föremål för samtal. Tydligast tillförs innebörder vid samtal om rättvisa i förhållande till elever i behov av särskilt stöd eller hur elevers olikhet ska hanteras. Också rättvisa är ett abstrakt och mångfacetterat begrepp, men verkar ändå lättare att hantera i relation till handlande. Samtalet nedan äger rum efter att personal pratat om sin egen skoltid och om känslan hos elever som inte lyckas lika bra som andra i en skola som inte ifrågasätter att bara "duktiga" elever belönas. I samtalet nämns en flicka, som trots att hon arbetade hårt, inte nådde fram

till godkända betyg. Därefter fortsätter samtalet om rättvisa i relation till elevers olikhet.

55. Men det är mycket det här att man, tycker jag att vi jobbar väldigt mycket med det här ... att rättvisa är inte att alla ska få lika mycket utan att var och en ska få det den behöver
56. Men det är där jag tror att det inte är så överallt. Faktiskt inte på de flesta ställen. De flesta alltså... jag kan bara se på högstadiet. Ja alla ska göra detta, alla ska klara av det alltså. Inte alla, det finns ju en och annan lärare som .. man ser inte till var och ens förutsättningar. Det kan ju faktiskt vara så att hon kanske kämpade betydligt hårdare än nå'n av er andra gjorde. Förmodligen gjorde hon det
57. Mm
58. Men på vår enhet där var en förälder som hade jättesvårt att smälta det att inte alla skall göra likadant
59. Mm
60. Jag har flera föräldrasamtal och extra föräldrasamtal men dom har svårt att smälta det där att inte alla ska göra samma sak eller alla ska ha samma maträtt om man nu vill variera lite i det alltså..... men det är jättesvårt att få till det riktigt. Jag har lagt många timmar på det.
61. Jaha mm
62. För det första tror jag det är en vana som inte skolan har förändrat medvetet ibland föräldrarna för att när föräldrarna gick i skolan så var det nog så att alla gjorde likadant. Och sedan är det så att det är en så liten skola så alla ser varandra och att Ja, ja det har något med kulturen att göra i skolan där att.....
63. Sen tror jag att man måste först och främst förankra det på något vis hos barnen. Förstår ni? Så att dom tycker att det här är o.k., va. För det är klart går dom hem till föräldrarna och gnäller och gnäller och gnäller att den får alltid och det är fusk. Att man pratar öppet om det att nu är det så att du behöver träna mer på detta än vad han behöver
64. Jag bara tänker på när jag träffar föräldrar första gången att man talar om att så här jobbar vi. Och det är inte för att vi är orättvisa utan det är för att det är viktigt att vi möter barnen där dom är och att dom behöver olika saker.
65. Mm

Språkliga innebörder

Ekvivalenskedjan som ger innebörd åt begreppet rättvisa byggs delvis utifrån negationer. Första utsagan utgår från pedagogens handlingar när rättvisa tillförs betydelsen av att det *är inte att alla ska behandlas lika* för att sedan ställas mot vad det är, nämligen att *var och en ska få vad den behöver*. Pedagogens bemötande och vad pedagogen ger eleven ställs i centrum. Därefter flyttas fokus mot eleverna och rättvisa formuleras som *inte att alla ska göra likadant* eller *klara av samma sak*. Här blir perspektivet elevens

handlingar. I det skenet är det inte rättvist att en elev ska behöva kämpa mer än andra och ändå inte bli godkänd.

Differensen gentemot *rättvisa är inte att alla ska få lika mycket* skulle kunna ses som att orättvisa är att alla får lika mycket. Om barnen har olika behov och behöver olika saker blir det därför inte rättvist om de får lika. Tecknet *lika* tillförs olika mening beroende på vad det är eleverna ska få, om det är lika villkor och lika möjligheter eller att få lika av mängd, stöd eller saker. Konsekvensen blir att det är rättvist att alla får lika villkor däremot orättvist om alla får lika stöd eller saker.

Rättvisa beskrivs också i negationen: orättvisa är att *inte se till vars och ens förutsättningar*. Elevens förutsättningar får ligga till grund för behoven. Att alla inte ska göra samma sak kopplas till förutsättningar och behov vilket gör det rättvist att somliga elever måste *träna mer*. Föräldrarnas reaktion och den särskilda kulturen i den lilla skolan formas till hinder för att individualisera. För att föräldrarna ska förstå att det inte handlar om orättvisa när elever får olika uppgifter, används uttrycket *vi möter barnen där dom är* närmast som en allusion³⁴ av en av Kierkegaards dikter.³⁵ Dikten är ofta refererad till i specialpedagogiska rapporter och skrifter, liksom inom socialt arbete, och illustrerar en hjälpdiskurs där hjälp till förändring tar sin utgångspunkt i den behövandes livsvärld.

Det dominanta budskapet är att rättvisa innebär att alla får efter vad de behöver. När budskapet försvaras retoriskt används en strategi som sätter sig till doms över andra som inte agerar i enlighet med detta synsätt. Som exempel nämns högstadiet, där man inte handlar enligt denna definition av rättvisa eftersom alla elever där förväntas göra samma, och klara av samma, uppgifter utan hänsyn till vars och ens förutsättningar och därmed olika behov.

Dissensusperspektiv

En av betydelserna som tillförs i tecknet rättvisa är *åt var och en efter behov* medan en annan tar sin utgångspunkt i rättvisan att få nå kursplanernas mål. Det finns flera olika stämmor som kommer i konflikt med varandra under samtalet utan att det blir omedelbart

³⁴ Någon annans tanke överförs till ett nytt sammanhang och används för att legitimera det sagda

³⁵ Til eftertanke. Återfinns i S. Kierkegaard (1964) *Samlede Værker*. Bd 18.

uppenbarat. När innebörden uttrycks som åt var och en efter behov betyder rättvisa att behandlas olika. Till denna diskurs är knutet att eleverna inte ska behöva göra samma sak och i sin förlängning inte heller ska behöva klara av samma saker, vilket kan innebära att det inte ska krävas av dem att nå upp till samma mål. I en retorik som stödjer detta synsätt illustreras orättvisa med flickan som inte lyckades nå målet godkänt trots att hon enligt utsagan säkert kämpade mer än någon annan. När rättvisa får sin mening i anslutning till målen argumenteras för rättvisa som att somliga elever behöver träna mer. Då fokuseras på att alla elever har olika behov att göra olika saker för att nå dessa mål, vilket kan rättfärdiga att vissa slipper och andra behöver mer träning.

Diskursiv interaktion

Rättvisa konstrueras i förhållande till elevers olikhet och i processen formas en diskurs som kan sammanfattas som åt var och en efter hans/hennes behov och som får bilda en meningsfull pedagogisk horisont att arbeta utifrån. Denna socialistiska diskurs bryts när kursplanernas mål underförstått kommer i fokus och samtalet formas i termer av hur alla, hur de än kämpar, inte kan nå dit. Svårigheterna att nå målen läggs då på pedagogen som inte tar hänsyn till elevens förutsättningar.

Genom att fokusera svårigheterna att få elever och föräldrar att förstå innebörden i rättvisa, riktas fokus bort från ifrågasättandet av den egna ståndpunkten om vad rättvisa innebär. I stället antas att en objektiv sanning finns om vad rättvisa betyder i skolsammanhang.

När samtalet förs ner till elevnivån förskjuts svårigheterna till den enskilde elevens tillkortakommanden och det pedagogiska ligger i att övertyga eleven om det rättvisa i att han eller hon får träna mer. Att alla ska uppnå samma mål blir i sammanhanget en anomaly som försvårar en sammanhållen, logisk och meningsfull konstruktion av innebörden i rättvisa. Om alla ska nå samma mål, så blir det rättvist att en del elever med brister och tillkortakommanden får träna mer, med anpassade metoder, för att nå lika långt.

När begreppet *fusk* förs in konstitueras synen om vikten av träning och den socialistiska diskursen får ge vika. Det utvecklas en

dominans för tänkesättet att det är rättvist om elever får möjlighet att träna mer för att nå målen och synsättet försvaras med att när barnen möts där de är, visar det sig att de har olika behov. Då blir det inte längre fusk att några behöver träna mer.

Rättvist – men vems rättvisa och för vem

Såsom rättvisa konstrueras i de individuella samtalen och dagböckerna skiljer sig inte formuleringarna nämnvärt från vad som framkommer i gruppamtalen. I nedanstående samtal avviker dock uttalandet något från det sätt att tala om begreppet som dominerat i grupperna. Här framstår rättvisa som ett omöjligt begrepp, om det ska tolkas som ett precist tillstånd.

Nej, jag kan inte vara rättvis. Millimeterrättvisa existerar inte.

Så det...kan man inte få till.

Fraserna *jag kan inte, existerar inte* och *kan man inte få till* ger tre olika perspektiv på rättvisans omöjlighet. Att vara rättvis, alltså befinna sig i ett tillstånd där rättvisa framstår som något otvetydigt, är omöjligt. När rättvisa uttrycks i en exakthet av millimeter för absolut precision, är den något som inte kan existera. Slutligen kan man inte *få till* rättvisa, en formulering som anspelar på att det inte finns några handlingar som skulle kunna åstadkomma ett sådant tillstånd.

I de individuella samtalen konstrueras situationer och handlingar annars ofta normativt, så att vikten av att vara rättvis framhålls. Betydelsen av rättvisa uttrycks sällan annorlunda än i grupperna. Åt var och en efter behov samt att alla inte ska göra samma, gäller också i de individuella samtalen. Däremot tillkommer några perspektiv som till exempel att rättvisa är att försöka klara lite mer.

Jag försöker förklara för dom att rättvisa för mig det är ju att man ska försöka klara lite mer än det man egentligen.. man ska försöka komma hela tiden en bit upp på stegen va.

Pedagogen delger eleverna sin subjektiva syn på rättvisa. Den får en innebörd av att ta sig upp. Stegen kan stå som metafor för kunskap eller som en bild av hur människan måste kämpa sig uppåt och anta nya utmaningar för att utvecklas. Det senare tillför en ny betydelse av det rättvisa i att behöva kämpa och träna för att nå skolans mål. Själva strävan kan ses som en del i den individualis-

tiska doktrinen om att lära för livet och ger här ytterligare en betydelse åt begreppet rättvisa.

Rättvisa konstrueras i dagböcker utifrån situationer som visar på svårigheten att uppnå det som tolkas som rättvist. I en klass beskrivs situationen som kaotisk och stökig.

De är stressade och skrikiga och har svårt att vänta på sin tur. Jag pratar med dem om att stress och skrik lönar sig inte för att gå före i kön till mig. Jag har en lista med elevernas namn på tavlan och instruerar dem i tur och ordning. Många vill smita före och här är det flickorna som är besvärligast och stökigast.

För att hantera situationen så att alla får handledning och sin del av pedagogens tid, har det upprättats en kölista. Genom den får eleverna hjälp när det är deras tur, ett sätt som konstrueras som objektivt rättvist, men som inte tar hänsyn till om någon elev har större behov eller behov av att få hjälp snabbare. Kölistan blir helt enkelt ett pragmatiskt sätt att skipa rättvisa, där alla får samma villkor.

Att rättvisa är ett subjektivt upplevt begrepp, framgår i dagboksbeskrivningen av en situation med en pojke som tycker sig vara ständigt orättvist behandlad. Underförstått, uppfattar inte pedagogen det som pojken har rätt i sin bedömning och för att han inte ska hetsa upp sig är det nödvändigt att sätta stopp.

I och med att han får för sig att alla är orättvisa mot honom så börjar han prata högt om vad alla gör mot honom. Och ju mer han prata högt desto mer börjar han gråta. Och ju mer ledsen känner han sig som om det stämde det han själv tyckte. Så man måste sätta stopp innan. Innan det kommer dit.

I sin utsatthet reagerar pojken mot vad han upplever som orättvist. Pedagogens bedömning är att han överreagerar och konstruerar en orättvisa som objektivt sett inte finns. Genom att ta över kontrollen från pojken kan pedagogen få stopp på reaktionen.

I en annan dagbok beskrivs en kontrovers mellan pedagog och elev.

Hon startade med att småstöra redan vid samlingen och till sist fick jag nog och bad henne ta sin mattebok och sätta sig och jobba i ateljén. Det resulterade i att hon djupt förorättad förkunnade att jag var jätteorättvis och bara höll efter henne. Då

blev jag förorättad och ledde resolut ut henne. Hon smällde igen dörren och slog om låset.

Här står elevens subjektiva känsla av orättvisa mot pedagogens. Pedagogen har makten och visar ut flickan som dock försvarar sig. I dagboken fortsätter pedagogen:

Jag kände hur fel jag behandlat flickan. Att skicka henne till ett annat rum var nog inte särskilt klokt. Vi pratade om hur vi skulle göra för att hon inte skulle störa under lektionerna och kom fram till att hon skulle byta bordsplacering.

Vid det här tillfället är det möjligt att pedagogen ser situationen utifrån elevens perspektiv, men kanske också utifrån en vetskap om en norm som säger att det är orättvist att märka ut och utesluta en elev. Klassen får därför klara sig själv en stund medan hon samtalar med eleven och får klart för sig vad som ligger bakom hennes beteende. Pedagogen rättar till situationen i efterhand. Hela episoden är målande beskriven och kan kännas igen av alla som befunnit sig i ett klassrum. I det här fallet skapar pedagogen mening i berättelsen i efterhand, så att den blir en sedelärande historia om vikten av att finna orsaker och att vara lyhörd i stället för att bli kränkt av elevens anklagelser om orättvisa. Det blir i förståelsen för den andre, som rättvisa skapas.

En dagbok beskriver svårigheten när invanda rutiner bryts av ett gästspel med musik. Några elever klarar inte de regler som styr i situationer som går utanför det vanliga, kända.

Men det är alltid samma namn som upprepas när vi behöver tillrättvisa någon. (Detta visste vi innan så man var förberedd)

När det ständigt är samma elever som får reprimander för att de överträder de gränser som konstruerats för det rätta beteendet, skapar det orättvisa. Rättvisan blir problematisk i en heterogen grupp när ett homogent beteende krävs. Orättvisan i att ge ett fåtal fler tillsägelser är samtidigt rättvisa utifrån värdegrundens styrande normer om hänsyn och respekt inför andra, d.v.s. gästernas möjligheter att få uppträda.

I organiserandet av undervisningen formas inte rättvisan efter konstruktionen i grupp vilket ju var att alla inte ska göra samma. Svårigheten, i följande citat, handlar om en klass där en elev läser

efter särskolans kursplan medan en annan elev snabbt tar sig an och fullföljer uppgifterna.

Hur tänker du när du planerar en lektion för du har ju Eva å ena sidan och Peter å andra och du ska ha in båda i lektionen. Funderar du kring det när du lägger upp lektionen? (min fråga)
Ähh.....ja.....kanske inte.....var enskild lektion för det är svårt att få in. Då skulle man ha 21 olika grejer på en lektion och göra. Man får nog.. jag tänker nog att man gör olika saker. Att ena gången gör vi så att det passar Peter bäst och andra gången gör vi så att det passa Eva och så.....gör olika sätt tror jag. Sen är det ju så att....att i den turbulenta (meningen fullföljs aldrig)

Frågan ställer till problem och inleds med långa pauser för att tänka över svaret. Det uttrycks som en absurd orimlighet att organisera så att alla 21 eleverna får undervisning efter sina behov varje lektion. När *åt var och en efter behov* konstrueras i klassrumssituationen får det innebörd av att eleverna får det de behöver fast vid olika tillfällen. Undervisningen avpassas ömsom efter den ena eleven och ömsom efter den andra, vilket uttrycks i man *får nog* och *jag tänker nog*. Det tvekande tecknet *nog* och frasen *sen är det ju så* tyder på att det är svårt att genomföra det tänkta, inte minst i den turbulens som finns i en klass med många olika behov.

När eleverna turas om att få sina behov tillgodosedda, måste under tiden de andra avstå från hjälp. Om pedagogen ska ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd, och anpassar undervisningen så att den passar dem, måste de andra avstå från sådant de finner stimulerande och roligt.

Men jag har funderat mycket på det...kanske inte i denna klassen, men jag har funderat mycket på det....i mina egna barns klass.. somäh....jag tycker får försaka vissa grejer på grund av andra barn.

När undervisningen organiseras så att elever i svårigheter också kan vara med blir det på bekostnad av annat, något som då framstå som orättvist för de andra i klassen.

Sammanfattande tolkning

Rättvisa får mening som en social gemensam självklarhet, samtidigt som den uttrycks som en omöjlighet. Den kan få sin mening som en egenskap, som i citatet *det är inte för att vi är orättvisa*. Begreppet kan också få sin betydelse som en utförd handling eller en ohandling, som i samtalet om att se till förutsättningar eller inte. Slutligen kan rättvisa vara ett tillstånd, såsom det skulle vara om något kunde ha varit millimeterrättvist. Samtidigt som innebörden i rättvisa tas för given, framkommer en konflikt mellan pedagogernas konstruktion av rättvisa som att alla får göra olika och föräldrarnas att alla ska göra lika. Den förra tillskrivs ett högre värde och får bilda norm för ett riktigt bemötande av eleverna. Föräldrarnas inställning konstrueras som en kvarleva från äldre skoltraditioner, som förlegad och en del av en kultur där alla bevakar alla. Liksom i värdegrundsfrågan tar pedagogerna på sig uppgiften att förändra föräldrarnas tänkande så att de förstår skolans värderingar.

Talet om rättvisa korsar många olika linjer. En sådan linje skapar mening genom att alludera till det socialistiska uttrycket åt var och en efter behov medan en annan använder en allusion till en ofta citerad och travesterad dikt av Kierkegaard. Andra stämmor skildrar rättvisa som att få lov att lyckas efter sina förutsättningar, att slippa utsättas för misslyckanden, att få olika mycket beroende på behov eller som synsätt på tillgänglighet/kompensation. Dessa trådar cirklar runt rättvisa, relaterad till eleven som person, i ett sammanhang av möjlighet att ta till sig kunskap. Rättvisa konstrueras som att ta hänsyn till individualistiska karaktäristika, till elevers förutsättningar och lika möjligheter genom att få olika uppgifter och göra olika saker. Men rättvisa konstrueras också i termer av kontroll när eleverna får lika mycket i fördelningen av pedagogens tid genom ett upprättat kösystem. Också de elever som är i behov av särskilt stöd får då vänta på sin tur som alla andra. I de individuella samtalen talas det inte om de olika synsätten som motståndningar. Snarare tvinnas trådarna från båda sidor samman på ett sätt som kan synas motsägelsefullt. Elever som på grund av sina tillkortakommanden behöver mer hjälp får stå i kö för att pedagogen ska kunna få tid också till dem och inte bara för dem som

skriker högst. Samtidigt får de då inte hjälp efter behov. Det finns ingen konstans i tecknet rättvisa. Strävan efter rättvisa är i fokus men blir olika utifrån olika horisonter, olika förutsättningar och olika situationer.

Talet om rättvisa i gruppen utspinner sig i ett sammanhang som kopplar skolans krav till elevernas möjligheter. Rättvisa konstrueras i en ständig avvägning mellan olika alternativ. Vissa trådar dras mellan att om det är rättvist att alla når målen, måste vissa elever få möjlighet att träna mer. Andra mellan att om det är rättvisa att få lika möjligheter, måste elever få göra olika saker och så vidare. I skenet av sådana konstruktioner blir det inte samma ologiska kullerbytta att de är orättvisa att en elev måste kämpa mer än andra, och samtidigt att det är rättvisa att några måste träna mer. När ett sådant resonemang ställs i förhållande till alternativen att då inte få tid till annat roligt respektive att nå målen i kursplanerna blir rättvisa orättvisa och orättvisa rättvisa.

Utifrån de officiella texterna, men också utifrån min introduktion till projektet, då jag berättade om Salamancadeklarationen, finns en underförstådd förmodan om det negativa och orättvisa i att avskilja elever i behov av särskilt stöd. Att bryta mot den normen blir i talet *inte särskilt klokt*. Det kan anas en oro för att det opassande i att ifrågasätta den försakelse en del elever måste utstå, för att andra ska få mer. Sådant tal bryter mot en av de normativa meningar som tillskrivs det rättvisa i en skola för alla. Men i tystnaden stryps en vidare utveckling och problematisering av vad det innebär för andra elever om undervisningen anpassas efter några få, efter en genomsnittselev eller efter hur undervisningen fungerar. I sin förlängning tystas då också samtalet om vilka möjligheter det kan finnas att undervisa en heterogen grupp så att allas behov och intresse tillvaratas, samtidigt som talet om missgynnande kringskärs.

I dagböcker och individuella samtal, där olika händelser och situationer konstrueras, möter pedagogens uppfattning av rättvisa elevens. Rättvisan får då en subjektiv dimension där de olika subjektens relation till varandra avgör hur rättvisan konstrueras i situationen. I dagböcker och individuella samtal, där olika händelser i

skolan beskrivs uttrycks sådana schismer om vad och vem som är rättvis.

Betydelser som tillförs begreppet rättvisa hämtas såväl från den socialistiska diskursen om åt var och en efter behov, som den filosofiska, att möta eleverna där de är och en moraliserande uppfostrande diskurs att vänta på sin tur. Rättvisa får sin mening situationsbundet och det som i en situation kan få mening som rättvist blir i ett annat sammanhang, där en av de otaliga inblandade faktorerna ändrats, orättvist.

Man växer in i det här med olika sorters människor...

Inkluderande skola är ett begrepp som inte direkt uttalas eller får utgöra någon särskild aspekt i samtalet. Däremot talas det om delaktighet och framför allt social delaktighet för elever i termer av acceptans som finns eller inte finns i skolan, bland elever såväl som bland pedagoger och föräldrar. Följande samtal initieras av svårigheterna för särskolans elever att bli delaktiga i kamratgemenskapen.

66. och så just det här med acceptansen med, tycker jag. För den tycker jag är.... I sexan tycker jag den är otroligt liten. Alltså man kan ge sig på en klasskompis som man har gått i samma klass med i sex år. Man är fullständigt medveten om vad problemet är och hur det har gått och ändå så kan man hoppa på den här bara med berätt mod bara för att göra någon illa. Det är ju ett problem, tycker jag
67. Och så kan..det är ofta att det inte är isolerat kring den eleven. Utan att det kommer ofta hemifrån.
68. Mm
69. Dom vill ha liksom en etikett på varje. Det är det... är det.. diabetes ..vad är det? Dom ska veta exakt vad det är
70. Nä jag... men jag är ju mer inne på det här att jag tror att det handlar om arbetsätt och... men det tror jag att man kommer in i om man förändrar så tror jag att man kommer fram till den erfarenheten att det spelar ingen roll utan det är hur vi.... Om vi upplever barnens olikheter som en resurs eller om vi ser det som ett hinder. Det är det.
71. Men tror du, Linda, att dom barnen nu som accepterar och det funkar jättebra där i ettan. Alltså hur tror du att det blir i sexan? Tror du att dom fortfarande har den acceptansen och tar hand om eller tror du att det kan vända? Så att man som
72. Jaa
73. Jag är lite rädd att man mår jättedåligt av det här...
74. Jag tror att om man liksom växer in i det här att vara tillsammans med många olika sorters människor. Att man växer upp med människor som är annorlunda och ser det från början som det är naturligt. Då tror jag det

är lättare. Men samtidigt så som jag sa innan att det händer nånting i barnen när dom kommer upp, hur gamla är dom när dom går i sexan?

75. tretton

76. Ja. Alltså det är ju... dom får så nog av sig själva och sin egen utveckling tror jag. Och dom ska... det är den här fixeringen vi har i dag och det är ideal...alltså.. då tror jag det här egot och idealet och så då kan man nog bli rätt taskig mot..... som har lite svårt...

77. Men är det då rätt att utsätta det barnet för det..

78. Ja, det pratade ju vi om och där känner jag ju också att vi får ju inte vara rädda för att utsätta barnen, för att dom ska ju ändå dom finns ju och dom får jättemånga stötar ändå va, och jag tror att... att tar vi med det från början och ser det naturligt så får man ju jobba med dom situationerna som händer. För att det är aldrig, dom ska ju ändå ut...

79. Ja just precis

80. ... i det stora gemensamma samhället

Språkliga innebörder

Acceptans konstrueras utifrån sin skillnad, bristande acceptans. Den i sin tur får mening av att *ge sig på* någon, såväl fysiskt som psykiskt. I beskrivningen kan påhoppet göras av en elev, trots att han eller hon är *fullständigt medveten* om de bakomliggande problemen. Den bristande acceptansen får därigenom en avsiktlighet som förstärks retoriskt med ett uttryck från en rättslig diskurs, *berätt mod*. I förhandlingarna och omförhandlingarna gestaltas så småningom en ekvivalenskedja för möjligheter att öka acceptansen. De tecken som får ge mening åt acceptans består av något man kan *växa in i, tillsammans, tar hand om, olika sorters människor och det gemensamma*.

I retoriken finns en moralisk upprördhet, som sätter sig till doms över den bristande toleransen såsom den ser ut bland 13-åringarna. Orsaken läggs först utanför skolan, på hemmen och föräldrars sätt att tala om avvikelser. Men det bryts av skolans ansvar för att skapa förhållanden som främjar tolerans. Invändningarna artikuleras i underförstådda avbrutna sentenser där *arbetsätt, kommer in i* och *förändra*, blir tecken som öppnar för egna tankar. Sedan avslutar pedagogen med ett konstaterande att elevernas acceptans är beroende av *om vi upplever barnens olikheter som en resurs eller om vi ser det som ett hinder*. Signifikansen understryks med det faktuellaste uttrycket *Det är det*. Emfasen i konstaterandet förstärks också av att orden är nästan direkt citerade från de officiella texternas symbolspråk.

En annan förklaring till den bristande acceptansen läggs på puberteten som en besvärlig period i elevernas liv. Orsakerna tillskrivs antingen ungdomarna som har *nog av sig själv* eller samhället som skapar *fixeringar* vid olika *ideal*. Motpolen till fixering kan tolkas som upplösning eller olikhet, till ideal som variation eller mångfald och *nog av sig själv* som motsats till solidaritet. Just dessa motpolsbegrepp är centrala tecken inom den retoriska diskursen en skola för alla.

Som en liten parentes inflikas ett element från en diskurs, som hävdar isoleringens skyddande hölje för elever, som har svårigheter i den stora skolan. Det görs genom att uttrycka en rädsla för att *man mår jättedåligt* av den bristande acceptansen och påhopp. När det annorlunda diskursiva elementet dyker upp mitt i samtalet, får det inte höras. Men det återkommer i slutet, och då som ett retoriskt ifrågasättande som vädjar till känslor och empati i en fråga om det är rätt att utsätta barnen för detta. Denna gång uppmärksammas uttalandet och blir en anledning till att utveckla motargument mot en diskurs som företräder skyddande och isolering av elever i behov av stöd. Försvaret för den skyddande diskursen byggs upp av rädsla för att utsätta barnen och att barnen får ta *jättemånga stötar*. Mot detta ställs att i stället låta barnen bli utsatta, men *jobba med* de situationer som kan uppstå, då de troligen kommer att få ta många fler stötar i *det stora gemensamma samhället*.

I talet konstrueras också vad det är som utsätter en del elever för utstötningen eller frånvaro av acceptans. Detta görs genom en kedja av tecken som *problem, etikett, vad det är* (underförstått vad som är fel), *olika sorters människor, olikhet som hinder* och *annorlunda*. Samtidigt som dessa tecken bildar en negativ kedja, tillförs *olikhet* en positiv bemärkelse *som resurs*. I uttrycket *annorlunda som naturligt* blandas meningar mellan tecknens differenser. Antonymen till *annorlunda* kan ses som vanlig. Det *annorlunda* har sin inneboende motpol i och kan bara konstrueras utifrån det vanliga. Om det är en naturgiven sanning att *annorlundaheten* finns, så är det också en sanning att dikotomin *annorlunda vanlig* gäller. Men i talet försöker pedagogerna upphäva och därigenom ta bort det *annorlunda* genom att göra det till det vanliga.

Dissensusperspektiv

Acceptans konstrueras i konflikten mellan samhället som det goda gemensamma, och samhället som den gemenskap, där vissa blir utsatta för påhopp och elakheter. I omvärlden florerar värderingar som avviker från skolans normer om olikhet som resurs och det annorlunda som det normala. När pedagogerna konstruerar en diskurs om varför elever inte accepteras, framkommer hur sociala förhållanden utanför organisationen förväntas lösas i skolan. Den bristande acceptansen i skolan får sin näring utifrån, men i talet skapas en konflikt mellan om det är möjligt att inom skolans skydd uppnå den ideala gemenskapen eller om eleverna ska vänjas vid den hårda miljö, som finns utanför.

Diskursiv interaktion

Det inledande fördömandet om påhopp *med berätt mod*, bryts av en förklaringsdiskurs som hänvisar orsakerna till hemmiljön. Brottet ger utrymme för en normativ diskurs som framhåller skolans ansvar för att skapa acceptans. Detta kan då ske genom organisationen av undervisningen och genom att följa de förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd som de officiella texterna understryker, det vill säga se *barnens olikhet som resurs*. Argumentationen möts av antagonism och en ny förklaringsdiskurs, en biologisk/samhällelig, där skillnaden i ålder mellan elever i årskurs ett och sex blir oundviklig. Det öppnar för ifrågasättanden och uttryck för faran att elever i behov av stöd kan må dåligt när de tvingas vara bland klasskamraterna. Inflikningen av en sådan skyddande diskurs bemöts av den normativa diskursen som accentueras och tillförs det goda i att växa upp med det annorlunda. Men denna diskurs är inte längre oförbehållsam utan menar, att det inte går att bortse från svårigheten att eleverna med ökande ålder blir alltmer benägna att behandla avvikande kamrater illa. Betydelser som pubertet och samhällsliga ideal tillförs som förklarande element till varför elever med åldern blir alltmer intoleranta och elaka mot avvikande. Den ifrågasättande stämman tar förklaringsdiskursen som utgångspunkt för att skapa förståelse för det oriktiga i att utsätta barn för trakasserier från sina kamrater. Den skyddande diskursen

möter upp i en förstärkning av den normativa diskursen, som nu också får innebörder av nyttan att lära sig tackla elakheterna i *det stora gemensamma samhället*.

De tecken, som får ge mening åt en förklaringsdiskurs tas från diskurser som omger begreppen delaktighet, gemenskap och acceptans. Tecken som tillför mening pekar på det exkluderande i klientifiering ur en sociologisk diskurs, pubertala problem ur en biologisk diskurs och det massmediala utbudet som normskapande ur en mer politisk diskurs. Men den diskurs som i talet tillägnar sig dominans är en diskurs som ser det goda i att vara tillsammans, om än det för några innebär att behöva tackla trakasserier från det gemensamma. I den goda diskursen förväntas skolan kunna motverka sådana påhopp på dem som är annorlunda och därmed verka samhällsförändrande. Tal, som ser det problematiska med att vissa elever får *ta stötar*, får svårt att göra sig hört för att sedan bli omförhandlat till något att lära sig hantera i det gemensamma samhället.

Den sårbara gemenskapen

Uttryck för att delaktighet och acceptans är lättare om eleverna varit med från början framkommer också i de enskilda samtalen. En pojke som följer särskolans kursplan, men går i en grundskoleklass sedan skolstarten, blir omtalad av en pedagog såhär:

Men ändå är han med i gruppen och accepterad på ett annat sätt än han skulle accepterats ifall han var någon annanstans

Att bli accepterad och att vara där, blir överordnat aktivt deltagande. Delaktighet får en betydelse som visar det goda med att inte särskiljas, placeras i lilla gruppen eller någon särskola. Att bara finnas där, ger större möjligheter att bli accepterad och delaktig.

I gruppens samtal förutsågs att fåtalet, de svaga, skulle kunna behöva skydd mot de många. Ett motsatt resonemang framkommer vid ett par tillfällen i de enskilda samtalen och berör då huruvida ett fåtal utagerande elever får övriga elever att må dåligt. Oron för att det är så, får pedagogerna i klassen att ta upp frågan på föräldramötet.

Jag menar att även om jag inte pratar om dom barnen då, så måste jag ändå ta upp det hur vi egentligen har det i klassrum-

met...där ven en hälslag i luften och....så där vidare så (skratt).
Så vill jag höra lite...med föräldrarna. Men....om dom inte lju-
ger så låter det som att barnen är ganska nöjda. För Mats och
jag har sagt att det v i k t i g a är att dom ska känna att dom
inte ska komma hem och känna att ja, nu har dom varit igång
och Ulla och Mats bryr sig inte och dom gör ingenting, va. Att
dom ändå ska känna..... att vi lyckas inte men vi försöker.

Dom barnen syftar på elever som har svårt att sitta stilla och som ofta får aggressiva utbrott. Delaktigheten har här ett pris och pedagoger är orolig för att de andra eleverna drabbas, men menar att eftersom föräldrarna inte reagerar får de utgå från att det ändå fungerar. Samtidigt tillskrivs vikten av att lyckas, underförstått få lugn, få mindre vikt än att försöka. Ansvar för möjligheterna till delaktighet läggs här helt på pedagogerna och senare framhåller pedagogen vikten av att eleverna ska känna att det är de vuxna som ska kunna handskas med situationen.

För att öka acceptansen använder skolan sig inte bara av generella insatser som kompissamtal eller antimobbinggrupper. Pedagogerna intervenerar också indirekt genom att vända sig i förtroende till vissa elever, för att de i sin tur ska bli mer välvilligt inställda till elever som är utanför. I en situation är det problem med en flicka, Pernilla, som har mycket låg status bland sina klasskamrater. Pedagogen ber några flickor i klassen att ägna sig särskilt åt Pernilla. I samtal med mig funderar hon över situationen:

Ja, för att när vi satt där så kändes det nästan som att ja, precis att det var vi som försökte hjälpaPernilla... och det var väl det som kändes att jag gick bakom ryggen på henne på något vis. Men sen.....så hade jag nog lite dåligt samvete för..det.

Skrev jag inte det. Jo, jag hade nog det, va?

Samtalet visar det svåra i att praktiskt skapa den acceptans och delaktighet som ligger i att se allas olikhet som resurs. De långa pauserna står för eftertanke och osäkerhet och också ett tvivel på om det var så att hon redan då dagboken skrevs såg sitt dåliga samvete. När de generella åtgärderna inte räcker till, finns inga enkla redskap för en enskild situation. I det praktiska arbetet blir svårigheten att ange gränsen mellan pedagogernas och elevernas ansvar för varandra tydligare. En annan pedagog reflekterar över

svårigheten att fördela ansvaret lika mellan klasskamraterna. När en elev med låg status ska placeras i en grupp, hamnar pedagogen i ett dilemma mellan att utsätta eleven för kamrater som inte vill ha honom, och därmed skulle kunna behandla honom illa, och att lägga över ansvaret på de elever som inte vågar protestera. När pedagogen skriver om situationen, konstruerar hon det som en bestraffning att vara tillsammans med eleven i behov av stöd.

Men problemet är alltid vem ska jag para ihop med honom. För parar jag ihop honom med vissa i klassen så får jag tvinga honom att vara med någon, som inte vill ha honom med. Så har jag dom här andra, som inte vågar säga till mig att dom inte vill ha honom med och som kommer att ta honom med i alla fall, fast dom inte vill ha honom heller. Och då blir det också orättvist mot dom som aldrig säger någonting. Det blir nästan som en slags bestraffning... ja, jag vet det låter jättedumt, jag vet det. Men dom får alltid ha honom med sig för dom vågar inte säga till mig. Vissa elever säger att dom vill inte ha den där, vad dom nu kallar honom, med sig. Och då parar jag inte ihop dom med honom för han ska inte behöva få höra det. Så att han slipper alltid mötas... Men dom som är tysta får alltid ta hand om han. Jag vet inte hur jag ska lösa det.

I en dagbok beskrivs dilemmat mer specifikt utifrån en situation där tråkningarna är uppenbara. Pedagogen vill placera Lisa, en flicka som inte är särskilt populär i klassen, i en grupp inför ett gemensamt arbete.

De signaler tjejerna gav till "Lisa" och som var väl tydliga även för mig och en kollega och även för Lisa tyvärr var inte roliga. Utfrysning av första klass trots att munnen försökte säga ngt annat. Inte vet jag om jag reagerade riktigt men jag blev så ilsken så jag tar och frågar en grupp intill om "Lisa" får vara med dem för i den andra gruppen är hon inte välkommen visar de tydligt men med er är det väl annorlunda och de nickar och låtsas i alla fall ta emot henne och hon är med i den gruppen och verkar trivas.

Var jag för ärlig??

Jag tror kanske inte det, barnen ser ju ändå hur det verkligen är. Jag tror att vi vuxna inte ska vara så rädda för att vara ärliga.

Situationen framtvogar omedelbar handling som inte ger utrymmen för överväganden. I ambivalensen mellan delaktighet för elever som har låg status och risken för att fara illa av de andras utfrysning, ger pedagogen vika och väljer ett alternativ som skyddar eleven. Ändå finns en osäkerhet inför om de andra eleverna verkligen vill samarbeta med Lisa eller om de bara underordnar sig. Konsekvenserna av ord och handlingar får följder som inte kan förutsägas. När situationer uppstår ställs pedagogen inför att snabbt fatta etiskt komplicerade beslut och försöker sedan i efterhand konstruera hur de tänkte innan de handlade.

I en självvransakande fundering jämförs barns intolerans med hur vuxna kan handla gentemot varandra.

På samma sätt...ska man som vuxne gå ut någonstans, på disco eller...vill man gå med vem som helst? Vill man att dom andra som ser en ska tro att man är precis som han där. Eller hon där. Så att förändra den inställningen det går inte. Det går, det måste väl gå, men det är inget vi kan göra på klassens timme en gång i veckan utan det är från hela samhället. Så visst vill man väldigt gärna få dom dit, men det är inte bara det i skolan som gäller.

Citatet framhåller, som ett allmänt samhällsfenomen, det genanta i att ses tillsammans med personer som har låg status. Resonemang-
et argumenterar först för det omöjliga i att förändra denna tusen-
åriga inställning som Euripides formulerar som *säg mig vem du umgås med så ska jag säga vem du är*. Pedagogen formulerar det som ett samhällsfenomen som svårligen kan förändras av mindre punktinsatser i skolan.

Sammanfattande tolkning

Ickeacceptans konstrueras å ena sidan utifrån hur den tar sig uttryck i elevernas handlingar, och å andra sidan i relation till en rådande moral om hur människor bör bete sig mot varandra. Det gemensamma blir synligt i förhållande till denna bristande acceptans. Intressant är att det gemensamma samhället, som vanligtvis beskrivs i termer av något gott, talas om i gruppen som något hotfullt, samtidigt som delaktighet i denna gemenskap formas som något gott i humanistiska termer av omhändertagande och av tecken

från en retorik om möjligheten att genom barnen förändra det framtida samhället.

Orsakerna till den bristande acceptansen formas dels mot konstruktionen av den samhälleliga utvecklingen och dels mot konstruktionen av mening i styrdokumentens tal om elevers olikheter som resurs. Det kan tyckas som om skolans ansvar står mot elevernas och föräldrarnas fördomar. Det ställer till problem i samtalet, att inte alla föräldrar omfattar samma värderingar som skolan och däribland värderingen om att se elevers olikheter som resurs.

Gruppens konstruktion av generella åtgärder beskrivs i värdeladdade ord om att organisera undervisningen så att alla från början får förståelse för varandras villkor. I de individuella samtalen överförs de till praktiken som kompisamtal, massage och att arbeta tillsammans. Men med ökad ålder tappar skolan sitt grepp och andra faktorer bestämmer elevernas inställning till avvikelse. I talet skapas acceptansen i brännpunkten mellan vad som sker i skolan och som pedagogerna kan påverka, och det som sker utanför deras kontroll, antingen i samhället, i familjen eller hormonellt inom eleven. I de individuella intervjuerna och dagböckerna lyser detta tydligt igenom i de svårigheter pedagogerna beskriver.

Oavsett om orsakerna till intoleransen antingen tillskrivs hemmet, puberteten eller samhället så underförstås den låga status, som den utstötta eleven har. Också när skolans ansvar förs fram, görs det utifrån att organisera så att elever från början får umgås med varandra för att främja förståelsen för de elever, som inte passar in. Dilemmat för acceptansbegreppet liksom för delaktighetsbegreppet, då det kopplas till en skola för alla, är hur pedagogerna ska förhålla sig till avvikelsen hos de utestängda eleverna. Svar ges inte på frågor om vem som formar den låga statusen för vissa elever eller vad som gör att stigmatiseringen har en tendens att smitta av sig till dem som vistas i närheten. Samhälleliga tonårsideal förs fram som försvarande för acceptansen av olikhet. De ideal ungdomar utsätts för formar bilderna av normalitet och det avvikande kombineras med en värdeladdad aspekt av status. De uteslutna eleverna har låg status, relaterad till tonårselevernas idealbilder.

Konstruktionen av olika situationer och av den vardagliga praktiken kolliderar med den mening som tillskrivs idealet i styrdoku-

menten. Den humanism som präglar en skola för alla stämmer illa med hur äldre elever konstruerar sina avvikande kamrater. Tonårsideal och värderingar förs fram som en samhällsföreteelse, men skulle kunna utvecklas för att se skolans roll i ett elitiskt samhälle. I så fall blir skolans uppgift att motverka sådana tendenser. Då tangeras frågan om skolans roll i samhället och skolans auktoritet och maktposition i förhållande till influenser från omvärldskulturen vilket i sin tur är avgörande för skolans roll som samhällsförändrare.

Frågan om det är rätt att utsätta elever som inte lever upp till pubertetsungdomarnas ideal för de andras elakheter och påhopp, får inte något riktigt fäste i gruppens samtal. Acceptans och delaktighet tillförs det goda i relation till de officiella texternas samlande uttryck och framför allt i relation till den stora utmaningen om att se elevers olikhet som resurs. Men acceptansen formas också utifrån att eleverna så småningom ska ut i det gemensamma samhället som inte är synonymt med det goda samhället utan ett samhälle där eleverna kan möta en gemenhet de måste förbereda sig för att kunna hantera. Uttrycken för en skyddande diskurs skulle kunna ge upphov till en förändring av den hårdande diskursen till en emancipatorisk diskurs. I en sådan diskurs skulle låg respektive hög status som maktperspektiv till exempel kunna konstruera utgångspunkter i en frigörande pedagogik för elever i behov av stöd.

I dagböcker och individuella samtal framhålls vid några tillfällen skyddet för flertalet mot elever, som enligt pedagogerna är i behov av särskilt stöd. Den oro utagerande elever kan sprida konstrueras som ett hot mot andra elevers trygghet men i gruppernas tal skapas hegemoni för olikhet som resurs och tanken ges inte utrymme där.

Bara det fungerar ...

I såväl gruppernas samtal som i enskilda samtal och dagböcker formas förutsättningar och möjligheter för elever i behov av särskilt stöd oftast i förhållande till sociala sammanhang. Vid några tillfällen kopplas dock möjligheter och svårigheter till didaktiska frågor. Till det andra mötet hade grupperna läst en text om elevgrupperingar och differentiering av ämnet matematik. Under ett av gruppernas samtal om läromedel i matematik belyses elevers olika

svårigheter och möjligheter. En tjock bok med varierande uppgifter formuleras som svarare för elever i behov av stöd att ta till sig. I stället köper pedagogerna material från Specialpedagogiska institutet³⁶ och använder det trots att de anser att det uppmuntrar till enformigt, mekaniskt lärande i stället för reflektion och förståelse.

81. 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.

82. Men du gör ju inte bara det.

83. Nä, det gör jag inte.

Samtalet flöt iväg in på hur bokens tjocklek har betydelse för vad eleverna tycker om den, eller 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*.

84. Du har ju barn som är lite speciella.

85. Och då kan vi tycka vad vi vill om den boken, för den fungerar där

86. 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...

87. 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.

88. Jaaa

89. Och en bok som dom kan förstå och som dom kan använda och känna sig förtrogna med

90. 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

Trots att pedagogen tidigare visade missnöje med Specialpedagogiska institutets material, formuleras det viktiga som att det *fungerar där*. Med *där* underförstås de barn som ses som speciella och som behöver särskilt stöd. *Fungera* får mening genom uttrycket *hitta sin koncentration*. Koncentrationen är något som inte bara in-

³⁶ Specialpedagogiska Institutet förkortas SIT

finner sig, utan ett tillstånd som eleven aktivt måste söka och i det enformiga materialet från SIT finns ett möjligt redskap för detta. *Fungera* kopplas av pedagogerna till koncentration medan vad som ger möjlighet till koncentration konstrueras som *meningsfullt* för eleverna. Poängteringen av *jag* liksom senare *men dom* ger uttryck för att pedagogen egentligen har andra önskningar om att skapa en förståelse genom att *visa på* och *bygga in*, underförstått kunskapen i ett sammanhang. Det betonade tecknet *överpedagogisk*, för mycket pedagogik för barn i behov av stöd, tillskrivs mening av djupa insikter och förståelse till skillnad från det mekaniska, konkreta. Det överpedagogiska representeras då av variationerna i en matematikbok som används för de elever som inte anses ha behov av stöd. Elever, som har svårt att koncentrera sig, tillskrivs behov av *trygghet*. Trygghet konstrueras som att ha en bok, men inte en bok vilken som helst utan en bok, som man kan *förstå, använda* och känna sig *förtrogen med*. En sådan bok tillförs därefter också egenskaper som att *upprepa* och vara uppbyggd så att den sida upp och sida ner ser likadan ut. För att bibehålla tryggheten måste svårigheterna *smygas in* så att eleven inte märker det.

Elevers möjligheter konstrueras här utifrån hur de fungerar i relation till undervisning och läromedel. Ekvivalenskedjan i en diskurs om fungerande undervisning byggs upp utifrån behov, som tillskrivs vissa elever, av att *fungera, hitta sin koncentration, upprepa, konkret, vara enkelt att förstå och använda* och av tecknen *trygghet* och *förtrogenhet*. Samma diskurs konstrueras utifrån pedagogperspektiv som *tråkigt, enformigt, mekaniskt, insmugna svårigheter*. *Meningsfullt* blir ett tecken som flyter mellan diskurserna. I pedagogperspektivet har meningsfullt en innebörd av kunskapsutmaningar, medan elevperspektivet tillförs en innebörd av att *fungera*, det vill säga *hitta sin koncentration*.

Dissensusperspektiv

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. Konflikten blir synlig i svårigheten att finna en innebörd i *att fungera* som kan stå för såväl att få kunskaper, som stämma med elevernas förmodade

behov av att kunna koncentrera sig. En fungerande pedagogik för elever i behov av stöd får två skilda innebörder beroende på tolkningen av tecknet fungera. Båda tolkningarna är negativt laddade men från två olika perspektiv. Den undervisning som fungerar för att leda till kunskap ger otrygghet, medan den undervisning som fungerar för att ge trygghet inte leder till önskad kunskap.

Diskursiv interaktion

Den första diskursen om undervisning för elever i behov av stöd får mening i tecken som *tråkig*, *enformig* och *mekanisk*. Men den blir genast motsagd för att vidgas till att också innehålla meningar utöver detta. I de omförhandlingar av diskursen som sker, när trygghet kontra kunskap förs in i samtalet, framtonar tecknet *fungera* alltmer som en central nod runt vilken de andra tecknen formerar sig.

Ett pedagogperspektiv intervarierar med elevperspektivet, men också konstruktionen av elevernas perspektiv utgår från vad pedagogerna ser som viktigt, det vill säga kunskap och förmåga till koncentration. Efter att samtalet återgått till boken från SIT förstärks diskursen ur elevperspektivet med att oavsett vad pedagoger anser, så är denna mekaniska, tråkiga, enformiga bok något som fungerar för eleverna. Samtidigt framträder dilemmat mellan denna diskurs och en önskediskurs, som får mening av *variation*, *kunskap i ett sammanhang* och *utmaningar*. Denna önskediskurs, om en undervisning för lärande, framträder främst underliggande som den första diskursens differens. Den blir emellertid inte lyft fram och problematiserad i förhållande till alla elever. Sådan undervisning blir i stället främst avsedd för de andra, de elever som inte har behov av särskilt stöd.

Självständighetsträning och anpassning

Svårigheter och möjligheter formuleras i de enskilda samtalen och böckerna i förhållande till specifika undervisningssituationer. En av pedagogerna beskriver situationer då ämnet varieras, men under ordnade former. När exempelvis teater varvas med att var och en får skriva, kan också elever i svårigheter rita en bild och skriva

några ord eller rader, men om strukturen försvinner får de det svårt.

Utan det är just det här när det blir mycket, mycket självständigt arbete. Det klarar dom inte.

Mycket, mycket självständigt står för att eleverna helt själva får planera och genomföra arbetet, i motsats till då pedagogen stolpar upp och strukturerar. Möjligheten att skapa självständighet ställs, i ett annat samtal, mot möjligheten att utveckla reflexivt tänkande. Situationen vi samtalar om utgår från pedagogens funderingar i dagboken över prioriteringar av vad som är viktigast att utveckla hos elever som uppfattas ha svårigheter. Att lära sig tänka och förstå har i officiella texter högre värde än att lära mekaniskt, något som anses hindra eleverna från att reflektera. Men pedagogen formar det mekaniska räknandet till en möjlighet att träna just självständighet.

Att man fördärvar tänket på... men många utav våra barn är ju mekaniska annars. Alltså att sitta med siffrorna går jättebra men att sitta med tänket är inte så lätt.

Självständighetsträning funderar du mycket över. Hur man ger självständighet (min inflikning)

Jaaa, men det är väl ett måste egentligen. Våra barn med bekymmer många gånger. Att lära sig att reda ut en sak.. liksom. Utan att hela tiden behöva. Det är jag som får dra ner mina krav lite då, kanske för att få dom självständiga. Våga sitta och jobba en stund själv och tro på det jag gör att jag behöver liksom inte hela tiden få bekräftat att det är rätt du gör och det är rätt du gör.

I gruppen kopplas det mekaniska räknandet till ordet fungera med dess olika innebörder. I detta citat formas i stället ett synsätt på tänkandet, eller *tänket*, som en svårighet för elever *med bekymmer*. I prioriteringen av att elever ska utveckla självständighet värdesätts att *våga sitta och jobba en stund själv*. Dessa elever konstrueras som elever som behöver stöd för att våga och måste då hela tiden bli bekräftade. Genom att dra ner på sin egen ambition att eleverna ska *lära sig reda ut en sak* ges uppgifter som är lätta, men mekaniska, för att de ska kunna lita till sin egen förmåga och arbeta

utan att behöva be om hjälp. Fungera tillförs här en mening av att kunna arbeta på egen hand och känna att man lyckas.

Detta att lyckas återkommer vid flera tillfällen i dagböcker och individuella samtal. Dåligt självförtroende är en svårighet som formuleras i förhållande till elever, när de märker att de inte klarar av samma saker som sina jämnåriga kamrater.

Han har ju haft väldigt, väldigt dåligt självförtroende. Han kom ju tidigt underfund med att dom andra läste och att han, han fixade inte det. Ettan, tvåan och så i fyran så började det lossna. Och hur han försökte dölja det. I dag läser han bra, han läser högt i klassen. Men han skriver alltså väldigt, väldigt illa. Och det har jag talat om för honom att det kommer du att göra hela ditt liv. Du kommer.. du kan inte...det är bara att du får accept.. Men han skriver och han skriver med en sådan glädje...och såna fantastiska berättelser. Så när han bara kan få hjälp sedan med att renskriva, ibland renskriver han själv på datorn, men han tycker det är rätt så jobbigt. Och så få läsa upp dom. Alltså det är få som skriver såna berättelser. Och då tycker jag....då känner jag en tillfredsställelse...

Pedagogen beskriver i vårt samtal hur hon organiserar undervisningen för att ge eleven möjligheter som uppmuntrar hans berättartalang. I formuleringarna poängteras först glädjen både över elevens utveckling och över hans förmåga att kunna läsa. I konstruktionen av oförmågan att skriva som ett livslångt tillstånd, inriktas talet på att övertyga om hur ett sådant funktionshinder i sig inte spelar någon roll, om eleven bara får behålla känslan av att vara duktig. Självförtroendet ökar om eleven kan övertygas att acceptera sin oförmåga. Pedagogen påbörjar en mening som lämnas oavslutad som ett uttryck för hennes glädje för sin egen del.

I en annan situation beskrivs en pojkes oförmåga att komma ihåg ljud. En sådan förmåga ses som en förutsättning för att lära sig läsa. Pedagogen förlitar sig på att pojken så småningom kommer ikapp sina kamrater.

Jag har ju en pojke som inte alls kan läsa och jag låter honom va, jag har inte över huvud tagetvi har låtit det vila helt enkelt för jag har ju tänkt likadant att hoppas att det kommer...av sig själv....så att man inte tvingar sig på honom på något sätt. För

som det är nu, så kan...han har inte förmåga att komma ihåg ljuden. Och då känns det ganska meningslöst om han inte alls...han är inte öppen för detta ännu... men däremot så maten är han helt inne på. Så det är ibland pojkar som är väldigt sena. Oftare än flickor.

Utifrån sin erfarenhet från tidigare tillfällen, har pedagogen nu tänkt *likadant* som tidigare. Hon låter pojken *vila* genom att inte utsätta honom för orimliga krav. De långa pauserna kan uppfattas som en tvekan, men kan också vara en osäkerhet inför att uttrycka vad i den tidigare erfarenheten som ger underlag för detta sätt att hantera situationen. Pojkar tillskrivs, oftare än flickor, vara *sen* i att läsa men kan ändå vara duktiga på matte och en sådan senare utveckling uttrycks som meningslös att påverka.

Den diskurs som i gruppsamtalen såg möjligheten för elever att fungera får ytterligare innebörd i ett av samtalen. Här förklarar pedagogen hur hon försöker skapa andra möjligheter för en elev med diagnos av så kallade autismspektrasyndrom och ADHD.

Han har det ju jobbigt i vårt rum i och med att man får röra sig mycket och så ..men då har vi gjort som så att han har sin låda... närmast här framme, där jag har mina grejer...så får han ha sin låda precis intill, så behöver han inte springa runt så mycket i alla fall. Och likadant att han har lite..att ingen sitter för tätt inpå honom. För det är hans problem att han måste plocka på alla.. och allas grejer och det är så irriterande för kamraterna. Så han har en hel sän del själv. Det är i alla fall ett litet sätt att få honom....en liten avskildhet från dom andra. Annars är det mycket med skärmar.....och så nu med. Jag vet inte redigt jag har nog aldrig känt för det där att sätta ungar bakom skärmar. Men det är populärt

För att slippa ändra arbetsformer, som upplevs som positiva för de flesta av eleverna, hanteras situationen så att den fungerar för såväl eleven med diagnosen som för klasskamraterna. Pedagogen talar om elevens svårigheter som kontaktproblem, och hon tillmötesgår detta för att undvika det som är problematiskt. Det blir en genomtänkt konstruktion med omorganiserande av rummet och kompromissande för att eleven inte ska behöva röra sig alltför mycket eller komma *för tätt* inpå någon kamrat som då blir utsatt för

plockanden och störanden. Arrangemanget blir ett sätt att skapa kontroll genom en viss avskildhet i rummet, en avskildhet som ändå inte tar steget ut till att använda skärmar eller isolera.

En rörligare undervisning bort från katederundervisning formuleras som svår också för elever som ofta får utbrott eller har svårigheter med det sociala spelet.

Ja, som....äh... som idag till exempel. Vi håller på med en musikal nu och.. det.. och vi tränar och det är en rätt så lång musikal och det tar lång tid att träna musikal när man håller på en hel dag med det. Det är oerhört påfrestande för dom här gossarna.. som kanske har jämt jobb med att sitta stilla en kvart.

Och...underordna sig med att sitta och vänta på sin tur

I det här fallet är det inte det rörliga inslaget utan snarare att kunna hantera samspelet, som formuleras som svårigheten för dessa elever. Dels formas svårigheterna i relation till de långa perioderna av väntan och omtagningar, då de icke agerande förväntas lyssna och förhålla sig passiva, och dels i relation till att vänta på sin tur, något som uttrycks som att *underordna* sig. För att undvika konflikter får pojarna göra något annat tillsammans med en av pedagogerna.

I sökandet efter möjligheter hänvisar en av pedagogerna i sin dagbok till elevvårdskonferenserna. Vid ett tillfälle har man föreslagit att Paul ska lyssna på musik.

Engelskan fungerar alltid bättre eftersom det är hans starka sida. Han vill arbeta i workbook och samtidigt lyssna på musik m. hörlurar och då höll han sig lugn även om det inte blev mycket gjort. Att lyssna på musik har kommit fram som ett förslag på Pauls elevvårdskonferens.

Att eleven får lyssna på musik, blir en metod för pedagogen att få undervisningen att *fungera* med huvudinriktning mot att Paul håller sig lugn och klarar av att sitta med sin workbook. Frågan är om *fungera* är inriktat mot att ge lugn i klassen, mot att Paul kan sitta stilla och koncentrerat arbeta i sin workbook eller om det är så att *fungera* också handlar om effektivt lärande.

En pedagog utgår från elevers behov av upprepning, men förklarar att hon i upprepningen försöker att variera uppgifterna. Hon beskriver hur hon under åren som gått skapat en mängd olika ma-

terial, en rik källa att ösa ur för att se vad som passar en enskild elev inför att lära en viss kunskap.

Ofta är det så att man utgår från sin praktik och sedan gör man sin teori efter det kring varför fungerar det.

Konstruktionen av praktiken och vad som sker där smälts samman med konstruktionen om vad som fungerar såväl socialt som för att skapa möjligheter för lärande och blir till en teori. En annan pedagog uttrycker i sin dagbok hur hon behöver söndagen för att förbereda sig inför veckan.

Det känns bra att lite mentalt förbereda sig inför veckan. Barnen i klassen är så olika och har väldigt olika behov och svårigheter samtidigt som deras förutsättningar hemifrån ser väldigt olika ut. Det blir många olika "tänk" kring vad de behöver både när det gäller inläringen men också kring bemötande och förhållningssätt.

I denna sammanfattning ställs svårigheter och behov å ena sidan och förutsättningar hemifrån å den andra sidan, liksom de möjligheter pedagogen kan åstadkomma genom att tänka på elevernas behov och sitt eget bemötande. Pedagogens berättelse om hur hon förbereder sig för en ny vecka konstrueras utifrån perspektivet av elevens olikheter såväl inför lärande som utifrån sociala förutsättningar.

Sammanfattande tolkning

De krav som ställs på pedagoger att se elevens olikheter som resurs är problematiska när dessa olikheter skapar svårigheter i förhållande till hur skolans krav konstrueras. I de specifika situationer som uppstår i praxis bemödar sig pedagogerna för att se möjligheter, men dessa inriktas huvudsakligen på att finna sätt att organisera undervisningen så att den fungerar i den meningen att det blir arbetsro i klassen. Fungera blir det nod kring vilket olika meningar skapas när lärande, delaktighet, självständighet, självkänsla och möjligheter konstrueras.

Det kan synas vara en självklarhet att det arbete man utför ska fungera, men frågan blir i förhållande till vad. Och det är i detta förhållande till *vad*, som tecknet *fungera* tillförs olika betydelse beroende på vilka trådar som tvinnas samman. I gruppens samtal

cirklar och interagerar tecken runt företeelsen att fungera för att slutligen landa i dilemmat mellan en önskvärd didaktisk diskurs och en möjlig omsorgsdiskurs. I den didaktiska diskursen ställs fungera samman med att utifrån ett varierat, dynamiskt material kunna lösa problem och skapa förståelse. I denna önskediskurs kopplas meningsfullheten till att lära sig, medan omsorgsdiskursen ser till elevers behov av trygghet och känsla av att duga, när de klarar att lösa tilldelade uppgifter. Trots att pedagogerna ser att sådana uppgifter brister när det gäller att åstadkomma lärande så tillskrivs de en funktion för vissa elever utifrån deras tillkortakommanden. Omsorgsdiskursen blir ett sätt att få undervisningen att fungera i gemenskap också för elever som annars tillskrivs utagerande eller störande beteende eller som annars skulle känna sig misslyckade.

I gruppens samtal interagerar också tecknet *fungera* med tecknet *meningsfullhet*. Upprepning av likartade uppgifter får i skenet av särskilda behov olika betydelser och i ljuset av dessa uppgifters funktion formas elevers svårigheter och möjligheter. Mekanisk räkning fungerar för elever som har svårt med koncentrationen och tillförs därmed en meningsfullhet för eleven. Det förutsätter en konstruktion av elever med koncentrationssvårigheter som elever, som själva har önsknings om att kunna sitta stilla och arbeta. Mekaniskt räknande kan då bli medlet för att de ska känna denna meningsfullhet. Om eleverna i stället tillskrivs önsknings om att tillägna sig kunskap och förståelse, så skulle uppgifterna vara meningslösa och inte fungera. Materialet som beställts från SIT uttrycks av pedagogerna som bristfälligt, enformigt och till och med tråkigt. Det uppmuntrar till att lösa likartade uppgifter och är utan större utmaningar. Men just utformningen, enformigheten, framställs som en viktig del för elever som behöver trygghet. Den mening materialet från SIT får, utgörs av att det är en bok, som elever känner sig förtrogna med och som de enkelt kan klara av. Situations där elever lär det de redan kan, det de redan är förtrogna med, antas skapa lugn. Material som uppmuntrar till variation, att lösa uppgifter och experimentera får stå för en rörlighet dessa elever inte klarar och därmed något som inte konstrueras som meningsfullt för elever i behov av stöd.

Anpassning till alternativa arbetssätt, experimentell pedagogik, erfarenhetspedagogik (*experiential*) och kritisk pedagogik kräver andra former för att organisera undervisningen. Men i pedagogernas konstruktion ger sådan pedagogik svårigheter för vissa elever. Svårigheterna framställs som om de vore något ofrånkomligt, en naturlag, och pedagogerna funderar inte över om det i stället kan vara så att de själva förutsätter och därmed skapar dessa problem. Under de senaste decennierna har pläderats för strukturerande metoder för elever, som får diagnoser utifrån beteenden som på något sätt är störande eller visar på svårigheter till koncentration. I dagböcker och enskilda samtal lyser förväntningar igenom på att elever med sådan problematik också får svårigheter med nya arbetsformer. De metoder, som används till elever med ADHD- eller autism-diagnoser, förespråkar avskärmning och välavgränsade arbetsuppgifter. Möjligen är det så att den betydelse pedagogerna lägger i forskningen om behandlingsmetoder för barn med diagnos autism och ADHD, lägger hinder i vägen för att prova nya angreppssätt med ambition att ge utmaningar för nytt lärande.

I gruppernas samtal beskrivs hur vissa elever måste utsättas för samma uppgift gång på gång för att lära, något som uppfattas som enformigt. Men en sådan upprepning konstrueras också som en variation. En av pedagogerna beskriver sina förberedelser för att finna olika infallsvinklar på ett och samma kunskapsområde. Genom att ta hänsyn till elevers vägar till lärande, ges tecknet upprepning en annan innebörd och kopplas till teorier om varierat lärande, dock utan att pedagogen själv formulerar det explicit.

Meningsfullhet får ur ett elevperspektiv betydelse från såväl möjlighet att *koncentrera sig, sitta stilla* som att *utveckla självständighet* och *självkänsla*. Självständighetsträning framställs i förhållande till att på egen hand kunna arbeta med ett material utan att be om hjälp. Detta, kombinerat med en önskan om att möta eleverna där de är, medför en risk att eleverna får uppgifter att lösa som de redan behärskar.

En hel del av de svårigheter eleverna attribueras, lämnas av olika anledningar utan åtgärd. I en del fall är det pedagogernas erfarenheter som säger att vissa tillkortakommanden kan övervinnas genom att utveckla andra områden. Att påtvinga träning av något,

som så småningom kan komma av sig själv, ses därför som meningslöst. Underförstått finns en diskurs om barnets naturliga utveckling, som inte kan påverkas förrän barnet är moget. Även om färdigheten kommer så småningom, beskriver en pedagog, att det ger dåligt självförtroende att inte kunna vad kamraterna kan. Inför det som diagnostiseras dyslexi, ingår en av pedagogerna ett förbund med eleven för att han ska kunna se svårigheten som ett livslångt funktionshinder, som det går utmärkt att leva med. I en sådan konstruktion av elevens svårigheter blir båda befriade från kraven att förändra situationen.

I dagboken då helgen avslutas med en mental förberedelse konstrueras en kort sammanfattande bild av de överväganden pedagogen ställs inför. I texten konstrueras arbetet nära den officiella texten (SOU 1999:63) om den nya lärarrollen. Det är många olika funktioner och kompetenser en pedagog behöver för att skapa förutsättningar för lärande. *Olika, olika behov, svårigheter, olika förutsättningar hemifrån, behov för inläring, bemötande och förhållningssätt* blir tecken som ger betydelse till förutsättningarna för att fungera.

Vara med på lika villkor trots olika förutsättningar

Under samtalet hänvisar en av grupperna till en skolverksrapport, där det positiva sambandet mellan en skolas kvalitet och dess förmåga att möta elever i behov av särskilt stöd, framhålls. Det leder vidare in på hur de själva i skolan tagit hand om elever från särskolan när de överfördes till sin hemkommun. En av orsakerna till att det gått så bra formuleras så här:

91. Men mycket det tror jag beror på att vi inte kunde nåt. Vi visste ingenting. Vi fick ju göra efter vår förmåga. Vi hade ju inget gammalt i ryggsäcken för att en särskola ska fungera på det eller detta sättet...
92. (medhåll från flera olika håll)

Orsakerna till framgången tillskrivs att skolan inte fastnat i särskolans traditioner och förgivet taganden. Genom att det inte fanns gammalt i *ryggsäcken*, inget att ta hänsyn till, var det möjligt att finna nya vägar. Också vid andra tillfällen framhålls det som positivt, att inte behöva ta över särskolans förgivettaganden om eleverna och hur de ska bemötas. I det vidare talet jämförs den egna skolans sätt att använda den specialpedagogiska resursen, med hur det

uttrycks i det officiella dokumentet om kompetens att möta alla elever.

93. och...och vi ligger ju bra till vad det står här.. Det står om specialpedagog med ett övergripande ansvar gärna knuten till skolledningen och då har vi ju Linda också

Skolans specialpedagog arbetar övergripande med handledning och stöd åt pedagogerna i deras uppgift att möta elevernas olikheter. Den officiella texten blir en bekräftelse på att skolan arbetar i enlighet med dokumentens intentioner. Men den rollen var inte självklar från början och väckte undran bland många.

94. Och det tror jag det var många som reagerade över det. Ska hon sitta där. Ska hon inte..möta ungarna.

95. Nä, man tänkte det var lite slöseri hon hade fått sån utbildning och sen inte vara ute med dom

Den traditionella speciallärarfunktionen hängde kvar då en av skolans pedagoger kom tillbaka efter vidareutbildning till specialpedagog. Väl tillbaka formade specialpedagogen sin roll som en del av skolledningen och som bollplank och stöd åt de övriga pedagogerna i svåra situationer. De flesta situationer som tas upp i talet om undervisning för alla, berör delaktighet i förhållande till social acceptans och social delaktighet. Men i gruppernas samtal utifrån forskningsrapporten (Wallby m.fl., 2001) tillförs också element från en didaktisk diskurs.

Undervisningen läggs enligt tradition tillrätta utifrån en föreställning om en genomsnittselev (Sjøvoll, 1999). När pedagoger ska undervisa så att elevers olikheter i kultur, förutsättningar och kunskaper ska kunna tillvaratas som resurser, ifrågasätts det traditionella organiserandet av lärande. Var elever i behov av särskilt stöd ska finna sin delaktighet i den pedagogiska verksamheten, blir föremål för samtal i följande avsnitt. Utgångspunkten är de elever, som inte är med i den stora klassen under alla lektioner. Ämnet aktualiseras av att det är vanligare att undervisa heterogena grupper i vissa ämnen, framför allt i de estetiska. Eftersom jag uppfattar området som så centralt utifrån min frågeställning, kan jag inte låta bli att lägga mig i samtalet. Min direkta fråga lyder: *Varför har ni valt dom ämnena?*

96. Barnen har lättare att kunna vara med på lika villkor trots att dom har olika förutsättningar.

97. (Tystnad)

98. Ja det är ju också så att man mäter inte dom kunskaperna. Man mäter inte bild. Dom andra kunskaperna mäter man. Ja, jag vet inte.
99. Det är där jag har känt att det är lättast att komma in i skolan och öppna dörrarna för samverkan, så är det ju dom ämnena som jag sa.
100. Och det är.. det är.. för att ju äldre dom blir desto större krav känner man på att man måste mäta att dom nått hem, så att säga, med våra prov och tester. När det är musik och träslöjd och syslöjd.....
101. Vad är det som säger att ett ämne som svenska inte passar? (Min fråga)
102. Amen vi gör ju det mycket men det är en speciell klass. Vi har ju mycket sagor tillsammans och mycket skrivande också tillsammans. Det är ju då förskolan till och med klass två. För man kan ju göra det på olika sätt. Dom små barnen får ju berätta, kanske en text till sin bild som dom har ritat och sen skriver vi.. skriver vi till dom eller också får dom skriva av det vi skrivit före till dom. Så det beror ju på var man befinner sig någonstans. Så vi gör nog mycket sänt tillsammans också.
103. Att låna av andras texter och låna en annans text kan ju ses i Vygotskys perspektiv att jag imiterar för att komma ett steg vidare.. (Min inflikning)
104. Det har jag testat. Men dom ville ju inte låna ut sina texter.
105. Skratt
106. För dom näää ja, det är ju lite tävling och det ska minsann inte och...ja, man får ju jobba med det klart. Att det här med att man ska hjälpa varandra.. rätta varandras text. Och hjälpa varandra genom att kanske sätta in en liten grej om den kaninen där i stället. Men det har dom ju jättesvärt... det kan jag inte, och så rättar dom något stavfel... enkelt stavfel där och sen så är dom klara. Men man måste ju jobba mer med det klart
107. Då tror jag det kan gå

Språkliga innebörder

Min fråga föranleder ett svar som samtidigt är en retorisk fras, *lika villkor trots olika förutsättningar*. Frasen är i sig en tom signifikant, en av de förgivettagna förutsättningar som en skola för alla vilar på. Den är svår att säga emot och i första skedet möts den också av tystnad. I stället framhålls sådana områden som lämpliga för integrering, där elevernas prestationer inte ses som mätbara, som exempelvis bild. Behovet av att mäta formas dels i relation till ämnet, där inte alla ämnen är mätbara, och dels till kunskapskraven. Mätbarheten gör det möjligt att se om eleven *nått hem*. Samtidigt uttrycks en tvekan som lika mycket kan vara en osäkerhet inför om det var det svar jag förväntat mig. Metaforen *nå hem* används för att illustrera att eleven har uppnått de mål som skolan kräver. Som metafor har hem mening av trygghet och när alla är hemma, när slutmålet är nått, kan pedagoger få ro.

Den öppenhet som tillskrivs de estetiska ämnena ger känslan av att lätt få tillträde med gruppen av elever i behov av särskilt stöd. Inom sådana områden är det möjligt att *öppna dörrarna* för samverkan. Metaforen blir i sammanhanget ett bildligt uttryck för ett konkret mål. *Öppna dörrarna*, liksom *komma in* skapar mening i inkludering som en del av en skola för alla, och ger en bild av hur elever som är ställda utanför får komma innanför och vara med de andra.

Min andra fråga bemöts av försvar. I förhållande till min normativa fråga framhålls en klass som föredöme, eftersom man där undervisar så att alla kan vara med. Meningsskapandet sker i relation till den norm, som jag underförstått representerar, där allas delaktighet är det goda. Betydelsen skapas i en sådan inkluderande undervisning av tecken som förutsättningar för att *göra det på olika sätt*, att variera beroende på var eleven *befinner sig* i sin utveckling eller kunskapsmässigt. Också mitt inflikande om att låta barnen lära av varandra genom att *låna av andras texter* möts av försvar i *det har jag prövat*. Samtalet förändras och fokuserar sedan på elevers samarbetsförmåga. Samarbetsförmåga beskrivs i ett motsatsförhållande till tävling, som *att hjälpa varandra* vilket konkretiseras i att *rätta varandras texter* eller att lägga till *en liten grej*. Samtidigt uttrycks en självrannsakan och missbelåtenhet med att pedagogerna själva inte arbetat tillräckligt med elevernas samarbetsförmåga eller med skrivprocessen.

Dissensusperspektiv

I meningsskapandet får retoriken om *lika villkor trots olika förutsättningar* innebörd när det avgränsas mot *stängda dörrar*, ämnets karaktär av *mätbara kunskaper* och elevernas inställning på konkurrens och *tävling*. Jämlikhet i *villkor*, *samarbetsmöjligheter*, uppmuntran till *hjälpssamhet* och möjligheter att *variera* bildar en ekvivalenskedja för en diskurs om inkluderande undervisning.

Undervisning för alla får mening i ett konfliktfält av tävling, samarbete, ämnen med och utan tydliga kunskapskrav och mellan öppenhet och slutenhet. Den konkurrens som skapas på grund av skolans krav, prov och mätningar görs inte explicit, men återkommer när tävlingskulturen bland skolans elever nämns. Skolans

återkommande mätningar och att eleverna är inställda på konkurrensens formar en tävlingsdiskurs som försvarar för en skola för alla.

Diskursiv interaktion

Villkor i den tomma retoriska frasen *lika villkor trots olika förutsättningar*, tillförs betydelse utifrån krav och bedömning. Första ansatsen ger mätandet mening som hinder för en inkluderande didaktik. Därefter tillförs också öppenhet som knyts till de ämnen där kunskaperna inte mäts. Genom att eliminera mätmomenten, blir villkoren lika och alla kan delta i undervisningen. En diskurs om slutenhet och exkludering ger mening till varför allt fler elever utesluts efterhand som de blir äldre och utsätts för en ökning av prov och tester. Med ökad ålder stängs fler dörrar. Min fråga blir antagonistisk när jag ifrågasätter argumentationen, varför samtalet ändras till ett försvar.

Brottet ger utrymme för ny mening i inkluderande undervisning. I försvaret tillförs möjligheten att variera lärande så att eleverna, beroende på sina förutsättningar, kan få ett ämnesområde belyst utifrån olika perspektiv och med olika metoder.

Inflikningen jag gör, vänder resonemanget och ger innebörd åt den kultur som råder bland eleverna i undervisningssituationen. Den visar på tävling och konkurrens snarare än en sådan kultur skolan eftersträvar, det vill säga elever som hjälper varandra. I förhandlingarna om innebörden avgränsas en inkluderande didaktik mot konkurrens för att innefatta samverkan. Det mätbara kommer i skymundan för elevernas förmåga att hjälpas åt och ett ämne som svenska formuleras som möjligt för samundervisning, trots sina uppnåendemål. Men talet om förutsättningen för en inkluderande didaktik glider över gränsen till en omsorgsdiskurs, där pedagogerna måste arbeta mer för att skapa ett samarbetsvänligt klimat bland eleverna. Det normativa i mina inlägg bidrar troligen till denna process.

De nationella proven kommer i fokus vid några tillfällen. I den meningsskapande processen ställs proven i förhållande till såväl lärande som pedagogers stress av kraven i uppnåendemålen. Det talas mycket lite om elevernas perspektiv i förhållande till de nationella proven. Däremot förs föräldrarna och deras krav in i talet

om den undervisning som ska ge godkända resultat för deras barn. Först förklarar en pedagog konflikten mellan de officiella texternas syn på lärande och de nationella proven.

108. Sen kan jag med känna att det står så mycket om att vi ska lära barnen att lära och där tror jag fortfarande att vi är rätt stressade, och det är klart man är, för nationella proven och så .. för att det är ändå vissa saker som man ska lära dom fast det står mycket här om att man ska lära dom lära. Det tror jag är lite svårt att kombinera ibland

Läroböckerna är något föräldrarna intresserar sig för, och de är måna om att barnen får räkna igenom alla tal i sin mattebok. Pedagogerna, däremot, tillskriver de kunskaper som mäts i de nationella proven som något som ligger utanför matteboken.

109. Men dom nationella.. om man tittar på de nationella proven, sa jag ju till dig, så är det.. ligger det inte matteboksuppgifter där utan det ligger andra uppgifter där. Och det är med dom andra uppgifterna vi jobbar.

110. Och det var ju så vi kunde motivera det för föräldrarna också. Att vi tittade på de nationella proven och vad fanns det för... för någonting i läroböckerna som dom hade använt till proven. Och.. och det var inte mycket som upp... uppfylldes där..

De nationella proven får inte innebörd bara av statistiska testresultat. De kopplas också till ett redskap för att förstå elevens utveckling av tänkandet. Därmed blir inte de nationella proven enbart något som är sorterande eller exkluderande. Genom att visa föräldrarna värdet av dessa andra kunskaper, kan de fås att inse att det inte är det viktigaste att barnen räknar alla tal i matteboken.

111. Det går ju ner till lägstadiet med för redan i tvåan när jag säger det och dom matteuppgifterna också..... tänkande och dom ska förklara och skriva hur dom har gjort och tänkt och så..

Matteboken används som garanti för att läroplanens kunskapsmål uppnås men blir samtidigt ifrågasatta.

112. Nu så tror jag att ..att vi ser... om man tar matteböckerna då.... Så tror jag att har man gjort matteböckerna så har man uppfyllt målen

113. Men det stämmer ju inte. Absolut inte. För att det är inte så. För att ska du uppfylla alla mattemålen så kan du inte använda bokenbara.

Läroböckerna konstrueras som något att luta sig mot, framför allt för pedagoger som inte har utbildning och kunskap om de ämnen de undervisar i. Sådana förhållanden framstår i talet som inte helt ovanliga.

114. Men det tror jag att många ... många tänker.... Att ja, jag har ju gjort boken i alla fall och det är nån som har tänkt i stället ..och så behöver inte jag göra det

Boken blir en räddningsplanka, något att hålla sig i när kraven på måluppfyllelse möter pedagogers osäkerhet. Vändningen från många till jag, i bilden av hur någon annan tänker, får uttalandet att ligga närmre pedagogen själv.

I talet om att undervisa alla elever, konstrueras undervisningen i konflikten mellan föräldrarna och pedagogerna, liksom i konflikten mellan mattebokens användbarhet och de nationella provens uppnåendekrav eller utvecklingsdiagnos. Bokens begränsande slutenheten formas som en nackdel, särskilt för elever i behov av stöd, men som ett stöd för pedagogerna när de känner att deras kompetens inom ämnet inte räcker till för att undervisa individualiserat eller varierat. Samtidigt får de nationella proven en mening som motsägelsefulla i sin poängtering att nå mål å ena sidan och att å andra sidan vara ett analysredskap av elevens utvecklingsprocess.

Då får dom ju alternativ ...

I gruppens samtal formades inkluderande undervisning i vaga termer utifrån mina frågor, men utan att deltagarna skapade mening i hur en sådan undervisning skulle kunna te sig i praxis. I analysen av dagböcker och de enskilda samtalen undersöker jag därför hur en eventuell inkluderande didaktik får mening och hur öppenhet för delaktighet, samarbete och flexibilitet konstrueras. Undervisning för alla, i form av kognitivt lärande eller kunskapsförmedling, får inte heller i dagböcker eller enskilda samtal någon framträdande plats. I stället åskådliggörs det sociala spelet mellan eleverna och mellan elever och pedagoger. Konstruktionen av undervisning för alla läggs ofta, när den nämns, på en allmän nivå eller en önskenivå om hur det skulle ha kunnat vara.

Jag tänker så här att...det ska ju finnas uppgifter för alla....helst. Alla ska kunna klara av någonting. Men sen blir också uppgifterna svårare och svårare och svårare. Jag vet inte vilken nivå jag ska lägga det på. Det är svårt att göra det. Man vill gärna få så bra resultat som möjligt. Även om..kunskap är inte det viktigaste i livet. Det är inte det viktigaste att vara duktig i matte eller nånting. Det är ju jätteviktigt va, men det finns andra saker som är viktiga. Så det är inte så att jag tycker..

trycker på att dom ska lära sig så mycket som möjligt. Men ändå vill man ha, ändå vill man ju lära nånting så man vill gärna ha ribban så högt som det bara går. .så att...jag tror inte jag tänker så jättemycket på det utan.. jag försöker göra lektionerna roliga i första hand..... och jag försöker få dom intresserade av det.

Samtidigt som det ska finnas uppgifter för alla att klara av, vill pedagogen lägga ribban så högt som möjligt. När pedagogen kämpar för att konstruera en undervisning så det finns uppgifter med avpassade svårighetsgrader, är alla elever i fokus. Ett budskap i citatet är, att kunskap *inte är det viktigaste i livet, det finns andra saker som är viktiga* och det roliga kommer före att lära sig. Trots att kunskaper inte framställs som det viktigaste, så uttrycker metaforen att *ha ribban så högt som det bara går* att det finns krav eleverna ska komma över, eller nå upp till, ett mål att sträva mot. Men pedagogen ger inte problemet så stor vikt. En undervisning för alla ges i stället mening genom att göra lektionerna tillgängliga kunskapsmässigt och ändå roliga. Betydelsen, som tillförs en inkluderande didaktik, blir ett ganska kravlöst att under roliga former lära sig så mycket som möjligt beroende på förutsättningar, men utan större krav på att nå långtgående mål.

Samarbete mellan eleverna formas annars som dominerande nyckelbegrepp i organiserandet av lärande för alla.

Ja, jag tror nog mycket på att barnen lär sig av varandra också. Det vet jag i ettan då brukar dom vid läsinläring och sånt att dom tidigt får en bok där dom ska försöka läsa eller.. ja, lösa uppgifter. Och där sitter dom ofta tillsammans och hjälper varandra. Och det tror jag inte är fel... utan man snappar upp väldigt mycket där och man blir mer intresserad tror jag när man ser duktigare, dom som kan redan läsa kanske då. Jag har sagt att ni får hjälpa varandra men ni.. ska ändå försöka få ihop orden själva va.. Men att ni kan ju kolla att det blir rätt.

För de yngre barnen framhålls det ofta att de arbetar tillsammans med olika uppgifter eftersom de då kan lära av varandra. Den pedagogiska diskursen konstrueras utifrån en grundläggande uppfattning om att barn lär av varandra genom att snappa upp, och att de blir hjälpta och engagerade av de duktigare. Citatet tar sin ut-

gångspunkt i det samarbetsperspektiv som också finns i gruppens samtal. Lärandet organiseras så att de elever som är duktiga kan hjälpa de underförstått mindre duktiga eller svaga. Men samtidigt med det sociala samarbetet poängteras det individuella lärandet och inte minst kontrollen över att uppgifterna löses så att de blir riktiga, såsom förväntat och efter de krav som ställts.

I de individuella samtalen ges en undervisning för alla ofta mening i form av lärande genom estetiska ämnen. Att arbeta ämnesövergripande och genom att inkludera estetiska ämnen, skapar grund för olika sätt att arbeta och olika uppgifter för olika elever.

Dom hade ju läst om medeltiden och hade gjort det till en...en musikal...jag vet att dom hade tagit musikalen på Internet, men att ändå... Dom fick in jättemycket olika saker i den här musikalen. Och det tror jag är sänt som ungarna kommer till att ha med sig alltid i hela sitt liv när dom har fått jobba med det på det viset. Och där fick man en helhet över hela medeltiden då kan man tycka. Än att man läser ..och då fastnar man lätt för något som just läraren är intresserad utav och...så blir det... Man skulle ha mycket mera tema. Det är nog det som jag skulle vilja jobba vidare på i skolan här.

Själva arbetssättet sätts i fokus som det mest positiva och det som har något att lära eleverna. I citatet ger arbetssättet inte mening åt någon uttalad inkluderande diskurs, men ändå fångar den en möjlighet där det inte handlar om mekaniska uppgifter, som i gruppens samtal, utan där det öppnas möjligheter för lärande under mer varierade former. Elevens intresse kommer i centrum och får innebörd av att kunna ge kunskap utöver det som en lärare skulle ha kunnat förmedla.

Episoder kring musikalen "Tidsmaskinen" återkommer och beskrivs i en dagbok utifrån några elever med olika svarigheter. Undervisning för alla ges mening av att alla får bidra till det gemensamma slutresultatet men på olika sätt och inte tvunget i samma rum. Att alla är entusiastiska och intresserade fokuseras, snarare än kunskaper eller möjligheten att variera lärandet.

På em. arbetade vi med vår musikal Tidsmaskinen. Vi var i gymnasalen och hann då gå igenom alla fyra scenerna. Detta

tack vare att assistenten hade hand om de två juvelerna³⁷ + 5 killar fr. andra femman (de är ej intresserade av att spela teater). I stället arbetade de med att tillverka en tidsmaskin och det verkade som de gjort det med största entusiasm. De här killarna ville ej ha några repliker men naturligtvis ska de vara m. i kören och sjunga. En av juvelerna har fått i uppdrag att träna på att spela trummor till några låtar och det verkar han tagit på största allvar. Han tränar flitigt på lunchrasterna.

Det är tur att vi kan dela på oss så här. Att sitta med när vi tränar replikerna hade varit olidligt för alla parter.

Genom att dela elevgruppen så att de, som inte var intresserade av att medverka som aktörer i teatern, fick syssla med andra aktiviteter, så fungerade undervisningen. I det här citatet blir syftet med temat att alla är sysselsatta med något som har med uppgiften att göra. Undervisning för alla förutsätter här att flera pedagoger samarbetar och att gruppen kan delas.

I en dagbok beskrivs hur två klasser slås samman och där läraren delar gruppen, men inom klassrummet. De flesta arbetar tillsammans med någon, medan Olle, en av eleverna i behov av särskilt stöd, sitter ensam.

Den sista lektionen är alltid en "dubbellektion", alltså klass A och klass B tillsammans. Oftast brukar dessa lektioner innebära kaos, men idag funkade det rätt bra. Vi skulle ha en tävling med frågor med anknytning till Pelle Plump – projektet. De fick jobba själva eller max 4 per grupp. Olle jobbade själv. Resultat var mycket bra. Nästan alla grupperna hade haft max 1 fel. Olle hade 8 av 14 rätt. Inte illa med tanke på att han satt helt själv.

Här framstår syftet som att få en lektion, som brukar vara stökig att ändå flyta på bra. Ett populärt projekt med tävlingsmoment används för att lektionen ska fungera så att det inte uppstår kaos. Uppgiften får inte enbart ett pedagogiskt utan också ett disciplinerande syfte. Förutom att det *funkade* rätt bra, blev det kunskapsmässiga resultatet mycket bra och eleverna klarade av de uppgifter pedagoger gett dem. Förväntningarna på Olle var inte särskilt

³⁷ En "skön juvel" har en ironisk undermening. Men när uttrycket "juvel" används av pedagoger på föreliggande studies skola är det i en positiv bemärkelse, elever som ger både glädje och möda, som lyser. Begreppet förekommer vid flera tillfällen och uttalas med värme.

höga och i formuleringen underförstås att Olle skulle ha klarat uppgiften bättre om han varit i en grupp.

För att undervisning ska fungera, men också innefatta sådana moment som inte alla elever klarar av, måste ibland några av eleverna särskiljas. När undervisningen för alla får mening utifrån vad som engagerar eleverna, uppstår problemet med att alla inte har samma intresse. Nedan berättas om hur dilemmat med vissa elevers svårigheter med friare arbetssätt blir löst.

vi...vi försöker planera så att när det är fria aktiviteter så...som dom andra då...till exempel forskning, och att dom jobbar med datorn och dom vill ta reda på saker som nästan alla dom andra tycker är jättekul som dom... det är väldigt jobbigt för dom här två killarna att jobba på det viset. Men då.. då får dom ju alternativ. Då får dom andra göra det och sen antingen ibland så gör vi så att då tar jag ut dom två och så säger vi att nu går vi ner och spelar bordtennis en stund. Jaha, säger dom. Då gör vi det då. Så får dom andra jobba med sitt. Eller så får dom sitta vid sina bänkar och så säger vi att nu får ni detta papperet nu ska det vara klart. Sen så får ni rast när ni har gjort det.

I berättelsen framstår svårigheten att samla alla elever till en enda uppgift. När klassen vill "forska", något som är väldigt populärt, utgår pedagogen från att detta blir övermäktigt två av klassens pojkar och att de därför kommer att bli störande. Bakom problemet ligger lång erfarenhet av att dessa båda pojkar inte klarar av att "forska" eller att arbeta med projekt av något slag. Därför får de göra andra saker antingen i sina bänkar eller utanför klassrummet. Den gemensamma undervisningen får ge vika för de andra elevernas önskemål om att göra något inte alla kan vara med på.

En annan situation beskriver samma problematik, men i det här fallet väljer pedagogen att ha eleven i behov av särskilt stöd med i klassen och arbeta med den gemensamma uppgiften som han egentligen inte klarar av.

Men det är väl på något vis kanske mest ibland att vi kan känna jag tror inte han har lärt sig, men att han kan känna en tillfredsställelse att nu har jag gjort detta. Det är nog det enda. Jag tror inte han lärt sig någonting. Det tror jag inte. Vi skulle kunna ge honom enklare uppgifter. Men han ska ju göra precis som dom

andra. Och ibland blir det.. vi tar såna här nödlösningar att man läser lite med honom ..stryker under och sen...så får han...får han skriva..av och sen renskriver han det på datorn. Alltså det är konstgjord andning..det är ingen bra pedagogik, absolut inte. Det är inte....ja, jag skulle gärna vilja ta emot tips....(skratt)

Pedagogen uttrycker att eleven *känner* en tillfredsställelse även om han enligt pedagogerna inte lärt sig något. Det viktiga blir elevens känsla och elevens önskemål om att få göra som alla de andra. I stället för att ge eleven andra mer avpassade uppgifter, konstruerar pedagogerna om arbetsuppgiften så att han känner att det han gjort varit samma som klasskamraternas. Åtgärden riktar sig mot att stärka elevens identitet, snarare än de kunskaper eleven skulle kunna få. *Konstgjord andning* används som metafor för att beskriva att eleven inte på egen hand har möjlighet att klara av uppgiften. Implicit i uttrycken dålig pedagogik ligger att något annat skulle ha varit bättre, men detta andra ligger utanför pedagogens förmåga att åstadkomma. Dilemmat blir att skapa en positiv självbild där eleven känner att han/hon bidrar i en gemensam undervisningssituation samtidigt som den bibringar sådana kunskaper som eleven har möjlighet att ta till sig. Vädjan om tips följt av ett generat skratt visar på frustration inför svårigheten att finna en fungerande inkluderande didaktik för en undervisning som kan ge alla elever såväl känsla av att finnas i ett sammanhang som möjligheter att ta till sig kunskaper på ett sätt som är väl anpassat.

I samtalen konstrueras också önsketankar om hur det skulle ha kunnat vara, liksom hur makt och hierarkier förhindrar alternativa handlingsätt. Nedan uttrycker en pedagog hur han skulle ha gjort, om ansvaret för matematiken låg på honom.

Men då skulle jag velat haft mycket mer laborativt material. Och dom mer laborativa materialen finns där i skåpet och det använder man bara till special.. eller speciella barn. Så hade jag fått bestämma lite mer så hade jag nog plockat fram dom. Men sen ,.....när man kommer in så här och när man inte har ämnet så.....kan man ju inte bara lägga sig i heller.

Det laborativa materialet som pedagogen kan se skulle vara bra att använda åt alla elever, är bara avsett för vissa elever i behov av

särskilt stöd. Men eftersom ansvaret för undervisningen i matematik ligger på någon annan, avstår han från att ta upp frågan. Makten över undervisningen förläggs till de pedagoger som ansvarar för ett visst ämne och material. Som relativt ny pedagog tar han inte initiativ till att bryta rådande maktstruktur genom att lägga sig i hur andra organiserar undervisningen i sina ämnen.

En annan situation beskriver hur bristande flexibilitet hos en kollega hindrar elever i behov av särskilt stöd att delta eftersom de strikta, rigida reglerna föranleder ständiga utbrott.

.....allt ska va så..... och såna barn dom klarar ju absolut inte det och egentligen inga barn. Men en del biter ihop och gräter inom sig men gör det igen, va. Men den här pojken han blir ju totalt alltså.....slänger ju så här och lever och.....

Kollegan försöker få undervisningen under kontroll genom strikta lika regler. Flexibilitet, som nödvändig för en skola för alla, får sin mening genom att påvisa konsekvenserna av rigiditet.

Sammanfattande tolkning

Ett didaktiskt mål för gemensam undervisning formuleras i gruppen som att få vara med på lika villkor trots olika förutsättningar. Frasen bildar en nod som under samtals gång får olika meningar. Under resonemanget fylls frasen med tecken från en jämlikhetsdiskurs och i antagonism gentemot en konkurrensdiskurs. När frasen tillförs mening går resonemangen tillbaka på dilemmat att bejaka elevers olika bakgrund och förutsättningar i undervisningen, men förneka dem i mätningen av kunskaper. I förhandlingarna om mening i undervisning för alla, konstrueras en didaktisk diskurs för att möjliggöra sådana lika villkor trots elevers olika förutsättningar. Tecken som får bilda en sådan diskurs skapas av uttrycksformer från tänkta alternativa didaktiska metoder. En sådan undervisning karaktäriseras av att ämnesområden bearbetas mer i teman, att fastlåsta undervisningsstrukturer får ge vika för flexibilitet och variation och att samarbete och hjälpsamhet mellan eleverna främjas. Mot detta framstår mätningen av elevernas kunskaper, något som accelererar ju äldre eleverna blir, och som stänger dörrarna för elever i behov av särskilt stöd. Frågan om *vilka* kunskaper eleverna tillägnar sig får dominans över *hur*, när det är det färdiga statistiska

resultatet, som mäts och inte kunskapsprocessen. Men i en annan sekvens förs det fram hur de nationella proven kan användas för att diagnostisera elevens utveckling, tänkande och möjligheter snarare än att se proven som ett exakt kunskapsmått. När de nationella proven används för att få kunskap om processen, *hur* eleverna lär, framstår en möjlighet att organisera undervisningen så att alla elever kan delta, medan delaktigheten blir ifrågasatt när det gäller kontrollen av *att* eleverna fått den kunskap de ska ha enligt målen. Den inställning på tävlan och konkurrens, som tillskrivs eleverna, är något som mycket av skolans verksamhet också är uppbyggd på och som kan få eleverna engagerade. När det talas om hindren för samarbete fokuseras det på just denna tävlan som skolan, och inte bara de nationella proven, samtidigt främjar. Att eleverna inte vill hjälpa varandra får inte sin mening i ett sådant sammanhang, utan mer som beroende på en kultur som utvecklas genom samhällliga influenser utanför skolans makt. Ändå inlemmar pedagogerna, i talet, en motverkan av denna kultur som sin uppgift i en skola för alla. I samband med talet om konkurrens kunde man ha förväntat sig ett ifrågasättande av mätbarheten liksom av varför skolan prioriterar en viss kunskap framför annat lärande. Men i stället skapas ett förhållningssätt till dessa frågor, där pragmatiken och den specifika situationen får vara bestämmande för hur pedagogen förhåller sig till dilemmat.

De estetiska, respektive kunskapsinriktade ämnena knyts inte till enskilda pedagoger och därför framkommer det inte om det finns eventuella konflikter mellan pedagogerna. Frågan hänger i luften huruvida de öppna dörrarna och exkluderingen enbart beror på ämnet, eller om de också har att göra med vem som undervisar. Det normativa i alla elevers delaktighet lyser igenom när svaret om gemensam undervisning i svenska formas till ett försvar. Men i svaret tillförs nya infallsvinklar som kan konkretisera jämlikhetsdiskursen genom att beskriva olika sätt att hantera ämnet på, så att alla elever får möjligheter att lära.

Problemet med att få alla elever delaktiga formuleras i dagböcker och enskilda samtal utifrån händelser i skolan. Ett sätt att komma runt problematiken formuleras som att låta eleverna välja själva om de vill arbeta i grupper eller med någon. I sådana situationer

är det oftast samma elever som arbetar ensamma vilket ibland blir uttryckt som ett bekymmer. Vid andra tillfällen döljs vissa elevers isolering i valfrihetens namn som en pragmatisk eftergift åt sakerna tillstånd. Undervisningen kan också organiseras så att det finns en framförhållning och en beredskap för att vissa elever inte kommer att kunna hantera situationen. Det skapas då utrymme för dem att göra något annat. Delaktighet får sin mening av att ha en tillhörighet i klassen, till skillnad från en uteslutning eller avskiljning till en särskild fast grupp. Konstruktionen av mening i vad som är delaktighet för elever i behov av särskilt stöd varierar efter situation och efter vem som berörs. En undervisning för alla innebär olika former av delaktighet som rumslig delaktighet, delaktighet i själva samarbetet eller bara i slutprodukten. Samtidigt uttrycks det som ett misslyckande när delaktighet inte blir den samvaro och det utbyte som den officiella definitionen av inkluderande skola förespråkar, som när en pedagog uttrycker att det är *ingen bra pedagogik*. De definitioner av inkluderande pedagogik, som finns i vetenskapliga och officiella texter blir en normerande makt som skapar frustration, och pedagogen vädjar till mig om tips för hur dilemmat ska hanteras.

Arbetet med Tidsmaskinen är ett tillfälle då många ämnen är inblandade. I temaarbeten ökar elevstyrningen, något som en del elever antas ha svårt för. Lösningen för dessa elever blir att de får ägna sig åt de delar som intresserar dem och som inte nödvändigtvis är ämneskunskaper. Delaktigheten för dessa elever innebär lärande som inte är mätbart, eller som det inte finns krav på att mäta, medan de andra eleverna under temaarbetet får kunskaper i ämnen som historia, svenska och matematik.

Under mina stunder i skolans personalrum har jag hört hur Vygotskys teorier om lärande, och lärandet som en social handling, diskuterats. Min inblandning i samtalet bygger på en nyfikenhet, men med inslag av frustration över att det i talet inte framkommer aspekter på hur en sådan undervisning skapas. Frågorna från min sida stör dock hela samtalet i gruppen, och talet inriktas mot vad jag kan tänkas förvänta för svar. Uttalandena blir ömsom försvar och ömsom anpassningar efter vad som kan vara korrekt. Min inflikning om Vygotsky möts av *det har jag testat*. Därefter ett igen-

kännande skratt och en formulering som visar medvetenhet om det värdeladdade och nästan trendiga i dessa teorier om lärande. Hela avsnittet från gruppens samtal blir svar på mina frågor och därigenom löper inte samtalet fritt. I stället uttrycks svaren i en strävan att formulera sig såsom det förväntas. Den skapande kraften i språket bryts.

I konstruktionen av undervisning för alla, ställs strikta regler mot flexibilitet. Flexibilitet är ett begrepp som ges mening i beskrivningar av konkreta situationer, men som genom sin innebörd också lyfter fram dilemmat att kombinera variation med ett utfall som redan är förutbestämt i kursplanerna. Rigida regler konstrueras som inhumana och som orsak till utbrott hos en del elever. Elever som ibland kallas för speciella, ibland som att de har svårigheter eller är stökiga, tillskrivs såväl behov av struktur som behov av flexibilitet. Det är situationen som avgör behoven och i det mångfacetterade måste pedagogen tolka och dra slutsatser från en mängd olika faktorer för att finna den balans som hindrar utbrott, ger eleverna självkänsla och får dem att tillägna sig kunskaper. En undervisning för alla måste också fungera, vilket av en av pedagogerna får innebörden i sin motsats; av att undvika kaos. För pedagogen gäller det att finna uppgifter som kan engagera och som eleverna upplever som varierade, samtidigt som de är strama och har struktur. I kaotiska situationer kan elevernas intresse för att tävla användas för att ge uppgifterna en disciplinerande karaktär och få verksamheten att fungera.

Och ont om tid har vi ju ...

Att konstruera mening är inte bara att bygga upp betydelser som ger möjligheter. Det är lika mycket att skapa mening i hinder hos fenomen som är i fokus i den meningsskapande processen. Bristande acceptans och krav på mätningar av kunskapen är några sådana negativa betydelser, men som den allt överskuggande kraften för hinder framstår tidsaspekten. Tiden, i sig, är den enda resurs som alltid finns, den är ofrånkomlig och fundamental för vår existens. Konstruktionen av tidsaspekten får en framskjuten plats i talet om en skola för alla, och jag har därför valt att ge texter om tid och i viss mån rum ett utrymme för sig i följande avsnitt. Rummet som

faktor brukar kopplas till tiden och i samtalen konstrueras det lärande rummet i förhållande till uppdraget. Upplägget av detta avsnitt skiljer sig till en del från tidigare och inleds med olika aspekter som framkommit i gruppernas samtal för att sedan följas av exempel på hur dagböckerna kan tillföra en annan betydelse. Tidsfaktorn har också haft inflytande över vad som sagts i tidigare avsnitt och i den tolkande sammanfattningen blir de en del av analysen. I avsnittet fokuseras urskiljning och inneslutning, gränser för möjligheterna att genomföra en skola för alla, innanför de kontextuella ramarna av hur tiden konstrueras.

Att ha dem i bänkarna och ta upp boken...

Skolans pedagoger uttrycker att de gärna skulle vilja konkretisera och förankra elevernas kunskaper genom att koppla dem till företeelser i samhället såsom särskolan ofta gör. Frågan handlar ursprungligen om vilket inflytande läroboken ska ha på undervisningen. Gruppen är tämligen överens om att det bästa vore att, som i särskolan, utgå från den konkreta vardagen och sedan koppla kunskaperna till denna. En didaktisk diskurs förespråkar att eleverna arbetar självständigt efter boken medan en annan diskurs utgår från den aktive läraren, som lyckas entusiasmera och motivera eleverna och förankra kunskapen i vardagsmiljön. Även om det i gruppen finns en dominans för den senare diskursen som mer effektiv, så ses den som omöjlig att följa eftersom det tar tid.

115. Alltså jag tror det är en av de sakerna som gör att man ..blir kanske mer stressad som lärare för att man vill göra så...

116. Jaaa

117. men att .. att ..att man klarar inte det eftersom situationen är som den är ... med ensam ... med ensam med 20 barn till exempel så, så är det lättare att...

118. Eller 26

119. ...ja eller 26. Det är ännu värre.

120. (Skratt)

121. Så är det lättare att ha dem i bänkarna och ta upp boken, alltså...

122. (Instämmande från flera håll)

123. För det tar tid med, Åsa, för att jag tänkte som du sa att man är positiv som lärare och tar till det nya, men sen måste jag göra undan det här ..gamla med, va... men

124. Ja men måste vi göra det?

125. Nä, men jag tänkte..

126. Det är lätt att säga..

127. Jamen för det tar ju tid... att bege sig ut i samhället...
128. Det är skönt när du säger det, Eva. Dels som representant... som rektor när du säger att måste vi göra det. För att som enskild lärare så är det inte jättesjälvklart att man kan ta de initiativen själv, fattar du vad jag menar? Alltså man behöver (avbruten)
129. Och stå för dem
130. Nä och stå för dem utan man behöver va några stycken man behöver ha chefer som säger att detta är o.k. (instämmande mm:anden) Det tror jag är jätteviktigt...
131. Och som litar på att man...att det man gör är bra..
- 132...så att man inte.... Ja
133. För att det är ... det är jätteviktigt att man får den responsen ner.

Språkliga innebörder

Pedagogen som inleder öppnar i sin retorik upp och bjuder in med uttryck som *jag tror* och *man vill* för att ge de övriga en möjlighet att känna igen sig i den stress dilemman innebär. Konkretiseringen av undervisningen får sin innebörd som ytterligare en av den mängd nya uppgifter som tillförs skolan. *Saker* konstrueras i sitt sammanhang som uppgifter som ställer krav. Därefter följer i retoriken en vädjan till lyssnarnas förnuft genom att utgå från förut-sättningen att *situationen är som den är*. Situationen förtydligas och exemplifieras med att en lärare är ensam med 20 barn eller fler vilket gör kravet till en omöjlighet. Bilden att *ha dem i bänkarna och ta upp boken* målar upp en skolbild som de flesta kan känna igen sig i, och där pedagogen har kontroll över situationen. Att finnas i klassrummet och sitta i bänkarna ger mening åt en undervisning som förväntas bli hanterbar i en stor grupp. När alla elever sitter stilla på en och samma plats och de uppgifter som ska lösas finns klart förberedda i en bok, fungerar det. Argumentet att det nya *tar* tid antyder att det gamla är avpassat efter den tid som ges. Utifrån hur skolans organisation ger utrymme, utifrån hur villkoren för verksamheten ser ut på skolorna, är ett sådant arbetssätt det mest effektiva. Begreppen *det gamla* och *det nya* ställs mot varandra och blir samtidigt normativa när de får företräda olika synsätt på undervisning. *Det nya* sätts samman med begrepp som positiv och som något man *vill* i motsats till *det gamla* som är något som måste *göras undan*. *Det nya* som en svårighet byggs upp med formuleringar som gör *läraren stressad, klarar inte det, lättare att ha dem i bänkarna, tar tid och det gamla måste göras undan*.

Ett språkligt skift uppstår när det gamla ifrågasätts med orden måste vi göra det. Inlägget innebär ett brott med hur det tidigare talats. I vändningen kullkastas den tankekedja som byggts upp i retoriken för det orimliga i uppdraget, och tiden som hinder försvinner som argument. Tvivlet blir bemött med motargument som bygger på att det tar tid att *gå ut i samhället* något som i det här sammanhanget får representera den mening som tillskrivs konkretisering. Samtidigt framförs ett retoriskt *det är ju lätt att säga* i syfte att återföra samtalet till den ursprungliga devisen. I *lätt att säga* finns underförstått en differens mot *svårt att göra*, vilket ger stöd åt retoriken från början av samtalet om att viljan finns. Det gamla måste göras undan och tar då tiden som annars skulle ha kunnat användas för det nya. Trots motståndet förändrar skiftet resten av samtalet om konkretisering, och tidsaspekten blir fortsättningsvis bara indirekt belyst utifrån vikten av auktoritet eller kollektiv styrka för att kunna genomföra en förändring.

Dissensusperspektiv

Tiden blir konstruerad i ett effektivitetsperspektiv i det dilemma som härrör från konstruktionen av uppdragets krav. De krav som tillförs genom *det nya* blir till problem när ett givet utrymme inom befintliga tidsramar måste delas med *det gamla*. Konflikten lyfter fram tiden i förhållande inte bara till de uppgifter som ska utföras, utan också i relation till det antal elever den ska räcka till. Tid är något som minskar i förhållande till det antal elever som finns i klassen.

Den centrala konflikten i samtalet är mellan att vilja det "goda", som den nya lärarrollen får stå för, och ändå utföra det som inte är bra i den gamla rollen. I denna konflikt framkommer två betydelse om tid som en begränsning. Den första betydelsen kopplar en maktaspekt till tiden. Pedagogerna har *fått givet* en viss tid för alla de krav som de upplever ständigt förs till de befintliga kraven. Tiden blir en arena för maktkamp där olika intressegrupper kräver att ständigt nya uppgifter belastar skolan inom de givna tidsramarna. En omfördelning av tidsanvändningen blir beroende av denna maktkamp. För att pedagogerna själva ska våga bestämma över

hur tiden används, krävs sanktionering av rektor eller stöd av kolleger.

Den andra betydelsen synliggör själva organisationen som en begränsning. Ett sätt att få tiden att räcka till, är att alla elever samtidigt gör samma sak på samma plats, det vill säga sitter i bänkarna och arbetar med läroboken. En sådan lösning blir den mest effektiva anpassningen av tidsanvändningen i förhållande till de organisatoriska ramarna fastän den representerar arbetssätt från en gammal lärarroll.

Diskursiv interaktion

I första fasen hänvisas till en gemensamt konstruerad och förgivettagen bild av hur situationen i skolan ter sig. I förhållande till denna situation konstrueras kraven i den nya lärarrollen som något man blir stressad av, men samtidigt något som man skulle ha velat göra om det vore möjligt. Så samtidigt som en konkretisering av undervisningen får betydelse av något gott, och något effektivt i den mening att den ger mer kunskaper, så får den gamla mening av att vara något som fungerar. På samma gång skapas en antagonistisk bild där konkretiserad undervisning fylls av negativa tecken som huvudsakligen berör pedagogernas situation och skolans organisatoriska krav. Den första lösningen, som ges som ett halvt skämt, sammanfattar innebörden i den gamla lärarrollen och återgår till talet om den nya och den gamla lärarrollens effektivitet genom kontroll över eleverna. Det som tillskrivs nya arbetssätt bryter mot befintliga ramar och strukturer och stör denna ordning. Den effektivitetsdiskurs som formas av kraven på att både fungera i det vardagliga arbetet och av att vara kontroll av eleverna och deras kunskaper blir hotad av en diskurs om alternativa arbetssätt som går bortom befintliga ramar för rum och krav.

När rektorn griper in i samtalet och ifrågasätter, innebär det en vändning mot en möjlig lösning där det gamla kan överges för att ge plats åt det nya. På så vis har den konkreta undervisningen enbart de positiva elementen kvar, de som utvecklar lärandet, och tiden och rummet som hindrande faktorer försvinner. Efter synvändan kommer maktaspekten i fokus där den konkreta undervisningen kommer i skymundan inför vem som har makt att genomföra en

undervisning som går bortom det förgivettagna, en undervisning som skulle ha kunnat vara på ett annat sätt.

Det finns ju inte den tiden till planering...

Vid ett annat tillfälle förs den laborativa matematiken på tal. Den antas kräva mer tid både i genomförande och i planering. Ändå framhåller pedagogerna att det är så de vill arbeta och att en sådan matematik är viktig för elevers lärande. I nästa citat antyds en möjlighet att förändra genom att göra en omfördelning av tiden för undervisning och lektionsplanering.

134....för vi har ju samma arbetstid i slutändan... det är bara lektionerna, den tiden vi alltså så att säga ... vi har eleverna precis framför oss och hjälper dom igång eller i....i inledningsskedet och sånt. Den är för mycket.

135. Nu är du på väg till Japan nu då...lite

I en av de officiella texterna, som legat till grund för samtalet, finns en genomgång av internationell forskning och en jämförelse mellan några länders skolväsen. Japan omnämns som ett land där skolorna lägger stor vikt vid lärares planering av lektioner. Lite längre fram i samtalet framförs möjligheten att andra lärare ska avsätta tid för att gå in i klassrummet och lyssna på lektioner och sedan resonera om upplägget.

136. Men det finns ju inte den tiden till att.. du kan ju inte säga det till nån. Nej jag kan inte gå in där jag har mina lektioner ju i min klass. Jag kan inte gå in till dig och sitta och lyssna hur det gick.

Språkliga innebörder

Till slut, i *slutändan*, när allt är klart så har alla haft samma tid till förfogande. Den kan vare sig bli större eller mindre. Tiden konstrueras som ett konstant villkor. I talet om disponering av tiden ses tiden som en endimensionell sträcka och allt inom skolan sker linjärt, varvid verksamheten inte får djup eller bredd. Alltför mycket av denna sträcka avsätts, enligt pedagogernas tal, åt lektioner på bekostnad av planering. I talet finns en tänkt gemensam men outtalad kollektiv förståelse av tiden som linjär. En sådan konstruktion av tiden gör det svårt att se möjligheterna för att genomföra lektionerna så att eleverna får den tid de har rätt till och pedagogerna samtidigt får tid för planering. Bryderiet med att få tiden att räcka uttrycks också i vagheten och i de många tankepauserna. *Hjälper igång* och *inledningsskedet och sånt* blir stödord för att fyllas i med

tankemöjligheten att hjälpa eleverna komma igång med matematiken för att sedan gå undan och planera. *Den är för mycket* syftar på att lektionstiden är för mycket i förhållande till planeringstiden. I dessa stackato-satser krävs stort mått av tolkning som bygger på känslan av en gemensam förståelse. *Japan* får stå för hoppet om en lösning och som exemplet på ett land där planeringen får större utrymme än lektionerna.

I citaten konstrueras undervisning som ett ensamarbete när den gemensamma planeringen ses som omöjlig eftersom pedagogen säger sig ha *mina lektioner ju i min klass* och dels en syn på möjligheten att använda den japanska modellen som föredöme för att få igång eleverna att arbeta själva medan pedagogerna ägnar sig åt planering.

Dissensusperspektiv

Den laborativa matematiken kräver mer planering vilket kommer i konflikt med elevernas rätt till sina undervisningstimmar. När tiden ska fyllas med innehåll blir det en konflikt mellan hur mycket som ska upptas av lektioner och hur mycket som kan avsättas för planering. En annan mening skapas i tiden som möjlig att fylla med parallella aktiviteter. Dilemmat framhäver också konflikten mellan ensamarbetet i klassen och möjligheterna till kollegial samverkan och utveckling av didaktiken.

Diskursiv interaktion

I diskursen om en linjär tidsuppfattning måste något tas bort om annat läggs till, och i första citatet fastslås denna utgångspunkt. Men samtidigt antyds en annan dimension av tiden, där saker kan ske parallellt. På så vis kan eleverna sättas igång med arbete för att pedagogerna samtidigt ska kunna träffas och planera så att den laborativa matematiken blir möjlig. Denna parallella diskurs förstärks av att det redan finns en modell för en sådan tidsanvändning i Japan. Men efter hand skapar diskursen om tiden som linjär dominans och blir ett alltför stort hinder för att det andra ska få genomslag. Möjligheten att göra förändringar för att använda tiden på annat sätt ställs mot maktlöshet, där frasen *kan inte* återkommer liksom det förstärkande ordet *ju* som visar på att tillståndet får

ses som något förgivettaget. Konstruktionen av tiden som linjär och ändlig, liksom konstruktionen av det nödvändiga i att finnas i sitt klassrum, får dominans över en tänkt mening om parallella tidsdimensioner och av att se möjligheten att överskrida gränserna mellan klassrummen.

Dom pratar om dom där curlingföräldrarna ...

När tiden kommer på tal nästa gång är det efter att en pedagog framhållit hur barn förr förväntades klara av mer själva i och med att de börjat skolan. Dialogen utgår från ett resonemang om de så kallade curlingföräldrarna som sopar banan för barnen och undanröjer alla hinder. I ett tidsperspektiv blir det något som kan spara tid för föräldrarna, men något som också får återverkningar på verksamheten i skolan.

137. Men kanske man vill spara tid så att man gör dom små för det. För om man som vuxen gör det så går det lite fortare.

138. Och ont om tid har vi ju

139. Ja det är mycket stress som

140. Man behöver ju inte stiga upp tio minuter innan. Då är det bättre att jag kör dom till skolan

141. Då sparar vi tio minuter där

142. Precis

143. Så får jag ju lite lugnare i tio minuter med så att det....

144. Man kan tänka som Bodil Jönsson. Hon skriver om tid. Hon säger alltså vi har inte ont om tid, för tid är faktiskt det enda vi har (min inflik)

145. Det är precis lika mycket åt var och en

146. Men det är en svår tanke att tänka om

147. Ja

148. Det är en prioritering, det är det.

149. Men det är nog som du säger mycket att man tycker det ska gå fort

150. Man ska hinna så mycket mer på ett dygn ... nu .. Dom ska ha aktiviteter också

151. Ja

152. Det var inte så himla många år tillbaka i tiden som man inte hade något precis direkt på kvällarna också med idrott och scouting och skytte och allt annat

153. Ja så är det nog så att människor är nog rädda nu för att ha tråkigt också.

154. Barnen får inte ha tråkigt för det kan nog va farligt tänker man då... många gånger... utan det ska va fullt hela tiden ... med aktiviteter till tusen... (inskjutna instämmanden från övriga) Så barnen är ju lite söndriga ibland med när dom kommer till skolan för dom är, ja dom hinner inte med sig själva till slut

155. Dom hinner inte bearbeta sina upplevelser

156. Nä dom hinner ju inte det

Språkliga innebörder

Det inledande argumentet försvarar uppfattningen att när barn ska utföra en uppgift förväntas den ta längre tid. Detta förstärks av en självklarhet att det är *ont om tid* något som uttrycks i tillägget *ju*. I ett retoriskt grepp sätter sig de talande i föräldrarnas roll för att skapa en bild av hur resonemangen förs i hemmet. Metaforen *spara tid* är intressant som en del i en begrepps värld där tid blir uttryckt i liknande termer som inom den ekonomiska diskursen. Om tid kan sparas kan den också slösas med, förspillas. När barn ges tid att själva utföra en uppgift blir det tärande på tidsresursen medan det innebär en vinst när vuxna tar över. I samtalet förblir många tankar outtalade som om talaren förväntade sig att det finns en gemensam uppfattning om tiden som en knapp resurs.

Den konstruerade analogikedjan, *spara tid* genom att göra något *fortare*, *ont om tid* som skapar *stress*, fixerar tanken om tiden som resurs. Mitt inlägg blir i sin retoriska utformning undervisande när jag använder mig av faktuell uttryck, bestyrkta av en professors utsagor om tiden. Deltagarna ger det mening som *lika mycket åt var och en* och menar att det är ett svårt sätt att tänka eftersom man då måste tänka om. Det skiftet jag förväntade mig uteblir med ett konstaterande förtydligande att *det är en prioritering* och samtidigt sätts stopp för den tråden. Mitt inlägg, en retorisk kommentar utifrån, gör ett konstlat brott i analogikedjan och blir pliktskyldigast behandlat med vederbörlig respekt men lika snabbt lämnat därhän. I stället återkopplas till analogikedjan och tiden som resurs. Tecknen *går fort* och *hinna med* uttrycks i samklang med den västerländska metaforen om tiden som rinner iväg. Om man gör saker fort får man mer för den resurs som utgörs av dygnet. Stress formuleras som en betingande metafor, ett epitet till tid. Den uppstår då det är brist på resursen tid, vilket det blir då tiden ska räckas till mycket. Som en differens mot stress ställs att *inte ha något*, underförstått, *att göra*. Då blir det tid över, något som förstås mot en föreställning om att det av barn i dag upplevs tråkigt när inte tiden ständigt är fylld med aktiviteter. Den avslutande retoriken för att framhäva en sådan synpunkt tar till en teknik av smådelser för att få lyssnaren kritiskt inställd till den förmenta samhäl-

leliga överanvändningen av tiden. Samtidigt blir argumenten uttryck för en normativ uppfattning. Det goda blir att använda en del av resursen åt att bearbeta sina upplevelser innan tiden tar slut.

Dissensusperspektiv

Tiden fylld med aktiviteter ställs mot en tid som innehåller lite, men med djup och kvalitet. I detta perspektiv framstår en bild av tid som en resurs liknande en ekonomisk resurs. Att se tiden som en existentiell fundamental förutsättning för livet faller utanför en sådan diskurs. Å ena sidan kan man sträva efter kvantitet i förhållande till den tid man använder. Å andra sidan kan man använda tid, så att den renderar i mindre mängd gjorda saker men med god kvalitet. Tiden blir en resurs med ett bytesvärde och ger därvid också det som bytes in, det eleverna gör, ett värde i förhållande till tiden som används. I dilemmat mellan den stress som uppstår då tiden är knapp och jakten efter att få ut så mycket som möjligt av tiden, utvecklas diskursen om tiden som en resurs med ett normativt inslag utifrån vad tiden ska brukas till. I den retoriska argumentationen värderas tid högre om den fylls, inte bara med mängder av aktiviteter vilket kan göra eleverna *söndriga*, utan framförallt med reflektioner och bearbetning, det vill säga med kvalitet.

Diskursiv interaktion

De diskursiva uttrycken om tid som något det är ont om och som kan sparas, formas genom en retorik som väcker igenkännande känslor hos lyssnarna. Begreppsvärlden runt tiden byggs utifrån diskursen om tiden som en resurs i ekonomiska termer. Genom att utföra sysslor snabbt kommer tiden att räcka längre, det vill säga man kan få ut mer av resursen, mer för tiden. Brottet, initierat av mig, förblir en parentes som fångas upp, men utan att inlemmas i tankekedjan. Den får stå för sig själv, utanför deltagarnas konstruktion. I stället återkommer tanken om tiden som en begränsad resurs, men kopplas nu till tankarna om en resurs som är i rörelse och som försvinner om den inte används. Resursen måste förvaltas väl för att förränta sig. Det normativa inslaget tillkommer och hur tiden används blir en värdeladdad fråga.

Bilden av tiden som en ändlig resurs, omformas genom det normativa inslaget till tiden som en möjlighet. Perspektivet där knappheten i tid ständigt orsakar stress, omvandlas till ett synsätt där tiden kan inrymma inte bara kvantitet genom en mängd aktiviteter utan också eftertanke och bearbetning av erfarenheter vilket då antas kunna utveckla barnen. Den ursprungliga idén om tiden som knapp och som orsak till stress för att så mycket ska hinnas med, omvandlas till en idé om tiden som en möjlighet som kan fyllas med det goda innehållet. I och med det faller också tiden som en horisontell sträcka eftersom en djupdimension tillkommer när tiden liksom stannar upp och det djupare innehållet betonas på bekostnad av att hinna med.

Vinnarna är de som hinner med skolarbetet på skoltid ...

Tiden sammankopplas med elevernas prestation, kraven på snabbhet och att hinna med. Samtalet inleds med hur vissa elever arbetar långsamt, men med eftertanke, vilket ökar förståelsen för vad de gör. Som exempel nämns i en av grupperna att elever som arbetar långsamt med matematiska tal, enligt forskningen, är de som tar till sig mest kunskap och får bäst förståelse, medan duktigheten mäts i hur många tal en elev hinner göra.

157. Mmm det har vi väl tydligt... en elev som sällan har något fel och som klarar allt jättebra och som inte glänser så alltså.. i hastighet...
158. Att man hinner arbeta igenom det på ett annat vis
159. Jamen det är väl det som är lite synd, tycker jag. Ofta när dom blir lite äldre och kommer upp på högstadiet och ännu högre att dom själva upplever en väldig stress
160. Och det tycker jag att, då har man ju misslyckats i skolan när ungarna ska behöva känna sig stressade
161. I stället för att kunna utnyttja tiden i skolan och känna det lustfullt och att sen kanske kan göra någonting helt annorlunda när man kommer hem. Men det har man inte tid till för det är så mycket så det man inte har hunnit göra i skolan då av olika anledningar så sitter.. får man sitta till tio halv elva om kvällarna för och hinna med.... det kan inte vara rätt
162. Nä det blir skola hela dan
163. Nä, jag tror inte att man vinner något på det, det tror jag inte
164. Utan man vinner, dom eleverna som av olika anledningar kan syssla med annat också vinner hellre mer på det....
165. Visst gör dom det
166. Än dom som hela tiden måste kämpa och kämpa
167. ja, precis
168. och aldrig ändå känna att man är med...

169.exakt

170...utan man är alltid efter hela tiden

171.Där är det väldigt lätt att man inom en familj om det inte funkar så, att man får slopa någonting. Och då får ju den stackars eleven slopa någonting som är roligt. För att hinna med det som är jobbigt..

172.Mmm

173....I stället för att behålla det som är roligt och så kanske ändra på någonting annat..

Språkliga innebörder

I första uttalandet hävdas att vissa elever kan vara väldigt duktiga i matematik, fast de räknar långsamt. I sin retorik använder pedagogen ett exempel och vädjar till samstämmighet med *vi väl tydligt*. *Vi* representerar hela gruppen, *väl* ger förstärkning i ett förgivettagande om hur det är och slutligen i det förstärkande *tydligt*, poängteras att detta är något det inte finns någon tvekan om. Sambandet mellan att arbeta långsamt och att lära klargörs ytterligare med att när eleverna ges tid hinner de *arbeta igenom det på annat vis*. När *arbeta igenom det* skiljs från *på annat vis* tillförs kvalitet. Utrymme för att gå på djupet med en uppgift, skiljs från kunskap som annars bara blir obearbetad kvantitet. Det kvantitativa får sin mening som ett oönskat sätt att definiera effektivitet och ett sätt som leder till stress.

Samtalet om tiden som förutsättning för kvalitet övergår till ett samtal om fördelning av tiden och hur tiden delas upp mellan skola och fritid, mellan det lustfyllda och det pliktfyllda. Budskapet är att om tiden i skolan utnyttjas bättre, kan eleverna få möjlighet att få annan stimulans på sin fritid utanför skolan. Pedagogerna argumenterar för att eleverna måste utnyttja tiden i skolan för att sedan få tid till någonting helt annorlunda när de kommer hem. Fördelen med detta slås fast, genom att visa det negativa i hur det annars blir. Elever som inte hunnit det som förväntats måste sitta till sent på kvällen med skolarbete och konsekvensen av detta uttrycks som *det kan inte vara rätt*, en moraliskt och emotionell retorik som vädjar till lyssnarnas känslor.

En ny vändning inleds när vinstbegreppet används för att argumentera för en annan fördelning av tiden. Skolarbetet får en negativ innebörd när det tillåts uppta alltför stor del av elevernas tid. I de språkliga uttrycken skiljs *elever som av olika anledningar kan*

syssla med annat också från dem som *hela tiden måste kämpa och kämpa*. Vinnarna är elever som hinner med skolarbetet under skoltid, medan förlorarna är elever som är *efter hela tiden*. I nästa skifte förs familjen in i samtalet. I retoriken används känslouttryck som den *stackars eleven* som drabbas av de återverkningar skolarbetet får för möjligheterna att delta i roliga aktiviteter inom familjen.

Analogikedjan omkring tidens betydelse för att skolarbetet ska kännas positivt för elever byggs med tecken som *glänser i hastighet, hinna arbeta igenom, utnyttja tiden, ha tid till något helt annorlunda*. Att *uppleva stress* och *ta kvällarna för att hinna med* blir den negativa konsekvensen för dem, som inte lever upp till skolans krav. För dem blir skolarbetet *jobbigt* och sådant som skulle kunna ge stimulans hinns inte med. Samtalet avslutas med att visa motsatsen, när en pedagog föreslår att *behålla det som var roligt* och *ändra på någonting annat*. Det talet blir emellertid inte uppfångat.

Dissensusperspektiv

Kraven att snabbt arbeta undan och göra de uppgifter som läggs fram ställs mot att arbeta långsamt, men kanske ändå med eftertanke. Det förra konstruerar tiden som en plikt-tid medan det senare kopplar samman tiden med kvalitet, stimulans och glädje. Plikt-tiden konstrueras som en del av skolans verksamhet, där uppgifter måste utföras, inte för att de är roliga eller lärorika, utan för att de ska hinnas med. Sådan tid leder till stress och konkurrens där de som anpassar sig *glänser*. När tiden konstrueras som kvalitet innebär den möjlighet att göra sådant utanför skolan, som kan upplevas som roligt. I konstruktionen av tiden uppfylls skolan inte bara av plikt, utan dessutom av uppgifter som eleverna inte förväntas tycka är roliga och som kontrasterar mot en roligare fritid. Förlorare blir elever, som på grund av att de inte hinner med i skolan, utesluts från det roliga och stimulerande.

Diskursiv interaktion

Tiden som möjlighet för att skapa djup ställs mot de krav på snabbhet som kommer från skolan i allt högre grad ju äldre eleverna blir, och som orsakar stress hos elever som inte är snabba nog.

Stressen ställs sedan mot de möjligheter som skulle ges om inte tiden blev ett tävlingsmoment utan skolarbetet och därmed plikt-tiden kunde hållas inom skolans väggar. Vinnarnas situation ställs mot förlorarnas. Genom att familjen förs in i samtalet utökas följderna för kraven på att först uppfylla plikt-tiden till att bli något som också drabbar elevens möjligheter att vara tillsammans med familjen.

Genom samtalet löper linjen samman om det felaktiga och orättvisa med att elever som inte är snabba, inte får möjlighet att lägga in roliga upplevelser i tiden utan bara skolplikter. Synen på det omöjliga formas i beskrivningarna av den vinnande och den förlorande eleven och tiden som måste läggas på skolarbete framstår som negativ för elever som inte arbetar snabbt. Att använda en större mängd av tiden för kvalitet bildar ett högre värde medan strävan efter kvantitet kopplas till stress, kämpande, frustration och besvärigheter och något som borde undvikas. Det framstår som en självklarhet att ett annat synsätt borde till, men den ursprungliga synen omformas inte i något nytt. Ett försök att förhandla om den fördelning som råder till *någonting annat*, faller undan i det tysta och får stå som avslutning på resonemanget.

Att hantera tidens knapphet ...

I de enskilda samtalen konstrueras tid och rum på liknande sätt som i gruppsamtalen. Men vid analysen av dagböckerna framkommer vissa intressanta skillnader. Då tidsaspekten relateras till det praktiska arbetet förskjuts makten till viss del, så att personalen ger form åt en tolkning av tiden där mer av kontrollen men också ansvaret läggs hos dem själva.

I skolans värld är tiden en mycket viktig faktor så jag tror att jag blivit lite bättre på att planera och strukturera mitt arbete och min vardag sen jag jobbade i förskolan, där man inte hade den tidspressen på sig. Kanske är detta på gott och ont, jag vet inte.

Uttrycket *tidspress* kan ses som en metafor för tid, som något vi är underordnade, nedpressade av. Det synsättet stämmer väl med hur tiden konstruerades i gruppsamtalen. Tänkande om tiden som en press bryts av möjligheten att handskas med tiden genom att själv

planera och strukturera. Underförstått är det något pedagogen lär sig genom att kraven finns. Om allt, som ska göras inom en tidsram, är planerat innan av pedagogen, finns det en möjlighet att tiden används mer effektivt och att resursen räcker till det skolan kräver. Samtidigt uttrycks en tvekan inför om detta planerande och strukturerande är något gott men utan att vidare utveckla vari du-bierna består. Att det inte bara är arbetet utan också vardagen som nämns, kan tyda på att tiden mellan arbete och vardag är sammanlänkade och beroende av varandra.

I grupsamtalen är den horisontella tidsuppfattningen dominerande. Efter denna linje ska så många moment som möjligt pressas in för att det eventuellt ska kunna bli tid över för det vertikala, fördjupning och reflektion. Konfliktlösning kräver däremot djup och dagbokscitaten nedan visar en benägenhet att i det praktiska arbetet tillåta tiden att löpa vertikalt, så länge som det behövs för att uppnå kvalitet i det som är aktuellt även om annat därigenom blir lidande.

Det tog sin tid att reda ut allting så att allting blev rätt så att jag hann inte hjälpa Kalle med läsningen. Han satt och läste själv, men vi vet att när han ska sitta och läsa själv så händer det inte så mycket.

Den konflikt som uppstått blev utredd även om det innebar att Kalle då inte fick den hjälp han skulle ha behövt. Dock nämns inget som visar på att detta skulle ge upphov till stress, något som ofta framförs i grupsamtalen. När situationen placeras i praktiken blir pedagogens prioritering av innehållet i tiden det väsentliga. När den väl är gjord står beslutet sig som det efter omständigheterna bästa alternativet.

En annan aspekt på planeringen visar på tidens betydelse i relation till de uppgifter som ska göras. Pedagogen måste kunna relatera en uppgift till den mängd tid som det uppskattas gå åt för att lösa den. I dagbokscitaten nedan beskriver två olika pedagoger situationer där uppgifterna antingen tagit kortare eller längre tid än beräknat.

Jag hade gjort ett antal frågor som jag trodde skulle ta rätt lång tid att göra, men de flesta var klara mycket snabbare än jag hade räknat med. Alla var mycket duktiga och hjälptes åt.

Tyvärn drog det ut på tiden så de fick äta sin frukt på rasten.

Annars brukar vi ha en fruktstund.

I första fallet bidrog det faktum att eleverna hjälptes åt till att allt gick snabbare. När pedagogen använde samma frågor i en annan klass, tog uppgifterna betydligt längre tid eftersom flera elever där var okoncentrerade och blev störda av en pojke som ställde till bråk. I det andra fallet drog uppgifterna ut på tiden och lösningen blev att ta igen tiden genom att en aktivitet, äta sin frukt, förlades när det egentligen skulle ha varit fri tid. Eftersom en mängd oförutsebara faktorer inverkar, blir det svårt med en planering som bygger på att vissa uppgifter eller aktiviteter måste genomföras under en viss tidsperiod. Snabbt respektive långsamt tillförs här fler betydelser än i gruppens samtal och *snabbt* får olika mening beroende på sammanhang.

Datorn, som hjälpmedel för att vinna tid, blir i en av dagböckerna föremål för funderingar. För att lära sig använda datorn som verktyg krävs att pedagogen avsätter tid som inte omedelbart blir effektiv.

Jag känner inte att jag gjort något då jag hållit på med datorn.

MEN jag vet att jag måste lära mig detta verktyg samt att jag kan vinna mycket tid genom det.

Även om det i slutänden antas blir en tidsvinst, upplevs tiden som går åt för lärandet som bortkastad.

Planering och strukturering blir meningsfulla för att kunna ta kontroll över tiden. I dagböckerna framstår förmågan att hantera tiden som en viktig kunskap att förmedla till eleverna. På skolan har man infört individuella arbetsscheman för elever och i den pedagogiska tanken bakom schemat är tidsaspekten en del.

Att få eleverna planera, se nästa steg och framtida resultat och tänka tidsmässigt är en pedagogisk utmaning.

Nästa steg och *framtida resultat* ger en linjär dimension på tid men det är oklart vad begreppet *tidsmässigt* innebär. I sammanhanget skola tyder mycket dock på att det handlar om en anpassning efter de tidsgränser som är uppsatta, snarare än filosofiska funderingar om vad tid kan vara och vem som bestämmer över tiden. Tid får stå för en del av den socialisation och anpassning som skolan ska

ge eleverna inför framtiden. Också i lekar och tävlingar är tidsmomentet viktigt.

Det var tävlingar typ Robinson m. en hinderbana, leta saker på speciella bokstäver, bedöma tiden och problemlösning!

I nedanstående dialog ur en av dagböckerna problematiseras också elevernas makt över tiden. I en situation som handlar om inflytande ber de en av de elevvårdande pedagogerna om hjälp.

Tala med klasslärarna om det säger jag, så ordnar vi tid. – Kan inte du säga det, dig lyssnar de på?

Eleverna vill ha mer tid till en viss aktivitet. I det är fallet är det klassläraren som antas ha makten att ordna tid för ändamålet. Men eleverna litat inte till sin egen makt utan ber om hjälp av en person som de tror har större inflytande.

Sammanfattande tolkning

I denna tolkning innefattar jag också situationer som förekommit i tidigare avsnitt och där tiden funnits med, men inte blivit föremål för vidare tolkning. Samtal om tiden följs av frågan om makt även om den aldrig blir explicitgjord och därmed inte blir föremål för reflektion. Uttrycken för maktlösheten blir tydliga inte minst i frustrationen över skillnaden mellan önskemål om till exempel vidareutbildning, planeringstid, konkretisering, och den tid som finns tillgänglig. Men också då pedagogerna uttrycker sig om det nya som något som läggs på, utöver det gamla. Även om pedagogerna har förslag till förändring blir genomförandet en fråga om vem som har makten att skapa förutsättningarna för den. I övergången från regelstyrning till målstyrning läggs ansvaret för tiden över på pedagogerna genom det frirum som skapas (Alexandersson, 1999; Berg, 2001). Men pedagogerna i studien läser inte uppdraget så att tiden blir deras. I stället formulerar de en osäkerhet inför vem som har makt att ge och fördela tiden.

I styrdokument är tiden huvudsakligen reglerad i timplaner för hur mycket läroled undervisningstid eleverna har rätt till. De är däremot inte styrande i förhållande till uppgifter pedagogerna utför utanför skolans rum, efter skoltid. Makten över den tiden uttrycks av pedagogerna som deras egen, men som de i viss mån måste avstå, innanför socialt accepterade spelregler.

Konstruktionen av tid som individualiserad är, enligt Asplund (1983) en följd av industrialiseringens krav på kontroll av tiden. Ansvar genom självstyrning genomsyrar den marknadsliberala ekonomin och Hermann (2000) ser det i ett Foucaultperspektiv som en del av maktutövningen. I konstruktionen av skolans realiteter får tiden, som vars och ens egendom, konsekvenser för hur man formulerar sig om elever i behov av särskilt stöd. Om någon ska få tid måste någon annan ge av sin. Behov av stöd konstrueras som en tidstärkande faktor, och om inte mer tid tillförs utifrån måste någon annan avstå från tid, pedagogen från sin fria tid eller de övriga eleverna från den tid de skulle ha haft med sin pedagog. När sambandet mellan behov och tid gestaltas utifrån subjektiv tid, skapas hinder för att finna nya kollektiva modeller och undervisningsstrukturer för att ta vara på elevers olikheter i ett socialt sammanhang. I stället blir det lättare att lösa differentieringen med en individualiserad undervisning.

Borgerlighetens konstruktion av *tid är pengar* är också konvertibelt med *pengar är tid* (Asplund, 1983). Tiden som en ekonomisk resurs, och uttryckt i termer av brist och tillgång, kräver en effektiv användning och organisering av undervisningen. Ett sätt att få mest ut av tiden är att låta alla elever göra samma sak samtidigt och låta kvantitet gå före kvalitet. I en sådan likriktning av undervisningen riskerar många elever falla utanför och därigenom bli uppmärksammade som elever i behov av särskilt stöd. Om tiden konstrueras så att den sparas på, genom kvantifiering och likriktning, riskerar det komma i konflikt med de politiskt initierade utvärderingar där pengarna som omsätts i skoltid, förväntas ge utdelning i form av resultat enligt de nationella målen.

Hur rum och tid konstrueras får avgörande betydelse för såväl innehåll som organiserande av undervisningen. Det blir särskilt tydligt i de förväntade kraven på att konkretisera undervisningen och gå utanför skolan för att förankra kunskapen i samhället, såsom ofta görs inom särskolan, och som av tradition ingår i dess arbetsmetodik (SOU 2004:98). Pedagogerna i studien uttrycker sig om denna form av undervisning inte bara som något gott för elever i behov av särskilt stöd, utan också som något alla elever skulle ha nytta av. Dessutom tillskrivs en sådan konkretisering *det nya sättet*

att arbeta såsom det uttrycks i de officiella texterna om den nya lärrollen. Men i det effektivitetsperspektiv som konstrueras i samtalen har tidskrävande metoder svårt att få någon dominerande position. Så även om pedagogerna uttrycker sympati för andra sätt att arbeta, blir det i perspektivet av att tiden och rummet måste användas effektivt. Att gå utanför skolan och förankra kunskapen i ett vidare sammanhang, får stå tillbaka för det traditionella organiserandet av undervisningen, såsom det fortfarande lever kvar parallellt med, eller som det uttrycks som utöver det nya.

Konstruktionen av tid som en horisontell dimension är dominerande i gruppsamtalen. Verksamheten i skolan sker längs en sträcka med en början och ett slut. Utefter denna tidslinje ska alla arbetsuppgifter benas upp, inrangeras och hinnas med innan linjen tar slut. Det horisontella synsättet begränsar möjligheterna att överskrida svårigheter och se nya utvägar. När allt måste ske linjärt förloras förmågan att kombinera och experimentera så att flera aktiviteter genomförs i nya annorlunda konstellationer samtidigt. Det hindrar till exempel att planering och utvärdering sker parallellt med undervisningen medan pedagogerna arbetar tillsammans. När pedagogerna i sina dagböcker konstruerar tiden utgår de emellertid från specifika situationer som de måste hantera inom den tid de befinner sig i klassrummet och då faller tiden tillbaka till den förutsättning för existensen som tas för givet och handlingarna är det som framhålls som viktiga. I den undervisande situationen agerar pedagogen som om tid är allt som finns, såsom Bodil Jönsson formulerar det (1999). Den stress, som beskrivs i gruppsamtalen, men också i de enskilda samtalen, slår inte på samma sätt igenom när själva undervisningssituationen och mötet med eleverna beskrivs i dagböckerna. Däremot tas tiden för givet som något som ska utnyttjas effektivt och därför bör såväl elever som pedagogerna själva lära sig planera längs tidslinjen för att *vinna* tid eller för att *hinna med* allt som krävs.

Att bedöma tidsåtgången kan tolkas som en förmåga att uppskatta den subjektivt upplevda tiden i förhållande till hur tiden mäts med klockan. Planeringen av arbetet sker i förhållande till tidsaspekten. I dagböckernas texter konstrueras å ena sidan ett förhållningssätt gentemot tiden som gör den kontrollerbar, den kan

planeras, bedömas och ordnas. Å andra sidan formuleras också tiden som en agerande faktor, den *tar* och den *drar ut sig själv* utanför pedagogens kontroll. Men i de resonemangen berörs inte den samhälleliga aspekten eller vem som har makten över tiden, på samma sätt som i gruppsamtalen där tiden ges av någon annan och där samhällets stress ses påverka elevernas beteende i skolan. I det lilla praxisnära, i klassrummet, upplever pedagogerna att de själva har ansvaret och därmed också på något sätt måste förhålla sig till tid så att det blir hanterbart. Struktur, planering och acceptans för den prioritering som görs utifrån befintliga villkor, visar på en mer pragmatisk syn på begreppet tid. Men en planering där fastlagda uppgifter är grunden för den förväntade tidsanvändningen och där händelserna placeras in linjärt, visar sig ha brister i en så komplex situation som undervisning utgör.

Tiden konstrueras i gruppsamtalen huvudsakligen som en ändlig resurs där en ekonomiskt relaterad terminologi dominerar. Vidare finns en dominans i uttrycken för att aktiviteter som sker innanför skolrummet, tar mindre på den tidsmässiga tillgången och eleverna får då presterat mer. Det ekonomiska synsättet relateras där till kvantitet snarare än kvalitet. I dagböckerna däremot konstrueras tiden i högre grad som existentiellt villkor och relateras då till kvalitet snarare än kvantitet. Det blir viktigt *vad* som sker och inte *hur mycket* som sker innanför tidsramarna.

I formuleringarna om den gamla respektive den nya lärarrollen såsom de framställs i Lärarutbildningskommitténs text förknippas den gamla rollen med en stark struktur, där också den tids- rumsliga faktorn är styrd, medan den innebörd som konstrueras i den nya rollen inte knyts till bestämd tid eller rum. I den målstyrda skolan ger det möjlighet till ett frirum (Berg, 2001) och en av avsikterna är att lägga över mer av ansvaret på pedagogerna (Alexandersson, 1999). Men av pedagogerna omformas frirummet till en svårighet att sätta gränser för hur tiden ska fördelas, hur mycket tid som kan brukas på en uppgift eller hur mycket av tiden som kan förläggas utanför skolans område.

Det nya får betydelsen av något som tar tid. Den betydelse som läggs i en skola för alla är att det är något nytt, där en ny lärarroll behövs för att kunna möta alla elever. Detta konstrueras som tids-

krävande för elever i behov av särskilt stöd, elever som behöver andra arbetsätt eller längre tid för att lösa pedagogens uppgifter. I samtalen och dagböckerna konstrueras denna tid som låst i en fast linje där händelserna konkurrerar om utrymme. Men framför allt i dagböckerna beskrivs situationer där tiden konstrueras cirkulärt och där flera händelser sker parallellt eller invädda i varandra.

6 EN MÖJLIG OMÖJLIGHET

Utvärderingar och forskning inom det specialpedagogiska fältet förlitar sig ofta på instrumentella, logiskt rationella förklaringar till varför en skola för alla inte får genomslag eller vilka hinder som finns liksom vilka förutsättningar som krävs för att en sådan skola ska kunna förverkligas. Svårigheterna förklaras delvis med pedagogernas bristande specialpedagogiska kompetens eller negativa attityder men framförallt ses hindren hos skolan som organisation och i de traditioner som anses styra verksamheten. Jag vill hävda att en skola för alla många gånger kan finnas där, utifrån pedagogernas sätt att ge betydelse till och mening i begreppet, samtidigt som uppdraget i sig är en omöjlighet. Föreliggande studie ger röst åt en grupp pedagoger och hur de fyller en skola för alla med mening utifrån sina berättelser om dilemman och utifrån sina sätt att navigera i en vardag, så att det blir meningsfullt och samtidigt kongruent med gällande styrdokument.

I den officiella retoriken formas en skola för alla som en del i en strävan efter ökad demokratisering av samhället och tilltron till skolan som samhällsförändrande kraft blir då ofta stor. Det omöjliga i att driva ett sådant projekt framgångsrikt ska jag i följande kapitel försöka bryta ner i mindre dilemman, sådana som pedagoger måste ta ställning till och förhålla sig till. I resultatdelen (kapitel fem) följde redovisningen teman, såsom de kom fram i gruppernas tal om en skola för alla. Diskussionen i detta avslutande kapitel för samman resultatet med de aspekter som jag framhöll som centrala i tidigare forskning inom området. Jag problematiserar i diskussionen konsekvenserna av de betydelser pedagogerna tillför en

skola för alla, liksom av hur de i språkandet hanterar befintliga diskurser. Inledningsvis för jag ett resonemang om de olika nivåer i språket, som talet om en skola för alla rör sig inom och mellan. Därefter följer diskussionen samma inledande rubriker som i kapitel två, och de aspekter jag tagit upp där. Avslutningsvis begrunder jag det redskap jag använt för analysen liksom möjligheter och begränsningar i det diskursanalytiska förhållningssättet.

Språkliga nivåer

I talet om en skola för alla rör sig de diskursiva uttrycken mellan skilda språkssystem (Luhmann, 1995). Texterna från de officiella dokument, som ligger till grund för samtalen i grupperna, består av en politiskt tillsatt utredning om lärarutbildningen samt en vetenskaplig text om differentiering av elever och lärande, utgiven av Skolverket. Dessa texter är tillkomna med utgångspunkt i olika vetenskapliga diskurser och under inflytande av maktförhållanden mellan olika intressegrupper. De texter som är transkriberingar av de individuella samtalen, liksom pedagogernas dagböcker, tillkommer i det vardagsnära sammanhanget och den dagliga verksamheten där elever, kolleger och föräldrar finns i fokus. Språket harmoniserar där med det tal som används dagligdags för att dryfta vardagliga frågor, i ett sammanhang som domineras av att hantera dilemman i praxis. I grupperna rör sig språket inom och mellan de olika nivåerna och flyter mellan det officiella symbolspråket och det vardagsnära, grundat i praxis.

<u>Ändamål</u>	<u>Språk</u>	<u>Texter</u>
Retorik	Nodalpunkt Ett tomt tecken	Talet i officiella texter
Konsensus	Anpassat sym- bolspråk	Talet i grupperna
Funktionell	Vardagsnära pragmatiskt normalspråk	Talet i dag- böcker och en- skilda samtal

Figur 3. Nivåer i talet om en skola för alla

Ett tomt tecken (*empty signifier*) kan, enligt Laclau (2004, 2006a), inte kallas för ett begrepp i egentlig mening. Förutsättningarna för ett begrepp är att dess gränser tydligt kan avgränsas mot det heterogena, det genuint annorlunda. Men eftersom det inte finns något innehåll i det tomma tecknet, finns det heller inga gränser. Genom att skapa betydelser i och föra in tecken från det diskursiva fältet, det som omger retoriken, fylls det tomma tecknet med mening som varierar alltefter tidpunkt, avsikt, intresse och sammanhang. I sin egenskap av politiskt retoriskt tal får en skola för alla betydelse som något att samlas kring, en myt eller ett spöke (Derrida, 2003; Laclau, 2005), något det inom en grupp finns ett underförstått samförstånd om. Ett sådant retoriskt tal har funktion av att som politisk samlingspunkt nå en känsla av enighet inför en strävan efter något självklart önskvärt. Att läsa fast en betydelse i nodalpunkten är en omöjlighet eftersom den får mening av dem som för tillfället har tolkningsföreträde och makt. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) och läroplanen (Lpo-94) samlas sinsemellan konkurrerande diskurser i en partipolitisk kompromiss, vilket gör nodalpunkten en skola för alla så öppen och tillåtande att den blir betydelselös i sig. Det är först när olika diskurser artikuleras³⁸ i ett givet socialt sammanhang som betydelser tillförs. Genom att upprätta en hierarkisk ordning skapas tillfälligt mening i noden, där vissa betydelser får preferens framför andra. Denna meningsskapande process är en kamp om herravälde och dominans mellan olika starka samhällskrafter och värdesystem (Laclau, 2005). En politisk, retorisk samlingspunkt, som i sig är tom, kan inte bli till verklighet. Eftersom en skola för alla är en sådan öppen, tom, nodalpunkt, klingar det i tomma intet när företrädare för inkluderingsstanken blir upprörda över politikernas passivitet inför genomförandet av dess retoriska mål.

I de individuella samtalen och dagböckerna om praktiken tillför pedagogerna betydelser i de officiella texternas olika begrepp så att de ligger i samklang med de metoder och förhållningssätt de sedan tidigare format för att hantera sin verksamhet. Betydelsen inbegri-

³⁸ Artikulation behöver, enligt Laclau (2006) inte nödvändigtvis ske som tal utan kan också innebära icke-verbal kommunikation.

per den egna livshistorien och sättet att hantera, inte bara skolans praktik, utan också det vardagliga sociala livet utanför skolan på fritiden. De språkliga uttrycken är enkla, nära det som händer i vardagen och fyllda av känslor och intuition. Colnerud och Granström (2002) ser i sin undersökning det som en brist, att lärare i sina projektansökningar använder ett vardagsnära språk på denna pragmatiska nivå och anser det önskvärt att utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Men skulle berättelser om enskilda händelser i skolan präglas av ett metaspråk, byggt på dominant pedagogisk/didaktiska diskurser, finns en risk att pedagogerna förlorar makten över sin praktiska yrkesutövning. De uttryck för handlingar, känslor och engagemang som är viktiga ingredienser för praxis, måste då omformuleras för att närma sig ett symbolspråk som representerar hegemonin inom den rådande diskursen. Risken finns att dominant diskurser, än mer än i dag, bestämmer inte bara vad som kan talas om utan också i vilka språkliga termer det kan talas, något som kan rikta och hämma kunskapsutvecklingen. Det kan således finnas en finess i att den pedagogiska diskursen inte domineras av ett gemensamt språkbruk som tyglar de verksamma pedagogernas tal om fältet. I den föreliggande studien framträder komplexiteten i vardagen, men också den pragmatiska, situationsbundna navigeringen mellan dilemman, något som skulle reduceras i ett reglerat språkbruk. Ahlberg (1999) ser det, utifrån sina undersökningar, som ett problem att det oftast är organisationsfrågor som hamnar i fokus vid gemensamma personalmöten. De pedagogiska och didaktiska frågorna blir underordnade. Liksom exempelvis Scherp (1998), framhåller hon vikten av att organisera mötesplatser och avsätta tid för samtal. Önskan om avsatt tid för pedagogiska samtal, framkommer också i min studie. Men frågan är om den öppenhet som krävs för förändring gynnas av att dessa samtal sker på ett gemensamt språk med gemensamma referensramar, som bland annat Ahlberg (1999) liksom Colnerud och Granström (2002) förfäktar. De gemensamma referenserna kommer då att bygga på dominansförhållanden medan förändringspotentialen ligger utanför dessa, i det som skulle kunna vara på ett annat sätt, det som ständigt utmanar diskursens logik (Laclau, 1993).

I pedagogernas samtal i grupp, konfronteras strävan efter enhetlighet i de officiella texterna med den situation pedagogerna befinner sig i och som karaktäriseras av differens, variation och en dynamik och fragmentering som är karaktäristisk för det postmoderna samhället. Makten, som ligger i texternas normativa och uppfostrande betingelser, ger upphov till en fruktlös strävan efter konsensus för att uppnå det riktiga, såsom det framstår i dokumenten. När talet förhåller sig till texterna används ett symbolspråk som anpassar sig till texternas begrepp, och mening tillförs inte enbart utifrån praktik och personliga preferenser utan också utifrån en gemensam konstruktion av samhälleliga förväntningar. I strävan efter konsensus används de uttryck som finns i texterna, men omgestaltas och får en mening som ligger närmare praxis och pedagogernas personliga preferenser. Det tal som använder uttryck i samklang med det politiska och vetenskapliga symbolspråket, är det tal som får dominans i grupperna. När betydelser förhandlas och omförhandlas anpassas de för att stämma med de förhållningssätt som redan används i praktiken, de mål som pedagogerna på skolan tycker sig ha uppnått en relativt god samsyn kring.

Hur pedagogerna talar om uppdraget kan diskuteras i perspektivet av samspel mellan det vetenskapliga respektive politiska symbolspråk, såsom det gestaltas i de officiella texterna, och det normalspråk som uppfångar och omgestaltar språket (Holmgaard, 2001). Dels för detta med sig att pedagogerna tillför vardagliga innebörder, knutna till specifika situationer, i uttryck som i texterna är abstrakta formuleringar utifrån olika diskurser. Dels förvandlas innebörder i förhandlingen och anpassningen till de pragmatiska förhållandena så att de bättre stämmer med det arbete pedagogerna säger sig utföra. Grovt sagt skulle man kunna säga att pedagogerna troligen utför arbetet såsom de skulle ha gjort även utan styrdokumentens texter, men att de talar om det i nya termer och i termer av en skola för alla eller en inkluderande skola.

En skola för alla som retorik, en tom signifikant eller nodalpunkt, får sin funktion genom att samla ihop något splittrat. Uttrycket blir kritiserat för sin vaghet, men dess vaghet och obestämbarhet är inte tillkortakommanden i en skola för alla. I stället är vagheten en följd av det omöjliga att i en differentierad samhällelig

kontext konstruera helhet, en totalitet, i en diskurs (Laclau, 2005). Retorik kan inte ses som ett epifenomen, ett följdfeomen, vis-à-vis en sluten helhet av begrepp eftersom, enligt Laclau, ingen sådan begreppslig struktur kan finna sin interna sammanhållning utan att åberopa retoriska deviser (Laclau, 2006b). En skola för alla skulle inte ha någon betydelse utan sin retorik och retoriken får betydelse just för att en skola för alla inte avgränsas till en enhetlig diskurs.

Den slutsats jag kan dra från studien är att pedagoger använder de officiella texternas symbolspråk i första hand för att samla gruppen i en konsensus och på så sätt tillägna sig äganderätten till det tomma tecknet. Men om grupperna lyckas enas om vissa begrepp, som att delta på lika villkor trots olika förutsättningar, riskerar dessa bli lika tomma som det ursprungliga centrala uttrycket, en skola för alla. I den språkliga vändningen finns en idé om att talet, språkandet, i sig kan lyfta tanken (Dentith, 1995) och att det i dess förmåga att varieras och i dess förmåga att flyta mellan olika nivåer också kan få en förändrande effekt. Om jag ser till talet i studien, förekommer stunder då pedagogerna låter fantasin flöda om hur allt skulle ha kunnat vara på ett annat sätt. Tyvärr hindras talet av normativiteten i den officiella retorikens symbolspråk kombinerat med myter och förgivettaganden om skolans villkor.

Utbildningsreformer och styrning

I detta avsnitt för jag samman och diskuterar sådant tal som berör utbildningsreformer och styrning. Det finns en problematik i att använda retoriska tomma tecken för politisk styrning. Som riktlinjer ger skolans styrdokument föga vägledning för hur en skola för alla ska se ut när målet är uppnått, och som bland annat Alexandersson (1999) påpekar, blir läroplanstolkning en del av pedagogernas uppdrag.

Texter, som kan rymma alla meningsskiljaktigheter, skapar ett tomrum i meningsstrukturen (Laclau, 1990). Ett sådant tomrum destabiliserar delvis den härskande retoriken genom att pedagogerna måste orientera sig mellan flera jämbördiga diskurser. När pedagogerna ska förhålla sig till styrdokumentet blir därför deras konversation strategisk, och tomrummet tillförs sådant som sedan tidigare är känt och självklart, med vad som i Laclaus diskursteore-

tiska förståelse kan ses som myter (Torfing, 1999; Laclau, 1990; Laclau & Mouffe, 2002). Man kan säga att en myts huvudsakliga funktion är hegemonisk, såtillvida att den skapar en objektiv sanning genom att reartikulera vad Laclau kallar dislokterade element, en samling redan kända tecken som tas från olika diskurser och omplaceras i en ny diskurs. Rent konkret kan myten förefalla som en utopi, men den representerar något utanför sig själv nämligen den gemensamma principen om att utopin är möjlig att uppnå (Laclau, 1990). Exempel från studien är då värdegrunden tillförs tecken med sådana sociala självklarheter om det goda att den inte kan ifrågasättas och därmed blir en myt om något självklart gott som går att uppnå. En skola där alla elever mår bra, där det är roligt att gå, är en annan sådan utopi, som bildar en myt. Genom att omlokalisera element i styrdokumentet om en skola för alla reartikuleras, skapa pedagogerna en ny för dem objektiv värld, som stämmer väl överens med styrdokumentet. Myten blir en gemensam egendom i vilken pedagogerna kan skriva in sina egna förhoppningar eller sina egna önskningar om hur det är och hur det skulle kunna vara.

När pedagogerna tillför sådana betydelser i de politiska värderingarna och den vetenskapliga forskningen som av tradition redan finns konstituerade i deras vardagliga arbete, vidmakthåller de innebörder som konstituerats långt tillbaka i tiden. Dessa innebörder bygger på långvarig erfarenhet, men uttrycks här i nya termer som mer stämmer med den dominanta diskursens tal. I samtalen i grupperna används språkliga uttryck som ligger närmare olika ideologisk/politiska eller vetenskapliga diskurser. När dessa uttryck inte finner bekräftelse i praxis, när de uppfattas som främmande, blir talet om en skola för alla både mer provocerande och utmanande. Retoriken är politisk och normativ, vilket gör att det uppstår en legitimitetskonflikt mellan denna normativitet och den pragmatiska betydelse som pedagogerna skapat. Vid sådana tillfällen reagerar pedagogerna i studien med en uppgivenhet som yttrar sig i hyperboler inför kraven i den officiella texten. När en skola för alla konstrueras som ett demokratiskt projekt, en idé för de goda samhällsliga värdena om delaktighet och gemenskap för alla, blir en sådan diskurs lika ovedersäglig som skolans värdegrund. En sådan myt är

omöjlig att säga mot, men då den möter pedagogernas vardag inom den organisation skolan utgör, blir uppgiften övermäktig. I studien hanteras uppgivenheten genom att dominans skapas inför uppgiften som en utmaning. Andra sätt att tänka elimineras genom att de inordnas i utmaningen. På så sätt överbryggas konflikten och makten i retoriken inordnas i betydelsen av en utmaning.

Det finns, sedan tidigare, gjord forskning om varför skolan är så obenägen att anamma förändringar. Alexandersson (1994) menar till exempel att den bristande genomslagskraften beror på att de politiska ambitionerna inte är trovärdiga, Schüllerqvist (1996) framhåller diskrepansen mellan värdegrund och retorik. Den viktigaste orsaken, enligt min analys, är att retoriken i styrdokumentet inte förstås som tom signifikant, utan förklaringar till bristande måluppfyllelse söks i strukturella teorier där organisationskultur, ledning och traditioner tillskrivs störst betydelse. Genom att också inbegripa den meningsskapande processen och den diskursiva makten i analysen, menar jag att det går att få nya utsiktspunkter för att förstå varför förändringar inte sker såsom förväntat.

I en studie av Pijl m.fl. (1997) dras slutsatsen att flexibilitet inom organisationen är avgörande för att kunna utforma en inkluderande skola. Bauman (2000) visar hur kravet på flexibilitet vinner genomslag i den globala ekonomin, något som också avspeglar sig i utbildningspolitiska styrdokument. Flexibilitet används, enligt Hargreaves (1998), som ett modeord med olika följder beroende på de innebörder det tillskrivs. Å ena sidan kan det användas som en anpassning till det postmoderna samhällets krav (Bauman, 2000). Det är också i denna betydelse det används i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, där det kopplas till samhällets nuvarande och framtida krav. Men det kan å andra sidan också framställas som ett mål i sig, som riskerar att få exkluderande konsekvenser om man inte tar hänsyn till faktorer som genus eller samhällsklasser. Det praxisnära perspektiv pedagogerna i studien intar, ger tecknet flexibilitet mening av ett redskap för variation och för att gå utanför ramarna i mötet med elever i en situation som är dem övermäktig. Betydelsen kopplas till handling, för att sedan i den förhandling som sker i gruppernas samtal om begreppet, förskjutas till en egenskap hos en god pedagog, som därige-

nom kan se och ta hänsyn till elevers olika behov. Så lyser globaliseringstanken om den flexibla människan igenom i den nya lärarrollen (SOU 1999:63) där pedagogerna införlivar dominanta samhälleliga förväntningar och gör dem till sina egna personliga.

Makt och motstånd är inte något som befinner sig bortom, utanför, de relationer eller former de framträder i (Beronius, 1986). I stället tar båda sin utgångspunkt i gemensamma konstellationer. Det finns, i förhållande till maktrelationerna, en mångfald av sätt för motstånd att yttra sig. Foucault menar att det alltid sker inom maktrelationernas strategiska fält (Foucault, 2002). Han talar om maktens makrofysik. Det innebär att lagar och officiella styrdokument ingår i en konstruktion av makter som härskar långt utöver systemet. Makten opererar inte bara utifrån, utan också i, mellan och genom individer (Foucault, 2003). I detta mellanmänniskliga, i mikroperspektivet, artikuleras och internaliseras den disciplinära makten i individen. Från början förläggs makten, av pedagogerna, i de officiella texterna men förskjuts under samtals gång, när innebörd och mening förhandlas och omförhandlas, till något ansvarsfullt, en god mission som ligger på pedagogerna själva att genomföra. Samtidigt som makten internaliseras får den en förtryckande funktion, men kan också ses som befriande genom att uppdraget i sin omförhandlade innebörd ger pedagogerna möjligheter och status. I den polyfona texten framträder den självdisciplinära makttekniken (Foucault, 2003) när pedagogerna tillför innebörd och mening i sin funktion som lärare i den nya lärarrollen. Den uppgivenhet och det motstånd som pedagogerna ger uttryck för i början av samtalen övergår i ett underordnande av det officiella ordet. Pedagogerna underordnar sig det som kallas den nya lärarrollen och ikläder sig denna föreskrivna roll, men inte utan motstånd. Motståndet kan uttryckas svagt eller inte vara manifesterat men ändå ha en tydlig påverkan på rådande maktkonstellationer (Beronius, 1991). Att motståndet tonas ner innebär inte att det inte finns där, snarare att det måste verka i en annan dräkt. I dagböcker och enskilda samtal lyser motståndet igenom mer eller mindre öppet, och pedagogerna ställer, i stor utsträckning, den för tillfället bästa pragmatiska lösningen för situationen, före den nya lärarrollen.

Skolan konstrueras i studien som en plats där ett otal funktioner ska fördelas, många intressegruppers krav tillgodoses och många individuella behov tillfredsställas. Den komplexitet dessa fragmentariska, divergerande förväntningar skapar, uttrycks som något okänt för beslutsfattare och allmänhet och därför blir kraven som ställs orimliga. Också i detta sammanhang framstår i studien en legitimitetskonflikt mellan uppdragsgivare och pedagoger. Lindensjö och Lundgren (2000) ser klyftan mellan formulerings- och genomförandearbetet som en av orsakerna till styrdokumentens bristande genomslagskraft. Men, som bland annat Dervin och hennes kolleger (2003) visar, går det inte att transferera kunskap från den ena till den andra av dessa arenor. I stället förväntas arbetstagare i det postmoderna samhället kunna hantera det okända, oväntade och själva finna strategier. Det går, som Weick (2001) beskriver det, inte att ta till sig en redan färdig karta. Riksrevisionsverket (Soinen & Bäck, 1999) ger kommunerna skulden för den uteblivna pedagogiska utvecklingen i skolorna just på grund av klyftan mellan politikernas visioner och pedagogernas upplevda vardag. Samtidigt, i en rapport från Skolverket (1998), framhålls att politikernas inflytande är minimalt och att det är tjänstemän och pedagoger som driver utvecklingen i skolan. I min studie framkommer det hur pedagogerna förlägger kraven till egenskaper och kunskaper hos sig själva och därmed förskjuts fokus bort från vad som ska åstadkommas. Svårigheterna att hantera en situation tillmäts förmodad bristande kompetens snarare än inom- eller utomorganisatoriska maktstrukturer. Om den utveckling inom skolan som sker, inte finner sitt stöd i intressegruppers eller politikernas visioner, såsom Skolverket konstaterar (1998), så beror det på att pedagogerna söker lösningar som förlitar sig till egna personliga, såväl som yrkesmässiga kompetenser. Pedagogerna i studien försöker finna kunskap och strategier själva för att uppnå målen utifrån den betydelse de skapar i dem (Dervin m.fl., 2003). Det är i denna process de behöver stöd snarare än i hårdare styrning eller tydligare regelverk för verksamheten.

Scherp (2003) kritiserar målstyrningen just för att den inte tar hänsyn till skolans komplexa miljö. Han menar att målstyrningen fragmentiserar uppdraget och när delarna fokuseras osynliggörs

helheten. I stället framhåller han vikten av att förstå uppdraget i all dess mångdimensionalitet för att definiera problemen och finna lösningar. Implicit i ett sådant synsätt finns en uppfattning om att de problematiska situationer, som uppstår i skolan, ska kunna lösas. En lösning, av sådana dilemmasituationer (Berthelsen, 2001) som uppstår i skolan, aktualiserar frågan om vilken makt som bestämmer vilket värdesystem som ska råda (Fairclough, 2001). Om dilemmat ska lösas, måste det ske genom att pedagogerna tar ställning och handlar enbart utifrån det ena värdesystemet. På så sätt försvinner dilemmat i ett hegemoniskt förtryck av det andra, och till priset av en förlust av den dynamik som ligger i själva dilemmat, där också möjligheter för utveckling finns. Dilemmat formas som dikotomier och i detta ligger att variationen förbises liksom frågan om vilka möjligheter som utesluts när gränserna för två motstridiga föreställningar upprättas. I detta uteslutna kan det finnas möjligheter att handskas med skolans olösliga dilemmat. Det postmoderna samhället framstår som alltmer komplext och den professionella välfärdsorganisationens utomorganisatoriska dilemmat går inte att lösa inomorganisatoriskt. I studien uppehåller sig pedagogerna mycket runt elevernas hemsituation och föräldrar. En orsak till detta kan vara uttalade och outtalade krav på skolan att lösa olika samhälleliga problem.

Konsensus, sådan som Scherp förespråkar, kräver lösningar i form av generaliserande rutiner. En hållning, som däremot erkänner dilemma just som något oförenligt (Skidmore, 2004; Tetler & Baltzer, 2005), söker i stället strategier för att handskas med dessa dilemmat utifrån olika situationer. Frågan är vilka taljor, linor och block som finns för pedagogerna att hålla sig i under den balansakt det innebär att hantera dessa dilemmat. Det måste inom organisationen finnas mekanismer för att de enskilda pedagogerna ska orka med sin roll som balansaktörer. Pedagogerna i studien uttrycker vid flera tillfällen en osäkerhet inför hur de ska hantera de krav som ställs i förhållande till de behov de upplever att eleverna har. Om inte dilemmat blir synligt som dilemma, om inte pedagogerna ser sin roll i ett större perspektiv och om inte organisationen finner mekanismer som kan stödja pedagogerna i att finna strategier inför

olösliga dilemma, så finns en risk för en ökad andel utbrända pedagoger.

Foucault avtäcker dolda maktuttryck i den disciplinära tekniken. Sådana dolda uttryck finns inbyggda i tidsaspekten med sönderstyckad tid, uppdelad på den ämnesfördelning som är resultat av en maktstrid mellan olika intressegrupper (Burgess, 1985). Maktens disciplinära teknik finns också implicit i rummet där skolbyggnaden intar en central roll för organiserandet av undervisningen (Berg de Jong, 1997). Hur byggnaden är konstruerad blir avgörande för hur sociala relationer formas. Rummets utformning bildar förutsättning för närhet och distans, enskildhet gemenskap, inneslutning och uteslutning och hinder eller möjligheter för kommunikation (Lefebvre, 2004). Sättet att utnyttja tid och rum konstrueras av pedagogerna som omoderna och som ett hinder för att lägga upp undervisningen så att den möter elevers olikheter. Den disciplinära makten är omedveten och osynlig (Foucault, 2003) och i pedagogernas tal synliggörs inte makten bakom tidsfördelningen eller bakom att medieringen av kunskap. I stället framhålls traditioner och föräldrars förväntningar som orsak till de begränsningar pedagogerna i studien talar om.

Den målstyrning, som med 1994 års läroplan ger pedagogerna ett stort mått av frihet att utforma undervisningen flexibelt, omformuleras i pedagogernas tal och gestaltas i stället som en oro och osäkerhet inför vem som har makten över denna frihet. För att tillägna sig friheten måste den sanktioneras från högre ort, eller så kan man med kollegers stöd våga sig på att utnyttja det frirum som ges. När den rådande ordningen tillskrivs traditionen blir det ett sätt att dölja de maktförhållanden som ligger bakom. Det som brukar benämnas som traditioner beskriver Foucault i Vetandets arkeologi (1980/2002) som en strävan efter något som uppfattas som det naturliga, det ursprungliga. De är svåra att motsäga eftersom de får en social innebörd som självklarheter, samtidigt som deras syfte är att dölja förskjutningar i maktförhållandena (Howarth, 2005). Ett annat sätt att uttrycka traditioner är att som Liedman och Olausson (1988) likna dem vid frusna ideologier eller kulturer. Som sådana är de resultat av ett maktspel utifrån medlemmarnas förväntningar och behov (Scott, 1998). Studien visar att

mycket av det som försiggår i skolan konstrueras utifrån sådana förgivettaganden, som Laclau kallar för myter, och som bildar gemensamma objektiva sanningar om skolan som organisation.

Å ena sidan måste organisationen gå de samhällliga kraven till mötes för att uppnå legitimitet men å andra sidan måste den samtidigt upprätthålla inomorganisatoriska regelverk som ger medlemmarna trygghet och stöd (Scott, 1998). Erixon Arreman (2005) visar i sin avhandling om lärarutbildningen att det är först när man genomför omfattande förändringar i strukturen som också traditioner kan ifrågasättas. Enligt detta resonemang skulle omorganisationen ske uppifrån för att pedagogerna därigenom skulle ifrågasätta traditionerna och skapa förutsättning för verklig förändring. Men motståndet kommer enligt mitt förmenande att finnas kvar och bara ta sig andra uttryck när ett så komplext system av olika förutsättningar, viljor och förväntningar ska hanteras och balanseras. I studien skapas dominans för en diskurs som harmonierar med rådande maktförhållanden inom den egna skolan. När mening sedan omgestaltas utifrån styrdokument och officiella texter görs det så att det bekräftar det nuvarande samtidigt som det hotfulla, annorlunda, läggs på framtiden i kommande utmaningar. Antagonismen hanteras genom att förläggas utanför det nuvarande, i det framtida, och kan då successivt tillåtas komma fram på sikt och göra förändringar möjliga.

I styrdokument och lärarutbildningskommitténs slutbetänkande riktas uppmärksamheten mot brister i samhället som utanförskap, stigmatisering av människor med funktionshinder och oförmågan att ge alla människor möjlighet till delaktighet och gemenskap. Filosofen Hannah Arendt (2004) påpekar det fäfänga i att tro att vi med barnens hjälp ska åstadkomma revolutionerande förändringar i samhället.

Den roll uppfostran och utbildning har spelat i alla politiska utopier från antiken och framåt visar hur nära till hands det ligger att låta förnyelse av världen börja med dem som genom födsel och natur är nya. (Arendt, 1954/2004, s. 190).

Det finns ingen anledning att tro att pedagoger kan ingripa och introducera det nya som "fait accompli", som om det nya redan existerade, framhåller Arendt. När pedagogerna talar om acceptans av

elever som fått diagnos utvecklingsstörning eller som anses ha sociala problem, visar de insikter i svårigheten att i skolan, som en isolerad värld, uppfostra barn att förhålla sig till varandra på ett sätt som vare sig förekommer mellan de vuxna inom skolans värld eller i samhället i stort.

Målen för skolan grundas på myter om det goda samhället, allas delaktighet och gemenskap och samtidigt en pragmatisk anpassning efter det marknadsliberala samhällets individualisering och private good. Tingsten initierade debatten om ideologiernas död redan på 1950-talet till förmån för en överideologi, ett gemensamt o-ideologiskt samförstånd om demokrati, som skulle omöjliggöra totalitära läror och myter (Skovdahl, 1992). Enligt Laclau (1996a) är ideologiernas upplösning en omöjlighet eftersom det skulle kräva att en sådan överideologi, såsom Tingsten hävdar, skulle kunna slutas i en total helhet. Det goda samhället och allas gemenskap kan inte ses som en totalitet fri från en ideologisk kamp, lika lite som inkluderande skola eller en skola för alla kan existera utan ideologiernas normativa inflytande. Enligt Laclau finns heller ingen ideologifri ståndpunkt som skulle kunna kritiskt granska ideologier utifrån ett tomt intet.

Likvärdighet och differentiering

Likvärdighetsbegreppet är ett av de tecken som ger en skola för alla betydelse, samtidigt som det i sig är en flytande signifikant som skapas och omskapas med olika tecken från det omgivande diskursiva fältet. Likvärdig används i retoriken om jämställdhet i socialt, etniskt och i genusperspektiv men också inom det specialpedagogiska fältet i förhållande till elever i svårigheter.

Lika tillgång till utbildning innebär att det är huvudmännens skyldighet att utforma utbildningen så att ingen hindras att få del i den, och kan också innebära att vissa elever måste stödjas särskilt. (Skolverket, 2006 s 7.)

Likvärdighetsbegreppet domineras av en demokratidiskurs, och detta lyser också igenom i den politiska kampen om betydelser. I föreliggande studie berör samtalen inte likvärdighet på det övergripande planet eller den egna måluppfyllelsen i jämförelse med andra skolor. Talet om likvärdighet inbegriper i stället normer och

värden som påverkar elevers skolgång och möjlighet till delaktighet och stöd. Dilemman uppstår när två jämnstarka värdesystem ska jämkas samman. Det dominanta värdesystem som den specialpedagogiska idén om en skola för alla vilar på är föreställningen om den goda gemensamma skolan, en diskurs som kämpar mot en lika stark, mer marknadsliberal, diskurs med centrala begrepp som individualism, konkurrens och valmöjlighet. Den gemensamma skolan är, liksom välfärdssamhället, eller det gemensamma samhället, en myt, en idé om något som bara finns i en kulturs föreställningsvärld, och står som sådan för ett försök att uppnå en socialt konstruerad totalitet (Laclau, 2001). Men som hegemonisk konstruktion hålls den öppen mot det diskursiva fältet. Från detta omgivande fält fångas tecken in och får betydelser som i sin tur förändrar totalitetens mening. En diskurs om likvärdighet som en del av det demokratiska värdesystemet, och betoningen av skolans medborgarfostrande roll visar sig i föreliggande studie som ett delikat dilemma där värdegrunden får betydelse av något absolut, en gemensam sanning och en sluten totalitet. När värdegrunden fungerar som en kanon, när alla ska förmås att omfatta ett minimum av det goda tänkandet, då riskerar det, som skulle vara en garanti för öppenhet själv utöva ett symboliskt våld (Laclau & Mouffe, 2002).

För de mätbara målen inom den marknadsliberala diskursen finns redskap för statlig kontroll i form av nationella prov och betygssystem, som kan rangordna såväl elever som skolor. Men för det andra värdesystemet, medborgarfostran, finns, enligt Riksrevisionen, inga möjliga utvärderingsverktyg (Rr 2001/02:13). Ett sådant utvärderingsinstrument skulle riskera att på ett flagrant sätt synliggöra det ideologiskt kontroversiella i skolans fostrande roll och ointetgöra myten om möjligheten att skapa ett slutet värdegrundssystem.

Hur pedagogerna i studien hanterar dessa motstridiga värdesystem kan ses i den betydelse de tillskriver prov och tester, det mätbara statistiska, i förhållande till den betydelse lärandeprocessen ges för elevernas sociala och emotionella utveckling. Uttrycket likvärdighet används inte av pedagogerna. Men betydelse skapas ändå i förhållande till en skola för alla som en skola där alla har lika möjligheter. Talet förs på mikronivån och de nationella proven till-

skrivs mer en individuell funktion, för att mäta den enskilde elevens framtida möjligheter och behov av extra träning, än betydelse av kontroll att skolan lever upp till den likvärdighet som staten kräver. Tecknet likhet tillförs av pedagogerna i studien diametralt olika betydelse som ändå sammanförs till en gemensam hållning. Dels skrivs tecknet in i en diskurs av hänsyn till individuella karaktäristika för att låta elevers förutsättningar blir styrande och skapa lika möjligheter genom att ge olika uppgifter. I en annan diskurs konstrueras likhet utifrån strävan efter lika resultat, det vill säga att nå upp till kursplanens mål. Denna diskurs styrs av den utomorganisatoriska makten och kontrollbehovet men genom att lika i resultat omförhandlas så att dess betydelse förskjuts kan den lättare stå i samklang med möjligheter. Så skapas dominans för mätningarna som underlag för att ge elever, som inte nått hem, möjligheter genom att erbjuda extra träning. Dilemmat värdesystemen orsakar, hanteras genom att målet nå lika långt fylls med ett socialt värde och att de särskilda uppgifter elever i behov av stöd får, blir en strävan efter den gemenskap det innebär att bli en av dem som nått hem.

Allt undervisande arbete innehåller moralfilosofiska inslag som ses som självklara men sällan lyfts till ytan (Carr, 1995). I studien konstrueras värderingar ofta som objektiva sanningar, varför de kan bidra till exkludering likaväl som inkludering. Solidaritet och empati med missgynnade elever, när de på grund av brister i hemförhållandena inte har med sig gymnastikkläder eller matsäck och inte har gjort läxan, kommer i pedagogernas tal i konflikt med överförandet av moraliska normer om ordentlighet och gott uppförande. Balansen mellan att ta hänsyn och kanske till och med överbeskydda eller att ställa krav utifrån socialt konstruerade normer, blir ett dilemma som kan leda antingen till att vissa elever blir utpekade som avvikande eller blir delaktiga genom att bli utsatta för lika krav och behandlas lika.

Rättvisan som absolut, som opartiskhet, som en avvägning mellan olika alternativ eller som relaterad till relevans eller rimlighet är bara några av de variationer som framkommer när begreppet ges mening av studiens pedagoger. Om alla elever ska bli godkända, måste vissa kämpa mer, men om målen skrivs så att alla har möj-

lighet att nå dem, kan målen upplevas som orättvisa eftersom kraven blir olika. När rättvisa konstrueras som norm eller lag framträder också, enligt Derrida (2005b), dess inneboende differens, orättvisa, och rättvisan kan då aldrig bli rättvis eller omfatta alla. I studien ses flera konstruktioner av rättvisa som till synes går emot varandra och som får tillfällig betydelse i sitt sammanhang. Vad som blir tydligt när pedagogerna skapar mening och förståelse i rättvisa är att inget av dessa värdeladdade begrepp, som ingår i värdegrunden, i sig har en fastläst innebörd. I stället varierar förståelsen utifrån varje unik situation. Tillfälligheten, kontingensen, i begreppets betydelse kan förstås i förhållande till komplexiteten i de situationer pedagoger ställs inför. Lindensjö (2004) resonerar om olika perspektiv på rättvisa och hur begrepp som moral och moralisk rätt förlorat sin mening då de ryckts ur sitt religiösa ursprung. Han hänvisar till hur moraliska omdömen, i enlighet med Mackies (1990) misstagsteori,³⁹ framställs som objektiva fakta. När rätt och moral blir osituerade begrepp som ska förklaras i rationella termer förlorar de sin mening. I de polyfona texterna framstår begreppen som absoluta medan det i de monologa och dialoga texterna visar sig att betydelsen i begreppen varierar och ofta blir till synes motsägelsefulla. Utan en metafysisk innebörd skulle begreppen kunna vara värdelösa. Men i talet förknippas tecknen med en föreställning om den goda välfärdsstaten, som får gälla för dess gemensamma ursprung. Välfärdsstaten har en stark förankring i Norden och i studien fungerar den som en bakomliggande myt för en sådan metafysisk rationalitet (Lindensjö, 2004).

Rättvisa är centralt i retoriken om välfärdsstaten såsom den utvecklats under arbetarrörelsen i Norden. När pedagogerna i studien konstruerar rättvisan, använder de sig också av den socialistiska retoriken åt var och en efter behov.⁴⁰ En rättvis, likvärdig skola ger inom välfärdsstaten alla barn och ungdomar lika chans till utbildning, oberoende av socioekonomisk bakgrund (Howe, 1997; Vislie, 2003). Ett sådant sätt att konstruera rättvisa bygger på idén om en

³⁹ Det moraliska uttrycks som något objektivt och kan se ut som fakta. Men enligt Mackies anti-realism finns inget objektivt varför alla moraliska uttalanden är falska.

⁴⁰ Av var och en efter förmåga, den andra delen av devisen, försvinner i retoriken. Devisen formades av Louis Blanc (ur Socialismens historia, föreläsningar i London, 1850).

värdefri skola eller en skola som bygger på ett förgivettaget gemensamt förhållningssätt till skola och utbildning. I detta perspektiv är det ett misslyckande när arbetarklassens elever är underrepresenterade i högre utbildning. De elever som i sig själva, eller hemifrån, inte förstår skolans och utbildningens principer tillskrivs i ett sådant perspektiv större och särskilda behov. När medborgarfostran poängteras alltmer kommer den samhälleliga normen om den demokratiskt sinnade människan i förgrunden och därmed aktualiseras också i högre grad de värderingar barnen för med sig hemifrån. I studien får föräldrarna en framskjuten position i samtalen då en skola för alla ges innebörd. Det framkommer att när skolan äger normen om vad som är demokratiskt tänkande, tillmäts barn från hem, som inte omfattar denna kultur, vara i störst behov av stöd. Att dessa barn förutsätts komma från socio-ekonomiskt missgynnade familjer är något som inte bara framgår i samtalen i studien utan också är så vedertaget att stadsbidragen till skolorna fördelas efter denna socialt konstruerade sanning (Rr 2001/02:13). Enligt en rapport från LO (Mohlin, 2005) är den sociala bakgrunden än i dag en viktig faktor för skolframgång. I enlighet med Bourdieus teorier om socialt och kulturellt kapital så skulle det kunna innebära att arbetarklassens barn blir missgynnade om skolan i högre grad satsar på social kompetens och medborgarfostran framför traditionell kunskapsförmedling. Men en satsning på en kunskapsskola, såsom den konstrueras i den politiska retoriken, förutsätter en syn där också kunskap ses som värderingsfri. Skolpolitiska förväntningar, att se skolan som en institution för att överbrygga samhälleliga klasskillnader, förutsätter en värdefri skola, något som i sig är en omöjlighet.

En av skolans uppgifter är, enligt Barnes (2003), att överföra värden som dominanta grupper beslutat är nödvändiga för delaktighet i samhället och för framgång i livet. När pedagogerna i ett av samtalen i grupp, önskar att föräldrar i olika former av föräldrautbildning ska komma till tals och lyssna till varandra, underförstås en önskan om att vissa familjers värderingar och kultur ska anpassas så att de blir mer skolmässiga. I konceptet en skola för alla, såsom det skrivs fram i de officiella texterna, hävdas utbildning och gemenskap åt alla oavsett kulturell tillhörighet (Jenkinson, 1997).

Ett oproblematiskt anammande av en konstruerad abstraktion, som värdegrunden, kan leda till svårigheter att se den roll pedagogen spelar inom den samhällliga maktapparaten (jfr. Bourdieu, 1993; Emanuelsson, 2000).

Socialisation kan å ena sidan ses som ett tillägnande av redan etablerad kunskap (Englund, 2005). Å andra sidan finns med kunskapen också inbyggt en socialisation in i det rådande moraltänkandet. Såsom pedagogerna i studien konstruerar mening i uppdraget går deras ansvar utanför skolan och sträcker sig också till föräldrarna. Persson (1994) visar i sin avhandling hur skillnader mellan föräldrars attityder till barnuppfostran klassmässigt skiljer sig från de attityder som anses självklara inom daghemskulturen. I talet om den medborgarfostrande rollen får, i föreliggande studie, föräldrarna återigen en framträdande roll. Gränsen mellan skolans fostran och föräldrarnas blir till ett problem då värderingarna inte sammanfaller. Det här är, som jag ser det, en problematik för skolan. Hur väl eleverna lyckas anpassa sig till skolans regelverk och kultur tillmäts av pedagogerna stor betydelse för deras senare framgång i livet. Även om det i studien förekommer att pedagogerna hänvisar till elever som i skolan haft det svårt, men som ändå senare klarat sig bra, så finns en underförstådd åsikt om det goda i en anpassning till de värden skolan står för. Föräldrarnas engagemang i sina barn tillskrivs i detta sammanhang stor betydelse och pedagogerna utsträcker sitt ansvar till att också förmå elevernas föräldrar att anamma skolans värden. Denna socialiseringsprocess som förtryckande snarare än frigörande beskriver Säfström (2005):

Genom att undervisa individen om hur denne förutsätts handla och varför, blir utbildning inte bara socialisation utan också till en normativ handling. Som normativ handling sammanför utbildning och undervisning vad det innebär att vara social med vad det innebär att vara moralisk. Denna sammanblandning av det sociala och det moraliska får till följd en föreställning om att det sociala bestämmer det moraliska. (s. 16).

Det finns en risk att skolan skapar utanförskap i sin strävan efter att göra skolan till en social mötesplats, om inte hänsyn tas till de maktförhållanden som samtidigt blandar samman det sociala med det moraliska. Det finns också en risk att elever, som inte omfattar

skolans moral, uppfattas som i behov av särskilt stöd och blir exkluderade när inte skolan förmår att möta och acceptera andra synsätt på de värderingar som skolan är satt att förmedla. Pedagogerna i studien konstruerar en mening i uppdraget, där den sociala fostran får högre värde än den gamla rollens kunskapsförmedling. Det kan göra den likvärdiga skolan än mer problematisk för pedagoger att hantera.

Dominansen för diskursen om det goda i inkludering, framkommer i talet som en underförstådd medvetenhet om det icke önskvärda med att avskilja elever. När pedagogerna i föreliggande studie ställer det funktionsmässiga i centrum för verksamheten, talas det om avskiljande åtgärder utifrån elevperspektiv, i stället för utifrån pedagogernas behov av homogenisering för att kunna genomföra en undervisning för en mittfåra av elever (jfr. Sjøvoll, 1999; Thomas & Loxley, 2001). I studiens tal om differentiering får den lilla gruppens funktion, eller bristande funktion, för eleverna företräde, snarare än funktionen som avlastning för pedagogerna. Den främsta anledningen till att placering i den lilla gruppen undviks eller minskar är att eleverna som placeras där visar sämre resultat än när de finns i klassen men också att de i den avskilda gruppen anammar och förstärker oönskade beteenden. Lilla gruppen konstrueras som en frizon, men inte enbart för att vissa elever där ska få mer uppmärksamhet och få känna sig duktiga, utan också som en möjlighet för elever med beteendestörningar att slippa anpassa sig efter klassens krav. Lilla gruppen konstrueras då i pedagogernas tal också som ett rum där elever upprätthåller ett önskat beteende och där vissa elever själva tar på sig de roller som socialt förväntas av dem som avvikare (Foucault, 1973).

Det skapas hos pedagogerna en dominans för en strävan att minska användningen av lilla gruppen och successivt slussa in eleverna i klassgemenskapen i allt fler ämnen. I detta sammanhang är det undervisningssituationerna som konstrueras som mer eller mindre lämpade, snarare än elevernas förmågor eller oförmågor. I samtalen i grupperna blir konstruktionen av ämnets karaktär och av möjligheterna att variera undervisningen i ämnet avgörande för om det är lämpat för integrering, snarare än konstruktionen av elevernas tillkortakommanden. En förklaring kan vara att de officiella

texternas dominans är så stark mot ett avskiljande att det inte är möjligt att föra fram andra tankar. Men det kan också vara ett uttryck för den hegemoni som upprättats på skolan, där det inkluderande perspektivet blivit ett uttryck för skolans kultur. I de enskilda samtalen och i dagböcker är bilden mer nyanserad. Där talas om problemen med att hålla samma en klass så att också elever som stör får vara med. På samma sätt blir den sammanhållna skolan oftare ifrågasatt som något som skulle gynna alla elever.

Likvärdighet som retoriskt uttryck blir i studien problematiserat och komplicerat när dess betydelser omfattar skolans krav i förhållande till elevers bakgrund och förutsättningar, socialiseringssträvanden, rättvisans innersta väsen och differentieringsfrågan. Den politiska tilltron till skolans förmåga att överbrygga motsättningar och åstadkomma samhällliga förändringar genom skolan, skapar frustration hos pedagogerna i studien och en legitimitetskonflikt inför omöjligheten i uppgiften.

Elevers olikheter och särskilda behov

När en skola för alla omtalas i studien görs det paradoxalt nog i perspektivet av fåtalet. Det är intressant att tecknet *alla* i det centrala begreppet en skola för alla, så omedelbart inspirerar till talet om några få. Erfarenhetsmässigt associeras också ofta en skola för alla med det specialpedagogiska fältet och därifrån till elever som har svårigheter i skolan. Denna vändning blir kontraproduktivt för hela innebörden i den centrala formuleringen. I interaktionen mellan olika diskursiva uttryck framträder en synvända från perspektivet på helheten, *alla*, mot ett perspektiv där de som inte följer strömmen, inte kan anpassa sig efter rådande regler och normer, kommer i fokus. En skola för alla implicerar mångfald, men i talet om en skola för alla i ett specialpedagogiskt perspektiv, tenderar ofta studier att fokusera på fåtalet elever i svårigheter och deras möjligheter till delaktighet. Också i föreliggande studie kommer elevers tillkortakommanden i centrum för en skola för alla, men mindre utifrån särskilda grupperingar eller kategorier av elever och mer utifrån olika situationer som orsakar svårigheter, såsom undervisning, kringgådd av förbehåll och regler som en del elever slår bakut inför, eller arbetsuppgifter som saknar struktur. I en

studie av Permer och Permer (2002) framgår hur pedagogernas språk medverkar till att innesluta respektive utesluta elever. För tillfället härskande diskurser om det lämpliga i beteenden och inställningar, är avgörande för delaktighet.

I klassrumspraktiken reglerar således de förståelseformer som gör det ofrånkomligt att inte alla kan leva upp till normerna och föreskrifterna. (a.a., s. 287).

De elever, som i officiella texter anses vara i behov av särskilt stöd, talas i studien om som speciella, som juveler, men konstrueras framför allt i form av elever som stör. De tillskrivs förutom koncentrationssvårigheter, som i alla studier framstår som det vanligaste skälet för stödbehov, också svårigheter att tolka det sociala spelet. Ekvivalenskedjan för diskursen om elever med sociala svårigheter byggs av element som problem med att se när det är skämt respektive allvar från pedagogens sida eller svårigheter att resonera och anpassa sig efter konsensusbeslut i klassen, att ljuga, dra sig undan och inte ta kontakt med andra eller ha låg status i de andra elevernas ögon. I de första fallen leder svårigheterna till att det blir stökigt i klassen, medan de senare mer handlar om att eleverna i sig, som personer, försvarar gruppindelning och kan orsaka att det uppstår tråkningar eller mobbning.

Olikheten i sig konstrueras inte som ett problem, så länge det inte ses som störande, det vill säga så länge det fungerar. Det intressanta är då fungerar i förhållande till vad. I den officiella texten om kompetens att möta alla elever (SOU 1999:63) finns utmaningen att inte enbart se olikhet som ett problem, utan som en resurs. Denna retorik fångas upp i samtalen och dess betydelse omförhandlas så att utmaningen att se elevers olikhet som resurs, blir det redskap som krävs för att lyckas skapa skolan för alla. Den omskapade retoriken lyder, att först när pedagogerna kan se olikheten som en resurs, blir det möjligt för alla elever att få delaktighet och acceptans. Därigenom upprättas en hegemoni för att se olikhet i sig som övergripande för att lyckas med uppdraget. Enligt Levinas (1999) är varje möte ett möte mellan främlingar, mellan det som är olikt. Ett möte förutsätter att jaget oroas, störs. I annat fall, i den totala förståelsen av den andre, elimineras olikheten (Levinas, 1999, 2003). För att olikhet ska vara en resurs måste således

det störande momentet finnas kvar som en skapande kraft, vilket får till följd att skolans verksamhet inte kan ha som mål att anpassa sig efter elevers olikheter, eftersom de då riskerar att försvinna. Om det störande momentet finns kvar, kommer det emellertid i konflikt med pedagogernas konstruktion av begreppet fungera som villkor och mål för delaktighet. Utmaningen kan följaktligen inte bli att få alla elever att fungera i skolan utan att få skolan att acceptera och se störande moment som positiva för mångfald.

De skillnader i samhällseliga villkor, som ligger utanför skolan förs in med eleverna, men också med pedagoger och övrig personal i skolan. I studien värderas elevernas bakgrund i förhållande till pedagogernas ambition att forma eleverna för framtida samhällseliga krav och till demokratiskt sinnade personligheter. I debatten om deliberativa samtal⁴¹ för demokrati (Englund, 2000) framhävs vikten av sociala och kommunikativa förmågor. Den västerländska uppfattningen om demokrati yrkar i allmänhet på en viss skicklighet i att argumentera. Den hegemoni, som avgränsar demokratibegreppet och konstituerar det i samklang med den västerländska synen på jämlikhet och rättvisa, blir monistisk och utesluter därmed andra potentiella värdesystem (von Wright, 2006). Elever som har svårt att argumentera inför denna rikriktning, eller denna kanonisering av demokratibegreppet, riskerar att få svårigheter när den deliberativa demokratin införs i skolan (Englund, 2005).

En diskurs är bara synlig så länge vi kan se vad som finns bortom, eller utanför den. En oförmåga att fungera i skolmiljön, får utgöra ett moment i diskursen om elever i behov av särskilt stöd, såsom den framstår i talet. Samtidigt tillförs diskursen en förmåga till kreativitet, som tar sig uttryck framför allt utanför skolmiljön. I talet om elever som har svårt med att ta till sig de kunskaper skolan ska förmedla tillskrivs samma elever ofta samtidigt en förmåga att snabbt lära allt om till exempelvis fiske eller om vikten att känna igen isens bärkraft eller om tveklaktiga sätt att tjäna pengar. Elever kan vara i behov av särskilt stöd samtidigt som de är lära-

⁴¹ Med deliberativa samtal menas samtal där olika värden kan brytas mot varandra och där det goda blir förmågan att lyssna, överväga, söka argument och värdera med syfte att kollektivt sträva efter gemensamma normer (Englund, 2000).

tiga, men läraktiga inom områden som ligger utanför skolrummet eller utanför skolans moraliska ordning. I diskursen, elever i behov av särskilt stöd, innefattas inte en speciell, avgränsad grupp elever. Vem som anses vara i behov av särskilt stöd varierar efter situationen. Gränsen för vad som ligger innanför respektive utanför diskursen om elever i behov av stöd, såsom den konstrueras av pedagogerna, utgörs av handlingar i relation till de socialt konstruerade ramarna för verksamheten i en speciell situation.

Elever, som fått diagnosen utvecklingsstörning, får inte det utrymme i talet om uppdraget som kunde väntas. En förklaring kan vara att deras behov är diagnostiserade, vilket gör att förväntningarna på vad pedagogerna ska åstadkomma också tonas ner. Trots att det finns en kursplan med uppnåendemål också för särskolans elever, så framkommer den inte i samma utsträckning i talet om uppdraget. Däremot omtalas det som positivt att en del av dessa elever kan nå upp till målen i grundskolans kursplan när de får skjuts och utmaning av de andra eleverna. Elever med inlärings-svårigheter får över huvud taget lite utrymme i talet om svårigheter. När regelverket är tydligt och besluten om vem som har särskilda behov bedöms av någon annan, framstår eleven inte som lika problematisk i talet. Eleven hamnar innanför ett regelverk, det annorlunda blir möjligt att förklara och därmed försvinner det främmande in i något känt, som kan förstås utifrån vissa socialt konstruerade kriterier. Ett misslyckande kan i ett sådant läge också vara lätt att förklara utifrån elevens diagnos. Svårigheten infinner sig, då det är pedagogen som ska dra upp gränser och riktlinjer för elever som misslyckas, eller som utmärker sig negativt. I detta gränsområde hamnar elever först och främst på grund av sitt beteende, oavsett förmåga att lära. En del av dessa elever har tillhört eller tillhör Lilla gruppen, eftersom de anses må bra av att ha en tillflyktsort, där de har mindre krav på sig. Men samtidigt framhålls att deras negativa beteenden blir stärkta i en sådan grupp, liksom att dessa elever själva helst vill vara tillsammans med de andra. Just sådana pragmatiska iakttagelser framställs som grund för flera av de inkluderande ställningstagandena på skolan, snarare än ideologiska motiveringar om det goda i att alla elever känner delaktighet.

I de kriterier bland annat Clark m.fl (1999) visar vara nödvändiga för inkluderande undervisning, ingår också attityder och värderingar hos pedagogerna. Men attityder är inte något som uppstår i ett vakuum utan de konstrueras socialt för att ingå i ett större meningssystem (Phillips & Winther Jørgensen, 2000). Att isolera attityder, som vore de reflektioner av underliggande kognitiva processer och strukturer (a.a., s. 101), kan inte förklara den variation av situationsbundna betydelse som tillförs diskursen särskilda behov. Talet om elevers svårigheter är i studien oftast relaterat till situationer där problemen uppstår. Det kan vara orsaken till att svårigheterna sällan behandlas inom den indelning av medicinsk eller social diskurs som vanligtvis framhålls i forskning om elever i svårigheter. När det besvärliga i elevens sätt att handla ses i ett situationsbundet perspektiv, får orsakerna en underordnad betydelse i förhållande till skolans problem att få dessa elever att ta till sig undervisningen, trivas eller accepteras, allt delar av att få verksamheten att fungera. Det situationsbundna och det funktionella får i talet företräde framför orsaker, och hanteringen beskrivs pragmatiskt där pedagogerna tar till sig det handlingsutrymme som behövs för att lösa den akuta situationen. Det kategoriska respektive relationella perspektivet kan i detta sammanhang ses som en forskarkonstruktion, som saknar relevans i talet om en skola för alla relaterat till konstruktionen av det praktiska arbetet. Att denna dikotomi inte blir synlig i mitt material beror naturligtvis också på de teoretiska utgångspunkter och den metod jag använder. I samtalen fokuseras de dilemman som uppstår när pedagoger och elever agerar i skolmiljön, bland alla uttalade och outtalade krav som finns där. När talet är så handlingsinriktat framkommer alltings kontingens och öppenhet och det blir tydligt hur pedagogernas konstruktioner flyter mellan och bortom indelningsgrupper. I undersökningen hamnar fokus ofta, framför allt i dagböckerna, på enskilda situationer och på hur pedagoger tillför mening i en skola för alla i sådana komplexa sammanhang. Också när samtalen rör elever som uppfattas ha svårigheter att koncentrera sig, talas det sällan om svårigheten i sig, utan om situationer där denna svårighet blir uppenbar. När artikulationen, sammanlänkningen av tecken, inte är förutbestämd av definitiva formuleringar, finns heller inte dessa

gränser för att modifiera och fastställa ursprunget till identiteten *elever i behov av särskilt stöd*. Pedagogerna i studien talar därför utanför den logik som begränsas av forskarnas teorier om relationell och kategorisk diskurs. För pedagogernas hantering av dilemmasituationer blir ett sådant reduktionistiskt synsätt främmande. I talet framträder omöjligheten att låsa fast en identitet, och svårigheter som blir föremål för särskilda insatser varierar utifrån vad som fungerar i den specifika situationen. När det relativa handikappbegreppet ses i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv blir det, enligt Börjesson (1997) radikaliserat. Begreppet blir inte enbart en konstruktion av mötet mellan individens tillkortakommanden och den omgivande miljön när också det, som är problem i själva situationen konstrueras socialt. Så konstrueras särskilda behov av pedagogerna i studien utifrån hur de konstruerar den problematiska situationen, som i sin tur konstrueras utifrån att det skall fungera.

I studien talar pedagogerna om att skolans uppgift också är att ta hand om det som missas i hemmet, en kompensatorisk tanke som går bortom den kunskapsförmedlande och socialiserande institutionen. Talet om elevers olikheter och särskilda behov begränsas då inte till personliga skillnader eller till behov i förhållande till vad som krävs i skolan. I stället tillskrivs en betydelse i uppdraget att åstadkomma förändringar i sådana olikheter och behov som beror på sociala skillnader och ojämlika samhällsförhållanden. En skola för alla tillförs ett, vad Permer och Permer (2002) kallar, fräslingsuppdrag som kan vara nog så överväldigande för den enskilde pedagogen eller arbetslaget.

Specialpedagogisk kompetens och inkluderande undervisning

Tidigare forskning om framgångsfaktorer för inkluderande skola poängterar vikten av samsyn, gemensamma förhållningssätt, gemensamma attityder inför avvikande och funktionshinder. Malvern och Skidmore (2001) menar att eftersom full konsensus är en omöjlighet, måste strävan mot inkluderande undervisning överordnas de motsättningar som kan finnas mellan pedagoger. Det kan göras genom att utveckla en handlingsgemenskap på basis av vissa överenskomna kriterier. För kollektivt lärande betonas ofta en så-

dan gemensam förståelse och kompetens som kan ligga till grund för en gemensam handlingsrationalitet (Granberg & Ohlsson, 2004). Men alternativa synsätt framkommer i en studie av en processorienterad verksamhet inom verkstadsindustrin (Döös & Wilhelmsson, 2005). Författarna visar hur kollektivt lärande i stället uppstår då varje individ utvecklar sin egen skicklighet inom arbetet. Därefter förser personalen varandra med tips och idéer och bekräftelser (a.a., s 223). Det kollektiva lärandet utgår från att de frågor som kan uppstå gör det från en gemensam handlingsarena, och bidragande till lärande är, enligt författarna, när komplexiteten i arbetsuppgifterna eller starka förändringskrav förutsätter många kontakter och möten mellan de arbetande. En sådan vinkling av det kollektiva lärandet skapar en bättre handlingspotential än samsyn. När pedagogerna, i gruppernas tal, konstruerar sina handlingar blir strävan efter konsensus märkbar. Det förgivettagna goda i konsensussträvan riskerar att skapa en likriktning som är kontraproduktiv för att utveckla en kompetens som tillvaratar variation och öppnar för den andres annanhet. Konstruktionen av arbetsuppgifterna i de individuella samtalen och dagböckerna visar större variation än samtalen i grupperna. I Tetlers och Baltzers (2005) mer praxisinriktade forskning, skapas en sådan handlingskompetens genom att hanteringen av dilemman och diskussionen för att medvetandegöra komplexitet, variation och alternativ kommer i fokus, snarare än strävan efter samsyn.

När pedagogerna i studien talar om sin framgång med att integrera särskolans elever, blir förklaringen att de saknar förutfattade meningar och färdiga koncept för hur dessa elever skall bemötas. Delar av särskolans traditioner får i talet betydelse av belastning. Enligt Högskoleverkets senaste utvärderingsrapport (2006), talar lärare, på de specialpedagogiska utbildningarna, om den specialpedagogiska kompetensen i vaga termer. Samtidigt visar undersökningar av Wahlström (2001) och Skolverket (2002) att det utmärkande för särskolornas arbete är en trygghetsskapande social omvårdnad, snarare än utmanande kunskapande. I fältet mellan talet om den stora efterfrågan på speciell kompetens för undervisning av elever i behov av särskilt stöd och talet om denna kompetens i så

vaga termer, skapas osäkerhet i det specialpedagogiska kompetensområdet.

Den ökande globaliseringen producerar och reproducerar, enligt Laclau (2001) en växande marginalisering av befolkningsgrupper som varken är exkluderade eller inkluderade. De befinner sig i ett restillstånd, som inte kan definieras innanför befintliga kategorier. Genom detta utvidgas området för hegemonisk kamp. Ju fler individer som marginaliseras desto mer debatt blir det om vem som kan inneslutas respektive uteslutas. Laclaus politiska analyser kan också få betydelse för analysen av skolan. Den ofta hätska debatten om ökningen av elever som anses vara i behov av särskilt stöd, utgår från begränsande kategoriseringar. I den hegemoniska kampen skapas ständigt nya diagnoser och kategorier för de subalternerna (Tønder & Thomassen, 2005), de elever som inte kan inordnas i befintliga kategorier. Detta växande restillstånd av elever som hamnar mittemellan (Blom, 2004) kan ses i ljuset av en vidgning av fältet för kampen om vem som ska ha dominans och inflytande över skolan i ett postmodernt globaliserat samhälle. Det skapar också ett ökat tryck på skolan att förhålla sig till dessa ständigt nya grupper av elever, som varken är exkluderade eller inkluderade.

I det postmoderna samhället har mångfaldsfrågor blivit allt mer uppmärksammade inom skolforskningen. Intresset för mångfald och skillnad framhåller olikheten som ett positivt värdeladdat eller värdeneutralt begrepp. I förståelsen av "den andre" ligger ursprungligen en tanke som går tillbaka på en hegelsk dialektik. En ny andlig syntes, en tillfällig harmoni, skapas ur konfrontationen mellan subjekt (den samme) och objekt (den andre). För hermeneutikern, skapar människan förståelse för den andre genom inlevelse och återupplevelse av sådant, som appellerar till den egna förförståelsen utifrån liknande erfarenheter och känslor. Enkelt uttryckt kan man säga att hermeneutikerns mål är att skapa så stor förståelse som möjligt för den andre. Lévinas (2003) vänder sig mot att filosofin, i sin upptagenhet med immanens⁴² och autonomi,⁴³ helt glömt bort den andre. Men till skillnad från Buber (1997), som ser

⁴² Immanens står för en syn på kunskap som inomvärldslig och begränsad av medvetande och erfarenheter.

⁴³ Autonomi står för människans förmåga att välja att göra vad hon vill eftersom hon väljer det.

en symbios mellan jaget och den andre, menar Lévinas att det är i själva asymmetrin som den andre hindras från att bli uppslukad. Full förståelse för den andre blir också ett utplånande av den andres annanhet (Derrida, 1999). I förståelsen försvinner den andre. När alla skillnader innesluts i en helhet som mångfald, medför det samtidigt ett upphävande av delarna och en risk för den andre att bli eliminerad (Ryan, 2002). Mångfaldsforskning brottas med filosofiska frågor om olikhetens väsen och omöjligheten att upphäva olikheten utan att upphäva den andre, frågor som borde ha relevans också för forskning om en skola för alla.

I de diskursiva betydelse studiens pedagoger lägger i den nya lärrollen, framträder den förskjutning som skett i den offentliga retoriken, från en skola för färdigheter till skolan som en social mötesplats (Schüllerqvist, 1996). I Säfströms undersökning från 2003 framkom att en vanlig tolkning av skolans uppgift var, att eleverna skulle fostras att acceptera d.v.s. underordna sig det givna samhället och att uppfatta läraren som uttryck för detta givna samhälle (Säfström, 2005 s. 13). Social kompetens, såsom den definieras i studien av pedagogerna, formas som villkor för framgång i livet. Den kunskapsförmedlande läraren tillskrivs lägre status än den socialt orienterade. Men samtidigt som pedagogerna skapar dominans för den sociala betydelsen i uppdraget, framhåller de att den kunskapsförmedlande rollen är den som vanligen förekommer. I samtalen löper trådar om den sociala rollen parallellt med den kunskapsförmedlande eller så ställs rollerna mot varandra. Den rådande hegemonin för lärande innebär att individen övertar ansvaret för sitt eget lärande. Pedagogiken har blivit ett management – projekt, där ansvaret för att lyckas lämnas över till individen, och dess metoder ges mening av element från en äldre reformpedagogisk diskurs (Pongraz, 2006). Projektarbete, eller enskilt arbete, där eleverna själva ska ta ansvar för sitt lärande, ta egna initiativ för att hämta in de kunskaper skolan kräver, blir i pedagogernas tal något som gynnar de redan framgångsrika, de som finner sig tillrätta i den värdegrund som råder och har det kulturella kapital som skolan främjar. Elever som inte kan se meningen med skolans kunskaper, som inte ser framtidsmöjligheter eller förstår vad som krävs, missgynnas. Pedagogerna balanserar i dilemmat mellan att

använda dessa förnyande metoder för lärande eller att göra undervisningen fungerande för alla. Samtidigt vändas de över att i balansgången tvingas offra värden som står för alla elevers delaktighet och gemenskap i undervisningen. Såsom nya pedagogiska metoder ges mening fungerar de inte tillsammans med konstruktionen av elever i behov av stöd. Skolans arbete och didaktiska metoder blir då mer eller mindre lämpliga beroende på vilka elever som ska lära. Dilemmat för pedagogerna blir att utforma arbetsuppgifter så att de blir avpassade för varje enskild elev, samtidigt som de tillgodoser inkluderingstankens krav på delaktighet, såväl i gemenskapen som i lärandet (Haug, 1998). Av nyare arbetssätt framhålls temaarbete, som exempelvis teatern, lämpligare för vissa elever eftersom de där kan finna en roll i marginalen som trumspelande eller hjälpa till i kulisserna. Så kallat forskande arbete lämpar sig bättre för andra elever och då företrädesvis för dem, som är studiemotiverade. Det saknas däremot berättelser i studien om hur det sociala sammantvinnas med lärande och kunskapsförmedling. Målet, såsom det beskrivs av företrädare för inkluderingstanken, är att elever i en skola för alla inte enbart ska ha socialt utbyte, utan också kunskapsmässig behållning av att undervisas tillsammans. I studien formulerar pedagogerna det som om detta får ske var för sig. Det saknas forskning och kunskap om en didaktik där lärandet organiseras socialt, så att elevers olikheter och olika förutsättningar blir en resurs i lärandet. Det sociala och det kunskapsinriktade ses också i lärarutbildningen som två olika områden, som behandlas var för sig. I detta sammanhang kan det vara intressant att ställa frågor om specialpedagogikens roll, dess kompetens och fack/revir, liksom om möjligheten av en samundervisningens didaktik snarare än specialundervisning.

Det ligger flera motsättningar implicit i själva maximen att få delta på lika villkor trots olika förutsättningar, såsom pedagogerna i studien sammanfattar meningen i fungerande inkluderande undervisning. Det finns i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkandet ingen vägledning för hur den undervisning ska se ut, där tillgång på lika villkor tillgodoser alla elevers behov och samtidigt tillvaratar deras olikhet som resurs. Skrtic (1995) liksom Dyson och Millward (2000) menar att en sådan undervisning förutsätter

ett helt nytt organiserande av skolans verksamhet. Kritiska analyser har gjorts av skolans oförmåga att ställa om från en modern strukturalistisk organisation till ett organiserande i samklang med det postmoderna samhället (Hargreaves, 2003). Hur en sådan skola kan se ut, finns inga rapporter om. I pedagogernas frustration och osäkerhet inför vad deras uppdrag innebär, är det lätt att i balansakten mellan olika dilemman hålla sig fast i taljor av tillfälliga, kommersiellt lanserade metoder som dyker upp som trender och moden (Thomas & Loxley, 2001). Det saknas forskning om kompetens att didaktiskt hantera variationen i det postmoderna samhället i förhållande till dess effektivitetskrav.

Laclau och Mouffe (1985, 2002) och Mouffe (2005) utvecklar teorin om den radikala demokratin som inte radikal, om den inte fullt ut accepterar kontingensen i den egna grunden. En sådan demokrati kan heller inte postulera något som helst innehåll som inte skulle kunna bestridas eller ändras. Därför, menar Mouffe (1992) också, att det blir meningslösa övningar att utveckla teorier som försöker isolera något positivt, demokratiskt minimum. Begreppet inkluderande skola eller inclusion, liksom synonymer som en skola för alla, är föremål för försök att definiera och avgränsa dess mening, eller minimum av mening, i syfte att skapa en definierad disciplin (se Thomas och Loxley, Dyson, Slee, Clark, Haug m.fl.). Så har också en specialpedagogisk teoribildning länge varit efterfrågad. Specialpedagogiken, såsom den uttrycks i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, i kursplaner och i den offentliga retoriken, formerar sig runt en skola för alla. Men en teoribildning eller ett konstituerande av en skola för alla, eller inkluderande undervisning/pedagogik som begrepp, skulle i sig underminera betydelsen av retoriken. När en diskurs konstitueras som en helhet, om visst avgränsas för att inneslutas, måste med nödvändighet annat uteslutas (Laclau, 2001). Enda möjligheten att hålla retoriken om en skola för alla levande, är följaktligen att öppna för det diskursiva fältet, där den hegemoniska kampen kan utkämpas, och att skapa ett flytande utrymme som möjliggör dislokeringar. Om begreppet en skola för alla, eller inkluderande undervisning blev klart skilt från det, det inte är, så finns inga möjligheter för olika diskur-

ser eller röster att göra sig hörda och retoriken om öppenhet och olikhet riskerar bli till slutenhet och likriktning.

Analysredskapet

Min teoretiska ambition var att utforma ett redskap för att analysera den meningsskapande processen, då praktiker gemensamt formulerar sig om ett politiskt mål, som en skola för alla.

När jag utformade mitt redskap för studien, använde jag mig av inspiration från flera diskursanalytiska inriktningar. Fördelen, som jag ser det, är att jag utifrån olika traditioner kan vidga fältet för analysen. Mitt avstamp i den lingvistiska traditionen i analysen av de språkliga innebörderna, ger lätt intryck av att vara formalistisk i sin inspiration av Saussures teckenlära. Analysen av skillnader, inneslutningar och uteslutningar visar hur mening tillförs i tecken, omgestaltas och ger ny betydelse åt diskurser. Men analysen ser tecknen i ett socialt sammanhang och med inspiration från Laclau och Mouffe visar analysen hur tecken från det diskursiva fältet införlivas och tillförs betydelser för att inlemmas i en diskurs. Den optimism inför möjligheten till förändring, som jag läser in i Laclaus politiska teorier om diskursens kontingens, har varit motiverande för att studera hur man kan förstå en retorik, som något självklart gott och samtidigt något hotfullt. Vidare har Laclaus teorier varit grunden för att analysera och förstå den hegemoniska kampen där skapandet av konsensus och gemensamma myter ligger till grund för styrandet av vad som är möjligt att säga eller tänka. Genom att använda mig av bland annat Laclaus och Mouffes teori om myter, nodalpunkter och tomma signifikanter ger redskapet nya insikter i retorikens betydelse som samlingspunkt för det fragmentariska i en postmodern skola.

Det finns en risk att den stringens jag avser att uppnå i analysen, motverkas av att blanda olika teoretiska traditioner. Jag försöker dock att skapa en linje mellan de olika delarna för att redskapet inte ska bli motstridigt. Men den huvudsakliga grunden för analysredskapet och för diskussionen av resultatet vilar i den tradition som skapats av Laclau och Mouffe och delvis i dekonstruktionen, genom Derrida.

Själva gången mellan de tre stegen i analysredskapet, är till god hjälp för att finna essensen i de diskurser som förhandlas fram. Tanken med stegen är att kunna följa en process, men redskapet har en tendens att också fånga det statiska och svara på frågan vad i stället för som avsetts, hur. I klargörandet av hur tecknens betydelse förhandlas och omförhandlas ser jag en risk att redskapet lätt ger betydelserna prioritet, framför processen. Men genom att upprepa analysen ett flertal gånger och fokusera processen hoppas jag att det blir tydligt. En svårighet i stegen är också att finna begrepp för att beskriva den diskursiva interaktionen. Jag ser att det stundtals blir kryptiskt i försöken att finna samlande tecken för olika ekvivalenskedjor. Ändå kan jag se, att jag med redskapets hjälp fått möjlighet att fånga in trådar i samtalet för att skapa nya utsiktspunkter, och med dessa belysa processen hur pedagoger konstruerar mening i en skola för alla och i det politiska uppdraget.

Textutdragen från samtalen är begränsade och rörelser bortom de utvalda avsnitten skulle ge annan information. Utdragen är mitt val utifrån det som jag anser har anknytning till en skola för alla. Ett alternativt tillvägagångssätt skulle vara att analysera återkommande samtal över en längre period för att fånga hur tecken från det diskursiva fält, som omger en skola för alla, införlivas och förändrar mening över en längre tid.

Eftertankar

En skola för alla är i sig omöjligt som projekt, men samtidigt i sin retorik möjlig just på grund av sin omöjlighet.

Min studie är ett försök att gå bortom en mer traditionell diskursanalys av tänkta och befintliga diskurser i politiska styrdokument, till att i stället analysera diskursiverad realisering. Genom en sådan analys ser jag öppningar och möjligheter snarare än slutenhet. Men en destabilisering som jag gör av det goda, i det här fallet en skola för alla, för också med sig etiska frågor (jfr Nietzsche, 1997). Om det socialt konstruerat goda inte ifrågasätts, finns det risker att det i sin slutenhet skapar en hegemonisk makt som utövar symbolsikt våld. Det gäller en skola för alla, likaväl som demokrati, rättvisa eller uttryck för mänskliga rättigheter. Sådana fenomen måste hål-

las öppna för att bibehålla sin skapande, vitaliserande och positivt överskridande kraft. Men samtidigt finns en risk att öppna för krafter som motverkar den samlande retorikens intention. Så kan fascisterna dra nytta av en destabilisering av mänskliga rättigheter och förespråkare för en neo-liberal individualistisk syn på skolan kan skaffa sig argument mot alla elevers rätt till delaktighet. Men öppenheten inför det andra, också det hotfulla, är av vikt för att bevara retorikens omskapande förmåga.

I studien visar jag hur språket, i den meningsskapande processen, flyter mellan retorikens symbolspråk och det vardagsnära praxis-språket. Pedagogerna förhandlar och omförhandlar betydelser så att de kommer i samklang med den gemensamma konstruktionen av den undersökta skolans verksamhet. Den samstämmiga strävan efter något pedagogerna ser som bättre, såsom den framkommer i gruppernas samtal, blir överordnad de situationsbundna svårigheterna som pedagogerna ställs inför i vardagsarbetet. Och det är just i detta, som styrkan i retoriken finns; en gemensam utgångspunkt som samlar det osammanhängande och fragmentariska för att möjliggöra navigering i skolans postmoderna vardag. Den officiella retoriken, som samlande nod, internaliseras i pedagogernas tal och genom förskjutningar av betydelser i element konstruerar pedagoger sina handlingar i överensstämmelse med retorikens symbolspråk. Därmed blir talet om differensen mellan retorik och verkligt skeende oväsentligt. Retoriken har sin funktion bortom en betraktares granskning av det som sker. Genom språket ges tanken möjlighet att lyfta, för att se bortom och bakom det som är. I retoriken formar vi våra gemensamma drömmar och önskningar om hur något skulle kunna vara på ett annat sätt. Retoriken blir samlingspunkt för en social strävan. Det är dess enda, men alldeles väsentliga funktion. Men så fort vi ser retoriken som ett pragmatiskt mål, något som måste slutas, avgränsas för att fastställa en bestämd mening om hur den ska genomföras, så förstör vi retorikens inbyggande kraft.

I diskussionen har jag använt mig av post-strukturalistiska utgångspunkter för att polemisera mot den forskning som tidigare gjorts och för att lyfta fram andra sätt att se. Man kan kritisera en post-strukturalistisk ingång för dess avsaknad av en metafysisk

grundval. Det finns ingen instans utanför skillnaderna och Laclau och Mouffe, liksom Derrida skulle kunna ses i ett vakuum där allting är kontingent. Laclau, Mouffe, Derrida och Lacan förenas i synen på det fåfänga i vår oupphörliga strävan att leta efter beständiga mönster och strukturer, att försöka skapa helhet och stabilitet. Men i denna process lever kreativiteten och hoppet om förändring till vad vi socialt konstruerar som något bättre. Diskursanalys är ett sätt att utforska dynamiken i en sådan process och att förstå hur maktrelationer och hegemonier skapas, upplöses och omskapas i olika sociala sammanhang.

En viktig slutsats och en utgångspunkt för vidare forskning är otillräckligheten i analyser av de maktaspekter som skapar elever i behov av särskilt stöd, utvecklingsstörd eller problembarn som kategorier, betraktade som slutna enheter. Det behövs också analyser som lyfter fram hur olika maktrelationer interagerar inom och mellan dimensioner, där kategorier ses som tillfälliga och situationsbundna i stället för totala. En intersektionell analys skulle kunna problematisera hur maktrelationer vävs samman och hur exkluderingen av elever bestäms av rådande maktförhållanden i en viss situation vid ett specifikt tillfälle, medan marginaliseringen en annan gång bestäms av en annan maktsfär. Så kan förståelsen av exkludering inrymma en rörlig analys av sinsemellan relationella flytande maktstrukturer (de los Reyes & Mulinari, 2005). Ett sådant forskningsområde skulle kunna ge bättre redskap för att förstå intervariation och kontingens i skolans utslagningsmekanismer men också ge insikter i hur elever rör sig inom och mellan identiteter i navigeringen av skolans och omgivningens krav.

Vidare är fortfarande de frågor Hargreaves (1998) ställer om skolan i det postmoderna aktuella. Vilken funktion får skolan i det globala fragmentariska och kontingenta samhället, vilket stöd behöver pedagoger för att möta de oförenliga värderingar och förväntningar som inbegrips i kampen om makten över skolans arena och som utgör den kontext där pedagoger ska konstruera sitt uppdrag? Inom denna maktsfär verkar också specialpedagogiken vars funktion som demokratisk, rättvisesträvande, humanitär eller effektivitetshöjande röst spelar med i kampen om makten över skola och utbildning. Specialpedagogikens svårigheter att finna sin roll

inom skolans värld är delvis en följd av den splittring som sker i ett postmodernt samhälle, samtidigt som specialpedagogiken ofta får sin funktion genom att bidra till den strävan efter totalitet som finns i skolan som en modernistisk organisation. Det behövs därför mer forskning om skola och specialpedagogik insatt i den globaliseringssträvan och post-, eller post-post-moderna, tid vi lever i. Det finns behov av forskning om hur specialpedagogik skulle kunna bli en kraft för en öppenhet gentemot det störande i en skola som strävar efter slutenhet och homogenitet.

När språket kommer i fokus blir svårigheterna med att hantera betydelsen av *alla* påtagligt. *Alla* får sin betydelse i talet genom de delar, som stör, som gör så att alla inte kan existera. Pedagogernas konstruktion av särskilda behov, värdegrund och undervisning för alla samlas runt ett tecken, fungera, som i sin betydelse konstruerar det störande som något som är oönskat. I strävan efter helheten, totaliteten, är det nödvändigt att delarna assimileras. Om olikheten inlemmas i helheten alla, skulle den inte kunna ses som resurs utan snarare fås att försvinna. För specialpedagogiken blir i så fall utmaningen att se olikhet som en resurs genom att bevara olikheten som störande inslag, utan att verksamheten anpassas så att olikheten försvinner (Levinas, 1999, 2003), kort sagt att se resursen i det störande. Samtal behövs om hur pedagoger didaktiskt kan tillvarata den andre och det störande i mötet med sådant som inte följer det invanda. Hur ska pedagogerna möta alla så att de kan existera som delar utan att elimineras av totaliteten? Det behövs en forskning om samundervisningens didaktik, en didaktik för gemenskap som samtidigt tillvaratar olikhet, som en resurs, och låter den andres annanhet få vara det störande inslag, som hindrar oss från att slå oss till ro.

En studie som bara skapar nya utsiktspunkter ger i sig inga förslag till konkret handling. Men min förhoppning är att föreliggande studie kan fungera som underlag för att vidga samtalet om en skola för alla. Möjligen kan den inspirera till nya angelägna forskningsområden och för studier om vilka taljor pedagogerna har behov av att hålla sig i, i navigationen mellan verksamhetens kobbar och blindskär.

SUMMARY

Introduction

During several years of running courses in inclusive education for teachers in the field, I asked myself why the maxim of “a school for all” was met with so much resistance although originally constructed as something indisputably good. This became the starting point for my research journey; finding and weaving together threads in order to make the phenomenon understandable.

In 2001 a new teacher educational programme started in Sweden. The final government report initiating the new programme (SOU 1999:63, p. 192) expressed teaching in “a school for all” as “the big challenge”:

The big challenge is - from a political and from an activity point of view - how the pre-school and the school should handle the fact that students have different prerequisites, experiences, knowledge, and needs. How can students' differences appear as resources and take steering conditions for the pedagogical work in the school in a direction that is at best for all students?⁴⁴

Although there was no political agreement regarding the report, it has become a guide for a scientific discourse on inclusive education advocating “a school for all” signified by participation, justice, solidarity and equal opportunities.

⁴⁴ Translated by J.Rosenqvist in A. Gustavsson et al, 2005, p. 251

Discourses on “a school for all”

Education is always a political issue whereby different groups compete to gain influence (Burgess, 1985). Hence, national curricula and syllabi are results of political and often incongruous compromises. School serves different purposes in different political and historical epochs and the view on whom the recipient is and on what knowledge consists of, varies, as does the prevailing and mediated dominance in moral settings. Above and beyond the interests of political organizations, different disciplines such as pedagogy, psychology and medicine (leaning on their own traditions and discourses), struggle to win terrain for their own issues within the educational domain.

Analyzing the concept of “a school for all” or inclusive education is not possible without considering its historicity and deep anchorage in political and ideological struggles. “A school for all” is originally a political aim directed towards using a potential manpower reserve, a group that differs depending on prevailing economical and societal circumstances. At the same time, and equally important, schooling is seen as providing societal protection against divergent and dangerous ideologies and currents. However, striving towards “a school for all” also gives opportunities and a platform to humanitarian voices, making it possible for working class children to climb the social ladder or for children with disabilities to take part in mainstream schooling.

In Sweden, research characterized by a top down approach has dominated the arena of special needs research in recent years. Governmental initiated research concerns realization of the so called “big challenge” to educate all children (Tideman et al, 2004), implementation of individual plans for children in need of special support (Persson, 2002), handling of pupils “in between” special school and comprehensive school (Blom, 2004) and questions of whether students in need really get the support they are entitled to (Myndigheten för Skolutveckling, 2005). Related research concerns the participation of pupils in special needs as presented in doctoral theses by Molin (2005) and Szönyi (2005) regarding the taking on of pupils in special high schools. Conclusions from all these reports

are that there is a gap between the rhetoric of “a school for all” and school reality.

In addition to these top down descriptive studies there is research directed towards the phenomenon of special needs. Most of these are doctoral theses investigating how special needs are constructed (Hjörne, 2004), how children are categorized (Hellbom-Thibblin, 2004) and the consequences of diagnosing pupils (Jakobsson, 2002). Projects concerned with the enablement of taking on children with disabilities are carried out within the international RACSN (Research Alliance for Children with Special Needs) and Mälardalens University. Post-structuralism has made it possible for educational research to acquire the prerequisites in order to evolve as a philosophical science (Englund, 2004). During recent years discourse analysis has become a method used in school research to reveal power relations and processes of exclusion. In recent PhD theses the excluding tendencies emanating from individual plans and processes that construct children as pupils in risk (Ingestad, 2006; Lundgren, 2006) have been uncovered by analysing the effects of equalizing.

In my research I analyse discourses on “a school for all” from a post-structuralistic point of view, trying to go outside and beyond Cartesian dualism, structuralistic determinism and monism. My research is focused on language and texts inspired by the post-structuralist linguistic turn. It is based on postulations about incompatible discourses characterizing guiding principles for education and in particular the normative concept of inclusive education.

Aim

Rhetoric as conceived by Laclau (2004) is a generic phrase for pulling together multiple demands in order to change the current situation. In my research I want to look at “a school for all” as a rhetorical term, over and above the fact that it is also the result of a hegemonic struggle between different discourses. An analysis is made to capture the linguistic processes whereby pedagogues describe their own experiences and meanings, confronted with political aims.

The study focuses on the linguistic processes in pedagogues' talking about and constructing sense and meaning in political rhetoric. The questions I ask are:

- How do teachers negotiate and renegotiate meanings in signs often elevated in the rhetorical term "a school for all"?
- How do teachers' constructions of meaning relate to political guidelines and to scientific texts within the pedagogic realm?

The aim of the empirical study is to create a picture of the sense-making processes whereby teachers construct meaning in "a school for all". A theoretical ambition has been to construct a tool in which these processes can be analyzed by providing scope for the voices of teachers while constructing the complex, fragmented and multifaceted context in which they are supposed to implement political visions.

Analysing processes of meaning construction

The inclusive mission can be seen as a longing for justice in an almost Messianic perspective; unreachable and yet worth striving for. As Derrida (1999) asserts, such a mission depends on the faith of the other, on a promise of something good to come. Different discourses interpret the essence of "the good" in dissimilar ways. Analysis of a normative abstract phenomenon such as inclusive education must take into consideration the impossibility of forming consensus about its inner meaning. In his organisational theory, Weick (2001) uses the metaphor of map writing when personnel construct sense and meaning in their organisation. There is never a single best map to reach the goals.

Discourse analysis is based on a social constructionist perspective. What we understand as reality is constructed in social processes where certain theories, systems of thought and discourses, in different epochs and different contexts take precedence over each other.

It is in the processes of meaning making where signs interrelate and intertwine that expressions are constructed and clothed. When humans (in their sense-making) form discourses, these vary depending on time, situation and group interests. Different discourses

enable actions that in time, and depending on the situation, seem more relevant or more possible than others. Irrespective of whether discourses are regarded as linguistic expressions of the world around us or as social significant constructions, positioning and acts as well as the structuring of them are dependent on the discourses we belong to and are surrounded by.

In Marxist theories, thoughts are seen as being more or less free, enabling humans, to a great extent, to act at will. Post-structuralist views are less deterministic and open up for possible breaks in the prevailing rules. In a post-modern perspective no single theory or discourse rules alone and the Foucaultian view on discursive order resulting in a monolithic hegemony, is replaced by a view where variety and different elements from ongoing discourses interact under the surface making social change possible.

According to Laclau, Foucault isn't radical enough about discourses, regarding them as limited social fields. Laclau contends that there is nothing outside discourse. Consequently, he asserts that the construction of meaning takes place in an open space where signs are interlaced in chains of equivalence, temporarily delineating a discourse. In the hegemonic struggle of signs that flow in between, in the discursive field as well as from other discourses, signs are incorporated and changed into new elements reshaping a prevailing discourse. This acknowledgement of the "other" as something remoulding precludes every attempt to delimit a discourse. Discourse as contingency ensures an ongoing openness and prevents establishing constituted, closed totalities (Laclau, 1990, 1993, 1996b, Laclau & Mouffe, 2002).

Human discussion doesn't follow a single line of argumentation. Instead, threads become intertwined and adjusted in complex webs (Lenz Taguchi, 1997). By catching linguistic dynamics and variation, i.e. by regarding that which is spoken in a perspective of differences and anomalies, I want to discover how different discursive expressions emerge, are formed, and transformed during conversation.

Taking into account the fact that the focus in my study is on language, social interaction between school staff as subjects is not taken into consideration. Instead, participants as subjects are seen

as bearers of discourse. Discursive elements in group conversations are formed in complex adaptive systems where all statements change and adjust to each other in a never-ending process. The challenge is to seize these processes in order to acquire insights and uncover significant dimensions in order to help us understand what occurs in the meaning-making process of inclusive education.

One way of confronting the complexity is to regard discourse as an activity or process of continuously shaped and reshaped varieties of explanation models and thought systems, constructed to make sense and meaning. The analysis model is created with the intention of constituting a tool for the analysis of these processes and linguistic activities. The model is intended to examine transcriptions of group conversations. Although focus of the study is on the collective process, it is considered of great value to also explore what cannot be said or what is not heard in the group. In order to uncover discourses or discursive elements of the “otherness” (of what is concealed, oppressed or unthinkable to put into words within the group), the analysis model is complemented with diaries which are followed up by individual interviews.

The substantial focus of my study is a school where children accepted as having problems, have been sent to central special schools. According to the decentralization trend these children have, during recent years, been given access to their municipal home school. From the start students with special needs were placed in small segregated groups, but at the time of the study the endeavour was to include these children in regular classes. The determining factor for the choice of school was its openly declared interest in implementing inclusive education.

The basic data for analysis includes transcriptions from group conversations initiated by the reading of official texts where the challenge to educate for plurality is formulated. Further transcriptions of group conversations are complemented by diaries and individual interviews with 17 teachers out of a total of 20 employees.

Tools for analysis

Analysis of the dimensions occurs in three phases. In the first phase texts are examined for the linguistic significations implicated in

them and scrutinized in order to find out how differences and anomalies form the essence of language. The process in which metaphors, argumentation and rhetorical expressions are articulated contributes to the dynamism, and discourses appear when analysing chains of equivalence.

As language is no neutral tool to shape pictures of reality, interpretation of the inner meaning of texts must take place in a context (Potter & Wetherell, 1987). The second phase assumes discourses as becoming more evident in situations where there is no consensus. In the study, this perspective becomes interesting from the point of view of how it influences the discursive order and the power over what is said and what is regarded as true or reliable (Fairclough, 2003). My analysis in this second phase focuses on apparent conflicts and linguistic expressions that emerge in such a perspective.

Finally, in the third phase of analysis, the intention is to deduce the forming of hegemonies or strategies based on the earlier phases. The focus is on forming and transforming discourses as well as on processes where discourses position themselves. In the hegemonic struggle, elements from other different discourses as well as signs from the discursive field encroach on prevailing discourse. This facilitates changes, new constructions and attainments for constituting new meanings.

As a complement to what is apparent in the collective construction, letters, diaries and individual interviews are analyzed in order to find out what is not expressed or what cannot be expressed in the group. Underlying conflicting, discursive elements, not allowed expression in the group conversations although existing in oppressed forms, can bring forth potentially unpronounced conflicts that have an impact on the construction of meaning. Analysis of these texts can be seen as a fourth phase purposing to uncover the concealed.

Outcomes and discussion

Outcomes are discussed in reference to aspects in previous research within the field of “a school for all”, i.e. the context in which teachers’ efforts are to be accomplished.

Levels of language

L	Rhetoric	Nodal point	Discourses in official texts
E		An empty signifier	
V	Consensus	Adapted symbolic language	Discourses in groups
E			
L	Function	Everyday pragmatic normal language	Discourses in diaries and dialogues

Figure 1. Levels of language

The analysis illustrates how teachers' discourse moves between different linguistic systems. Official texts are composed of rhetorically discursive signs converged in the concept of "a school for all". According to Laclau there is no content in rhetoric, nor are there any limits or potentials. Fused in the empty signifier, or nodal point, the particular becomes universalised but as it has no limits there is at the same time an absence of totality. However, it is important to bear in mind that a rhetoric term like inclusive education, as an empty signifier, functions as an open unifying assertion, a path towards agreement, whose illusionary consistency offers a promise of something better. Its purpose is to generate a quasi-transcendental in order to stabilise meanings for a certain period of time. As the meaning of a sign is always contingent, its substance varies depending on the antagonistic struggle for discursive hegemony. Although "a school for all" as a rhetorical concept has been prevalent for decades, signs giving it meaning alter in time and space depending on the prevailing hegemonic order.

In diaries and dialogues, texts are based on practice and subsequently the language used is simple and ordinary, filled with intuition and emotion. Discursive signs are renegotiated while blended with meanings from discourses outside the school arena and from teachers' life histories. In the post-modern fragmented context that constitutes school, teachers make sense of political rhetoric by negotiating and renegotiating signs in order to give them meaning in alignment with different incidents and situations. Consequently, when hegemonic discourses diverge from teachers' ways of organizing education, meanings of the signs are modified in order to correspond to the world of the single teacher and the ways which he or she already is conversant with.

In polyphonic texts (i.e. group conversations), pragmatism intersects with the rhetorical. On this level the conversation turns into an adaptive symbolic language that flows between common-day pragmatics and official form language. Power lies in speech close to the rhetoric and symbolic language in official texts, i.e. those in control of the hegemonic language arena.

Sweden has advocates for creating a common pedagogical meta-language, a language built on hegemonic pedagogical discourses. Potential for changes that lie outside these hegemonic discourses, in possible differences, risks being eliminated when feasible or potential discourse about education is limited by dominant discourses.

Educational reforms and control

Governing by using rhetoric like "a school for all" generates a vacancy that partially destabilizes the predominant structure of meanings. In this study, when teachers act on prevailing rhetoric they must orientate themselves between divergent discourses which make their meaning-making strategic, whereas the vacancy is filled with what is already known and self-evident, so called myths in the vocabulary of Laclau. These myths function as hegemonic joint properties, an objective world, in which teachers are able to describe their own wishes for how things are and can turn out to be. In my study teachers legitimate their actions and make them meaningful by filling the empty rhetoric with myths, emerging from cur-

rent school traditions or thought styles, dominant in this specific school.

The flexibility that the fragmented, post-modern world calls for finds its meaning in the construction of “the flexible teacher”. As such, power is internalized, and although this may have a constraining effect, it also lends excellence to the profession. Simultaneously, resistance against what teachers construe as overwhelming obligations appears in hyperboles. This illustrates a conflict of legitimacy between teachers and governance, of which the latter is supposed to lack understanding of the complexity and intricacy linked to education. In the teachers’ meaning-making processes however, this antagonism is subordinate to regarding these unattainable demands as defiance, as a challenge to be accepted. According to my analysis teachers in these situations rely on their own personal capabilities over and above their professional competence.

Equivalence and differentiation

In rhetorical terms, equivalence is one of the signs giving “a school for all” meaning. At the same time it is a fluent significant that can encompass other signs, e.g. social, ethnical and gender discourses and discourses on special needs education. Within a discourse of equivalence these signs convey new meanings. Equivalence is dominated by a democratic discourse but in its materialization teachers have to deal with a discursive antagonism of meanings in terms of accessibility for all children, individualization and efficient goal fulfilment. In this struggle between values, all equal in strength, the teachers handle dilemmas by reasoning on a pragmatic micro level.

Justice, solidarity and equal opportunities are signs that are expected to make sense in the equivalent of “a school for all”. These values are essential to Swedish welfare discourse emerging as a socially constructed totality, i.e. an absolute reality. One of the purposes of schooling is to disseminate such dominant values, socially constructed as crucial for participation and success in society. In the study, transmitting social values emerges as a crucial constituent in schools. In formulating socialization there are critical ten-

sions between mediating what is supposed to be good values and exerting symbolic violence.

The prevailing dominance for “a school for all” as a social meeting place risks generating exclusion if it does not consider those power circumstances that at the same time confuse the social with the moral. In the study, social fosterage is ascribed greater value than mediating knowledge. In this sense, dealing with equivalence can become even more problematic in a time where fragmentation and differences are supposed to be homogenized in an official imperative canon of values.

Differences and special needs

When “a school for all” is discussed, paradoxically the “all” turns into a perspective of the “few”. It is interesting how the concept of “all” as a rhetoric term so promptly inspires talk about the minority. This turn is counterproductive for the totality and destabilizes the dominance of the total by those who are not mainstream, i.e. those unable to encompass and adapt to prevailing social rules and norms. In these settings teachers in the study construct special needs, not so much related to any medical/psychological categories or social models, but from the pragmatic position of getting things to work by preserving the entity. Children who disturb (not the order as much as that which is possible under existing circumstances), are constructed as being in need of something different. These needs differ, as do the children who are constructed as being in need; all is related to how to make educational situations work out well.

In the study the discourse of special needs is characterized by fragmentation, defined in opposition to its various others, and marked by a substantial lack of wholeness that constitutes its very condition for possibility. Constructing special needs related to something absolute is unfeasible, and hence a complete closure of what it is, becomes impossible. In the construction of special needs, teachers talk about pupils’ behaviour at school as troublesome in some situations but as capacities in other contexts. This lack of rationality illustrates possibilities of identities situated beyond the conceivable in special needs discourse and in an area of the subal-

terns, as meanings, neither included nor excluded within a specific discourse or category.

The constituted limitations of the identification of disabilities that are the effect of diagnosis create a temporary totality. In the analysis of the meaning making process, pupils diagnosed as having learning disabilities are so evidently included within the discourse of special needs that they present no problem. Their identities as “deviating” seem unchallenged and irrefutable within regulated limits which make the “otherness” known, controlled and hence, according to Lévinas (1999), eliminated.

Competence of special needs and inclusive education

How to organize education for diversity and variation is not made explicit. In frustration and insecurity about their mission, teachers hold on to often commercially launched trends. In constructing education for all children, teachers understand their role either as having social implications or as mediating knowledge. There are no narratives of an inclusive didactic which imply a comprising and entwining of cognitive and social strains and of using time for different purposes simultaneously. The teachers construct their social role parallel or in opposition to the role of a mediator of knowledge, rather than interlacing the two roles.

According to Laclau, a post-modern society, characterized by fragmentation and variability, produces and reproduces a growing marginalization of humans who are neither included nor excluded. Transformed into the framework of schooling, it increases pressure on schools to cope with an incessant amount of new groups in a growing field of subordinates.

In school research, questions related to multicultural aspects attract great attention. In regard to the “otherness” in the “other” (according to hermeneutics), the aim is to create as deep an understanding as possible. But according to, for example, Lévinas, it is in the asymmetric that “the other” is prevented from being engulfed and erased. Multi-culture or diversity research wrestles with philosophical questions related to the impossibility of controlling the “otherness” without abolishing the “other”, questions of relevance also for research in inclusive education.

A presupposition for an encounter with the “other” is that the “otherness” retains disturbance as a possibility for opening and counteracting a closed totality. From this aspect schools have to be cautious not to assimilate troublesome pupils or adapt the environment in order to prevent disorder. When diversity is seen as a resource, as is the aim in inclusive rhetoric, it becomes a problematic issue. If diversity is to be seen as a resource it has to remain as a “disturbing” contribution.

Constructing a theory of inclusive education or including school as a concept would undermine the rhetoric of “a school for all”. When a discourse is constituted as a closed totality, i.e. if something is delimited in order to be included, it becomes necessary that others are excluded. Keeping rhetoric alive is consequently to open up for the discursive field, for the hegemonic struggle and to create a space to facilitate dislocations. If “a school for all” is distinctly delimited from that which it is not, there are no possibilities for the “others” to make themselves heard and the rhetoric on openness and variety become endangered.

“A school for all” is in itself an impossible project; at the same time as it, rhetorically, appears possible precisely due to its impossibility.

Referenslista

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A., Klasson, J.-Å. & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling: lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. Jönköping: Högskolans för lärande och kommunikation.
- Ahlström, K-G. (1992). *Forskning: 1993/94-1995/96. Bil. 4, Forskningsanknuten lärarutbildning: rapport till Skolverket 1992-06-10*. Stockholm: Skolverket.
- Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 295-308.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetanden*. (Göteborg studies in educational sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (Red.) (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Althusser, L. (1968). *För Marx*. Staffanstorps: Cavefors.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, J. (Red.) (2004). *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Andersson, B. (Red.) (2000). *Samhällets demokratiska värdegrund: en fråga om mångfald, olikhet men lika värde*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Arendt, H. (1954/2004). *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton.
- Arreman Erixon, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber Förlag.
- Assarson, I. (2003). *Vari ligger särskolans framtid? Lärarinställningar kring särskolans verksamhet*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, VULK Rapporter 6:2003.
- Assarson, I. (2004). *Teachers sense-making and construction of meaning in education for plurality*. Paper presented at the ECER conference, Crete 20th -25th September 2004.
- Assarson, I. (2005). *Prerequisites for inclusive education*. Paper presented at the ISEC conference, University of Strathclyde, Glasgow 1st -4th August 2005.

- Assarson, I. & Ohlsson, L. (2001). "Mötesplats Göteborg" - lägesanalys utifrån utvecklingsdagarna 22-23 november 2001. Göteborg: SDN Högsbo. (Stencil).
- Assarson, I. & Augustinsson, S. (2002). En lägesanalys utifrån utvecklingsdagar i syfte att öka samverkan mellan grundskola och särskola på Hisingen den 16-17 december 2002. Göteborg: SDN Högsbo. (Stencil).
- Assarson, I. & Augustinsson, S. (2003). En lägesanalys utifrån utvecklingsdagar 8-9 april 2003 i syfte att öka samverkan mellan grundskola och särskola i Väster/Centrum. Göteborg: SDN Högsbo. (Stencil).
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tillpassat opläring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Balldin, J. (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer: gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Barnes, C. (2003). Rehabilitation for Disabled People: a 'sick' joke? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(5), 7-23.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). *Disability*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Barthes, Roland. (1966). *Litteraturens nollpunkt*. Staffanstorp: Cavefors.
- Barton, L. (2000). Profile Len Barton. In: P. Clough & J. Corbett. *Theories of Inclusive Education. A students' guide*. London: Paul Chapman.
- Barton, L. (1988). *The Politics of Special Educational needs*. London: Farmer.
- Bauman, Z. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bech Dyrberg, T., Dreyer Hansen, A. & Torfing, J. (2001). *Diskursteorin på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Berg, G. (2001). *Skolkultur - nyckel till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia AB.
- Berg de Jong, M. (1997). Skolbiblioteket - plats för lärande. I: B. Eriksson & E. Melchert (Red.). *Nycklar till läroriket - Texter om lärande, läsande och bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Berger, P. & Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, NY: Doubleday.
- Bergstedt, B. (1998). *Den livsupplysande texten. En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska skrifter*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Bergström, G. & Boreus, K. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Beronius, M. (1986). *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation*. Lund: Arkiv.
- Beronius, M. (1991). *Genealogi och sociologi: Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm/Stehag: (B. Östlings bokförl.) Symposium.
- Berthelsen, J. (2001). *Dilemmaet som lärar: om undervisning med läring genom dilemmaer*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Biesta, G. & Egéa-Kuehne, D. (2001). *Derrida and education*. London: Routledge. (Elektronisk resurs.)

- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. (Göteborg studies in educational sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I: G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Liber distribution.)
- Blom, A. (2004). *Elever mitt emellan: om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro universitet.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. (I urval av D. Broady och M. Palme). Stockholm/Stehag: (B. Östlings bokförl.) Symposion.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Buber, M. (1997). *Distans och relation: bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis.
- Burgess, R.G. (1985). *Issues in educational research: qualitative methods*. Philadelphia, PA: Farmer Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J., Laclau, E., Žižek, S. (2000). *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket. Liber distribution.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). Uppförandeproblem i skolan – och andra kliniska observationer. I: M. Börjesson & E. Palmblad (Red.). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Cameron, L. D. & Jortveit, M. (2006). *The Relationship between Teacher Preparation and Attitudes Towards Inclusion: a Comparative Analysis of General and Special Educators*. Paper presented at ECER Conference in Genève, 13th to 15th September 2006.
- Carlbom, A. (2003). *The Imagined versus the Real Other. Multiculturalism and the Representation of Muslims in Sweden*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Carlgrén, I. (1995). National curriculum as a social compromise or discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 1995, 27(4), 411-430.
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carr, W. (1995). *For education: towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.

- Chouliaraki, L. (2001). Refleksivitet og senmoderne identitet: et studie i mediediskurs. I: T. Bech Dyrberg, A. Dreyer Hansen & J. Torfing. *Diskursteorin på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: re-thinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream school*. London: Cassel.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstruction and reconstruction the "inclusive school". *British Educational Journal*, 25(2), 157 – 178.
- Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A Student's Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och etik*. Stockholm: HLS.
- Comte, A. (1844/1991). *Om positivismen*. I: Comte, A., Durkheim, E. & Weber, M. Tre klassiska texter. Göteborg: Korpen.
- Critchley, S. & Marchart, O. (2004). *Laclau: a critical reader*. London: Routledge.
- Croona, G. (2003). *Etik och utmaning: om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Växjö: Växjö University Press.
- Dahl, A. & Lundgren, M. (2006). Sunt förnuft – en fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete. I: L. Sawyer & M. Kamali. *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes.
- Davies, K. (1989). *Women and time. Weaving the strands of everyday life*. Lund: Dept. of Sociology, University of Lund.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- de los Reyes, P. & Martinsson, L. (Red.) (2005). *Olikhetens paradigm: intersektionella perspektiv på (o)jämlighetsskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dentith, S. (1995). *Bakhtinian Thought: an introductory reader*. London: Routledge.
- Derrida, J. (1976/1998). *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1996). *Archive fever: a Freudian impression*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1999). *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos.
- Derrida, J. (2002). *Ethics, institutions, and the right to philosophy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Derrida, J. (2003). *Marx spöken: skuldstaten, sorgearbetet och Den nya internationalen*. Göteborg: Daidalos.

- Derrida, J. (2005a). *Rouges: two essays on reason*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2005b). *Lagens kraft: "auktoritetens mystiska fundament. Från lag till rättvisa: seminarium med J. Derrida på Södertörns högskola i maj 2000*. Eslöv: Östlings bokförlag.
- Dervin, B. (1989). *Rethinking communication. Vol.1. Paradigm issues*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Dervin, B., Chaffee, S. & Foreman-Wernet, L. (2003). *Communication, a different kind of horserace: essays honouring Richard F Carter*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath, cop.
- Ds 2001:19. *Elevers framgång – Skolans ansvar*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Durkheim, E. (1895/1991). Sociologins metodregler. I: A. Comte., E. Durkheim & M. Weber. (1991). *Tre klassiska texter*. Göteborg: Korpen Bokförlaget.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Dyson, A., Gallannaugh, F. & Millward, A. (2002). *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning: i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Egneus, H., Bruckmeier, K. & Polk, M. (2000). *The Nature of interdisciplinarity*. Göteborg: Rapport till Temanämnden, Institutionen för Tvärvetenskapliga studier. Göteborgs universitet.
- Ekelund, M. (2002). Därför behövs ett institut för kvalitetsgranskning av den svenska skolan. *Svenskt Näringsliv. Rapportserie. Kompetensförsörjning, Skola & Näringsliv. Maj 2002*.
- Ekensteen, V. (1968). *På folkhemmets bakgård: en debattbok om de handikappades situation*. Uppsala: Verdandi.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1997). Special-educational Research in Sweden 1956-1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 461-473.
- Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*, 2, 16-22.
- Emanuelsson, I. (2002). *I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? Att bedöma eller döma: tio artiklar om betygssättning*. Stockholm: Statens Skolverk Liber distribution.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens Skolverk, Liber distribution.

- Eneroth, B. (1987). *Orelationer: undflyendets socialpsykologi*. Stockholm: Akademeje.
- Englund, T. (Red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1999). Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I: C.A. Säfström & L. Östman. *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2004*, 9(1) 37-49.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. (Second edition). Harlow, CA: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Falzon, Ch. (1998). *Foucault and Social Dialogue: Beyond fragmentation*. London: Routledge.
- Flemström, C. (1972). *Kan samhällets förändras genom socialt arbete?: En rapport samt diskussion om principiella problem i socialt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus, Bonnier.
- Foucault, M. (1983). *The Foucault reader* [an introduction to Foucault's thought, with major new unpublished material edited by Paul Rabinow.] Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Foucault, M. (1985). *The history of sexuality. Vol. 2, The use of pleasure*. New York, NY: Vintage Books.
- Foucault, M. (1974/1989). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London: Tavistock/Routledge.
- Foucault, M. (1991). *Remarks on Marx / Michel Foucault ; conversations with Duccio Trombadori*. New York, NY: Semiotext.
- Foucault, M. (1970/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: (B. Östlings bokförl.) Symposion.
- Foucault, M. (1980/2002). *Sexualitetens historia. Bd 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Frykman, J. & Löfgren, O. (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: Macmillan.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gillberg, Ch. (1996). *Ett barn i varje klass: om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Cura.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gramsci, A. (2001). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London: GBR ElecBook. (Elektronisk resurs.)
- Gramsci, A. (1967). *En kollektiv intellektuell*. (Urval av René Coeckelberghs översättning av Stig Herlitz). Staffanstorp: Cavefors.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Grunewald, K. (1971). *Människohantering på totala vårdinstitutioner: från dehumanisering till normalisering*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gustafsson, L.H. (1996). *Upptäcka livet: om barns, ungdomars och vuxnas utveckling tillsammans*. Stockholm: Norstedt.
- Gustavsson, A. (1998). *Inifrån utanförskapet: om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Gustavsson, A. (2000). Disability, Current Terminology and Social Meanings. In M. Chaib & B. Orfali (Eds.). *Social representations and communicative processes*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forsknings- sed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustavsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Hansson, H. (2003). *Kollektiv kompetens - en studie av skicklig interaktiv handling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, PA: Open University.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Statens Skolverk: Liber.
- Haug, P. (1999). *Specialundervisning i grundskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan; forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Statens skolverk.
- Haug, P. & Schwandt, T.A. (2003). *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publ.
- Hauge, H. (1995). *Den litterære vending. Dekonstruktiv videnskabsteori*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Hauge, H. (2003). *Post-Danmark: politik og æstetik hinsides det nationale*. Köpenhamn: Lindhardt & Ringhof.
- Hellblom - Thibblin, Ch. (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld: en undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: en historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS.
- Hellspång, L. (2001). Retoriken och den moderna vetenskapen. I: K. Johannesson (Red). *Vetenskap och retorik: en gammal konst i modern belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Henningsson-Yousif, A. (2003). *Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hermann, S. (2000). Anthony Giddens - et bud på en moderne dannelsesstrategi på senmoderne vilkår. I: S. Olesen & P. Møller Pedersen. *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: (Forlaget PUC), Pædagogisk UdviklingsCenter.
- Hjärne, E. (2004). Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Holmgaard, J. (2001). Den moderne videnskabs retorik. I: K. Johannesson. *Vetenskap och retorik: en gammal konst i modern belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs: en introduktion*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy and schooling*. New York, NY: Teachers College Press.
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A. & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Papers in Education*, 20(2), 133-148.
- Husén, T. & Härnqvist, K. (2000). *Begåvningsreserven en återblick på ett halvseklers forskning och debatt*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Høeg, P. (1995). *De kanske lämpade*. Stockholm: Norstedt.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 10:R.)
- Igra, L. (2003). *Den tunna hinnan mellan omsorg och grymhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingelstad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska inst., Lunds universitet.
- Isling, Å. (1997). *DAKS: Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola: 10 år speglade i minnen och dokument*. DAKS 10 år. Norsborg: Föreningen DAKS.
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995). *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santéus förlag.
- Jacobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnoser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Jarhag, S. (2001). *Planering eller frigörelse?: en studie om bemyndigande*. Lund: Socialhögsk., Lunds universitet.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or special? educating students with disabilities*. London: Routledge.

- Jensen, C. & Dreyer Hansen, A. (2002). Inledning i E. Laclau & Ch. Mouffe. *Det radikale demokrat: diskursteorins politiska perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannesson, K. (Red.) (2001). *Vetenskap och retorik: en gammal konst i modern belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Josefsson, A. & Unemo, L. (2003). *Utbildningens fördelning – en fråga om klass? Bilaga 10 till långtidsutredningen 2003*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Jönsson, B. (1999). *Tio tankar om tid*. Stockholm: Bromberg.
- Kierkegaard, S. (1964). *Samlede Værker. Bd. 18*. København: Gyldendal.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kärfe, E. (2001). *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Lacan, J. (1989). *Écrits. Spiegelstadiet och andra skrifter*. (Urval av Iréne Matthis). Stockholm: Natur och Kultur.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Laclau, E. (1993). Power and representation. In: M. Poster (Ed.). *Politics, Theory and Contemporary Culture*. New York, NY: Columbia University Press.
- Laclau, E. (1995). Subject of Politics, Politics of the Subject. *Journal of Feminist Cultural Studies*, 7(1), 146.
- Laclau, E. (1996a). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, E. (1996b). The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies*, 1(3), 297-321.
- Laclau, E. (2001). Hegemoni, demokrati og politik: Interview med Ernesto Laclau. *Umbr@, SUNY at Buffalo, juni, no.6*, p. 7-27. (Elektronisk resurs.)
- Laclau, E. (2002). Hvorfor betyder tome udtryk noget i politik. I: E. Laclau & Ch. Mouffe. *Det radikale demokrati: diskursteorins politiska perspektiv*. (Faglig redaktion: Carsten Jensen og Allan Dreyer Hansen ; teksterne er udvalgt og oversat af Torben Clausen et al.) Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, E. (2004). Ontology and Rhetoric. *Politics and Doxa*, 9, 5-10. (Buffalo, NY: theory@buffalo).
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. New York, NY: Verso.
- Laclau, E. (2006a). Ideology and post-Marxism. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 103-114.
- Laclau, E. (2006b). Why Constructing a People Is the Main Task of Radical Politics. *Critical Inquiry*, 32, 646-680.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2002). *Det radikale demokrati: diskursteorins politiska perspektiv*. (Faglig redaktion: Carsten Jensen og Allan Dreyer Hansen ; teksterne er udvalgt og oversat af Torben Clausen et al.) Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I: G. Linde (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langager, S. (2004). Plads til forskellighed? - rummelighedens retorik. I: J. Andersen (Red.). *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. Vejle: Krogshs Forlag.
- Lanzara, G. & Patriotta, G. (2001). Technology and the Courtroom: An Inquiry into Knowledge Making in Organizations. *Journal of Management Studies*, 38(7), 943-971.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: space, time and everyday life*. London: Continuum.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: Gotab.
- Lévinas, E. (1999). *alterity and transcendence*. London: The Athlone Press.
- Lévinas, E. (2003). *Humanism of the other*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Lévi-Strauss, C. (1984). *Det vilda tänkandet*. Lund: Arkiv.
- Liljequist, K (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidström, A. & Hudson, C. (1995). *Skola i förändring. Decentralisering och lokal variation*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Lidström, U. & Hudson, C. (2002). Elitskola, jämlikhet, marknad: skolpolitiska förändringar i Sverige och Storbritannien under 1900-talet. I: L. Andersson-Skog & O. Krantz (Red.). *Omvandlingens sekel: perspektiv på ekonomi och samhälle i 1900-talets Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. & Olausson, L. (Red.) (1988). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlsson.
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Lindberg, C. (2000). Ouyertyr: en civilisationskritikers liv och verk. I: Claude Lévi-Strauss. *Spillror av paradiset*. Lund: Arkiv.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Lindensjö, B. (2004). *Perspektiv på rättvisa*. Göteborg: Daidalos.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Linell, P. (1998). Interaktionen i samtal: en teoretisk bakgrund. I: P-A. Fors-
torp & P. Linell (Red). *Samtal pågår*. Stockholm: Carlsson.
- Linnér, S. (2005). *Värden och villkor: pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Växjö: Växjö University Press.
- Lipsky, D. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York, NY: Russel Sage Foundation.

- Lomfors, I. (2000). Berättelser från livet. Intervjuer med tvångssteriliserade i Sverige. I: SOU 2000:20. *Steriliseringsfrågan i Sverige 1935-1975 – historisk belysning, kartläggning, intervjuer*. Stockholm: Fritzes.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lund, S. & Sundberg, D. (2004). *Pedagogik och Diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.
- Lundgren, U. (1981). *Education as a context for work: opening adress to the annual meeting for Australian association for Research in education, Sydney, the 6th of November, 1980*. Stockholm: Dep. of educational research, Stockholm University.
- Lundgren, U. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Lundgren, U.P. (2003). The political governing (governance) of education and evaluation. I: P. Haug & T.A. Schwandt (Eds.). *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lutz, K. (2006). Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences. Licentiatavhandling.
- Mackie, J. (1990). *Ethics. Inventing right and wrong*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Magne, O. (2005). *Att lyckas med matematik i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla: nödvändig för elever med inlärningsvärigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Malvern, D. & Skidmore, D. (2001). Measuring Value Consensus Among Teachers in Respect of Special Educational Needs. *Educational Studies*, 27(1) 17-29.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1992). *Social Constructions of Student: Challenges for Policy Coherence*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, DC.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (Red.) (2003). *Specialpedagogiskt stöd i europeiska skolor. En tematisk sammanställning*. Bryssel: European Agency for Development of Special Needs Education.
- Michailakis, D. (2005). Systemteoretisk handikappforskning. En mångfald perspektiv. I: M. Söder (Red.). *Forskning om funktionshinder. Problem – utmaningar – möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Mohlin, E. (2005). *Betyg och bakgrund*. Stockholm: LO, Näringspolitiska enheten.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Morgan, H. (2003). *Social Model Outcomes for Disabled Service Users*. Paper presented at the NNDR Conference 17-20 September 2003.
- Mouffe, Ch. (1979). *Gramsci and marxist theory*. London: Routledge.

- Mouffe, Ch. (1992). *Feminism, Citizenship, and Radical Democratic Politics*. In: J. Butler and J. Scott. *Feminists Theorizing the Political*. New York, NY: Routledge.
- Mouffe, Ch. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- Mouffe, Ch. (2005). *The return of the political*. London: Verso.
- Mouwitz, L. (2004). *Bildning och matematik*. Stockholm: Högskoleverket. (Elektronisk resurs.)
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Det leksamma allvaret; fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Fritzes.
- Naess, A. (1971). *Empirisk semantik*. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Nestor, B. (2005). *Styrning med samverkan eller styrning av samverkan: Perspektiv på talet om skolans styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Nietzsche, F. (1997). *Den glada vetenskapen*. Göteborg: Korpen.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus nr 28*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo universitet.
- Nyroos, M. (2006). *Tid till förfogande: förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* Umeå: Umeå universitet.
- Ohlsson, L. (2006). *Teacher - student interaction and resources for learning in difficult learning situations. - Educational encounters with students who have a special education history*. (Licentiatavhandling). Lund: Department of education. Lund University.
- Oliver, M. (1985). Intellectual masturbation: a rejoinder to Söder and Booth. *European Journal of Special Education* 7(1), 20-28.
- Oliver, M. (1995). Some reflections on education, politics and personal experience. *The Skill Journal*, 52, 35-37.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Permer, K. & Permer, L.G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Scen-sättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Persson, B. (2000). Special education in today's Sweden - a struggle between the Swedish model and the market. In: F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan: förekomst, innehåll och användning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Pijl, S.J., Meijer, C. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
- Pongraz, L.A. (2006). Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-482.
- Potter, J. (1996). Attitudes, social representations and discursive psychology. In: M. Wetherell (Ed). *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prottas, J.M. (1979). *People-processing: the street level bureaucrat in public service bureaucracies*. Lexington, MA: Lexington books, cop.
- Purnell, S. & Reichardt, R. (2000). Time and Resources: an Early Experience of New American Schools. In: P. Gandara. *The dimensions of time and challenge of school reform*. Albany, NY: State University of New York Press. (Elektronisk resurs.)
- Riksdagens revisorer rapport 2001/02/13. *Statens styrning av skolan - från målstyrning till uppsökande bidragsförmedling*.
- Ríos, F. A. (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. New York, NY: State University of New York.
- Roberts, J. (1992). *The Logic of Reflection*. London: Yale University Press.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: recent essays in philosophical method*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (1995). *Specialpedagogiska forskningsmiljöer en analyserande översikt*. Mölndal: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Rosenqvist, J. (2003). Integreringens teori och praktik. I: SOU:2003:35 *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge Journal of Education* 35(1), 69-87.
- Ryan, Ch. (2002). The Two Faces of Postmodernism, on the Difference Between Difference and Otherness. In: S. Shankman & M. Lollini. *Who, exactly is the other? Western and transcultural perspectives*. Eugene, OR: Oregon Humanities Center, University of Oregon.
- Saussure, F. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorp: Cavefors.
- Scherp, H. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap; rektor, organisation och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scherp, H-Å. (2003). *PBS-Problembaserad skolutveckling. Ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Schüllerqvist, U. (1996). Förskjutning i svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I: T.Englund (Red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap. Om marginalisering i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Schuback, Så Calavante M. & Ruin, H. (2006). *Bildning och filosofi - en brevväxling*. Stockholm: Högskoleverket.
- Schön, D. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W.R. (1998). *Organizations: rational, natural, and open systems*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall International.

- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- SFS 1985:1100. *Skollag*.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. London: Sage.
- Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt: studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education* 11(1), 33-46.
- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14(4), 283-296.
- Skidmore, D. (2004). A theoretical model of pedagogical discourse. In: D.R. Mitchell (Ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education (Vol. 2: Inclusive Education)*. London: Routledge Falmer.
- Skidmore, D., Perez-Parent, M. & Arnfield, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Reading: Literacy and Language*, 37(2), 47-53.
- Skolverket (1996). *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Rapport nr 110. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998). *Skolpliktiga eldsjälar och andra aktörer. Hur styr kommunerna skolan?* Stockholm: Statens skolverk
- Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola? Orsaken till variation beträffande integrering*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola – en kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Rapport 275/2006. Stockholm: Skolverket.
- Skovdahl, B. (1992). *Tingsten, totalitarismen och ideologierna*. Stockholm/ Stehag: (B. Östlings bokförl.) Symposium.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York, NY: Teachers College Press
- Slee, R. (1998). "The Politics of Theorising Special Education". In: C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Soininen, M. & Bäck, H. (1999). Invandrare som medborgare, väljare och politiker. I: E. Amnå (Red.). *Medborgarnas erfarenheter. Demokratiutredningens forskarvolym V*. Stockholm: Elander Gotab.
- Solvang, P. (1999). *Skriftspråk, laering og avvik: en sosiologisk studie av faglige kontroverser og pedagogisk praksis i feltet spesifikke lese- og skrivevansker*. Bergen: Senter for samfunnsforskning.

- SOU 1944:20. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar (I). Skolan i samhällets tjänst – Frågeställningar och problemläge*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, Esselte AB.
- SOU 1944:22. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar (III) Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, Esselte AB.
- SOU 1949:35. *Skolöverstyrelsens utlåtande över vissa av 1940 års skolutrednings betänkanden och 1946 års skolkommissions principbetänkande*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:9. *Omsorger om psykiskt efterblivna*. Stockholm: Liber förlag.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:40. *Unga och arbete: delbetänkande, Ungdomspolitiska kommittén*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1999:21. *Utredningen om bemötande av personer med funktionshinder*. Stockholm: Norstedt.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1998:66. *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1999:63. *Att lära och att leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Norstedt.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén värfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati. Demokratiutredningens huvudbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2003:35. *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Slutbetänkande av Carlbeckkommittén*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stacey, R. (2001). *Complex Responsive Process in Organizations. Learning and Knowledge Creation*. London: Routledge
- Standish, P. (2002). *Childhood Forgotten*.
http://www.abdn.ac.uk/johndarling/lecture_standish.hti (20061208)
- Ström, Kristina. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemma: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press
- Svingby, G. (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjligheter och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Säfsström, C-A. (2005). *Skillandens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Säfström, C-A. & Östman, L. (Red.) (1999). *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Søndergaard, D.M. (2006). At forske i komplekse tilblivelser. I: T. Bechmann Jensen & G. Christensen. *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praxis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Söder, M. (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I: Tøssebro, J. (Red.). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes kundservice.
- Tham, A. (2001). Striden om bokstavsbarren. *Pedagogiska magasinet* (4), s. 64.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2005). Dilemmaer som udgangspunkt for udvikling af inkluderende skolekulturer. I: C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.). *Specialpædagogik ad nye veje*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Thomassen, L. (2005). From antagonism to heterogeneity: discourse analytical strategies. Essex Papers In Politics and Government. Sub-Series in *Ideology and Discourse Analysis*, nr 21, 2005.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärds politik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Tideman, M. (2006). På tvärs mot "en skola för alla". *Göteborgsposten*. Debatt. (20060205)
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan*. Högskolan Halmstad; Malmö högskola.
- Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter: tre timplanefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizec*. Oxford: Blackwell.
- Torring, J. (2001). Velfærdsstatens ideologisering. I: T. Bech Dyrberg, A. Dreyer Hansen & J. Torring. *Diskursteori på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa": en studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad: Pedagogiskt arbete, Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstad universitet.

- Torstendahl, R. (1989). Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I: S.Selander (Red.). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Trifonas, P. (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.
- Tønder, L. & Thomassen, L. (2005). *Radical democracy: politics between abundance and lack*. Manchester: Manchester University Press.
- Tøssebro, J. (Red.) (1997). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (Red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2006). Utviklingshemmete i norsk skole. I: SOU 2003:35. *Förden jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments. Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action, Para 33*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Wahlström, K. (2001). *Kvalitet i särskolan - en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro universitet.
- Wallby, K., Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar: en kunskapsöversikt med fokus på matematik- undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Weber, M. (1977). *Vetenskap och politik. (I urval och övers. av A. & S. Andersson)*. Göteborg: Korpen.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. (2001). *Making sense of organization*. Oxford: Blackwell Business.
- Wenneberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi.
- Westling Allodi, M. (2002). *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education*. Stockholm: HLS förlag.
- Wetherell, M. (1996). *Identities, groups and social issues*. London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Widell, P. (2000). *Vejen til verdens ende. Festskrift til Jens Cramer*. Århus: Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, Århus universitet.
- Vinterek, M. (2001). *Åldersblandning i skolan: elevens erfarenheter*. Umeå: Umeå universitet.
- Winther Jörgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Winther Jørgensen, M. (2002). *Refleksivitet og kritik. Socialkonstruktivistiske subjektpositioner*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Vislie, L. (1995). Integration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped pupils in Western Societies. In: C. Clark, A. Dyson, A. & A. Millward. (Eds.). *Towards Inclusion Schools?* London: David Fulton.
- Vislie, L. (2000). Doing justice to inclusion: a response to John Wilson. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 311-313.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vithal, R. & Skovsmose, O. (1997). The End of Innocence: A Critique of 'Ethnomathematics'. *Educational Studies in Mathematics*. 34(2), 131-157.
- Wittgenstein, L. (1980). *Lectures: Cambridge, 1930-1932*. From the notes of John King and Desmond Lee; ed. by Desmond Lee. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1918/2005). *Tractatus logico-philosophicus*. Ludwig Wittgenstein; Översättning, inledning och noter: Anders Wedberg. Stockholm: Thales.
- Von Wright, M. (2006). *Kritisk forskning om "den goda demokratin"*. Working Paper 3, 2006. Forskarskolan demokratins villkor. Örebro: Örebro universitet.
- Yang Yang, M.A. (2003). *Measuring socioeconomic status and its effects at individual and collective levels: A cross-country comparison*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Zackari, G. & Modig, F. (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Žižek, S. (2001). *Ideologins sublimes objekt*. Göteborg: Glänta production.
- Åkerström Andersen, N. (2003). *Discursive analytical strategies: understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik: yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärutbildningen*. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembyggs kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige*. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède*. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.
77. Berglund, Lars: *Decentraliserat högstadium*. 1985.
79. Hellström, Leif: *Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter*. 1985.
84. Bjurwill, Christer: *Framtidsföreställningar*. 1986.
85. Åkerberg, Hans: *Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever*. 1987.
87. Berglund, Brigitte: *Pedagogiska dagböcker i lärutbildningen*. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsovetenskapen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgård, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)