



# Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram

En diskursanalys

**Gabriella Höstfält**

Handledare: Birgitta Sahlin



# Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram

En diskursanalys

**Gabriella Höstfält**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Birgitta Sahlin



# Sammanfattning

Föreliggande uppsats behandlar relationen mellan åtgärdsprogram och utbildningspolitiska förändringar. Det övergripande syftet är att undersöka hur åtgärdsprogram har vuxit fram och vilka föreställningar som finns inbyggda i begreppet. Ett delsyfte är även att utpröva och tillämpa en diskursanalytisk metod.

Analysen visar på den betydelse som de för åtgärdsprogrammet viktiga begreppen 'en skola för alla' 'differentiering' och 'individualisering' ges vid genomförandet av grundskolan på 1960-talet och den förändrade betydelse begreppen får efter det diskursiva brott som sker vid början av 1970-talet. Vidare framkommer att differentieringsformerna vid det diskursiva brottet förskjuts och flyttar in i åtgärdsprogrammet.

Diskursanalysens teoretiska perspektiv är inspirerat av Michel Foucault. Analysmodellen är konstruerad med stöd av den modell Eva Haldén utvecklat samt begrepp utvecklade av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe. Uppsatsens avslutande del visar på en vidareutveckling av analysmodellen.

**Nyckelord:** Diskursanalys, åtgärdsprogram, differentiering, en skola för alla, den särskilda eleven, individualisering

# Abstract

This master degree paper concerns the development of individual education plans (IEP) in the Swedish educational system. The main purpose of the study is to analyse the conceptualization of IEP and the creation of meaning in that process. Another aim is to elaborate and appropriate a method of discourse analysis.

The study reveals the discursively created preconditions of conceptions, vital for the construction of IEP. The compulsory school, implemented in the early 1960's, gave meaning to conceptions as 'a school intended for everybody', 'differentiation', and 'individualisation', a meaning that discursively changed in the early 1970's. The study also elicits the forms of differentiation moved into the IEP.

The theoretical framework is inspired by Michel Foucault. The model of discourse analysis is a further development based on a model elaborated by Eva Haldén and conceptions elaborated by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The final chapters of the study points out areas of future research concerning discourse analysis.

**Keywords:** Discourse analysis, individual education plans, differentiation, a school intended for everybody, the special student, individualisation.

# Förord

*det är vägen, som är mödan värd*  
Karin Boye

Att arbeta med uppsatsskrivande innebär att ge sig ut på ett oändligt äventyr, där det mest oväntade kan dyka upp precis var och när som helst. Ordspråket säger *Den som gjort en resa, har alltid något att berätta* och texten som följer här är min reseskildring, en sammanställning av vad jag sett och erfarit. Det har varit en mödosam resa och det som gjort den mödosam är inte resan i sig, utan det faktum att resmålet – Att bli färdig – hela tiden varit så dominerande.

Att arbeta heltid, redan det ett äventyr, och samtidigt utforska av mig obesökta tankelandskap har varit en stor utmaning. Tankearbete är process; att möta och samtala med texter, stanna upp, sätta sig ner för att se och inse, vända, gå tillbaka, hitta en ny väg eller trampa upp en hittills obefintlig. Att målet ständigt har manat mig under resans gång, både direkt och indirekt, har varit det starkaste hindret eftersom varje tankeväxling framför allt ställt krav på sammanhängande tid som inte alltid funnits.

Detta är inte på något sätt en ursäkt för arbetet som följer, utan mer en redogörelse för de betingelser som varit rådande under arbetets gång. Under sådana förhållanden är det viktigt att ha stöd för att våga kika bakom nästa krök och för att behålla tron på sig själv och sin förmåga. Jag har haft turen att ha en stabil stödkonstruktion både privat och yrkesmässigt och för det känner jag mig ödmjukt tacksam.

En absolut förutsättning för det här arbetet är dock att 'den särskilda eleven' existerar, och därför vill jag särskilt tacka alla 'särskilda elever' som jag mött.

– Utan er hade det inte varit möjligt att konstruera den här uppsatsen.

Fruängen 2006-01-29

Gabriella Höstfält





# Innehåll

## Sammanfattning

## Abstract

## Förord

<b>1. Inledning</b> .....	1
<i>Arbetets disposition</i> .....	2
<b>2. Åtgärdsprogram i ett samhällsperspektiv</b> .....	3
<i>Åtgärdsprogram och specialpedagogik</i> .....	3
<i>Åtgärdsprogram i styrdokumentet</i> .....	4
<b>3. Syfte</b> .....	6
<i>Frågeställningar</i> .....	6
<i>Avgränsningar</i> .....	7
<b>4. Diskurs som analytiskt redskap</b> .....	8
<i>Diskursbegreppet</i> .....	8
<i>Teoretiskt perspektiv</i> .....	8
<i>Michel Foucault och vetenskaplig kunskap</i> .....	9
<i>Foucaults syn på diskursiva praktiker</i> .....	9
<i>Foucaults syn på särskildhet</i> .....	10
<i>Foucaults syn på individualisering</i> .....	10
<i>Syner på Foucault</i> .....	11
<i>Åtgärdsprogram i ett foucaultianskt perspektiv</i> .....	11
<i>Diskursanalys</i> .....	12
<i>Tecken och element</i> .....	13
<i>Flytande signifikanter</i> .....	14
<i>Nodalpunkt</i> .....	14
<i>Artikulation</i> .....	14
<i>Diskursivt fält</i> .....	15
<i>En analysmodell</i> .....	15

<i>Metodologiska reflektioner</i> .....	16
<i>Analysmodellen</i> .....	16
<i>Strukturalism, fenomenologi eller hermeneutik?</i> .....	17
<i>Materialet</i> .....	18
<i>Mitt samtal med materialet</i> .....	19
<b>5. Åtgärder för den särskilda eleven i en skola för alla</b> .....	20
<i>Idealet om 'en skola för alla' tar form</i> .....	20
' <i>En skola för alla</i> ' .....	21
' <i>Differentiering</i> ' .....	22
' <i>Individualisering</i> ' .....	23
<i>Idealet om 'en skola för alla' diskursiveras</i> .....	25
<i>Det diskursiva brottet – differentieringsformerna förskjuts till åtgärdsprogrammet</i> .....	26
' <i>En skola för alla</i> ' .....	27
' <i>Åtgärdsprogram</i> ' .....	28
' <i>Individualisering</i> ' .....	30
<i>Idealet om 'en skola för alla' omformuleras</i> .....	31
<i>Diskursens nyordning</i> .....	32
<b>6. Föreställningar i åtgärdsprogrammet</b> .....	34
<i>Artikulationen inom 'en skola för alla'</i> .....	34
<i>Nodalpunkten 'den särskilda eleven'</i> .....	35
<i>Den flytande signifikanten – från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram</i> .....	35
<i>Det diskursiva fältet</i> .....	36
<i>Sammanfattning</i> .....	37
<i>Analysmodellen</i> .....	38
<b>7. Avslutning</b> .....	39
<i>Differentieringsproblematiken i 'En skola för alla'</i> .....	39
<i>Vad utgör det pedagogiska i specialpedagogiken?</i> .....	41
<b>Referenslista</b> .....	42

# 1. Inledning

I slutet av 1990-talet började jag arbeta som specialpedagog. Med en bakgrund som ämneslärare i grundskolans högstadium innebar detta i flera avseenden ett möte med en helt ny kultur. De krav och förväntningar som ställdes på mig var många gånger okända för mig. Det föreföll för de flesta självklart att jag skulle vara insatt i de vanligast förekommande avvikelser som elever kunde ha, att jag skulle veta exakt hur dessa elever skulle undervisas och att jag även skulle veta hur elever med de mest skilda avvikelser skulle testas och mätas enligt mer eller mindre standardiserade mätmetoder. Jag förväntades helt enkelt vara expert på särskilda elever.

Ingenting, eller väldigt lite i specialpedagogutbildningen, hade förberett mig på att inta denna expertroll. Birgitta Sahlin (2004) beskriver att när specialpedagogutbildningen 1989 ersatte specialläroverutbildningen innebar detta en förskjutning ”från direkt specialundervisning av elever mot handledning och konsultation.” (a a, s 13). Handledning och konsultation var det jag kände mig rustad för men till min besvikelse och frustration upptäckte jag tidigt att detta var områden som jag själv fick forma. Så småningom vändes denna besvikelse och frustration mot en slags upptäckar- och nybyggerand. Jag upptäckte att specialpedagogisk praxis mer eller mindre var en vit fläck på kartan och började intressera mig för och orientera mig i själva landskapet.

Åtgärdsprogram visade sig vara både biljetten till och länken mellan det pedagogiska och det specialpedagogiska området och i de verksamheter där jag arbetade definierade jag arbetet med åtgärdsprogram som ett pedagogiskt utvecklingsarbete. Jag fann de forskningsmetodiska inslagen i specialpedagogutbildningen vara användbara då arbetet med åtgärdsprogram innebär utvecklingsarbete på alla nivåer inom organisationen. Jag fann även att detta arbete måste relateras till bestämda syften och mål samt att dessa måste vara uppföljnings- och utvärderingsbara.

Det perspektiv jag använder för att definiera och beskriva åtgärdsprogram, specialpedagogik och pedagogik utgår från den franske filosofen Michel Foucaults studier av hur det moderna samhället reglerar sina numera fria individer. Enligt Foucault (1982, 1991) förvaltar samhället sina fria individer genom att utveckla särskilda tekniker för ledning, organisation och styrning av dem. Det är även viktigt att dessa tekniker utformas så att det blir möjligt att utvinna en så exakt kunskap som möjligt om individerna. Det är i detta sammanhang vetenskaplig kunskap blir oundgänglig då den både har i uppgift att inom de samhällsliga institutionerna producera kunskaper och i en ständig cirkelrörelse använda forskningsresultaten för att samla in och producera ny kunskap som omformar institutionerna och de individer som ingår i dem.

De utestängningsprocedurer som råder inom en diskurs avgör hur individerna definierar sig själva och varandra och det är i detta sammanhang som åtgärdsprogram får sin betydelse. Enligt denna definition, som också är min utgångspunkt, får åtgärdsprogram betydelse i egenskap av en inträdesbiljett till det specialpedagogiska området given av

pedagogiken. Belyst utifrån ett historiskt perspektiv hade tidigare de olika differentieringsåtgärderna samma funktion.

Mitt intresse kom mer och mer att centrera sig kring åtgärdsprogram och det blev allt tydligare att området behöver utvecklas då definitionsfrågan som jag kommer att visa inte är alldeles enkel. Den övergripande avsikten med föreliggande arbete är att utveckla kunskap, dels för vidare forskning, men framför allt för pedagogiskt utvecklingsarbete.

### *Arbetets disposition*

I det inledande kapitlet redovisar jag min utsiktspunkt och mitt perspektiv då det gäller åtgärdsprogram, specialpedagogik och pedagogik vilket utgör en bakgrund till problemformuleringen och därmed till teoretiska och metodologiska ställningstaganden.

I kapitel två ges en bakgrundsbeskrivning samt en definition av åtgärdsprogram vilken redovisas i relation till ett kritiskt samhällsperspektiv inom vilket jag placerar in åtgärdsprogram, specialpedagogik och pedagogik. Jag framhåller att de utbildningspolitiska förändringar som karakteriserar slutet av 1900-talet haft en avgörande betydelse.

I det tredje kapitlet presenteras studiens syfte, frågeställningar och de avgränsningar jag gör. Här problematiserar jag även åtgärdsprogram i relation till de historiska avlagringar som finns inom specialpedagogiken vilken som bidrar till att försvåra definitionen av åtgärdsprogram och därmed det praktiska arbetet.

Det fjärde kapitlet redogör för studiens epistemologiska och teoretiska utgångspunkter. Den franske filosofen Michel Foucaults centrala tankar presenteras och relateras till arbetets syfte. Jag presenterar också diskursanalysen som metod och beskriver hur jag har gått tillväga för att utveckla den analysmodell som tillämpas. Kapitel fyra avslutas med metodologiska ställningstaganden och reflektioner.

I kapitel fem sker diskursanalysen och därmed en analys av hur åtgärdsprogram vuxit fram och vilka föreställningar som finns inbyggda i begreppet. För att påvisa detta, analyseras det empiriska materialet i relation till begrepp som 'en skola för alla', 'differentiering' och 'individualisering'. Kapitel fem utgör dock inte ensamt studiens resultat utan även den analysmodell som presenteras i kapitel fyra bör räknas till resultatet.

I kapitel sex fördjupar jag analysen kring vilka föreställningar som finns inbyggda i begreppet åtgärdsprogram genom att föra en diskussion utifrån de begrepp som varit redskap i diskursanalysen. Kapitlet avslutas med några reflektioner kring analysmodellen.

Kapitel sju utgör arbetets avslutande diskussion där resultatet ytterligare diskuteras i relation till arbetets inledande frågeställningar.

## 2. Åtgärdsprogram i ett samhällsperspektiv

Mitt övergripande intresse gäller relationen mellan åtgärdsprogram och utbildningspolitiska förändringar. Åtgärdsprogram i den form som idag förekommer i grund- och gymnasieskolan har vuxit fram som en följd av de omfattande förändringar på alla nivåer i skolsystemet som inleddes under 1990-talet.

Det mål- och resultatstyrda styrsystem som infördes skiljer sig radikalt från det dessförinnan tillämpade byråkratiska regelverket. I början av 1990-talet förändrades statsbidragen så att kommunerna nu helt och hållet har ansvar för skolan. Läroplanerna från 1994 betonar att de professionella ansvarar för att organisera undervisningen utifrån de förutsättningar som råder i respektive verksamhet. Peder Haug (1998) menar att avregleringsprocessen har resulterat i att idéer från tidigare perioder i vår utbildningshistoria återkommit:

Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa. Dessa uppfattningar är frusna ideologier som ligger som en kompakt tundra under dagens verksamhet och påverkar den. (s 58)

Det Haug, med ett uttryck från Sven-Erik Liedman, kallar ”frusna ideologier” kan också med ett uttryck inspirerat av Michel Foucault (2002a) kallas historiska avlagringar. De kunskaper, traditioner och föreställningar som utvecklats inom tidigare diskurser faller i skenbar glömska och avlagras inom den kultur som bär upp ett institutionellt system som till exempel grundskolan. Vid förändringar sker sedan förskjutningar och förkastningar som för upp tidigare avlagringar till ytan och återaktualiserar dem.

Det perspektiv jag använder för att förklara och problematisera de utbildningspolitiska förändringar och förskjutningar som påverkat åtgärdsprogrammets framväxt och utveckling, är ett kritiskt samhällsperspektiv. I enlighet med Foucault (2002b) bidrar ett kritiskt perspektiv till ”att tänka det man redan tänkte på ett annat sätt, och se det man gjort ur en ny synvinkel och med starkare belysning.” (s 14). Samhällsperspektivet, eller ett samhällsvetenskapligt perspektiv gör det möjligt att relatera åtgärdsprogrammet till de samhällsförändringar som bland annat påverkat skolan som institution.

### *Åtgärdsprogram och specialpedagogik*

Haug (2004) visar på att skolan som institution historiskt sett varit indelad i två parallella spår; normalspåret och specialspåret. I korthet följer de elever som inte får specialundervisning i någon form normalspåret medan förhållandet är det omvända för de elever som följer specialspåret. De två spåren är beroende av varandra eftersom specialundervisningens funktion ofta är att bevara ordningen inom normalspåret och normalundervisningens funktion är att föra över elever till specialspåret. Parallelliteten har fler dimensioner då den också omfattar forskningen inom det specialpedagogiska området.

Kunskapsutvecklingen inom det specialpedagogiska området sker utifrån två perspektiv vilka både är åtskilda och samverkande, ett faktum som fångar komplexiteten inom det specialpedagogiska fältet. Perspektiven benämns inom svensk specialpedagogisk forskning för det relationella och det kategoriska (Persson, 1998; Emanuelsson m fl, 2001), medan de inom engelsk forskning kallas inkluderings- respektive avvikelse-diskursen (Skidmore, 2004).

Det relationella perspektivet eller inkluderingsdiskursen relaterar specialpedagogiska frågor till det pedagogiska området och utgår från det sammanhang 'den särskilda eleven' ingår i vid arbete med åtgärdsprogram. Åtgärden är inriktade både på 'den särskilda eleven' och utveckling av den pedagogiska verksamheten. När ordet 'special' i (special)pedagogik som här markeras med parentes, är det samtidigt en markering att (special)pedagogik ska förstås utifrån det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet eller avvikelse-diskursen utgår från de svårigheter 'den särskilda eleven' har och specialpedagogiken ses som ett särskilt och avgränsat kunskapsområde där fördjupade kunskaper om olika avvikelser och funktionshinder är en förutsättning för åtgärden. Åtgärdsprogrammet är ofta inriktat på särskiljande åtgärder, det vill säga undervisning utanför det allmänpedagogiska sammanhanget.

Oavsett perspektiv, är det karakteristiska för specialpedagogiken är att den bidrar med åtgärder som går utöver de åtgärder som den så kallat vanliga pedagogiken tillhandahåller. Karakteristiskt är också att specialpedagogisk terminologi innehåller "begrepp som står för separation, fragmentering och avvikelser, alla negativt laddade och belastade i det pedagogiska språket." (Persson, 2001, s 24).

Specialpedagogiken som ämnesområde har ingen uttalad teoriantknytning, men däremot varierar den betydelse åtgärdsprogrammet får beroende på hur det specialpedagogiska kunskapsområdet definieras. Inom kunskapsområdet finns det enligt Skidmore (2004) tre dominerande tankemodeller; den medicinskt-psykologiska, den sociologiska och den organisatoriska. Den medicinskt-psykologiska tankemodellen utgår från individen och åtgärden vid en avvikelse är behandling eller bot. Den sociologiska tankemodellen utgår från samhället och åtgärden är olika slag av reformer på samhällsnivå. Den organisatoriska tankemodellen slutligen utgår från organisationen där individen ingår och åtgärden är organisationsutveckling eller -förändringar. Skidmore sammanfattar samtliga tankemodeller inom det specialpedagogiska kunskapsområdet som reduktionistiska och efterlyser en integrerad teoriram som inte utgår från ett bristtänkande.

### ***Åtgärdsprogram i styrdokumentet***

Den insats som står till buds för den kategori elever som just nu kallas för "elever i behov av särskilt stöd" är just åtgärdsprogram. Vad detta program sedan ska innehålla och vilka elever som ingår i denna kategori är inte reglerat av någon förordningstext, helt i linje med skrivningarna i betänkandet inför de nuvarande läroplanerna:

Konsekvensen av dessa förändringar är att de grundläggande frågorna kring undervisningens mål och hur dessa ska realiseras i urval och organisation av kunskap måste ställas och besvaras av alla verksamma i skolan. (SOU 1992:94, s 45)

Den pedagogiska verksamhetens grundläggande frågor, däribland hur åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd ska utformas i relation till verksamhetens mål, ska följaktligen vara en angelägenhet för hela skolan.

Enligt förordningstexterna från år 2001 ska åtgärdsprogram förekomma i alla problematiska situationer som inbegriper de elever som beskrivs som 'i behov av särskilt stöd' i grund-, sär- eller gymnasieskolan. En rapport utgiven av Skolverket (2003) redogör för att långt ifrån alla elever 'i behov av särskilt stöd' har åtgärdsprogram, vilket kan tyda på att det finns någon form av motstånd eller svårighet inför att fullgöra uppdraget. De elever som har åtgärdsprogram återfinns enligt rapporten främst inom kategorierna läs- och skrivsvårigheter, beteende- och/eller socioemotionella problem. En tillbakablick till beredningstexten som föregick grundskolans införande (SOU 1961:30) visar att dessa kategorier av alla berörda sågs som det största problemet vid införandet av 'en skola för alla'.

Åtgärdsprogram introducerades i och med betänkandet som utredningen om skolans inre arbete – SIA – presenterade i början av 1970-talet (SOU 1974:53). Utredningen behandlar skolans arbetsmiljö och särskilt vilka förutsättningarna behöver vara för att genomföra pedagogisk differentiering, eller individualisering som det även kommer att kallas. Åtgärdsprogram presenteras som en arbetsmetod att tillämpa i grundskolan. Begreppet differentiering, som därefter använts i sammanhang med stödåtgärder, försvinner och ersätts i fortsättningen av åtgärdsprogram. I Lgr 80, den läroplan som följde på SIA-utredningen, anges direktiv för arbetet med åtgärdsprogram och 1985 förordnades för första gången åtgärdsprogram för grundskolan med ordalydelsen:

Om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal. Vid utarbetandet av programmet bör skolpersonalen samråda med eleven och elevens vårdnadshavare. (Grundskoleförordningen 5 kap 1§ citerad i SOU 1998:66, s 380)

Åtgärdsprogrammet beskrivs som en stödåtgärd för eleven som ska utarbetas av den personal som har kontakt med eleven. Den milda verbformen "bör" används för att beskriva relationen mellan skolan, hemmet och eleven.

I den nu gällande läroplanen för de obligatoriska skolformerna, Lpo 94, nämns inte åtgärdsprogram alls, däremot framhålls att "[a]lla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd" (s 14). "Alla" skiljer sig enligt min uppfattning inte nämnvärt från formuleringen i 1985 års förordning: "berörd skolpersonal". Ansvarsfrågan är otydlig och följderna av det bristande ansvaret kan förklara den förändrade skrivningen i den nu gällande förordningstexten 5 kap 1§:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och dennes vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetande av programmet. (SFS 1994:1194)

Förordningen gäller sedan år 2001 samtliga skolformer förutom förskolan och vuxenutbildningen och ansvaret är nu klart och tydligt uttalat. I den tidigare refererade rapporten (Skolverket, 2003) framgår det tydligt att åtgärdsprogram utarbetas allt oftare jämfört med före den ändrade ordalydelsen i förordningstexten. Åtgärdsprogram är i dagens decentraliserade skolsystem rektors uttalade ansvar.

### 3. Syfte

Syftet med föreliggande arbete är att undersöka hur åtgärdsprogram har vuxit fram och vilka föreställningar som finns inbyggda i begreppet. Ett delsyfte är även att utpröva och tillämpa en diskursanalytisk metod.

#### *Frågeställningar*

Föremålet för problematisering och analys i denna studie är åtgärdsprogram. Frågeställningar som är utgångspunkt för arbetsprocessen är bland annat :

Vilka dominerande diskurser går att finna i de undersökta texterna och hur påverkar dessa diskurser konstruktionen av åtgärdsprogram?

På vilka sätt påverkar samhällsförändringar sättet att tala och tänka om 'den särskilda eleven' i relation till 'den normala eleven' och vilka konsekvenser får detta för 'den särskilda eleven'?

Ytterligare en utgångspunkt för arbetsprocessen är att ett åtgärdsprogram inte kan existera utan ett bristtänkande. Om något, vad det vara månne, behöver åtgärdas så föreligger det en brist någonstans. Det är denna brist som intresserar mig och då inte bristen som sådan, utan behovet av att konstruera den och bygga upp föreställningar, yrkesfunktioner och kunskapsområden kring den.

Det tycks även förekomma en strid eller kamp om begreppet åtgärdsprogramms betydelse. Den här studien kommer att behandla åtgärdsprogrammets framväxt i det obligatoriska skolsystemet där det relateras till differentieringsbegreppet och därmed placeras i en utbildningspolitisk diskurs. Perspektivet som används är diskursanalytiskt, och enligt Foucault (2002a) innebär det att den tolkning som äger rum utgår från faktiska utsagor och inte från försök att hitta dolda mönster eller bakomliggande motiv. Det är texterna som lyfts fram och med stöd av dem sker analysen.

Inom en diskurs råder bestämda samtalsordningar, där det hela tiden sker begreppsliga förskjutningar (a a). Det som är sant, eller riktigt, enligt diskursen definieras alltid av vissa bestämda subjekt som därmed bestämmer normer och formulerar möjliga sätt att handla i relation till dessa normer. Definitionerna baseras alltid på vetenskap, i pedagogiska och (special)pedagogiska sammanhang främst av den psykologiska vetenskapen.

I de pedagogiska och specialpedagogiska texter där åtgärdsprogram beskrivs anges alltid SIA-utredningen som utgångs- och startpunkt för fenomenet och det äger sin riktighet såtillvida att begreppet där för första gången användes i samband med problematiska undervisningssituationer och elever med skolsvårigheter. För att hitta ursprunget till de föreställningar som ingår i begreppet har det dock varit nödvändigt för mig att gå längre tillbaka i tiden.



## *Avgränsningar*

Eftersom historien varken har början eller slut, var det inledningsvis svårt för mig att avgöra var jag skulle förlägga startpunkten. Framför allt tvekade jag länge i valet mellan 1946 års skolkommission eller 1957 års skolberedning. 1974 års SIA-utredning var sedan länge given eftersom det är där åtgärdsprogram introduceras. Däremot kände jag mig osäker på hur långt fram i tiden jag skulle röra mig. 1992 års betänkande från läroplanskommittén kändes självklar eftersom det resulterade i de nuvarande läroplanerna, vilka är min utgångspunkt. De två betänkanterna från slutet av 1990-talet som behandlar läs- och skrivsvårigheter respektive funktionshinder placerar åtgärdsprogrammets betydelse i ett större utbildningspolitiskt sammanhang, varför även de kändes angelägna (SOU 1997:108, SOU 1998:66). Någon egentlig slutpunkt finns egentligen inte, men den grundläggande redogörelsen för de förändringar jag beskriver stannar vid 1980 års läroplan.

Valet när det gäller startpunkten föll till slut på 1957 års skolberedning och "that has made all the difference" för att travestera Robert Frost<sup>1</sup>. Beredningstexten använder genomgående begreppet differentiering, vilket kom att få stor betydelse för arbetets utveckling. Genom närläsning av de utredningstexter som utgör åtgärdsprogrammets "före" och "efter", växte de begrepp, eller element, fram som ligger till grund både för det metodiska anslaget, för resultatet och för analysen. Genom att ställa texterna mot varandra blev det också möjligt att hitta det diskursiva brottet där en förskjutning från yttre till inre åtgärder sker.

De frågeställningar som växte fram i och med litteraturläsningen anknöt hela tiden till den som slutligen mynnade ut i syftesformuleringen. Det har också blivit tydligt att de frågeställningar som finns inbyggda i åtgärdsprogrammet går att härleda till två skilda vetenskapliga discipliner, nämligen den psykologiska och den samhällsvetenskapliga, vilket knyter an till de frågor, dilemman och problem som det specialpedagogiska kunskapsfältet ständigt brottats och brottas med.

I min undersökning av 'åtgärdsprogram' i relation till 'den särskilda eleven' och 'en skola för alla', kommer jag att begränsa mig till olika nivåer inom grundskolan. Förskola, särskola, gymnasieskola, specialskolor och olika vuxenutbildningsformer är alla intressanta i relation till ovanstående element, men det ligger utanför studiens syfte. Arbetet kommer av samma skäl inte att behandla åtgärdsprogrammets faktiska innehåll, eller pedagogers, elevers och föräldrars syn på åtgärdsprogram.

---

<sup>1</sup> Citat ur "The Road Not Taken": *Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less travelled by, And that has made all the difference.*

## 4. Diskurs som analytiskt redskap

### *Diskursbegreppet*

Begreppet diskurs används ofta<sup>2</sup> i vetenskapliga samtal och texter och inom så skilda områden som t ex lingvistik, litteraturkritik, sociologi, statsvetenskap, socialpsykologi och pedagogik. Jørgensen och Phillips (2004) konstaterar att begreppet sedan ett tiotal år tillbaka är ett modeord i vetenskapliga sammanhang, vilket gör det svårfångat. Innebörden skiftar beroende på användarens preferenser och Lund och Sundberg (2004) menar att ”det är lönlöst att söka efter en korrekt definition av diskursbegreppet, utan ett sådant måste förstås som situerat i dess sociala praktik.” (s 20).

I föreliggande studie ska diskurs förstås i enlighet med Foucaults (1993) uttalande att det är ”namn på hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (s 57). De sociala praktiker som frambringar yttranden om åtgärdsprogram är till exempel den utbildningspolitiska praktiken och den (special)pedagogiska praktiken. De yttranden som görs och har gjorts bidrar till att forma de föreställningar om åtgärdsprogram som är möjliga att kartlägga.

I den diskursiva praktiken utvecklas vissa sätt att tala och tänka om en diskurs. Språket som vi använder för att ge uttryck för erfarenheter och ideologier avgränsar vad som är möjligt att lägga in i de begrepp som ingår i en diskurs, och avgör därför på vilka sätt det är möjligt att tänka om praktiken (Persson, 1995).

### *Teoretiskt perspektiv*

Det är genom att se världen genom en bestämd teori som man kan ställa sig främmande för några av sina självklarheter och ställa andra frågor till materialet än man kan göra utifrån sin vardagsförståelse. (Jørgensen och Phillips, 2004, s 53)

Att formulera sig i vetenskapliga sammanhang innebär att på något sätt uttala sig om verkligheten och därför är det nödvändigt att i ett arbete som gör anspråk på vetenskaplighet redogöra för sin verklighetsuppfattning.

Vad är möjligt att veta och hur kan vi nå kunskap om detta? Detta är frågeställningar som, beroende på hur de besvaras, är avgörande för metodologiska ställningstaganden och därmed för de slutsatser som kan dras i resultatet.

Föreliggande uppsats teoretiska perspektiv grundar sig på den franske filosofen Michel Foucaults arbeten vilka här kommer att presenteras närmare.

---

<sup>2</sup> Vid en internetsökning 2005-08-19 (<http://www.google.se>) gavs 604 000 träffar, vilket bland annat illustrerar nödvändigheten av en inledande definition när begreppet ska användas – oavsett sammanhang.

## *Michel Foucault och vetenskaplig kunskap*

Foucault är en tänkare vars hela produktion på olika sätt rör sig kring kunskap och vetande. Hans arbeten har bidragit till en betydande kunskapsutveckling inom samhällsvetenskaperna. Foucault är närmast att betrakta som en vetenskapsteoretisk vilde. Dreyfus och Rabinow (1982) beskriver hur han i sina vetenskapliga arbeten söker sig bortom både strukturalism och hermeneutik. Han intresserade sig varken för att systematiskt, regelstyrkt och objektivt undersöka samhälleliga institutioner eller för att tolka en inneboende mening i utsagor som institutionerna producerat. I sina arbeten sökte han däremot alltid alternativa metoder för att undersöka "the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects." (Foucault, 1982, s 208). Dessa metoder beskrivs i flera sammanhang som nomadiska då Foucault går sina egna vägar för att problematisera vad vi vet och vad som är möjligt att veta. (Lund och Sundberg, 2004; Lindgren, 2003).

Enligt Foucault (Dreyfus och Rabinow, 1982) är det ingen idé att vare sig söka sanning eller mening i det vi kallar verkligheten, däremot finns det ett överflöd av både mening och sanning i den betydelse diskurserna ger de kunskapssystem vi skapat. Foucault menar att människan skapar kunskap genom diskurserna, men samtidigt skapar diskurserna oss människor både som subjekt och objekt. Den roll som människan har i det moderna samhället, som både skapare av kunskap och vetande och skapad av samma kunskap och vetande, är "vår tids kunskapsteoretiska tvångströja" (Lindgren, 2003, s 348).

## *Foucaults syn på diskursiva praktiker*

I en litteraturstudie beskriver Höstfält (1999) de verk där Foucault analyserar hur vi människor blir subjekt, uttolkat som hur vi formas av de sammanhang vi ingår i och hur dessa sammanhang påverkar hur vi uppfattar oss själva som individer och samhällsmedborgare. Foucault undersöker institutioner som formulerar utsagor – texter och tal – om människor och hur dessa utsagor formar diskursiva praktiker som bland annat avgör vad som är normalt och onormalt, friskt och sjukt, förnuftigt och oförnuftigt.

En diskursiv praktik är en social institution som bygger sin existens på vetenskapliga utsagor, på vad experter säger när de talar som experter. Så länge diskursen bedöms som giltig inom den diskursiva praktiken, bär den med sig makt att avgöra hur samtal kan föras och vilka betydelse som är möjliga att lägga in i de begrepp som används.

Diskursiva praktiker förändras i och med att samhället förändras, och vad Foucault gör är att analysera diskursiva praktiker från olika tidsepoker för att visa hur tankemönster och tekniker följer med och utvecklas i nya former trots att praktikerna sedan länge har förändrats. Foucaults tillvägagångssätt för att hitta dessa tankemönster och tekniker är något han kallar arkeologisk genealogi – en härkomstanalys där lager efter lager av kulturella skikt i vår nutidshistoria friläggs. Särskilt givande att analysera är brytningspunkter då diskursiva förändringar inträffar eftersom förändringarna medför att underliggande skikt – eller tankemönster – blir synliga, antar nya former och blir därmed möjliga att undersöka i relation till tidigare diskurser.

## *Foucaults syn på särskildhet*

Den diskursiva makten är svår att ringa in enligt Foucault, men den kan spåras i de utestängningsprocedurer som finns inom en praktik. Vad som i en bestämd tid definieras och beskrivs som avvikande säger något väsentligt om vad som betraktas som möjligt respektive omöjligt för de människor – subjekt – som formas i den perioden. Utestängningsprocedurerna beskriver till exempel tankemönster och tekniker som används i en viss period för att avgränsa det normala, friska och förnuftiga mot det onormala, sjuka och oförnuftiga. Praktiker som utvecklas för att hantera det som i en viss tid uppfattas som avvikande, utformas i relation till det som uppfattas som normalt och därmed önskvärt.

Den diskursiva praktik Foucault (1983) undersöker för att hitta mönster och tekniker för att skapa särskildhet är mentalsjukhuset. För att skapa en diskursiv praktik behövs en vetenskap och upplysningsprojektet, som inleddes efter revolutionerna vid 1700-talets slut, resulterade i en mängd förnuftsvetenskaper där den medicinska blev den mest framträdande inom humanvetenskaperna. Tekniker och tankemönster för att avskilja och spärra in de vansinniga som hade utvecklats inom tidigare diskurser, antog formen av klinisk behandling i mentalsjukhus. Förebilden för den moraliska ordningen var den borgerliga familjen och tekniken för att göra de vansinniga fogliga var att de ska uppfatta sig själva som mentalsjuka subjekt, i betydelsen bärare av vetenskapliga diagnoser som schizofrena eller psykotiska.

Det moderna samhällets främsta uppgift enligt Foucault är att administrera befolkningen och de diskursiva praktikernas främsta uppgift är att understödja det projektet. Med stöd av förnuftsvetenskaperna strävar välfärdssamhällets institutioner efter att skapa hälsosamma, välutbildade och laglydiga medborgare (Foucault, 1982, 1991). Avvikelser stör ordningen och måste korrigeras genom att till exempel särskilja det avvikande till särskilda institutioner. På detta sätt bevaras ordningen och behöver inte ifrågasättas.

Inom de institutioner som administrerar välfärd i form av frälsning i denna världen – hälsa, trygghet, utbildning och socialförsäkringar – vars tankemönster och tekniker Foucault (1982) härleder till prästernas uppgift i den kristna kyrkan, produceras och förmedlas ständigt diskurser om individerna och individualiteten stöps i nya former.

## *Foucaults syn på individualisering*

I sin produktion utgår Foucault inledningsvis med att beskriva teknikerna inom utestängningsprocedurerna från ett makroperspektiv för att mer och mer närma sig ett mikroperspektiv. Från samhällsnivå där makttekniker som avskiljning och inspärning inom diskursiva praktiker som t ex mentalsjukhus beskrivs, över grupp nivåer där han redogör för makttekniker som disciplinering och normalisering, till individnivå där begrepp som biomakt och styrningsmentalitet [governmentality] används för att beskriva hur människor formas och omformas på ett mentalt plan.

Individualiseringen ingår i relationen mellan makt och vetande och Foucault hävdar att ”[j]u mera anonym och funktionell makten blir, desto mera individualiserade tenderar de underlydande att bli” (Foucault, 1987, s 226)

Foucault (2004) menar att individualisering är ett led i de makttekniker som utvecklats för att maximera livet. Vetandet, de olika vetenskaperna om människan, om kroppen och psyket har utvecklat tekniker för att utifrån en fastställd norm iakttä, övervaka och göra jämförande mätningar av individer. Samtalet, med mönster hämtade från de kristna företeelserna predikan och biktens bekännelse, syftar till att föra in individen i en diskursiv existens. I och med det blir en subjektivering möjlig, vilket innebär att begrepp utvecklas som får individer att tala om sig själva. De lyssnande experterna utvecklar tekniker för att definiera, klassificera och kategorisera varpå diskurser utvecklas som gör att individer tänker på sig själva på ett visst sätt. Avsikten med detta system av vetande och makt är att skapa ordning, att disciplinera individer och få individer att disciplinera sig själva.

### *Synen på Foucault*

Foucault har haft ett stort inflytande inom samhällsvetenskaperna. Hans arbeten har inspirerat kunskapsutveckling inom till exempel sociologi, psykiatri, medicin, statskunskap och pedagogik. Kritiken mot Foucault är främst att foucaultinspirerad forskning riskerar att bli deterministisk så till vida att idén styr över empirin, samt att i stort sett all samhällsutveckling kan förklaras i termer av makt och normalisering. Foucault intresserar sig inte heller för positiva effekter av teknologisk och medicinsk utveckling, varför hans teorier kan tolkas som negativa och problematiska. (Alvesson och Sköldberg, 1994). Trots kritiken mot Foucault, vilken inom vissa områden varit massiv, går det inte att bortse från den effekt hans arbeten haft. "Hans tankar, angreppssätt och vindlande utläggningar kommer under lång tid framöver att utmana oss" (Lindgren, 2003, s 370). Foucault själv värjde sig emot varje försök att bli karakteriserad, definierad eller placerad inom någon "ism", helt i linje med de motsägelser som går att spåra i hans egen produktion. Han var ständigt på väg mot nya upptäckter och bemötte kritik som den rebell han enligt många var:

Tja, ni inbillar er väl inte att jag skulle göra mig en sådan möda och finna en sådan tillfredsställelse i att skriva, ni tror väl inte att jag skulle nöja mig med att huka mig ner och framhärda så som jag gör, om jag inte – något febrilt – förberedde en labyrinth där jag kan bege mig in på upptäcksfärd, där jag kan förskjuta mitt syfte, gräva underjordiska gångar och tvinga mitt ärende långt bortom det självt...(Foucault, 2002a, s 36)

### *Åtgärdsprogram i ett foucaultianskt perspektiv*

Utbildningspolitik, pedagogik och specialpedagogik är diskursiva praktiker inom vilka diskurser om åtgärdsprogram och särskilda elever utformas. Diskurserna utformas främst genom vetenskapliga utsagor som bygger på kunskaper som samlats in inom den diskursiva praktiken. En förutsättning för själva insamlingsförfarandet är att utveckla tekniker för att utvinna information och en sådan teknik är samtal och dokumentation.

Inom respektive diskurs avgörs vilka elever som är särskilda och vilka som inte är det, vilka elever som ska ha åtgärdsprogram och vilka som inte ska ha det. Om det råder enighet mellan diskurserna uppstår inga större motsättningar, men om det råder oenighet

uppstår kamp om hur samtalet om åtgärdsprogram ska föras, det vill säga vilka begrepp som ingår i diskursen och vilken betydelse dessa begrepp ska ha.

Diskurserna skapar olika subjektpositioner för dem som ingår i den, vilket betyder att individer och organisationer har möjlighet att anta vissa givna roller, medan andra är uteslutna. Åtgärdsprogram kan beskrivas som en synlig del av de utestängningsprocedurer som kringgärdar 'den särskilda eleven'. De tekniker och tankemönster som finns bakom föreställningarna om åtgärdsprogram inrymmer moraliska ställningstaganden när det gäller hur avvikelser ska behandlas och korrigeras i förhållande till det som just i vår tid betraktas som normalt.

Inom diskurserna skapas olika positioner för 'den särskilda eleven'. 'Den särskilda eleven' har en särskild position inom den pedagogiska diskursen, positionen som avviker från den rådande normen. Inom den specialpedagogiska diskursen har samma elev en annan position. I båda fallen är positionernas syfte att legitimera respektive diskurs. De olika positionerna gäller även för 'den särskilda elevens' lärare.

Det vetande som utvecklats inom människovetenskaper som till exempel psykologi, medicin, pedagogik och specialpedagogik anger riktningen för hur arbetet med individer inom de diskursiva praktikerna ska gå till. Samtalet, som är åtgärdsprogrammets viktigaste verktyg, har till syfte att utvinna kunskap om individen men är också en teknik för att forma individens uppfattning om sig själv. Den funktion åtgärdsprogram har är därför både socialt kontrollerande och självdisciplinerande. 'Den särskilda eleven' är följaktligen i allra högsta grad en aktiv deltagare i sin egen individualiseringsprocess, i sin egen självdisciplinering, och det är detta som är subjektivering. Åtgärdsprogrammet anger här ramarna för individens självdisciplinering.

Diskursiva praktiker, subjektpositioner och individualiseringstekniker går endast att analysera i sitt sammanhang då diskurser förändras i och med att samhället gör det. Tankemönster och tekniker går däremot att spåra genom en diskursanalys, då de följer med och utvecklas i nya former.

## *Diskursanalys*

Samhällsvetenskaplig diskursanalys är en vetenskaps- och samhällsteori. Analysen innebär att analysera mönster – teman, kategoriseringar, uteslutningar – i utsagor inom olika diskursiva praktiker. Syftet är att kartlägga de processer där det föreligger en kamp om hur framträdande teckens betydelse ska fastställas och där vissa betydelser blir så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga (Bergström och Boreus, 2004). Det som är intressant att studera, tolka och reflektera över är den betydelse som diskurserna ger ett ämnesområde. I begreppet åtgärdsprogrammet inryms till exempel tanken om 'svaga' och 'särskilda' elever och åtgärdsprogrammet är ett medel för att reproducera och förändra olika föreställningar om dessa elever.

I föreliggande arbete presenteras diskursanalys som ett sammanhållet angreppssätt inom vilket det finns olika nyanser av ett i grunden kritiskt perspektiv. Foucault (1982) menar att ett kritiskt perspektiv innebär att ständigt definiera de begrepp som används inom

praktiken, vilket uttolkat av Skrtic (1991) innebär att ifrågasätta vilka antaganden som ligger bakom den diskursiva praktiken och att därmed ompröva det som sagts, skrivits och gjorts. Utgångspunkten är att tillträdet till teorier, institutioner och praktiker alltid sker genom diskurser.

Foucaults verk erbjuder många analysverktyg, men få är konkreta varför diskursanalytiker oftast kompletterar Foucaults analyser (Foucault, 1983; 1987; 1993; 2002b; 2004) med lingvistiska begrepp när de utarbetar sina modeller. (Laclau och Mouffe, 2001; Jørgensen och Phillips, 2004; Hallden, 1997). Den verktygslåda som presenteras nedan har ovan refererade verk av Foucault som grund men kompletteras av den modell som Laclau och Mouffe (2001) utvecklat. Modellen har tolkats av Bergström och Boreus (2004) samt Jørgensen och Phillips (2004) och det är främst deras tolkningar jag utgår från för att konstruera min analysmodells centrala begrepp.

Med stöd av nedanstående diskursanalytiska verktyg kommer skilda föreställningar om 'en skola för alla' i relation till 'den särskilda eleven', och 'åtgärdsprogram' att analyseras.

### *Tecken och element*

En diskurs är sammansatt av en mängd tecken [signs] som framför allt får sin betydelse genom att skilja sig från andra tecken. Diskursanalysen utgår från att det som sägs inte har någon given innebörd. Språkliga utsagor består av tecken, vilka både är skrivna eller talade uttryck och begrepp. Det skrivna ordet 'åtgärdsprogram' är ett uttryck som består av språkljud, bokstäver och stavelser, men det är samtidigt ett begrepp för det tanke-innehåll som 'åtgärdsprogrammet' får i en diskurs. Det som är intressant att studera i diskursanalysen är hur tecknen får mening och det faktum att det kan ändra sig beroende på i vilket sammanhang de används.

I den pedagogiska diskursen finns tecken som getts en särskild betydelse och som är utsatta för kamp, till exempel 'gemenskap', 'differentiering' och 'en skola för alla'. Sådana betydelsefulla tecken kallas i analysen för 'element' och markeras med enkelt citattecken. I den diskursiva kampen strävar alltid elementen efter att få en bestämd, eller fixerad, betydelse. Om detta inträffar kallas elementen för moment, men betydelsen är alltid skenbar och förvandlingen från elementen till moment slutförs aldrig. Det är i kampen om betydelse som artikulationen blir möjlig.

Åtgärdsprogrammets betydelse som element fixeras inom en bestämd diskursiv praktik, till exempel den pedagogiska. Fixeringen sker genom en reducering av möjliga betydelser, genom att avgränsa vad åtgärdsprogram inte är. I och med att åtgärdsprogram definieras utifrån ett pedagogiskt sammanhang, utesluts andra definitioner som utgår från andra, i många fall konkurrerande, diskursiva praktiker som den specialpedagogiska, medicinska eller psykologiska. I och med att åtgärdsprogram definieras blir det en tillslutning, ett tillfälligt stopp i tecknens betydelseglidning. Dock är det så att de betydelsemöjligheter som diskursen förskjuter, exempelvis antaganden från andra diskursiva praktiker, ständigt hotar med att destabilisera entydigheten. Det är just denna förskjutning som är central i denna studie.

## *Flytande signifikanter*

Flytande signifikanter kallas element som är öppna för tillskrivning av olika betydelser. De hänvisar till den kamp om viktiga tecken som förs mellan olika diskurser. Att åtgärdsprogram här definieras som en flytande signifikant innebär att olika diskurser har försökt och försöker definiera åtgärdsprogram på sitt sätt. Psykologer, neuropsykiatriker, sociologer, pedagoger, specialpedagoger och skolledare är exempel på olika aktörer som strider om åtgärdsprogrammets betydelse. Med utgångspunkt från antaganden tagna från den diskursiva praktik aktörerna tillhör, ges åtgärdsprogrammet olika betydelser både i teoriska resonemang och i praktisk handling.

Diskurser är alltid bara tillfälliga fixeringar av betydelse i en i grunden obestämbar terräng. Vi producerar hela tiden företeelser i samhället och uppträder som om de fanns som en objektiv totalitet, och vi talar om dem som en helhet. Inom den pedagogiska diskursen försöker vi med konstruktioner som 'en skola för alla' avgränsa en helhet med ett objektivt innehåll. En sådan konstruktion är även den en flytande signifikant och när 'en skola för alla' som i det här fallet hänvisar till en helhet, kallas den för en myt<sup>3</sup>.

## *Nodalpunkt*

Nodalpunkten, här definierad som 'den särskilda eleven' är ett privilegierat tecken som fixerar diskursens mening och som därför är nyckeln till hela konstruktionen. Inom diskursen finns det ständigt vissa element som ges en positiv betydelse och andra som ges en negativ betydelse. Det är så utestängningsprocedurerna fungerar. Nodalpunkten befinner sig i diskursens centrum, ungefär som orkanens öga<sup>4</sup>, och etablerar positionerna som gör uttalanden möjliga. Nodalpunkten 'den särskilda eleven' blir i analysen ett centrum utan vilken den flytande signifikanten 'åtgärdsprogram' inte är möjlig. Den funktion nodalpunkten har är att försöka hejda flödet av olikheter i den ständigt pågående konstruktionen av myten eller idén om 'en skola för alla'.

## *Artikulation*

En artikulation är att sätta ett tecken i relation till andra tecken för att ge diskursen mening. De SOU-texter som refereras till i följande kapitel är samtliga artikulationer. I den här studien sätts 'åtgärdsprogram' i relation till 'en skola för alla' å den ena sidan och den 'särskilda' eleven å den andra. Varje gång tecknen uttrycks innebär det samtidigt en aktiv reducering av betydelsemöjligheter, eftersom det sätter tecknen i vissa relationer till varandra och inte i andra, ungefär som länkar i en kedja. Artikulationerna reproducerar, ifrågasätter eller omformar ständigt diskurserna. Alla diskursiva praktiker, grundskolan i det här fallet, kan ses som artikulationer eftersom de reproducerar eller förändrar de vanliga betydelse-tillskrivningarna som ges praktiken.

---

<sup>3</sup> Begreppet 'myt' ges här samma betydelse som 'ideal' .

<sup>4</sup>"Orkanens öga" är alltid helt stilla trots att orkanen pågår där utanför.



## *Diskursivt fält*

Diskursens uppgift är att skapa mening. I varje diskursiv situation finns en upplösning av samma situation inbyggd. Det finns alltid ett överskott av mening och olika former av motstånd mot den officiella tolkningen av diskursen, vilket hotar att splittra diskursen. Denna explosiva terräng är det diskursiva fältet. Utbildningspolitiken är ett diskursivt fält där en mångfald av diskurser ständigt konstrueras för att skapa mening. Nya diskurser uppstår och lagras på de tidigare, eller existerar parallellt med de tidigare. Förändringar, till exempel den omformulering av diskursen som en reform innebär, kan medföra att tidigare avlagringar återaktualiseras – om än i nya former som passar inom fältet i en given situation.

## *En analysmodell*

Eva Haldén har i sin avhandling *Den föreställda förvaltningen* (1997) utarbetat en modell för en diskursanalys av Skolöverstyrelsens förvandling till Skolverket. Haldéns (a a) analysstrategi har inspirerat mig genom hela uppsatsarbetet, men det har också blivit nödvändigt för mig att utveckla den. Haldén kursiverar centrala begrepp i sin analys, men förklarar inte någonstans varför. Laclau och Mouffes (2001) utförliga beskrivningar och definitioner kompletterar analysmodellen och gör det möjligt för mig att hitta betydelsefulla element vilka i sin tur möjliggör analysen av hur 'åtgärdsprogrammet' tagit form.

Föreställningar formade i diskurser analyseras enligt Haldén (1997) i tre steg; ideal, diskurs och institution. Det som studeras är:

tre processer, där den första, som betecknas som *idealisering*, rör formulerandet av möjliga ideal; den andra, *diskursivering*, artikuleringen och formeringen av föreställningar kring bestämda ideal; och den tredje, betecknad som *institutionalisering*, olika typer av auktoriseringar av föreställningar eller delar av dessa. (s 25)

I nedanstående modell visar jag hur jag använt Haldéns (a a) tre steg idealisering, diskursivering och institutionalisering i kombination med Laclau och Mouffes (2001) diskursteoretiska analysverktyg myt/ideal, flytande signifikant, nodalpunkt och artikulation.

<b>Steg</b>	<b>Process</b>	<b>Definitioner</b>	<b>Element</b>
Idealisering	Formulering	Problem, orsaker, verkningar och lösningar	Myten eller idealet som refererar till en helhet
Diskursivering	Formering	Vad har orsakat problemen och vilka verkningar medför detta? Vem är objekt för lösningen och vem är subjekt i förhållande till lösningen?	Flytande signifikanter och nodalpunkter
Institutionalisering	Auktorisering	Sanktionering av definitioner	Artikulationer

Fig. 1. Modell för diskursanalysen

Teoretiska modeller är alltid i något avseende reduktionistiska, så även den här modellen. I de tunna linjerna mellan stegen döljer sig de diskursiva avlagringarna, tankemodeller och tekniker, vilka följer med och antar nya former. Vilka former de kommer att anta är inte möjligt att säga eftersom det inte går att förutsäga vilka positioner subjekten kommer att anta. Diskurser är inte deterministiska, utan de är rörliga system där begrepp som ger uttryck för kunskap, makt och motstånd kontinuerligt konstrueras.

I idealiseringsprocessen formuleras olika begrepp som kan rekonstrueras i form av kategorier. Vilket eller vilka begrepp som kommer att fungera som ideal går inte att avgöra i det första steget, det bestäms först i nästa steg som är diskursen. Genom att avgränsa viktiga element som flytande signifikanter eller nodalpunkter, går det att komma fram till den helhet som konstituerar idealet. I det tredje och sista steget auktoriseras diskursen vilket betyder att idealet bekräftas som en diskursiv ordning. Nu finns det till exempel institutionaliserade definitioner av element som 'en skola för alla', 'den särskilda eleven' och 'åtgärdsprogram' och den eller de som representerar institutionen kan med auktoritet uttala sig, vilket ger mening åt artikuleringen. Till auktoriteten är makt kopplad, och den som innehar rätten att uttala sig får automatiskt del av makten. Kraven på en samstämmighet i definitionen av viktiga element fungerar som princip och utestängningsprocedur.

Exempel är hur diskursen om 'åtgärdsprogram' och 'den särskilda eleven' vid ett visst tillfälle konstrueras kring föreställningen om samarbete/arbetslag i motsats till ensamarbete. Samarbete är en förutsättning för att uppnå idealet om 'en skola för alla'. Formuleringarna om samarbete uppräftar kriterier för tillhörighet respektive utanförskap och det problem eller hinder för att uppnå idealet som pekas ut är det faktum att lärare inte samarbetar.

### ***Metodologiska reflektioner***

Metodologi definieras här i enlighet med David Silverman (2005) som beskriver metodologi som de val vi gör när det gäller vad som ska studeras, vilken metod som ska tillämpas vid datainsamlingen samt hur det insamlade materialet ska analyseras. De reflektioner som presenteras här har utvecklats under arbetets gång och har haft en avgörande betydelse för uppsatsens utformning.

### ***Analysmodellen***

Diskursanalysen är ett subjektivt arbetsverktyg. All form av analys och tolkning är naturligtvis subjektiv, men när det gäller diskursanalys konstruerar författaren även analysmodellen och det material som används selekteras på ett givet sätt för att passa in i modellen. Under arbetets gång har det blivit allt tydligare för mig vilka problem detta medför och analysmodellen har inte reviderats en, utan ett otal gånger. Modellen har med andra ord vuxit fram i samspel med materialet som ligger till grund för analysen i kapitel fem.

Att analysera materialet har inte varit möjligt utan att först utarbeta en analysmodell och analysmodellen har vuxit fram genom läsning, omläsning, kategorisering och analys av materialet. En diskursanalytisk modell konstrueras följaktligen under arbetets gång, därav subjektiviteten. Analysmodellen bör samtidigt vara objektiv såtillvida att den ska kunna prövas i relation till analysen, därav min upplevelse av diskursanalysen som problematisk.

I diskursanalysen används teoretiska begrepp som verktyg för att tolka och analysera texter och utsagor. Det främsta verktyget i min studie har varit läsningen i sig; att läsa, hitta nya referenser och läsa vidare, att åter hitta nya referenser, att läsa om, att åter läsa om, att lägga vissa texter åt sidan till förmån för andra, att plocka fram undanlagda texter för att de plötsligt blir aktuella, och så vidare.

Genom denna läsning som efterhand utvecklats från mycket ostrukturerad till mycket strukturerad har den främsta teori- och metodutvecklingen skett. Teorin, framför allt läsning av Foucault och foucaultrelaterad litteratur, har varit nödvändig för att kunna bearbeta materialet och metoden har vuxit fram som ett sätt att ge struktur åt materialet. Detta har skett i en ständig växelverkan, det ena är inte möjligt utan det andra.

En teori är enbart värd något när den förklarar något. Silverman (2005) menar att en teori som inte har något område att observera och förklara är som en traktor utan ett fält (s 107, min tolkning och översättning). Jag karakteriserade tidigare Foucault som en vetenskapsteoretisk vilde, men detta hindrar inte att hans arbeten används inom olika teoretiska sammanhang. Min avsikt här är inte att placera in Foucault i någon bestämd teori, utan att väldigt kort beskriva inom vilka teoretiska områden han rör sig för att kunna placera in mina observationer och förklaringar i ett sammanhang.

### *Strukturalism, fenomenologi eller hermeneutik?*

Det finns olika teoribildningar med avsikt att förklara hur människan kan få kunskap om världen. Dreyfus och Rabinow (1982) menar att de mest inflytelserika teorierna inom humanvetenskaperna i vår tid är strukturalism, fenomenologi och hermeneutik. De menar också att Foucault är tydligt influerad av samtliga teorier men att han samtidigt i hela sin produktion strävar efter att erbjuda alternativ till dem. Nedanstående sammanfattning bygger på introduktionskapitlet till *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (a a, s xiii-xxiii):

Foucault beskrivs ofta som en strukturalist. Det som kännetecknar strukturalismen kan sammanfattas som sökandet efter underliggande strukturer som bestämmer mening. Metoden går ut på att identifiera kontrasterande element för att se vad som utgör skillnaden mellan dem. Varje tecken och element är meningsbärande, och får sin betydelse genom sin funktion för strukturen och relation till andra tecken. Dreyfus och Rabinow hävdar att Foucault har strävat efter att undvika en strukturalistisk analys då den är alltför regelstyrd och utesluter tanken på någon djupare mening i det som analyseras.

Fenomenologin menar att det inte är möjligt att beskriva ett verkligt fenomen utan det som är möjligt att beskriva är människans upplevelse av fenomenet. Människan själv ger mening åt både omvärlden och åt sig själv; hon är både subjekt och objekt. Foucault var influerad av fenomenologin och menade att människan som subjekt är formad av de

historiska och kulturella praktiker i vilka hon utvecklas. Dessa praktiker kan dock aldrig helt förklaras och förstås av människans upplevelser, men praktiken som sådan innehåller mening. När denna mening sedan ska tolkas tar hermeneutiken vid.

Inom hermeneutiken är en historisk medvetenhet central. Det finns inga absoluta sanningar utan det viktiga är tolkningen med avsikt att förstå den djupare sanning som finns bakom texter, handlingar eller praktiker. Att tolka denna sanning är frigörande för människan och gör att hon finner den djupare mening som finns gömd i verkligheten och som hon bara kan ana.

Foucault sökte ständigt nya strategier för att komma bakom och bortom de ovan beskrivna förklaringsmodellerna. I början av sin produktion höll han sig nära strukturalismen och försökte skapa en teori för att visa på de regler som styr diskursiva praktiker. I slutet av sin produktion utmanade Foucault hermeneutikens tro på en djupare mening i tillvaron genom att visa på dominansförhållanden i samhället vilka bidrar till att forma och omforma individer. Foucault menar sammanfattningsvis att det inte går att förutsätta en djupare mening i tillvaron enbart för att vår kultur påstår detta. Uppfattningen om en djupare mening är helt enkelt en kulturell konstruktion.

Här närmar sig Foucault poststrukturalismen som enligt Alvesson och Sköldberg (1994) inte räknar med att det finns någon djupare mening i tillvaron. Det som är möjligt att studera är diskurser och deras historiska och kontextuella förutsättningar för att något ska betraktas som sant eller meningsfullt. Mitt arbete vill jag beskriva som i stora delar strukturalistiskt i och med att jag använder mig av Laclau och Mouffes (2001) begreppsapparat, men det är även poststrukturalistiskt i det avseendet att mitt material är diskurser som jag använder för att hitta den mening och de föreställningar som finns inbyggda i begreppet åtgärdsprogram.

## *Materialet*

Texterna, de offentliga trycken SOU 1961:30 och SOU 1974:53, är min empiri och därför vill jag beskriva dem lite närmare här.

SOU 1961:30 med titeln *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning* är en omfattande utredning som sammanfattar cirka tjugo års utbildningspolitiskt arbete i syfte att skapa en enhetsskola för hela befolkningen. Betänkandet ligger till grund för både den yttre och den inre styrningen av den grundskola som infördes 1962. Utvecklingspsykologiska rön användes i stor utsträckning för att möjliggöra intentionerna och exempel på det är indelningen av barn och ungdomar i låg- mellan- och högstadier samt rika exempel på differentiering för att möjliggöra individualisering. Det mål som formuleras är dubbelt, dels en förbättrad allmänbildning för hela folket, dels att denna allmänbildning ska utgöra en gemensam referensram för hela befolkningen.

SOU 1974:53 med titeln *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete* – SIA följer upp erfarenheterna efter grundskolans första tioårsperiod. Centralt i betänkandet är situationen för elever med skolsvårigheter. Specialundervisningen undersöks ingående och utredningen konstaterar att verksamheten ofta är oreflekterad och inte används enligt de ursprungliga intentionerna vilka avsåg sjuka elever

och elever med fysiska handikapp. Även nu användes utvecklingspsykologiska rön, dock hade en utveckling inom området skett och en miljörelaterad eller interaktionistisk modell föreslogs av utredarna. Begreppet åtgärdsprogram introducerades för att möjliggöra individorienterade åtgärder och begreppet arbetslag introducerades för att möjliggöra den organisatoriska flexibilitet som ansågs vara en förutsättning för att målen i åtgärdsprogrammet skulle kunna uppnås.

När jag behandlar materialet använder jag citat i relativt stor utsträckning för att möjliggöra analysen och jag har valt att placera dem löpande i texten för att göra texten tillgänglig. För vägledning i hur jag ska hantera citaten rent formellt, har jag använt mig av Siv Strömquists (2003) rekommendationer.

### *Mitt samtal med materialet*

Det specialpedagogiska fältet är minerad mark såtillvida att dess element är laddade med motsägelsefulla värderingar. Därför har min största utmaning varit att försöka forma mina tankar och känslor så att de passar in i ett teoretiskt sammanhang. Den främsta avsikten med analysmodellen är att möjliggöra den reduktion som är nödvändig i ett vetenskapligt arbete.

En viktig slutsats jag avslutningsvis kan dra är vikten av det samtal som vid en viss punkt i processen uppstår mellan materialet och mig som analyserar det. Ordet 'diskurs' går att härleda till latinets 'discursus' och betyder ordagrant *löpa fram och tillbaka* men används i betydelsen 'samtal' (Lübcke, 1997). Diskurs får här en bokstavlig betydelse som tecken och i analysen tillkommer diskurs i betydelsen det betecknade och begreppet kan användas som det genomgående har gjort i det här arbetet. Om detta samtal inte uppstår uteblir analysen, varför arbetets validitet kan vara problematiskt att avgöra till att börja med. Det är något som byggs in – konstrueras – i analysen.

## 5. Åtgärder för den särskilda eleven i en skola för alla

I detta kapitel utförs diskursanalysen. Jag inleder med en kort beskrivning av det sammanhang 'en skola för alla' växte fram i för att därefter undersöka bakgrunden till föreställningar som kom att byggas in i åtgärdsprogrammet.

### *Idealet om 'en skola för alla' tar form*

Idén om en gemensam grund- eller bottenskola för alla medborgare fanns långt före det att Folkskolan inrättades 1842 (se till exempel Ödman 1998, Lindensjö och Lundgren 2000), men motståndet var hårt och motståndarnas starkaste argument var just det nödvändiga i att differentiera eleverna efter 'olikhet' i begåvning och intresse. De stora samhällsförändringarna efter andra världskriget som ökade rörligheten mellan människor, främst från land till stad, ställde dock krav på en förändrad utbildningspolitik. I ljuset av de bestialiska övergrepp som under kriget begåtts av helt 'vanliga' människor fanns det också ett samhällspolitiskt intresse att ge det uppväxande släktet värderingar som befrämjade hänsyn, gemenskap och samarbete mellan olika grupper i samhället.

När 1960-talet inleddes var tiden politiskt mogen för att genomföra 'en skola för alla'. Viktiga element som byggs in i och som framledes kommer att ingå i detta ideal är 'demokrati', 'samarbete', 'gemenskap' samt 'utjämning av skillnader'. Den flytande signifikanten i denna diskurs är 'differentiering' och orsaken till varför 'differentieringen' får så stor betydelse är konstruktionen av 'olikhet' som antar formen av 'den särskilda eleven', nodalpunkten eller nyckeln till hela konstruktionen.

Förutsättningarna för att genomföra 'En skola för alla' är att kunna hantera 'olikhet' och lösningarna har varierat över tid. Varje tidsperiod har sin lösning och varför just en viss lösning väljs och inte en annan beror på en mängd samverkande faktorer, men den faktor som betonas i mitt arbete är hur utvecklingen inom det pedagogiska ämnesområdet sker. Den kunskap som genereras formulerar problemområden och leder till reformförslag, vilka efter genomförandet genererar ny kunskap, och så vidare. Enligt det styrsystem vi är vana vid i Sverige, föregås reformer av offentliga utredningar där bland andra vetenskapligt skolade experter konsulteras för att ge sin syn på problemet. Resultatet redovisas i offentliga tryck – Statens offentliga utredningar, SOU – vilka sedan ligger till grund för de propositioner som leder till nya eller reviderade läroplaner, förordningar och lagar. I de offentliga trycken går det att urskilja problemområden, vilka alltid ställs i relation till ett eller flera ideal. Ett ideal som ständigt återkommer i nya former i vår utbildningshistoria är 'en skola för alla'.

I inledningsskedet av konstruktionen av 'en skola för alla' är 'olikhet' det problem som måste lösas och lösningen är 'differentiering'. Eleverna i den gemensamma skolan är 'olika' på flera sätt och en del 'olikheter' kräver åtgärder, andra inte. Det fria valet av linjer, ämnen och svårighetsgrad ska skapa en jämlik skola och i förlängningen ett jämlikt samhälle.

## *'En skola för alla'*

1962 infördes grundskolan och föreställningen om 'En skola för alla' inledde en institutionaliseringsprocess som pågår än idag. Folkskolan och realskolan slogs samman med huvudargumentet att skolformerna inte borde bibehållas med anledning av att det inte kan:

anföras tillräckligt starka skäl för att på detta sätt dela upp eleverna på två olika skolformer, helst som man kan befara, att den ena skolformen kommer att te sig som den mera värdefulla och locka till sig de mera studiebegåvade, medan den andra får nöja sig med sådana lärjungar som inte ansetts kvalificerade för den förra (SOU 1948:27 citerad i SOU 1961:63, s 39).

Ovanstående yttrande där 1946 års skolkommision tar ställning mot parallellskolesystemet, presenterar samtidigt formen för den differentiering utifrån uppdelningen studiebegåvad-obegåvad som här befästs eller auktoriseras i och med grundskolans genomförande. Föreställningen om att det mer eller mindre automatiskt förhåller sig så att vissa människor är studiebegåvade medan andra inte är det, blir något som tas för givet inom institutionen och denna föreställning påverkar sättet att förhålla sig till så skilda fenomen som kunskapsförmedling, stoffurval, lärarutbildning och inte minst sortering och gruppering av elever.

Men detta är inte den enda uppdelning som går att utläsa, utan uppdelningen mellan eliten och resten av folket eller mer värd respektive mindre värd finns där också. Att bygga upp ett demokratiskt samhälle, där 'demokrati' är en ständigt flytande signifikant vars innebörd är utsatt för en lika ständig kamp, utgår både i 1946 års skolkommision och 1957 års skolberedning från lärdomen efter andra världskriget att "[d]et är människornas bristande förmåga att leva och arbeta tillsammans, som är vår tids stora problem" (SOU 1961:63, s 252). Att genomföra grundskolereformen är ett sätt att hantera problemet och en av grundskolans väsentligare uppgifter är att utjämna skillnader mellan människor och befrämja 'samarbete' och 'sammanhållning' i en tid då "[r]örligheten i samhället och de alltmer ökade kontakterna mellan individerna medför krav på social fostran" och då "[b]egåvningarna börjar betraktas som en nationell tillgång, som det gäller att tillvarata på samma sätt som naturtillgångarna." (a a, s 104)

Samhällsförändringarna mer eller mindre tvingade fram en gemensam grundutbildning för alla, det blir inte hållbart att i längden fortsätta med en gemensam grundskola för folket och en universitetsförberedande skola för en elit. Problemet som måste lösas för att kunna föra samman de två skolformerna är det som 1946 års skolkommision kallar anknyningsfrågan och det som 1957 års skolberedning kallar differentiering, det vill säga hur verksamheten ska organiseras för att förbereda dem som är lämpade för universitet och högskola och de övriga för yrkeslivet. Svaret som byggs in i konstruktionen av idealet 'en skola för alla' är differentiering.

De individuella olikheter mellan eleverna, som redan vid intagningen påkallar skolans uppmärksamhet, blir under de nio obligatoriska åren allt mer utpräglade. Elevmaterialet differentieras, kraven på lärarens förmåga att differentiera sin undervisning växer därmed också, och slutligen måste även organisatoriska hjälpmedel tillgripas: skolan själv måste mer eller mindre djupgående differentieras. (SOU 1961:30, s 62)

Dessa föreställningar om behovet av en djupgående differentiering för att hantera 'olikhet' följde med in i grundskolan och i och med de begrepp som presenterades i beredningstexten fick de en språklig dräkt. I betänkandet från 1957 års skolberedning presenteras de begrepp som fortfarande används på alla nivåer i utbildningssammanhang. Dessa begrepp utgör element i utbildningsdiskursen och de är långt ifrån entydiga, utan utsatta för en ständig kamp. Exempel på sådana element är 'individualisering', 'ansvar', 'samarbete', 'gemenskap', 'likvärdighet', 'demokratisk fostran', 'fritt val', 'mål', 'utvärdering' och inte minst det element som i föreliggande arbete utgör en flytande signifikant; 'differentiering'.

### *'Differentiering'*

Enligt 1957 års skolberedning uppvisar 1946 års skolkommision ambivalens i differentieringsfrågan och flera motstridiga intressen kommer i dagen. Å ena sidan vill kommissionen undvika att styra in alla ungdomar med teoretisk studiebegåvning på de teoretiska studiernas väg, då de stora folkgrupper som ägnar sig åt praktiska och manuella yrken då kommer att utarmas på teoretiska begåvningar, något som kommissionen ser som ett hot mot det demokratiska samhällslivet. Å andra sidan var det nödvändigt att styra in ungdomar med teoretisk studiebegåvning på teoretiska studier då vissa ämnen i sig ställer krav på allmän intelligens. Språk är sådana ämnen, till exempel konstaterar skolberedningen att "tyskan, som från början kräver grammatikstudier, är ett utpräglat begåvningsämne" (SOU 1961:30, s 43).

Problemet med att förbereda alla elever för att delta i ett demokratiskt samhällsliv och att förbereda vissa för högre studier löstes genom ett tämligen komplicerat system av differentiering. Detta problem hade sedan 1946 års skolkommision påbörjade sitt arbete varit ett politiskt stridsäpple och 1957 års skolberedning inhämtade kunskaper från den tidens främsta expertis, vilka samtliga var psykologer vid landets pedagogiska institutioner, för att kunna presentera ett omfattande underlag för organisationen av grundskolan.

De olika typer av differentiering som beredningen presenterade (a a, s 253-254) var både organisatoriska, så kallad yttre differentiering, och pedagogiska, så kallad inre differentiering, och eftersom de är av betydelse för den här studien presenteras de här i sin helhet:

- Skoltypsdifferentiering, uppdelning av eleverna på varandra skilda skolformer.
- Linjedifferentiering, uppdelning av eleverna på från varandra skilda linjer inom en och samma skola.
- Differentiering efter ämnesval, klassdifferentiering, uppdelning av eleverna i klasser med hänsyn till deras val av ämnen.
- Nivågruppering, omplacering av eleverna vid undervisningen i ett ämne.
- Gruppuppdelning, utnyttjande av förstärkningsanordningar (lektioner med delad klass) för att inom årskursen eller klassen gruppera eleverna under vissa lektioner med hänsyn till elevernas förmåga.
- Inomklassdifferentiering, enbart pedagogisk differentiering av undervisningen inom klassen.



Ytterligare en typ av differentiering presenteras på s 119:

- Intraindividuell differering, olika begåvningskomponenter hos en och samma individ, där differentieringen ska tillgodose olika specialinriktningar hos eleverna.

De två sista differentieringsformerna är exempel på inre pedagogisk differentiering. Gruppuppdelning är en mellanform som inbegriper både pedagogisk och organisatorisk differentiering. De övriga fyra utgör yttre organisatorisk differentiering. Samtliga differentieringsformer vänder sig till de vanliga eleverna och skolberedningen fastställer att "[d]en gängse pedagogiken i skolan är helt naturligt avpassad för de vanliga klassernas elever, elever som utan större svårigheter kan möta de krav som skolan måste ställa." (SOU 1961:30, s 386).

De differentieringsformer som är aktuella för grundskolan begränsas till högstadiet av rent vetenskapliga skäl. Med stöd av utvecklingspsykologiska rön fastställs att undervisningen måste anpassas efter elevernas mognadsnivå. Trots att beredningen finner tungt vägande skäl för en i hela sin längd sammanhållen skola beslutar den sig för tillval och linje-differentiering på högstadiet eftersom en sammanhållen skola "skulle ställa sådana anspråk på förnyelse av den pedagogiska metodiken, förbättring av lärarnas resurser, förnyelse av läroboksbeståndet och hjälpmedel i övrigt, som för närvarande knappast är möjliga att realisera."(a a, s 291)

När det gäller problemet med de 'särskilda' eleverna byggs det i grundskolan in en differentiering inom differentieringen, nämligen individualiseringen.

### *'Individualisering'*

Individualisering inom klassens ram, eller pedagogisk differentiering, anses nödvändigt för att det "i en skola för alla inte är realistiskt att kräva samma prestationer av alla elever i en klass." (a a, s 217). De individualiseringsformer som beredningen presenterar (a a, s 218f) är individuell handledning, individuell fördjupning i arbetsuppgifter med olika svårighetsgrad, individuell anpassning efter elevernas intressen och behov, individualisering efter elevens arbetstakt. Dock framhålls att "lärarnas möjligheter att med hittillsvarande krav på skolan [...] och med hittills tillgängliga hjälpmedel i de olika ämnena genomföra en enbart pedagogisk differentiering med tillräcklig variationsrikedom och med bibehållen kunskapsstandard hos eleverna är små." (a a, s 271)

Beredningen ställer stora förhoppningar på "den fortsatta utvecklingen av skolans inre arbete" (a a, s 293) för att med stöd av lärarfortbildning, mindre klasser och upprättande av specialklasser kunna genomföra en sammanhållen skola på högstadiet där ämneslärarsystemet redan nödvändiggjort en organisatorisk differentiering i form av tillval av ämnen och linjer.

Till skillnad från differentieringen för de 'sammanhållna' klassernas elever, vilken framställs som nödvändig, framställs differentieringen för de 'särskilda' eleverna som en rättighet i 'en skola för alla'.

I ett skolsystem, där alla anordningar har det gemensamma syftet att bereda varje enskild elev en lycklig och harmonisk skolgång med ett inhämtande av kunskaper och färdigheter i den omfattning, som elevens personliga förutsättningar medgiver, och med utveckling av personligheten till självständighet, förmåga att ta eget ansvar och tilltro till den egna förmågan, har ett rikt differentierat system av specialundervisningsanordningar sin givna plats. (a a, s 389)

Specialundervisningsanordningarna har funnits sedan 1920-talet och är ett folkskolefenomen, helt okänt i realskolor och läroverk, där alternativen var ”kvarsittning respektive ofrivillig avgång” (a a, s 263). För ’den särskilda eleven’ är det nödvändigt att ha en ”studiegång, som är lämpad efter hans speciella förutsättningar och behov, som ger honom tillfälle att prestera efter måttet av sin förmåga och som låter honom uppleva tillfredsställelsen att lyckas.” (a a, s 386)

’Den särskilda eleven’ anses inte vara rustad ”att möta skolans krav i en stor klass, speciellt om undervisningen bygger på ett system med jämförelsevis täta ämnesbyten.” (a a, s 392)

Denna uppfattning gör att det på högstadiet bör finnas klasslärarklasser ”inrättade av typen modifierad läs- eller observationsklass” (a a). Klasslärarklasser är en organisationsform med ursprung i folkskolan och karakteristiskt för dem är att teoretiska ämnen undervisas av en och samma lärare. Viktigt är också att elevantalet hålls lågt i dessa klasser då individuell handledning är nödvändigt för att tillgodose ”dessa på ett eller annat sätt handikappade elevers behov av en för dem tillrättalagd undervisning och fostran” (a a, s 386).

Beredningen ser ämneslärarsystemet på högstadiet som ett stort hinder för en i sin helhet sammanhållen skola. De två organisationsformer som byggs in i grundskolan är folkskolans klasslärarsystem och real- och läroverkskolans ämneslärarsystem.

Det finns en tydlig utbildningspolitisk strävan hos skolberedningen att skapa en medborgarskola och genom den utjämna skillnader ”i fråga om allmänorientering, språkkunskaper, beläsenhet, kännedom om samhället m. m. som i dag utgör klassgränserna.” (SOU 1961:30, s 258). ’Samarbete’ är lösningen för att utveckla det för alla gemensamma samhället och ’samarbete’ är både ett mål och ett medel i det att den sammanhållna skolan. En arbetsform som ska tillämpas under hela skoltiden är grupp- arbete eftersom det ger ”rikare möjligheter till sociala kontakter mellan eleverna.” (a a, 227).

Det fria valet, i form av tillval och linjedifferentiering, ska möjliggöra val av utbildningsväg efter elevens intresse. Yrkesfunktionen Studie- och Yrkesorienterare – SYO – ska ge möjliggöra att eleverna väljer rätt, men beredningen understryker att eleven ska få välja fritt oavsett om valet är lämpligt eller ej. Det fria valet beskrivs som väsentligt i ett demokratiskt samhälle. Detta gäller endast för den ’gemensamma’ eleven, inte för den ’särskilda’

Denna princip kan dock inte helt få gälla för överförande av elev till specialklass. Även om ett sådant överförande aldrig bör få ske utan ingående undersökning och utredning, vari samtal och överläggning med målsmännen måste få stort utrymme, kan skolan behöva att som en yttersta åtgärd överföra elev till främst hjälpklass men också vissa andra former av specialklass även mot målsmäns önskan och vilja. (a a, s 287)

Det är endast på högstadiet som det är nödvändigt med en organisatorisk differentiering. ”Gjorda undersökningar [...] visar att någon organisatorisk differentiering inte är påkallad på låg- och mellanstadiet.” (a a, s 287). På låg- och mellanstadiet förekommer endast pedagogisk differentiering, vilken under diskursiveringsfasen också rekommenderas i specialundervisningen på alla stadier.

### ***Idealet om 'en skola för alla' diskursiveras***

I läroplanerna som följer på 1957 års skolberedning, Lgr 62 respektive Lgr 69, får differentieringen en organisatorisk form som befästs och institutionaliseras. Elementet 'differentiering' kopplas till 'det fria valet' och sanktioneras genom uttalandet att det främjar individualisering och gör det möjligt för skolan att ”anpassa sig efter den enskilde elevens intressen och förutsättningar.” (Lgr 62, s 35)

För 'normalundervisningens' del innebär det fria valet möjlighet till linjedifferentiering, ämnesdifferentiering och nivågruppering på högstadiet. Skolan får inte hindra elevens rätt till det fria valet, även om det görs ”i strid mot elevens begåvningsmässiga förutsättningar såsom dessa uppfattas av skolan.” (a a). Vid byte av studieriktning ska eleven dessutom få rätt till kompletterande stödundervisning. Principen om det fria valet är en demokratisk rättighet överordnad elevens förutsättningar, dessutom förutsätts det bidra till att eleven utvecklar ”ansvarskänsla och redobogenhet att ta följderna av det val, som gjorts.” (a a, s 36)

För 'specialundervisningens' del innebär individualisering att skapa ”betingelser för en studiegång, som är avpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov.” (a a, s 62). För 'den särskilda eleven' existerar inte det fria valet. Eleven blir uttagen till 'specialundervisning' och vid oenighet mellan rektor och föräldrar är det skolstyrelsen som avgör. Differentieringsformerna för den 'särskilda' eleven uppvisar en stor variation av skoltypsdifferentiering för följande kategorier (a a, s 64ff):

- hjälpklass för intellektuellt utvecklingshämmande
- observationsklass för normalbegåvade elever med psykiska särdrag
- hörselklass för normalbegåvade elever med stora hörselskador
- synklass för normalbegåvade elever med stora synskador
- läsklass för normalbegåvade elever med utpräglade läs- och skrivsvårigheter
- frilufts- och hälsoklass för elever som haft eller har tuberkulos samt för allmänt klena
- skolmognadsklasser för ännu icke skolmogna elever
- cp-klass för dels normalbegåvade dels utvecklingshämmande elever med cerebral pares.

Olika typer av särskild undervisning utgör gruppdifferentiering med förstärkningsresurs där eleverna omplaceras i vissa ämnen, eller under viss del av skolarbetet. Det kan handla om särskild specialundervisning för de flesta av ovanstående kategorier där det inte finns tillräckligt underlag för permanent placering i klasser. Gemensamt för specialundervisningen på alla stadier är att den ska ”bygga på ett system med klasslärare för att

möjliggöra den samordning mellan olika ämnen som är erforderlig.” (a a, s 64). Det blir alltså en form av linjedifferentiering för den ’särskilda’ eleven, dock inte baserad på det fria valet utan på den ’särskilda’ elevens behov av en samordnande klasslärar- eller folkskolepedagogik även på högstadiet.

Om skolsvårigheter uppkommer är det den elevvårdande verksamhetens uppgift att planera och genomföra speciella åtgärder. För det behöver expertis konsulteras i form av skolhälsovård, skolpsykologi, kuratorsverksamhet samt studie- och yrkesorientering. Åtgärderna kan vara hjälpande, stödjande eller korrigerande och förutsättningen för dessa åtgärder är att samla in kunskaper om ”elevens fysiska och psykiska förutsättningar, prestationer i skolan, hemmiljö och fritidsmiljö. Varje lärare och särskilt klassföreståndaren har att på olika sätt samla sådana uppgifter om eleverna” (a a, s 71)

Lgr 69 är en revidering av Lgr 62. För ’normalklassen’ förändras det fria valet såtillvida att linjedifferentieringen försvinner. Kvar är klassdifferentieringen i form av ämnes- och kursval, på högstadiet. Även stödundervisning vid byte av studieriktning kvarstår. I denna läroplan införs ytterligare en form av val; det fritt valda arbetet vilket ska utgå från elevens intressen och vara utan betygskrav. Dessa valmöjligheter ska i kombination med pedagogiska åtgärder på alla stadier ge ”[t]illfredsställande förutsättningar för den avsedda individualiseringen av skolarbetet” (Lgr 69, s 35)

För ’specialundervisningens’ del ingår den fortfarande som ”ett betydelsefullt led i skolans strävan att skapa ett arbetssätt och en studiegång, som är avpassade efter den enskilde elevens förutsättningar och behov.” (a a, s 75). De skoltypsdifferentierande specialklasserna kvarstår, med undantag för friluft- och hälsoklassen, men den särskilda specialundervisningen byter namn till samordnad specialundervisning men är fortfarande en gruppuppdelande differentiering med förstärkningsresurs. Det är en ”kompletterande och stödjande undervisning, samordnad med verksamheten i den klass, där eleven erhåller större delen av sin undervisning.” (a a, s 76). Ett undervisnings- och träningsprogram utarbetas för eleven så att en individualiserande undervisning kan genomföras i den vanliga klassen.

Båda läroplanstexterna har vid beskrivningen av skolsvårigheter (Lgr 62, s 83ff; Lgr 69, s 90ff) karaktären av en elementär utvecklingspsykologisk hand- eller metodbok för lärare och det psykologiska tankegodset är än mer framträdande i nästa stora utredning som presenteras 1974 och som huvudsakligen behandlar skolans inre arbete, det vill säga pedagogisk differentiering eller individualisering.

### ***Det diskursiva brottet – differentieringsformerna förskjuts till åtgärdsprogrammet***

1974 presenterar utredningen om skolans inre arbete – SIA<sup>5</sup> – sitt betänkande ”Skolans arbetsmiljö” (SOU 1974:53) vilket kan betraktas som en formativ utvärdering av grundskolan efter den första tioårsperioden. Det överskuggande problemet som SIA-utredningen

---

<sup>5</sup> Fortsättningsvis används uttrycket SIA-utredningen.

haft att hantera och ta ställning till är differentieringsproblematiken vilken ”medfört en omfattande utbyggnad av en sidoorganisation i form av specialundervisning, vilken för närvarande berör c 40 procent av eleverna” (a a, s 45)

När närmare hälften av eleverna berörs av olika former av organisatorisk differentiering, blir differentiering ett ’normalt’ inslag i skolvardagen. För att upprätthålla idealet ’en skola för alla’ sker en omtolkning av elevers ’olikhet’ med hjälp av de element som alltsedan grundskolans början har byggts in i konstruktionen. ’Olikhet’ kan inte längre hanteras och lösas med ’differentiering’, varför en förskjutning sker där samtliga differentieringsformer flyttas in i det av SIA-utredningen presenterade åtgärdsprogrammet. Åtgärdsprogrammet blir ett objekt för differentiering och ’olikhet’ hanteras nu genom att utgå från den enskilda individens behov.

Orsaken till problemet ser SIA-utredningen ligga i organisationsformen med enlärarsystem, vilken förhindrar en integrering av specialundervisningen. Skolan har undervisningssvårigheter och utredningens förslag innebär en organisationsförändring till arbetsenheter och arbetslag, där det kan bli möjligt att arbeta utifrån en helhetssyn på elevens problem. Denna helhetssyn överensstämmer med vad skolutredningen kallar en socialpedagogisk uppfattning, en uppfattning som tydligt visar att den tidigare psykologisk-pedagogiska uppfattningen fått tillskott från en tankemodell förankrad inom ett annat vetenskapligt område, nämligen sociologin. Sammansmältningen av de olika diskurserna resulterar i något som kan kallas en socialpsykologisk pedagogik.

Ett förändrat sätt att förklara och hantera idealet ’en skola för alla’ leder till en förskjutning på alla nivåer i skolsystemet. De element som konstruerar och formerar idealet ’en skola för alla’ får nu förändrat innehåll. Eftersom orsakerna till problemet med ’olikhet’ skiljer sig från de tidigare, förändras även lösningarna .

### *’En skola för alla’*

Det är skolan och undervisningen som inte kan hantera ’olikhet’. Skolan i sig är ett hinder för ’en skola för alla’. Problem som uppstår är ”enbart ett uttryck för flera sociala och ekonomiska skillnader som missgynnade grupper upplever.” (OECD-rapport från 1971 citerad i SOU 1974:53, s 212). ’Olikhet’ handlar nu om individens behov och denna ’olikhet’ ska hanteras genom ’individualisering’.

Gemenskap uppstår när individer får sina behov tillfredsställda och därför måste individer på olika sätt motiveras att delta i samspelet människor emellan. Gemenskap innebär att känna delaktighet och det är betydelsefullt att ”varje individ är medveten om att han själv är en del i miljön och därigenom på olika sätt kan präglade den.” (a a, s 349)

I direktiven för SIA:s utredningsgrupp framgår det att ”[e]n bärande princip för grundskolan är att en organisatorisk differentiering av eleverna så långt möjligt skall undvikas.” (a a, s 66).

Differentiering framställs som problemet, det är något negativt som måste bort. ”De särskilda ekonomiska medel, som står till förfogande för skolan, kan då inte genom

författningar låsas till någon enstaka åtgärdsmodell, exempelvis lektioner i differentierade grupper, något som nu i allt väsentligt är fallet.” (a a, s 227).

I utredningsgruppens uppdrag ingick att ”pröva hur en individuell differentiering skall kunna genomföras för gruppen underpresterande elever.” (a a, s 66) och resultatet av arbetet ”bör leda fram till ett programförslag med avseende på de pedagogiska förändringar och kompensatoriska åtgärder, som är nödvändiga för att de elever, som i dag inte finner tillräcklig stimulans i skolarbetet skall uppleva undervisningen som meningsfull.” (a a) Programförslaget får beteckningen åtgärdsprogram.

### *'Åtgärdsprogram'*

Nu börjar processen som innebär att differentieringsformerna som presenteras under rubriken *'Differentiering'* successivt kommer att flyttas in i åtgärdsprogrammet; från skoltypsdifferentiering i form av särskilda skolformer för särskilda handikapp till intra-individuell differentiering i form av åtgärder utifrån elevens svaga och starka sidor. Åtgärdsprogrammets institutionaliseringsprocess inleds och dess betydelse för att definiera och avgränsa 'en skola för alla' kommer att bli lika signifikant som differentiering.

Åtgärdsprogram så som det presenteras av SIA-utredningen innebär att ”[b]land annat utifrån ett undervisningsteknologiskt synsätt [...] i allt större omfattning utveckla individuella sk undervisnings- och träningsprogram för eleverna.” (a a, s 141). Detta program kräver dock organisatoriska och personella förändringar i form av samarbete i arbetsenheter, och arbetslag med elevvårdskonferensen som mötesplats för alla samverkande yrkesfunktioner.

Förebilden för åtgärdsprogrammet kommer från USA där åtgärdsprogram med kompensatorisk inriktning utvecklats till följd av ”den sociala och etniska polariseringen framför allt i storstäderna” (a a, s 211). Försök med ökade ekonomiska satsningar för att utjämna skolsvårigheter med social koppling uppfyllde inte det förväntade resultatet. Det visade sig att effekterna av insatser på organisatorisk nivå, t ex radikala resursökningar, inte varit särskilt framgångsrika, främst på grund av att de positiva effekter som programmet trots allt gav inte varade. Förklaringen till misslyckandena var att programmet inte inbegrep metodiska förändringar, det vill säga innehållet i undervisningen.

Det som karakteriserar åtgärdsprogrammet är att det är en detaljerad beskrivning av en arbetsmetod. Metoden beskrivs på s 357 och innebär i tur och ordning att:

1. Problemet preciseras
2. Åtgärdsprogrammets syfte bestäms
3. Nödvändig information insamlas om elevens förutsättningar samt om hans pedagogiska och sociala situation
4. Planering av åtgärder: Detaljmål, åtgärder, resurser
5. Utvärdering

I beskrivningen ovan av den arbetsgång som kan vara lämplig, nämns inte uttryckligen samspelelementet, men åtgärdsprogram så som det framställs av SIA-utredningen (a a, s 350) har en dubbel betydelse där det dels avser individuella insatser – *åtgärder* –

för eleven med skolsvårigheter, dels en allmän organisationsutveckling för skolan med undervisningssvårigheter – *program*. [min kursivering].

Differentieringsbegreppet formulerades, definierades och befästes av sin tids forskningsrön inom psykologin, så även nu begreppet åtgärdsprogram. De teoretiker, t ex Maslow och Bruner, som SIA-utredningen refererar till betonar individens samspel med miljön, framför allt vikten av att individens behov är uppfyllda för att arbetsuppgifterna ska uppfattas som meningsfulla. Utan en känsla av mening kan inte individen känna sig motiverad för arbete. ”Det är alltså frågan om en differentiering av motivet mot ett speciellt område som kan benämnas individens *mål*.” (a a, s 293)

Symptomatiskt för det diskursiva brottet är att den större delen av utredningstexten beskriver och behandlar individens motiv, mål och behov, det som 1957 års skolberedning i förbigående benämnde den intraindividella differentieringen. Individen ska fås att nå sina mål genom att förstärka och lyfta fram de starka sidorna, de som kan bidra till att öka motivationen.

Åtgärder som SIA-utredningen ger exempel på är en omformulering av de differentieringsformer som presenteras under rubriken '*Differentiering*' i detta arbete. Innehållet är detsamma, men ordet differentiering nämns inte. Ett tydligt exempel på förskjutningen är att åtgärdsbeskrivningarna inleds med en mängd exempel på pedagogisk differentiering, det som tidigare kallades för inomklassdifferentiering och knappt utvecklades alls.

Nedan beskrivs fem konkreta exempel utvecklade utifrån de tre differentieringsformer som i SOU 1961:30 beskrevs som pedagogisk differentiering, det vill säga gruppuppdelning, inomklassdifferentiering och intraindividuell differentiering. Jag vill dock betona att ordet '*differentiering*' inte används av SIA-utredarna, jag har lagt till det för att tydligare kunna göra en jämförelse med de former som presenteras av 1957 års skolberedning. Differentieringsformerna beskrivs på s 373 (SOU 1974:53):

- |  |   |
|--|---|
| • Läromedelsdifferentiering,               | Läroböcker, annan litteratur, bildmaterial, laborativ utrustning, programmerat material, bandspelare etc.                                 |
| • Differentiering av speciell utrustning,  | Specialmöbler, syn- och hörselteknisk utrustning, skrivmaskin, etc.   |
| • Differentiering av undervisningslokalen  | Ändrad möblering, avskärmad arbetsplats etc.  |
| • Differentiering av skolmiljön            | Utrustning för fritidsverksamhet, anpassning av lokalerna efter olika handikapp, åtgärder i samband med skolmåltiderna etc.               |
| • Differentiering av miljön utanför skolan | Ändringar i elevens hemmiljö: Studiemöjligheter, utrustning för fritidssysselsättningar, förhållanden som rör kosthåll och dygnsrytm etc. |

Exempel på åtgärder som innebär en organisatorisk differentiering är:

- Skoltypsdifferentiering                      Byte av arbetsenhet eller skola
- Gruppuppdelning,  
inklusive nivågruppering                      Förändringar i gruppstorlek och grupptillhörighet:  
Införande av individuell undervisning eller  
gruppundervisning, ändring av grupptillhörighet.
- Ämnesdifferentiering                      Förändringar i studiegång inom det fria valets  
ram:  
Tillvalsämnen, alternativkurser, fria aktiviteter.

De flesta differentieringsformerna förs in i åtgärdsprogrammet, det är endast en som förskjuts uppåt i stället för inåt och det är linjedifferentieringen som helt och hållet flyttas till gymnasieskolan. Den differentieringsform som är helt ny, och som kan förklaras av den nya socialpsykologiska diskursen, är åtgärder som gäller samverkan mellan hem, skola och samhälle. Samhälle avser i det här fallet fritidsverksamheter av olika slag. Denna differentieringsform utgörs av de programriktade åtgärderna.

Det som åtgärdsprogrammet ska utveckla är samspelet mellan individer och grupper i organisationen. Syftet är att skapa en arbetsmetod som inte enbart är begränsad till att komma tillrätta med skolsvårigheter hos enskilda elever, utan även att utveckla organisationen där eleverna befinner sig i samspel med andra. Skolan måste skaffa sig kunskaper om hur detta samspel utvecklas, och detta ska möjliggöras av åtgärdsprogrammet. Programmet ska innehålla en systematiserad plan där arbetsenheten eller arbetslaget gemensamt ska göra en ”beskrivning av mål, tillvägagångssätt och utvärderingsförfarande.” (a a, s 350)

Specialundervisningen kan inte längre vara skild från den övriga undervisningen utan åtgärdsprogrammet ska vara en länk mellan specialundervisningen och den vanliga undervisningen. Individualiseringen börjar sin förflyttning till det allmänpedagogiska sammanhanget.

### *’Individualisering’*

Den pedagogiska differentieringen får i och med SIA-utredningen benämningen ’individualisering’. Utredningen tar i enlighet med sitt uppdrag ställning mot organisatorisk differentiering och framhåller att det inte kunnat påvisas att ”individualisering bäst sker genom yttre organisatoriska åtgärder.” (a a, s 66). Individualisering kräver en ”ingående kännedom om eleven” (a a, s 353) och denna kännedom om elevens relationer, arbetsförhållanden och familjesituation är nödvändig för att kunna hitta effektiva åtgärder. Individualisering kräver inre åtgärder i form av ett åtgärdsprogram.

Skolans inre arbete är i SIA-utredningen liktydigt med undervisningsmetodik. Utredarna konstaterar att problemet för den enskilda läraren fortfarande är detsamma som inför grundskolans genomförande, det vill säga att det inte är möjligt att ”inom en enskild klass kunna bemästra en ökad heterogenitet bland eleverna.” (a a, s 49) För att göra detta möjligt förordar SIA-utredarna en organisationsförändring i grunden, från ensamarbete till samverkan i arbetsenheter.



Denna samverkan ska göra det möjligt för de olika undervisningsmetoderna i 'normalundervisningen' och 'specialundervisningen' att närma sig varandra. Utredningen beskriver klart och tydligt vad som är karakteristiskt för 'specialundervisningens' metodik, den är "huvudsakligen gemensam med den individualiserade och elevanpassade undervisning som bedrivs i vanliga klasser och grupper av samma storlek." (a a, s 137). Arbetsresultatet är avhängigt av den metodik som tillämpas i arbetet, det vill säga åtgärdsprogrammets innehåll, och därför bör skolans inre arbete "inriktas på att ge en specialpedagogisk metodik så stor spridning och genomslagskraft som möjligt i skolans hela arbete." (a a, s 228) Specialpedagogisk metodik är explicit liktydigt med "ytterligare lärarinsatser för att underlätta individualisering" (a a).

### ***Idealet om 'en skola för alla' omformuleras***

Differentieringsfrågan är fortfarande central i 'den nya skolan för alla', men begreppet används inte längre. 'Likvärdighet', ett begrepp som i 1957 års beredning endast användes för att betona vikten av att utjämna skillnaderna mellan stad och land, transformeras i och med den läroplan som följer på SIA-utredningens betänkande och blir ett centralt element som gäller för 'alla' i den organisatoriskt decentraliserade skolan. Likvärdighet inbegriper nu även social utjämning och innebär att alla ska ha tillgång till en gemensam grundutbildning och "ha samma möjligheter att fortsätta studier inom gymnasieskolan" (Lgr 80, s 114)

'Olikhet' är en individuell egenskap och skolans uppgift är att planera verksamheten så att eleverna bibehåller sin individualitet. Ett viktigt inslag i 'normalundervisningen' är att eleverna "systematiskt får träna och utveckla sina färdigheter i sin egen takt." (a a, s 16). Individualiseringen och det som i SIA-utredningen kallades motivedifferentiering i syfte att ställa upp individuella mål, institutionaliseras i och med Lgr 80 genom formuleringen: "[e]leverna bör här, som i annat skolarbete, ställa upp näraliggande, individuella mål och tillsammans med föräldrarna och lärarna följa och utvärdera sina framsteg." (a a).

Det fria valet betonas även i denna läroplan, men de enda organisatoriska differentieringsformerna som följer med från den tidigare är tillvalsämnena tyska och franska samt ämnesval i engelska och matematik. Den socialpsykologiska diskursen gör sitt inträde i det fria valet och ett stort utrymme anslås för elevens fria aktiviteter, vilka ska närma skolan till det omgivande samhället.

'Specialundervisning' behåller något fler differentieringsformer än 'normalundervisningen', men de är mycket färre än i de tidigare läroplanerna. Det som kvarstår är enligt Lgr 80:s kommentarmaterial (Skolöverstyrelsen 1982, s 31ff):

- Särskilda undervisningsgrupper för elever som har svårigheter i kontakten med andra människor. Dessa elever behöver emotionell trygghet och därför har gruppstorleken en avgörande betydelse för deras möjligheter att utvecklas.
- Anpassad studiegång som måste bygga på ett åtgärdsprogram där en noggrann analys av elevens behov ska göras, för att undvika missbruk i form av åtgärder för att bli av med problematiska elever.

- Skoldaghem för elever som inte får sina elementära behov tillgodosedda. Åtgärderna bör inbegripa hela familjen, då orsaken till dessa elevers svårigheter är att de saknar stöd och omsorg av vuxna.

Skoltypsdifferentiering, en modifierad form av linjedifferentiering och gruppuppdelning är olika former av differentiering som kvarstår för 'den särskilda eleven'. Gemensamt för dem alla är att tillträdet till dem sker via åtgärdsprogrammet. Genom åtgärdsprogrammet är det möjligt att skaffa en ingående kännedom om elevens behov och utan denna kännedom är det inte möjligt att ge rätt stöd och behandling.

Åtgärdsprogram är dock något som ska sättas in först när skolan inom arbetsenheten prövat "om skolans arbetssätt kan ändras." (Lgr 80, s 52) Åtgärdsprogram presenteras som ett individinriktat arbete som ska utgå från ett vidgat orsaksperspektiv. Förebyggande åtgärder ska smidigt kunna sättas in och skolan ska kunna "utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet." (a a) Den intraindividuell differentieringen lyfts fram som viktig för att "söka stärka elevens självuppfattning och självtillit genom att utgå från elevens starka sidor." (a a, s 54)

Arbetsmetoden för åtgärdsprogram beskrivs utförligt i kommentarmaterialet (Skolöverstyrelsen 1982, s 22ff). Metoden presenteras som en stegvis process vilken följer SIA-utredningens beskrivning ovan. De exempel som presenteras är mycket utförliga och utgår från en ingående kännedom om eleven och elevens hemförhållanden. I exemplen beror orsakerna till elevens svårigheter antingen på brister i elevens självbild eller på bristande hemförhållanden. Samarbetsformer mellan arbetsenheten, föräldrar, speciallärare, psykolog, kurator ska utvecklas och leda till åtgärder på olika nivåer i skolan.

Lgr 80 innehåller i likhet med tidigare läroplaner utförliga beskrivningar av de metoder skolan bör använda i det pedagogiska arbetet och utvecklingspsykologiska tankegångar har fortfarande stort utrymme även om de i den här läroplanen har ett vidgat perspektiv jämfört med de tidigare.

### ***Diskursens nyordning***

Konstruktionen av idealet 'en skola för alla' bygger på föreställningen att det är möjligt att genom organisatoriska lösningar utjämna skillnader mellan människor. Målet är inte att förvandla 'olikhet' till 'likhet' utan att bygga upp en institution som förmår att hantera 'olikhet', att skapa en skola där barn och ungdomar fostras till samverkan och samarbete i ett 'demokratiskt' samhälle. För att möjliggöra denna samverkan krävs 'differentiering' på alla nivåer inom grundskolan. Differentiering blir därmed en förutsättning för att nå det ideala målet, och det som 'en skola för alla' kan avgränsa sig mot. 'Den särskilda eleven' får därmed en nyckelposition som idealets motsats, det som idealet kan definiera sig utifrån.

Den yttre, organisatoriska, differentieringen visade sig inte vara lösningen på problemet att hantera 'olikheter' i 'en skola för alla'. SIA-utredningen visade att en utjämning inte hade skett och att motivationen för studier inte hade ökat. Projektet 'En skola för alla' var

i kris och lösningen blir en ersättning av den yttre differentieringen med en inre, pedagogisk differentiering.

De tidigare formerna för differentiering oavsett om de var avsedda för 'den normala eleven' eller för 'den särskilda' var inte längre giltiga. Den nya formen som passar in i den nya diskursen är åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet sanktionerar alla tidigare former av differentiering och gäller nu endast 'den särskilda eleven'. Tvånget finns fortfarande kvar, men det har ändrat form såtillvida att elev och föräldrar enligt Grundskoleförordningen "skall ges möjlighet att medverka" vid upprättandet av åtgärdsprogram (kap 5, §1). Det är någon som ska ge dem denna möjlighet och subjektet finns fortfarande inom skolan som institution, tidigare i form av Skolstyrelsen och efter det diskursiva brottet i form av rektor.

'Gemenskap' relaterat till 'sammanhållning' och 'samarbete' omtolkas nu till 'gemenskap' relaterat till närmiljön. För att 'en skola för alla' ska bli möjlig måste den organisatoriska differentieringen bort och ersättas av en decentraliserad form av differentiering. Differentieringsproblematiken flyttas in i åtgärdsprogrammet som kommer att inrymma och sanktionera alla här framförda aspekter av differentiering.

## 6. Föreställningar i åtgärdsprogrammet

I detta kapitel avser jag att fördjupa analysen kring vad åtgärdsprogram kan vara genom att föra en diskussion där jag utgår från de begrepp som varit redskap i diskursanalysen. Kapitlet avslutas med några reflektioner kring analysmodellen.

### *Artikulationen inom 'en skola för alla'*

SIA-utredningen är inledningen till en omvälvande förändring på alla nivåer i utbildningssystemet. Precis som en förkastningsbrant medför det diskursiva brottet en förskjutning av landskapet i skolsystemet och efter denna förskjutning blir ingenting sig likt. Resultatet ser ut som att 'alla' måste åtgärdas för att skapa 'en skola för alla'. 'En skola för alla' kan realiseras först i den skola "[d]är lärare har välstrukturerade [sic!] program med balanserade aktiviteter, och där varje lärare vet precis när och mot vad hon skall ge sin uppmärksamhet och när och vad hon skall ignorera, då upphör problembarn att existera" (Haring, Hayden och Allen, 1971 citerad i SOU 1974:53, s 187). Med ledning av ovanstående citat är det möjligt att dra slutsatsen att 'en skola för alla' inte kan uppnås med mindre än att alla elever arbetar med åtgärdsprogram. Artikulationen ger också uttryck för att det finns en inbyggd föreställning att idealet kommer att bli möjligt att uppnå när den ideala läraren har förmågan att möta och hantera alla olikheter i 'en skola för alla'.

'En skola för alla' tolkades till att börja med i SOU 1961:30 som differentiering för alla, antingen genom fria val om eleven definierades som en normalelev, eller genom tvång om eleven definierades som en särskild elev. Den organisatoriska differentieringen handlade om att hantera olikhet på kollektiv nivå, med en stor variation av tekniker på gruppnivå. Nödvändig information för att placera in rätt individ i rätt grupp var mätningar av olika slag; mätningar av intresse, begåvning och kunskaper.

När 'olikhet', efter förskjutningen som inleds med SIA-utredningen, ska hanteras på individuell nivå, måste information om individen samlas in och teknikerna för det är samtal och dokumentation i olika former. Enligt Foucault (2004) är både samtal och dokumentation tekniker för subjektivering och ett uttryck för hur biomakten fungerar. Den information som samlas in ger upphov till kunskap och på så sätt utvecklas den diskursiva praktiken med kunskap och tekniker som får individer att omforma sig själva och exempelvis uppfatta sig som 'särskilda'.

## ***Nodalpunkten 'den särskilda eleven'***

Både förberedelserna inför grundskolans införande 1962 och de förändringar som skett därefter, visar att 'den särskilda eleven' har en nyckelposition i konstruktionen 'en skola för alla'. 'En skola för alla' utgår från idén om en konstruktion med 'gemenskap', 'samarbete' och 'samverkan' som bärande element. De tekniker som utvecklas syftar till att skapa ordning för att upprätthålla idén och de samhällsförändringar som sker gör att nya tekniker måste utvecklas.

'Den särskilda eleven' har aldrig varit det egentliga problemet, utan problemets lösning. Problemet har varit konstruktionen av idealet 'en skola för alla'. Så länge detta ideal upprätthålls kommer åtgärder för 'den särskilda eleven' att vara nödvändiga.

Att närmare 40 procent vid början av 1970-talets början definierades som 'särskilda' var inte hållbart och 'olikhet' krävde en ny definition. I begreppet åtgärdsprogram inryms både åtgärder för den 'särskilda' eleven och programinriktade åtgärder i syfte att utveckla organisationen. Den 'särskilda' eleven blir därmed en agent för skolutveckling. För att hårdra resonemanget blir det då nödvändigt att utveckla tekniker för att upptäcka alla 'särskilda' elever som kan finnas, utan dem är det inte nödvändigt med organisationsutveckling. Med andra ord skapas 'den särskilda eleven' som ett särskilt objekt för (special)pedagogiska kunskaper och åtgärdande genom åtgärdsprogram. När dessa kunskaper och åtgärder omsätts i en diskursiv praktik, fungerar de samtidigt som tekniker för subjektivering där 'den särskilda eleven' börjar betrakta sig själv som 'särskild' på det sätt som diskursen definierar 'särskildhet'. På detta sätt blir den 'särskilda' eleven en nodalpunkt, kring vilken den flytande signifikanten cirkulerar.

## ***Den flytande signifikanten – från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram***

Att åtgärdsprogrammet är en flytande signifikant innebär att det är öppet för en tillskrivning av olika betydelser. De olika diskurser som verkar inom fältet, till exempel den pedagogiska, medicinska och psykologiska, är motstridiga och varje diskurs strävar efter en tillslutning, efter att stabilisera åtgärdsprogrammets betydelse. De olika differentieringsåtgärderna förskjuts och flyttar in i åtgärdsprogrammet och samtidigt sker en omformulering från kollektivering till individualisering. 'Olikhet' hanteras efter det diskursiva brottet genom individualisering, vilket innebär att differentieringen flyttas in i individen. Den diskursiva praktiken organiseras så att individen ansvarar för att korrigera sig själv.

Avsikten med de utestängningsprocedurer Foucault (1993) beskriver är att skapa ett normsystem inom den diskursiva praktiken. Normsystemet bär med sig makt att avgöra vilken betydelse de bärande begreppen ska ha och att omformulera dem vid diskursiva förändringar. De åtgärder som är möjliga att tala och tänka om bestäms av diskursen och är samtidigt utsatta för kamp vilket hotar de ideala föreställningarna som åtgärderna ska leda till. Syftet med de åtgärder som konstrueras för nodalpunkten 'den särskilda eleven' är alltid relaterade till 'den normala eleven', vilket figuren nedan illustrerar.

	Differentieringsdiskursen	Åtgärdsprogramsdiskursen
Åtgärder för 'den särskilda eleven'	Individuella åtgärder. Särskild specialundervisning skild från kollektivet	Kollektiva åtgärder. Aktivt deltagande i gruppen/klassen i samspel med kollektivet
Åtgärder för 'den normala eleven'	Kollektiva åtgärder, undervisning genom grupparbete och gruppaktiviteter	Individuella åtgärder. Arbete som utgår från den enskilda elevens utvecklingsnivå.

Figur 2. Illustration av hur kollektiva åtgärder förskjutits från normalundervisningen till specialundervisningen, samtidigt som individuella åtgärder förskjutits från specialundervisningen till normalundervisningen.

Figuren visar hur idén om 'en skola för alla' inom differentieringsdiskursen medförde individuella åtgärder utanför den kollektiva gemenskapen för 'den särskilda eleven'. För att upprätthålla idealet krävdes kollektiva åtgärder för 'den normala eleven' och störande inslag avlägsnades till särskilda undervisningsåtgärder. Inom åtgärdsprogramsdiskursen, som även ska verka för skolutveckling, är därför kollektiva åtgärder för 'den särskilda eleven' viktiga.

Idealet 'en skola för alla' har omformulerats i åtgärdsprogramsdiskursen och individuella åtgärder för 'den normala eleven' blir ett sätt att skapa ordning med resultatet att disciplineringen av alla elever antar nya former i och med det diskursiva brottet. Gemenskap uppnås först då individens behov är tillfredsställt.

### ***Det diskursiva fältet***

Inom det utbildningspolitiska fältet formuleras och omformuleras problem och samtidigt formuleras och omformuleras problemens lösningar. Organisationen förändras på alla nivåer, på samhällsnivå läggs och speciallärarutbildningen ner 1989 (SOU 1999:63) och Skolöverstyrelsen 1991 (SOU 1992:94). På organisationsnivå förändras styrsystemet 1991 från central regelstyrning till decentraliserad mål- och resultatstyrning (a a). På grupp-nivå börjar samtidigt arbetsformerna för de yrkesverksamma förändras från ensamarbete till samarbete i arbetslag. På individnivå, slutligen, förändras arbetssätt och arbetsformer från organisatorisk och pedagogisk differentiering till åtgärdsprogram och individualisering. Åtgärdsprogrammet inrymmer alla nivåer – samhälle, organisation, grupp och individ – och samtliga differentieringsformer.

I det nuvarande diskursiva fältet har (special)pedagogiska frågor blivit en angelägenhet för hela skolan på ett helt annat sätt än tidigare. Den pedagogiska differentieringen – individualiseringen – dominerar i den officiella diskursen i och med hållningen att de professionella ansvarar för genomförandet, medan de politiska ansvarar för ekonomin och därmed den organisatoriska differentieringen.

Inom det diskursiva fältet hanteras de tidigare formerna för både specialundervisning och differentiering med tystnad från offentligt håll. Den offentliga diskursen säger att alla skolformer är likvärdiga. Den organisatoriska differentieringen i form av skoltyps-differentiering, linjedifferentiering och differentiering efter ämnesval inryms idag i begreppet valfrihet.

### ***Sammanfattning***

Diskursanalysen gör det möjligt att se vilka konsekvenser åtgärder för 'den särskilda eleven' får inom olika diskurser. Analysen visar att åtgärdsprogrammets funktion inom den utbildningspolitiska diskursen är att utjämna de olikheter och skillnader som hotar att destabilisera idealet 'en skola för alla'. Den form åtgärden antar bestäms av hur problemet formuleras. De former som beskrivits i den här studien är både yttre, organisatoriska åtgärder och inre, pedagogiska. Vilka åtgärden blir avgörs av vilka subjekt-positioner som är ansvariga för åtgärdena.

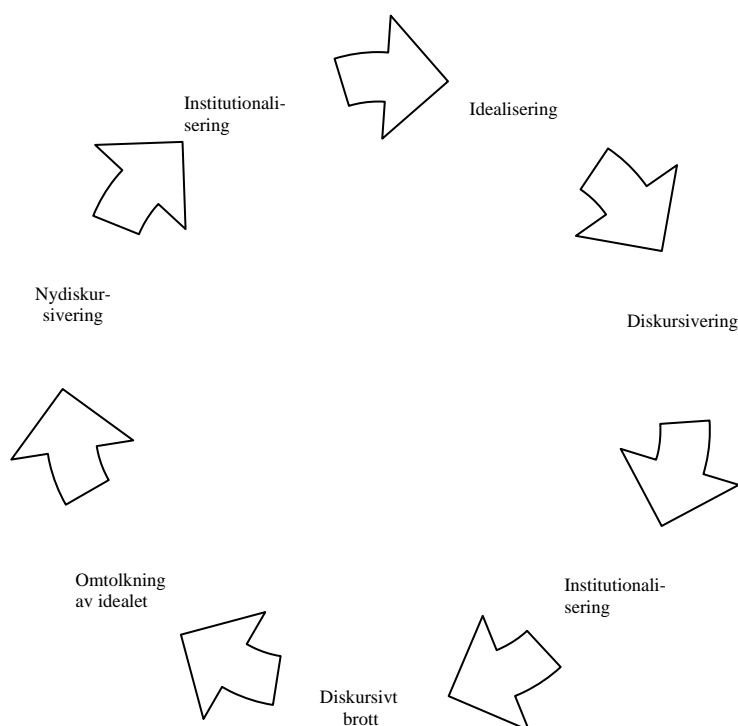
Då de professionella ansvarar för åtgärdsprogrammet, är det den pedagogiska differentieringen som kan påverkas vid beslut om åtgärder, om det nu inte är så att 'den särskilda eleven' har en psykologisk-logopedisk-medicinsk diagnos då den organisatoriska differentieringen kan erbjuda 'den särskilda eleven' permanent nivågruppering i form av liten grupp eller skoltypsdifferentiering i särskola eller någon annan särskild skolform.

Åtgärdsprogrammet är något absolut nödvändigt i den nuvarande konstruktionen av 'en skola för alla'. Det fungerar som en utestängningsprocedur, vilket gör det möjligt att relatera idealet till sin motsats. Den diskursiva kampen inom fältet innebär att åtgärdsprogrammets upplösning byggs in i varje försökt att fastställa dess betydelse. Vilken form det kommer att anta vid framtida förskjutningar och diskursiva brott är dock omöjligt att säga eftersom det beror på hur subjektpositionerna bestäms inom det diskursiva fältet. Det som däremot är möjligt att säga är att de föreställningar om 'den särskilda eleven' som konstrueras på alla sätt och på alla nivåer är avgörande för varje tids föreställningar om 'en skola för alla'.

## *Analysmodellen*

I arbetet som presenteras ovan har jag prövat analysmodellen som presenterades i kapitel fyra. De möjligheter en modell erbjuder, oavsett hur den är konstruerad, är att den utvecklas parallellt med att arbetet växer fram. Vid en viss punkt i processen börjar arbetet att leva sitt eget liv och vid den punkten är det inte jag som styr längre utan ett samtal tar vid.

När jag nu blickar tillbaka ser jag att analysmodellen skulle behöva vara cirkulär eftersom diskurser är rörliga system som inte utvecklas stegvis, utan vid varje artikulation.



Figur 3. Omformulering av analysmodellen

Figuren kan te sig deterministisk, men den är endast tänkt som en sammanfattande modell för den här studien och precis som i den ursprungliga analysmodellen förutsätter den de osynliga avlagringar som blir synliga i analysen. Eftersom det handlar om en diskursanalys och varje diskurs har överflöd av betydelser, går modellen inte att generalisera. Dock skulle det vara intressant att pröva den på ett annat material för att se hur den då skulle kunna utvecklas.



## 7. Avslutning

Syftet med denna studie är att undersöka hur åtgärdsprogram har vuxit fram och vilka föreställningar som finns inbyggda i begreppet. En central frågeställning har varit vilka dominerande diskurser som går att finna i de undersökta texterna och hur dessa diskurser påverkar konstruktionen av åtgärdsprogram.

Det teoretiska perspektivet utgår från Foucaults teorier om välfärdsstatens strävan att administrera befolkningen på alla nivåer i livet. Det empiriska materialet utgörs av två offentliga utredningar som staten tillsatte 1957 respektive 1970 samt de läroplaner som utredningarna resulterade i. Tolkning av materialet har skett utifrån det teoretiska perspektivet och med hjälp av en analysmodell som inspirerats av Laclau och Mouffe (2001) samt Haldén (1997).

Diskursanalysen visar att de föreställningar som finns inbyggda i åtgärdsprogram kan härledas till den differentieringsproblematik som följde med in i konstruktionen av en för hela befolkningen obligatorisk och gemensam grundskola. Ett centralt begrepp som har utkristalliserats under arbetets gång är 'en skola för alla', vilket å ena sidan får sin betydelse i relation till begreppen 'differentiering', sedermera 'åtgärdsprogram' och å den andra sidan till 'den särskilda eleven'. Analysen visar även att 'olikhet' är den brist som 'en skola för alla' måste hantera. Vad 'olikhet' innebär förändras dock över tid och så även gränsen mellan 'det normala' och 'det särskilda'.

### *Differentieringsproblematiken i 'En skola för alla'*

De begrepp som 1957 års skolberedning introducerade är idag en del av det pedagogiska och specialpedagogiska yrkesspråket. Begrepp som individualisering, ansvar, samarbete, gemenskap, likvärdighet, fritt val och demokratisk fostran får en särskild betydelse inom de pedagogiska och specialpedagogiska diskurserna. Det som är viktigt att vara medveten om i pedagogiskt utvecklingsarbete är att begreppens betydelse ständigt förskjuts till följd av att de ingår i system som är rörliga både i tid och rum. Den betydelse de får påverkas bland annat av användarens position och till vilken diskurs begreppet relateras.

Diskursiva brott, till exempel de förändringar som uppstod i SIA-utredningens spår, leder till tvära omkastningar då samma begrepp som använts i den tidigare diskursen får helt nya betydelser. Förskjutningarna har rört sig inom områden som differentiering, disciplinering och individualisering. Den inre differentieringen eller individualiseringen, regleras i det nuvarande utbildningssystemet av det fria valet eller valfrihet ofta tolkat som att eleven arbetar under eget ansvar (Österlind, 1998). Den yttre differentieringen regleras också av det fria valet och det är i relation till den som jag skulle vilja placera uppkomsten av friskolor, vilket kan vara intressant att utveckla i framtida forskning.

De begrepp som ingår i åtgärdsprogramsdiskursen är desamma som tidigare ingått i differentieringsdiskursen men deras betydelse har förändrats och kommer sannolikt att

förändras i framtiden. Denna förändring visar på vikten av det som Foucault (1982) benämner en ständig begreppsdefinition och därmed en ständig dialog. Begreppens betydelse måste kontinuerligt klargöras och avgränsas eftersom de är professionella arbetsverktyg.

Dokumentation i form av planer och program har blivit nödvändigt i det pedagogiska och specialpedagogiska utvecklingsarbetet och de dokumentationsrutiner som utvecklats och tillämpats i tidigare system och diskurser får nya former vilket gör att de föreställningar som ingår i begreppet dokumentation behöver utvecklas i framtida forskning, något som skulle kunna relateras till de omfattande förändringar som 1990-talets utbildningspolitiska kursändring medförde.

'Den särskilda eleven' definieras genom utestängning och ett tänkvärt resultat av analysen är att arbetsformen individualiserad undervisning ansågs som absolut nödvändig för de särskilda eleverna. För övriga elever däremot, de 'vanliga', förordades kollektiva arbetsformer som en förberedelse för det blivande demokratiska medborgarskapet. I och med de utbildningspolitiska förändringarna som inleddes under 1970-talet fick individualisering som arbetsform nya former och försköts från det specialpedagogiska området till det pedagogiska. Denna förskjutning ledde samtidigt till att kollektiva arbetsformer började röra sig från det pedagogiska området till det specialpedagogiska, då åtgärdsprogrammet ska göra det möjligt för 'den särskilda eleven' att delta i den reguljära undervisningen.

Problembeskrivningen i offentliga texter visar många gånger vägen mot tänkbara lösningar. En aktuell problembeskrivning av vad som utgör hotet mot idealet 'En skola för alla' är till exempel antalet elever som lämnar grundskolan utan godkända betyg. 'Den särskilda eleven' utmärks av oförmågan att få godkända betyg i ämnena svenska, matematik och engelska. En lösning som har presenterats i departementsskrivelsen Elevens framgång – skolans ansvar (2001) är att mål att uppnå tas bort från läroplanerna och att de enda mål som anges är mål att sträva mot. Lösningen gör inte att elevernas svårigheter försvinner, men de ändrar form och påverkar de därmed de åtgärder som är möjliga att sätta in i åtgärdsprogrammet, vilket i sin tur påverkar vårt sätt att tala och tänka om 'den särskilda elevens' svårigheter.

Det är inte enbart 'den särskilda eleven' som definieras genom utestängning, utan även specialpedagogik som ett vetenskapligt kunskapsområde. Frågan som då uppstår är vad det är som specialpedagogiken utestänger? Min slutsats är att svaret blir allmänpedagogiken. Allmänpedagogiken har ända sedan 'en skola för alla's början betraktats som bristfällig och i behov av utveckling. Specialpedagogiken har sanktionerats genom allmänpedagogikens oförmåga att hantera olikheter.

## ***Vad utgör det pedagogiska i specialpedagogiken?***

Rubriken anspelar på den vanligare frågeställningen ”Vad utgör det speciella i specialpedagogiken?”, en fråga som under senare år ställts inom det specialpedagogiska forskningsfältet både i Sverige och internationellt. Bland andra behandlar Bengt Persson (1995) och Birgitta Sahlin (2004) frågan i sina avhandlingar och konstaterar att definitionsfrågan är problematisk. Arbetet avslutas med rubrikens frågeställning, vilken både relaterar till det inledande kapitlet och visar mot områden för framtida kunskapsutveckling.

Att vända på frågan vidgar problemställningen och visar på specialpedagogikens odiskutabla koppling till pedagogiken, men också dess relation till specialområden utanför pedagogiken, inte minst psykologin som fortfarande dominerar inom specialpedagogiken. Utifrån det teoretiska anslag som denna studie bygger på, behöver det inte nödvändigtvis finnas ett motsatsförhållande mellan pedagogik och specialpedagogik, däremot avgränsar och definierar områdena varandra. Pedagogik och specialpedagogik är avhängiga av varandra vilket bevisas av att när det sker förändringar inom det ena området, händer det även något inom det andra.

Som jag ser det är det inte möjligt att inlemma specialpedagogiken i pedagogiken, vilket varit på den utbildningspolitiska agendan de senaste femton eller tjugo åren, däremot kan de två områdena berika varandra och utvecklas i ett ömsesidigt samspel. Att utveckla kunskap om de olika sidorna och deras relation till varandra, både i ett historiskt och ett nutida perspektiv, gör det möjligt att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete.

En av mina frågeställningar som väglett mig i det här arbetet är på vilka sätt samhällsförändringar påverkar sättet att tala och tänka om ’den särskilda eleven’ i relation till ’den normala eleven’. Arbetet visar tydligt att detta är något som förändras över tid och att det i allra högsta grad är något som går att påverka. Pedagogiskt utvecklingsarbete och forskning är därför nödvändiga inslag i de diskursiva praktiker där ’den särskilda eleven’ ingår.

## Referenslista

- Alvesson, Mats och Sköldbberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. och Rabinow, Paul. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Ds 2001:19 (2001). *Elevers framgång - skolans ansvar* Stockholm. Utbildningsdepartementet
- Emanuelsson, Ingemar; Persson, Bengt; Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Foucault, Michel. (1982). The Subject and Power. I Hubert L. Dreyfus och Paul Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Foucault, Michel. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel. (1991). Governmentality. I Graham Burcell, Colin Gordon och Peter Miller. (red.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Foucault, Michel. (2002a). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel. (2002b). *Sexualitetens historia. Band 2. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel. (2004). *Sexualitetens historia. Band 1. Njutningarnas bruk*. Göteborg: Daidalos.
- Haldén, Eva. (1997). *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central skolförvaltning*. Stockholms universitet, Statsvetenskapliga institutionen: Akademitryck.
- Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber
- Haug, Peder. (2004). Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Jan Tøssebro. (red.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Höstfält, Gabriella. (1999). *Kunskap är Makt. Kan Foucaults kritiska analys vara användbar inom det specialpedagogiska kunskapsfältet?* C-uppsats. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för Specialpedagogik.
- Jørgensen, Marianne Winter och Phillips, Louise. (2004). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Laclau, Ernesto och Mouffe, Chantal. (2001). *Hegemony and socialist strategy : towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lgr 62. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Lindensjö, Bengt och Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, Sven-Åke. (2003). Michel Foucault och sanningens historia. I Per Månson. (red.). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Lpo 94. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lübcke, Poul. (1997). *Filosoflexikonet*. Stockholm: Forum.
- Lund, Stefan och Sundberg, Daniel. (2004). *Pedagogik och Diskursanalys – Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Växjö universitet, Pedagogiska arbetsrapporter.
- Persson, Bengt. (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr 4.
- Persson, Bengt. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr 11.
- Persson, Bengt. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- SFS 1994:1194
- Sahlin, Birgitta. (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.
- Silverman, David. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Skidmore, David. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Berkshire: Open University Press.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1982). *Hjälp till elever med svårigheter*. SÖ:s publikation Läroplaner1982:7. Liber: Stockholm.
- Skrtic, Thomas. M. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998: 66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strömquist, Siv. (2003). *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Ödman, Per-Johan. (1998). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Nordsteds.
- Österlind, Eva. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 75.



**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.



- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.





## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



