



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”MAN MÅSTE LAGA EFTER LÄGE”

**En diskursanalytisk studie av hur beslutsfattare resonerar kring
heldagsskolans omorganisation i en kommun**

Maria Barta

Uppsats/Examensarbete: Magisteruppsats i specialpedagogik, 15 hp

Program och/eller kurs: PDA 252

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Vt. 2010

Handledare: Bertil Gustafsson

Examinator: Inger Berndtsson

Rapport nr: VT10-2611-12 PDA252

Abstrakt

Arbetes art

Magisteruppsats om 15 hp. Kursen PDA 252.

Titel

”Man måste laga efter läge” – en diskursanalytisk studie om hur beslutsfattare resonerar kring heldagsskolans omorganisation i en kommun.

Författare

Maria Barta

Handledare

Bertil Gustafsson

Examinator

Inger Berndtsson

Nyckelord

en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd, heldagsskolan, makt, diskurs, socialkonstruktionism.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte var att undersöka vilka förhållanden som bidragit till omorganisationen av heldagsskolan i en kommun. Med hjälp av dokumentanalys och intervjuer fokuserades beslutprocesser på tre olika nivåer i skolsystemet: skolnämnd, skolförvaltning och skolledning. Studiens *frågeställningar* var:

1. Hur talar beslutsfattarna om ”elever i behov av särskilt stöd” och ”en skola för alla”?
2. Hur talar beslutsfattarna om ”heldagsskolan” och andra särskiljande lösningar?
3. Vilka olika förhållanden framträder som betydelsefulla för beslutsfattandet i samband med ”heldagsskolans” omorganisation?

Metod

Studien är av kvalitativ karaktär. Arbetets empiriska material bestod av dokument (beslutsunderlag för heldagsskolans omorganisation, skolverkets rapporter) samt kvalitativa intervjuer med beslutsfattare. Det är sex intervjuer som ligger till grund för huvudstudiens resultat. Med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys, där språket var föremål för analysen, reducerades datamaterialet för att sedan utmytna i tre distinkta analysfaser: den kommunikativa händelsen, diskursordningen samt sammanfattning och resultatanalys.

Resultat

Resultatet i denna studie visar hur ”styrningsproblem” kan komma till uttryck, hur formella och informella samtal, men även hur resursfördelningen är styrande faktorer. Ett dilemma hos informanterna utgörs av att inkluderande ambitioner ställs mot icke önskvärd exkludering. En utmaning för skolan blir därmed inte att få alla elever att fungera i skolan utan snarare att få skolan att acceptera alla elever. Resultatet stämmer till viss del med tidigare forskning på område. Kommunerna har utifrån givna kostnadsramar fått makten att bestämma organiseringen av skolverksamheten, medan till skolaktörerna lämnas stor handlingsfrihet och ansvaret att förverkliga beslutet i praktiken. Resultatet visar hur skolaktörernas tal- och tankemönster samt begränsade resurser skapar grund för vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd samt åtgärdernas utformning. I deras tal framträder deras syn på hur elever möts och bör mötas. Den stora variationen i informanternas antaganden, föreställningar och värderingar samt *vad* och *hur* de uttrycker dessa återspeglar maktförhållanden i skolsystemet. Deras utsagor utmytnar i en diskursordning med nio urskiljbara diskurser fördelade på studiens fyra fokusområden:

Fokusområde 1 – *en skola för alla* - två diskurser: *En skola för alla grundad i styrdokument* och *En skola för alla grundad i förutsättningar*.

Fokusområde 2 – *elever i behov av särskilt stöd* – tre diskurser: *Individuella begränsningar*, *Strukturella begränsningar* och *Ideologiska begränsningar*.

Fokusområde 3 – *heldagsskolan och andra särskiljande lösningar* – två diskurser: *Heldagsskolan som möjlighet* och *Heldagsskolan som nödvändig lösning*.

Fokusområde 4 – *heldagsskolans omorganisation* – två diskurser: *Styrningsprocesser i heldagsskolans omorganisation* och *Ledningen av heldagsskolan*.

Se språket som
en kollektiv process
en oavslutad
kognitiv process
och oupphörlig
begreppsbildning, differentiering, transformation –
En oavslutad process
som varje
enskild hjärna
hela tiden applicerar
på världen
Och på så sätt upptäcker den,
upptäcker den,
förändrar den, och
själv förändras
av den, som en kropp
i dans.

(Göran Sonnevi, 1972, s. 103)

Innehållsförteckning

Bakgrund	1
<i>"Att vara särskild eller sär - skiljd i en skola för alla"</i>	1
<i>Begrepp av central betydelse för studien</i>	2
Elever i behov av särskilt stöd	2
En skola för alla	2
Heldagsskola	2
Syfte.....	3
<i>Frågeställningar</i>	3
Styrdokument och historik	3
<i>Styrdokument</i>	3
Elever i behov av särskilt stöd, särskiljande lösningar och en skola för alla.....	3
Något om heldagsskolans historia	5
Teoretiskt ramverk	7
<i>Styrningen av och i skolan</i>	7
Governmentality - Foucault	8
Skolans frirum.....	9
<i>Tidigare forskning</i>	11
Konklusion.....	14
<i>Relevant teoribildning</i>	14
Det sociokulturella perspektivet	14
Socialkonstruktionism.....	15
Kritik av socialkonstruktionismen	16
Den diskursanalytiska kunskapsteorin	17
Metodologiska överväganden	18
<i>Val av vetenskaplig tradition</i>	18
Kritisk diskursanalys.....	18
Instrument för datainsamling	20
Urval och undersökningsgrupp	21
Studiens uppläggning och genomförande	21
Analys/bearbetning	22
Analysens centrala begrepp	22
<i>Reliabilitet, validitet och relaterbarhet/reflexivitet</i>	23
Forskningsetiska överväganden	24
Resultat	25
<i>Förstudien: analys av kommunens dokument kring</i>	25
<i>heldagsskolans omorganisation</i>	25
Förstudiens resultat	25
Kommentarer till förstudiens resultat	28

<i>Huvudstudiens resultat</i>	29
<i>Formulerings- och styrningsprocesser i kommunen</i>	29
1. Den kommunikativa händelsen – det sagda.....	30
2. Diskursordningen... vad det sagda säger.....	45
Formuleringsprocesser.....	45
Styrningsprocesser.....	48
Diskurser formas och omformas.....	50
<i>Sammanfattning och diskussion</i>	50
3. Diskursordningens diskurser.....	50
Metodologiska reflektioner.....	53
Resultatdiskussion.....	53
Slutsats.....	56
Slutord.....	56
Referenser	58
Bilaga 1.....	62
Bilaga 2.....	63

Bakgrund

Mitt intresse för heldagsskolan ”föddes” långt innan jag påbörjade min utbildning till specialpedagog, närmare bestämt då jag under en period själv arbetade på heldagsskolan. Examensarbetet på specialpedagogiska programmet handlade om heldagsskolan. I det arbete studerade jag heldagsskoleelevernas och lärarnas upplevelser av särskilt stöd. På området ”heldagsskolan” skedde, strax efter att uppsatsen blev färdig, en stor omorganisation. Av kommunens befintliga fem heldagsskolor beslutades att det bara skulle finnas en. Denna omfattande omorganisation väckte min nyfikenhet och mitt intresse att i en magisteruppsats med C-uppsatsens resultat som utgångspunkt fördjupa mig i tillvägagångssättet kring beslutsfattandet av heldagsskolans omorganisation i kommunen. Vilka faktorer låg till grund för beslutsfattandet? Har beslutet att göra med kommunens lokala mål? Skedde omorganisationen på grundval av ekonomiska förutsättningar? Togs beslutet utifrån styrdokumentens intentioner att integrera och inte segregera? Vad hände med eleverna som tidigare ”bedömdes” behöva denna undervisningsform? Finns det tillräcklig kompetens i skolorna att möta/hantera dessa elever och deras olika behov? Vilka förutsättningar kan skolan i sin ordinarie verksamhet skapa för dessa elever?

Utifrån ett vidare perspektiv tänkte jag att en vidareutveckling av C-uppsatsen i en magisteruppsats kan vara ett sätt att bygga vidare på min egen forskning. Med tanke på att i C-uppsatsen var fokus på individ- och gruppnivå, skulle jag i en magisteruppsats kunna ”lyfta upp” studien till en högre nivå – beslutsfattarnivå och fokusera på organisations- och samhällsnivå. Studier med fokus på beslutsfattarnivå finns i ganska liten utsträckning inom specialpedagogisk forskning vilket också vägdes in. Med dessa tankar som bakgrund började jag ”landa” i det jag skulle studera och bestämde mig att skriva magisteruppsatsen med C-uppsatsens resultat som utgångspunkt.

”Att vara särskild eller sär - skiljd i en skola för alla”

Min C-uppsats med ovanstående titel (Barta, 2007) handlade om skoldaghemselevers upplevelser och lärarens uppfattningar om det särskilda stödet på skoldaghemmet och hemskolan. Närmare preciserat var syftet för studien att undersöka elevernas upplevelser av det stöd och det bemötande de fick på heldagsskolan och vid återgång i klassen samt om segregationen från skolklassen har påverkat deras självbild och identitet. Studiens delsyfte var att undersöka lärarnas uppfattningar om det särskilda stödet på skoldaghemmet (heldagsskolan) och hemskolan. Av dåvarande fem heldagsskolor i kommunen gjordes undersökningen på tre av dem. Eleverna som var med i undersökningen var elever som efter en tid på heldagsskolan återskolades i sin skolklass på hemskolan. Studien var kvalitativ. Det empiriska materialet som låg till grund bestod av nio observationer och nio intervjuer. Tre elever, tre heldagsskolelärare och tre hemskolelärare intervjuades. Resultatet liknade tidigare forskning på området (Sandén, 2000; Gunnarsson, 1995). Samtliga elever var positiva till det stöd de fick på heldagsskolan och hos samtliga utvecklades självbilden och identiteten positivt. Denna positiva utveckling berodde på den miljö eleverna mötte där. Känslan av delaktighet, den täta vuxennärvaron och uppmärksamheten fick eleverna att känna sig sedda, bekräftade och omtyckta av personalen. Vid återgången till klassen upplevde eleverna en märkbar skillnad mellan stödet de fick på heldagsskolan och stödet de fick i klassen men uppgav att de fick det stöd de behövde. Klasslärarna reagerade dock på elevernas kunskapsluckor. Sammantaget visade studien att särskiljande lösningar kan ha betydelse för ”sär-skiljda” elevers möjligheter att upprätta sin självkänsla och i förlängningen resultera i återanpassning i den reguljära verksamheten.

I min studie använder jag begreppet ”beslutsfattare” som ett samlingsbegrepp som innefattar: politiker, förvaltningschef, chefen för ESU samt rektorer.

Om det nu blir så att resultatet visar att en bestämd grupp styr kommunikationsprocesserna kan kanske resultatet bidra till att andra grupper (rektorer, lärare, föräldrar) utvecklar nya sätt att kommunicera som kan innebära en mer jämlik maktfördelning.

Begrepp av central betydelse för studien

Elever i behov av särskilt stöd

Begreppet *elever i behov av särskilt stöd* är ett av de centrala begreppen inom det specialpedagogiska fältet samtidigt som det råder delade meningar om vad begreppet inbegriper. Att begreppet inte finns definierat i styrdokumentet, menar Persson (2001) lämnar stort utrymme för skolornas tolkning av dess innebörd. Det sammanhang eleven befinner sig i, menar Lisa – Asp Onsjö (2006) styr bedömningen om en elev är i behov av särskilt stöd eller inte. Problemen är således av övergående natur och skolmiljö kan vara en bidragande orsak till att svårigheter uppstår. Begreppet elever i behov av särskilt stöd indikerar därmed, dels att svårigheterna är bundna till en kontext – skolmiljö, dels att de uppstår i mötet mellan individen och skolmiljö. Tidigare formulering av begreppet löd, elever med behov av särskilt stöd och innebar att eleven och inte miljön var bärare av problem. Vad som anges som orsak till elevens svårigheter varierar. Den vanligaste orsaken är att eleven riskerar att inte nå målen, eller att det upprättas åtgärdsprogram. (a.a.)

En skola för alla

Den svenska utbildningspolitiska ambitionen är att dagens skola ska vara en skola för alla, där skolan ska vara en plats för alla barn oavsett social tillhörighet eller begåvning. Enligt Haug (1998) bygger hela idén på att alla ska få delta på egna villkor, utan att pekats ut eller avvisas. Undervisningen ska vara individanpassad, ska ges i elevens ordinarie klass, där eleven ges möjlighet till personligt utbyte – att bygga sociala nätverk, ökat självförtroende samt kunskaper. Målet med begreppet, skriver Persson (2001) är att visa på en väg där alla barn ska känna sig delaktiga och inkluderade i samma miljö och gemenskap. Enligt Hjärne & Säljö (2008) varierar begreppets betydelse utifrån vilket ord som betonas. Läger man betydelsen på ”EN skola för alla” tolkas begreppet som *en* skolform, när vi idag har flera. Läggs istället betoningen på ”en skola för ALLA” ses begreppet utifrån mångfald samt olika skolformer som strävar mot samma mål, som har samma läroplan men som kan komma till målet på olika sätt.

Heldagsskola

Med heldagsskolan/skoldaghem menas en *särskild* specialpedagogisk verksamhet som skiljer sig från vanlig undervisning. Verksamheten utgör oftast en separat ”enhet” och riktar sig till elever vars behov skolan, inom ramen för vanliga undervisningen, inte kan tillgodose. De övergripande målen i heldagsskolan är, enligt Gunnarsson (1995) att ge eleverna ökade kunskaper och utvecklad social kompetens i en anpassad miljö. På heldagsskolan går elever som av socioemotionella skäl inte klarar av stora grupper, vars symptom kännetecknas av: självhävdelse, aggressivitet, hyperaktivitet och nedsatt koncentrationsförmåga.(Svedin, 1984)

Andra centrala begrepp som beskrivs mer detaljerat i studien är *diskursanalys*, *makt* och *socialkonstruktionism*.

Syfte

Studiens syfte är att undersöka vilka förhållanden som bidragit till omorganisationen av "heldagsskolan" i en kommun. Med hjälp av en dokumentanalys och intervjuer fokuseras beslutsprocesser på tre olika nivåer i skolsystemet: skolnämnd, skolförvaltning och skolledning.

Frågeställningar

1. Hur talar beslutsfattarna om "elever i behov av särskilt stöd" och "en skola för alla"?
2. Hur talar beslutsfattarna om "heldagsskolan" och andra särskiljande lösningar ?
3. Vilka olika förhållanden framträder som betydelsefulla för beslutsfattandet i samband med "heldagsskolans" omorganisation?

Begreppen "elever i behov av särskilt stöd", "en skola för alla", "heldagsskolan som särskiljande lösning" samt "heldagsskolans omorganisation" utgör i min studie analysens fyra fokusområden. På ett deduktivt sätt utgår jag därmed från dessa centrala begrepp inom specialpedagogik för att finna stöd i empirin.

Styrdokument och historik

I följande avsnitt redogör jag för vad styrdokumentet uttrycker om elever i behov av särskilt stöd, särskiljande lösningar och en skola för alla, en historik av heldagsskolan i kommunen, styrningen av/i skolan och skolans frirum. I historiken av heldagsskolan i kommunen utgår jag från min C-uppsats (Barta, 2007) men kommer att bearbeta och utveckla det ytterligare. Därefter följer ett avsnitt med tidigare forskning på beslutsfattarnivå för att sedan avsluta med relevant teoribildning.

Styrdokument

Elever i behov av särskilt stöd, särskiljande lösningar och en skola för alla

Dagens debatt om skolan handlar i stor utsträckning om statliga och kommunala resursproblem samt om nedskärningarnas effekter. Ett vanligt förekommande argument är att elever i behov av särskilt stöd råkar särskilt illa ut när resurserna minskar.

Från Lpo 94 framgår att det offentliga skolväsendet bygger på demokratins grund och att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. I styrdokumentet framträder tydligt intentionen att den svenska skolan ska vara en demokratisk skola för alla. Tilltron att skolan kan förmedla samhällets politiska och ideologiska värderingar uttrycks tydligt i dokumentet: "Skolan ska... förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på." (s 3) Dessa värden uttrycks i dokumentet som: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta. I skollagen (SFS 1985: 1100), 1 kap 2 § står bland annat att läsa om hur de grundläggande bestämmelserna i det offentliga skolväsendet skall utformas:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen ska inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. /.../ I utbildningen ska hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar.

Läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) anger ramarna för skolverksamheten. Dokumenten innehåller tydliga uttryck för demokratiskt inkluderande intentioner samt beskrivningar och riktlinjer av detsamma. Ordalydelsen är:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (s 6)

Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap... (s 8)

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig skall omfatta alla elever. (s 13)

Det som läroplanen uttrycker beträffande de riktade insatserna till speciella elevgrupper handlar om hjälp, stimulans och stöd men även att skolan har ett särskilt ansvar för elever som inte når målen.

Skolan har särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. (s 6)

Alla som arbetar i skolan ska hjälpa elever som behöver särskilt stöd. (s 12)

Läraren skall / .../ stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. (s 12)

Termerna specialundervisning, särskild undervisningsgrupp eller skoldaghem nämns varken i skollagen eller i läroplanen Lpo 94 men däremot i grundskoleförordningen 5 kap 5 § (SFS 2000:1108).

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i frågan om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp.

I Lgr 80 omnämns för första gången i en läroplan ”särskilda undervisningsgrupper” och ”skoldaghem”. Lgr 80 bygger på SIA-utredningen (SOU 1974:53) som slår fast att specialundervisningen och specialläraren ska utnyttjas mer rationellt. Åtgärderna måste bygga på ett lagarbete och måste baseras på utredningar med större behandlingsinriktning. För elever med socioemotionella svårigheter ska sysselsättning beredas även utanför den vanliga skoldagen. I Lgr 80 ändras elevsynen - från det att eleven sågs som ”bärande” av problem till det att problem uppstår i skolans miljö och skolan har ansvar för alla elever. Här betonas att de barn som får stöd i en särskild grupp ska tillbaka till den vanliga undervisningen så fort som möjligt.

Elevens svårigheter – intellektuella och fysiska handikapp, känslomässiga och sociala störningar – kan också vara så stora, att eleverna måste följa särskild undervisningsgrupp under alla lektioner. De kan dessutom i vissa fall också delta i fritidssysselsättningar och skolluncher tillsammans med gruppen. Sådana s.k. skoldaghem eller i särskilda fall skolveckohem kan anordnas på skolöverstyrelsens initiativ. (Lgr 80, s 55)

Sverige är ett av de länder som har skrivit under Salamancadeklarationen och Salamanca +5 (2001) som är en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Här beskrivs bl.a. betydelsen av en integrerad verksamhet, med andra ord en skola för alla. Salamancadeklarationen är en rekommendation som ska vägleda regeringar för att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå. I Salamancadeklarationen står det att:

Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn i behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända dem till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (Salamanca-deklarationen, pkt 8 s 25)

En integrerad skolgång, d.v.s. en skola för alla vars syfte är att förebygga marginalisering, är det mest effektiva vapen mot diskriminerande attityder. Detta uttrycks tydligast i Dakarresolutionen:

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

Skoldaghemmets verksamhet finns inte reglerad i stadgar och lagar utan det ligger i varje enskilds kommuns intresse att bedriva den här typen av verksamhet.

Något om heldagsskolans historia

Nedan presenteras en historik av heldagsskolan i kommunen som huvudsakligen är hämtad från min C-uppsats (Barta, 2007), bearbetats och utvecklats ytterligare med det som hänt på området efter att uppsatsen blivit färdig.

Året 1977 startade skoldaghemmet i kommunen. Från början fanns ett enda skoldaghem som tog emot elever som var i behov av särskilt stöd. Eleverna var 6-12 år gamla. Skoldaghemmet erbjöd eleverna både stöd och behandling utifrån deras behov och ”övrig problematik”. Målsättningen var att eleverna så småningom skulle återgå till den skola de var inskrivna i. Ute på skolorna ökade däremot antalet små grupper av elever i behov av särskilt stöd vars behov inte kunde tillgodoses inom ramen för den vanliga undervisningen. För det mesta bedrevs elevernas undervisning av utbildade assistenter av vilka många inte ens hade tillgång till specialpedagogisk handledning. Ett enda skoldaghem i kommunen kunde emellertid inte tillfredställa det stora behovet.

På uppdrag av skolförvaltningen tillsattes därför 1999 en projektgrupp som hade i uppdrag att se över utformningen av framtida skoldaghem i kommunen. Projektgruppen bestod av: rektorer, specialpedagoger, enhetschef från PPC (psykologisk pedagogisk centrum) och en projektledare från skolkontoret. Projektets syfte var att kommunens elever skulle få en bra skola där arbetet skulle utgå från varje barns förutsättningar och behov samt att de olika konstellationerna av små grupper skulle minska i antal. Enligt projektgruppens rapport, ”Heldagsskolan 2000” föreslogs att dåvarande skoldaghem skulle ersättas av fem heldagsskolor för elever från skolår 1-6 på de fem skolområdena i kommunen. Varje heldagsskola skulle ha 3-6 skolor som upptagningsområde. Målgruppen var elever med socioemotionella svårigheter vars behov skolan inte kunnat tillgodose inom ramen för den vanliga verksamheten och som därför behöver andra former av särskilt stöd. Målsättningen med heldagsskolan är:

- att för kortare eller längre tid erbjuda undervisning i en mindre grupp s.k. heldagsskola
- att eleven efter en viss tid återgår till vanlig klass
- att hjälpa och stödja varje elev till en så positiv utveckling som möjligt
- kommunen ska ersätta det befintliga skoldaghemmet med fem heldagsskolor
- verksamheten präglas av en tydlig struktur där man ska ge eleverna en social träning och kunskaper i skolans basämnen. (”Heldagsskolan 2000” i Barta, 2007, s 4.)

I verksamheten ingick även en fritidshemsdel. Arbetslaget bestod av tre pedagoger på heltid med syfte att täcka en tidsram från 7.30-17.00. Personalen fick tillgång till regelbunden handledning samt regelbundna nätverksträffar. Skolförvaltningen tillsatte en ”styrgrupp” och en ”övergripande grupp” som hade som uppgift att följa upp och utvärdera heldagsskolans verksamhet. Förslaget antogs i kommunfullmäktige och den nya organisationen startades hösten 2000.

Utvärdering av heldagsskolornas verksamhet

Kommunens fem heldagsskolor gjorde hösten 2004 en utvärdering av sin verksamhet som sammanställdes av personal från skolförvaltningen. Nedan presenteras en sammanfattning av rapporten med titeln ”Utvärdering av heldagsskolornas verksamhet”.

Sedan starten, höstterminen 2000, har heldagsskolorna haft sammanlagt 75 elever från skolår 2-7. Fem av dessa elever var flickor, resten pojkar. Vistelsetiden varierar från en till sex terminer och ligger i snitt mellan tre och en halv till fyra terminer. Orsakerna till varför eleverna placerades på heldagsskolan är ofta social problematik kombinerad med inlärningssvårigheter. Svårigheter i samspel med andra barn och vuxna framhålls, likväl koncentrationssvårigheter och utagerande beteende.

Utvärderingen är kopplad till heldagsskolornas vision och har följande rubriker: trivsel, samhörighet, social kompetens, kunskap och samverkan.

Trivsel. Enligt personalen trivs eleverna på heldagsskolan och upplever att de får möjlighet att lyckas.

Samhörighet. Brister i samhörighet med övrig skolverksamhet framhålls som ett bekymmer. En förbättrad kontakt med skolans lärarpersonal och elever uttrycks som önskemål. Personalen på heldagsskolan anser att heldagsskolan bör ses som ett komplement till den övriga skolan men, kommer oftast sent in i processen.

Social kompetens. På heldagsskolan prioriteras arbetet med utvecklandet av elevernas sociala kompetens, men även arbetet med skolkunskaper. Genom att få ökad självkänedom och strategier för att hantera sina känslor får eleverna redskap för att kunna fungera i den sociala gemenskapen.

Kunskap. De flesta elever upplevs ha ett starkt motstånd till allt skolarbete vilket ses av personalen som en utmaning. Genom individanpassad undervisning lyckas personalen fånga elevens lust till lärande. Elevernas stora behov av individanpassad undervisning gör att personalen upplever att de inte räcker till trots det lilla antalet elever. Eleverna får oftast en tilltro till heldagsskolan, men inte alltid till sin hemklass.

Samverkan. Ett bra samarbete mellan heldagsskolan och klassen anses viktigt inte minst för elevens återgång till klassen. Samverkan fungerar dock inte alla gånger och bör därför utvecklas. Muntlig information når sällan fram till personalen på heldagsskolan. Hemskolan bör avsätta en särskild personal för återskolade elever. Personalen uppger att de samarbetar bra med föräldrar, kurator, skolsköterska samt Barn och Ungdomspsykiatri (BUP).

Det som framhålls som framgångsrika strategier i arbetet med dessa elever är att utgå från elevens starka sidor, att bekräfta och att se eleven. Verksamheten styrs därmed av elevernas behov varför en hög grad av individanpassning ses som en nödvändighet. Det arbetas utifrån ART (Aggression Replacement Training) en metod som innefattar interpersonell färdighetsträning, moraliska resonemang och ilskekontrollträning. Elevernas prosociala färdigheter som de tidigare haft svårigheter att behärska tränas genom rollspel.

Långt ifrån alla elever slussas tillbaka till sin klass. Många av dem fortsätter i en särskild undervisningsgrupp när de kommer till högstadiet. Det saknas även strategier och dokumentation för uppföljning av eleverna på längre sikt.

Rapporten visar också att heldagsskolan inte alls täcker tidsramen 7.30-17.00 så som det var tänkt från början. Det anges olika förklaringar för detta. Som främsta skäl anges resursbristen samt att föräldrarna önskar behålla kontakten med hemskolans fritidshem. Personalen menar att de är nöjda med den handledning och det stöd de får från rektorerna på området och att gemensam fortbildning har stärkt gemenskapen mellan personal på olika heldagsskolor.

Heldagsskolans omorganisation

Under hösten 2007 gav skolnämnden i kommunen skolchefen i uppdrag att omorganisera heldagsskolorna och resursskolorna så ”att en effektiv organisation och bästa individuella studiemål uppnås” (Skolförvaltningen 2007-11-21). Beslutet om uppdraget togs på skolnämndens sammanträde. Uppdraget innebar att skolchefen skulle ”utveckla och förändra” dåvarande fem heldagsskolor för elever i åldersgruppen 10-12 och en resursskola för äldre elever 13-15 år till att det skulle bli två heldagsskolor för yngre elever och två resursskolor för äldre elever med ”ett utvidgat uppdrag att förena undervisning i särskild undervisningsgrupp med fritidsverksamhet” (s 1). Omorganisationen skulle gälla fr.o.m. höstterminen 2008. Beslutet grundades, enligt kommunens dokumentation på minskade elevunderlag. Kommunen hänvisade även till Skolverkets (2007) analys av tre års utbildningsinspektioner där både ledningen av och verksamheten i heldagsskolan kritiserats. Förutom de kommunövergripande särskilda undervisningsgrupperna finns det på ett antal skolor särskilda undervisningsgrupper som endast har elever från den närbelägna skolan. Dessa särskilda undervisningsgrupper berördes inte av omorganisationen.

Redan 2009 skedde dock en ny omorganisation av heldagsskolan som innebar att i kommunen finns idag enbart en heldagsskola för yngre och en resursskola för de äldre eleverna. Det finns inget dokument kring denna omorganisation utan informationen framfördes muntligt. Åsikterna går isär men ekonomiska nedskärningar framhålls som grund. Högstadieskolornas egna undervisningsgrupper berördes inte av beslutet.

Teoretiskt ramverk

Styrningen av och i skolan

Utbildningssystemet har under de senaste decennierna präglats av stora genomgripande förändringar. Decentraliseringstrenden under 1990-talet har gjort att ansvaret för skolan till stora delar förflyttats från stat till kommun samtidigt som ekonomin har blivit en allt viktigare faktor för skolans styrning. De ideologiska motiven bakom decentraliseringen var, dels att öka kommunernas inflytande, dels en förväntan att decentraliseringen skulle underlätta utvecklingen mot ”en skola för alla”, en skola där alla elever, oavsett bakgrund, förmåga, etnicitet mm., känner sig välkomna och kan få sin undervisning. (Tideman m.fl., 2005)

Förändringsprocessen har beskrivits på olika sätt. Först talade man om decentralisering, därefter om målstyrning för att i dagsläget tala om mål- och resultatstyrning. Läroplanen (Lpo 94) konsoliderar övergången från en statlig detaljreglering till en mer målstyrd skola.

Vad är styrning? I Nationalencyklopedin definieras styrning enligt följande: ”Styrning innefattar alla de åtgärder som ledningen i en organisation vidtar för att påverka dess processer och resultat.”

Enligt SOU 2004:116 innebär styrning:

- att sätta resultatmål för en verksamhet samt att följa upp dem – mål- och resultatstyrning,

- att tilldela verksamheter erforderliga resurser för att nå de uppsatta målen – resursstyrning samt
- att följa upp att verksamheten når målen och att resurserna används effektivt – processtyrning.

När man talar om decentralisering är den officiellt accepterade bilden att kommunerna och de enskilda skolenheterna har fått större formellt ansvar över skolverksamheten.

Styrningen av skolan är dock komplex eftersom det finns både en nationell styrning - målen i läroplanen - och en kommunal styrning. Staten och kommunen har olika ansvar för att formulera mål, utöva tillsyn och följa upp. (SOU 2004:116) Skolans styrning kan se ut enligt följande:

Staten (regering/riksdag)	Kommunen	Skolan
Skollagen, förordningar		
Läroplaner, Kursplaner	Skolplan	Arbetsplan

Fig. 1. Skolans styrning – En mål- och resultatstyrd skola

Löfquist (1999) menar att det i praktiken inte rör sig om en fullständig decentralisering utan snarare en kontrollerad decentralisering av makt, ansvar och befogenheter. Petersson (i Löfquist, 1999) menar att graden av den faktiska kontrollen är liktydig med möjligheterna att utkräva ansvar. Centraliseringen och decentraliseringen lever m.a.o. i ett symbiotiskt förhållande.

Berg m.fl. (1999) talar om formella och informella påverkansfaktorer i relation till styrningen och ledningen av skolan. Styrning kopplas till skolan som institution medan ledning som har en mer exekutiv funktion kopplas till skolans professionella arbete. Den formella styrningen benämner författarna som ”styrning *av* skolan” och är kopplad till skolans uppdrag medan den informella styrningen benämns som ”styrning *i* skolan” och bottenar i skolans värdegrund. Begreppet ledning behandlas analogt med styrningsbegreppet. Den formella ledningen kopplas till givna officiella uppdrag, medan den informella ledningen härrör från påverkan från rådande skolkultur.

Governmentality - Foucault

Den moderna makten som framträder i form av styrning kallas av Foucault för governmentality (Nilsson, 2008). Begreppet bygger på en sammanskrivning av ”govern”, att ”styra” eller ”regera” och ”mentalité” som bäst översätts med ”inställning” eller ”rationalitet”. Begreppet används för att koppla samman idén om styrning med idén om rationalitet. Politisk styrning syftar, enligt Foucault (a.a.) till att forma, leda och påverka människors tänkande och beteende. Styrningen kan också handla om att ”styra sig själv”. Oavsett på vilka nivåer styrningen sker finns det alltid en förbindelse mellan politisk styrning och självstyrning. Detta sker genom självdisciplinering där människan som samhällsmedlem förväntas korrigera sig själv med hjälp av självreglerande tekniker. Med detta menas att styrningen idag inte utövas av en yttre kontroll utan genom självreglerande val av självständiga individer. En effektiv styrning kräver kunskaper och ”sanningar” om människor. Dessa kunskaper ska ange både det som förväntas utifrån den diskursiva normen men även det som faller utanför men som kan korrigeras med olika normaliserande åtgärder. En modern och demokratisk maktutövning kräver, enligt Börjesson, Palmblad & Wahl (2005) olika teknologier för att: ”i frihetens namn, åstadkomma samklang mellan politiska strävanden och privata viljor. Fri är endast den medborgare som har förmåga och vilja att anpassa sig till bestämda normer för civilisation.” (s 65)

Foucault menar att den ökande friheten i samhället inte innebär att vi styrs mindre utan snarare att vi ”styrs på ett annat sätt” (Nilsson, 2008). Genom specifika önskvärda kvalitéer transformeras människan till ett specifikt subjekt. Det övergripande syftet med detta är att individen ska bli ett sådant subjekt som på frivillig basis underställer sig den ideologiskt färgade regim eller diskurs som råder. Den rådande ”sanningen” eller diskursen kan ses som en politisk rationalitet där den antagna verkligheten läggs fram på ett sätt som får individen att uppleva den som egen verklighet. (a.a.)

Min ambition med den här studien är att försöka förstå hur styrningen yttrar sig i den kontext som jag studerar. Fokus kommer därmed främst att riktas mot hur beslutsfattarna formulerar uppdrag, tänker, talar och agerar, m.a.o. hela den beslutsprocess som beslutsfattarna är involverade i.

Skolans frirum

En skolas handlingsutrymme återfinns, enligt Berg (2003) mellan de yttre ramar som samhället sätter upp för skolan och de inre ramar som finns i skolans programförklaring. Handlingsutrymmet kallas av Berg för frirummet. Frirummet kan synliggöras genom en förståelse av såväl yttre som inre ramar. Skolans yttre ramar uttrycks såväl i skollag/skolförordning som i läroplaner. Dessa dokument har som politisk avsikt att styra skolan i en viss riktning. De yttre ramarna utgör de formella uppdragen med styrning och motsvarar skolans explicita styrning. De formella uppdragen formuleras på huvudmannanivå och åläggs skolan att genomföra. Dessa yttre ramar kallas av Berg för styrning *av* skolan. Skolans inre ramar kallas för styrningen *i* skolan och bestäms av skolans kultur. De inre ramarna motsvarar skolans informella uppdrag och kallas även för den implicita styrningen. Skolans vardagsarbete sker och förstås i förhållandet mellan den yttre formella och den inre informella styrningen.

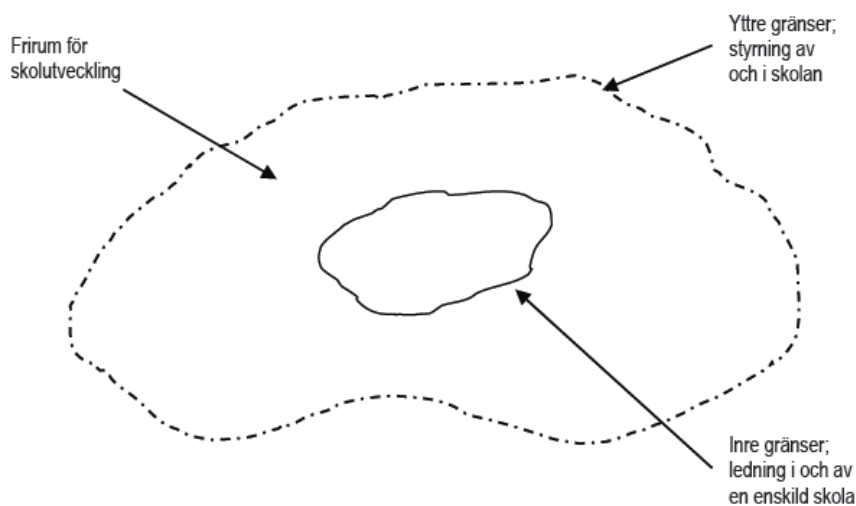


Fig.2. Bergs frirumsmodell (1999 s 13)

Frirummet kan användas fullt ut först när en skola har fastställt sin kultur. Berg förespråkar två metoder för att få fram frirummet. Han kallar dessa för att *upptäcka* och *erövra* frirummet. *Upptäckandet* av frirummet kan ske genom en kultur- och dokumentanalys. Syftet med detta är att finna skolans lokala värdegrund via vilket man kan se var skolan befinner sig gentemot sina gränser. *Erövrandet* av frirummet handlar om skolans behov respektive motiv av/för förändring. Berg hävdar vidare att diskussionen och utvecklingsarbetet på skolan är beroende av om förändringsbehoven avser ett ”top-down” eller ”bottom-up” perspektiv.

”Top-down” perspektivet innebär att beslutet fattats av politiker och genomförs av skolans aktörer. I ”bottom-up” perspektivet är det skolaktörerna som har tolkningsföreträde både över implementeringsarbetets innehåll och över hur utvecklingsarbetet ska gå till.

Bergs teori utgår ifrån att skolinstitutioner och skolorganisationer (struktur och aktör) är sammanförda i ett begreppssystem som fångar in såväl skolans mångskiftande uppdrag som skolans vardagsarbete. Frirumsmodellen är central i teorin och sammanfattar på ett överskådligt och visualiserande sätt teorins bärande delar – sammankopplingen mellan skolan som institution (de yttre gränserna) och skolan som organisation (de inre gränserna). Modellen är dock inte teorins utgångspunkt utan snarare en sammanbindningspunkt mellan teori och praktik (Berg, 2004). Med hjälp av frirumsmodellen etablerar Berg en begreppsapparat i syfte att underlätta förståelsen av skolans komplexitet som bottnar i en motsägelsefylld styrning och ledning som på samma gång sätter gränser för skolans ledning och vardagsarbete. Begreppsapparaten kan användas som ett analytiskt redskap för att förstå de krafter som påverkar och styr skolan – staten och samhället såväl som ledningen *av* och kulturen *i* skolan. Bergs frirumsmodell visar på en framkomlig väg för forskare som i sitt samarbete med olika praktiker medverkar för utvecklingen av skolans verksamhet.

Berg (1999) ser skolan både utifrån organisations- och institutionsperspektiv. Skolkulturer är enligt honom abstrakta och svårfångade. Det råder, menar Berg två kulturella kontraster inom skolan som oftast ställs mot varandra, dels en officiell - inriktad mot förändring och utveckling, dels en inofficiell - inriktad mot beständighet.

Metaforiskt ser han skolkulturer likna en tredelad frukt med en inre kärna, fruktkött och ett yttre skal. Med detta som bakgrund diskuteras skolkulturer i fyra sammanflätade nivåer. Nivå 1 som sammanfaller med ”kärnan” uttrycks med orden ”det pedagogiska arvet”. Med detta menas att skolan måste ses i sitt historiska sammanhang vilket bäst kan förstås utifrån perspektivet den dolda och den officiella läroplanen.

Begreppet *den dolda läroplanen* myntades av Jackson 1968 och förknippas med Herbarts uppfostringsdoktrin (Broady, 1981). De dolda läroplanen associeras med de oskrivna regler som finns i skolan, vars konsekvenser ofta är negativa, socialt reproducerande och även förtryckande. De outtalade krav som klassrumssituationen ställer kan gå ut på bl.a. att träna eleverna att ständigt bli avbrutna i arbetet, att göra sådant de inte är intresserade av eller vänta på att alla kamrater blir klara innan man får gå vidare. Herbarts uppfostringsfilosofi syftade till att skapa lydiga och underdåniga elever som passiviserats. Berg (1999) ser den dolda läroplanen som ett samlingsbegrepp för hur det pedagogiska arvet påverkar skolan som institution och fungerar som styrkälla i skolans verksamhet. Begreppet kopplar Berg till skolans inre gränser, ledningen *av* och *i* skolan.

Nivåerna 2, 3 och 4 fokuserar organisationsperspektivet. Nivå 2 som metaforiskt kallas för ”fruktköttet”, avser avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism. Den avgränsade professionalismen med rötter i Herbarts doktrin kan förstås i perspektivet den dolda läroplanen och handlar om det faktiska utrymmet för självständiga beslut och handlingar som omvärlden tillerkänner lärarna. Den utvidgade lärarprofessionalismen betraktas i ljuset av den officiella läroplanen som grundas på Deweys progressivism och som står för flexibilitet och förändring. (Berg, 1999)

Nivå 3 och 4 utgör ”skalet” i Bergs metafor. Nivå 3 avser lärarnas kåranda som har kopplingar till både den avgränsade och utvidgade lärarprofessionalismen. En traditionellt

präglad lärarkår grundar sina värderingar i den dolda läroplanens värdebaser och är därmed konservativ, individualistisk och nutidsorienterad. En kåranda som är inriktad mot den officiella läroplanen präglas av samarbete, flexibilitet och framförhållning. Berg kopplar den officiella läroplanen till skolans yttre gränser, styrningen *av* och *i* skolan. Nivå 4 avser aktörsberedskap som av Berg likställs med begreppet skolkultur. Aktörsberedskap relateras till skolans förmåga till förändring. För att på djupet kunna förstå en skolans kultur, menar Berg, ska resonemanget från organisationsnivån ”lyftas” till institutionsnivån.

Gustafsson m.fl. (1981) belyser skillnaden mellan läroplanens visioner och skolans verklighet i termer av den dolda läroplanen. Författarna menar att den dolda läroplanen skapas utifrån samhällets dolda maktförhållanden. Deras resonemang bygger på att varje samhälle skapar sina institutioner vars främsta uppgift är att garantera samhällets fortbestånd. Samhället är uppbyggt av dolda maktstrukturer som vi omedvetet styrs av men som för de flesta av oss förblir dolda. Ett sätt att synliggöra dessa maktstrukturer är att bli medveten om de rådande strukturerna. Skolan som institution har som uppgift att skapa samhällets yrkesstruktur däribland dess sociala och kulturella struktur. Den arbetsordning som skolan upprätthåller är därmed en förutsättning och en nödvändighet för återskapandet av samhällsordningen. Ansvar för maktförhållandena i skolans vardag ligger därför inte hos lärarna och möjligtvis inte heller hos skolan som institution. Ansvar ligger där makten befinner sig d.v.s. i de ekonomiska och politiska styrningsorganen. I författarnas resonemang beskrivs lärarnas position som längst ner i hierarkin vilket inbegriper svårigheter att påverka det ålagda läraruppdraget. Lärarna blir därmed förmedlare av den kulturella och de strukturer som styr samhällssystemet.

Tidigare forskning

Studier på beslutsfattarnivå där beslut kring den specialpedagogiska verksamhetens elevurval och utformning tas finns i förhållandevis liten utsträckning inom specialpedagogisk forskning. Relevant forskning som jag kan ha som utgångspunkt i min studie är följande: Ekström (2004), Löfquist (1999), Tideman m. fl. (2005), Heimdahl Mattson (2006) samt Lindblad och Popkewitz (2001).

Ekströms (2004) avhandling handlar om hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. I avhandlingen studeras beslutsfattarnas föreställningar om elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogiska insatser. Författaren studerar även vilka föreställningar beslutsfattarna har om hur den kommunala styrningen går till för att få genomslag i praktiken. Ekströms studie av formuleringsprocesser på beslutsnivå har visat på olika definitioner av ”elever i behov av särskilt stöd”. Den har också visat på bestämmelser om hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras och utformas.

Resultatet i Ekströms studie visar: att beslutsprocesserna är relativt svaga som styrningsinstrument; att till skolans aktörer lämnas stor handlingsfrihet; att kostnadsramarna står i fokus; att formella och informella samtal är styrande faktorer och att enighet eftersträvas vid beslutsfattandet. En stor variation framträder då de intervjuade beskriver sina antaganden, föreställningar och värderingar. En intressant iakttagelse är att denna variation inte följer något tydligt mönster. Sammanfattningsvis tyder studien på att de iakttagna villkoren egentligen verkar för att bevara det befintliga istället för att bidra till verksamhetens utveckling och förändring.

Tidemans m.fl. (2005) forskningsrapport berör min studies intresseområde. Rapporten har som övergripande syfte att fördjupa kunskapen om olika skolaktörers (elever, föräldrar,

lärare, specialpedagoger, skolledare och politiker) uppfattningar om varför och hur elever definieras som avvikare samt om hur undervisningen för dessa elever utformas. Speciellt riktas intresset mot aktörernas sätt att tänka om dessa fenomen. Fokus för denna studie var att blottlägga hinder för en utvecklingsprocess i riktning mot "en skola för alla" för att med denna kunskap som grund söka efter en mer inkluderande skola. Studien förankras teoretiskt i några klassiska perspektiv beträffande synen på avvikelse – Lemert, Goffman samt Foucault.

Tidemans m.fl. (2005) studie visar att sättet på vilket de olika skolaktörerna tänker om vad som är avvikande och om vad som är normal bildar en grund för åtgärdernas utformning. Skolans ramar, utformning, värderingar och sätt att fungera har betydelse för i vilken utsträckning elever hamnar i svårigheter. Skolan behöver därför utveckla "kompetens för att möta alla elever" och anta utmaningen att se elevernas olikheter som resurser istället för att betrakta skillnaderna som problem. Angelägna åtgärder som stimulerar processer som medverkar till en utveckling mot "en skola för alla" kan vara: en kraftfull satsning på utbildning med tydligt elevperspektiv, utvecklingsarbete, forskning, nätverk samt konferenser med tema "en inkluderande skola". I ett demokratiskt samhälle är det viktigt att förhindra segregering, menar författarna men betonar samtidigt även nödvändigheten att inta en kritisk granskande och problematiserande inställning även mot en inkluderande skola.

I en av Specialpedagogiska institutens rapport (Heimdahl Mattson, 2006) studeras hur rektorer ser på organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser i skolan. Studien har en longitudinell karaktär – datainsamlingen gjordes vid två tillfällen 1996 och 2006 och analysen gjordes utifrån begreppen inkluderande/segregerande. Av resultatet framgår att antalet elever som segregeras från sin hemskola i en särskild undervisningsgrupp har ökat. I många av fallen måste eleven lämna sin egen skola för att gå i en särskild undervisningsgrupp som befinner sig på en skola i ett annat område. I takt med denna ökning minskar de särskilda undervisningsgrupperna på de egna skolorna och blir mindre permanenta.

Rapporten visar även att elevernas resultat i de särskilda undervisningsgrupperna inte redovisas då skolorna redovisar de nationella proven. Med all sannolikhet påverkar detta skolans resultat utåt men kan även vara en orsak till varför särskilda undervisningsgrupper bildas. Enligt det som Heimdahl Mattson (2006) kallar för den öppna agendan ska elever som av olika anledningar inte klarar målen få adekvat undervisning i en lugnare miljö, medan i den dolda agendan eliminerar man risken att dessa elever utgör ett hinder för övriga elever samt skolans popularitet.

En slutsats i undersökningen är att de skolor där eleven betraktas som skolans/arbetslagets ansvar och där specialpedagogen ses som handledande resurs är mer inkluderande. Skolor som inte intar samma perspektiv och som dessutom ser specialpedagogen i en "specialundervisningsfunktion" är mer exkluderande.

Löfquists (1999) avhandling tar upp svenska systemskiftets, d.v.s decentraliseringens betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Bakgrunden till avhandlingen var riksdagens beslut, hösten 1988, att inleda en decentraliseringsprocess inom skolan där kommunerna stegvis skulle överta ansvaret för organisering och genomförande av skolverksamheten. Författaren har studerat elva högstadieskolor i elva kommuner. Det empiriska materialet bygger på intervjuer, enkäter samt resursanvändningsstatistik för åren 1986 och 1995 d.v.s. före och efter decentraliseringen.

Har decentraliseringsreformen haft någon betydelse för skolornas arbete med elever i behov av särskilt stöd? I sin avhandling svarar Löfquist "nej" på denna fråga och menar att decentraliseringen och målstyrningen enbart legitimerat tidigare rådande förhållanden. Skolans organisation av specialundervisning, policy och resursanvändning förklaras snarare av skolans kultur – d.v.s. skolans interna logik än av kommunalt och statligt beslutsfattande.

Att målstyrningen inte fungerar, menar författaren beror på bristen på utvärdering av de olika åtgärder och arbetsformer för elever i behov av särskilt stöd. Skolornas sätt att sköta specialundervisningen sker och bestäms i en miljö som författaren benämner för en "bångstyrig verklighet", en verklighet där förutsättningar, handlingar och resultat blandas slumpmässigt. Med denna verklighet som grund har de berörda aktörerna oftast svårt att redogöra för hur beslut har fattats. Lösningar för elever i behov av särskilt stöd är givna och färdiga innan problem uppkommer och sker utifrån den specialkompetens som finns på enheten. Detta innebär en risk för att skolan blundar för de problem som man varken har kompetens eller resurser för att lösa. Eventuella brister i de egna arbetsformerna samt vad som skulle kunna vara orsaker till elevernas svårigheter diskuteras inte och eleverna ses som "bärare av problem".

Projektet *Education Governance and Social Integration and Exclusion-EGSIE*

(Lindblad & Popkewitz, 2001) ger ett nationellt och internationellt perspektiv på följderna av samhällets omstrukturering av utbildningssystemet i Europa under 1990 talet, dels i förhållande till olika sammanhang av pedagogiska traditioner, dels de samhälleliga konsekvenserna i form av social integrering respektive utanförskap. I projektet deltog tio länder: Australien, Finland, Tyskland, Grekland, Island, Portugal, Spanien, Sverige, England och Skottland.

Det övergripande syftet med forskningsprojektet var att identifiera relationerna mellan utbildningens styrningsformer och social integration/utslagning av ungdomar i europeiska sammanhang samt att diskutera och föreslå åtgärder för styrning som bidrar till att minska social utslagning och maximera integration. Ett av projektens delmål var att analysera diskurser om utbildningens styrningsformer i internationella organisationer och de potentiella effekterna av dessa på nationella diskurser. Ett annat delmål var att analysera erfarenheter av och strategier för att hantera de nya ledningsorganisationerna i utbildningen bland politiker och beslutsfattare på förvaltningsnivå samt lärare och rektorer på skolnivå i de olika länderna. Det empiriska materialet utgörs av text och policydokument, intervjuer med såväl systemaktörer – politiker och beslutsfattare på förvaltningsnivå, som skolaktörer – rektorer och lärare samt observationer av elever i olika kontexter. Även analys av internationell och nationell statistik har genomförts.

Analysen pekar på två problematiker. Det första är "rättvisa/likvärdighet" där den sociala integrationen fokuserar på kön, socioekonomisk status, etnicitet och invandring. Kategorier som klassificerar individer och grupper utifrån socioekonomisk status är oförändrade sedan 1960-talet. Kategorier som gäller differentiering, marginalisering och utslagning har förskjutits till att omfatta etnicitet, kön och ras. Det andra som betraktas som huvudproblematiken är "kunskap" och fokuserar på konstruktionen av de kriterier som identifierar inkludering/utslagning. Ett exempel är att marginaliserade grupper i samhälle definieras genom nya sociala kategorier av avvikande beteende som sedan överförs till skolan som betraktar dem som interna sätt att kategorisera elever.

Utifrån analysen presenteras resultatet i två delar. Den första som har med rättvisa/likvärdighet att göra visar att mönster av social inkludering/utslagning har ökat under den aktuella perioden samtidigt som utbildningssystemet expanderar, fler ungdomar går i skolan under längre tid. En slutsats utifrån detta visar på att en ökning av tillgången till utbildning har resulterat i en ökad exkludering. Decentraliseringen som kännetecknas av en ökning av styrning genom managementtekniker, utvärdering och resursfördelning, ses som en bidragande orsak till detta. Det andra resultatet är kopplat till kunskap och systemets rationalitet vilket anses vara oförmöget att beakta den nya styrningsmekanismen i relation till social exkludering. Från det empiriska materialet framgår tydligt både likhet och olikhet i uppfattningar, mönster och kategorier i resonemanget. Man kunde även konstatera bristen på olikhet i perspektiv mellan systemaktörer och skolaktörer. De flesta utsagor pekar dock på behovet av förändring av utbildningens styrningsformer. I resultatet framkommer även vilka diskurser som finns om utbildningens styrningsformer i Europa.

Författarnas slutsatser är att utbildningspolitiken kan ändras genom strategier som rör hantering, lagstiftning och resursfördelning. Studien visar att dessa åtgärder genomfördes i sociala kontexter av instabilitet och osäkerhet i syfte att skapa enighet och förbättra ekonomisk konkurrenskraft. Denna förmodade harmoni och detta samförstånd bidrog till att kritiska diskussioner om politik samt sökandet efter alternativ uteblev. Denna avsaknad av alternativ gav argumenten för den pedagogiska omstruktureringen en fatalistisk betoning.

Konklusion

Denna genomgång av tidigare forskning visar att trots de politiska reformernas ambition att skapa en inkluderande skola har dessa i det närmaste bidragit till det motsatta både i ett internationellt och nationellt perspektiv. En ökning av segregeringen pekar på att systemets rationalitet inte kan beakta den nya styrningsmekanismen d.v.s. decentraliseringen i relation till social exkludering. Med systemets rationalitet menas här statens (o)förmåga att utifrån den rådande "sanningen" eller diskursen beakta decentraliseringen i relation till social exkludering. Forskningen påvisar att decentraliseringsreformerna enbart legitimerat rådande förhållanden. Beslut som tas på formuleringsarenan har liten genomslagskraft på realiseringsarenan. Skolaktörerna organiserar sig istället utifrån handlingsrationalitet d.v.s. skolans rådande kultur som dikterar skolans socialt accepterade regler. Med detta menas att hur skolaktörernas tal- och tankemönster reproduceras skapar villkor för vad som är avvikande och vad som är normalt vilket i sin tur skapar grund för åtgärdernas utformning.

Relevant teoribildning

Eftersom studien handlar om att analysera en diskursiv praktik kommer teorier som lyfter fram språkliga och kommunikativa aspekter att vara i fokus. Min studie kommer således att ta ett sociokulturellt perspektiv.

Det sociokulturella perspektivet

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förstås mänskligt tänkande och handlande som situerat i sociala kontexter. Dessa sociala kontexter består av fysisk-, kognitiv-, kommunikativ- och historisk kontext (Säljö, 2000). Inom det sociokulturella perspektivet, menar Säljö, rör man sig i tre olika sammanhang som samverkar synkroniskt: individen, redskapen och kontexten. Dessa komponenter hör samman, bestämmer varandra och är nödvändiga för att kunna förstå människors handlande. I ett sociokulturellt perspektiv knyts kunskap samman med kultur, språk och medier i sociala praktiker. Inlagrad i den samhällsliga kontexten finns kontextens dåtid, nutid och framtid. Kontexten anger förutsättningarna för förståelsen av vad som sägs. Kommunikation och språkanvändning ses som centrala för inläringen. Kunskapen är

språklig, *diskursiv* och skapas i den arena där problem formuleras och löses. Kommunikation föregår tänkandet. Genom kommunikation blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter.

En ytterligare aspekt av det sociokulturella perspektivet, anser Säljö (2000) är att kommunikation och språk användning är materiella till sin karaktär och till sina konsekvenser. Att lära sig ett språk innebär förutom att lära sig ett ordförråd även att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur. I språkliga framställningar finns värderingar, attityder och antaganden som för oss oftast är osynliga men som formar vårt sätt att tänka och i förlängningen vårt sätt att handla. Med detta menas att språket används som redskap för handling i kulturella praktiker men även som arena för socialt handlande. Språket blir på så sätt länken mellan kultur, interaktion och individens tänkande vilket gör språket till ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap.

Assarson (2007) menar att språket skapar möjligheter till förändring och nyskapande. Förändring börjar i talet. Från talet föds tanken som återkommer i konstruktionen av en utmaning som föranleder förändring.

Talet börjar i det pragmatiska, gräver sig ner i det och låser sig fast i praktikens omöjliggörande. Så bryts talet av en tanke som flyger iväg i språket, lyfter och ser möjligheter bortom och utom det som är och visar på hur det skulle kunna vara på ett annat sätt. Men möjligheterna möter motstånd som konstrueras i det som är lätt att säga, underförstått i sin skillnad, svårt att göra. Tanken återkommer i konstruktionen av en utmaning och något som skulle kunna åstadkomma förändring. (s 13)

Socialkonstruktionism

Sociokulturell teori är tätt knuten till en socialkonstruktionistisk vetenskapssyn som innebär konsekvenser för synen på forskning och vetenskap. Socialkonstruktionismen har sina rötter i fransk poststrukturalistisk teori och uppstår tydliga spår av poststrukturalismens syn på språket. Vårt tillträde till verkligheten går via språket. Med hjälp av språket skapar vi verkligheten, inte bara spegelbilder av den och tilldelar verkligheten dess betydelse, enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000). Författarna hävdar utifrån Vivien Burrs definitioner att det finns fyra premisser som binder den socialkonstruktionistiska forskningen samman:

- *En kritisk inställning till självklar kunskap.* Med detta menas att kunskapen om världen inte betraktas som en objektiv sanning utan vår världsbild är en produkt av vårt sätt att kategorisera världen.
- *Historisk och kulturell specificitet.* Med detta uttrycks en uppfattning om att vår kunskap om världen alltid är kulturell och historiskt präglad. Den sociala världen konstrueras diskursivt och är inte bestämd av yttre förhållanden.
- *Samband mellan kunskap och sociala processer,* d.v.s. vår världsbild skapas och upprätthålls i sociala processer och kunskap frambringas i social interaktion.
- *Samband mellan kunskap och social handling,* d.v.s. olika sociala världsbilder kan frambringa olika sociala handlingar.

Denna syn på den socialkonstruktionistiska forskningen delas även av Hacking (2000) som ser socialkonstruktionismen som intersubjektivistisk. Med detta menas att den framhäver verklighetens tidsmässiga och rumsliga kontextualitet vilket framgår i hans definition av ”konstruktionism”:

... olika sociologiska, historiska och filosofiska projekt som syftar till att framhäva eller analysera faktiska, historiskt givna, sociala växelverknningar eller kausala sammanhang som har lett till, eller varit inblandade i uppkomsten eller etablerandet av någon storhet eller något faktum som existerar nu. (s 72)

Enligt den socialkonstruktionistiska epistemologin finns ingen absolut sanning utan bara "sanningseffekter" – en representation av världen bland andra möjliga representationer som skapas med hjälp av diskurser. I själva verket pekar socialkonstruktionismen på att vårt samhälle och vår historia är den enda pålitliga grund vi har att bygga samhällsvetenskapliga teorier och tolkningar på. "Det finns bara en sanning och det är att det inte finns några sanningar" brukar det uttryckas. Detta kan leda tanken till följande frågor: Finns det inga objektiva sanningar? Handlar allt bara om sociala konventioner? Lundby (2000) beskriver skillnaden mellan objektiv och subjektiv sanning enligt följande:

När konstruktionens upphovsman är individen, och inte en objektiv verklighet, kan vi i princip aldrig veta om det vi tror att vi förstår är riktigt eller ej. Det blir meningslöst att tala om sanning. Sanning, som vi använder begreppet, definieras ju något sant eller objektivt utanför oss själva. Men sanningar i konstruktioner kommer alltid att vara subjektiva. Det kommer att vara något som är sant inne i oss själva. (s 88)

Språket har inom socialkonstruktionismen en central roll inte bara som redskap men som förutsättning för all tankeverksamhet. Språkanvändningen är sociala handlingar som inbegriper konsekvenser. Inom dessa sociala handlingar skapas betydelser. Socialkonstruktionister menar att det finns en relation mellan språk och makt. Med detta menas att de konstruktioner som skapas med hjälp av språket avspeglar även maktrelationer vilket kan ha politiska respektive sociala konsekvenser (Burr i Hacking, 2000).

Kritik av socialkonstruktionismen

Hacking (2004) är kritisk till hur begreppet socialkonstruktionism används. Att socialkonstruktionismen har blivit ett modebegrepp och tillämpats i många olika sammanhang har bidragit till begreppets kraftlöshet. Allt för många är de triumfatoriska uttalanden som påstår att sociala arrangemang som att spela fotboll eller dansa vals, är sociala konstruktioner. Enligt Hacking är dessa enbart "ett utslag av idiotism alternativt kvasiintellektuell fåfänga" (s.26). Det är analogt lika meningslöst som att utbrista att en schäfer är en hund eller att ett piano är ett musikinstrument. I den heta debatten om vad som är viktigast inom socialkonstruktionismen lyfter Hacking fram följande frågeställningar: är det själva definitionen av socialkonstruktionism som är det viktigaste eller är det väsentligare att fråga sig vad poängen är med att analysera verkligheten i termer av sociala konstruktioner. Det han menar är att vi inte borde fråga efter betydelsen, utan istället efter vad som är poängen med att se verkligheten som en social konstruktion. Väsentligare, menar Hacking är att fokusera på nyttan av att höja medvetandet med hjälp av socialkonstruktionistiska resonemang än att strida om definitioner.

Den vanligaste kritiken mot socialkonstruktionism hävdar Hacking (2000) är att den leder till en *relativism* som tillåter vad som helst. Med detta menas att om allt kan ses som konstruktioner kan allt uppfattas som sant eller verkligt – "att varje åsikt är lika mycket värd som varje annan åsikt" (s 17). En annan kritik är att teorin kan locka till *historierevisionism*. Förintelsen skulle kunna beskrivas som en social konstruktion och därmed tillskrivas en ny innebörd.

Hacking (2000) menar vidare att socialkonstruktionismen har resulterat i två problem. Det första ter sig paradoxalt – socialkonstruktionismen har blivit en del av en diskurs som den själv försöker upplösa. Socialkonstruktionister är de första att erkänna att socialkonstruktionismen i sig är en social konstruktion. Det andra problemet är att det socialkonstruktionistiska perspektivets fokus på detaljer kan leda till att man lätt förlorar helheten.

Viktigt att ta med sig från den socialkonstruktionistiska teorin är synen på att den värld som konstrueras kan se ut på många olika sätt och att den inte är en gång för alla given. Varierande sammanhang samt olika aktörers intentionaliteter konstruerar olika bilder av verkligheten vilket inbegriper att språket och diskurserna inte är totalt determinerande eller determinerade. Den socialkonstruktionistiska synen - att det finns maktrelationer i språkanvändandet som kan leda till vissa politiska respektive sociala konsekvenser/implikationer är betydelsefull för min studie. För ändamålet har jag därför valt att sätta språket i centrum och med en diskursanalytisk ansats fånga intressanta aspekter om hur uppdrag gestaltas och förhandlas. Jag tar därmed fasta till diskursteorins tilltro till språkets kreativitet och förmåga att åstadkomma förändring.

Den diskursanalytiska kunskapsteorin

Med syftet och frågeställningarna som utgångspunkt använder jag diskursanalysen som teori och analysmetod. Diskursanalys används för att förstå de processer som skapar ett visst sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursen bygger således upp och formar vår världsuppfattning. Ingrid Sahlin (i Börjesson, 2003) beskriver diskursanalysen enligt följande:

Diskursanalysen gör det möjligt att se det märkvärdiga i något som framstår som naturligt. Ingen text kan uttrycka allt utan vilar på en rad outtalade förutsättningar, men i en diskursanalys läser man inte texterna för att undersöka vad författaren vill säga, utan man granskar dem för att undersöka vad de underförstår, omöjliggör, respektive implicerar. (s 23)

Diskursanalysens teoretiska bas är socialkonstruktionistisk filosofi som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Winter Jørgensen och Phillips (2000) menar att metoden inte går att frikoppla från den teoretiska förståelseramen, vilket legitimerar diskursen både som teori och metod. I mina ontologiska och epistemologiska antaganden utgår jag ifrån en socialkonstruktionistisk hållning och har därmed en relativistisk syn på verkligheten. Med detta menas att den verklighet vi förnimmer är beroende av hur vi tolkar vårt och andra människors handlande. Centralt för det relativistiska paradigmet är enligt Sparrman m.fl. (2009) att världen tillskrivs betydelse av dess människor och att via meningsskapande processer konstrueras olika versioner av verkligheten. Konstruktioner av verkligheten kan också ses som diskursiva praktiker som äger rum inom ramen för samhällets institutioner. Kunskapen ligger i språket. Den diskursiva dimensionen visar på olika sätt hur språkliga diskurser reglerar om vad och hur man talar, men även vem som kan uttala sig med legitimitet och auktoritet på olika områden, vid olika perioder och vid skiftande maktförhållanden (Bergström & Boréus, 2000). Författarna menar vidare att en lämplig analysmetod för att kunna förstå dessa institutioner och kunna beskriva dess diskursiva praktiker är kritisk diskursanalys. Detta uttrycks även av Taylor (2004):

... CDA (critical discourses analysis) is of particular value in documenting multiple and competing discourses in policy texts, in highlighting marginalized and hybrid discourses, and in documenting discursive shifts in policy implementation processes. (Taylor, 2004)

Eftersom föreliggande studie handlar om att analysera diskursiva praktiker använder jag den kritiska diskursanalysen som analysmetod.

Metodologiska överväganden

Val av vetenskaplig tradition

Good social science is problem-driven and not methodology- driven, in the sense that it employs those methods which for a given problematic best help answer the research questions at hand.

(Flyvbjerg, 2004)

Kritisk diskursanalys

Varför ”kritisk” diskursanalys? Vad finns det för fördelar och risker att vara ”kritisk”?

Att vara ”kritisk” betyder, enligt Wodak i Kendall (2007) att inte ta saker för givet, att vara öppen för komplexitet, dogmatism och dikotomier. Det innebär att vara självreflexiv i sin studie och genom dessa processer göra opaka strukturer av maktrelationer och ideologiska framträdanden synliga. ”Kritisk” ska inte ses som i ordens ”common sense” betydelse att vara negativ utan snarare att vara skeptisk. Att föreslå olika alternativ för att åstadkomma förändring innebär också att vara kritisk. Genom att jag belyser detta positionerar jag mig själv och föreliggande studie i den kritiska diskursanalysen.

Ekströms (2004) studie innehåller viktiga teoretiska/analytiska utgångspunkter som är användbara i min studie. Som forskningsmaterial användes kommunens styrdokument samt intervjuer med beslutsfattare på fem kommunala styrnivåer. Eftersom formuleringsprocesserna i både tal och skrift kan ses som en diskursiv praktik har för analys av empiri används diskursanalysen som metod. Mer specificerat uppger författaren att hon använt främst den kritiska diskursanalysen utvecklad av Fairclough men även den reflekterade diskursanalysen som framställs av Börjesson. Författaren utgick från Faircloughs diskursanalytiska begrepp *interdiskursivitet*. Andra centrala begrepp i analysen var: *diskurs*, *föreställning* och *diskursiv praktik*.

I enlighet med Ekström (2004) utgår jag i min analys från den kritiska diskursanalysen som utvecklats av Norman Fairclough. Det som är centralt i Faircloughs perspektiv är att diskursen är både konstituerande och konstituerad. Diskursen är en social praktik som både reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer inklusive maktrelationer men kan även formas av andra sociala praktiker. Faircloughs kritiska diskursanalys har, enligt Ekström sina rötter i Foucaults definition av diskursen utifrån ett maktperspektiv. Enligt Foucault tillskrivs makten inte en individ eller en position utan den finns istället i dynamiken i relationerna mellan människor inom ramen för en diskurs. Foucault hävdar att makten och kunskapen lever i ett symbiotiskt förhållande, är beroende av och förutsätter varandra. Frågan om hur detta beroende ser ut, eller vilka effekter det får kan inte deduceras fram teoretiskt utan måste alltid studeras empiriskt genom konkreta analyser av exempelvis olika sociala praktiker (Nilsson, 2008). Det centrala inom den kritiska diskursanalysen, menar Bergström och Boréus (2000) är språket. Forskaren strävar efter att belysa språkets roll i hur ideologier och maktrelationer blir till genom mänskligt handlande. Det är först då diskursiva praktiker analyseras som man kan se hur makt konstitueras mellan människor.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att den kritiska diskursanalysen intresserar sig för analyser som på ett systematiskt sätt undersöker de dunkla relationerna och orsakssambanden såväl mellan diskursiva praktiker, händelser och texter som mellan sociala och kulturella strukturer.

I min studie använder jag mig av Faircloughs kritiska diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Analysmetoden har sin utgångspunkt i Faircloughs diskursanalytiska begrepp *interdiskursivitet* som är en form av *intertextualitet* vilket i sin tur belyser hur kommunikativa händelser bygger på tidigare händelser, hur texten bygger på andra texter och därmed bidrar till utveckling och förändring. Utifrån begreppet intertextualitet talar Foucault om att det finns både *konstitutiv* och *manifest intertextualitet*. Konstitutiv intertextualitet innebär att texten är konstruerad på ett konventionellt sätt. Med detta menas att det inte finns några diskurser som artikuleras i texten. Manifest intertextualitet innebär att en specifik text bygger på andra texter. Detta syns tydligt genom hänvisningar och referenser. Genom att texten binds samman med andra texter och införlivar element från andra texter skapas en *intertextuell kedja*. Fairclough ser intertextualitet såväl som ett uttryck för stabilitet som instabilitet och såväl kontinuitet som förändring. Han menar att å ena sidan finns de gränslösa möjligheterna som den diskursiva praktiken skapar genom denna interdiskursivitet men att å andra sidan begränsas dessa av olika makt- och dominansrelationer som uppstår.

... de skenbart gränslösa möjligheter till kreativitet i diskursiv praktik som antyds av intertextualitetsbegreppet – en oändlig kombination av genrer och diskurser – begränsas och inskränks i praktiken av de hegemoniska relationerna och de hegemoniska striderna.
(Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 78)

Enligt Faircloughs teori hör hög interdiskursivitet ihop med förändring medan ringa interdiskursivitet tyder på reproduktion av det bestående.

Diskursbegreppet väljer jag liksom Ekström (2004) att förstå utifrån Faircloughs definition av diskurs som benämns som en diskurs i bestämd form. Enligt denna definition är diskurs en samlingsterm för den praktik som frambringar en viss typ av yttranden – ”ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv” (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 72). I min undersökning är aktörernas diskursiva uttryck det centrala. Den kritiska diskursanalysens ”kärna” belyser dynamiken mellan dessa diskursiva uttryck. Utifrån studiens syfte och frågeställningar kommer därför begreppet diskurs att innefatta inte bara talet om något d.v.s. det personerna faktiskt säger, utan även hur talet om något kan förstås d.v.s. ”diskursens implikationer”. Det jag studerar är en diskursiv praktik. Fokus i diskursanalysen kommer därmed att ligga, dels på *kommunikativa händelser*, dels på *diskursordningen*. Varje kommunikativ händelse är en form av social praktik som reproducerar eller ifrågasätter diskursordningen. Detta innebär att en kommunikativ händelse formar och formas av den sociala praktiken utifrån dess förhållande till diskursordningen. Diskursordningen är därmed ett system som både formar och formas av specifika språkbruk. En diskursordning består av olika diskursiva praktiker och kan ses som en komplex och mångtydig sammanställning av de diskurstyper som används på en social arena. Diskurstyper består av diskurser och genrer. En genre är ett språkbruk som konstituerar en social praktik. (a.a.) Allteftersom diskursen utvecklas framstår, skriver Gustafsson (2009) något tecken som utgör ”navet” kring vilket andra tecken ordnas i en fast associationskedja. ”Navet” som utgör essensen i en diskurs kallas för *nodalpunkt*, medan de andra tecken som stärker nodalpunktens position kallas av Andreasson (i Gustafsson, 2009) för *ekvivalenskluster*.

Utifrån Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) består varje kommunikativ händelse av tre dimensioner: social praktik (kontexten som varje fall av språkbruk är en del av), diskursiv praktik (”processer” relaterade till text d.v.s. produktion, distribution och konsumtion av text) och text (tal och skrift). Med textbegreppet avser Fairclough textens lingvistiska uppbyggnad – hur en diskurs kommer till uttryck textuellt. Den diskursiva praktiken är medierande mellan text och social praktik. Det är också den diskursiva praktiken

som bidrar till att skapa: sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem. Det är genom diskursiv praktik som texter formar och formas av social praktik eller m.a.o. det är kontexten som fastställer förutsättningarna för förståelsen av det som sägs. I en konkret diskursanalys av en kommunikativ händelse ska därmed alla tre dimensionerna beaktas.

Faircloughs tredimensionella modell

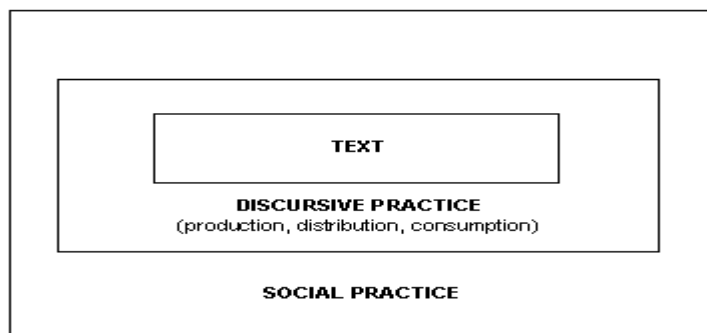


Fig. 3 Faircloughs tredimensionella modell

För att summera resonemangen vill jag poängtera att nivåerna i Faircloughs tredimensionella modell inte är hierarkiskt ordnade sinsemellan utan pekar på en synkron analys där den diskursiva praktiken länkar samman textbegreppet och den sociala praktiken. Modellen ser jag som en sammanflätad triad i en oupphörlig samverkan. Hans tredimensionella analysmodell, med fokus på diskursiv praktik d.v.s. hur text produceras och konsumeras, utgör en grund i den analytiska strukturen i min studie.

Instrument för datainsamling

Forskningsarbetets interna logik innebär, enligt Larsson (1994) att det bör finnas harmoni mellan forskningsfrågor, datainsamling och analysmetoder. Det är forskningsfrågorna som styr på vilket sätt datainsamlingen sker och vilka analysmetoder man använder.

Mitt syfte och mina frågeställningar anger en kvalitativ bana för mitt arbete. Min studie kan sägas ha en fallstudiekaraktär där dokumentanalys och intervjuer är primära informationskällor. Arbetets empiriska material består därmed av dokument (beslutsunderlag för heldagskolans omorganisation, skolverkets rapporter) samt kvalitativa intervjuer med beslutsfattare. Syftet med dokumentanalysen var att denna skulle utgöra underlag för utformandet av intervju. Den kvalitativa forskningsintervjun kan beskrivas som en ostrukturerad, flexibel intervju som liknar ett vanligt samtal mellan två personer. Den benämns ibland som en djupintervju. Med detta menas att forskaren söker djup snarare än bredd i den information man får (Carlsson, 1991). Den vanligaste formen är, enligt Merriam (1998), den delvis strukturerade intervjun som styrs av en uppsättning av frågor som ger respondenten utrymme att svara med egna ord. Det är denna typ av intervju som jag använder i min studie.

Det riktas enligt Kvale (2009) kritik mot kvaliteten på intervjuproducerad kunskap bl.a. att den kvalitativa forskningsintervjun skulle vara ovetenskaplig, subjektiv, intersubjektiv, otillförlitlig och svår att generalisera. En omtolkning av denna kritik pekar på de starka punkterna med intervjuforskning. En av styrkorna är att en intervju ger tillträde till den intervjuades vardagsvärld samt att intervjun kan öppna för kvalitativa beskrivningar av ett socialt fenomen. Eftersom studiens syfte handlar om att undersöka de betydelser människor skapar i social interaktion blir intervju den lämpligaste metoden. Intervjun är ett socialt möte där kunskapen är social konstruerad genom att båda parter är aktiva. Kunskapen konstrueras i

ett mellanmänniskt förhållande, i relationen mellan mig som intervjuare och informanten vilket ger kunskapen en relationell karaktär. Betydelsen är inlagrad i språket vilket jag använder i min studie både som kommunikativt redskap och som föremål för min analys.

Urval och undersökningsgrupp

Utifrån studiens syfte och frågeställningar intervjuade jag personer i beslutsfatarposition som befinner sig på olika nivåer i den kommunala organisationen. Ordföranden i skolnämnden samt skolchefen var därför givna val. Chefen för ESU var också aktuell, dels för dennes delaktighet i omorganisationsprocessen, dels för att kunna belysa det specialpedagogiska perspektivets påverkan i detta sammanhang. Vid närmare eftertanke bestämde jag mig för att även intervju de tre rektorer som hade ansvar för de heldagsskolor där jag gjorde min tidigare undersökning. Sammanlagt blev det sex intervjuer.

Studiens uppläggning och genomförande

Studien har genomförts i en kommun, i en viss kontext på beslutsfattarnivå. Att studera de processer som försiggår på en arena, i denna studie på en kommunal formuleringsarena, har skapat förutsättningar för beskrivningar av det som studien har fokus på. Datainsamlingen pågick under våren 2010. Informanterna kontaktades via telefon där de utifrån en presentation av studiens syfte ombads att medverka i en intervju vilket samtliga tackade ”ja” till. Kommunens dokument kring heldagsskolans omorganisation har samlats in, lästs och analyserats vilket resulterade i en förstudie. Textanalysen av det skriftliga materialet i förstudien utgjorde ett underlag för de intervjufrågor jag ställde till de sex informanterna som deltog i studien. Tanken var att utifrån det mönster som framkom i dokumentanalysen få möjlighet att ställa klagörande frågor i intervjun. I intervjusituationen har jag därför, dels försökt att lyssna uppmärksamt på informanternas svar, dels ställa förtydligande frågor om kritiska punkter. Intervjuförfarandet har därmed haft en samtalskaraktär. Av vikt var här att skapa förutsättningar för att få fram både bredd och djup som i sin tur kunde ge nya erfarenheter och kunskaper. Ordföranden i skolnämnden intervjuades i hans hem medan övriga intervjuades på sina respektive arbetsplatser. Intervjuerna genomfördes utifrån både tematiskt och dynamiskt perspektiv. Tematiskt perspektiv innebar att intervjufrågorna hade relevans för min studie och dynamiskt perspektiv innebar att jag ville skapa ett positivt samspel mellan mig och informanterna. Min studie är deduktiv, vilket innebär att jag utgår från några centrala begrepp inom specialpedagogik och försöker finna stöd i empirin. Strävan att få en viss information från samtliga informanter har därmed styrt intervjufrågorna (Bilaga 1 och 2) mot fyra fokusområden som utformats i förväg:

1. *En skola för alla.*
2. *Elever i behov av särskilt stöd*
3. *Heldagsskolan och andra särskiljande lösningar*
4. *Heldagsskolans omorganisation*

Dessa fyra områdens vida karaktär bidrog till en öppenhet i intervjusituationen som i sin tur gav intervjun karaktären av samtal. Beroende på informanternas position och funktion ställdes följdfrågor inom respektive frågeområde. Varje intervju tog ca. en timme att genomföra och ca. 8-10 timmar att transkribera. Alla informanter intervjuades vid ett tillfälle.

Analys/bearbetning

Datamaterialet som analyserats och bearbetats bestod av både skriven och talad text. Den talade texten spelades in, transkriberades och strukturerades. Enligt Kvale (2009) sker analysen ofta parallellt med datainsamlingen. Bearbetningen började med att varje intervju transkriberades noggrant. Att transkribera intervjuerna var för mig ett sätt att få en överblick över den information jag fick. Allt material avidentifierades. Texterna lästes sedan oftast om för att skapa möjligheter att se materialet ur ett helhetsperspektiv och för att kunna se mönster i det. Vid bearbetningen av svaren har jag kontinuerligt granskat och konfronterat olika svar med varandra såväl som relaterat dem till tidigare forskning. Utgångspunkten för att förstå datamaterialet var som framgått tidigare hämtad från diskursanalysen. Faircloughs modell för den lingvistiska analysen var ett viktigt analytiskt verktyg i min studie. Analysprocessen i min studie består som hos Ekström (2004) av tre faser. I den första analysfasen var fokus riktad mot vad informanterna faktiskt säger och utifrån det, vilka mönster som framträdde. I denna analysfas fokuserades därmed kommunikativa händelser. Datamaterialet sorterades och reducerades. Struktureringen gjordes utifrån studiens syfte och frågeställningar konkretiserade i fyra fokusområden: *en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd, heldagsskolan och andra särskiljande lösningar* samt *heldagsskolans omorganisation*. I andra analysfasen har de mönster som framträtt i den första analysfasen koncentrerats ytterligare och fokus riktades då mot vilken diskursordning som framträdde ur den kommunikativa händelsen. I den tredje fasen som även kan ses som en sammanfattning av analys- av resultatframställningen kan diskurserna som diskursordningen består av "visas".

Analysens centrala begrepp

I föreliggande studie görs en skillnad mellan begreppen formulering och styrning varför en förklaring av begreppen är nödvändig.

Formuleringsprocesser

Formulering fokuserar, enligt Ekström (2004), dels hur aktörer på olika kommunala styρνivåer producerar ett innehåll, d.v.s. hur det går till när de formulerar avsikter, beslutsdokument mm., dels resultatet av denna "produktion", d.v.s. innehållet i skiftande skrivna och talade texter. Formuleringensbegreppet i föreliggande studie avser främst innehållsliga dimensioner i det aktörerna uttrycker - *vad* de talar om. Formuleringensprocesserna i sig kan i den här studien ses som tal och handlingar i en diskursiv praktik.

Styrningsprocesser

Styrning fokuserar, enligt Ekström (2004) "hur ett system söker överföra mål till omgivningen eller andra system, eller hur ett system söker påverka någons handlande i en bestämd riktning" (s 16). I styrningen framträder relationer, men även den makt som finns i dessa relationer. Styrningsbegreppet i föreliggande studie avser främst form, d.v.s. aktörernas uttryck om det som äger rum vid formulerandet och de styrprocesser som finns kring detta. Således handlar detta om diskursiva konstruktioner med fokus på talet om *hur de agerar* för att deras antaganden/beslut ska slå igenom i praktiken.

Både formulerings och styrprocesser handlar, enligt Foucault (a.a.) om makt, den makt som finns i kontexten som även sätter ramarna för styrningssättet.

Reliabilitet, validitet och relaterbarhet/reflexivitet

Reliabilitet handlar om forskningsresultatets tillförlitlighet – i vilken mån kan resultatet reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Merriam, 1998). Författaren menar att termen reliabilitet så som den tillämpas i traditionell forskning inte stämmer särskilt väl då den används på kvalitativ forskning. När det gäller resultatet man får i undersökningen bör reliabilitet ersättas med begreppen ”grad av beroende” och ”sammanhang”. Med detta menas att istället för att pröva om en annan forskare får samma resultat med samma tillvägagångssätt ska man sträva efter att resultaten har en mening – att de är ”konsistenta och beroende”. Det finns flera tekniker för att försäkra sig om detta.

- Forskarens position – att man förklarar sina ontologiska och epistemologiska antaganden, teorier som ligger till grund för undersökningen, urvalskriterier samt det sociala sammanhang där informationen hämtas.
- Triangulering – att forskaren använder olika metoder för insamling och analys.
- ”Att följa i samma spår” – att i detalj beskriva studiens genomförande och metoder så att studien kan utgöra ”ett slags manual utifrån vilken man upprepar eller replikerar studien” (s 183)

Merriam menar vidare att validitet och reliabilitet är sammanflätade. En stärkning av den inre validiteten gör att reliabiliteten ökar men att förhållandet inte gäller tvärtom.

Alvesson och Sköldberg (2008) anser att reliabiliteten i en studie beror mycket på variationen i analysen. Variation är av stor betydelse inom diskursanalys. Diskursanalysen framhåller snarare än reducerar variationen i språkanvändande. Genom att använda den kritiska diskursanalysen som metod belyser jag både variation och nyanser och stärker därmed reliabiliteten. Författarna menar vidare att då forskaren intervjuar människor kan det finnas en risk att man anammar den syn på verkligheten som undersökningsobjektet förmedlar. Medvetenhet om att även trovärdiga utsagor måste förstås utifrån det specifika sammanhang i vilket de yttras är därför mycket viktigt.

Validitet handlar om mätningens trovärdighet och giltighet (Kvale, 2009). I en metodologiskt positivistisk ansats avser man med detta att man ”mäter det man avser att mäta”. I kvalitativ forskning hänför sig validiteten till ett bredare perspektiv och handlar därmed om den utsträckning i vilken en metod undersöker det som är avsedd att undersöka. Kvale menar vidare att validering av slutprodukten egentligen sker kontinuerligt under hela forskningsprocessen och är beroende av forskarens hantverksskicklighet. Validitet som hantverksskicklighet är, enligt författaren knuten både till forskaren som person och till forskarens möjlighet att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera den producerade kunskapen. Vad gäller kontrollaspekten kommer jag att kritiskt bedöma såväl mitt empiriska material som de analyser som görs i syfte att motverka selektiv perception. Selektiv perception innebär enligt Alvesson och Sköldberg (2008) att man utifrån förutbestämda uppfattningar strukturerar en redogörelse så att en potentiell mångfald innebörder nonchaleras till förmån för en specifik innebörd. Kvale (2009) sätter likhetstecken mellan att ifrågasätta och att validera. Som ett led i detta ifrågasättande kommer jag, dels att teoretiskt reflektera över mitt empiriska material men även över mina vetenskapliga ställningstaganden och perspektiv som i hög grad påverkar mina analyser. Att teoretisera innebär att man kan verifiera sina tolkningar med hjälp av teorin men även att man kan pendla mellan olika teoretiska nivåer och perspektiv.

Genom att jag noggrant försökt redogöra för studiens genomförande, de vetenskapliga ställningstaganden och utgångspunkter jag har haft och att sådant redovisats vid analysen av empiri samt att jag har relaterat till teorier och tidigare forskning i resultatpresentationen har jag försökt stärka validiteten i min studie.

Relaterbarhet handlar om mätningens externa validitet – i vilken utsträckning kan undersökningens resultat relateras till andra studier (Merriam, 1998). Enligt diskursanalytisk kunskapsteori kännetecknas utsagor och språket av relativism. Språket i sig är tvetydigt. Samma händelse kan beskrivas av olika individer på olika sätt men även att samma individ kan beskriva samma händelse på olika sätt, vid olika tillfällen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det är en viktig aspekt att ta i beaktande då man uttalar sig om studiens generaliserbarhet.

Många socialkonstruktionister betraktar sina arbeten som diskursiva konstruktioner och gör inget anspråk på att presentera en ”sanning” utan bara en version av den diskursiva striden i det undersökta fältet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Till följd av denna kunskapssyn menar författarna lägger socialkonstruktionister stor vikt vid *reflexivitet* och förespråkar därmed ett reflexivt förhållningssätt i analysarbetet. Med detta menas att forskaren måste inta ett självkritiskt perspektiv där man tolkar sina ståndpunkter och uppfattningar samt att man motiverar de forskningsmässiga val som görs. En kritisk självreflektion måste, enligt Kendall (2007) följa forskaren genom hela forskningsprocessen och beskriver detta enligt följande:

Critical self-reflection must accompany the research process continuously: from the choice of the object under investigation to the choice of methods (categories) of analysis, the sampling, the construction of a theoretical framework designed for the object under investigation (middle range theories) to the interpretations of the results and possible recommendations for practice following the study.
(Wodak i Kendall, 2007, s 7)

Att jag har arbetat utifrån ett reflexivt förhållningssätt har jag redogjort för tidigare. Utifrån en socialkonstruktionistisk kunskapssyn betraktar jag mitt arbete som en social konstruktion och det jag presenterar är ett perspektiv snarare än en sanning. Min förhoppning är att studien ger läsaren en möjlighet att relatera studiens resultat till sin egen konkreta verklighet.

Forskningsetiska överväganden

I mina etiska övervägande följde jag de fyra forskningsetiska principerna: informations-, samtyckes-, konfidentialitet- och nyttjandekravet från humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet (www.vr.se).

I enlighet med informationskravet informerade jag deltagarna om forskningens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de medverkande har rätt att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet innebär att jag måste inhämta deltagarnas samtycke. Detta skedde då jag kontaktade dem per telefon och utifrån studiens syfte frågade efter deras medverkan. Beslutsunderlaget är däremot en offentlig handling varför samtycke inte behövde inhämtas. Konfidentialitetskravet har nära samband med sekretess. Eftersom mina deltagare är beslutsfattare i kommunen är det minst lika viktigt att inte uppge i vilken kommun undersökningen är gjord. Av denna anledning avidentifierade jag kommunen i referenslistan. Materialet ska, enligt nyttjandekravet endast användas i forsknings ändamål. Samtycke till att använda bandspelare inhämtades också.

Resultat

Förstudien: analys av kommunens dokument kring heldagsskolans omorganisation

I analysen av kommunens dokument kring heldagsskolans organisation har fokus riktats på hur policytext artikuleras i skriven text (Fairclough i Ekström, 2004) i den studerade kommunen. Det centrala i analysen har varit hur omorganisationen av heldagsskolan gick till, vilka förhållanden som kan ha påverkat och föranlett omorganisationen samt hur begreppen *heldagsskolan*, *elever i behov av särskilt stöd* samt *en skola för alla* formuleras och definieras. Det skriftliga textmaterialet analyserades före genomförandet av intervjuerna. Så som jag nämnde tidigare utgjorde resultatet av denna analys ett underlag för utformandet och genomförandet av intervjuerna. Formuleringsprocessen i kommunens dokument är en del av den diskursiva praktiken som innehåller produktion, distribution och konsumtion av text i det här fallet produktion och konsumtion av skriven text (a.a.).

Förstudiens resultat

Detta avsnitt handlar om tillvägagångssättet i heldagsskolans omorganisation, de påverkansfaktorer som denna omorganisation härrör ur samt hur begreppen *heldagsskolan*, *en skola för alla* samt *elever i behov av särskilt stöd* formuleras och definieras. Dokumenten är få och det rör sig om: skolnämndens sammanträdesprotokoll (2008-01-30), "Heldagsskolor och Resursskola fr.o.m. ht. 2008 (Skolkontoret, 2007), "Antagningsrutiner för heldagsskolan" (ESU - Enheten för stöd och utveckling, 2008), "Heldagsskolor" (Skolkontoret, 2009), rapporten "Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år" (2007) samt "Utbildningsinspektion i X-kommun (2008). Skolnämndens dokument innehåller främst övergripande riktlinjer samt konstateranden kring heldagsskolans omorganisation. Det är skolchefen som får i uppdrag att genomföra denna omorganisation:

Skolnämnden ger skolchefen i uppdrag att inom tilldelad ram omorganisera heldagsskolorna och resurssklasserna så att en effektiv organisation och bästa individuella studiemål uppnås (s 9).

Formuleringarna liknar läroplanens (Lpo 94) formuleringar där stort utrymme till tolkning ges. Skolnämnden formulerar även ett övergripande förslag om hur den nya organisationen ska se ut. Förslaget grundas på en utredning som startade hösten 2007. Utredningen gjordes av en grupp som bildats av representanter från skolförvaltningen samt ESU. Något underlag eller nedskrivet dokument om detta fanns inte att ta del av. Ur sammanträdesprotokollet kan man kortfattat tyda de synpunkter och förslag till förändring och utveckling av verksamheten som utredningen påvisat. Heldagsskolans omorganisation i skolnämndens förslag avser heldagsskolans kommande organisation vad det gäller: antalet heldagsskolor/resursskolor, verksamhetsinriktning och omfattning, tjänstefördelning samt personalrotation.

Två heldagsskolor istället för fem, med en inriktning mot åldrarna 10-12 år.

Två resursskolor istället för en, med en inriktning mot åldrarna 12-15.

Ett utvidgat uppdrag med både undervisning, omvårdnad och fritidsverksamhet samt verksamhet under hela året.

Verksamheten organiseras utifrån elevperspektiv.

Det totala antalet anslagsfinansierade tjänster är oförändrat.

Stabilitet med en successiv personalrotation. (s 9)

De förhållanden som har föranlett denna omorganisation uttrycks som ett konstaterande. Texten har en påståendekaraktär. Som främsta orsak till heldagsskolans omorganisation anges det minskade elevantalet. Skolverkets kritik vad det gäller både ledningen av heldagsskolan och heldagsskolans verksamhet anges som ytterligare grund till denna omorganisation. Kommunen deltog inte i denna utbildningsinspektion men tog del av Skolverkets analys att ha som referensram inför heldagsskolornas kommande omorganisation.

Ett informationsblad om heldagsskolans omorganisation skickades från Skolförvaltningen (2008-03-04) till berörda föräldrar. I bladet stod även att varje barns behov kommer att bedömas för en eventuell fortsatt placering på heldagsskolan eller återgång i klassen.

I Skolverkets rapport (2007) görs en analys av tre års utbildningsinspektioner. Rapporten uppmärksammar att det har blivit allt vanligare att elever i behov av särskilt stöd för längre eller kortare tid samlas i särskilda undervisningsgrupper eller i särskilda skolor i kommunerna. Uppfattningen att detta är ett allt vanligare fenomen bygger Skolverket på Heimdahl Mattsons (2006) resultat i rapporten "*Mot en inkluderande skola?*" som visar en ökning av antalet elever som placerats utanför sin hemskola i särskilda undervisningsgrupper, gemensamma för flera skolor. Skolverket hänvisar till skollagstiftningen som fastslår att barn i behov av särskilt stöd ska undervisas inom det ordinarie skolväsendet d.v.s. i sin ordinarie klass. Undervisningen ska vara inkluderande. Med detta menas att alla elever ska i största möjliga mån undervisas tillsammans. Rapporten poängterar dock att när det finns särskilda skäl kan stödet ges i en särskilt undervisningsgrupp."...det finns situationer då särskilt undervisningsgrupp är den enda fungerande lösningen både för eleven och den ordinarie gruppen"(s 28).

Rapporten visar att verksamheten i en särskild undervisningsgrupp kan vara mycket välfungerande och i stort bedrivs i enlighet med bestämmelserna om särskilt stöd i skolförordningarna vilket min tidigare studie (Barta, 2007) också visat. Det är dock långt ifrån alltid att så är fallet. Utifrån granskningen av de särskilda undervisningsgruppernas verksamhet har utbildningsinspektionen uppmärksammat en rad problem när det gäller bl.a. ledningsansvaret, formella beslut vid placeringen, bristande bedömning av om verksamheten som bedrivs svarar mot elevens speciella behov, gruppsammansättningen samt bristande rutiner kring återskolning till elevens ordinarie klass.

Dokumentet "*Heldagsskolor*" (Skolkontoret, 2009) bygger på och är skapat utifrån dokumentet: "*Heldagsskolor och resursskolor fr.o.m. ht. 2008*" (Skolkontoret, 2007) samt "*Antagningsrutiner för heldagsskolan*" (ESU, 2008). Dokumenten innehåller både formuleringar kring begreppen *heldagsskolan* och *elever i behov av särskilt stöd* men även mer detaljerade riktlinjer kring heldagsskolans verksamhetsutformning och arbets sätt. Formuleringarna är av syfte- och målrelaterad karaktär. Detta gäller de delar av text där det görs verksamhetsbeskrivningar samt beskrivningar av verksamhetsinriktning.

Begreppet *heldagsskolan* beskrivs relativt kortfattat som en alternativ skolform med en lugnare skolmiljö för elever i behov av särskilt stöd "... verksamhet för de elever som behöver extra stöd och en lugnare miljö" (*Heldagsskolor*, 2009, s 6).

Vilka är de elever som behöver denna skolform och vilka är deras speciella behov beskrivs också kortfattat. Uttrycket "elever med olika förutsättningar och behov" nämns däremot ofta i dokumentet och används som ett samlingsbegrepp utan närmare definition än att elevernas behov är av tillfällig natur och behöver stöd både kunskapsmässigt och socialt:

Eleverna har tillfälligt behov av en småskalig verksamhet och behöver mycket stöd och resurser för sitt kunskapsinhämtande.”

... vi stödjer aktivt även elevens sociala utveckling genom fritidsaktiviteter.(s.6)

Utifrån denna helhetssyn på eleven poängteras vikten av föräldrasamverkan.

...tillsammans med föräldrar och elev arbeta för en positiv utveckling av elevens hela situation. (s.6)

Dokumentet innehåller vidare verksamhetsmål, verksamhetsbeskrivning samt verksamhetsinriktning utifrån vilka framträder diskursen om dessa elevers speciella behov. Vikten av en tydlig struktur och ”lugn miljö” poängteras: ”Verksamheten ska bygga på en tydlig struktur...” (s 6). Genom en beskrivning av begreppet ”lugn miljö” förtydligas diskursen om elevers speciella behov. ”Lugn miljö” beskrivs som välstrukturerad och välanpassad till varje elevs förutsättningar och behov.

Arbetsmiljön ska vara lugn och välstrukturerad med arbetsmetoder som är välanpassade efter varje elevs förutsättningar.

... en miljö med goda möjligheter till lärande och utveckling

... en atmosfär som ger möjlighet till gemenskap och trygghet

... ger möjlighet att förena undervisning med andra aktiviteter på ett utvecklande sätt. (s 6)

Målen för verksamheten knyter an till läroplanen (Lpo 94) och kursplanerna och innebär i stort sett att stödja och utmana eleverna till att uppnå skolans kunskapsmål genom att skapa de bästa individuella förutsättningarna. Dessa förutsättningar som ses som ett villkor för måluppfyllelsen uttrycks i form av sociala fostransmål. Därav framträder elevernas speciella behov:

att utveckla varje elevs förmåga till samspel

att ge varje elev en positiv självbild

att utveckla varje elevs förmåga till självständighet och ansvarstagande

att uppmuntra till god kamratskap

att ge eleven en möjlighet till att utveckla ett bestående fritidsintresse. (s 6-7)

Formuleringen samt hänvisningen till läroplanen (Lpo 94) och kursplanen påvisar en viss *manifest intertextualitet* då texten bygger på andra texter (Winther Jörgensen & Philip, 2000). I ovanstående dokument finns även ett särskilt avsnitt om arbetssätt och arbetsformer. Texten har en målinriktad karaktär. Ordet *ska* förekommer ofta. Varje elev arbetar utifrån ett individuellt schema tillrättalat utifrån elevens behov. Stor möjlighet till inflytande ges. Varje elev har en individuell utvecklingsplan som följer upp elevens kunskapsmässiga utveckling och som upprättas i samråd med vårdnadshavare och elev. Det framgår dock inte av dokumentet på vilket sätt skolan följer upp elevens sociala mål.

Den individuella utvecklingsplanen (IUP) ska identifiera elevens nuvarande pedagogiska nivå och beskriva en utveckling över tid. IUP är ett aktivt dokument som ska följas upp, utvärderas och justeras löpande under året och särskilt vid utvecklingssamtalen. Den första IUP upprättas efter några veckor efter skolstart på heldagskolan och upprättas i samråd med elev och vårdnadshavare. Utvecklingsplanen skall ange elevens aktuella kunskapsnivå samt tydliga mål för samtliga ämnen... (Heldagsskolor, 2009 s 7).

I de fall eleven inte har uppnått de kunskapsmål som beskrivs i utvecklingsplanen upprättas ett åtgärdsprogram som kopplas till utvecklingsplanen. Dokumentet anger vad som ska framkomma i åtgärdsprogrammet vilket handlar om långsiktiga och kortsiktiga mål samt vilka medel och metoder man använder. Vidare står det att åtgärdsprogrammets kortsiktiga mål upprättas i samråd med elev och vårdnadshavare (a.a.).

Det finns utarbetade rutiner för inskolning/utskolning. Begreppet en *skola för alla* nämns inte i något dokument. Utifrån ett inkluderande tänkande uttrycks dock en ambition att eleven ska motiveras för en återgång till ordinarie klass och planeringen för återgången till klassen ska påbörjas redan vid elevens inskolning på heldagsskolan. Detta skulle kunna ses som en uttalad intention i en meningsskapande process av en skola för alla (Heldagsskolor, 2009).

Dokumentet är upprättat av skolnämnden, skolförvaltningen samt ESU och det är oklart i hur stor utsträckning skolans aktörer (rektorer samt personal på heldagsskolan) medverkat i konstruktionen av texterna.

Våren 2008 blev kommunen granskad av Skolverkets inspektion. I Skolverkets rapport som kom ut december 2008 finns även kritik av heldagsskolans omorganisation. Kritiken riktar sig mot att kommunen i allmänhet och särskild undervisningsgrupperna i synnerhet inte genomför en systematisk uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsresultat vilket medför, dels negativa konsekvenser för elevernas kunskapsutveckling, dels motverkar elevernas återskolning.

Eftersom ingen uppföljning och utvärdering av undervisningen sker vet kommunens och elevens hemskolor emellertid inte vilka resultat eleven når och om placeringen i särskild undervisningsgrupp varit lyckosam. De elever som går ut årskurs 9 på resursskolan går oftast vidare till individuella programmet på gymnasieskolan. Det är sällsynt att någon har behörighet till ett nationellt program.
(Utbildningsinspektionen, 2008, s 17)

Vidare riktar kritiken mot ledningen av heldagsskolan, tillvägagångssättet kring beslut om anpassad studiegång samt beslut om placering i den särskilda undervisningsgruppen. Det senare fick kritik för bristen av möjligheten att överklagas.

Kommentarer till förstudiens resultat

Det som skiljer mest åt mellan dessa dokument är att skolnämndens dokument är av mer övergripande karaktär än de övriga dokumenten. Deras mer övergripande framställning ses i förhållande till det som står i läroplanen (Lpo 94). Texten fokuserar mest på organisationen av heldagsskolan och mindre på heldagsskolans verksamhet samt arbetssätt och arbetsformer.

Övriga dokument innehåller mer detaljerade beskrivningar av verksamheten, dock inte i så stor utsträckning beskrivningar av begreppen *heldagsskolan*, *en skola för alla* eller *elever i behov av särskilt stöd*. Förhållanden kring omorganisationen av heldagsskolan anges också på ett övergripande sätt. Texten i dessa dokument är av mer beskrivande karaktär.

Det som förefaller anmärkningsvärt är att kompetensutveckling, resursgarantier för och prioriteringar av särskilt stöd men även att betydelsen av utvärderingen av heldagsskolans verksamhet inte nämns i dokumenten. Sammantaget visar dokumentationen att det finns grund för ytterligare fördjupning kring denna omorganisation.

Huvudstudiens resultat

Grundstrukturen i redovisningen baseras på de styrnivåer informanterna verkar inom. Dessa nivåer är: nämndnivå, skolförvaltningsnivå och skolledningsnivå. Av anonymitetsskäl görs ingen detaljerad presentation av kommunens politiska och administrativa organisation.

Nämndnivå i studien är den styrnivå där olika beslut tas. Den intervjuade beslutsfattaren på denna nivå är skolnämndens ordförande som i studien kallas för Åke.

Skolförvaltningsnivå har en utrednings- och beredningsfunktion och är relaterad till skolnämnden. Det som menas med detta är att tjänstemän från skolförvaltningen producerar i stor utsträckning de beslutsunderlag som utgör grund för beslut i skolnämnden. Aktörerna på denna nivå innehar både administrativa och pedagogiska ledningsfunktionerna gentemot skolpraktiken. De intervjuade beslutsfattarna på denna nivå är skolchefen som kallas för Eva och ESU-chefen som kallas för Berit.

Skolledningsnivå ses i studien som en ”gränsnivå” mellan de styrande nivåerna skolnämnd/skolförvaltning och skolpraktiken. De intervjuade beslutsfattare på denna nivå är rektorer. I denna studie heter de: Dan, Benny och Lena. I deras arbetsuppgifter ingår också uppdrag av berednings- och utredningskaraktär gentemot nämnden.

Dessa tre nivåer utgör den *sociala praktiken* där kommunikativa händelsen sker.

En anledning att presentera resultatet på det sättet är att jag vill skapa möjligheter att på ett överskådligt sätt påvisa hur dessa nivåer sammanlänkar men även för att lättare kunna beskriva skillnader och likheter mellan aktörer och nivåer på den kommunala arenan. Eventuella mönster och nyanser kan lättare träda fram likaså spänningar och dilemman. En annan anledning är att underlätta för läsaren att följa upp analysen av det insamlade empiriska materialet.

Nämndnivå	Skolförvaltningsnivå	Skolledningsnivå
Åke	Eva	Dan
ordförande i skolnämnden	skolchef	rektor
	Berit	Benny
	ESU - chef	rektor
		Lena
		rektor

Fig. 4. Kommunens styrnivåer och informanter

Formulerings- och styrningsprocesser i kommunen

I följande avsnitt redovisas resultatet från intervjuanalyserna. Analysprocessen består som jag nämnde i tidigare avsnitt av tre faser där resultatet presenteras utifrån studiens fyra fokusområden. I den första analysfasen riktas fokus mot vad informanterna faktiskt säger samt de mönster som framträder. Denna analysfas fokuserar därmed den kommunikativa händelsen – det sagda. I andra analysfasen ligger fokus på vilken diskursordning som framträder ur kommunikativa händelsen – vad det sagda säger. I den tredje fasen som även är en sammanfattning av resultaten presenteras diskursordningens diskurser. I de första två analysfaserna finns även en grundstruktur baserad på de styrnivåer som informanterna verkar inom.

1. Den kommunikativa händelsen – det sagda...

I detta avsnitt presenteras informanternas svar på studiens forskningsfrågor indelade i fyra fokusområden som benämns: *En skola för alla*, *Elever i behov av särskilt stöd*, *Heldagsskolan och andra särskiljande lösningar* samt *Heldagsskolans omorganisation*. Så som hos Ekström (2004) urskiljs i min studie både formuleringsprocesser och styrprocesser. I de tre förstnämnda områdena fokuseras formuleringsprocesser – hur beslutsfattarna talar om/kring studiens tre fokusområden medan i det sistnämnda, styrprocesser – hur de talar om styrningen och hur styrningen sker i kommunen vid en förändring. I enlighet med det jag nämnde i tidigare avsnitt är grunderna till hur jag förstår intervjutexterna hämtade från diskursanalysen, mer specifikt från Faircloughs kritiska diskursanalys (Winter Jörgensen & Phillips, 2000). En grund i den analytiska strukturen i min studie är Faircloughs tredimensionella modell där en analys av *diskursiv praktik* dominerar och där fokus ligger på hur text produceras och konsumeras. Det jag studerade kan beskrivas som en diskursiv praktik inom en diskursordning på en kommunal formuleringsarena.

Texten innehåller omfattande redovisningar om *vad* informanterna uttrycker kring både formulering och styrning, som dels är renodlade beskrivningar av det som sägs, dels framställningar av hur jag har förstått det sagda. Redovisningen blir därmed både beskrivande och analyserande. För att ge min studie genomsynlighet och redovisningen substans citeras i relativt hög utsträckning vad informanterna uttrycker. Centralt i redovisningen är därmed både objektet d.v.s. *vad* informanterna gestaltar i sina uttryck men även subjektet, d.v.s. *vem* som gestaltar detta vad.

Talet om en skola för alla

I fokusområdet "*en skola för alla*" uttrycker sig informanterna utifrån två skilda perspektiv. Det ena perspektivet bottenar i utbildningssystemets styrdokument som vilar på demokratins grund där intentionen framträder tydligt att den svenska skolan ska vara en demokratisk skola för alla: "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom." (SFS 1985:1100, 1 kap. 2§)

Det andra perspektivet i talet om "*en skola för alla*" fokuserar på en skola där det finns alla nödvändiga kompetenser för att kunna skapa förutsättningar för alla elever.

Nämndnivå

Åke som är ordförande i skolnämnden menar att begreppet om hur man i kommunen ser på en skola för alla är definierat i skolnämndens portalparagraf. I hans tal om en skola för alla fokuserar han på de förutsättningar som skolan ska skapa för att alla elever ska *nå sitt maximum* och *bli sedda som människor*:

Vi har ju definierat det här i skolnämndens portalparagraf... o det är att varje elev ska nå sitt maximum utifrån sina förutsättningar och bli sedda... varje elev ska också bli sedda som människor...

Skolförvaltningsnivå

Eva som är skolchef på skolförvaltningen talar om en skola för alla utifrån ambitionen att skolan ska vara anpassad efter varje elevs förutsättningar och behov där varje elev får ett *optimalt lärande, trygghet och självförtroende*.

Det är min grundinställning till barns lärande att vi inte kan ha en skola som bara är för några barn, utan den ska va´ anpassad på så sätt att vi möter både den här storpresteraren som kräver väldigt mycket stimulans, likaväl som att den ska kunna möta den handikappade eleven. Vi ska möta alla elever utifrån dess förmåga till ett optimalt lärande, att de ska gå vidare i livet med trygghet o självförtroende...

Berit är chef på ESU. I sitt tal berör hon båda perspektiven och talar med eftertryck utifrån alla barns *lika värde*. Dels talar hon om en skola där alla barn blir *sedda, bekräftade* och *accepterade* för det de är, dels att skolan ska vara för *alla* barn oavsett nationell bakgrund eller förutsättningar:

En skola där alla barn kan gå i... och då menar jag ALLA. Där de kan bli sedda, bekräftade, bli accepterade för det de är... oberoende på nationell bakgrund... där de verkligen kan va´ barn o elever o lära sig utifrån sina förutsättningar... För mig alltså handlar det om att alla barn är lika mycket värda oberoende av vad man har för svårigheter... för mig är alla lika mycket värda.

Skolledningsnivå

Dan är rektor på en av skolorna. En skola för alla beskrivs utifrån *inkluderingsbegreppet* - en skola som är anpassad för att tillgodose alla behov som finns. Denna anpassning innebär både *kompetens-* och *lokalmöjligheter* som grundförutsättningar för att skapa *gemenskap* och *trygghet* för alla:

Alla barn ska finnas i och omkring sin skola och få det stöd de behöver där – inkluderat i den verksamhet som man bedriver... Det betyder ju att skolan ska ha alla kompetenser på plats... vi ska ha de lokalmöjligheterna för de barnen som behöver komma undan. I utgångsläget ... ska barnen få stödet inom ramen för den gruppen som de tillhör... göra anpassningar utifrån barnens olika behov. Man ingår i en gemenskap, man känner sig inte utstött... o det ska va´ en trygghet för alla.

Benny är rektor på skolan. Hans tal om en skola för alla sträcker sig långt tillbaka i tiden till folkskolan 1842. I sitt tal identifierar han sig med svenska folket och talar med nationellt patos om svenska skolan. Fokus ligger på styrdokumentens perspektiv om att en skola för alla är en *självklarhet* och en *rättighet* för *alla barn* som bor i Sverige.

Jag backar alltid tillbaka till när man införde folkskolan i Sverige 1842. Där ligger en väldigt grundbult... Svenska folket och jag har väldigt svårt att tänka sig en skola som inte är för alla... En skola för alla... det är liksom jätterätt för mig... alla går i samma skola ... oavsett ålder, kön, ursprung, vad som helst... Bor du i Sverige så går du i en skola o där går alla barn.. punkt slut.

Lena är rektor på skolan. I hennes tal fokuseras förutsättningarna som skolan ska skapa för att alla elever ska kunna *lära* och *utvecklas tillsammans*, men även behovet av *resurser* för att kunna skapa dessa förutsättningar.

En skola där alla elever kan utvecklas utifrån sin förmåga o få de bästa möjligheterna att lära sig o utvecklas tillsammans med andra... man ska ha resurser så att man ser alla elever ...

Talet om elever i behov av särskilt stöd

Fokusområdet *"Elever i behov av särskilt stöd"* belyses utifrån tre perspektiv som relateras till: individuella-, strukturella- samt ideologiska förutsättningar. I informanternas tal om vilka elever det är som anses var i behov av särskilt stöd framträder både likheter och skillnader.

Nämndnivå.

När Åke talar om elever i behov av särskilt stöd är elevens *behov* den främsta utgångspunkten. Han medger att han inte har kunskap att uttala sig om vilka behoven är utan istället förlitar sig på de *professionella* i kommunen i bedömningen av dessa behov. Han nämner även att kommunen tillämpar ett *femstegs bedömningssystem* för att avgöra, dels vilka är de elever i behov av särskilt stöd men även vilken grad av behov dessa elever har och som sedan ligger till grund för *resursfördelningen*:

För mig har det egentligen inte så mycket innebörd i sak... därför att vi har i kommunen ett väldigt professionellt system för att ta ut elever i behov av särskilt stöd... en bedömning efter en femstegs skala vilka behov barna har... som man är överens om i kommunen... o sätter in resurserna som behövs... Vad som ska göras det är ju att barn ska ha så bra möjligheter som möjligt o hur det ska göras... det sköter professionen...

På frågan om vilka dessa elever är som är i behov av särskilt stöd nämner han främst individuella förutsättningar men även till viss del strukturella. Dessa uttrycks utifrån elevernas *begåvning* och innebär i ett vidare perspektiv både elever som har olika svårigheter, men även begåvade elever som behöver stimulans för att nå högre resultat än godkänt. Han är moderat och kritiserar hela socialistiska koncepten som enligt honom går ut på att skolan inte har högre ambitioner än att eleverna når godkänt. Han välkomnar den nya lagstiftningen som kan möjliggöra för individen att utvecklas så långt det är möjligt.

Det kan ju vara barn som har antingen begåvningsmässiga eller andra orsaker som behöver särskilt stöd... men det är faktiskt så att barn som är väldigt begåvade också behöver särskilt stöd ... annars blir de utåtagerande. Svenska skolan är tyvärr väldigt socialistisk. Det är ett system där man inte ser annat än att individerna ska bli godkända, högre ambitioner har man inte. Nu kommer förhoppningsvis en ny lagstiftning att slå igenom, där man tar hänsyn till att varje människa måste få utvecklas så långt som möjligt...

Vidare beskriver han begreppet utifrån ideologiska förutsättningar som både innebär en *juridisk rätt* och en *moralisk rätt* som också ses som en svaghet i systemet.

... det är naturligtvis en gränsdragning så att säga... så att juridiskt sett i behov av särskilt stöd det är en sak, men moraliskt i behov av särskilt stöd det är en annan sak... så uppfattar jag det...
... när ett barn har rätt till stöd, det kan ju provas juridiskt... man kan riskera juridiska åtgärder... du kan bli fällt för...

Den moraliska rätten förklaras utifrån skolans oansvar i att inte ge begåvade elever det stöd de behöver för att utvecklas så långt det är möjligt samt systemets oförmåga att ålägga skolan detta ansvar.

...moraliskt det är ju så att varje individ ska kunna utvecklas så långt som möjligt o det har man inte i vår socialistiska skolan för där är bara det att du ska va godkänd. Det dras liksom över en kant trots att vi individer är olika. Det är förödande helt enkelt hur man slösar med begåvningar o det kan man inte åka fast för...

Skolförvaltningsnivå.

Eva börjar med att ge begreppet en vid innebörd som omfattar *alla* elever för att sedan avgränsa begreppet till elevens individuella förutsättningar. Begreppet förklaras utifrån *behov*. Elever i behov av särskilt stöd är elever som *behöver lite mer* p.g.a. något synligt eller osynligt handikapp som eleven *har* som sammanfattas som: *funktionsnedsättning, inlärningsmässiga svårigheter* samt *neuropsykiatrisk problematik*.

... alla barn har ju behov av särskilt stöd... men i det ordalydelse ... det är ju de som av någon anledning behöver lite mer... Det är alltså inlärningsmässigt om man ser på den pedagogiska biten... de som inte har... utifrån mognad eller utifrån andra förutsättningar... lätt för att lära sig läsa, räkna... sen har vi den gruppen som behöver mer omsorgsbehov... det kan va synskada, det kan va CP skada...sen har vi den dolda handikappet med ADHD, Damp, allmän rörlig...

Hon menar vidare att begreppet är svårdefinierat och förlitar sig på pedagogens *kompetens* som främst handlar om att *urskilja* vilka är dessa elever för att sedan gå in och hjälpa till. Vad denna hjälp innebär ges inga vidare förklaringar på.

... det gäller att ha kompetensen hos pedagogerna att kunna urskilja ... att den här gruppen den klarar sig med det normala... men vi har några här som behöver lite mer... o det är ju specialpedagogen... alltså det är ju pedagoger som ska gå in o hjälpa till...

Berit menar att *alla* elever om man tittar på ett F-9 perspektiv har någon gång under sin skolgång haft behov av någon form av stöd. Begreppet avgränsas sedan till individuella förutsättningar, men även strukturella och förklaras utifrån *behov*. Utifrån individuella förutsättningar nämns: *inlärningsmässiga svårigheter, funktionsnedsättningar* samt *sociala och emotionella svårigheter*.

Behov av stöd, det kan ju variera allt ifrån att man har inlärningssvårigheter, till att man har ett fysiskt handikapp, till att man har språksvårigheter, eller att man har svårigheter med socialt samspel...social samspelsproblematik...

Vidare går hon in på strukturella förutsättningar och belyser skolans bristande förmåga att möta alla elevers behov på ett adekvat sätt. Som grundförutsättningar för att kunna möta alla elever nämns *goda relationer, bemötande, bekräftelse* samt *tron på eleven*.

... man försöker pressa ner ETT RUNT BARN I ETT FYRKANTIGT HÅL...det säger ganska mycket tycker jag... vi försöker forma alla barnen efter skolan istället för att forma skolan efter barnen... Våldigt mycket handlar det ju om relationer, bemötande, tron på eleven... om jag tror på att Kalle och Lisa fixar detta, så klarar de väldigt mycket. Om jag bemöter dem med respekt, o bekräftar dem, om jag ser dem...

Vidare beskrivs skolans problem utifrån lärarnas (o)förmåga att se *möjligheter* istället för *svårigheter*: En vis beundran för elever som klarar grundskolan trots undervisningen och det undermåliga bemötande kan här skönjas:

...ibland så handlar det om att få lärarna att våga lyfta blicken o se möjligheterna istället för svårigheterna... sen är det förväntningarna... tänk dig att vara tvingad att gå till ett jobb i 9 år o få höra att du uppfyller inte målen, uppfyller inte förväntningarna...jag tycker att det är fantastiskt att de kommer ... att de fixar... så jag beundrar de här eleverna istället...

Skolledningsnivå.

Dan är den ende av informanterna på ledningsnivå som beskriver begreppet elever i behov av särskilt stöd utifrån alla tre perspektiven. Eftersom enligt honom känner han inte till någon definition av begreppet elever i behov av särskilt stöd ger han begreppet ett vitt perspektiv och diskuterar det både allmänt och specifikt. Bristen på ett klardefinierat begrepp menar han leder till att *bedömningen* av vem som är i behov av särskilt stöd görs av lärare och föräldrar efter signaler som kommer från elev, förälder eller läraren själv. Enligt honom är *alla barn*, barn i behov av stöd och välkomnar den *nya skollagen* som säkerställer att stöd ska ges även till barn som har lätt för att nå målen. På så sätt definieras begreppet utifrån ideologiska förutsättningar. Han menar att:

Det är ju ett vitt begrepp som betyder ju att alla barnen är i behov av särskilt stöd... nån snäv definition tror jag inte finns eller är önskvärd... det är en bedömning tillsammans som man gör med föräldrar o med lärare o titta på om det finns ett behov av att det här barnet får särskilt stöd...de barn som behöver utmaningar de är ju också i behov av särskilt stöd så t.ex. förslaget i den nya skollagen, det kommer ju att säkerställa att även de som har lätt att nå målen också har ett lagstadgat stöd att få fortsatt stimulans..."

När han sedan pratar om det mer specifika i begreppet elever i behov av särskilt stöd förklaras begreppet utifrån elevens *behov av stöd* som har upprinnelse, dels i elevens individuella förutsättningar men även i strukturella förutsättningar. Som individuella förutsättningar nämns *inlärningsmässiga svårigheter, sociala* men även *medicinska*.

Barn som är i behov av särskilt stöd är t.ex. specialpedagogiskt stöd... rent ämnesmässigt att eleven har svårigheter i matematik eller tillrättalagt undervisning i klassrummet, det kan va också socialt då man har svårt med kamrater och relationer... eller något sånt som kanske mer handlar om relationen mellan mamma o pappa som gör att de behöver stöd eller träffa kuratorn, eller det kan va medicinskt...

Stödet menar han vidare förutsätts inte av diagnos men däremot av en noggrann och allsidig kartläggning för att kunna få en helhetsbild av elevens problematik. Här poängteras även *lärarens indirekta behov av stöd* likaså elevens *inlärningsmiljö* eller *schemamässiga hinder* och beskriver på så sätt stödet utifrån strukturella förutsättningar:

Inte diagnos, utan det kan ju vara så att läraren upptäcker att eleven har svårigheter i skolan... det kan va vitt och brett vad det här särskilda stödet o vem som är i behov av det... det kan ju va så att säga skolan eller läraren som indirekt är i behov av det här stödet för att utredningen man ska göra den ska ju inte titta egentligen på barnet utan man måste ju se hela situationen... klassrumssituationen, ...lärarens undervisning, eller var eleven sitter, är det för svårt, är det för lätt...hur ligger ämnet schemamässigt...

Benny beskriver begreppet utifrån individuella och strukturella förutsättningar. Till att börja med ger han begreppet ett vitt perspektiv som innefattar *alla barn*. Eftersom skolan lyckas tillfredställa de flesta av elevernas *särskilda behov* passerar dessa obemärkt. Begreppet *särskilda behov* kallar han för ett *skoluttryck* som i skolsammanhang har en negativ klang och som innefattar främst elever som p.g.a. olika svårigheter inte passar in i skolans system.

Alla elever har särskilda behov sen är det ju så att tack o lov så tillfredställer ju skolan ... de flesta särskilda behov märker vi inte för det fixar sig ju automatiskt i systemet... sen har vi ju de som inte passar i systemet o då blir ju ett särskilt problem... särskilda behov det har ju blivit liksom nån slags skoluttryck för barn som har det svårt... alltså som inte kan räkna, som har svårt att lära sig läsa och sånt.

Han menar vidare att skolsystemet kan skapa ganska mycket av elevernas särskilda behov. *Skolkulturen* kan ha en stark inverkan på vilka elever som kommer att identifieras som elever i behov av särskilt stöd. I en skola med snäva ramar som bygger på en gammaldags syn kan även elever som är normal begåvade men som är lite slarviga få problem. I en annan *skolmiljö* hade eleven kanske varit en framstående elev. Skolans brist på *kreativitet* kan bidra till att många duktiga elever får en misslyckad skolgång, menar han vidare.

Du kan va´ hur begåvad som helst men är du tillräcklig slarvig så få du problem i skolan eftersom väldigt mycket bygger på att det ska va´ ordning o reda och snyggt och prydligt o hej o hå... o det tror jag alltså det är brist på kreativitet i skolan och då har vi fått en elev med särskilda behov som vi få sätta massor med resurser på. Hade vi haft honom i en annan slags miljö... hade han kanske vart en framstående elev.

Benny beskriver sedan att under årens gång hade i skolans värld skett en förskjutning av synsättet på elever i behov av särskilt stöd. Från att tidigare titta mer på individuella förutsättningar och se därmed eleven som bärande av problem, tittar man idag mer på faktorer runtomkring. Han beskriver därmed begreppet utifrån strukturella förutsättningar i termer av *gruppstorlek*, *placering i klassrummet* samt *motivering*. *Arbetsätt* och *arbetsformer* samt lärarens *erfarenhet* och *kompetens* att skapa motivation beskrivs som *främjande faktorer* i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

De sista 5-10 åren har man fått en liten bredare syn... man analyserar lite grann... Det är kanske andra lösningar som hjälper mycket mer om nu en elev har problem med skolan. Det kan va´ allting från gruppstorlek, till placering i klassrummet, till motivering.... duktiga lärare har alltid varit duktiga på att motivera eleven för att kompensera för sina problem...lärare som på nåt sätt ... har bara bytt böcker från tråkiga skolböcker till instruktionsböcker om traktorer.. alltså bara det bytet... för läsinläringen har ju ingen betydelse om du läser den boken eller den boken... bara du läser.

I Lenas beskrivning av elever i behov av särskilt stöd kan man skönja begreppet utifrån ideologiska förutsättningar. Begreppet beskrivs först som en *rättighet* för att sedan beskrivas utifrån individuella förutsättningar som preciseras i följande termer: *elever som inte når målen*, som har *sociala samspelssvårigheter* men även dem med *hög frånvaro*. I sambandet mellan att vara i behov av särskilt stöd och att inte nå målen fokuseras *uppnåendemålen*.

Elever i behov av särskilt stöd har rätt att ha stöd i sin utveckling och att få komma vidare i sitt lärande ...att vi ser de barnen som har den rätten. Det är väl den rättigheten jag tänker på först och främst... Dessa elever kan vara alla som riskerar att inte nå målen... då tänker jag först på de uppnåendemålen, men sen kan ju va' barn som har svårigheter i det sociala samspelet, det kan va' barn som har hög frånvaro...

Vidare beskriver hon vikten av att skolan utvecklar ett *system* för att fånga dessa elever i tid i syfte att sätta in lämpliga åtgärder. Huruvida detta system är uppbyggd är dock oklart och det framgår heller inte ur hennes utsagor men utifrån *samarbete* eller *dialog* ska det vila, dels på arbetslaget, dels på elevhälsoteamet.

Det viktiga är att se alla barn, att man har ett system, att man verkar i det systemet, att man går igenom barnen, att arbetslaget kanske fångar upp de här barnen o sen att det går vidare i vår elevhälsoteam... o att man hela tiden har den dialogen ...

Talet om heldagsskolan och andra särskiljande lösningar

Fokusområdet "*heldagsskolan och andra särskiljande lösningar*" fokuserar *särskiljd* specialpedagogisk verksamhet och belyses utifrån två perspektiv som relateras, dels till att se dessa särskiljda verksamheter som en möjlighet, dels till att se dem som en nödvändig lösning. I informanternas uttryck kan man här skönja likheter, skillnader, motsättningar men även dilemman.

Nämndnivå

Åke beskriver särskiljande lösningar utifrån begreppen *inkludering/exkludering*. För honom innebär dessa begrepp ett *dilemma* som omöjliggör ett tydligt svar. Exkluderingen ser han som ett snabbt bekvämlighetsbeslut som dessutom blir kostsam om den blir långvarig.

Så det här med inkludering och exkludering... det kommer att vara en ständig kamp mellan inkludering och exkludering...exkludering så vitt jag kan förstå det är väldigt lätt gjort... att det blir bekväm och alldeles för långvarig... och där blir det också dyrt.

Exkludering verkar mer accepterad då det rör sig om en särskoleelev. Han talar då i termer av *rätt* och *orätt* mot barnet och kommer snabbt in på den kommande lagstiftningen som innebär föräldrarnas begränsande möjligheter till att påverka.

... Särskolebarn t.ex. det är orätt mot dem att de... men samtidigt är man väldigt grym mot barnet också om det nu är så att i vanlig skola inte kan få de bästa förutsättningarna... nu tittar man på den nya skollagen så ska ju föräldrarna få mindre inflytande då det gäller att vägra flytta på ett barn...

Sammanfattningsvis poängterar han att då det rör sig om särskiljande lösningar får man titta till individens bästa och *laga efter läge* för att sedan nämna att man samtidigt måste beakta de andra eleverna. I hans tal betonar han både *individ* och *människan* men även *helheten*.

Man måste laga efter läge som vi säger... det är ju individuellt alltihopa...det är individen vi pratar om ... vi pratar ju om människor... o då gäller det ju att se till människan... o vad man kan göra för en enskild människa...man tittar till individen men även till andra barn naturligtvis...så det gäller att se till helheten helt enkelt...se till helheten för att nå den bästa möjliga lösningen...

Om heldagsskolan uttalar han sig kritiskt främst vad det gäller verksamhetens tidsramar och innehåll. Han ser heldagsskolan som den yttersta lösningen för elever i behov av särskilt stöd som av olika anledningar inte kan gå i vanlig klass. Eleverna beskrivs dels som *människor*, dels som *folk* med olika ”*bokstavskombinationer*” men även *inlärningsmässiga svårigheter*. Eleven ses som bärande av problem.

En heldagsskola ska faktiskt vara en hel dags skola ... där ska det undervisas hela dagen ...men det har inte används på det sättet... varken tidigare eller nu o där har vi ett problem...samtidigt ska folk inte förvaras där i årtal för att det ska va´ bekvämt... Alla människor så långt möjligt ska kunna gå i vanlig klass... men sen är det ju när folk inte klarar det av olika skäl ... då finns det ju en heldagsskola. En heldagsskola är för barn som har olika bokstavskombinationer... det måste det ju va´ inuti... men även de som har svårt att lära sig...

Skolförvaltningsnivå

Skolchefen Eva ser särskiljande lösningar som *exkludering* som helst inte ska finnas till men som är ett dubbelbottnat *måste*. Dessa lösningar är man tvungen att ta till då eleven uppvisar ett utagerande beteende men de ses även som ett resultat av skolans höga prestationskrav. Denna lösning ska dock helst vara tillfällig och arbetet med återintegrering ska påbörjas i ett tidigt skede.

Ibland är ett måste! För om en elev förstör för de andra...man kan förstöra för sig själv o man kan förstöra för andra... så kanske man måste exkludera dem... men helst vill jag ju inte att det ska va´ så... men det är samtidigt svårt för i dagens skola är det väldigt mycket prestationskrav... det ställs otroliga krav på dagens barn...o på lärarna...Lärarna är frustrerande över elever som inte fungerar... speciellt de som är utagerande... det tar mycket tid o kraft. Helst ska inte exkluderingen vara för lång utan det ska... första dagen i en exkluderande grupp ska man börja fundera på när det ska inkluderas igen.

Som mer accepterade särskiljande lösningar nämns särskolan, träningskolan samt hörselklasser. Resonemanget förs utifrån begreppen *inkludering/exkludering*. I den inkluderade verksamheten i en vanlig skola skulle dessa elever, enligt henne känna sig mer exkluderade. Bristen på identifikation anges som grund till detta resonemang.

T.ex. särskolan, den är ju lite annorlunda... en annan skolform...en annan läroplan. Vi har haft hörselklasser... eleverna kände sig hemma där...o det få man inte glömma bort att ibland är det att man blir exkluderad i den inkluderade verksamheten där man inte är som alla andra,...träningsskolan... De mår inte bra av att vara inkluderade... det måste finnas ett socialt sammanhang för barnet.

Eva ser på heldagsskolan som bästa lösning i nuläget samtidigt som hon anmärker, dels på *tidsramarna* för heldagsskolans verksamhet, dels på *verksamhetens innehåll*. Diagnos är ingen nödvändighet, menar hon men några elever har en neuropsykiatrisk diagnos. Elever som går på heldagsskolan har främst socialproblematik som Eva benämner i ett samlingsbegrepp som elever med *kommunikationsproblem*, *inlärningsmässiga svårigheter* eller en kombination av dessa båda. Heldagsskolan kan även fungera dock mest utifrån förälders önskemål som en *mellanskolform* i gråzonen mellan grundskola och särskola, men även för ”*hemmasittarna*”.

Just nu är den bästa... och utifrån den kompetensen man har just nu är den bästa lösningen...

Det är inte nödvändigt med diagnos men det finns några med diagnos... vi har ju hemmasittarna... de som har börjat skola... de har ju fått en plats på heldagsskolan sen slussas de vidare till den vanliga skolan... det första steget t.o.m. mot särskolan ibland... Alltså främst ser jag sociala bitar för heldagsskolan... finnare uttryckt ibland skulle man kunna säga kommunikationsproblem... men det kan va´ inlärningsproblem... eller va´ en kombination av inlärningsproblem och kommunikationsproblem.

Berit är emot särskiljande lösningar och uttrycker en önskan att hela samhället skulle kunna vara mer accepterande. Hennes vision att skolors verksamhet, på ett *flexibelt* sätt, anpassas till olika elever återkommer hon ofta till. Berits syn på särskiljande lösningar bottnar i strukturella förutsättningar. Skolans *miljö* nämns därmed som främsta särskiljande orsak och hon ger utförliga konkreta exempel på *arbetsätt* och *arbetsformer* om hur skolan skulle kunna organisera sin verksamhet. Om stora svårigheter uppstår för en elev i skolans miljö kan det vara en lösning att eleven byter skola där han får möjlighet att få en annan identitet. Bytet av skola har visat sig vara en framgångsrik lösning både för elever som var aktuella för heldagsskolan och för elever som återskolas från heldagsskolan.

Ibland är det strukturen i organisationen som det är fel på... o hur jag upplever skolan är att den är väldigt statisk... att den är väldigt fyrkantig... o då tar man bort barnet istället för att titta på miljö...hur det ser ut, vad kan vi göra i klassrumssituationen...så jag skulle önska at vi i första hand försöker lösa det i den miljö där de hör hemma...Vi har gjort så ibland att det bästa för dem va´ just att komma till en annan skola... så få man en helt annan roll...detta även för heldagsskoleeleverna som kommer tillbaka...

Om heldagsskolan talar Berit i termer av *möjlighet* eller *bestraffning*. Heldagsskolan ses av henne som en *fantastisk möjlighet* under förutsättning att man har i åtanke att eleven ska komma tillbaka till hemskolan. Hon beskriver heldagsskolans miljö som en miljö där eleverna kan få *lugn och ro* samt *mycket individuellt stöd*. Elever som går på heldagsskolan är elever med *social problematik* som av henne relateras till bristande stöd socialt runtomkring samt *inlärningsmässiga svårigheter*, men även "hemmasittarna". Hon uttrycker bestämt att hon är emot diagnoser och benämner istället barn med social problematik för barn som har *olika personligheter*.

Heldagsskolan... det är ju en fantastisk möjlighet för de elever som har behovet av att under en viss tid få timeout...men redan när man börjar då ska man ha målet att de ska tillbaka...o att det inte få upplevas som en bestraffning.... Utan att man verkligen ska se att detta är en väldigt förmån som jag får under en tid...möjligheten till att få lugn o ro o väldigt mycket individuellt stöd...på olika plan... efter behoven... Jag är i princip emot att vi sätter diagnos på barnen, jag säger att de har olika personligheter istället..." Vi har allt ifrån att det är social problematik alltså bristande stöd socialt runtomkring... inlärningssvårigheter... hemmasittarna... de som har ångest för att gå in i en vanlig skola...

Skolledningsnivå

Dan ser särskiljande lösningar utifrån begreppet *inkludering* och uttrycker sina visioner om en specialpedagogisk verksamhet i all skolverksamhet utifrån *elevperspektiv*. Han beskriver särskiljande lösningar utifrån graden av *stöd* eleven behöver men även utifrån verksamhetens utformning som kan möjliggöra arbete i mindre grupper i syfte att undvika stämpling av elever. Han ger sedan exempel på olika *arbetsätt* och *arbetsformer* som tillämpas på skolan som möjliggör *inkludering*.

Jag tycker att det är viktigt att barnet känner att det är inkluderat i en social gemenskap... i utgångsläge så nära sin vanliga grupp som möjligt ska stödet ges... i många fall kan man ge stödet betydligt mer inne i klassen... sen beror det ju på hur man jobbar... om man jobbar tillsammans mellan olika grupper då blir det inte så konstigt för alla är med i nån grupp...om barnen är vana vid det då är det inte lika utpekande.

Vad det gäller heldagsskolan som särskiljande lösning tar han till att börja med avstånd ifrån och anger olika anledningar till detta. Han betonar att hans resonemang bygger på *erfarenhet* och som anledningar för detta anges: *minskade krav*, *låga förväntningar*, en särskild *kultur* som skapas där som inte är till gagn för eleven, elevens negativa upplevelse av sig själv som förstärks i en *negativ identitet* då man speglar sig i likasinnade samt att träningen i att fungera i det stora sammanhanget blir lidande då man befinner sig i en liten grupp.

Man anpassar så mycket efter eleven att man omedvetet o obefogat minskar kraven, det är svårt för pedagoger att hålla rätt nivå ...man har inte samma förhållningssätt eller förväntningar för det blir ju en särskild kultur som skapas där o det är min erfarenhet att det inte blir till gagn för eleven...det blir en glapp i förväntningar o kravnivåer mellan dessa institutioner...

De måste lära sig att ingå i en social gemenskap o det är svårt att göra det om jag ingår i en liten grupp som motverkar det här...deras upplevelse av sig själv, den förstärks ju av det de får av speglingen...alltså man utsätter barnet för något extremt svårt.

Heldagsskolan accepteras som en nödvändig lösning enbart i extrema fall då det handlar om mer specifika svårigheter så som: *kunskapssvårigheter*, *koncentrationssvårigheter* eller *neuropsykiatrisk problematik*. Heldagsskolan ska helst vara beläggen i anslutning till skolan för att underlätta samverkan med hemskolan, menar Dan.

Om det inte är väldigt specifika svårigheter,... rena kunskapssvårigheter, koncentration eller diagnos... det finns barn som det är en nödvändighet för att det ska fungera...även då heldagsskolan är den enda lösningen tror jag att det är bra att den finns i anslutning till skolan för att underlätta samarbete...

I en vidare diskussion framkommer hur kommunen har tänkt kring heldagsskolekoncepten och betonar *kostnadsramarnas* roll i heldagsskolans införande från början. Eftersom elever med stora svårigheter krävde en vuxen vid sidan om hade kommunen beslutat att en del av skolans resurser ska koncentreras istället till att finansiera heldagsskolan. Med en önskan av *förebyggande* karaktär menar han vidare att de nödvändiga resurser som skolan hade behövt för att skapa en skola för alla blev på så sätt framtagna till förmån för heldagsskolans finansiering. Utifrån *inkluderingsperspektivet* hade på så sätt det som kortsiktigt möjligtvis kostat mer hade kunnat vara mer *kostnadseffektivt* långsiktigt. Från att ena stunden vara helt emot heldagsskolan medger han emellanåt att denna är ibland en nödvändig lösning.

Kommunen har valt att prioritera pengar på olika grupper där heldagsskolekoncepten är en... det gör ju att vi inte har de resurserna att kunna jobba med det på skolan för de är ifråntagna att finansiera heldagsskolan...grundskolans konto måste få ett tillskott om man ska inkludera alla elever för i ett längre perspektiv minskar kostnaden på andra konton istället om man lyckas...

Jag tycker att det är ett av skolans viktigaste uppdrag att de barnen ska få ett gott stöd på den skolan där de går... en annan miljö är inte till gagn för eleven oavsett hur stora svårigheter de har... det är en balansgång för vissa barn de har ju så stora svårigheter att de inte klarar av att vara... även om man anpassar på skolan med extra resurser, med annan lokal...

Utifrån en *helhetssyn* kring eleven efterlyser Dan större *samarbete* med instanser som Barn och Ungdomspsykiatri (BUP) och sociala myndigheter. Skolan ska vara en kärna och dem närverket runtomkring som bistår skolan med nödvändig kompetens. Olika grader av sekretess och brist på återkoppling hindrar alla institutioners samarbete kring barnet som enligt Dan borde många gånger ske på flera plan för att nå det bästa resultatet.

Tillsammans med socialtjänsten och BUP hitta lösningar ändå lokalt... skolan skulle vara mer det normala utgångsläget, navet där allting händer... det är ju ändå här som barnet ska vara... det kan kännas tröstlöst då man jobbar med barnet på BUP o får ingen återkoppling... eller när det är soc. involverade...

Särskiljande undervisning ser Benny som ett dilemma i skolvärlden. Utgångspunkten ska alltid vara *en skola för alla* men sedan kommer vissa undantag utifrån barnets *behov*. Särskolan, talklasser, hörselklasser nämner han som mer accepterade särskiljande lösningar där elever med låg IQ får möjlighet att utvecklas bättre än i den vanliga skolan. Att utsätta dessa elever för normalskolans krav och mål anses av honom vara *misshandel av individ*.

När det inte funkar och det inte finns mervärde, utan ger bara minusvärde då tittar man på andra lösningar o då kommer ju typ särskolan, då kommer ju talklasser, hörselklasser...Det blir väldigt lätt misshandel om man fortsätter o så ska de nå målen i årskurs 9, man få göra nationella prov ... och misslyckas...

Vidare nämner han att i skolans värld förekommer särskiljande lösningar även för mycket *begåvade* barn som saknar motivation till skolarbete. Han ser skolans del i detta men betonar även andra faktorerens betydelse och påverkan: familjesituation, social nätverk, samhälle.

Vi särskiljer ju barn som är jätte begåvade men som inte vill... som skiter i det mesta... som har ovanligt stort rebellbehov. Ibland är det skolans fel, ibland kan va´ andra faktorer: det kan va´ hemmet, det kan va´ samhället, uteliv... Om vi kunde få alla barn att tycka att skolan är meningsfull... skulle det inte behövas en särskiljande lösning.

Heldagsskolan ser han utifrån båda perspektiven: som ett *nödvändig ont* men beroende på problematik även en *guldgruva*. Han exemplifierar med autister som behöver en förutsägbar och mycket strukturerad *miljö* vilken heldagsskolan kan erbjuda. Heldagsskolan som lösning ses även som skolans misslyckande med eleven.

Heldagsskolan är ibland ett nödvändigt ont om man har elever som vi inte fixar utan vi måste fixa andra lösningar... men det är alltså ett misslyckande nånstans, å då kan heldagsskolan va en räddning... autister är en typisk grupp där skolsystemet är för stort för... där kan en bra heldagsskolan va en ren guldgruva.

Heldagsskolan menar han vidare är en legitim lösning under förutsättning att det finns ett klart uttalat plan kring eleven och att den ses som ett slags *rehabiliteringshem*. Han är kritisk mot hur heldagsskolan har fungerat och ser detta som en av anledningarna som föranledde omorganisationen. I hans kritik uttrycker han sig metaforiskt och menar att heldagsskolan har blivit *långvård* istället för *rehabilitering*. Med detta menar han att en del elever aldrig kom tillbaka till sina skolor.

Heldagsskolan hjälper till o löser problemet under en tid... nån form av rehabiliteringshem... då finns det ju en klar legitimitet i det hela. Sen blev det inte ett rehabiliteringshem utan då blev det nån form av långvård istället alltså det va ingen återvändo. Sen var heldagsskolorna rätt olika... det va väl en av anledningarna till att de omorganiserades.

Arbetet med heldagsskoleelever ser han utifrån ett vidare perspektiv som inbegriper förutom familjen även *samarbete* med andra instanser som socialtjänst och BUP. Han är kritisk mot hur detta *nätverkssamarbete* fungerar och anger olika grader av sekretess som ett hinder för det. Han menar vidare att med ett fungerande *nätverkssamarbete* skulle det aldrig behövas några heldagsskolor.

Heldagsskolor behöver man egentligen inte ha om både soc. och BUP skulle va inblandade i lösningen... men har aldrig sett en sånt nätverk som har fungerat fullt ut.

Autister och barn med *utåtagerande beteende* är, enligt Benny överrepresenterade på heldagsskolan. De flesta inlärningsmässiga problem löses på vanlig skola med hjälp av insatser från speciallärare/specialpedagoger. Den främsta anledningen till att en elev placeras på heldagsskolan, menar han är många gånger kamraterna och inte vuxenvärlden.

Vi har autister som har gått på heldagsskolan... såna som har utåtagerande beteende, det är en grupp som är väldigt vanlig på heldagsskolan. Kunskapsproblem löser vi ju i den vanliga skolan med de här klassiska – speciallärare, specialpedagoger... De som går på heldagsskolan är ju inte vuxenvärlden som har störst problem, utan det kan va kamrater... för att de får stryk hela tiden av de här...

Lena talar både för och emot särskiljande lösningar. När hon talar om särskiljande lösningar talar hon om olika grupperingar som skolan kan göra och som görs utifrån *elevperspektiv* vad som är *bäst för eleven*, hur eleven själv upplever det men även utifrån de *resurser* skolan disponerar av. Hon talar om hur specialpedagogisk kunskap och/eller verksamhet *vävs in* i

den så kallade vanliga verksamheten på skolan. Skolan försöker att på ett *flexibelt* sätt möta alla elevers behov. I dagsläge finns det inga elever på heldagsskolan men skolan har ändå elever som har särskiljande lösningar.

Det är ju om man skapar kanske en mindre grupp... Vi har ju gjort så här att vår specialpedagog går i grupper och jobbar tillsammans, ibland jobbar hon lite enskild med grupper o i vissa enstaka fall sitter med ett barn som behöver en till en... Jag tror att man får titta lite på hur barnet upplever det... alltså ser de som en nackdel eller tycker de att det är roligt...i de flesta fall tycker ju de att det är skönt... men alla våra elever finns här ...utifrån att vi försöker o flexibelt ändra o ordna det så att vi klarar ut det...

Heldagsskolan ser hon som en *bra lösning, en möjlighet* för elever som är *speciella*. Elever som går på heldagsskolan är, enligt Lena elever som har stora *sociala svårigheter* som inte sällan utmynnar till *kunskapssvårigheter*. Hon beskriver vidare dessa elever utifrån deras *behov*: en lugnare miljö, fler resurser, motivation, ett speciellt arbetssätt, en miljö där de kan få bekräftelse och möjlighet att få en positiv självbild. Lena jämför heldagsskolan med sarskolan som hon nu är ansvarig för och som tecken för att barnen trivs där uttrycker hon sig metaforiskt och menar att efter en tid i den miljön börjar de *blomma*. Hennes vision är att skolans verksamhet genom ett *vidgat arbetssätt* ska få möjlighet att hantera dessa barn som *avviker från normen* i den ordinarie verksamheten.

Jo men det jag såg va att det va bra för de här barnen... de har ju stora sociala svårigheter... svårt att klara av att vara i en vanlig klass...Det är ju bra utifrån den aspekten att de här barnen behövde få en lugnare situation... behövde mycket mer utav bekräftande o få se en positiv bild av sig själv...det där viktiga som motivation... I skolans situation tänker jag vidga begreppet... hur inkluderande klarar vi att arbeta in de här barnen som kanske avviker från normen...

Heldagsskolans omorganisation

Fokusområdet "*heldagsskolans omorganisation*" belyser styrprocesser utifrån följande perspektiv: tillvägagångssättet i omorganisationsprocessen, de förhållanden som har legat till grund för denna omorganisation samt ledningen av heldagsskolan. Inom detta fokusområde beskriver informanterna sina egna styravsikter men även sina upplevelser av tillvägagångssättet i heldagsskolans omorganisation som skedde i två etapper med kort mellanrum. I informanternas uttryck framträder mönster som visar på likheter, ytterligheter, motsättningar och spänningar men även dilemma.

Nämndnivå

Omorganisationsprocessen likställs av Åke med förhållandena som har legat till grund för heldagsskolans omorganisation. Som främsta anledning anges *minskade elevunderlag* och som följd av detta ett behov av översyn av heldagsskolans *kostnadseffektivitet* men även en kritisk inställning mot verksamhetens *tidsramar* och *kvalité*. Heldagsskolans tidsramar hölls inte i verkligheten och eleverna slussades sällan tillbaka till hemskolan, menar han vidare.

Ja, det gick helt enkelt till att man titta på antalet barn... o beläggningen va ju väldigt låg... antalet barn alltså underlaget fanns ju inte helt enkelt... o sen på vilka behov bla, bla, bla,...sen fick man helt enkelt se att det här va alldeles för lite använt i förhållande till resurserna vi satte in.... Sen användes inte hela dagen... antingen är ju en heldagsskolan, de går där hela dagen ... eller så kan de gå med andra barn... har du bekymmer i nånting o får hjälp o stöd så ska du sen naturligtvis tillbaka till din vanliga klass...

Vad det gäller bedömningen om barnen skulle tillbaka till hemskolan respektive fortsätta på heldagsskolan uttalar han sig inte om utan hänvisar till de *professionella*. Om skolans resurser för att möta dessa elever har han däremot bestämda åsikter om. För att ge argumenten styrka uttalar sig utifrån nationell nivå och belyser *osamstämmigheten* mellan skolans egentliga *kostnad* och skolans dåliga *resultat*. Snabbt flyttar han sedan resonemanget till *lärarens*

arbetstid som anses vara föråldrad och fast i ett gammalt synsätt och tradition som är helt inkompatibelt dagens samhälle.

(bedömningen) Jag litar på professionella... jag har vare sig fackkunskaper, eller tid, eller möjlighet att bedöma det överhuvudtaget...

Jag lyssnar inte längre på den typen av resonemang där folk talar om resurser... det finns inte en politiker som köper det resonemanget längre... det finns knappast något land som satsar så mycket resurser på skolan som Sverige o levererar så mediokra resultat ... nä, jag tar helt avstånd från resonemanget om resurser...det tillhör svunnen tid... resurser finns, frågan är hur använder man sina resurser...

... frågan är istället lärarens avtal där man har 17 undervisningstimmar av 45... en folkskolelärare förr i tiden undervisade 30 t... det som vi håller på med nu är fullständigt föråldrat...

På min begäran om precisering om det finns andra förhållanden (kommunens lokala mål, styrdokument, ekonomi mm) som kan ha legat till grund för heldagsskolans omorganisation betonar han att *organisation* och *ekonomi* förutsätter varandra. Ekonomin nämns genomgående i intervjun ofta motsägelsefullt. Skolans styrdokument samt skolverkets riktlinjer nämns inte och han känner heller inte till vem som idag har ledningen av heldagsskolan.

Det är ju så här att ekonomi och organisation går hand i hand... vi har 1% effektivitetskrav på oss varje år ...men då gäller det att hitta lösningar som är kostnadseffektiva... ekonomiska förutsättningar är alltid en faktor...men det va inte den största, i der här fallet väldigt lite... utan det va för att verksamheten inte fungerade som det va avsett för...

Skolförvaltningsnivå

Eva går också direkt in på de förhållanden som har legat till grund för heldagsskolans omorganisation. Gällande första omorganisationen nämns *minskade elevunderlag* som, enligt henne är en följd av: skolornas *effektivitet* att ta hand om sina elever men även, i ljuset av *inkluderingen* uppskärpta krav för att få en plats på heldagsskolan. Hon påstår samtidigt att innan omorganisationen fanns det kö för att få en plats på heldagsskolan. Andra omorganisationen som skedde efter ett år blev till p.g.a. ytterligare *minskade behov* av plats på heldagsskolan.

Det va ju så att skolorna har blivit mycket bättre att ta hand om sina elever,... behovet va större för de äldre eleverna än för de yngre... på de yngres heldagsskola skulle bara elever från fyran till sexan gå resten få skolorna klara själva...så har vi ju också skärpt upp kraven att ansöka om plats... alltså vi jobbar ju för en inkluderande verksamhet...tidigare det fanns de som stod på kö... Andra omorganisationen det va så att vi inte hade elever som fyllde upp platserna... så det va återigen behovet som styrde.

Enligt Eva fick alla elever som bedömdes vara i *behov* av heldagsskola, plats i nya organisationen medan de som skulle tillbaka återskolades till en högstadielklass. *Bedömningen* gjordes enligt henne individuellt i en pågående process av kontinuerliga EVK och föräldrasamtal där föräldrarnas och personalens uttalande vägde tungt. På frågan om *resurser* hävdar hon att skolorna måste ha fått det men även att de hade blivit bättre på den frågan efter andra omorganisationen.

Nej alla elever som bedömdes inte vara klara med heldagsskolan erbjöds plats på den nya...det va ingen som gick tillbaks till sin hemskolan... för många va i 6:an o skulle vidare i 7:an... Bedömning gör man kontinuerligt under terminerna men även uppföljningssamtal med föräldrarna... det ska va individuella bedömningar... jag tror att det är personalens o föräldrarnas bedömning...

Resurser, jag va inte skolchef på den tiden men jag räknar med att de ska ha fått det... De behöver fortfarande mycket resurser... men det har vi ändrat på i.o.m. sista omorganisationen...

Ytterligare förhållanden som kan ha legat till grund för omorganisationen nämns först efter att jag nämnde dem i mina frågor och det blev: styrdokumentens intentioner att *integrera* och

inte *segregera* samt visionen om *en skola för alla* som enligt Eva går hand i hand med kommunens lokala mål, men absolut inte ekonomiska förutsättningar. Skolverkets rapport nämns i samband med heldagsskolans *ledning* där kommunen kritiserades. Ledningen av heldagsskolan ändrades sedan då det visade sig inte fungera optimalt i praktiken.

Det är elevunderlaget... egentligen de mål vi har är att vi ska ha en skola för alla...då måste de vara i skolan o få undervisning i alla ämnen...med tanke på målen...det var absolut inte p.g.a. ekonomiska förutsättningar...nej det drabbade inte det kontot...

Dåvarande skolchef tyckte att ESU skulle ha ledningen fast det va några som direkt tyckte att det går ju inte o skolinspektionen konstaterade ju samma sak... det va det som va felet men det rätta` vi till...det är rektorn på närmsta skolan som har ledningen idag.

Berit går in mer på själva omorganisationsprocessen och menar att utifrån heldagsskolans tidigare beslut gjordes en *kartläggning* av verksamheten som baserades på *fokusgrupper* med personal och rektorer där man försökte kartlägga nuläget men även hämta in förslag om hur det skulle kunna förändras. Hon minns det hela som en *turbulent* process där personalen upplevde bristen på *delaktighet*. Grundat på avsaknad av *pedagogisk kompetens* uppger hon vidare hur lite hon själv kunde påverka i hela processen.

Man gjorde en kartläggning, vi körde fokusgrupper med personal. Vi va på enheterna, körde fokusgrupper med rektorer, fokusgrupper med annan pedagogisk personal... för att titta på dels hur det fungerade, dels hur man skulle vilja ha det...o sen resulterade i att man hamna i 2+2...Som alltid vid förändringar, det va mycket turbulent... det va personal som inte upplevde att de va´ med i processen.

Jag försökte ju... men komma in i det pedagogiska riket o inte vara pedagog... det handlar ju väldigt mycket om att man inte förstår...o då spela jag dum ibland, fast jag mycket väl förstod vad de sa.

Berit nämner sedan de förhållanden som har legat till grund för heldagsskolans första omorganisation så som: *minskade elevunderlag*, ett skevt mönster med överrepresentation av elever från den egna skolan, *besparingskrav* men även en *kostnadseffektivisering*. Andra omorganisationen skedde kort därefter p.g.a. ytterligare minskat elevunderlag hos de yngre.

Det fanns inte elever... vi hade minskat bland de yngre o så hade vi samtidigt besparingskrav på oss... o då börja man titta på vad man kan göra för det är ändå kostsamt...att man kunde använda pengarna på ett annat sätt... att möta barnen ute på skolorna istället... man kunde skönja ett mönster...den skola där heldagsskolan va beläggen där hade de en överrepresentation av egna elever...Ekonomi... det va en väldigt liten del, vi la ju den besparingen som öronmärkta pengar till de här barnen.

...andra omorganisationen det va hösten 2009...väldigt många gick från de yngre till högstadiet...några går på mobilresurs...

Enligt Berit fanns det heldagsskoleelever som återskolades till ordinarie klass men att de fick *stöd*. Hon nämner vikten av tillrättalagd *miljö* i skolans värld som en av de främjande faktorerna för dessa elevers optimala utveckling. *Bedömningsunderlaget* bestod av en individuell *pedagogisk bedömning* – en *skolsocialbedömning*. Det gjordes ingen medicinsk bedömning och det är oklart i vilken utsträckning gjordes en psykologbedömning. Hon påtalar också det stora *behovet* hos de äldre elever som föranledde förutom två heldagsskolor även andra särskilda undervisningsgrupper.

...men det va helt klart barn som gick från åk 6 till åk 7 ut till sin klass...med stöd...ja det fanns... men man skulle önska att det fanns betydligt mer vuxna i skolan överhuvudtaget...

Man kan inte slussa dem tillbaka till samma miljö för då kommer de att misslyckas...man måste titta på hur kan vi anpassa så att det fungerar...vi ska kunna möta alla de här barnen, det är på barnens villkor inte på vuxnas...Det va ju både en pedagogisk bedömning... en skolsocial bedömning. De flesta barnen var ju i någon form av en psykolog även om det inte fanns någon form av en psykologbedömning o sen tittar vi ju alltid men nu gjorde vi inte det...en medicinsk bedömning...

Behovet hos de äldre stor ... då blev det även en särskild undervisningsgrupp på den egna skolan...

Faktorer som styrdokument, kommunens lokala mål, skolverkets rapport nämns som bifaktorer efter att jag ställde frågor kring dem. Skolverket användes dock som bollplank. Vidare framkom den omdebatterade frågan om *ledningen* av heldagsskolan vilken till att börja med delades mellan Berit och rektorn på respektive skola. Detta ändrades i efterhand, dels då man insåg orimligheten i det hela, dels efter kritik från skolinspektionen. Med tanke på arbetsbördan på heldagsskolan är hennes önskemål att heldagsskolan skulle ha en egen rektor.

Första omorganisationen då va jag ansvarig för personal medan hemskolans rektor skulle vara ansvarig för eleven och pedagogiken... det blev ottydligt vem som bär ansvar... det va delat ansvar o det blev inte bra ...jag sa en sak o den pedagogiska ledaren sa något annat...Ändringen gjordes samtidigt när skolverket va här...Man skulle önska att det fanns nån som kunde ha 25% o bara ägna sig åt heldagsskolan...

Skolledningsnivå

Dan uppger att varken han eller andra rektorer på heldagsskolan var involverade i omorganisationsprocessen men däremot heldagsskolepersonalen. Han känner dock till att det bildades en grupp av förvaltningspersonal som skulle arbeta med översynen av heldagsskolan men att ingen information om processens framskridande gavs till rektorerna.

Det bildades en grupp som jag tror det va en rektorcoach och chefen på ESU...men vi va inte involverade vi som hade heldagsskolor... men jag vet att i det här va ju diskussion även med lärarna på heldagsskolan... men inte med rektorerna...o inte hur det va tänkt, ingenting, utan det bara kom att så här blir det...Nej, ingenting kunde jag påverka i processen.

Han uttrycker fortfarande sin frustration, dels kring bristen på delaktighet, dels för att delvis ha blivit fråntagen ansvaret för heldagsskolan som utmynnade till ett ottydligt ledarskap med förvirring hos personalen som följd. När detta visade sig inte fungera ändrades dock koncepten för att snart därefter bli en ny omorganisation av heldagsskolan.

Man gjorde om koncepten så att det va inte rektorn som skulle va chef över heldagsskolan utan chefen för ESU skulle ha det ansvaret... men på nåt sätt skulle jag då va nån pedagogisk ansvarig fast inte chef men så det blev jätte ottydligt... o lärarna va ju jättefrustrerade för vem vänder jag mig till för chefen för ESU det är chefen för dem men det är jag som har ändå det pedagogiska.... Ett halvt år senare tror jag blev det en ändring igen att rektor skulle återigen få ansvaret för heldagsskolan o sen blev det en förändring igen för heldagsskolan...

Faktorer som kan ha bidragit till omorganisationen nämns *minskade elevunderlag* men även *ekonomi*. Andra omorganisationen uttalar han sig inte om p.g.a. ledighet av personliga skäl. Han har inte haft elever som har kommit tillbaka i och med omorganisationen men uppger allmänt att det är svårt för skolorna att hantera med de *resurser* man har. Han ser att *miljön* skapar handikappet och önskar därför att ha resurserna kvar trots att eleven flyttats på heldagsskolan för att ha möjlighet att arbeta med skolmiljön.

Nej! Det va ju ekonomisk, tror jag, sen fanns det inte elevunderlag för att ha fem...det andra omorganisationen kan inte jag svara för... jag va ju föräldraledig då!
När en elev placeras på heldagsskolan följer behovspengen o elevpengen med...Resursen borde vara kvar så att när eleven kommer tillbaka ska miljön vara anpassad på ett annat sätt. Jag tänker att miljön har att göra med det handikapp som eleven har...

Benny kände till att det bildades en grupp som skulle se över heldagsskolans omorganisation men inte någon delaktighet i processen mer än att han fick lite information om hur denna fortlöper. Från att ha börjat bra med att man kartlade behovet, menar han blev det hela mycket rörigt då arbetsgivaren fastnade i arbetstidsfrågan som gällde semestertjänst för

personalen. Från förslagets förankring till beslut gick sedan mycket fort. Andra omorganisationen hade han ingen kännedom om utan fick veta om den informellt.

Nej jag va inte involverad i den gruppen, inte med i processen heller däremot fick vi lite fortlöpande information om hur processen gick...Man börja klokt med o titta på hur stora behov det va...men sen gick det ju snett under resans gång...man ville göra om tjänsterna till semestertjänst...det blev mycket bråk och fokus på den arbetstidsfrågan...Sen kom förslaget...vi rektorer såg förslaget...sen va det ung. 10 min kvar sen va det beslut...det blev väldigt snabbt och mycket rörigt. Det andra beslutet då man tog bort hälften igen har jag ingen aning om. Det fick jag reda på skvallervägen... Det gick fort den också.

Faktorer som kan ha bidragit till omorganisationen nämner han *allmänt missnöje* med hur heldagsskolorna fungerade, *minskad elevunderlag* hos de yngre och ett *ökande behov* hos de äldre, *ekonomi*. Här belyser han dock ett dilemma: medan på heldagsskolorna fanns det få elever, fanns det samtidigt kö på elever som väntade en plats. Någon beredskap för att ta emot dessa elever fanns det inte i skolorna utan skolorna skulle lösa det med befintliga *resurser*. Den elev- och resurspeng som eleven kom tillbaka med räckte inte långt utan lösningen skedde på bekostnad av de "duktiga" eleverna. Ledningen av heldagsskolan uttalar han sig lite om och beskriver den som rörig med en hög arbetsbelastning.

Det tror jag egentligen va` att man va` inte nöjd med de här fem heldagsskolorna p.g.a. att det va svårt att få ungar på dem, det va ´en broms, vi hade kö...Det heter heldagsskolan men de stängde klockan 13 o då kom eleverna tillbaka till fritidshemmet på vanliga skolan utan någon som följde med...detta föranledde diskussionen om semestertjänst...det va inte fullt med elever för fem men två kanske va i minsta laget...sen visste man att på resursskolan på högstadiet där va för få platser...men sen tror jag egentligen att det va en ekonomisk speleri i det hela.

Det fanns inget beredskap att ta emot dem.....när man skickade tillbaka eleven från heldagsskolan var svaret att vi skulle fixa med befintliga resurser...Det går alltid att hitta lösningar men lösningar kräver resurser. Å andra sidan hade vi haft resurser från början hade eleven aldrig hamnat på heldagsskolan. Lösningar har vi många gånger gjort på de duktiga elevernas bekostnad... större klasser...

Lena medger att hon inte var involverad i själva processen kring heldagsskolans omorganisation och därmed fanns heller inte möjligheter att påverka, men att hon fick information om den som hon sedan delgav personalen. Hon fokuserar omorganisationen utifrån styrningen från hierarkiskt högre nivå. Andra omorganisationen känner hon däremot ingenting om men hon var då heller inte ansvarig för heldagsskolan längre vilket gör att hon inte uttalar sig i heldagsskolans ledningsfråga.

Jag va inte med i själva översynen ... jag va väl med i situationen att jag fick information ...sen fick jag bli bärare av den informationen till personalen på heldagsskolan...Påverka, nej! Det va tydligt uppdrag uppifrån att vi skulle lägga ner heldagsskolan där ute... I den andre processen va jag inte alls involverad men jag hade inte ansvar för någon heldagskola längre.

Det fanns enligt henne elever som kom tillbaka från heldagsskolan efter omorganisationen och som skolan fick klara av med befintliga *resurser*. Hon medger också att *lösningar* gjordes på de andra elevernas bekostnad men att detta är sårbart då skolan är liten. Det som bidrog till heldagsskolans omorganisation är enligt henne, det *minskade elevunderlaget* och därmed *kostnadseffektiviteten, ekonomi* men även ambitionen att *inkludera*.

Det blev ju ett ansvar som skolan fick ta, alltså hur organiserar vi så att vi klarar av med de resurserna vi har. Det är jättesvårt...man tittar på allt o det stryks annat så att säga...tas från andra elever...det är bekymmersamt... det är ett dilemma för en liten skola.

Jag tror att det handlade väl om hur vi utnyttjade resurserna inom skolförvaltningen...vi hade inte tillräckligt många som önskade plats på heldagsskolan utan behovet minskade...fast ekonomi va en faktor men även hur kan vi inkludera så att barn få vara i sitt sammanhang.

2. Diskursordningen... vad det sagda säger...

I detta avsnitt sker en tematisering av intervjuinnehållet där det presenteras en perspektivering av hur text och handling kan förstås. Tematiseringen görs utifrån de ytterligheter som framträder i informanternas utsagor. I förhållande till föregående avsnitts analyser koncentreras och tydliggörs ytterligare de mönster som framträtt i informanternas uttryck. Koncentreringen sker utifrån de fyra fokusområdena: *En skola för alla*, *Elever i behov av särskilt stöd*, *Heldagsskolan och andra särskiljande lösningar* samt *Heldagsskolans omorganisation*. Så som jag nämnde tidigare handlar de första tre fokusområdena om formuleringsprocesser medan det fjärde de styrprocesser som tillsammans bildar diskursordningen i den studerade diskursiva praktiken. I beskrivningen och analysen av diskursordningen kan man skönja både intra- och interdiskursivitet men även olika retoriska grepp som informanterna använder i sitt tal (Fairclough i Winther & Jörgensen, 2000) Analysen fokuserar på hur diskursiva utsagor positionerar och ompositionerar sig i förhållande till varandra men även dynamiken som uppstår inom och mellan diskurserna.

DISKURSIV PRAKTIK	
Formuleringsprocesser	Styrningsprocesser
1. Talet om en skola för alla	4. Heldagsskolans omorganisation
2. Talet om elever i behov av särskilt stöd	
3. Talet om heldagsskolan och andra särskiljande lösningar	

Fig. 5. Den diskursiva praktiken som studeras

Formuleringsprocesser

Talet om en skola för alla

Två polära perspektiv urskiljs ur informanternas beskrivningar av *en skola för alla*. Ett perspektiv är utifrån den officiella retoriken som bottenar i utbildningssystemets styrdokument och det andra utifrån vilka förutsättningar som krävs för att *en skola för alla* ska kunna förverkligas. De flesta beskriver begreppet utifrån förutsättningar men ger ordet "förutsättningar" olika innebörd, dels utifrån ordets konkreta mening, dels som ett önskat resultat. Samtliga nämner elever som omfattas av olika specialpedagogiska verksamheter.

På *nämndnivå* framträder i Åkes beskrivning både förutsättningen i konkret mening *eleverna ska bli sedda* men även det önskade resultatet *att nå sitt maximum*. På *förvaltningsnivå* nämner Eva inte förutsättningarna i konkret mening utan enbart utifrån önskat resultat: *optimalt lärande, trygghet, självförtroende*. Berit beskriver begreppet utifrån båda perspektiven men ger förutsättningarna enbart konkret mening: barnen ska bli *sedda, bekräftade* och *accepterade*. På *ledningsnivå* exemplifierar Dan hur konkreta förutsättningarna leder till önskat resultat: "*kompetens- och lokalmöjligheter* som grundförutsättning för att skapa *gemenskap* och *trygghet*." I Lenas tal framträder både förutsättningar i konkret mening och önskvärt resultat: *resurser* för att *lära* och *utvecklas tillsammans*. Det är enbart Berit (förvaltningsnivå) och Benny (ledningsnivå) som beskriver *en skola för alla* utifrån utbildningssystemets styrdokument och detta görs med hjälp av demokratiska begrepp som: *allas lika värde, kön, nationalitet, olika handikapp. En skola för*

alla ses som en *rättighet* och en *självklarhet* för *alla* barn. Benny talar om detta med patos och för att ge talet tyngd identifierar han sitt tyckande med hela svenska folkets.

Talet om elever i behov av särskilt stöd

I "*Talet om elever i behov av särskilt stöd*" urskiljs tre perspektiv: individuella-, strukturella- samt ideologiska förutsättningar. Två av informanterna, Åke (nämndnivå) och Dan (ledningsnivå), beskriver begreppet utifrån alla tre perspektiven. En gemensam utgångspunkt i samtliga informanternas beskrivningar av elever i behov av särskilt stöd är någon form av *begränsning*. Vad denna begränsning består i beskrivs mycket likartad men även varierat. Samtliga ser begreppet som svårdefinierat vilket föranleder en nivåskillnad i *hur* de talar om elever i behov av särskilt stöd. Dessa nivåer är, dels hur de angriper själva definitionen, dels vilka dessa elever är. Oavsett vilken nivå de uttalar sig ifrån är dock begränsande faktorer den gemensamma nämnaren.

I perspektivet *individuella förutsättningar* är fokus på enskilda elevers sociala eller intellektuella förmågor som eleven oftast är bärare av. Här fokuseras det individuella och det är eleven som på något sätt *stör* omgivningen istället för att omgivningen inte kan hantera eleven. Samtliga informanter beskriver begreppet utifrån individuella förutsättningar även om detta sker i skiftande detaljrikedom och i samtligas tal byggs begreppet utifrån elevens *behov* som en viktig grund till att eleven inte fungerar optimalt. På *nämndnivå* beskrivs elevens individuella förutsättningar med hjälp av ordet *begåvning* vilket öppnar för ett vidare perspektiv där *alla* elever är mer eller mindre i behov av särskilt stöd. Åke talar en hel del om vikten av att varje elev ska få stöd och vara delaktig i skolan och i samhällslivet. Båda informanterna på *förvaltningsnivå* och två informanter på *ledningsnivå* uttrycker sig likartat och ger begreppet samma vida perspektiv till att börja med för att sedan avgränsa det till några få. Eva, Berit och Dan uttrycker dessa förutsättningar likartat som något som eleven *har*: *funktionsnedsättningar*, *inlärningsmässiga svårigheter* samt *sociala och emotionella svårigheter*. För Benny och Lena är dessa elever de som *har inlärningsmässiga* eller *sociala svårigheter* som av Lena även kallas för *elever som inte når målen* samt elever med *hög frånvaro*.

Strukturella förutsättningar innehåller främst uttalanden som kan relateras till strukturella aspekter där begränsningarna fokuserar institutionen istället för en enskild elev. Utifrån dessa beskrivs vilka strukturella förutsättningar som skapar en grund för att elever ska definieras eller ska erhålla stödinsatser. På *nämndnivå* berörs dessa både utifrån vad skolan som institution kan skapa men även utifrån politisk nivå – styrningen i samhället. På *förvaltningsnivå* är det Berit som går in på strukturella förutsättningar. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv angriper hon skolans bristande förmåga att möta alla elever och att se *möjligheter* istället för *svårigheter*. Sättet att uttrycka sig är metaforiskt vilket ger hennes tal rikare innebörd och nyanser. Skolan försöker, enligt henne "*pressa ner ett runt barn i ett fyrkantigt hål*". På *ledningsnivå* ser både Dan och Benny begreppet strukturellt. Strukturella förutsättningar beskrivs som *främjande* eller *hindrande* faktorer som grundas i verksamhetskonstruktionen, lärarnas kompetens men även skolan som organisation. Vidare kan en *verksamhetskultur* etableras vars ramar sätts av den dolda läroplanen (Gustafsson m.fl., 1980) och som kan få betydelse för vilka elever som ska utdefinieras eller erhålla stöd. Slutligen kan *ekonomi* ha betydelse och detta avseende *resursfördelning* respektive *resursneddragningar*.

En beskrivning av begreppet utifrån *ideologiska förutsättningar* förekommer på *nämndnivå* och *ledningsnivå*. Begreppet förklaras politiskt och legislativt utifrån individens *rättigheter*.

Deras tal synar svagheterna i systemet i samhällets styrning samt hur dessa kan verka begränsande för individernas utvecklingsmöjligheter. Utifrån en önskan av att alla ska bli godkända kan en snäv lagstiftning bidra till en nivellering som kan verka begränsande för elever som i verkligheten har kapacitet att nå högre betyg.

Talet om heldagsskolan och andra särskiljande lösningar

Detta fokusområde belyser *särskiljd specialpedagogisk verksamhet* där heldagsskolan som särskiljande lösning tematiseras genom att polarisera två dimensioner: dels att se dessa verksamheter som en möjlighet, dels att se dem som en lösning. I de flesta informanternas utsagor kan ett *dilemma* kring dessa verksamheters vara eller icke vara skönjas. *Inkludering/exkludering* skapar grunden för dilemmat och utgör därmed en utgångspunkt i informanternas resonemang. Det finns dock relativt stora skillnader avseende i hur hög eller låg grad dessa framträder.

På *nämndnivå* uttrycker Åke tydligt detta dilemma. Han ger ingen klart svar på frågan om särskiljande lösningar men utifrån ett individperspektiv där elevers olikheter står i fokus uttrycker han metaforiskt att – ”*man måste laga efter läge*”. I sitt tal om individperspektivet uttrycker han sig anaforiskt. Anaforen som retoriskt grepp innebär att man betonar vid upprepande gånger samma ord, i det här fallet både *individ* och *människa*, för att ge talet tyngd. Han refererar till de verksamheter han känner till och ser särskolan som en mer legitim särskiljande lösning. Heldagsskolan kan ses både som en exkludering av bekvämlighets-skäl och som den yttersta lösningen för elever *med* inlärningsmässiga svårigheter eller ”*bokstavskombinationer*”. Dilemmat kan skönjas även på *förvaltningsnivå*. Utifrån inkludering/exkludering beskriver Eva särskiljande lösningar som en *nödvändig exkludering*. Hon uttalar sig utifrån hela kommunens skolsystem och ser därmed särskolan, tränings-skolan samt hörselklasser som helt accepterade lösningar. Heldagsskolan ses i dagsläge som bästa lösningen för elever *med* olika svårigheter men även som en *mellanskolform* mellan skolan och särskolan samt för ”*hemmasittarna*”. Berits syn på särskiljande lösningar bottnar i strukturella förutsättningar. Utifrån ett vidare perspektiv önskar hon en större tolerans för olikhet i både samhället i allmänhet och skolan i synnerhet. I sammanhanget fokuserar hon enbart på heldagsskolan som särskiljande lösning. Heldagsskolan beskrivs som en fantastisk *möjlighet* för elever som har olika personligheter och som behöver en annan miljö med struktur och mycket individuellt stöd. Grundat i inkluderingstanken uttrycker hon en önskan att eleven efter en tid på heldagsskolan ska kunna komma tillbaka till sin hemskola. Hon ser heldagsskolan som en lämplig skolform, en möjlighet även för ”*hemmasittarna*”.

På *skolledningsnivå* beskriver Dan särskiljande lösningar i relation till begreppet *inkludering*. Han nämner enbart särskiljande lösningar inom skolan för att sedan gå vidare till heldagsskolan som särskiljande lösning. Han betonar det negativa i att ha denna särskiljande lösning och nämner en hel rad nackdelar med detta. Han är ambivalent i sitt tal och säger sig vara emot alla särskiljande lösningar för att sedan acceptera heldagsskolan som lösning, dock enbart i yttersta nödfall då det handlar om mycket specifika svårigheter. Med hänvisning till visionen *en skola för alla* fokuserar han ekonomin – kostnadsramarna och kostnadseffektiviteten, kompetens samt utifrån *helhetsperspektivet* ett nätverkssamarbete med andra instanser som socialen och BUP som en grund för att begreppet ska förverkligas. Bennys resonemang bottnar också i *en skola för alla*. Utifrån en hel kommuns perspektiv ser han särskolan, talklasser och hörselklasser som accepterade lösningar. Han nämner även övriga särskiljande lösningar som kan ske i skolans värld som innefattar även begåvade elever. Han är den ende som ser heldagsskolan både som en nödvändig lösning och som en möjlighet allt beroende på elevens problematik. I båda fallen handlar det om att eleven, av

olika anledningar inte fungerar i skolans verksamhet. En nödvändig lösning är heldagsskolan för elever med utåtagerande beteende medan för autister som är i behov av en mycket strukturerad miljö är denna en möjlighet. För Lena är särskiljande lösningar också ett dilemma. Hon ser den utifrån *elevperspektivet* men även *inkluderingsperspektivet*. Lena talar om olika särskiljande lösningar som kan förekomma i skolans värld och väver in även hur specialpedagogiska verksamheten fungerar på skolan. Hon beskriver heldagsskolans elever utifrån deras specifika behov och heldagsskolan utifrån vilken tillrättalagd miljö eleverna möter där. Heldagsskolan ses som en möjlighet. Utifrån inkluderingsperspektivet uttrycker hon en önskan om en utveckling av skolans pedagogiska arbete för att kunna möta alla elever.

En viktig slutsats är att andra särskiljande lösningar: särskolan, talklasser, träningskolan, hörselklasser ses som mer legitima lösningar än vad heldagsskolan är. Detta kan bero på att den synliga funktionsnedsättningen har större acceptans än den osynliga.

En annan slutsats är att de informanter som beskriver heldagsskolan som en möjlighet ser heldagsskolan utifrån vad denna kan *erbjudas* alltså mer utifrån strukturella aspekter, medan de som ser heldagsskolan som en nödvändig lösning nämner enbart vilka specifika svårigheter eleverna som hamnar på heldagsskolan *har*, m.a.o. utifrån de individuella aspekterna som ofta innebär en osynlig och ibland svårdefinierat funktionsnedsättning.

Styrningsprocesser

Heldagsskolans omorganisation

Fokusområdet belyser styrprocesser utifrån tre olika perspektiv: styrningen i omorganisationsprocessen, de förhållanden som har föranlett denna samt ledningen av heldagsskolan. I detta fokusområde framträder starkt likheter, ytterligheter och spänningar som dels bottenar i aktörernas olika grader av delaktighet i beslutsprocessen, dels enighet/meningsskiljaktigheter angående de förhållanden som föranledde omorganisationen. Att styrningen i omorganisationsprocessen och de förhållanden som bidrog till denna går in i varandra kan vara en orsak till att några informanter inte beskriver själva tillvägagångssättet utan går direkt in på de förhållanden som har styrt heldagsskolans omorganisation.

På *nämndnivå* beskriver Åke inte alls styrningen i omorganisationsprocessen utan går direkt in på vilka förhållanden som har föranlett denna. Det gör inte Eva på *förvaltningsnivå* heller. Berit däremot som också tillhör förvaltningen försöker beskriva en styrning via samtal och kommunikation där styrning främst beskrivs som processororienterad. Samtalet i fokusgrupper med både rektorer och personal utgör, enligt henne en viktig aspekt i styrningen. I hennes tal kan även skönjas en begränsning av hennes egen påverkan i själva processen vilket grundade sig i avsaknaden av pedagogisk kompetens. På *skolledningsnivå* är däremot alla tre rektorer eniga om att de varken var involverade eller kunde påverka i omorganisationsprocessen. Från att i första omorganisationen bli delaktiga såtillvida att de erhöll en vis information om denna process uteblev delaktigheten helt i den andra omorganisationen. Rektorerna beskriver därmed processen som en hierarkisk "top-down" styrprocess (Berg, 1999) som dessutom avslutades med en nästan obefintlig beslutsförankring. Mellan nämnd/förvaltningsnivå och ledningsnivå ses styrprocessens ytterligheter men även dess spänningar.

Vad gäller förhållandena kring omorganisationen finns det både enighet, meningsskiljaktigheter, motsättningar och dilemma. Det som samtliga uttrycker enighet i är kritiken mot heldagsskolans verksamhet och dess tidsramar vilket heldagsskolans tidigare utvärdering också påvisat, men även i att se det minskade elevunderlaget hos yngre och ett ökande behov hos äldre elever som en bidragande orsak till omorganisationen. Grundorsaken

till det minskade elevunderlaget kan skönjas i Evas tal. Orsaken kan tolkas antingen dubbelbottnad men även som en kedja av orsak/konsekvens då hon säger att: ”dels hade man skärpt upp kraven att få en plats på heldagsskolan, dels att skolorna har blivit bättre på att ta hand om sina elever”. I denna fråga kan även ett dilemma skönjas då några informanter däribland Eva själv nämner att det fanns samtidigt kö till heldagsskolan.

På *nämnd/förvaltningsnivå* avfärdas att ekonomi har varit en styrnings faktor i omorganisationen medan på *ledningsnivå* anges denna som en potentiell orsak. Meningsskiljaktigheterna i denna fråga kan ha att göra, dels med rektorernas avsaknad av insikt beroende på bristen av delaktighet i processen, dels på aktörernas olika verkligheter. I resursfrågan finns stora ytterligheter och spänningar mellan nämnd/förvaltningsnivå och ledningsnivå. Utifrån ekonomisk styrningsrationalitet hänger på *nämndnivå* resursfrågan och en kostnadseffektivisering av resurser intimt ihop. Åke avfärdar bestämd skolans behov av resurser och vänder resursfrågan till en kostnadseffektivisering av resurser istället. Han betonar även rektorernas fria utrymme och självständighet i resursfördelningen på egna enheten. På *förvaltningsnivå* uttrycker man sig ungefär på samma sätt även om Berit medger att det är önskvärt med fler vuxna på skolan. På *ledningsnivå* däremot efterlyser man skolans behov av extraresurser överlag men speciellt då man fick ta emot elever från heldagsskolan som man inte hade någon beredskap för. Bristen på resurser och en redan ansträngd ekonomi tvingade rektorerna till att hitta lösningar som oftast skedde på bekostnad av andra elever. Dan ser kostnadseffektiviseringen utifrån både kortsiktiga och långsiktiga satsningar och menar att ibland kan en relativt kostsam kortsiktig satsning innebära en kostnadseffektivisering långsiktigt. Behovet av resurser belyses på ledningsnivå även som en förutsättning för att kunna förverkliga *en skola för alla*. Det finns enighet och motsättningar i vad de olika aktörerna lägger i begreppet resurser. På *nämnd/förvaltningsnivå* talar man om resurser i termer av *kompetens* och bättre *resursfördelning*. På *ledningsnivå* belyses frågan med termer av *kompetens*, *lokalmöjligheter*, *fler vuxna i skolan*, *resursneddragningar*. Frågan om kompetens ges på ledningsnivå ett vidare perspektiv som innefattar både personalens kompetens men även annan kompetens som skolan kan få till följd av ett bättre nätverkssamarbete med övriga instanser. Det råder dock vis enighet i resursfrågan och det är att denna åtgärdats i efterhand då man såg orimligheten i det hela.

Vad som användes för bedömningsunderlag för att urskilja vilka elever som ska fortsätta/sluta på heldagsskolan är mest förvaltningen, speciellt ESU insatta i. Att övriga aktörerna inte är insatta kan beror på att på *nämndnivå* förlitar man sig på professionella, medan på *ledningsnivå* att man inte var delaktig i själva processen.

Ledningen av heldagsskolan var en mycket omdebatterad fråga där informanterna var olika insatta i. På *nämndnivå* känner Åke inte till vem som i dagsläget har ledningen av heldagsskolan, medan på *förvaltnings/ledningsnivå* är man mer insatt. Ledningen av heldagsskolan delades till att börja med mellan Berit (förvaltningen) och respektive skolans rektor vilket skapade, dels förvirring bland personalen, dels meningsskiljaktigheter i olika sakfrågor, exempelvis elevernas placering på heldagsskolan samt personalfrågor. Berit nämner även den omöjliga lösningen utifrån orimlig arbetsbelastning. Dan uttrycker med frustration hans upplevelse i att delvis bli frångått ledningen av heldagsskolan utan att ha fått någon vidare förklaring. Både Dan och Berit är eniga att lösningen var orimlig och det av olika orsaker. Då man insåg orimligheten i det hela och samtidigt fått kritik från skolverkets inspektion åtgärdades heldagsskolans ledningsfråga.

Diskurser formas och omformas

Resultatbilden i denna studie liknar Ekströms (2004) och den innebär att den kommunala formuleringsarenan är en *heterogen enhet*. Den process aktörerna deltar i utgör ett kraft- och spänningsfält med olika intressekonflikter både på horisontellt- och på vertikalt plan. På det horisontella planet växer formuleringar fram kring *en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd* och *heldagsskolan*. Divergerande åsikter på det horisontella planet samt formuleringar kring *styrprocesserna* hör till det vertikala planet. Med utgångspunkt i deras olika referensramar görs olika tolkningar. Dessa tolkningar synliggör deras förståelse av förändringsprocessen i det studerade problemområdet, en förståelseprocess som inrymmer spänningar men även rörelse. Assarson (2007) menar att diskurser framstår tydligare då det finns konflikter i ett system. Genom att se *det sagda* i perspektivet ytterligheter kunde jag tydligare förstå hur diskursiva uttryck uppstår, formas och transformeras under samtalet. Att olika innebörder formuleras på olika sätt leder till att diskurser *formas* och *omformas*. Informanternas tal skapar därmed en *dynamisk diskurs* där vertikala maktstrider framträder och ojämlika förhållanden upprätthålls. En *dynamisk diskurs* skapas, enligt Ekström (2004) då utgångspunkten utgörs av det gemensamma problemet. I denna dynamiska diskurs förekommer olika uttryck och uttryckssätt. Då dessa uttryck har liknande utgångspunkter skapas ett visst språk, ett som Ekström kallar för *diskursiv konsensus*. Diskurserna kring *en skola för alla* är ett exempel på detta. När utsagorna divergerar och informanterna pratar på skiftande vis med stor variation i talet skapas en *diskursiv konflikt/splittring* eller som Assarson (2007) uttrycker *diskursiv dissensus*. Diskurserna kring *heldagsskolans omorganisation* är ett annat exempel. De skiftande diskursiva konstruktionerna förmedlar och förstärker ”den rådande” diskursen som handlar om elever i behov av särskilt stöd. Bedömningen av vilka dessa elever är visar sig styras av resurser och kompetens. Men oavsett på vilket sätt man uttrycker sig inryms talet i en maktram med bibehållen maktstruktur.

Sammanfattning och diskussion

3. Diskursordningens diskurser...

Genom att i dessa faser göra en successiv förskjutning från ”vad som sägs” till ”vad det sagda säger” har jag försökt skapa förståelse för hur diskurser formas men även synliggöra deras meningsinnehåll. I det som följer presenteras en diskursordning med fyra fokusområden innehållande sammanlagt nio urskiljda diskurser. De är inga ”fasta konstruktioner” utan en vis dynamik sker både inom och mellan dem. Diskursen benämns utifrån en sammanfattande illustration av, dels vad informanterna refererat i sina utsagor, dels av hur detta kan förstås. Varje diskurs presenteras utifrån dess *nodalpunkt* och *ekvivalenskluster*.

I fokusområdet 1 ”*en skola för alla*” sammanställs informanternas utsagor i två diskurser. I huvudsak kan deras utläggningar förstås utifrån att talet om en skola för alla kretsar kring utbildningssystemets styrdokument samt de förutsättningar som skolan behöver skapa för att förverkliga koncepten. Utifrån detta benämns diskurserna: ”*En skola för alla grundad i styrdokument*” och ”*En skola för alla grundad i förutsättningar*”. Den förstnämnda har som nodalpunkt *rättighet* och en ekvivalenskluster bestående av: *allas lika värde, kön, nationalitet, olika handikapp*. Den andra diskursen har som nodalpunkt *strukturella förutsättningar* och en ekvivalenskluster bestående av: *Eleverna ska bli sedda, bekräftade, accepterade och nå sitt maximum i gemenskap, trygghet, optimalt lärande, kompetens*.

I fokusområdet 2 ”*elever i behov av särskilt stöd*” sammanställs informanternas utsagor om elever i behov av särskilt stöd i tre diskurser. Centrala teman i diskurserna är både individuell,

strukturell och ideologisk vilket utmynnar i följande diskurser: *"Individuella begränsningar"*, *"Strukturella begränsningar"* och *"Ideologiska begränsningar"*. Informanternas utsagor innehåller både variation och gemensamma grunder. Diskursen *"Individuella begränsningar"* har som nodalpunkt *elevens behov* – något eleven är bärande av och som framställs som: *funktionsnedsättningar, inlärningsmässiga svårigheter, socioemotionella svårigheter, "bokstavskombinationer", hög frånvaro*. Diskursen *"Strukturella begränsningar"* har som nodalpunkt *skolans behov* med följande ekvivalenskluster: *skolans kompetens och syn på eleven, verksamhetsstrukturen med arbetssätt och arbetsformer, verksamhetskulturen, ekonomi, resursfördelning, resursneddragning*. Diskursen *"Ideologiska begränsningar"* har som nodalpunkt *elevens rättighet* stärkt av *moralisk rättighet, juridisk rättighet, samhällets styrning, skollagen*.

I fokusområdet 3 *"heldagsskolan och andra särskiljande lösningar"* sammanställs informanternas utsagor i två diskurser. Dessa är: *"Heldagsskolan som möjlighet"* och *"Heldagsskolan som nödvändig lösning"*. Aspekter som inkludering/exkludering samt resursfördelning är framträdande. Nodalpunkten i diskursen *"Heldagsskolan som möjlighet"* är *exkludering som möjlighet* och bottnar mest i strukturella förutsättningar som heldagsskolan kan erbjuda med följande ekvivalenskluster: *en annan miljö, struktur, mycket individuellt stöd, speciellt arbetssätt, lugn och ro, möjlighet att få positiv självbild, rehabiliteringshem, guldgruva, lämplig skolform för elever med olika personligheter samt "hemmasittarna"*. Nodalpunkten i diskursen *"Heldagsskolan som nödvändig lösning"* är *exkludering som lösning* och bottnar i individuella förutsättningar/svårigheter som eleven har med följande ekvivalenskluster: *elever med olika svårigheter, elever som stör, elever som inte fungerar, elever med synligt/osynligt handikapp, mellanskolform för "hemmasittarna"*.

I fokusområdet 4 *"heldagsskolans omorganisation"* sammanställs informanternas utsagor i två diskurser: *"Styrningsprocesser i heldagsskolans omorganisation"* och *"Ledningen av heldagsskolan"*. En kombination av skiftande strategier och dikotoma åsikter framträder. Diskursen *"Styrningsprocesser i heldagsskolans omorganisation"* har som nodalpunkt *resurser* med följande ekvivalenskluster: *resursfördelning, resursneddragning, minskad elevunderlag, ekonomi, organisation, kompetens, lokalmöjligheter, fler vuxna i skolan, kostnadseffektivisering, fler vuxna i skolan, nätverkssamarbete, styrning via samtal och kommunikation, delaktighet*. Nodalpunkten i diskursen *"Ledningen av heldagsskolan"* är *rektors roll* med följande ekvivalenskluster: *delad ledning förvaltning/skolan som utmynnade till ett otydligt ledarskap med delat personalansvar/pedagogisk ansvar, bedömning/placering på heldagsskolan, resursfördelning, kostnadseffektivisering, otydlig/orimlig arbetsbörda*.

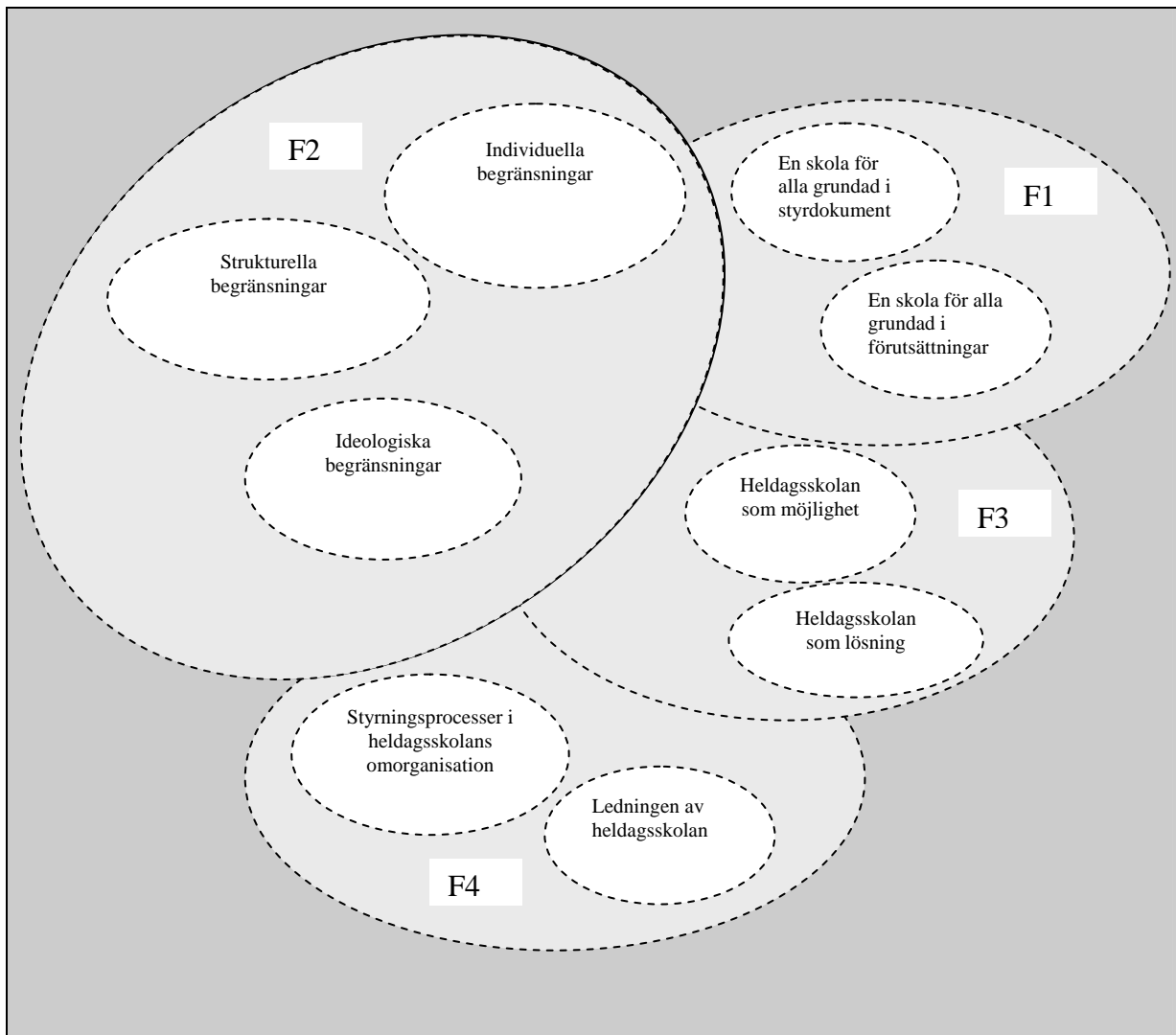


Fig.6. Diskursordningens diskurser (De streckade linjerna indikerar att diskurserna inte är slutna. Inom och mellan dem finns samspel och utbyte. Samma individ kan röra sig i olika diskurser)

I ovanstående resultatpresentation kan man se vilka diskurser som eventuellt dominerar över andra men även vilka som "överlappar". Mening innesluts och utesluts i de skilda diskurserna i en ständig meningsskapande process (Säljö, 2000). Informanterna kan därmed tala både inom och utanför de skilda diskurserna vilket öppnar vägen för både intra- och interdiskursivitet. Vissa informanter talar nästan uteslutande inom en diskurs vilket enligt Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) tyder på låg interdiskursivitet, medan andra talar inom flera diskurser vilket pekar på hög interdiskursivitet. Detta syns speciellt i de uttryck som är "politisk korrekta" och som relativt ofta utgår ifrån styrdokument. Det finns däremot skillnad i graden av denna interdiskursivitet men även skillnad i *vem* som uttrycker *vad* (Bergström & Boréus, 2000) vilket ger diskursordningen dess variation. Grovt uppskattat finns det relativt hög interdiskursivitet i informanternas utsagor vilket visar på en förändringsvilja. Deras syn på själva förändringen och dess process skiljer sig dock åt. Har politikerna och tjänstemännen makten och viljan att förändra? Vilka villkor skapar deras skrivna och talade texter? Om de har makten att förändra, hur tolkas förändringarna? En diskussion kring dessa frågor kan här föras utifrån skolans samhällsbevarande uppdrag som har varit vägledande under den tid grundskolan formats där samhällets dolda maktstrukturer på ett omedvetet sätt styr och bär samtidigt ansvaret för vad som sker i skolan (Gustafsson m.fl., 1981). De kommunala beslutsfattarnas deltagande eller icke deltagande i en

förändringsprocess, *vad* de säger och *hur* de uttrycker detta återspeglar dessa maktdimensioner.

Metodologiska reflektioner

I en diskursanalys analyseras människors språkhandlingar. För min studie handlade detta om att studera språkhandlingar i dess sammanhang i den sociala praktiken. När jag valde problemområde var det därför intressant att fokusera på sociala praktiker som baseras på verbaliserad och/eller skriftlig interaktion. Enligt Chouliaraki & Fairclough (i Sparrman med fl., 2009) har pedagogik d.v.s. det som rör utbildningsfrågor i samhället, skolans undervisning m.m. i hög utsträckning diskursiva kvalitéer. Det som menas med detta är att i studiet av pedagogiska fenomen finns särskilt goda och fruktbara möjligheter att arbeta utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv vilket jag i denna studie fått erfara. Utifrån sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) anger kontexten förutsättningarna för förståelsen av vad som sägs. I studien visar jag hur språket i den diskursiva processen flyter mellan retorikens symbolspråk och det vardagsnära språket i en ständig process av skapande och omskapande av betydelser. Den kritiska diskursanalysen blev därmed ett sätt att utforska dynamiken i en sådan process där en legitimering av "den rådande" diskursen stärks, men även förstå hur maktrelationer skapas, upplöses och omskapas i den studerade sociala praktiken. Studiens deduktiva begrepp har inte verkat inskränkande utan snarare hjälpt mig att strukturera det studerade området.

Utifrån ett reflexivt förhållningssätt har jag under hela forskningsprocessen kontinuerligt sökt ta ett steg tillbaka och synat de resultat som framkommit. I intervjusituationerna har jag lyssnat uppmärksamt och riktat mina frågor mot kritiska punkter. Vid bearbetningen har jag konfronterat svaren med varandra, relaterat dem till tidigare forskning, samt pendlat mellan olika teoretiska nivåer och perspektiv. Mina egna erfarenheter av arbete i skolans värld och på heldagsskolan kan skapa en viss förståelse för de förhållanden som råder, men även försvåra en sådan förståelse. Kunskaper och erfarenheter på området kan exempelvis minska risken för missuppfattningar, men även prägla min förståelse av det som sägs. Det subjektiva meningsskapandet blir därmed oundvikligt och har inflytande på hur studiens resultat konstruerades. Föreliggande studies presentation är därför en av flera möjliga.

En del brister i min undersökning har jag upptäckt under arbetets gång. Perioden som undersökningen gällde sträckte sig över en förhållandevis lång tid som gjorde att informanterna inte kunde dra sig vissa saker till minnes. Det hade kanske gett mig bredare perspektiv om jag hade intervjuat föräldrarna också, men eftersom studien hade fokus på beslutsfattarnivå avgränsade jag urvalet till denna nivå. Vad gäller brister i undersökningar, menar Winter (1992) att om man har ambitionen att göra sin studie metodiskt perfekt, kommer den sannolikt aldrig att bli gjord. Och om den mot förmodan bli gjord på detta exemplariska sätt kommer ingen att vilja läsa den. Min tolkning av detta är att man ska vara så noggrann som möjligt då man genomför en studie men man ska ge både sig själv och andra som läser ens studie tillfälle att avgöra om det finns något av värde i den.

Resultatdiskussion

En skola för alla

Det intressanta i min studie är att oavsett utifrån vilket perspektiv en skola för alla omtalas görs detta utifrån ordet *alla* som centralt i begreppet *en skola för alla* för att sedan relativt snabbt fokusera elever som omfattas av specialpedagogiska fältet. Perspektivet helheten som innebär *alla* snävas på så sätt in mot ett perspektiv som fokuserar elever som inte följer med strömmen. Detta perspektivskifte sker i interaktionen mellan olika diskursiva uttryck.

Assarson (2007) påpekar samma sak i sin studie och menar att en skola för alla som implicerar mångfald tenderar i många studier att reduceras till ett fåtal elevers tillkortakommanden som leder tanken till en skola för några få. Retoriskt uttrycker författaren en skola för alla som en möjlig omöjlighet: ”En skola för alla är i sig omöjlig som projekt, men samtidigt i sin retorik möjlig på grund av sin omöjlighet” (Assarson, 2007, s 239)

Elever i behov av särskilt stöd

Resultatet i min studie visar hur olika aktörer på en formuleringsarena uttrycker skilda sätt att möta elevers olikheter. I detta avseende stämmer resultatet överens med Ekströms (2004). Informanterna talar utifrån de ramar de har att utgå ifrån vilka exempelvis kan vara rådande utbildningspolitiska intentioner, men även förutsättningar som praktiken kan skapa. I deras tal framträder deras syn på hur elever möts och bör mötas i den verksamhet de styr och leder. Det goda i inkluderings talet framkommer som en underförstådd medvetenhet om det icke önskvärda med att särskilja elever.

De elever som i min studie anses vara i behov av särskilt stöd beskrivs som hos Ekström (2004) som speciella men konstrueras utifrån uppfattningen att de är elever som stör. De tillskrivs förutom inlärningsmässiga svårigheter också svårigheter att tolka det sociala samspelet. Beteendet kan ha funnits förut i skolan men har antingen inte uppmärksamats eller givits en annan innebörd. När samhället i allmänhet och dagens skola i synnerhet konstruerar det som ett begrepp för avvikelse, befästs detta som en gemensam sanning eller kunskap som föranleder hur problemet ska hanteras och kontrolleras (Lindblad & Popkewitz, 2001). Elevers olikheter beskrivs inte som problem så länge olikheten inte är störande d.v.s. så länge det ”fungerar”. En oförmåga att fungera i skolmiljön utgör därmed ett moment i diskursen om elever i behov av särskilt stöd. Min fråga är då fungerar mot vad? Vad krävs det för att det ska fungera? I Tideman m.fl. (2005) belyser författarna vikten av kompetens för att möta alla elever vilket i sin tur öppnar för att se elevers olikheter som en resurs. Först när olikheten ses som en resurs blir det möjligt för alla elever att få delaktighet och acceptans och för skolan att bli en skola för alla. I praktiken innebär detta att det störande momentet måste finnas kvar som en nödvändig skapande kraft utan att det står i konflikt med aktörernas konstruktion av begreppet ”fungera” som en förutsättning för delaktighet. Utmaningen, som jag ser det, innebär därmed inte att få alla elever att fungera i skolan utan att få skolan att acceptera alla elever.

Heldagsskolan och andra särskiljande lösningar

Många av informanternas utsagor kring heldagsskolan och andra särskiljande lösningar framstår som dilemman. Assarson (2007) hävdar att i den dynamik som ligger i själva dilemmat finns också möjligheter för utveckling, detta förutsatt att variation inte förbisets samt att möjligheter inte utesluts. Enligt några informanternas utsagor bör heldagsskolan inrättas för bl.a. att få andra att härda ut: lärare och övriga elever, medan andra ser detta som en möjlighet för eleven. Informanterna belyser dock både inomorganisatoriska och utomorganisatoriska skäl för att eleven går på heldagsskolan. Som utomorganisatoriska skäl anges välfärdssamhällets komplexitet som, dels har att göra med de krav som ställs på individen, dels med olika instansers (BUP, socialen) medverkan, men även familjesituationen och föräldrarna. Från informanternas utsagor framgår att det finns både uttalade och outtalade krav på att skolan ska lösa olika samhälleliga problem. Utifrån skolans perspektiv uttrycks att utomorganisatoriska dilemman blir svåra att lösa inomorganisatoriskt och skolan efterlyser därmed ett bättre samarbete med de olika aktörer som samverkar kring eleven.

Heldagsskolans omorganisation

Resultatet i min undersökning kan i vissa delar överensstämma med resultat i Löfquists (1999) avhandling. Han menar att det förvaltningspolitiska systemskiftet inte har haft någon betydelse för hur verksamheten kring elever i behov av särskilt stöd organiseras och struktureras och att decentraliserings reformerna enbart legitimerat rådande förhållanden. Kommunerna har utifrån givna kostnadsramar fått makten att bestämma organiseringen av skolverksamheten, medan till skolaktörerna lämnas stor handlingsfrihet (Berg, 2003) och ansvaret att förverkliga beslutet i praktiken. Min studies resultat visar hur skolaktörernas tal- och tankemönster samt begränsade resurser skapar grund för vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd samt utifrån det, åtgärdernas utformning (Tideman, m.fl. 2005). Genom införandet av självstyrning (Nilsson, 2008) och fritt utrymme att fördela resurserna har man fått möjligheter att agera, fast mindre resurser att fördela. I ett sådant läge är det endast omprioriteringar som kan göras som oftast innebär större gruppstorlekar, färre specialpedagoger/lärare som i sin tur innebär nedskärningar av specialundervisningen.

Ett missnöje med hur heldagsskolan fungerar avseende verksamhet, återskolning av elever samt tidsramar anges i alla informanternas utsagor. Mycket av detta framgår redan från heldagsskolans egen utvärdering gjord 2004. Att det inte blev någon förändring och att missnöjen finns kvar även i den nya organisationen talar för att kommunen saknar en systematisk uppföljning/utvärderingsplan av heldagsskolans verksamhet. Av dokumentanalysen kring heldagsskolans omorganisation, som utgör förstudien i min undersökning, framgår tydligt bristerna i den existerande dokumentationen. Viktiga komponenter som: kompetensutveckling, resursgarantier för och prioriteringar av särskilt stöd men även hur/när utvärderingen av heldagsskolans verksamhet ska ske saknas i dokumenten. Från informanternas utsagor framgår dock att någon form av resursgarantier samt prioriteringar av särskilt stöd finns i kommunen. Kommunen tillämpar ett femgradigt system som innebär en nivågruppering av elevernas behov av stöd utifrån vilket en övergripande resursfördelning sker. I skolinspektionens rapport (2008) påpekas avsaknaden av heldagsskolans verksamhetsutvärdering/uppföljning. Heldagsskolans omorganisation blev därmed en organisatorisk förändring grundad på minskat elevunderlag, men inte en förändring avseende innehåll. Att ständigt ompröva om en verksamhet uppfyller ett behov är mycket viktigt. En utvärdering samt reflektion och diskussion kring verksamhetens utformning skulle medföra en utveckling av densamma men även förhindra att verksamheten genom skapandet av egen kultur institutionaliseras och blir självuppfyllande. (Barta, 2007)

Intervjuerna med rektorer i denna studie visar som i Löfquist (1999) och Ekström (2004) att skolledarrollen har förändrats. Alla tre skolledarna uppehåller sig vid hur ledarskapet i skolan tar sig uttryck. De talar både om hur de styr och hur skolpraktiken fungerar. En av dem talar om en slags gräns inom formuleringsarenan mellan ledningen på skolnivå och ledningen på hierarkiskt högre nivåer. Denna studie synliggör också denna gräns. Foucault (Nilsson, 2008) menar att makt och motstånd finns i relationer och i olika administrativa konstellationer. Att motstånd tonas ner innebär inte att det inte finns. I förhållande till maktrelationerna finns det olika sätt att yttra sig. Genom att försöka se det utifrån vidare perspektiv och se sig själv snarare som statligt anställd än kommunanställd synliggör rektorn denna makt.

Vidare tycker jag mig skönja hur traditionens makt urskiljs i informanternas uttryck. Detta framträder vid beskrivningar av omorganisationsprocessen men även i synen på resurser. Att det finns, så som min förstudie visar, relativt få dokument skrivna kring heldagsskolans omorganisation återspeglar denna maktdimension. I relation till studier som haft som fokus styrningen av skolan (Berg m. fl., 1999) kan det i den här studiens resultat urskiljas tydligt

hur ”styrningsproblem” kan komma till uttryck. Informanternas olika insyn och delaktighet i omorganisationsprocessen gör att styrningen ses utifrån helt skilda perspektiv. En del nämner inte alls tillvägagångssättet. På förvaltningsnivå talas om styrningen som en kommunikationsprocess, medan på skolledningsnivå talas det som en hierarkisk ”top-down” process (a.a.). I den internationella studien EGSIE visar Lindblad och Popkewitz (2001) en ökning av styrningen via hanteringstekniker, utvärdering och resursfördelning. Den skilda synen på resurser, vad man lägger i begreppet resurser samt hur man styr via resursfördelning som min studie visar förtydligar ytterligheterna i den rådande diskursen och visar på klara konsekvenser för skolpraktiken i allmänhet och för elever i behov av särskilt stöd i synnerhet.

Slutsats

I studien framträder vilka trender som finns i tänkandet kring heldagsskolan som särskiljande lösning. En historisk tillbakablick visar en återgång till ruta ett då heldagsskolan startade 1977 med endast en heldagsskola i kommunen. Eftersom denna inte kunde tillgodose det stora behovet ökade antalet särskilda undervisningsgrupper. För att minska dessa startades år 2000 heldagsskolan i större omfattning. Under 2008-2009 då omorganisationen av heldagsskolan skedde beslutades att det bara skulle finnas en heldagsskola för yngre och en för äldre elever samtidigt som en ökning av särskilda undervisningsgrupper på olika högstadieskolor kunde påvisas. Om cirkeln är sluten med detta eller om historien kommer att upprepa sig är svårt att uttala sig om. Utifrån inkluderingstanken som styrdokumentet förespråkar, d.v.s. den öppna agendan kan en minskning av särskiljande lösningar ses som ”politisk korrekt”. Vad innebär ”politisk korrekt” i praktiken?, Omfattas begreppet av demokrati?, Ska makten att bestämma över organiseringen av skolans verksamhet innebära att kommunerna genomför ”top-down” förändringar? Assarson (2007) skriver att det finns en tunn hinna mellan att skydda och förtrycka. I hur stor utsträckning får de etiska rådande värderingarna styra över medmänskliga relationer? Hur ter sig detta utifrån elevernas perspektiv för vilka denna undervisningsform är en möjlighet att återupprätta sin självbild och identitet?, Vem för de svagas talan?, Vem lyssnar?

Slutord

Helldin (1997) menar att graden av solidaritet i ett samhälle bestäms politiskt vilket innebär att samhällets syn på avvikelse är något som måste avgöras. Vårt samhälle har blivit mer och mer konkurrensbaserat. I ett konkurrensbaserat samhälle där ledmotiven är konkurrens och effektivitet växer lätt fram behovet av sortering, segregering och utslagning. Vilken är *skolans roll i ett föränderligt samhälle?* I ett sådant samhälle måste de svagas position bevakas så att godtycklighet och egocentricitet inte tar över. De utsatta människorna är beroende av en god vilja. Om det socialt konstruerade goda inte ifrågasätts, finns det risker att det utvecklas en makt som utövar symboliskt våld. Den goda viljan som Kant benämner det måste därmed bevakas, explicitgöras och formuleras. Det kan som Kant säger ”inträffa mycket som gör att en människa behöver andras kärlek och deltagande”. Skulle människan inte göra denna maxim till en allmän plikt ”skulle hon beröva sig allt hopp” (Kant i Helldin, 1997).

Vad är det som händer i *utbildningssystemet i förhållande till ett föränderligt samhälle?* I detta avseende menar jag att fler undersökningar på beslutsfattarnivå borde göras, dels för att berika det specialpedagogiska forskningsfältet, dels för att kunna synliggöra beslutsprocesser och deras inverkan på verksamheten. Utifrån systemteoretisk synpunkt är helheten större än summan av delarna. I det utrymmet som skapas däremellan finns diskurser som samspekar, kompetenssamverkan och maktförhållanden som ger helheten dess utformning. Alla delar i helheten är viktiga men de som har makten att besluta har oftast tolkningsföreträde att

definiera verkligheten för de övriga. I språkliga framställningar, menar Säljö (2000) finns osynliga mekanismer som formar vårt sätt att tänka och i förlängningen vårt sätt att handla. Genom exempelvis intervjuer kunde jag, dels ta del av informanternas reflektioner över sitt sammanhang, dels deras reflektioner i förhållande till andra informanternas reflektioner över samma sociala fenomen, med andra ord de interna relationerna som finns inom en social praktik. Med hjälp av den kritiska diskursanalysen, analyserade jag den diskursiva praktiken och visade på hur språkhandlingar skapar en social positionering inom den sociala praktiken. Studien kan ge nya utsiktspunkter och min förhoppning är att den kan fungera som underlag för att vidga perspektivet och skapa medvetenhet såväl om språkets begränsningar och möjligheter att förändra världen som språkets makt i konstruktionen av verkligheten.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences No. 28.). Malmö: Malmö högskolan.
- Barta, M. (2007) *Att vara särskild eller sär-skiljd i en skola för alla. Skoldaghemselevers upplevelser och lärarens uppfattningar om det särskilda stödet på skoldaghem och hemskolan*. (Examensarbete inom specialpedagogisk påbyggnadsutbildning). Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. (2003). Upptäck och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg & H-Å Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. s 65-96. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposium.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., Palmblad, E. & Wahl, T. (2005). *Skötsamhetens utmarker*. Stockholm: Symposium.
- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborgs universitet.
- ESU (Enheten för stöd och utveckling) (2008) *Antagningsrutiner för heldagsskolan*.
- Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Gustafsson, B (2009). Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – en analys av forskning. I A. Ahlberg (Red). *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. s 319-340. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, B., Stigebrandt, E. & Ljungvall, R. (1981). ”Den dolda läroplanen” – en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

Hacking, I. (2000). *En social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Hacking, I. (2004). *En social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledarens syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Heldagsskolor och resursskolor fr.o.m. ht. 2008. (2007). Skolkontoret X-kommun.

Heldagsskolor. (2009). Skolkontoret X-kommun.

Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS.

Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Kendall, G. (2007). What is critical Discourse Analysis? Ruth Wodak in Conversation With Gavin Kendall. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2).

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. s 163-189. Lund: Studentlitteratur.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber.

Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001). *Education governance and social integration and exclusion. Studies in the power of Reason and the Reason of Power*. A report from EGSIE project. (Uppsala Reports on Education no. 39). Uppsala: Department of Education Uppsala University.

Lundby, G. (2000). *Livsberättelser och terapi. Om nyskrivning av historier och ett narrativt arbetssätt*. Stockholm: Natur och Kultur.

Löfquist, S. (1999). *Den Bångstyriga Verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för elever i behov av särskilt stöd?* Umeå: Umeå universitet. Statsvetenskapliga institutionen.

Merriam, S. B. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (1996). Höganäs: Bra böcker.

- Nilsson, R. (2008). *Foucault - en introduktion*. Lund: Egalité.
- Pedagogisk forskning i Sverige (2004). Årg.9 Nr. 4 ISSN 1401-6788. Berg, G. *En teori om skolan som organisation och skolan som institutioner*. s 308-314.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Sammanträdesprotokoll* (2007.11.21, 2008.01.30). Skolnämnden X-kommun.
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem – Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*. Malmö: Lärarhögskolan.
- SFS 2000:1108. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2007). *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. ISSN 1403-4549.
- Skolverket (2008). *Skolverkets utbildningsinspektion i X-kommun*.
- Sosiologik tidsskrift (2004). Nr 2 Flyvbjerg, B. *Five misunderstandings about case-study research*, s 117-142 Oslo: Universitetsförlaget.
- SOU 1974:53 Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete-SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:116. Skolans ledningsstruktur – Om styrning och ledning i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sonnevi, G. (1972). *Det oavslutade språket*. Stockholm: Ab. Bonniers förlag.
- Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldsson, A-C. & Adelswärd, V. (Red) (2009) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Linköping: Carlsson bokförlag. Linköpings universitet.
- Svedin, C. G. (1984) *Skoldagshemselever på lågstadiet och deras familjer*. (University Medical Dissertations No. 181.) Linköping: Linköpings universitet.
- Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca+5*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, S. (2004). *Researching educational policy and change in "new times": using critical discourse analysis*. School of Cultural and Language Study: Queensland University of Technology.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad tryckeri AB.

UNESCO (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments. Expanded Commentary on the Dakar framework for Action, Para 33*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utvärdering av heldagsskolorna. (2004). Skolkontoret X- kommun

Vetenskapsrådet. (20091210) <http://www.vr.se> *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

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

Winter, J. (1992). *Problemformulering, undersökning och rapport*. Malmö: Almqvist & Wiksell.

Bilaga 1

Intervjufrågor till beslutsfattare på politiker och förvaltningsnivå

1. "En skola för alla" – Vad betyder detta uttryck för dig?
2. Vilken innebörd har begreppet elever i behov av särskilt stöd för dig? Vilka är dessa elever?
3. Hur ser du på särskiljande lösningar? Hur ser du på heldagsskolan som särskiljande lösning?
4. Vilka elever går på heldagsskolan?
5. Hur gick det till när heldagsskolan omorganiserades?
 - Har alla elever fått plats i den nya organisationen?
 - Vad hände med de elever som tidigare "bedömdes" behöva denna undervisningsform?
 - Vilket bedömningsunderlag användes för elevens fortsatta placering på heldagsskolan eller återgång i klassen?
 - Finns det tillräckligt stöd i skolorna för att möta de sär-skiljda elevers behov?
 - Vilka förutsättningar kan skolan skapa för dessa elever?
 - Eftersom idag finns enbart en heldagsskola för yngre och en resursskola för äldre, när och hur skedde denna nya omorganisation?
 - Var det ekonomiska förutsättningar?
 - Var Skolverkets rapport en påverkande faktor?
 - Vem har idag ledningen av heldagsskolan?
 - Annat...
6. Vad har legat till grund för heldagsskolans omorganisation?
 - Har beslutet att göra med kommunens lokala mål?
 - Togs beslutet utifrån styrdokumentets intentioner att integrera och inte segregera?

Bilaga 2

Frågor till rektorer

- 1. ”En skola för alla” – Vad betyder detta uttryck för dig?**
- 2. Vilken innebörd har begreppet elever i behov av särskilt stöd för dig? Vilka är dessa elever?**
- 3. Hur ser du på särskiljande lösningar? Hur ser du på heldagsskolan som särskiljande lösning? Vad är heldagsskolan för dig?**
- 4. Vilka elever går på heldagsskolan? Har ni i dagsläge elever som går på heldagsskolan?**
- 5. Hur mycket blev du involverad/delaktig i processen kring heldagsskolans omorganisation?**
 - **Om ja berätta om denna process.**
 - **Om nej - Hur fick du veta om denna omorganisation?**
 - **Hur mycket kunde du påverka i processen?**
 - **Finns det tillräckligt beredskap i skolorna att möta dessa elevers särskilda behov?**
 - **Vilka förutsättningar kan skolan skapa för dessa elever?**
 - **Ledningen av heldagsskolan?**