



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Subjekspositioner spelar roll

**Hur diskurser kan understödja eller motarbeta tal
och idéer om studiemöjligheter för ungdomar med
intellektuella funktionshinder**

Eva Lundgren

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Uppsats i ett specialpedagogiskt perspektiv, PDA252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-01 PDA252

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Uppsats i ett specialpedagogiskt perspektiv, PDA252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-01 PDA252
Nyckelord:	Diskursanalys, intellektuella funktionshinder, eftergymnasiala utbildningar

Syfte

Studera hur diskurser kan understödja diskussionen om studiemöjligheter efter gymnasiet för ungdomar med intellektuella funktionshinder och med en diskursiv ansats föra en teoretisk diskussion om hur subjektens positioner spelar roll för vad som framträder som rimligt och möjligt.

Teori

Poststrukturalism, diskursteori, subjektspositioner.

Metod

Diskursanalys.

Resultat

Uppsatsen visar på studiemöjligheter inom högskolan för ungdomar med intellektuella funktionshinder och argumenterar för att hur subjekt som intellektuella funktionshinder eller utvecklingsstörning positioneras skapar olika diskurser, vilket spelar roll för om studiemöjligheter efter gymnasiet träder fram som möjliga och önskvärda.

I uppsatsen görs diskursanalyser av tre dokument och en föreläsning, utifrån hur meningskapande konstrueras i tal om 'intellektuella funktionshinder' och 'utvecklingsstörning'. De dokument som har granskats är Skolinspektionens rapport om utredningar inför mottagande i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593), gymnasiesärskoleutredningen *Den framtida gymnasiesärskolan* (SOU 2011:8), Myndigheten för yrkeshögskolans yttrande om hur studier på yrkeshögskola kan förbättras för studerande med funktionsnedsättningar (YH-myndigheten, 2011:783) samt föreläsningen *Intellectual Disabilities goes to College* av Olivia Raynor från UCLA Mind Institute (Raynor, 2009).

Bland de fyra dokument som analyserats finns skillnader i hur subjektet intellektuella funktionshinder (eller närliggande begrepp) positioneras. I de två dokument som positionerar intellektuella funktionshinder som kategori baserad på diagnosen utvecklingsstörning, begränsas det sociala utrymme som texten erbjuder, vilket bidrar till en diskurs där särlösningar framträder som rimliga. I de två dokument som i högre grad konstruerar subjektet intellektuella funktionshinder utifrån individ, socialt utrymme och normaliserande praktiker framträder fortsatta studier som rimliga och önskvärda.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Inledning	1
Formuleringar i EU:S och FN:S regelverk	2
Elever som rätt eller fel – om gränser och överträdelser	3
Inkludering	4
Parallella skolformer i sverige	4
Kommunal vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna	5
Gymnasiesärskoleutredningen och pilotprojekt inom yrkeshögskolan	5
Högskola för långsamt lärande	6
Breddad rekrytering	7
Internationell utblick	8
Canada	8
USA	9
Island	10
Irland	10
Tidigare forskning	10
Det specialpedagogiska forskningsfältet	10
Några forskningsexempel	13
Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	16
Diskurser	16
Subjekspositioner	17
Rörelser i diskursen, stilfigurer och metaforik	18
Dikotomisering och normater	19
Studiens syfte, utformning och tillvägagångssätt	20
Syfte	20
Frågeställning	21
Empiri	21
Tillvägagångssätt och tillförlitlighet	23
Begrepp	23
Analyser	25
Subjekspositioner i Skolinspektionens granskning av utredningar	25
Rationalitet med svårförenliga förutsättningar	27
Livsstil och levnadsvillkor	29
Samverkan kunskap, makt, rättssäkerhet och kvalitet	30
Subjektsskapande - Elevens perspektiv	32
Narrativ och metaforer	33
<i>Romantisk retorik</i>	33
<i>Kvalitet och säkerhet</i>	34
Sammanfattning analys Skolinspektionens granskning	35
Subjekspositioner i gymnasiesärskoleutredningen	36
Positioneringar av utvecklingsstörning	36
Disharmoni med internationella överenskommelser	37

De andra	38
Utbildningar efter gymnasiesärskolan	39
Förväntningar	40
Normer	42
Utredningens metod	42
Sammanfattning analys gymnasiesärskoleutredningen	43
Subjekspositioner i YH-myndighetens förslag om tillgänglighet	44
Breda målgrupper och decentraliserade subjekspositioner.....	44
Intertextualitet	45
Tillhandahållande och inkluderande diskurs	46
Kunskapsfält	47
Subjektivisering av självet.....	47
Uppnå mål eller tillgodogöra sig utbildning	48
Sammanfattning analys YH-myndigheten.....	49
Subjekspositioner i föreläsningen "Intellectual Disabilities go to College" – socialt utrymme och normaliserande praktiker	49
Subjektet artikuleras som en splittrad och instabil identitet	50
Tidsaspekter – det förflutna och rörelser mot framtiden	52
Delar och helheter i studier och arbete	54
Sammanfattning analys 'Intellectual Disabilities go to College.....	56
Sammanfattande diskussion.....	56
Framtida forskning	59
Referenslista.....	60

Inledning

Tillträde till arbetsmarknaden för ungdomar med betyg från gymnasiesärskolan har försämrats under senare år (Mineur, 2009:1) och Skolinspektionen liksom Gymnasiesärskoleutredningen påtalar att studier inom särskolan innebär sämre möjligheter till utbildning och arbete efter gymnasiet (SOU 2011:8; Skolinspektionen, 2010:2593). Detta slås fast, men ifrågasätts inte, utan framstår som självklart. Trots att gymnasiesärskolan idag är väl etablerad finns få möjligheter till vidareutbildning och endast enstaka möjligheter till studier på högskola efter gymnasiesärskola. "Någonstans" konstrueras dessa premisser och maktrelationer som innebär att en skillnad i möjlighet till utbildning efter gymnasiet ter sig självklar.

Förändringar pågår både i Sverige och utomlands vad gäller möjligheter till studier på högskolor och universitet för ungdomar med intellektuella funktionshinder i studiemiljöer. I Sverige i liten skala, men enstaka pilotprojekt har drivits i Malmö, Lund och Gävle.

One avenue for redress has been the exploration of inclusive post-secondary education at both colleges and universities. Some have argued that such an option is a logical extension of educational research that reports the benefits of inclusive education. The overall findings of several classic meta-analytic studies on the positive effects of inclusive education in the primary and secondary grades(...)points to the logical assumption that inclusion at the tertiary level also seems desirable and necessary. In fact for some time, those involved in initial efforts have argued that inclusive post-secondary education holds promise of a brighter future for young adults with developmental disabilities in the same way as it does for all young adults (Hughson, Moodie & Uditsky, 2004-2005, s. 6).

Möjligheten till studier på college och universitet beskrivs som en logisk utveckling av de fördelar med inkluderade utbildningar som forskning visat på vad gäller lägre nivåer. I regionen Alberta i Canada har möjligheten till studier för ungdomar med intellektuella funktionshinder funnits under tjugo år och i USA har arbetet påskyndats och förenklats genom federala satsningar och genom några ändringar i lagstiftning 2008.

En startpunkt för det här arbetet var när jag lyssnade på Olivia Raynors föreläsning *Intellectual Disabilities goes to College* på UC Davis Mind Institute's hemsida. I föreläsningen argumenterar professor Raynor för betydelsen av att college och universitet öppnas upp för personer med intellektuella funktionshinder (Raynor, 2009). Då jag lyssnar på föreläsningen, som sker i en amerikansk kontext, ter det sig självklart att studiemöjligheter ska finnas vid college eller universitet, men det framträder också skillnader vad gäller hur studenterna beskrivs, vilka argument som tas upp, vad som beskrivs som studiernas syfte etc., jämfört med de texter och det tal jag möter i en svensk kontext som speciallärare i vuxenutbildningen i Stockholm.

Jag vill se uppsatsen som ett bidrag till forskningsinriktningen Inclusive Education Research inom vilken samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning kritiskt granskar utbildningsväsenden utifrån frågor om diskriminering och mänskliga rättigheter; till skillnad mot det vanligare att motivera undervisning (specialundervisning) utifrån pedagogiska, psykologiska eller medicinska individuella kartläggningar (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001; Haug, 1998).

En preferens inom forskningsinriktningen Inclusive Education Research är att lyfta fram forskning som visar hur inkluderad undervisning påverkar studiemiljön och utvecklar nya undervisningsmetoder på ett sätt som gynnar alla (Allan & Slee, 2008). Utifrån dessa perspektiv är inkluderade studiemiljöer på universitet, högskolor och andra eftergymnasiala utbildningar en angelägenhet för alla och kan ses som en viktig aspekt för det utbildningspolitiska arbetet generellt. Även stadgar och regler inom internationella samfund (EU, FN), vilka talar om att all utbildning ska ske inom ordinarie utbildningssystem samt att funktionshinder inte får vara ett hinder att delta i samhälleliga aktiviteter, är argument för inkludering.

Genom att placera mitt arbete inom det breda forskningsområdet 'Inclusive Education Research' och genom att använda FN:s regelverk i sig som argument, positionerar jag mig som forskare med en viss inriktning. Det kunskapsfält som aktualiseras är frågor om hur inkludering kan göras möjlig; dvs. inkluderade utbildningsmiljöer som ideal ifrågasätts inte. Inkluderade utbildningar som ideal i kombination med teorin om aktörers uppfattningar om social ordning är synligt när gruppidentitet konstrueras (Terning, 2011), var tankar som ledde till att jag ville undersöka hur social ordning konstruerades i tal om intellektuella funktionshinder och närstående begrepp.

Som relevant bakgrundsinformation tas på följande sidor upp FN:s och EU:s regelverk samt hur situationen ser ut i Sverige och några andra länder. Min utgångspunkt och teoretiska kunskapsbas är poststrukturalistiska teorier, vilket avspeglas i teoriavsnittet. Uppsatsen skrivs inom specialpedagogik, vilket jag förhåller mig till i det avsnitt som tar upp specialpedagogiska forskningsöversikter. För att behålla fokus på utbildning efter gymnasiet tas upp två avhandlingar som berör vuxenutbildning och inlärningsvårigheter.

Med mig har jag tjugo års erfarenhet som lärare inom vuxenutbildningen med elever med som vill komma vidare trots t.ex. kort skolgång, diagnoser eller dåliga kunskaper i svenska. Jag har en doktorsexamen i teatervetenskap där poststrukturalistiska teorier om genus, sexualitet och historieskrivning har varit tongivande, vilket innebär att jag har funderat mycket på både hur vardagens pragmatiska frågor och ställningstaganden i läraryrket förhåller sig till teorierna, och hur de skilda förhållningssätt som finns inom olika forskningsinriktningar inom specialpedagogik och handikappvetenskap kan förstås (Allan & Slee, 2008).

Generellt sett har åtgärder för att avhjälpa funktionshinder på högskolor och universitet förbättrats, men intellektuella funktionshinder har legat utanför de åtgärder som erbjudits under senare decennier. Idén om inkluderade utbildningar på högskolan har inte etablerats i Sverige och på de få ställen där det har funnits utbildningar inom högskolans ram som riktat sig till ungdomar med intellektuella funktionshinder är det en begränsad och ganska ny företeelse. Inkluderade högre studier utmanar många föreställningar, samtidigt som det utifrån intentioner i FN-deklarationer och i EU:s regelverk känns fullt logiskt och i fas med pågående förändringar.

Formuleringar i EU:S och FN:S regelverk

Formuleringar i EU:s och FN:s stadgar och regler stöder möjligheter till livslångt lärande och gemensamma och inkluderade studiemiljöer. FN:s standardregler från 1993 menar att utbildning för unga och vuxna med funktionsnedsättningar ska ske inom det ordinarie systemet och att specialundervisning endast får förekomma i undantagsfall (UN 1993:48/96). Likaledes slår Salamancadeklarationen från 1994 fast att specialundervisning bör ske i

ordinarie klass inom ordinarie undervisningsväsende (Salamancadeklarationen, 1996:4). I FN:s konvention om rättigheter för människor med funktionsnedsättning står om rätten till utbildning genom individanpassade stödåtgärder som stöder största möjliga sociala och kunskapsrelaterade kunskapsutveckling utifrån mål om fullständig inkludering (SÖ 2008:26).

I skrivningarna i FN:s standardregler och Salamancadeklarationen finns inget som säger att rättigheten till utbildning för personer med funktionsnedsättningar är kopplade till förmågan att nå målen, tvärtom förordas inkluderade skolformer för alla. Övergången till en målstyrd skola ses av flera forskare som en orsak till att social skiktning inom utbildning har ökat (t.ex. Andreasson, 2007). Istället för att organisera utbildningar som inkluderade organiseras utbildning i Sverige idag så att skilda skolformer rekommenderas utifrån om centralt uppsatta mål kan nås, vilket jag menar kan vara en viktig distinktion, värd att beakta om inkluderade undervisningssystem ska framstå som möjliga och önskvärda. I den så kallade Carlbeckkommitténs utredning från 2004 lyfts arbetet med inkludering i USA och Canada och ett argument som framfördes där var att:

Vill man ha vuxna, som trots funktionshinder, tar en självklar plats i samhället och som lever ett så normalt liv som möjligt, måste de få chansen att leva och utvecklas tillsammans från förskoleåldern (SOU 2004, s. 87).

FN:s och EU:s skrivningar klargör således att funktionsnedsättningar inte ska vara ett hinder för deltagande i ordinarie skolmiljöer. Den gräns som finns mellan gymnasieskolan och högskolan vad gäller tillträde och stöd vid intellektuella funktionshinder gynnar inte möjligheter till studier efter gymnasiesärskolan. Både gymnasieskolan och högskolan är viktiga för att etablera sig på arbetsmarknaden och båda är frivilliga skolformer som spelar roll i socialiseringsprocesser. Högskolan är särskilt viktig för möjligheten att kunna fördjupa sig inom ett intresseområde och där finns både redskap och erfarenhet att hantera hinder i utbildningsmiljön som kan erfaras av personer med andra funktionsnedsättningar.

In addition, the typical perception that post-secondary educational institutions are designed to accept only the brightest and the best, invites many to reject the notion that students with significant learning difficulties would be welcome let alone full participants in campus life (Hughson, Moodie & Uditsky 2004-2005, s. 10).

Traditionella föreställningar, både om intellektuella funktionshinder och om högskolans uppgift, kan vara skäl till att möjligheter till studier på högskolor och universitet inte har realiserats, men positiva erfarenheter finns från bland annat Canada, Island och USA. Uppsatsen vill problematisera detta genom att visa hur subjekspositioner kan spela roll för vilka lösningar och idéer om fortsatta studier som ryms inom olika diskurser.

Elever som rätt eller fel – om gränser och överträdelser

Antalet ungdomar i Sverige som söker sig till högskolor och universitet har stadigt ökat under 1900-talet och 2000-talet. För mindre än hundra år sedan var högskolan så gott som uteslutande en angelägenhet för vita män från välbeställda familjer, medan kvinnor (från välbeställda familjer) kämpade för tillträde och personer med olika slags funktionsnedsättningar fanns på vårdinstitutioner. Sedan dess har bredden av studenter blivit avsevärt större och Högskoleverket har haft som ett av sina uppdrag att verka för breddad rekrytering.

Inom samhällsvetenskapliga och humanistiska forskningsområden har diskursers betydelse för meningsproduktion och för bevarande av konservativa uppfattningar synliggjorts och språkliga analyser har blivit vanliga metodologiska redskap. Inom olika forskningsområden har funnits en konsensus om betydelsen av mångfald och kategorier som kön, genus, funktionshinder, sexualitet och etnicitet har dekonstruerats och intersektioner och maktasymmetrier har påvisats, ofta med en språk- eller diskursbaserad metodologisk ansats. Forskning om intellektuella funktionshinder och högre utbildningsmiljöer med språkliga analyser som metodologiska redskap har emellertid ännu inte blivit något område som belysts i svensk utbildningsvetenskap eller specialpedagogisk forskning.

Inkludering

Inkludering inom ordinarie utbildningssystem ska vara en bärande princip inom utbildning i EU. Det innebär att organiseringen av specialpedagogiskt stöd i Sverige skiljer sig från EU-direktiven vad gäller diagnosen utvecklingsstörning. I stället organiseras stödet i en egen skolform på grundskole- och gymnasienivå, medan möjligheter till studier på högskolor och universitet inte ryms inom systemet. De exempel som tas upp i uppsatsen visar dock att utrymme och önskemål om förändringar finns och detta kan framöver förväntas leda till fler inkluderade utbildningspraktiker.

Normkritisk forskning har visat att minoriteter ofta blir bärare av problem medan majoritetens normer inte problematiseras utan tas för givna.

[T]here is another side of this. This issue of adult education must necessarily involve public education (Brown, 2012, s. 4).

[I]t does require an acceptance that people can learn, that choices can be explored, and monitored along with natural supports (Brown, 2012, s. 8).

Yet there are major challenges, and in their opinion one of the greatest lies in learning how to enable relationships between traditional students and those with severe and multiple disabilities (Brown, 2012, s. 8).

Ur ett normkritiskt perspektiv är utbildning av majoritetsbefolkningen väl så betydelsefullt för förändring mot inkluderade utbildningar. Konstruktion och förståelse av funktionshinder kan inte förstås utan en föreställning om normalitet och funktionsfullkomlighet som naturlig (Thomson, 1997).

Parallella skolformer i sverige

I ungdomsskolan och de frivilliga skolformerna, dvs. grundsärskola/ grundskola, gymnasiesärskola/gymnasieskola samt särskild utbildning för vuxna och kommunal utbildning för vuxna, upprätthålls för närvarande ett system med två parallella skolformer, vilket har kritiserats och beskrivits som strukturell segregering av forskare (Haug, 1998), och i media (Szönyi & Tideman, 2011; Axelsson, Thomas, 2011). I internationell forskning från USA och England presenteras negativa effekter av segregerad specialundervisning närmast som ett axiom.

Ett system med två parallella skolformer innebär en styrning mot att skiljelinjer som ligger till grund för val av skolform måste konstrueras. Både Skolinspektionens rapport om utredningar inför placeringar i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593) och gymnasiesärskoleutredningen

(SOU 2011:8) talar om rätt elever för särskolan och konstruerar därmed en förståelse av kategoriseringar som relevant grund för om elever ska gå i grundskolan/grundsärskolan respektive gymnasieskolan/gymnasiesärskolan, även om det inom gymnasieskolan även finns utrymme för individuella lösningar.

Två parallella skolformer där den ena förutsätter en specifik diagnos, innebär dels att det måste finnas en solid kunskapsgrund för urvalet, vilket Haug menar att man inte är överens om inom medicinska och psykologiska kunskapsområden, som är de kunskapsområden som används för diagnoser och därmed för beslut om mottagande (Haug, 1998). Dels förutsätter det ett samband mellan diagnos och relevant pedagogik, vilket Haug inte heller menar att det finns starkt stöd för i forskning (Haug, 1998). Alternativ vore möjliga, t ex. att låta behov, intressen eller individuella önskemål vara faktorer som kan avgöra tillträde till särskolans resurser eller att skapa inkluderade utbildningar på alla nivåer i de olika skolformerna.

De sista åren har gränsdragningen mellan grundsärskola och grundskola respektive gymnasiesärskola och gymnasieskola kommit i fokus och också fått rättsliga konsekvenser genom att kommuner dömts att betala skadestånd för felplaceringar i särskolan; samtidigt som gymnasiesärskoleutredningen och andra dokument från skolmyndigheter uttrycker en förståelse av utvecklingsstörning som något som kan förändras över tid (SOU 2011:8).

Arbetet fortgår med att avgränsa ”rätt” elever. I och med den nya skollagen (SFS 2010:800) utesluts diagnosen autism från särskolans målgrupp. Det innebär att elever med autism inte längre har rätt till studier inom särskolan, såvida diagnosen inte är förknippad med utvecklingsstörning. Uppdelningen i två skolformer bibehålls således, men gränsen mellan dem förskjuts. Genom att autism utesluts låser lagstiftningen än mer fast en kontingent koppling mellan specifik diagnos och skolform.

Kommunal vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna

Även inom vuxenutbildningen finns två skolformer, kommunal utbildning för vuxna och särskild utbildning för vuxna. Det är dock möjligt att parallellt läsa kurser inom särskild undervisning för vuxna och kommunal utbildning för vuxna på både grundläggande och gymnasial nivå (SFS 2011:1108). Kanske kan man säga att en annan rationalitet används inom vuxenutbildningen än inom ungdomsskolan, då vuxenutbildningsförordningen talar om rätt kurs medan man inom ungdomsskolan i högre grad talar om rätt skolform för olika barn.

Allt fler ungdomar med slutbetyg från gymnasiesärskolan söker sig till grundläggande kommunal vuxenutbildning, för att på så vis få behörighet till vidare studier. Att de som vuxna klarar kurserna kan innebära att felaktiga bedömningar gjordes för kanske tio år sedan, eller att dessa studerandes förmåga att tillgodogöra sig studierna har förändrats över tid, eller att prognostiserande bedömningar om studieresultat inte alltid är pålitliga, eller ens möjliga att göra. ”Rätt och fel för särskolan” kan således variera på individnivå över tid och för olika ämnen. Dessa variationer kan sägas ifrågasätta om diagnosen utvecklingsstörning är stabil nog att vara rimlig grund för en skolform, och om det går att dra en gräns mellan utvecklingsstörning eller inte och utifrån det dra slutsatser om inlärningsförmåga på sikt.

Gymnasiesärskoleutredningen och pilotprojekt inom yrkeshögskolan

Vad gäller eftergymnasiala studier och studier på universitet och högskolor för personer med betyg från gymnasiesärskolan, förändras en hel del just nu, även i Sverige. Under 2010 och 2011 har regering och riksdag initierat lärlings- och yrkesutbildningar inom

vuxenutbildningen, vilka är friare i sitt upplägg och ger möjlighet att läsa kurser på olika nivåer (SFS 2010:2016) Dessutom startade 2012 inom yrkeshögskolan sex pilotprojekt, vilka ger yrkesutbildningar som riktar sig till bred målgrupp. De skolor som ger utbildningarna åtar sig att ge pedagogiskt stöd utöver vad man annars gör (U2011/7258/SAM, 2012). Studier på universitet och andra högskolor finns dock inte med bland regeringens reformer aktuella 2011-12. Även om det inte uttalas skriver reformerna fram en förförståelse om att intellektuella funktionsnedsättningar på gruppnivå innebär att man är mer intresserad av och lämpad för enkla praktiska yrken, än av att fördjupa sina kunskaper inom ett intresseområde. Att den diskursen kan utmanas visar den stora efterfrågan på ett språk- och samhällsinriktat program som elever på gymnasiesärskolan uttryckt (SOU 2011:8).

Högskola för långsamt lärande

På högskolor och universitet finns inte systemet med parallella skolformer, samtidigt som det för att studera på högskolor och universitet krävs betyg från gymnasium, komvux eller folkhögskola. Elever från gymnasiesärskolan utestängs därmed. Högskoleverket har haft ”breddad rekrytering” som en kvalitetsaspekt man vill stärka, men inom ramen för att alla sökande är behöriga. (Sedan 1 januari 2013 har uppdraget övertagits av nya Universitets- och högskolerådet) (SFS 2012:811). Yrkeshögskolorna har ett något friare antagningsförfarande, genom att krav på betyg från gymnasium kan ersättas med att den sökande ”[g]enom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2009:130), men utbildningssystemet i stort kan inte sägas ha öppnat för möjligheter till studier på högskolor och universitet efter gymnasiesärskola, även om enstaka exempel finns.

Ett exempel på arbete för att skapa förutsättningar för eftergymnasiala studier är Mariestads kommun som 2006-2007 lät utreda möjligheten att starta en högskola för långsamt lärande. Då hade ett projekt med kurser vid hantverksskolan DaCapo, (med anknytning till Göteborgs universitet), visat på resultat man ville arbeta vidare med. Utredningen resulterade i rapporten *Högskola för långsamt lärande – från idé till verklighet* (Alexandersson, 2007). Ulla Alexandersson visar på flera utredningar och propositioner om vuxenutbildning (prop.2000/01:72; SOU 1999:39; SOU 2004:98; SOU 2005/06:168; SOU 2006:115) som har intentioner som överensstämmer med idén om en högskola för långsamt lärande och med möjligheter att studera vidare efter gymnasiesärskolan. Till exempel har regering och riksdag uttryckt att nutidens snabba samhällsförändringar ställer krav på möjligheter till livslångt och ”livsvitt” lärande dvs. ett lärande som berör både utbildning, fritid och arbete (prop.2000/01:72). Kunskapslyftskommitténs betänkande lyfter demokratiska värden såsom personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och rättvis fördelning (SOU 1999:39). Inom folkbildningen har personer med funktionshinder blivit ett av sju verksamhetsområden och bland folkhögskolornas uppgift lyfts begreppet ’empowerment’ vilket Alexandersson beskriver som ”människans psykologiska upplevelse av sig själv, t.ex. i termer av självförtroende, självkänsla, grad av oberoende och upplevda möjligheter av att kunna påverka sitt eget liv”, men också betydelsen av den omgivande strukturella miljön förknippas med begreppet (Alexandersson, 2007). Andra områden som har lyfts fram under senare år vad gäller vuxenutbildning är infrastruktur och regionalt samarbete för vuxnas lärande och lokal samordning utifrån varje individ t.ex. genom lärcentra (Alexandersson, 2007). I Alexanderssons utredning finns ett förslag om en ny myndighet för att samordna eftergymnasiala yrkesutbildningar, vilket kan sägas ha realiserats genom bildandet av YH – Myndigheten för yrkeshögskolan 2009, och skapandet av pilotprojekt med breda målgrupper och ökat stöd 2012 (U2011/7258/SAM).

Alexanderssons utredning påtalar behov av eftergymnasiala utbildningar för ungdomar från särskolan, men problematiserar egentligen inte särlösningar och diagnosen utvecklingsstörning som grund för utbildningens organisation. Förslaget om en högskola för långsamt lärande är snarare ytterligare en utbildningsnivå inom det parallella skolsystem som redan finns. Dock påtalar Alexandersson att de regleringar som idag hindrar elever från gymnasiesärskola att söka eftergymnasiala utbildningar inom olika utbildningsformer, (eller högskolor och universitet att ordna utbildningar) är uttryck för attityder, värderingar och förhållningssätt i dagens utbildningspolitiska praktiker gentemot personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Hon understryker att begränsningen av utbildningar till särvox och folkhögskolor bör utmanas och överskridas. Alexandersson lägger också fram en tanke om fakultetsövergripande samarbete mellan Naturvetenskapliga fakulteten (som Da Capo hör till) och Institutionen för pedagogik och didaktik, båda vid Göteborgs universitet (Alexandersson, 2007).

Breddad rekrytering

Några enstaka exempel på utbildningar inom universitet och högskola för elever från gymnasiesärskolan finns i Sverige. Malmö teaterhögskola gav 2005 en 20-poängs skådespelarutbildning för medarbetare på Moomsteatern. Efter kursen blev de deltagare som tagit poäng anställda skådespelare med lön, i stället för att som tidigare arbeta inom ramen för en daglig verksamhet. Vårterminen 2011 startade en kompletterande musikutbildning i Lund, även den inom Malmö högskola. Med anknytning till den utbildningen anordnades en konferens om intellektuella funktionshinder och högskolestudier, vilken sedan har följts upp av årliga seminarier.

På Högskolan i Gävle startade hösten 2011 en högskoleutbildning till hälsoinspiratör på 120 hp, som vänder sig till personer med examen från gymnasiesärskolan. Utbildningen leder till en högskoleexamen och studierna är på heltid, men de 120 högskolepoäng läses på tre år, vilket innebär en långsammare studietakt. Som hälsoinspiratörer förväntas man arbeta med att inspirera andra till ett hälsosamt liv, samt verka som assistent i olika områden där träning och/eller kost är i fokus (Fröjd, 2010).

Utbildningen till hälsoinspiratör finansieras av Allmänna arvsfonden under tre år och drivs i samarbete med Svenskt utvecklingscentrum för handikappidrott i Bollnäs. I projektansökan tas upp både FN:s standardregler för att främja lika möjligheter inom utbildning och svensk lagstiftning om högskolans uppdrag om likabehandling. Utbildningens syfte är att ”ge personer med utvecklingsstörning likvärdiga möjligheter till livslångt lärande som andra, bidra till förbättrad hälsa och förbättra möjligheterna till arbete” (Fröjd, 2010). Bland utbildningens mål talas om förbättrad hälsa och ökad sysselsättning för personer med utvecklingsstörning samt normalisering genom att studier på högskola möjliggörs för målgruppen. Projektet syftar också till att utveckla läromedel och skapa möjligheter för studenterna att delta i ordinarie kurser. Man pekar också på det logiskt självklara att utbildning för personer som lär långsamt bör vara längre än för andra, inte kortare (Fröjd, 2010).

De första studenterna började ht-2011 och kommer att ta examen vt-2015. En utbildningspolitisk praktik som missgynnar dessa studenter är att studiemedelssystemet har konstruerats så att aktivitetsersättning inte kan betalas ut vid högskolestudier, och att studiemedel inte betalas ut vid en långsammare studietakt (T. Boman, K. Fröjd personlig kommunikation 2012-04-19).

Internationell utblick

En kort översikt av möjligheter till stöd i eftergymnasiala utbildningar vid intellektuella funktionshinder i andra länder, kan synliggöra att andra system och praktiker är möjliga. Internationellt, liksom i Sverige, är inkluderade högre utbildningar ovanliga, men alltfler läser skrivningarna om lika rättigheter och livslångt lärande i FN-dokumentet och i Salamancadeklarationen som dokument som bör gälla inkludering även på universitet och högskolor.

Canada

I en forskningsrapport från Canada hävdas att det i Alberta ges fler möjligheter för vuxna med utvecklingsstörning ('developmental disabilities') att studera på college och universitet än någon annanstans. Inga kurser verkar ges specifikt för studenter med intellektuella funktionshinder utan kurserna är inkluderade och ämnesvalen individuella (Hughson, Moodie & Uditsky 2004-2005).

På AACL:s hemsida (Alberta Association for Community Living) listas arton universitet och högskolor som ger inkluderade utbildningar¹. University of Alberta har gett inkluderade kurser under tjugo år i ämnen som Communication studies, Musical Culture, Geology, Music History and Appreciation, Political Science, Historical studies, English, Geography, Anthropology, Sociology, Women's studies, Classical Mythology, Physical Education, Religious Studies, Canadian Studies, Zoology, Art Fundamentals, Physical Education Activity & Theory, Ballet, Jazz, Law, Botany, Open Choir, African Studies, Kinesiology, Russian, French, Spanish, Psychology, Archeology, Film Studies, Early Childhood, Police and Security, Teacher Assistant, Hotel Management & Hospitality, Fine Arts, Agriculture, Nursing, Forestry, Home Economics, Journalism, Graphic Arts, Equestrian Studies, Outdoor Education (Uditsky & Hughson, 2006).

The striking contrast between the responsiveness and welcoming accommodation of universities, colleges and technical institutes to fully include students with developmental disabilities and the continuing legal and pragmatic struggles to do so in primary and secondary classrooms raises fundamental questions as to why this remains the case (Hughson, Moodie & Uditsky, 2004-2005, s. 8).

Man lyfter också fram betydelsen av att inte ha för låga förväntningar:

One universal truth is that many continue to underestimate what adults with developmental disabilities can achieve and where and in what circumstances they might be successfully included. Low expectations have always produced limited results and parents with dreams have often been accused of being unrealistic and/or irrational even in the face of evidence to the contrary (Hughson E. A., The Story of Inclusive Post Secondary Education in Alberta. Final Research Report, 2004-2005, s. 10).

¹ The University of Alberta, University of Calgary, Grant MacEwan University, Lethbridge Community College, Red Deer College, Olds College, St. Mary's College, NAIT, Mount Royal University, Grande Prairie Regional College, Concordia University College, Lakeland College, University of Alberta (Augustana Campus), Athabasca University, Keyano College, Norquest College, The King's University College and Bow Valley College (Alberta Association for Community Living, 2012).

Av dem som tidigare hade avslutat sina studier fanns 72% i arbete (Hughson E. A., 2004-2005). Uditsky(2006) menar att det i distriktet har varit lättare att genomföra inkluderade kurser på universitetsnivå än på lägre nivåer.

USA

I USA har kursutbudet på college och universitet för elever med intellektuella funktionsnedsättningar ökat kraftigt de sista 15 åren. Utvecklingen har fått stöd av ett par lagändringar (HEOA, Rosa's law), även om de inte initierade utvecklingen. Istället verkar påtryckningar från anhöriga och andra engagerade ha lett till förändringar i lagstiftningen (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004). En genomgång av utbildningar i USA visar att de flesta program som gavs 2003-2004 var av karaktären att klara sig i samhället, men att det även fanns inkluderade program inom olika kunskapsområden. De program man fann kategoriserades som

- segregerade, dvs. de vänder sig endast till studenter med intellektuella funktionshinder,
- som föregående men med delaktighet i sociala aktiviteter, samt att man kan delta i vissa reguljära kurser, dock ligger fokus på "life skills",
- inkluderade kurser med individuellt tekniskt och personligt stöd utifrån studentens val och med tillgång till allt som finns för andra studenter (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004).

Utvecklingen går dock snabbt mot alltför inkluderade program, vilket förs fram som det självklart bästa (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004). En senare nationella överblick redovisar 150 program i 31 stater (ed. Grig (ed. Grigal & Hart, 2010). På den federala webbsidan Thinkcollage, som riktar sig till presumtiva och aktiva studenter, listades 202 utbildningar i februari 2013 (Thinkcollage, 2011).

Examensgraden på high school är mycket låg för elever med utvecklingsstörning (mental retardation) 41,7 % och psykisk störning (emotional disturbance) 41,9% (ed. Grigal & Hart, 2010) och dåliga studieresultat från high school ses som ett viktigt skäl för att möjliggöra fortsatta studier. Hart et.al. menar att högre utbildning brukar leda till bättre möjligheter till arbete, men att fler longitudinella studier behöver göras för att kunna visa på olika samband (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004).

I augusti 2008 antogs i USA "The Higher Education Opportunity Act (HEOA)" (Public Law 2008:110-315). HEOA innebar att ungdomar med intellektuella funktionshinder kunde söka stipendier för studier på college och universitet samt gjorde det möjligt för universitet och college att dels ha andra behörighetskrav än slutbetyg från high school och dels att använda individuella planeringar för studiegång. Således kan studenter numera läsa kurser inom det reguljära utbudet utan krav på reguljär behörighet och utan krav på att läsa för betyg utifrån individuella planeringar. HEOA innehöll dessutom beslut om att inrätta ett kunskapsutvecklande center med samordnande funktioner som stöd i arbetet med att realisera förändringar i riktning mot att erbjuda bättre stöd vid intellektuella funktionshinder på college och universitet. Institute of Community Inclusion inrättades vid University of Massachusetts i Boston, som i sin tur initierade webbsidan Thinkcollage, (www.thinkcollage.net).

Hösten 2008 antogs även "Rosa's Law" som strök benämningen 'mental retardation' i offentliga dokument. Istället används nu begreppet 'Intellectual disabilities' (Rosa's Law, Public Law 111-256). De största barriärerna för inkluderade kurser på college och universitet

är enligt studenter och personal negativa attityder från universitet och högskolor (Uditsky & Hughson 2006).

Island

På Reykjavíks universitet, pedagogiska fakulteten, ges sedan 2007 en tvåårig utbildning på diplomnivå (90 ECTS), vilken vänder sig till personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Föreläsningar och seminarier ges tillsammans med studenter från andra kurser inom fakulteten såsom handikappvetenskap, genusvetenskap och socialpedagogik. Dessa tillfällen ses som viktiga för alla parter. Alternativa arbets- och redovisningsformer har arbetats fram, studenterna på diplomprogrammet ges mer tid, men de reguljära kunskapskraven ska uppfyllas. Utbildningen innehåller både teori och praktik och har en inriktning mot pedagogiskt arbete på till exempel äldreboenden, bibliotek, skola och förskola. Man ser gärna att fler institutioner startar liknande program, men betonar betydelsen av ämneskompetens och menar att initiativ i så fall får tas från andra institutioner där intresse och kompetens finns. Initialt fanns ett visst motstånd, men utbildningen ses nu som en viktig del av de institutioner det berör (Personlig kommunikation med prof. Kristin Björnsdóttir et.al., universitetet i Reykjavík oktober 2011; Stefánsdóttir, 2010).

Motsvarigheten till särskild utbildning för vuxna på Island, Fjölment, har fått sitt uppdrag förändrat så att man även arbetar med att stödja studerande och lärare på de kurser, oavsett utbildningsanordnare och nivå, som personer med intellektuella funktionshinder söker sig till. Personalen menar att den strategin har lett till fler inkluderade kurser på olika håll. Ett annat intressant exempel är en man med stort intresse för medeltidshistoria som har fått möjlighet att på universitetet fördjupa sig i ämnet utan att ha formell behörighet. Formellt har det lösts genom att han antagits som gäststudent (Personlig kommunikation med personalen på Fjölment oktober 2011).

Irland

På Trinity College i Dublin finns ett diplomprogram som vänder sig till studenter med intellektuella funktionsnedsättningar. Programmet "Certificate in Contemporary Living" är liksom på Island på 90 ECTS och sträcker sig över två år. Trinity College har också uppmärksammats för forskningsprojekt i vilka personer med intellektuella funktionsnedsättningar deltar i hela forskningsprocessen (<http://www.tcd.ie/niid/lifelong/certificate/programme/>).

Tidigare forskning

Det specialpedagogiska forskningsfältet

Det specialpedagogiska kunskaps- och forskningsfältet är brett och dess olika inriktningar beskrivs på olika sätt av olika forskare. De sista decennierna har även en metaforskning som granskar specialpedagogik som kunskapsområde utifrån dess tradition, framväxt och betydelse för inkluderande och segregering processer vuxit fram (Ahlberg, 2009). Äldre forskning arbetade för specialundervisning, medan i senare forskning har specialundervisning ofta varit forskningsobjekt (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001).

En tendens till skiljelinje finns mellan 'Inclusive Education Research' och forskning inom 'Special Education', på så vis att 'Special Education' mer förknippas med individinriktade

specialpedagogiska insatser i segregerad undervisning, medan 'Inclusive Education Research' mer förknippas med ett demokratiskt deltagarperspektiv, lagstiftning och regelverk nationellt och inom EU, FN (Allan & Slee, 2008). Allan & Slee drar dock inga skarpa gränser mellan inriktningarna utan vill peka på fältets komplexitet, de ställningstaganden forskare ställs inför och de implicita och explicita positioneringar olika perspektiv bär med sig.

Allan och Slee synliggör fältets komplexitet genom att ställa frågor till framstående forskare om hur deras forskningsprocesser ser ut (Allan & Slee, 2008). Både i boken *Doing Inclusive Education Research* (Allan & Slee, 2008) och i *Specialpedagogisk forskning, en mångfacetterad utmaning* (Ahlberg, 2009) uttalas stöd för inkluderad undervisning. Det demokratiska deltagarperspektiv, som Inclusive Education Research utgår från, gör att likavärdet blir överordnat prestationerna, vilket ofta leder till andra val t.ex. vad gäller forskningsfrågor och prioriteringar än inom traditionell specialpedagogisk forskning.

Kunskapsfältet specialpedagogik kategoriseras på olika sätt av olika forskare utifrån olika aspekter och perspektiv. Många gånger polariseras mellan inriktningar som tar upp lärande och funktionshinder som individuell företeelse, respektive ansatser utifrån språkliga, organisatoriska eller sociokulturella förståelser av funktionshinder. Ahlberg pekar på att specialpedagogisk forskning under de senaste decennierna många gånger har granskat den specialpedagogiska forskningens framväxt och inriktningar och hon visar att forskare kategoriserar specialpedagogisk forskning på olika sätt; Skidmore urskiljer medicinska och psykologiska respektive sociologiska och organisatoriska perspektiv som åtskilda (Ahlberg, 2009), Haug talar om deltagarperspektiv respektive kompensatoriska perspektiv (Haug, 1998), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist skiljer på kategoriska och relationella perspektiv (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001), medan Nilhem beskriver den specialpedagogiska forskningen utifrån kompensatoriska perspektiv, kritiska perspektiv och dilemmaperspektiv (Nilhem, 2007). Även om dessa forskare kategoriserar med olika begrepp finns en samstämmighet om att kompensatoriska och kategoriska perspektiv på medicinsk och psykologisk kunskapsgrund har stort utrymme inom specialpedagogik och att andra perspektiv och tvärvetenskapliga studier behövs för att ge en kunskapsbas för inkludering och social rättvisa.

Haug menar att kompensatoriska lösningar har funnits sedan början av 1800-talet och bygger på tanken att:

[M]an ska ge den enskilda individen tillrättalagd utbildning för att stärka individens svaga sidor. Detta förutsätter att man sätter en diagnos på barnen [vuxna f.anm.], att man kartlägger deras starka respektive svaga sidor och bygger upp en utbildning som utvecklar särskilt de svaga sidorna (Haug, 1998, s. 15).

Vidare

Den [tanken] är stigmatiserande genom att barn [vuxna] blir särbehandlade, vilket är komensationens grundidé. Den är orealistisk i de fall där det är omöjligt att kompensera för barns [vuxnas] svårigheter, vilket det ofta är (Haug, 1998, s. 16)

Haug's huvudsakliga kritik är att kompensatorisk metod utgår från prestation, samtidigt som det är de svaga sidorna man arbetar med i lärprocessen och att prestationen står i centrum för vilken utbildning man får. Han pekar också på att diagnoser är osäkra och starkt kulturellt präglade samt att sambandet är svagt mellan pedagogisk metod och diagnos. En annan aspekt

som nämns är den underordnade ställning som barn och föräldrar befinner sig i gentemot det tolkningsföreträde olika expertgrupper har (Haug, 1998).

Även Nilhems kritik kan sägas rikta sig mot den positivistiska vetenskapssyn, som Haug menade att kompensatoriska perspektiv har sin grund i:

Den grundläggande idén i ett kompensatoriskt perspektiv är att kompensera individer för deras problem. För att göra detta identifierar man olika typer av problemgrupper, söker efter grundläggande, främst neurologiska och psykologiska, processer som kan bidra till förståelsen av gruppens problem samt föreslår metoder och åtgärder för att kompensera de problem som individerna uppvisar. Denna forskning har sin grund i en medicinsk/psykologisk tradition, där diagnostisering blir central, eftersom forskningen, för att generell kunskap ska nås, kräver att man kan arbeta med grupper som uppvisar samma typ av problem (Nilhem, 2007, s. 25).

För att anknyta till uppsatsens ämne kan sägas att kompensatorisk specialpedagogik knappast ger argument för inkludering på högskolenivå. Istället är det delaktighetsperspektiv, idéer om social rättvisa och lika möjligheter att fördjupa sig inom sitt intresseområde samt synen på offentlig utbildning som tillgänglig för alla som stöder en sådan tanke.

Som nämnts talar forskarna i *Forskning inom det specialpedagogiska området* om kategoriska respektive relationella perspektiv. De skriver att specialpedagogisk forskning har sin grund i kategoriska perspektiv och att den mesta forskning fortfarande bedrivs utifrån kategoriska perspektiv; men att myndigheter uttrycker förståelse för och lyfter betydelsen av relationella perspektiv i olika offentliga dokument. Dock menar dessa forskare att den positiva inställning till relationella perspektiv myndigheter uttrycker inte får genomslag i den forskning som bedrivs. Relationella perspektiv framträder som ideal, men det är alltså fler som vill skriva utifrån ett relationellt perspektiv än som, utifrån författarnas bedömning, verkligen gör det (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001).

Emanuelsson, Person och Rosenqvist använder Foucault och Erving Goffman som referenser för att peka på hur normalitet och avvikelse konstrueras socialt på olika sätt i olika kulturer och under olika perioder. Liksom Haug och Nilhem lyfter man betydelsen av att kategoriska och kompensatoriska perspektiv granskas utifrån om de bidrar till att sociala asymmetrier konstrueras socialt. Man pekar på behov av teoriutveckling inom specialpedagogik och menar att relationella perspektiv är en bättre utgångspunkt än kategoriska perspektiv för detta (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001).

Historiska översikter har gjorts av specialundervisningens framväxt och villkor, både som avsnitt i ovan refererade arbeten och som delar av olika forskningsprojekt (Bladini, 1990). Även i dessa arbeten framkommer att normalitet och avvikelse och specialpedagogisk praktik har konstruerats på olika sätt i olika tider. Med en genealogisk metod framträder skillnader i diskurser över tid tydligare och den distansering från dagens förgivettaganden som ett tillbakablickande perspektiv ger, är viktig att ta till sig för förståelsen av diskursteori och subjektpositioner.

Ett historiskt perspektiv på hur intellektuella funktionshinder hanterats i utbildningssammanhang visar också att det inte finns en rät utvecklingslinje som gjort det bättre och bättre för personer med intellektuella funktionshinder. Under mitten av 1800-talet fanns en tilltro till utbildning som medel för att få personer med intellektuella funktionshinder

med i arbets- och samhällsliv, vilket senare ersattes med att en tilltro till systematiska kategoriseringar växte fram under tidigt nittonhundretal (Tideman M. R., 2004). Segregerande och stigmatiserande praktiker har vuxit fram parallellt med att psykiatri och utvecklingspsykologi utvecklade allt fler instrument för diagnoser och kategoriseringar (Tideman M., 2000). I ett ömsesidigt samspel mellan politiker, skolans personal och medicinsk expertis har parallellt med utvecklingen inom medicin skapats möjlighetsvillkor för sÄrlösningar inom utbildningssektorn.

Ur individens perspektiv innebär detta att man har blivit beskriven på olika sätt vid olika tidpunkter och i olika sammanhang, vilket i sin tur skapar förväntningar på olika sätt att fungera. Tilltron till systematiska kategoriseringar som instrument för val av skolgång och metod är på många håll fortfarande stark, men får också mycket kritik.

Några forskningsexempel

De forskningsöversikter jag på föregående sidor använt mig av för att ge en bild av specialpedagogisk forskning i Sverige berör inte vuxenutbildning som är mitt intresseområde, men några exempel finns. Mariella Niemi (2010) och Lisbeth Ohlsson (2008) har båda forskat om utbildningssituationer för vuxna med komplicerade inlärningssituationer, vilket tangerar mitt ämne. Ohlsson påtalar att en hausse för forskning om vuxenutbildning ägde rum på åttiotalet men att forskningsområdet sedan dess har stagnerat.

Mariella Niemis avhandling *Naturbaserade aktiviteter i daglig verksamhet och gymnasiesärskola: en studie om personer som lär långsammare och om trädgårds- och naturbruksarbetets möjligheter och begrÄnsningar i ett socialt perspektiv* har lagts fram i socialt arbete (Niemi, 2010). De grupper som följs är en daglig verksamhet, en trädgårdsutbildning och en gymnasiesärskoleklass på naturbruksprogrammet förlagt på hantverksskolan Da Capo. Verksamheter som ligger till grund för de anstrÄngningar som gjorts av Mariestads kommun för att starta en högskola för långsamt lärande (Motion 2010/11:Ub452).

Metodologiskt har Niemis studie en etnografisk ansats och bygger på intervjuer och observationer. Niemi menar att den akademiska diskursen inom verksamheterna följer två olika linjer; dels en kulturell och dels en evolutionär. Den kulturella linjen understryker värdet av naturen som inkluderande utifrån en pedagogisk, en social och en kulturell dimension. Den evolutionära understryker istället naturens betydelse för människan utifrån tre olika inriktningar; "natur för alla", "natur som medicin" och "trädgårdsarbete som social behandling" (Niemi, 2010).

Teoretiskt har Niemi både ett socialt pedagogiskt perspektiv och ett maktrelationsperspektiv. Hon menar att utifrån ett socialt pedagogiskt perspektiv framträder utbildningens positiva sidor om personen är intresserad i ämnet, medan ett maktrelationsteoretiskt synliggör disciplinering och normaliseringsstrÄvan. Niemi menar att de olika perspektiven både kan utmana och komplettera varandra (Niemi, 2010).

Lisbeth Ohlssons avhandling i specialpedagogik "Educational Encounters with Adult Students in Difficult Learning Situations" är, tillsammans med Mariella Niemis studie, en av få svenska avhandlingar som handlar om vuxna med intellektuella funktionshinder i utbildningssituationer (Ohlsson, 2008). Ohlsson är forskare och har en bakgrund som både speciallÄrare och psykolog, vilket innebär att hon har deltagit i diagnostisering av elever för

bedömning till särskolan. De undersökningar hon gör bygger på dialoger i undervisningssituationer med arbetare på Samhall som inte har antagits till komvux på grund av testresultat.

Hon skriver:

My preunderstanding of learning difficulties rests on assumptions that intelligence is not a static phenomenon possible to measure in tests and computed into an intelligence quotient but rather dependent on mediation and relation between the learner and the Other, in this case I as teacher/psychologist (Ohlsson, 2008, s. 103).

This supported a relative concept of intellectual disability and suggested a critical perspective on the establishment of intelligence measurements such as the intelligence quotient, I.Q. It also focused the dilemma of diagnosing and the need for qualitative methods in relation to standardized test scales not least in the psychometric and positivistic approaches in strictly controlled test procedures often fail to reach the skill understood as a relation between the person and the context (Ohlsson, 2008, s. 23)

Vidare

As a school psychologist I have experienced quantitative data insufficient in order to find out what was behind the seemingly locked storerooms of intellectual capacities of pupils (Ohlsson, 2008, s. 30)

Working in this manner it has become an intrinsic conflict to diagnose a child as mentally retarded based on the psychometric results (Ohlsson, 2008, s. 31)

Med avhandlingen utmanar Ohlsson den dominanta förståelsen av psykologiska test som en god grund för tillträde till olika skolformer. Hon menar att metaperspektiv, helhetssyn och kvalitativa samtal ger en större insikt och bättre förståelse av hur de personer hon möter tänker och agerar än vad traditionella psykologiska tester gör (Ohlsson, 2008).

Ohlssons avhandling är ett exempel på att metoderna för placering i särskolan kritiserats även bland psykologer, vilket inte överraskar mig, men kräver sin markering. Som citaten visar låser hon inte fast någon subjektsposition utifrån tester. I stället lyfter hon fram kontexters betydelse i sin förståelse av intelligens.

I artikeln *Resisting The Reflection: Identity In Inclusive Life History Research* redovisar Kristin Björnsdóttir utifrån Bordieus koncept habitus och feministisk intersektionalitetsteori hur kategorin intellektuella funktionshinder förhåller sig i det sociala utifrån några ungdomars livsberättelser (Björnsdóttir, 2010). Björnsdóttir tar inte upp utbildning i artikeln, men bland annat hennes och Gudrun Stefandóttirs livshistorieforskning ligger bakom hur diplomutbildningen på Reykjavíks universitet har utformats. Utifrån Bordieu talar Björnsdóttir om intellektuella funktionshinder som en nominell kategori inom det sociala, vilket, så att säga, lyfter produktion och reproduktion av identitet från individ till språk.

They were negotiating impairment and identity in a disabling society and it is too simplistic to view these practices only in terms of passing. In order to pass successfully as non-disabled one needs to be identified as such. On several occasions, the participants' diagnosis had been questioned on the basis of their abilities and they had been defined or

accepted as non-disabled. This case of mistaken identity is symbolic for the stereotypical and belittling views that non-disabled people hold when they presuppose that people with intellectual disabilities are incompetent and all alike. It also demonstrates the ambiguity of the intellectual disability label and the participants had in different circumstances been denied services and support on the basis of being either too intellectually disabled or not enough (Björnsdóttir, 2010).

Med studien utmanar och ifrågasätter Björnsdóttir nyttan av diagnosen intellektuella funktionshinder. Hon synliggör att ungdomarna i samtalen visar att de gör motstånd mot kategoriseringen med strategin att lyfta fram sina förmågor och kompetenser (Björnsdóttir, 2010). Som framgår av citatet visar hon hur ungdomarna tog upp medicinska kategoriseringar som något att anpassa sig till. Utifrån sina resultat efterfrågar Björnsdóttir en större medvetenhet om den effekt som kategoriseringar utifrån brist och skada, från de som passerar som funktionsfullkomliga, har för identitetsskapande (Björnsdóttir, 2010).

Diskurs- och språkanalyser inom samhällsvetenskap har kommit att bli allt vanligare. Närliggande mitt perspektiv är Maria Ternings pågående arbete om hur elever inom gymnasiskolans teoretiska respektive praktiska program positioneras i offentliga texter (Terning, 2011). Ingela Andreasson skriver i avhandlingen *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* att hon intresserar sig för "hur skolans aktörer beskriver elever som bedöms ha skolsvårigheter och vilka identiteter som skrivs fram i skolans dokumentation av dessa elever. I avhandlingen granskar hon ett stort antal elevplaner formulerade utifrån enskilda elever och visar även hur flickors och pojkars svårigheter beskrivs på olika sätt (Andreasson, 2007)

Andreassons avhandling, Ternings undersökning (Terning, 2011) och min uppsats granskar framskrivning av student- och elevidentiteter i dokument med anknytning till utbildning. Andreassons material är elevplaner knutna till enskilda individer, medan mitt material är tal och text om studenter eller elever som gruppidentitet. Andreasson talar mer om elevidentiteter medan jag granskar subjektspositioner som gruppidentitet utifrån frågeställningen om vilka subjektspositioner som stödjer respektive motarbetar inkludering och tankar på högre studier.

Andreasson breddar det specialpedagogiska kunskapsfältet genom att ta upp Jacques Lacans syn på subjektet som relevant teoretisk grund för en analys av elevplaners identitetsskapande. För Lacan försiggår människans tänkande på tre nivåer: en symbolisk, en imaginär och en real. Andreasson skriver att dessa rör sig parallellt i barnet, men som jag förstår det bör det vara en process som pågår hela livet (Andreasson, 2007). Utifrån Andreassons text tolkar jag Lacans tanke som att föreställningen och fantasins roll i subjektsskapandet blir tydligare, vilket är en tanke som har betydelse även för min analys.

Forskningsperspektiven har till viss del förskjutits från att stödja till att granska specialpedagogik (Emanuelsson, Person, & Rosenqvist, 2001), vilket även görs i forskningsrapporten *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan* (Tideman 2005). Där ställs frågor utifrån skolans behov av att identifiera och utsortera vissa elever som avvikande, till skillnad från det vanligare; att elevens behov skrivs fram som avgörande för till exempel val av en segregering eller av en särskild lösning för eleven. Ideologiskt tar författarna avstamp i LUK99 om hur elevens olikheter kan framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete, och konstruktionen

av normalitet och avvikelser granskas som process. I rapporten visar författarna genom vilka praktiker som avvikelserna och normaliteten växer fram (Tideman 2004).

Tideman refererar även till Prottas organisationsteori om klientskapande processer, eller 'people-processing'. Teorin utgår från att varje individ är unik och en mycket komplex varelse, vilket systemet inte kan hantera utan individen måste "förenklas" dvs. kategoriseras i en process av standardisering och kategorisering. Organisationen räknar bara med vissa egenskaper hos individer och det är organisationen som avgör vilka som är betydelsefulla. Då individen väl omvandlats till klient startar upprätthållande processer och praktiker (Tideman 2004). Ur ett diskursteoretiskt perspektiv utövas makt genom kategoriseringen; och de upprätthållande processernas syfte är att vidmakthålla makt inom rådande hegemonisk diskurs.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Diskurser

Då Foucault talar om diskurser rymmer begreppet vad som är möjligt att säga och hur det sägs under en viss tidsperiod, i en viss kultur eller inom vissa fackområden. För Foucault är det som brukar kallas sanningar, tongivande förgivettaganden inom olika diskurser i stället för sanningar i sig. "Sanningseffekter", menar Foucault, liksom andra diskursteoretiker, blir till inom diskurser. Många av hans arbeten beskriver hur "sanningseffekter" ser ut under en viss period (Foucault, 1987). Därmed används i poststrukturalistiska diskursanalyser ett relationellt sanningsbegrepp, vilket innebär att man synliggör och utgår från att vad som ses som sanning är förbundet med den tid och kultur då artikulationen görs. Det perspektivet gör historisering och synliggörande av kulturella aspekter och egna positioner till viktiga dekonstruktiva redskap. Min egen position är den att jag har tagit till mig forskningsresultat som visar att inkluderade utbildningsmiljöer är att föredra i den kultur och i den epok där vi lever och jag skriver om det som självklart idealt och har därmed tagit till mig den sanningseffekt forskningsresultaten har skapat. Jag har en humanistisk forskarutbildning i teatervetenskap, vilket säkert påverkar mina analyser liksom att jag arbetat som lärare inom vuxenutbildningen i tjugo år.

Då personer med diagnoser som rör intellektuella funktionshinder av olika slag, beskrivs på olika sätt och utsätts för olika praktiker i olika tider och i olika sammanhang, kan man säga att detta illustrerar olika tiders och olika sociala sammanhangs sanningseffekter. "Sanningseffekter" skapas diskursivt och därför är analyser av menings- och sanningsskapande inom diskurser viktiga för att förstå kulturella och sociala sammanhang.

Begreppen kontinuitet och kontingens är likaledes centrala för förståelse av hur diskurser förändras över tid. Poststrukturalister talar inte gärna om traditioner, eller söker legitimitet utifrån argumentet "som vi alltid gjort" utan beskriver vanor och självklara handlingar som kontinuitet och ideliga upprepningar. Kontingens å andra sidan, innebär att vissa artikulationer och upprepningar är möjliga, men inte nödvändiga därför att något annat är alltid möjligt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Således rör sig diskurser i ett spänningsfält mellan förändringar och upprepningar av tal och sociala handlingar, som är möjliga, men inte nödvändiga. Däri ligger potentialer till förändring.

Även makt, såsom Foucault beskriver det, utövas inom diskurser. Hans maktbegrepp är produktivt och allestädes närvarande i nätverk på alla nivåer; mer som utövande och produktion av påverkan, såväl informellt som formellt, än som väl avvägda beslut i olika ledningsgrupper (Foucault, 1987). Med sina studier visar Foucault på samspel och ömsesidig förståelse i diskursiva relationer mellan vetenskap, uppfostran och politik och på hur makt utövas gentemot svaga grupper genom sådana relationer dvs. han beskriver samband mellan makt och kunskap som tas för given under en viss period. Foucault menar att vetenskapliga sanningar som dominerar under en viss period används som organisationsfaktorer för hur makt utövas i praktiken; till exempel för vilka kategorier av sociala grupper som skapas såsom ”de vansinniga”, ”de intellektuella” eller ”de utvecklingsstörda” (Foucault, 1987).

Ett konstruerat exempel skulle kunna vara hur en idag sjuttioårig person som diagnostiserades som utvecklingsstörd som ung på femtioalet har genomlevt olika faser av vetenskapliga sanningar som lett till olika praktiker med konsekvenser för hur hans liv har gestaltat sig under olika perioder, till exempel vad gäller boendeform, familj, sociala kontakter, arbete, utbildning, övergrepp och kärlek. I ett komplicerat samspel med vetenskap, institutioner, lagstiftning, sociala praktiker regleras hur kroppen och själen kan gestaltas och vilka dess möjliga placeringar är (Foucault, 1987). Former för avskiljande organisering varierar därför över tid (Grönvik & Söder, 2008).

I poststrukturalistiska arbeten används ibland genealogiska metoder. En genealogisk metod innebär att begreppens grundläggande historicitet granskas, vilket för mig innebär en medvetenhet om kontingens och diskurser. De subjektspositioner jag kartlägger, menar jag, kan beskrivas som ”möjlighetsvillkor” för inkludering, vilka skapas språkligt inom diskurser under en viss period inom en viss kultur. Historicitet innebär både medvetenhet om det förflutna och att kunna se framåt och ställa frågor om vilka utopier eller möjliga scenarier det tal som analyseras bär med sig.

Vad gäller Foucault talar man både om en arkeologisk och en genealogisk period. Hans tidigare arkeologiska period undersöker och beskriver en viss förfluten tid utifrån vissa frågeställningar medan han under den senare genealogiska perioden i högre grad tar upp förbindelser mellan maktaspekter i nutid och förfluten tid och riktar sitt intresse mot diskursers ”uppkomst och möjlighetsvillkor” (Andreasson, 2007, s. 21).

Subjektspositioner

Den poststrukturalistiska förståelsen av subjekt grundar sig på tanken att eftersom varje individ rör sig inom många olika diskurser och eftersom subjekt ges mening inom diskurser, är varje individ bärare av flera olika subjektskonstruktioner. Subjektet kan därmed ses som utspritt och decentraliserat. Man kan också uttrycka det som att olika diskurser, genom sociala praktiker och språk ”talar genom oss” och att vi på så vis är bärare av flera subjektspositioner (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

De vetenskapliga klassifikationerna omvandlar alltså människor till objektifierade subjekt och den enskilde individen ges eller ser sig själv som en social och personlig identitet, såsom exempelvis ett normalt barn (Andreasson, 2007).

Enligt Foucault får subjektet sin betydelse, och i förlängningen individen sina identiteter, genom a) vetenskaplig klassifikation, (samhällsvetenskaplig kunskap om sig själv, b)

avskiljandets praktik (vetenskap och kategorisering) och c) subjektifiering av självet, eller människans kunskap om sig själv (Andreasson, 2007).

Då subjektpositionen ”intellektuella funktionshinder” granskas ska begreppet inte förstås som en kategori av människor, utan utifrån hur de olika texterna ger innehåll och mening åt begrepp som ”intellektuella funktionshinder”, ”kognitiva funktionshinder”, ”elever i särskolan”, ”utvecklingsstörning”, ”mental retardation”, dvs. de studenter Raynor talar om och de elever särskolan vänder sig till (Andreasson, 2007).

Inom samhälls- och humanvetenskaper finns en djupgående och långvarig diskussion om hur identitet och subjekt förhåller sig till individuella egenskaper respektive miljö. För att min uppsats ska tillföra något ytterligare vill jag att förståelsen av intellektuella funktionshinder som formade genom språkliga positioner i sociala och kulturella kontexter ses som en premis. ”Intellektuella funktionshinder” ska inte förstås som en kategori på biologisk (eller någon annan) grund. Genomgående i texten vill jag visa att en poststrukturalistisk förståelse av subjekt ger starkare argument för inkludering och att det behövs dels för att den medicinska och psykologiska hegemoni inom specialpedagogik som många forskare påtalar ska kunna omförhandlas; dels för att medicinsk och psykologisk kunskap ska tas tillvara på ett sätt som gynnar inkludering inom utbildning och arbete.

Judith Butler har kritiserat Foucault för att det i hans texter finns en förgivettagen kropp att skriva diskurserna på. Dessutom har hon kritiserat viss feministisk teori som hon menar gör förgivettaganden om två kön som biologisk ordning med koppling till sexualitet och makt. Butler ställer istället frågan om det är möjligt att ha en föreställning om ett naturligt, biologiskt kön som inte redan är kulturellt konstruerat som genus. Hennes ståndpunkt är att även förståelsen av biologiskt kön har en historicitet.

En utgångspunkt för Butlers undersökning är misstanken om att vi har misstolkat det reella orsaksförhållandet med avseende på vad som skapar och reglerar våra föreställningar om kön, genus, kropp och begär. Det vi hittills har uppfattat som en orsak, visar sig vid närmare granskning vara en verkan (Mortensen, 2007, s. 8).

Butler menar att det biologiska könet vid närmare granskning visar sig vara en diskursiv effekt och att en heterosexuell matris förbinder förståelsen av kön med idéer om begär. Det vi uppfattat som orsak är enligt Butler en verkan.

Överfört till frågor om funktionalitet finns således inga naturliga kategorier som funktionshindrad eller inte funktionshindrad och inte heller några naturligt rätta sammanhang; dock kräver dominant diskurser och makt att kategorier ideligen konstrueras och repeteras. Skolgång, studiemöjligheter, stöd för hjälpmedel, boende och assistens etc. kan vara kopplat till sådana dominant diskurser.

Kategoriseringar av funktionshinder förstås som diskursiv ordning och då funktionsfullkomlighet och funktionshinder granskas som positioner i språket kan också förgivettagna kopplingar mellan funktionshinder och livsstil och begär framkomma.

Rörelser i diskursen, stilfigurer och metaforik

Medan Foucault kritiserats för att låsa fast dominant diskurser under olika perioder, talar Jaques Laclau och Chantals Mouffes gemensamma diskursteori om en hela tiden pågående diskursiv kamp (Laclau & Mouffe, 2008). Deras diskursteori formulerar en användbar modell

för förändring där språkliga tecken benämns utifrån sin position och utsatthet inom *tillfälligt* slutna diskurser eller i ett diskursivt fält av möjlig, men inte nödvändig, förändring (Winther Jørgensen & Phillips, 2000)

Inom diskurser, med text och tal som redskap, produceras mening språkligt genom de begrepp som används, men också genom t.ex. bildspråk, strukturer och dikotomiseringar. Det spelar ingen roll om det är faktatexter, skönlitterära texter, argumenterande texter, en populärvetenskaplig eller en vetenskaplig föreläsning. ”Redskapsuppsättningen” är i hög grad den samma. Historieteoretikern Hayden White har ägnat sig åt hur historieskrivning byggs upp narrativt och metaforiskt och hans analysredskap har kommit att användas även för framställningar inom andra genrer. Närmast bevingat är hans påstående att varje framställning om förfluten tid, dvs. historieskrivning, bygger på en narrativ eller poetisk idé som är ”as much invented as found” (White, 1978). White menar att alla berättelser om verkligheten har en narrativ idé och kan kännas igen utifrån de litterära genrerna: romans, tragedi, satir och komedi (White, 1978). Till detta kopplar han även att olika litterära genrer förhåller sig till omvärld, delar och helheter och användande av metaforer, på sinsemellan olika sätt, men likartat inom genren.

En annan ingång till bildspråk och metaforer har M.A. Wenman då han relaterar Chantal Mouffes respektive Jaques Laclaus’ texter till skilda sätt att förhålla sig till grupper och grupperingar som metaforiska respektive en synekdochiska. Wenman menar att Chantal Mouffes texter rymmer metaforiska möten dvs. möten mellan skilda begreppsvärldar, och att hon därmed visar att hon förmår se nya sammanhang. Jaques Laclaus däremot, har enligt Wenman, ett synekdochiskt bildspråk, vilket innebär att han använder en del av eller en utvidgad betydelse av redan givna sammanhang (Wenman, 2003).

För mig har Wenmans artikel varit ett stöd i arbetet just genom att påpeka möten mellan skilda begreppsvärldar; att olika diskurser kan ställas mot varandra i analyser, att allt hänger ihop, men inte i någon harmonisk helhet utan genom krockar och hierarkier, gränsdragningar och allianser. Tal om intellektuella funktionshinder kan i vissa texter harmonisera med etablerade uppfattningar, medan i andra möten kan bli till mellan ”skilda världar” eller olika diskurser.

Föreställningar om stabilitet och förändring, vilka sammanhang subjektet intellektuella funktionshinder relateras till, hur narrativ byggs upp och hur metaforer används framstår som väsentligt för hur subjekt ges innehåll och mening och är därmed viktiga redskap i de kommande analyserna.

Dikotomisering och normater

För att förstå samhällsbetydelsen av diskursanalys behöver man tydliggöra både normkritiska perspektiv – dvs. att sociala och kulturella självklarheter behöver problematiseras, granskas och beskrivas – och den från början strukturalistiska tanken att betydelser blir till genom konstruktion av skillnad (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Hur skillnad konstruerar betydelser kan exemplifieras med begreppet ”barn” eller ”barndom”, som kvantitativt definieras utifrån vetenskapliga och kulturella överenskommelser om åldersgränser, men kvalitativt emellertid får innebörd i relation till andra begrepp såsom ”vuxen”, ”bli vuxen”, ”vuxenskap” och kulturella överenskommelser om vad dessa innebär.

Föreställningar om normalitet och dess betydelse för identitetsskapande har under de sista decennierna satts under lupp inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning utifrån normkritiska perspektiv. I inom handikappforskning har begreppet 'Crip Theory' funnits med som "ny teori" under senare år (Lambda Nordica, 2012:1-2; (Berg & Grönvik, 2007). I sin presentation av 'crip theory' skiljer Berg och Grönvik (2007) på brittisk och amerikansk forskningstradition och menar att 'crip theory' vuxit fram inom amerikansk normkritisk kulturforskning med forskningsområden som 'feminist studies', 'queer theory (om sexualitet)', 'critical white studies' etc.

I linje med 'critical white studies' och 'queer theory' synliggör, benämner och beskriver 'crip theory' det som *inte* förstås som funktionshinder eller funktionsnedsättning. Queer-teori har synliggjort heterosexualitet som kulturellt fenomen och Crip-teori har följt efter genom att granska funktionsfullkomlighet och intersektioner mellan funktionalitet och genus som kulturella fenomen (McRuer, 2006). Utifrån dessa perspektiv, som synliggör och kritiserar förgivet tagna normer och deras exkluderande effekter, har begrepp som 'ablebodiedness' (funktionsfullkomlighet), 'the normate' och funktionalitet vuxit fram.

Naming the figure of the normate is one conceptual strategy that will allow us to press our analysis beyond the simple dichotomies of male/female, white/black, straight/guy or able-bodied/disabled so that we can examine the subtle interrelations among social identities that are anchored to physical differences (Thomson, 1997, s. 8).

Rosemarie Garland Thomson menar att funktionalitet och förgivet tagen funktionsfullkomlighet i dagens västerländska samhällen är mer betydelsebärande än genus och sexualitet och hon förde under nittiotalet in begreppet 'the Normate' i diskussionen (Thomson, 1997). Teoretiskt har Thomson sin grund i den för Queer-teori viktiga tanken, att förstå det homo-/heterosociala och homo-/heterosexuella som kontinuum istället för som kategorier (Kosofsky Sedgwick, 1985).

Det handlar fortfarande mer om gradskillnad än artskillnad (SOU 2011:8, s. 191)

Rättighetslagstiftning om funktionshinder utgår vanligtvis, i alla fall i Sverige, från att funktionsnedsättningen diagnosticeras, men utifrån 'Crip theory' ses funktionalitet snarare som kontinuum än som kategorier och såsom framkommer av citatet från gymnasiesärskoleutredningen behöver tillgång till utbildning inte förstås utifrån kategorier (t.ex. utvecklingsstörd eller inte, autist eller inte), utan intellektuell förmåga kan istället granskas som ett kontinuum.

Studiens syfte, utformning och tillvägagångssätt

Syfte

Studiens syfte är att granska hur diskurser kan understödja eller motarbeta diskussioner om studiemöjligheter för ungdomar med intellektuella funktionshinder samt att med en diskursiv ansats föra en teoretisk diskussion om hur subjektens positioner spelar roll för vad som framträder som rimligt och möjligt.

Hur diskursen tillhandahåller föreställningar om vad som är rimligt och önskvärt för olika subjekt har ett allmänt intresse, men det ämnesområde jag intresserar mig för i uppsatsen är studiemöjligheter efter gymnasiet för ungdomar med intellektuella funktionshinder.

Frågeställning

För att granska subjektspositioners betydelse undersöks tal om intellektuella funktionshinder i fyra olika dokument. Frågan ställs om positioneringar av subjektet 'intellectual disabilities', utvecklingsstörning, 'developmental disabilities' etc. spelar roll för vilka utbildningsmöjligheter som framträder som rimliga och önskvärda dvs. om subjektets positioner kan sägas stödja eller motarbeta praktiker med inkluderade (högre) utbildningar och fortsatta studier efter gymnasiesärskolan.

Empiri

De texter och tal som analyseras är av olika karaktär och urvalet av empiri är både slumpmässigt och medvetet. När jag väl hade bestämt mig för ämnesområdet "studier på högskola och universitet för ungdomar med intellektuella funktionshinder", och för att ha en diskursanalytisk metod, ville jag använda dokument som var aktuella och utifrån vilka frågan om vidare utbildningar efter gymnasiesärskolan kunde diskuteras i en svensk kontext. Detta representeras av de tre svenska offentliga dokumenten, som också är intressanta genom att de synliggör intentioner i offentlig styrning.

Tanken på att bredda perspektivet kom upp då jag upptäckte att möjligheter till studier på universitet och college fanns i en del andra länder. Det föreföll mig viktigt att försöka avbryta talet om särskolan i Sverige som självklart positivt och få in andra diskurser i analysen. Annan empiri hade varit möjlig, till exempel intervjuer med lärare och studenter som varit inblandade i de exempel på utbildningar inom högskolan som ändå har genomförts här. Hur de positionerar subjekten i sina resonemang vore en möjlig studie, men en annan.

Fyra skilda dokument tas upp i analyserna: a) Skolinspektionens rapport till regeringen om utredningar inför särskoleplaceringar, lämnad 31 januari 2011 (Skolinspektionen, 2010:2593), b) Utbildningsdepartementets utredning "Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning" och presentationen av den (SOU 2011:8), yttrandet "Förslag på hur yrkeshögskoleutbildningar kan göras tillgängliga för personer med funktionsnedsättning" från Myndigheten för Yrkeshögskolan (YH-myndigheten, 2011:783) och professor Olivia Raynor populärvetenskapliga föreläsning "Intellectual Disabilities go to College" (Raynor, 2009).

Skolinspektionens fick 2010 i uppdrag av regeringen att granska utredningar inför placeringar i särskolan, efter att det uppmärksammats från olika håll att antalet elever i särskolan hade ökat oväntat mycket. Skolinspektionen granskade ett stort antal utredningar utifrån psykologiska, sociala, pedagogiska och medicinska perspektiv. Rapporten uttryckte kritik av det underlag skolor har inför förslag om särskoleplaceringar och den ledde till konsekvenser för regler vid inskrivning i särskola och för hur kommunerna ska hantera detta. Jag minns inte varför jag läste skolinspektionens utredning första gången, men jag reagerade omedelbart på den föreställda gräns som skrevs fram mellan de som var rätt för särskolan och de som inte var det. Rapporten handlade om ungdomsskolan, men jag såg den ändå som relevant för mitt ämne då den innehåller tal om elever i särskolan utifrån framtidsmöjligheter.

Utredningen ”Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning”, i uppsatsen kallad ”gymnasiesärskoleutredningen”, var ett ganska självklart val. Den var ett dokument som tillkommit på regeringsinitiativ och jag tänkte att i tal om avslutningen av ungdomsskolan borde också det som kommer efteråt finnas med i resonemangen, direkt eller indirekt. Gymnasiesärskoleutredningen kan sägas förbereda för de utbildningsmöjligheter som kommer att finnas eller inte efter avslutad gymnasiesärskola. Jag har granskat delar av utredningen samt utredarens presentation. Som empiri för en diskursanalys av den här omfattningen är gymnasiesärskoleutredningen alltför omfattande och jag har inte kunnat ta upp allt. Därför är avgränsningen av empirin inte lika tydlig som för de andra dokumenten och analysen gör inte anspråk på att tala utifrån hela utredningen. Jag menar dock att det jag tar upp är relevant utifrån uppsatsens frågeställning om inkluderade utbildningar efter gymnasiet och för diskussioner om subjektpositioners betydelse för om sådana utbildningar framträder som rimliga och önskvärda. (Gymnasiesärskoleutredningens förslag ledde fram till propositionen ”En gymnasiesärskola med hög kvalitet”.) (Prop.2011/12:50).

Det tredje svenska offentliga dokumentet är ett yttrande från Myndigheten för yrkeshögskolan (hädanefter YH-myndigheten), den statliga myndighet som ansvarar för yrkeshögskoleutbildningar. Våren 2011 fick YH-myndigheten i uppdrag att ”kartlägga vilka utbildningar inom yrkeshögskolan som kan anpassas så att personer med funktionsnedsättning som omfattas av lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (SFS 1993:387) och i vissa fall socialtjänstlagen (Socialtjänstlag, 2001:453) kan ges tillträde till dem. Våren 2011 presenterades yttrandet som föreslog att yrkeshögskolor skulle få ansöka om att genomföra pilotprojekt med vad man kallade ”breda målgrupper”. Hösten 2012 startade utbildningar till systemutvecklare med specialisering i agila metoder (Stockholm), löne- och ekonomiadministratör (Mölnlycke), kulturkommunikatör med fokus på scenisk produktion, inkludering, dans, teater och teknik (Bollnäs), elprojekteringsingenjör (Helsingborg) och trädgårdsmästare med specialiseringen hälsa, kultur och miljö(Möln dal) (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2012).

Olivia Raynor höll den 53 minuter långa föreläsningen ”Intellectual Disabilities and College” i november 2009 på UC Davis MIND Institute i Californien. Föreläsningen finns på Youtube och på UCTV – University of California Televisions hemsida. Jag tolkar den inte som representativ för utbildningspolitik i USA, utan, liksom de övriga texterna, tas föreläsningen upp som ett exempel på hur subjekt får innebörd och gestalt utifrån positioner i texten. Dock känns många av argumenten igen från andra texter om ämnet publicerade i USA och Canada.

De första tre är som sagt offentliga dokument från svenska myndigheter från 2010-2011, vilket innebär att politiska processer fortfarande (februari 2013) pågår som resultat av dem. Dessa tre dokument är producerade inom en byråkratisk diskurs med en disposition och ett språkbruk som hör till genren. De presenteras i uppsatsen i kronologisk ordning utifrån när de publicerades. Det sista dokumentet, Raynors populärvetenskapliga föreläsning, har jag fått påpekanden om kan vara ”fel” i sammanhanget, men jag menar att den berikar studien genom att synliggöra fler aspekter utifrån frågeställningarna. Under arbetets gång har det visat sig att utifrån hur subjektpositioner positioneras träder i mina analyser fram en stegring, med skolinspektionens granskning och Raynors föreläsning som varandras kontraster. Det var ingenting jag såg från början, även om jag var frustrerad över hur särskolan beskrevs i Skolinspektionens rapport och fascinerades av de möjligheter Raynor beskrev. Snarare togs Raynors föreläsning med för att hjälpa mig ”lyfta blicken”, vilket vid en diskursanalys kan ses som ett metodologiskt stöd.

Jag är alltid mycket försiktig med övergeneraliseringar och vill än en gång påpeka att uppsatsen inte gör jämförelser mellan förhållanden i olika länder utan enbart visar på olika subjektspositioner och diskuterar möjliga effekter av dessa.

Tillvägagångssätt och tillförlitlighet

För att få underlag till en fördjupad diskussion om huruvida subjektspositioner spelar roll för vilka utbildningsmöjligheter som framträder som rimliga och önskvärda, har fyra dokument granskats utifrån de sammanhang intellektuella funktionshinder etc. förbinds med, de diskurser intellektuella funktionshinder tillåts agera inom, de sociala praktiker som skrivs fram som möjliga och de hierarkier och antagonismer som formuleras och därmed ger subjektet innehåll (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) Sammanställningar har sedan gjorts över de sammanhang på olika nivåer, som subjektet intellektuella funktionshinder placeras inom. Ett skäl för att göra scheman och sammanställningar är att undvika att analysen snarare blir en summering än analys (Antaki, 2002).

Diskursteoretisk forskning som redovisar resultat utifrån kategorier som ofta förknippas med diskriminering och sociala orättvisor såsom genus, sexualitet, funktionalitet, etnicitet har ofta ett dubbelt syfte. Dels vill man med forskningsmässiga metoder peka på effekter av ett visst språkbruk, dels vill man att de orättvisor som eventuellt kommer i dagen ska motarbetas. Det kan innebära en risk för att materialet underanalyseras genom att forskaren väljer sida (Antaki, 2002). Vad gäller min egen position så har jag tagit ställning för de diskurser som stöder inkludering, vilket har påtalats under avsnittet teori. Detta ställningstagande synliggörs också i uppsatsens frågeställning om huruvida olika subjektspositioner stödjer eller motarbetar inkludering. Om individen hade varit uppsatsens fokus, istället för inkludering, så kunde en alternativ frågeställning kunnat vara om eleven fick bästa tänkbara stöd utifrån sin diagnos. De sammanhang analyserna diskuteras inom, skulle kunna ha varit annorlunda om någon annan gjort analysen, då analyserna i sig inte uteslutande har med studier på college, högskola eller universitet att göra.

Skolinspektionens rapport, YH-myndighetens yttrande och gymnasiesärskoleutredningen är byråkratiska textdokument, medan utbildningsdepartementets presentation av gymnasiesärskoleutredningen och Olivia Raynors föreläsning är muntligt framförda. Dessa två har transkriberats från tal till text, dock utan hummanden, pauser etc. Utifrån mina frågeställningar har jag gjort bedömningen att resultatet inte skulle påverkas av det.

Diskussionsramen om tillträde till högre studier har valts utifrån eget intresse och utifrån relevans i mitt yrkesliv. Likaledes har empiri valts utifrån att utredningarna och föreläsningen är intressanta och viktiga att diskutera i det sammanhanget. Jag har även ansträngt mig om att inte använda för många citat samt att sätta in de som använts i sitt rätta sammanhang och inte låta dessa stå okommenterade (Antaki, 2002).

Begrepp

I en diskursanalys granskas begrepp och hur jag själv använder begreppen är också viktigt. I texten talas om en subjektsposition som ömsom benämns "personer med utvecklingsstörning", "utvecklingsstörd", "personer med intellektuella funktionsnedsättningar", "personer med intellektuella funktionshinder", "personer med kognitiva funktionsnedsättningar", "personer med kognitiva funktionshinder", 'intellectual disabilities', ID och 'developmental disabilities'. I min tolkning eller förståelse har dessa

olika begrepp inga skarpa gränser, varken sinsemellan eller gentemot det som inte motsvaras av dessa begrepp.

De texter som granskas använder sig delvis av skilda begrepp. Olivia Raynor, liksom offentliga dokument i USA sedan 2008, använder ”Intellectual disabilities”, ofta förkortat till ID. ’Intellectual Disabilities’ (översatt till intellektuella funktionshinder), så som det uttrycks i ’Rosa’s Law’ 2008 definieras:

With a cognitive impairment, characterized by significant limitations in
(i) intellectual and cognitive functioning; and
(ii) adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills (ed. Grigal & Hart, 2010).

En annan förkortning som används frekvent i amerikanska sammanhang är ”PSE”, som står för ”post secondary education”. Däri ingår alla utbildningar efter high school, både yrkesutbildningar och studier på college och universitet.

Svenska offentliga dokument inom utbildningssektorn använder mest ”personer med utvecklingsstörning” och omskrivningar av det. Då Skolverket översätter till engelska talar man om ”learning disabilities”. I YH-myndighetens uppdrag talas om ”personer med funktionsnedsättning som omfattas av lagen” (LSS), men man tolkar sitt uppdrag som bredare än detta och talar också om ”personer med funktionsnedsättning”. Socialstyrelsen talar om ”funktionshinder” i betydelsen ”begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen” och ”funktionsnedsättning” i betydelsen ”nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga”, vilken kan vara bestående eller tillfällig (Socialstyrelsen, 2013). ”Personer med utvecklingsstörning” som används i offentliga dokument i utbildningssammanhang, tas inte alls upp av socialstyrelsen.

Själv föredrar jag att använda begreppet intellektuella funktionshinder, eftersom jag uppfattar att det bäst motsvarar förståelsen att ett subjekt kan få olika mening och innehåll beroende på sammanhang och diskurs. I arbetet med de olika dokumenten, tyckte jag emellertid att det ibland blev otydligt om jag använde andra begrepp än de som fanns i texten. Det betyder att jag inte är konsekvent utan använder olika begrepp beroende på vilken text som diskuteras. Jag har försökt att vara uppmärksam på mitt eget språkbruk, och ibland ändrat ”funktionshinder” till ”funktionsnedsättning”, men nästan alltid ändrat tillbaka eftersom de teorier jag använder, och det sätt jag tänker på, utgår från att subjekt får innehåll och mening genom sina sammanhang. Det är viktigt att läsaren tar till sig att fokus i uppsatsen inte ligger på att försöka avgränsa vilka personer som talas om, utan att fokus ligger på hur det som talas om får innehåll och mening genom texten, även om den inte kan förstås som isolerad. Här liksom överallt annars konstrueras innehåll och mening kontextuellt och kontinuerligt.

Andra frekventa begrepp i uppsatsen är ”inkluderande” och ”inkluderad”. I tal om utbildningar kan det förstås både relativt och absolut, dvs. som om utbildning kan vara mer eller mindre inkluderad, alternativt inkluderad eller inte. Jag vill helst använda ”inkluderad” utifrån en absolut förståelse i tal om utbildningar. Det innebär att olikhet är utgångspunkten och att alla rymms inom samma system. Tal om ”inkluderande utbildningar” får, som jag förstår det, en relativ innebörd, vilket innebär att betydelsen drar mot det äldre ”integrering”, med en riktning mot normalitet från periferi. ”Inkluderande” används vid ett par tillfällen som uttryck för rörelse, intention eller process, såsom ”en inkluderande diskurs”,

De texter och det tal jag analyserar deltar i en diskursiv kamp där man etablerar, skapar allianser, tar avstånd, historiserar, utövar makt etc. genom språkliga praktiker. Hur man uttrycker sig och vilken berättelse som förs framåt är delar i kontinuerliga diskursiva rörelser för att behålla status quo, förändra en viss diskurs eller etablera en ny (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Analys

Subjektspositioner i Skolinspektionens granskning av utredningar

Skolinspektionen fick hösten 2010 i uppdrag (U2010/4860/G) av regeringen att granska kvaliteten i de utredningar som gjorts av landets kommuner inför mottagande i särskolan. Bakomliggande orsaker var att antalet barn inskrivna i särskolan hade ökat under ett par decennier och att kritik hade framförts om att utredningar som gjorts inför skolgång inom särskolan inte alltid var tillförlitliga (Skolinspektionen, 2010:2593). Det fanns även forskare som påtalade intersektionella effekter mellan utrikesfödda vuxna och överrepresentation i särskolan av barn från gruppen (Jahanmahan, 2007:6). Detta hade väckt oro och problematiserades utifrån att överinskrivningar skulle kunna ha förekommit under senare decennier, snarare än utifrån att för få elever hade varit inskrivna tidigare, och därmed inte fått tillgång till resurser man egentligen skulle ha haft rätt till (Skolinspektionen, 2010:2593).

Den rapport Skolinspektionen lämnade till regeringen efter sin granskning (Skolinspektionen, 2010:2593) har kritiserats för att inte använda en relativ förståelse av funktionshinder (Szönyi & Tideman, 2011). Det är dock viktigt att komma ihåg att granskningen inte tar ställning till om någon har skrivits in felaktigt i särskolan, utan endast om det kan ha varit så.

Skolinspektionen har även kvalitetsgranskat hur barn och ungdomar med fysiska funktionshinder tas emot i grundskolan och gymnasieskolan (Skolinspektionen, 2009:6; Skolinspektionen, 2010:4); dock ingick inte i de granskningarna hur barn och ungdomar med fysiska funktionshinder tas emot i grundsärskola och gymnasiesärskola. Valet av skolformer för granskningarna motiveras inte, men frågeställningen måste sägas vara relevant även för särskolan. Ur ett intersektionellt perspektiv kan diagnosen utvecklingsstörning då sägas ha fått dominera över och osynliggöra fysiska funktionshinder (Mulinari, 2005; Grönvik & Söder, 2008)

I granskningarna av grundskolan och gymnasiet (inte särskolan) tydliggör utredarna att de utgår från en relativ förståelse av funktionshinder, dvs. att funktionshinder ses som ett förhållande mellan individens nedsatta funktion och hinder i miljön, och inte som endera en egenskap hos den enskilde eller en social och språklig konstruktion.

I rapporten om hur barn med funktionshinder tas emot inom grundskolan står:

Den vägledande princip som ligger till grund för handlingsramen är att skolor ska ge plats för alla barn genom ökad inkludering, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga förmågor eller andra förutsättningar (Skolinspektionen, Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan, kvalitetsgranskning,, 2009:6, s. 11).

Intellektuella funktionshinder finns med i Salamancadeklarationen och i granskningen av grundskolan förstås det som en del av handlingsramen för grundskolan.

Granskningen av gymnasieskolan tar inte upp Salamancadeklarationen, men väl FN:s barnkonvention och svensk skollag, samt slår fast att alla barn och ungdomar har rätt till en likvärdig utbildning och att barn med funktionsnedsättningar har samma rättigheter som andra barn (Skolinspektionen, 2010:4). Till skillnad från i granskningen av kvalitet i utredningar inför mottagande i särskolan, som är den rapport jag granskar, så rör sig dessa rapporter inom en diskurs där skolans praktik är i fokus. Ungdomar som har en annan funktionsnedsättning än intellektuell positioneras i högre grad som "elev i skolan" och inte som sin diagnos. Då funktionsnedsättningens eller diagnosens medicinska och psykologiska fastställande inte har någon inverkan på val av skolform, finns inte heller något behov att ge den en framträdande position i granskningen.

I Skolinspektionens granskning om kvalitet i utredningar inför mottagande i särskolan sägs att utvecklingsstörning är en komplex diagnos, men talet om utvecklingsstörning som en egenskap hos individen som är betydelsefull att diagnosticera för positionering i det sociala, dominerar i texten (Skolinspektionen, 2010:2593). Utifrån diskursteori innebär det att granskningen positionerar "utvecklingsstörning" som moment i det sociala, som en låst position, vilket skapar ett diskursivt utrymme för att ställa elever i särskolan utanför generella frågeställningar om funktionshinder i utbildningsmiljöer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Granskningen av kvalitet i utredningar inför mottagningar i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593) kan beskrivas som ett policydokument vars resultat snabbt fick genomslag i social praktik. Granskningens kritik mot kvaliteten i utredningarna ledde till att Skolinspektionen tillsatte en utvidgad granskning, att äldre utredningar återigen har granskats av kommuner runt om i landet och att nya regler inför mottagande i särskolan har formulerats. Därtill har skadestånd utdömts till elever som haft sin skolgång i särskolan, men som vid senare utredningar inte befunnits tillhöra särskolans målgrupp (*Sydsvenska Dagbladet*, 2012-08-12).

Skolinspektionens uppdrag var att granska kvaliteten i utredningar som görs inför mottagande i särskolan (U2010/4860/G). Granskningen tog upp utredningar av 715 elever i 30 kommuner och kritik framfördes mot samtliga kommuner. Utredaren menade att handläggningen av elever inför mottagande i särskolan inte är rättssäker, att många utredningar är av dålig kvalitet samt att nödvändiga utredningar saknas. Åtgärder om förändringar inför mottagande i särskolan som utredaren föreslår är bättre samarbete med landsting och elevhälsa, revidering av Skolverkets allmänna råd, uppföljning av fattade beslut, riktad information och utökad kompetensutveckling. Om elev vid senare utredningar befinns ha varit felaktigt inskriven i särskolan föreslås en individuellt anpassade skolgång för att nå grundskolans mål, utan att detta medför någon extra kostnad för eleven.

I enlighet med den skollag som gäller från 1 juli 2011 (Skollag, 2010:800) ska medicinska, pedagogiska, psykologiska och sociala utredningar göras inför mottagande i särskolan. Tidigare, dvs. då granskningen gjordes, fanns allmänna riktlinjer från Skolverket som tog upp betydelsen av tydliga rutiner i handläggningen, att en helhetsbedömning som utgår från barnets bästa på kort och lång sikt alltid ska göras, att föräldrarnas erfarenheter ska tas tillvara i hela processen samt att pedagogiska, psykologiska, medicinska och sociala utredningar normalt behöver göras.

Skolinspektionens granskning framträder som kraftfull och agerar i namn av rättssäkerhet och noggrannhet samtidigt som man genom sina förslag på åtgärder och krav på kommunerna

framför uppfattningar om kvalitet. Då sociala relationer genomkorsas av antagonismer blir kommunernas position i diskursen ”den andres” som representerar det rättsosäkra och slarviga, likväl som ”elever i särskolan” konstrueras utifrån brist på kunskap och framtidsutsikter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Laclau & Mouffe, 2008; Terning, 2011).

Skolinspektionen innehar en position där innebörden av ”kvalitet” formuleras. Att ha mandat att göra det är en form av makt som kan utövas till exempel genom val av kunskapsfält att samarbeta och genom att föreslå regler som begränsar eller utökar möjligheter till social praktik (Foucault, 1987).

Inför mottagande i särskolan ska numera medicinska, psykologiska, sociala och pedagogiska utredningar göras, dock har medicinska och psykologiska kunskapsfält en tydligare subjektskapande position genom uppgiften att diagnosticera inlärningssvårigheten som utvecklingsstörning eller inte. Till skillnad från granskningarna av situationen för barn med funktionshinder i grundskola och gymnasieskola, leder dock diagnosen utvecklingsstörning till en avskiljande praktik genom mottagande i särskolan. Om social konstruktion förstås som en strid om den position utifrån vilken samhällsordning definieras, kan sociala kategorier som definieras utifrån medicinska och psykologiska kunskapsfält (tillfälligt) ha vunnit en strid om hur svensk utbildning organiseras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Laclau & Mouffe, 2008; Terning, 2011).

Rationalitet med svårförenliga förutsättningar

Subjektskapande i språket sker som sagt bland annat genom de sammanhang man förbinds med, de diskurser man tillåts agera inom, de sociala praktiker som skrivs fram som möjliga och de hierarkier och antagonismer som formuleras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan (SFS 2010:800, s. 7).

Skollagen synliggör hierarkier genom talet om ”att inte kunna nå upp till”, man styr den sociala praktiken genom att de ”ska tas emot i grundsärskolan” och det styrs i samverkan med ett medicinskt och psykiatriskt kunskapsfält i tal om att personer ”har en utvecklingsstörning”. Även i Skolinspektionens granskning av utredningar inför mottagande i särskola synliggörs antagonismer mellan ungdomar med och utan diagnosen utvecklingsstörning. Det är en grundläggande organiserande princip i textens struktur och därmed i de praktiker som kan föreslås, men såsom utredaren påtalar förutsätter skollagen att de barn som går i särskolan tillhör målgruppen och att detta går att fastställa (Skolinspektionen, 2010:2593).

Utifrån den premissen i skollagen har utredningen haft att formulera en diskurs inom vilken ska kunna rymmas till synes svårförenliga sanningseffekter såsom:

- En skolform som konstitueras av en gruppidentitet (SFS 2010:800) och därför *behöver* att individer kan kategoriseras som antingen utvecklingsstörda eller inte utvecklingsstörda.
- Att diagnosen utvecklingsstörd beskrivs som mycket komplex och ibland nästintill omöjlig att fastställa (Skolinspektionen, 2010:2593).

Samt att

- Särskolan är en rättighet och en bra lösning för dem som kategoriseras som utvecklingsstörda (Skolinspektionen, 2010:2593).
- Särskolan har långtgående negativa konsekvenser för dem som inte kategoriseras som utvecklingsstörda (Skolinspektionen, 2010:2593).

Narrativt formuleras detta genom en berättelse som:

- I namn av rättssäkerhet och kvalitet vill rädda och kompensera dem som har gått i särskolan på felaktiga grunder.
- Gör en specifik funktionsnedsättning till ”vattendelare” vad gäller utbildning och livsvillkor (liksom skollagen).
- Skapar diffusa förbindelser mellan noggranna kartläggningar och rättssäkerhet.
- Formulerar kvalitet som upprepade utredningar och kartläggningar.
- Låser fast utvecklingsstörning som en egenskap hos individen.
- Skapar sanningseffekter utifrån kunskapsregimer.

Poststrukturalistiska perspektiv pekar på hur i olika tider olika sanningseffekter och dikotomiseringar framträder genom samspel mellan kunskap och makt och att subjektpositioner därigenom förändras över tid (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De sanningseffekter som särskolan som egen skolform och utredningens diskurs *behöver* för att motivera de pedagogiska, medicinska och psykologiska utredningarna är att gruppidentiteten ”utvecklingsstörning” är både avgränsbar och utredbar på individnivå och tillräckligt homogen för att ligga till grund för en gruppidentitet som är relevant för en homogenisering av skolgång (Foucault, 1987).

Barn med lindrig utvecklingsstörning befinner sig ofta i gränlandet mellan grundskolan och särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 11)

Det kan vara mycket komplicerat att fastställa diagnosen lindrig utvecklingsstörning (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 12).

Citaten ovan visar att i tal om att ”vara på gränsen” att vara ”komplicerat att fastställa” och ”diagnosen lindrig utvecklingsstörning” positioneras intellektuella funktionshinder genom närhet till andra. Men utvecklingsstörning positioneras också som skillnad:

Särskolan är dock inte rätt skolform för elever som av andra skäl än utvecklingsstörning inte klarar undervisningen som grundskolan bedriver (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 6).

Det finns emellertid en risk att barn med mycket svaga studieresultat tas emot i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 11).

Skillnad markeras gentemot elever ”som av andra skäl” inte klarar målen och det beskrivs som ”en risk” för dessa att tas emot i särskolan. Eftersom skillnad är betydelsefull för vilken skolform som är aktuell, blir det viktigt att undvika hopblandning av subjektpositionerna utvecklingsstörning och icke utvecklingsstörning.

I den rationalitet som citaten visar på är det svårt att urskilja särskolans elever, men ändå är det viktigt att de inte blandas ihop med andra; eller rättare sagt det finns ”andra” som inte får blandas ihop med särskolans elever. Således behövs samverkan med kunskapsfält som förmår att se de små, men såsom det uttrycks, betydelsefulla skillnaderna. Det binära i vetenskapliga

klassifikationer av personer som är svaga eller utsatta grupper har diskuterats av Foucault, som menar att det förhållandet alltid återkommer.

Att behandla 'spetälska' som 'pestsmittade', att projicera disciplinens finslipade indelningar på interneringens förvirrade område, att bearbeta det med de metoder makten begagnar för en analytisk fördelning, att individualisera de uteslutna, men begagna individualiseringsmetoderna för att markera uteslutningarna – det är detta som den disciplinära makten regelbundet ägnat sig åt sedan början av 1800-talet: den psykiatriska asylen, straffanstalten, korrektionsanstalten, uppfostringsanstalten och till en del även sjukhuset, ja i stort sett alla instanser för individuell kontroll fungerar på två sätt: å ena sidan svarar de för en tudelning och en markering [dåre-icke dåre; farlig-ofarlig, normal-onormal]; å andra sidan upprättar de en differentierande fördelning och tvingar in var och en på hans plats [vem han är; var han bör befinna sig; på vad sätt man skall karakterisera honom och hur man skall känna igen honom; hur man skall underkasta honom en konstant, individuell övervakning osv] (Foucault, 1987, s. 200).

Makt homogeniserar genom normen och individualiserar genom att mäta avvikelser, bestämma nivåer och fastslå specialiteter. Och framför allt i förment jämlika samhällen, utvecklas homogenitet, och därmed också särart, som resultat av vetenskapliga mätningar, vilket Foucault menar fortgår hela tiden (Foucault, 1987).

Livsstil och levnadsvillkor

I Skolinspektionens granskning av utredningar inför mottagande i särskolan blir viss vetenskap bärare av den kunskap som kan urskilja det icke uppenbara, men viktiga. Utifrån diskursteori kan man hävda att skolinspektionens rapport inom dominant diskurs etablerar subjektet "utvecklingsstörning" som en definierbar särart, dock så pass lik föreställningar om normalitet att vetenskaplig expertis behövs för en klassificering, som sedan ska ligga till grund för social praktik i form av val av skolform. Diskursivt upprätthåller rapportens förslag på åtgärder och kriterier för kvalitet och rättssäkerhet en segregande ordning, både genom att a) lämplig utbildning på individnivå är förenat med en specifik diagnos, och att b) individuella bedömningar, som sägs ha en stor spännvidd, antas vara tillräckligt homogena för att motivera en från normen avvikande skolgång.

Särskolan förstås som bra och "rätt" för de barn som har fått diagnosen utvecklingsstörning, och som "fel" för dem som i ett senare skede får diagnosen omprövad.

[D]en kunskap de gått miste om (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 7).

Det vill säga att de elever som går i särskolan förutsätts gå miste om kunskap.

[F]år sin rätt till utbildning tillgodosedd (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 7).

Det finns en rätt till utbildning som inte gäller elever i särskolan.

[A]tt inhämta förlorad utbildning (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 7).

Elever i särskolan förlorar utbildning som andra har rätt till.

Som framgår av citaten ovan framträder möjligheterna till kunskapsutveckling i särskolan som högst begränsade om diagnosen i ett senare skede omprövas. Särskolan skrivs då fram

som en plats där man går miste om kunskap och inte får sin rätt till utbildning tillgodosedd. I citaten argumenteras för att barn som bedömts inte tillhöra särskolans målgrupp ska kompenseras. De förmedlar förgivettagen kunskap om vad studier i särskolan innebär, och även om det avser att beskriva situationen för elever som inte borde ha gått där, blir de en del av subjektsskapandet runt vad intellektuell funktionsfullkomlighet respektive intellektuella funktionsnedsättningar förväntas innebära.

En skolgång i särskolan innebär lägre ställda kunskapsmål och får därför konsekvenser för möjligheten till fortsatta studier. Efter avslutad grundsärskola och gymnasiesärskola är möjligheterna små att gå vidare till yrkesutbildning eller annan typ av högre utbildning, vilket också begränsar valmöjligheten på arbetsmarknaden. Det är således av stor vikt att handläggningen är korrekt och håller en god kvalitet. Endast de barn som har rätt till särskola ska gå där (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 6).

Att samma möjligheter till lärande, som ses som så katastrofal för de som inte har utretts på bästa sätt, skulle vara bästa tänkbara lösning för de som har gjort det innebär ett subjektsskapande som tydliggör och godkänner skilda livsvillkor och en annan livsstil utifrån en specifik diagnos och kulturell konstruktion (Haug, 1998; Butler, 2007).

Att ha gått särskolan antas föra med sig en annorlunda livsstil efter skolgång, jämfört med skolgång i grund- och gymnasieskolan. De annorlunda förutsättningar som träder fram är hierarkiska. Små möjligheter att gå vidare till yrkesutbildning eller annan typ av högre utbildning och begränsade valmöjligheter på arbetsmarknaden är delar i subjektsskapandet av intellektuella funktionshinder. Det accepteras exklusivt för personer med diagnosen utvecklingsstörning, vilket kan förstås som att en sanningseffekt som gruppidentiteten bär med sig är att behov och livsstil kan homogeniseras på ett sätt som skiljer sig från andras behov. Att idéer om annorlunda behov, jämfört med andra barn, accepteras utan att problematiseras, är ett språkligt tecken på att dessa uppfattningar om ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar befinner sig inom en sluten diskurs med förutsägbara hierarkier som inte behöver problematiseras.

Samverkan kunskap, makt, rättssäkerhet och kvalitet

De förslag och åtgärder som granskningen föreslår kräver ett samband mellan kunskapsfält och makt för att kunna realiseras i social praktik. Kunskapsinstitutioner bedömer tillstånd och homogeniserar genom diagnoser, medan regelverk eller policydokument beskriver åtgärder och manar till förändrad social praktik.

Flera vetenskapliga kunskapsområden, vilka inte alltid är förenliga, gör anspråk på sanningar om ungdomar med intellektuella funktionshinder. Policydokumenten från FN och EU säger dock att all undervisning ska bedrivas inom ordinarie skolform. I Skolinspektionens granskning framträder inte inkluderade lösningar som en möjlighet, eller som kriterium för kvalitet, istället är det utifrån om ”diagnos eller inte” slås fast som kvalitet förstås.

[Utredningar hade]sådana brister att det inte gick att ta ställning till om respektive elev tillhörde särskolans målgrupp (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 6).

Osäkerhet i fråga om diagnos blir i stället ett kriterium för låg kvalitet. De upprepade kraven på fler och bättre utredningar och den kritik som förs fram bygger på en föreställning om utvecklingsstörning som stabil kategori, vilken, trots att det är en problematisk premis, får vara kvalitetskriterium.

Delar av den kompetens som behövs för att ställa den komplexa diagnosen lindrig utvecklingsstörning finns hos landstinget. Komplexiteten i bedömningarna och ställningstagandena i både de psykologiska och medicinska utredningarna talar för att kommunen ska vara skyldig att remittera till landstinget i dessa delar av utredningen (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 8).

Genom den betydelse diagnosen tillskrivs är det medicinska och psykologiska kunskapsfält som tydligast samverkar med institutionell formell makt medan styrningen i de pedagogiska och sociala utredningarna är mer informell. Även om samspelet är intrikata och lagtexten till sist lägger ansvaret på kommunerna och beslutet hos vårdnadshavare eller elev, är det förståelsen av utvecklingsstörning som en komplex diagnos som motiverar kraven på upprepade utredningar och kontinuerlig utvärdering.

Den betydelse som konstrueras språkligt är att det natur- och beteendevetenskapliga kunskapsfältet behövs för att bedöma positionen utvecklingsstörning och att det i sin tur motiverar en skollag om avskiljande praktik, även om den inte är tvingande är det en stark styrform.

I granskningen har framkommit exempel på att läkare och psykologer inte fastställer en diagnos utan istället föreslår en skolform (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 6).

Förbindelsen mellan kunskap - makt skrivs fram genom den betydelse utredningarna tillskrivs för att "avgöra" utvecklingsstörning, men också, som i citatet ovan, genom disciplinering från myndighetens sida gentemot utredare som "hoppar över skaklarna" för sin disciplin, även om ett sådant utlåtande skulle kunna ha sin grund i en mer kontextuellt orienterad eller relativ förståelse av funktionshindren.

[T]he term 'intellectual disability (a) reflects the changed construct of disability described by the AAIDD and WHO, (b) aligns better with current professional practices that focus on functional behaviors and contextual factors, (c) provides a logical basis for individualized supports provision due to its basis in a socio-ecological framework, (d) is less offensive to persons with the disability, and (e) is more consistent with international terminology (Schalock et al., 2007).

Utifrån en poststrukturalistisk subjektförståelse skapas betydelser och identitet genom positioner, vilket jag menar är en förståelse av subjektet som bättre stöder inkluderade praktiker i skola och samhälle. Att en sådan subjektförståelse har haft genomslag internationellt visar den definition som används i offentliga handlingar i USA sedan 2008 och som även förs fram av svenska forskare och myndigheter.

I den brytpunkt av samhälleliga övergripande förändringar, olika sociala förutsättningar och individuella variationer som nu existerar framträder de olika personerna med utvecklingsstörning alltmer tydligt, var och en för sig och på sitt sätt, och vill vara med och skapa sina egna förutsättningar. Vid slutstationen av den här forskningsresan finns inte, och har aldrig funnits, någon given grupp som kan kallas "de utvecklingsstörda" (Löfgren-Mårtensson, 2012, 1-2, s. 56).

Även Löfgren-Mårtensson förståelse av utvecklingsstörning ovan pekar mot att förståelsen av utvecklingsstörning som gruppidentitet och diagnos kan komma att få mindre genomslag i det politiska och i sociala praktiker runt mottagande i särskolan.

Subjektsskapande - Elevens perspektiv

Då skolinspektionens rapport om utredningar inför särskoleplaceringar läses utifrån den elevs perspektiv som ska tas emot i särskolan synliggörs en social ordning som problematiserar de gränsdragningar som särskolan som egen skolform kräver och betydelsen av inkluderade utbildningar och en skolform för alla framträder tydligare.

En åtgärd som föreslås för att höja kvaliteten i utredningar inför mottagande i särskolan är att alla uppgifter som kan komma att ligga till grund för beslutet om att ta emot ett barn i särskolan måste dokumenteras och tillföras ärendet. Det kan röra uppgifter från såväl vårdnadshavare som andra (Skolinspektionen, 2010:2593(2011)). Övriga åtgärder bygger i hög grad på upprepning och dokumentation och använder en rationalitet som utgår från att dokumentation producerar sanning (Asp-Onsjö, 2011:2).

Ytterligare stödåtgärder bör utredas vidare (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 7).

Kontinuerlig uppföljning och prövning av ett beslut om skolgång i särskolan bör lagregleras (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 8).

Specialpedagogisk skolmyndigheten bör utveckla ... insatser med att följa upp och utvärdera elever [inte insatser, f.anm.] som är mottagna i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 8).

Det är då nödvändigt att skolan följer upp, utvärderar och eventuellt gör en ny bedömning om eleven tillhör särskolans målgrupp (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 12)

Skolinspektionen menar att dessa barn [utländsk bakgrund] är särskilt viktigt att följa upp och regelbundet pröva om man behöver göra en ny utredning efter att barnen getts möjlighet att anpassa sig till svenska förhållanden (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 12)

Med jämna mellanrum måste uppföljning och utvärdering av elevens utveckling ställas i relation till den senaste utredningen för att kunna ta ställning till om barnet tillhör särskolans målgrupp (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 16).

Om det inte finns ett beslut och/eller att kommunen bedömer att utredningsunderlaget är bristfälligt [vid byte av kommun f.anm.] måste det göras en ny utredning (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 19).

Den bedömningen måste kommunerna göra efter att utredningarna gjorts om (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 18).

För personer med intellektuella funktionshinder i lärandemiljöer framträder i utredningen en skolgång kantad av läkare, psykologer, socionomer och pedagoger som återkommande ska mäta och bedöma hens förmåga och framtida möjligheter och vid varje misstanke om att jag är duktig nog för en annan verklighet, eller egen önskan om förändring ska min kropp finnas tillgänglig för fackkunskapens granskning och dokumentation.

Utifrån de elevers perspektiv som ska utredas och bedömas skrivs därmed fram praktiker som innebär att de står under ständig kontroll, kontinuerligt dokumenteras och att de kan komma att utredas i princip hur många gånger som helst under sin skoltid. För det enskilda barnet och för familjen träder barnets skolgång fram som en fråga där styrning finns mot att olika experter har tolkningsföreträde. Kraven på noggrannhet, tydlighet och precision, ytterligare utredningar och ständig vaksamhet ger det enskilda barnet en objektsposition som blir en del i dess identitetsskapande.

En viktig förutsättning för att klara sina studier längre fram är ens egna scenarier om framtiden, den tilltro man får från omgivningen, visshet om att möjligheter kommer att finnas att lära sig mer om det man är intresserad av och - vad gäller högskolan - betydelsen av att man ser sig själv där i en framtid (Raynor, 2009). Även om det inte är utredningens syfte slår den fast, ur de elevers perspektiv som diagnosticerats med utvecklingsstörning, att deras möjligheter till utbildning är avsevärt sämre än för andra barn och ungdomar – och att det är acceptabelt. I utbildningens tudelade organisering i Sverige och i utredningens diskurs finns ett subjektskapande av ”utvecklingsstörning” som en position där möjlighet till lärande saknas, vilket i elevens (och föräldrarnas) subjektskapande fantasier om sig själv påverkar idéer om framtid, utbildning och arbete (Andreasson, 2007; Raynor, 2009; Uditsky & Hughson, 2006).

Om jag som elev som trivs i särskolan och vill gå kvar där, kan dikotomiseringen särskola - grundskola innebära en anpassning till att vara ”lagom duktig”, då varje misstanke om att jag är ”för duktig” ska leda till återkommande utredningar av läkare, psykolog, kurator och specialpedagog, för att bedöma om jag kan komma att nå målen eller inte och om jag är förenlig med diagnosen utvecklingsstörning eller inte. Frånvaron av inkluderade utbildningar, eller annorlunda uttryckt, segregerade utbildningar som social praktik, skapar ett ”antingen eller” där den rättighet som tidigare utredningar tillskrivit barnet kan tas ifrån det utan medgivande; och om särskolan är den ”kunskapstomma” position som framträder i granskningen, kan situationen uppstå att eleven inte når mål som vore möjliga i en inkluderad utbildning. Sanningseffekten och den sociala praktiken förändras genom ny kunskap och dess relation till makt.

Narrativ och metaforer

Utifrån en poststrukturalistisk förståelse av berättande kan även en byråkratisk text granskas utifrån sin narrativa struktur. En sätt är att granska textens retoriska struktur dvs. hur textförfattaren sammanställer sina iakttagelser, och utifrån hur berättelsen sekvenseras, i vilken ordning händelser hänger ihop och vart berättelsen ”tar vägen” och jämföra det med de skönlitterära genrerna romans, tragedi, komedi och satir. En romantisk intrig tar ställning och beskriver hjältar, satiren byggs istället upp utifrån att människan är fånge i världen – hen sprattlar runt utan att bemästra den. Komedin kan gå upp och ner liksom tragedin, men i en komisk intrig nås försoning på slutet medan tragedins konflikt förblir olöst (White, 1978; Munslow, 1997).

Romantisk retorik

Genom att särskolan beskrivs som ett ställe där man går miste om kunskap och inte får sin rätt till utbildning tillgodosedd, träder i utredningen fram en berättelse om hur elever som skrivits in i särskolan utifrån utredningar av låg kvalitet måste räddas och få återupprättelse. (En annan berättelse skulle till kunna vara att elever har tagit sig in i särskolan på falska premisser och därmed skaffat sig tillgång till resurser man inte har rätt till.) Stilmässigt är

skolinspektionens utredning om särskoleplaceringar ett byråkratiskt dokument, men narrativt har granskningen drag av en romans där olika samhällsområden tilldelas olika roller.

Hjältens roll innehas av skolinspektionen som räddar vissa elever från ett rättsövergrepp. I rollen ingår också att uppfostra kommunerna genom att kräva ordning, reda och kvalitet.

- Dramats skurkar är de granskade kommunerna och vissa experter ibland. Kommunerna slarvar med ett viktigt uppdrag och måste lära sig ta ansvar.
- Ibland slarvar även de experter som har att utföra de olika utredningarna, men de har också en funktion som en slags siare – de kan se det andra inte alltid ser.
- Offer i dramat är de elever som varit utsatta för en slarvig kommun eller en slarvig expert. De behöver räddas och kompenseras.
- En sista roll, osynlig i berättelsen, men också närvarande i textens meningsproduktion, innehar de elever som går i särskolan på rätt grunder.

Den text som presenterar granskningen av mottagande i särskolan har narrativa gemensamma drag med den romantiska genrens retoriska mönster. Då särskolan skrivs fram som en plats där man går miste om kunskap och inte får sin rätt till utbildning tillgodosedd gestaltas ett hot eller en fara. I ett fiktivt drama skulle ”nerskrivningen” av att ha gått i särskolan så att säga bereda väg för hjältens insatser. Skolinspektionen ser, förstår, tar ställning och kräver ekonomisk kompensation för de drabbade. Att ha mottagits i särskolan efter kommunernas utredningar blir i den berättelsen en fråga om rättssäkerhet för de som inte anses vara på rätt plats i särskolan, men inte för de som går kvar där. Detta dikotomiserande förhållningssätt är en nod i berättelsen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Kvalitet och säkerhet

Att granska kvalitet i utredningar och handläggning inför mottagande i särskolan var granskningens huvuduppdrag.

”Det är således av stor vikt att handläggningen är korrekt och att utredningarna inför ett mottagande i särskolan är kompletta och håller en god kvalitet (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 6).

Det är uppenbart att kommunernas handläggning och utredningar inte håller en godtagbar kvalitet vid beslut om mottagande i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 6).

Många av de utredningar som ska ligga till grund för beslutet att ta emot barnet har också allvarliga brister. Vidare saknas utredningar, främst de sociala och medicinska utredningarna. Kvaliteten på handläggningen och underlagen till beslut om mottagande i särskolan räcker således inte för de bedömningar som kommunen måste göra innan ett barn tas emot i särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 7).

I dessa fall [lindrig utvecklingsstörning] måste det ställas särskild höga krav (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 12).

För övrigt är det ganska diffusa begrepp som beskriver kvalitet. Utredningen ska vara ”korrekt”, ”komplett”, ”[av]god kvalitet”; begrepp som används som negationer till god kvalitet är ”inte håller en godtagbar kvalitet”, ”brister”, ”allvarliga brister”, ”saknas utredningar”. Konkretare än så blir det inte i rapporten.

Om rättssäkerhet sägs:

[Å]tgärder som behöver vidtas för att öka säkerheten (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 6).

Skolinspektionens granskning visar att handläggningen inför mottagande i särskolan brister och därmed inte är rättssäker (Skolinspektionen, 2010:2593(2011), s. 7).

Texten framträder som grundlig och seriös genom de krav som ställs på tydlighet, säkerhet och kontroll. Det tydliga, noggranna och kontrollerbara representerar kvalitet och rättssäkerhet, men det tydliggörs inte i utredningstexten utifrån vad kvalitet och rättssäkerhet bedöms och sammanhanget där det presenteras är också diffust.

Sammanfattning analys Skolinspektionens granskning

I Skolinspektionens granskning framträder särskolans konstruktion utifrån en gruppidentitet tydligt, genom den betydelse diagnoser från medicinska och psykologiska kunskapsfält tillskrivs för kvalitet och skolgång.

I tal om kvalitet och rättssäkerhet i Skolinspektionens granskning av utredningar inför mottagande i särskolan framstår att just detta, att diagnoser slås fast och att utredningar måste upprepas vid behov, som de främsta kriterierna för kvalitet och rättssäkerhet. Utredningar förväntas producera sanning som kan komma att ligga till grund för framtida livsstil. De åtgärder skolinspektionen föreslår framstår i rapporten som något som kommer att rädda elever från att gå i särskolan av misstag. Skolinspektionen får en hjälteroll gentemot de som senare får en ny bedömning av sin diagnos. Diagnosen utvecklingsstörning och skolgång inom särskolan i sin tur, positioneras utifrån skillnad i förväntad livsstil och utifrån bristande möjligheter till lärande.

Diagnosen utvecklingsstörning positioneras både som annorlunda och som svårupptäckbar och lik. Det svårupptäckbara är argument för omfattande och upprepade utredningar av experter från olika kunskapsområden. Men trots den likhet som kan framträda, framstår det som självklart att innebörden av att gå i särskolan skiljer sig mycket åt om man har diagnosen utvecklingsstörning eller inte.

Om man diagnosticeras med en utvecklingsstörning framstår särskolan som rätt och som en plats för lärande, om man inte diagnosticeras med en utvecklingsstörning utan har inlärningssvårigheter av andra skäl, framstår särskolan som en risk och en plats där elever går miste om lärande.

Kvalitetskriterierna i granskningen utgår från diagnosen utvecklingsstörning som en egenskap hos individen, möjlig att fastslå. Genom talet om skillnad i möjligheter mellan att ha fått diagnosen utvecklingsstörning, eller inte, positioneras utvecklingsstörning som en egenskap hos individen som innebär ett annorlunda behov av lärande.

Sammanfattningsvis kan sägas att analysen av Skolinspektionens granskning av utredningar inför mottagande i särskolan visar att dikotomisering är en grundstruktur i de krav på åtgärder och föreställningar om kvalitet och rättssäkerhet som granskningen uttrycker. Granskningen positionerar intellektuella funktionshinder på ett sätt som snarare motarbetar än stöder inkluderad skolgång och framtida studiemöjligheter för ungdomar med intellektuella funktionshinder, genom fastlåsningar som förs fram som relevanta för förväntningar om en annorlunda livsstil och andra behov.

Utifrån ett perspektiv med inkluderade utbildningar som självklar praktik och etablerad sanningseffekt, det vill säga inom en diskurs där inkluderade utbildningar är normaliserad praktik, skulle ökad säkerhet i handläggningen kunna innebära att grundskola och gymnasieskola måste vara inkluderade, inte får vara segregerade, just för att elever inte ska kunna riskera att inte få tillgång till lärande man klarar av, oavsett diagnos.

Subjekspositioner i gymnasiesärskoleutredningen

År 2009 tillsattes en utredning med uppdraget att lägga fram förslag om gymnasiesärskolans framtida utformning (SOU 2011:8). Den framtida utformningen skulle följa strukturen för gymnasieskolan efter reformen 2011 och utbildningarna inom gymnasiesärskolan skulle kunna anpassas individuellt. I uppdraget ingick att utreda behovet av en breddning av utbildningarna inom särskild utbildning för vuxna, men frågan om utbildningar inom högskolan fanns inte med i uppdraget (SOU 2011:8). I det följande tas upp hur subjektet intellektuella funktionshinder positioneras i utredningen och hur möjlighet till fortsatta studier framträder inom den diskursen.

Positioneringar av utvecklingsstörning

Poststrukturalistisk kritik talar gärna om förståelser av subjekt som dels autonoma – som en egenskap hos individen, föremålet etc.; och som dels instabila och sammansatta – dvs. att subjekt får mening genom sina sammanhang och positioner i språket och i det sociala. I gymnasiesärskoleutredningen får subjektet ”utvecklingsstörning” mening genom sina positioner i språk och diskurs.

Här, liksom i hela uppsatsen, antas att en förståelse av subjektet som instabilt, öppnar upp för tanken på högre utbildningar som rimligt, genom den betydelse sammanhang då tillskrivs, medan en förståelse av subjekt som stabil egenskap kan antas bättre stödja tankar om en skolgång som är unik för funktionsnedsättningen.

I gymnasiesärskoleutredningens skrivningar positioneras intellektuella funktionshinder ibland som en instabil och splittrad identitet som är utan tydliga gränser och relaterad till tid och kontext.

[A]tt på ett absolut sätt definiera vad utvecklingsstörning är låter sig inte göras (SOU 2011:8, s. 142).

Samt

”[U]tredningarna som görs vid en särskild tidpunkt i livet kan ha gett en bild av elevens svårigheter som senare visar sig inte stämma. Som tidigare nämnts är utvecklingsstörning inte en egenskap hos individen utan måste ses i relation till vilka förutsättningar och krav som finns i omgivningen (SOU 2011:8, s. 144).

Eleven kan också ha utvecklats över tid så att en särskoleplacering inte längre är relevant (SOU 2011:8, s. 145).

Utredningen är dock kluven i sin förståelse av subjektets instabilitet och subjektet utvecklingsstörning får även innehåll genom att beskrivas som stabil egenskap.

[U]tvecklingsstörning innebär en långsammare utvecklingstakt under barn och ungdomsåren och finns sedan med hela livet (SOU 2011:8, s. 8).

Uppfattningen att ”utvecklingsstörning finns med hela livet”, är inte självklart förenlig med att ”diagnosen utvecklingsstörning inte [är] en egenskap hos individen” och att ”svårigheter [...] senare visar sig inte stämma”. Ingendera är dock ovanlig utan ryms inom den dominerande offentliga diskursen om särskolan i Sverige. Att vissa elever är ”rätt” för särskolan kan sägas konstituera den.

Disharmoni med internationella överenskommelser

Genom att gymnasiesärskolan är en skolform som specifikt vänder sig till ungdomar med en viss funktionsnedsättning, kan förståelsen av subjektet intellektuella funktionshinder som egenskap hos individen sägas vara det som konstituerar gymnasiesärskolan. Om inkluderade utbildningar främjar lärande för alla, blir konsekvensen av att inte leva upp till de internationella överenskommelserna att lärande inte stöds lika bra i Sverige som i de länder som har inkluderade utbildningssystem.

Att mot bakgrund av de olika internationella deklARATIONERNA och överenskommelser[...] söka lösningar för ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning i en skola som är organiserad i en särskild skolform är då i viss mening en utmaning (SOU 2011:8)

Att elever med utvecklingsstörning har en egen skolform strider i viss mening mot de handikappolitiska målen om en inkluderad utbildning för elever med funktionsnedsättning (SOU 2011:8, s. 190).

Som framgår ovan påtalar utredningen uppdragets problematik genom att intentioner i Salamancadeklarationen och i FN:s överenskommelser tas upp och sätts i relation till uppdraget. Utredningen kan sägas synliggöra motsättningen mellan inkluderad utbildning i ordinarie skolform, som är målen i dessa överenskommelser, och en segregerad skolform som särskolan. Styrningen i direktiven är emellertid för att bevara särskolan som egen skolform avsedd för personer med en viss diagnos, även om man är medveten om att det strider mot intentionerna i vissa överenskommelser.

Den styrning mot inkluderad utbildning som finns i internationella överenskommelser lyfts således fram, men får litet utrymme i förslagen. De förslag som utredningen presenterade 2011 kan istället sägas vara pragmatiska utifrån gällande lagstiftning och rådande förhållanden, vilket kan bero på att diskursen genom uppdragets formulering och position i det sociala saknar förutsättningar för styrning mot inkluderade utbildningar. Utredningen är tillsatt för att tala utifrån en förståelse av utvecklingsstörning som gruppidentitet och talet och förslagen låses därför till den diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

En samlad ledning för gymnasiesärskolan och gymnasieskolan kan skapa förutsättningar för en ökad samverkan mellan skolformerna (SOU 2011:8, s. 188).

I diskuterande avsnitt och i tal om internationella deklamationer och överenskommelser talas om inkludering och om ”inkluderande” utbildningar, men det sker en förskjutning från tal om ”inkludering” i dessa avsnitt till, som ovan, tal om ”samverkan mellan skolformer” i de förslag som läggs fram.

Hur kan exempelvis en ledningsorganisation byggas där inte ledningen i onödan [f.understrykning.] särskiljs (SOU 2011:8, s. 187)

I arbetet med utredningen har därför en ambition varit att det inte ska finnas omotiverade[f.understrykn] skillnader mellan hur gymnasiesärskolan och gymnasieskolan regleras och styrs eller hur programmen byggs upp (SOU 2011:8, s. 192).

I talet om hur samverkan kan se ut, talas om att inte särskilja i onödan och att omotiverade skillnader inte ska finnas. Det får vissa skillnader att framstå som nödvändiga och motiverade, vilket, även om det inte är avsikten, blir en del av den diskurs som legitimerar särskolan genom att de skillnader som finns då ger sken av att vara nödvändiga och motiverade.

Inkluderade utbildningar i betydelsen miljöer som skapar lärande för alla oavsett funktionalitet; med mångfald och skillnad som grundläggande princip, förs inte fram. I stället kan förslagen jämföras med tal om segregering för femton år sedan (Haug, 1998), vilket t.ex. leder till att de flesta ungdomar efter gymnasiet inte har lärt sig att kommunicera med personer med intellektuella funktionshinder av olika slag som de sedan ska samarbeta med eller handleda i arbetslivet. Segregerade utbildningar utbildar inte för mångfaldssamhället (Wenman, 2003).

De andra

Från utredningens förberedande intervjuer och enkäter framkommer att många tillfrågade anser att behovet av utbildningar efter gymnasiesärskola är stort och utredaren betonar att möjligheten till utbildning efter gymnasiesärskolan har varit en utgångspunkt för förslagen:

En central utgångspunkt för mina bedömningar och förslag är att personer med utvecklingsstörning liksom andra ska ha möjlighet till fortsatt lärande och utveckling efter gymnasiesärskolan (SOU 2011:8, s. 367).

I citatet talas om möjligheter för dels ”personer med utvecklingsstörning” dels för ”andra”. ”Andra” är de som redan nu har tillgång till studier och ”personer med utvecklingsstörning” är de som är utestängda från den möjligheten. Utredaren föreslår att den utslutningen inte ska kvarstå. Oavsett vad konsekvenserna av utredningen blir så kan inom diskursen talas om vissa regler för ”personer med utvecklingsstörning” och vissa regler för andra. Inom begreppet ”andra” ryms allt från inlärningssvårigheter, dyslexi, ”genier”, enspråkiga till kanske trespråkiga ungdomar födda i Sverige, nyanlända, vuxenstuderande, personer med skilda sociala förutsättningar, traumatiserade, sjuka och friska, andra funktionsnedsättningar, men det är personer med intellektuella funktionshinder som kan förstås som det ena och övriga som ”de andra”.

Diskursen, formad av traditionella föreställningar och regelverk, tillåter det tal som förhåller sig till utvecklingsstörning som det ena och övriga kognitiva funktionaliteter som det andra. Något annat ryms inte utifrån utredningens förutsättningar; dess uppdrag, men också bakomliggande lagstiftning och föreställningar om att avgränsbarhet utifrån medicinska och psykologiska kunskapsdiskurser styr utbildningspraktiker. Det vill säga en samverkan mellan

lagstiftning, utbildningspraktik och kunskapsdiskurser. Diskursen är ganska sluten redan innan talet kan påbörjas.

Utbildningar efter gymnasiesärskolan

Utredningen föreslår att förberedelse för fortsatta studier ska finnas med som syfte för gymnasiesärskolan, vilket finns med i propositionen från december 2011.

Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet (Prop.2011/12:50, s. 38).

Utredningen uttrycker tankar om vad studier efter gymnasiesärskolan kan innebära:

Efter gymnasiesärskolan finns dock också möjligheter för eleverna att fortsätta sina studier inom t.ex. folkbildningen, yrkeshögskolan eller särskild utbildning för vuxna. Därför ska syftet ge uttryck även för detta (Prop.2011/12:50, s. 38).

En [diskussionsfråga] gäller om det kan stå 'fortsatta studier' i ett syfte för gymnasiesärskolan eller om det bör bytas ut mot 'fortsatt lärande'. Enigheten har dock varit stor om att begreppet 'fortsatta studier' är relevant även för gymnasiesärskolan. Det kan likaväl hänvisa till studier i gymnasial särsvux, folkhögskola eller eftergymnasial yrkesutbildning som till studier på universitet och högskola (SOU 2011:8, s. 195).

I tal om studier inom högskola och universitet ges subjektet intellektuella funktionshinder innehåll genom att syftet implicit rymmer möjligheter till studier där. En annan möjlig tolkning, som kanske görs av dem som inte reflekterat över möjligheten till högskolestudier efter gymnasiesärskolan, är att det förstås som ett påpekande för harmonisering med gymnasieskolans syften. En hierarki framträder emellertid mellan "studier" och "lärande", men i utredningen är man överens om att subjektet utvecklingsstörning kan samverka med begreppet studier, även om konkreta förslag på, eller information om högskolestudier inte tas upp.

Några exempel på möjligheter till fortsatta studier efter gymnasiesärskolan tas upp:

Att elever från gymnasiesärskolan inte har tillgång till högre utbildning innebär inte att de helt [men i hög grad? f.anm.] ska sakna möjlighet att studera vidare. Personer med utvecklingsstörning har, och bör i än högre grad ha, tillgång till eftergymnasial utbildning, t.ex. inom gymnasial särsvux, folkhögskola och eftergymnasial yrkesutbildning (SOU 2011:8, s. 195).

De möjligheter till utbildning efter gymnasiesärskolan som omtalas, är särskild utbildning för vuxna, folkhögskolor och eftergymnasial yrkesutbildning, medan studier på högskolor talas om som ett ickealternativ.

Gymnasiesärskoleutredningen för fram betydelsen av att det finns möjlighet till studier, men man använder sig inte av aktuella exempel från högskolor för att legitimera idén och förändra dess position. Arbetet med en högskola för långsamt lärande (Alexandersson, 2007) tas således inte upp, inte heller skådespelarutbildningen på Malmö högskola eller internationella

exempel (Gävle högskola hade ännu inte påbörjat sina utbildningar). I tal om betydelsen av fortsatt utbildning positioneras inte intellektuella funktionshinder på högskolor och universitet, vilket hade varit möjligt att göra med hjälp av de erfarenheter som finns.

Däremot lyfter man fram möjligheterna att studera på olika nivåer inom vuxenutbildningen:

En elev i vuxenutbildningen kan ha behov av att kombinera studier i flera av de skolformer som ingår i vuxenutbildningen. Det förutsätter att det finns nära samarbete mellan de olika skolformerna (SKOLFS 2012:101, s. 12).

Elever inom särskild utbildning för vuxna ska parallellt kunna läsa kurser inom särskild utbildning för vuxna och kommunal utbildning för vuxna, dock utifrån om man bedöms kunna nå målen. Här finns en skillnad gentemot de exempel som Olivia Raynor tar upp från Kalifornien, där studenter med intellektuella funktionsnedsättningar kan delta utan att läsa för betyg (Raynor, 2009).

Begränsade möjligheter till studier efter gymnasiesärskolan vidmakthåller förväntningar om livsstil och särintressen och, inte minst, undanhåller ungdomar från gymnasieskolan från möjligheten att lära sig kommunicera utifrån ett bredare perspektiv. Utredningens tal om studier efter gymnasiesärskolan kan förstås som att man undviker att positionera intellektuella funktionshinder i högskolemiljöer eller att kognitivt stöd inte kan skrivas in i en högskolediskurs. Studier på högskola stöds av syftet i gymnasieutredningens förslag, men följs inte upp i förslag och tal om möjligheter.

Förväntningar

Inom särskola och specialpedagogik har begreppet ”handikappmedvetenhet” funnits under många år. Det har förstås som en individs insikt om sina egenskaper och begränsningar och vad som är realistiskt utifrån dessa, snarare än som medvetenhet om och förståelse av funktionshinder som socialt, språkligt och kulturellt fenomen.

Utredningen för fram som betydelsefullt att ”felaktiga” förväntningar inte skapas hos föräldrar och elever och menar att:

[G]ymnasiesärskolan [måste] vara tydlig med att den erbjuder en utbildning som är ämnad för elever med utvecklingsstörning och vad denna utbildning kan leda till (SOU 2011:8, s. 182).

I citatet positioneras den kollektiva gruppidentiteten ”utvecklingsstörning” och den enskilda elevens diagnos som grund för sämre möjligheter till utbildning efter gymnasiet. Funktionsnedsättningen, dvs. den individuella egenskapen positioneras som den ”master identity” som blir argumentet då mina möjligheter till vidare studier talas om.

Det är intressant att förståelsen av funktionshinder som socialt och kulturellt fenomen inte förstås som viktigt att föra fram till de elever som berörs. En alternativ tolkning vore ju att det är de bestämmelser som reglerar tillträde till högre utbildningar som är anledningen till att jag inte kan studera vidare. Att möjligheterna skulle kunna finnas om man hade bott i ett annat land. ”Handikappmedvetenhet” skulle kunna innebära att förstå hur hinder och möjligheter kan se annorlunda ut på andra ställen och i andra tider.

De forskare i USA och Canada som argumenterar för inkluderade högre utbildningar och collegemiljöer, för fram betydelsen av att redan från tidig ålder föreställa sig själv i collegemiljöer och få stöd för det från sin omgivning (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004; Raynor, 2009; Uditsky&Hughson 2006). I den svenska kontexten förstås i stället just detta, att föräldrar och ungdomar med intellektuella funktionshinder föreställer sig själva på högskolan, som en anledning till behovet av tydlighet:

Vi har också mött föräldrar och elever som har uppfattningen att det är möjligt att studera vidare inom den högre utbildningen efter avslutade studier i gymnasiesärskolan (SOU 2011:8, s. 188).

För att inte skapa felaktiga förväntningar är det viktigt att skolan är tydlig med att gymnasiesärskolan erbjuder en utbildning som är ämnad för elever med utvecklingsstörning och vad denna utbildning kan leda till (SOU 2011:8, s. 14).

En ”felaktig” förväntan vore att tro att man kan studera vidare efter gymnasiesärskolan. Att det beskrivs som ”fel” att se en möjlighet med studier på högskola, är rimligt utifrån de regler Sverige har, men det kan även styra åren i ungdomsskolan (Raynor, 2009) t ex vad gäller studiernas innehåll, vem som är behörig lärare, didaktik och lärande, studiebesök, studievägledning.

De möjligheter till studier på högskola som finns eller har funnits efter gymnasiesärskolan är begränsade och har inte varit tillgängliga för alla. De studenter som har antogs till Gävle högskola kom alla från samma gymnasiesärskola och de studenter som fick en skådespelarutbildning på Malmö högskola kom från samma teatergrupp, men trots att möjligheterna till studier är få, reglerna för tillträde strikta och möjligheterna spridda över landet, skrivs betydelsen av elevens egna val fram och ansvaret för att begränsa funktionshindren läggs på eleverna. I den erfarenhet av högskolestudier som trots allt finns, ligger en utvecklingspotential som inte lyfts fram i utredningen.

De[t] är skolans uppgift att bidra till att eleven får kunskaper så att han eller hon kan bli delaktig i sina egna val och vara med och bestämma över sitt eget liv. Undervisningen bör utformas så att elevens självbild stärks och att eleven blir medveten om sin funktionsnedsättning och kan hitta strategier för att motverka de hinder som kan uppstå (SOU 2011:8, s. 188).

I planen för mig agerar en kunskapsregim som styr mot vad som ses som lämpligt. I det ingår en skolgång som inte leder till fortsatt utbildning; att den utbildningen är lämplig har formulerats av experter, sedan får jag ett ”fritt val” och ansvaret för att lära mig hitta strategier.

Elevens självbestämmande måste stärkas genom utbildningen som ska ge kunskaper så att eleven själv ska kunna tala om vilket stöd som behövs och även vara med och bestämma hur det ska utformas (SOU 2011:8, s. 183)

Skillnaden kan tyckas hårfin mellan citaten ovan, men talet i det första citatet uttrycker beroende av andra ”kan bli delaktig”, ”vara med och bestämma över sitt eget liv” samtidigt som egna inre processer styr ”självbild stärks”, ”medveten om sin funktionsnedsättning” och ”hitta strategier”. Det andra citatet är konkretare med ett starkare och kommunicerande elevsubjekt. Eleven kan ställa krav på omgivningen och ”kan tala om vilket stöd som behövs”

samt är delaktig i utformningen. Självbestämmande är i fokus och omgivningen kan omformas efter elevens tal.

Normer

Ungdomarna drömmer om jobb och att tjäna pengar, om att få flytta hemifrån och få bestämma över sitt eget liv och om att hitta någon att dela det livet med (SOU 2011:8, s. 183).

I utredningen förväntas ungdomar från särskolan ha drömmar utifrån hegemoniska sociala normer, (kanske är det vad eleverna uttryckt i intervjuer). Trots att ensamhushåll idag är mycket vanligt och många elever kommer att leva i kollektiva boenden och kanske har helt andra preferenser, skrivs traditionella parrelationer fram som en generell framtidsdröm, liksom en önskan om att tjäna pengar. En västerländsk individorienterad norm om förväntad livsstil formuleras och andra livsstilar osynliggörs (Löfgren-Mårtensson, 2009).

Intellektuella funktionshinder positioneras ömsom som grund för avvikande regler och ömsom inom normalitet. Ungdomarna har att förhålla sig till omvärldens förståelse och förståelse av vem man är; som någon som drömmer om föreställd normalitet, men som samtidigt ska medveten om begränsningar utifrån funktionsnedsättning och inte ha orealistiska förväntningar. Utifrån teorier om identitetsskapande och socialisering spelar det roll för framgång vad man förväntar sig av framtiden och i vilka positioner man ser sig själv. Organiseringen av det sociala inom utbildningssektorn motarbetar i så fall den självbild som ska stärkas. Framtidsplaner och drömmar skulle kunna ha haft ett annat innehåll om konstruktion av det politiska och sociala hade sett annorlunda ut.

Utredningens metod

Historiskt sett har det funnits många arbetsplatser med monotona arbetsuppgifter utan krav på förkunskaper och som förstås som lämpliga för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Gymnasiesärskoleutredningen hade som uppgift att ge ett förslag om gymnasiesärskolans framtida utformning. En metod man använde sig av var gå igenom de nationella programmen och välja ut program man anser skulle passa elevgruppen på gymnasiesärskolan. Det innebär att man har utgått från tanken att intellektuella funktionshinder kan positioneras utifrån yrkesområden och förväntad livsstil, en livsstil som framför allt kan relateras till branscher med klassiska låglöneyrken och där man utifrån en hegemonisk förståelse av yrkens status kan förvänta sig att enklare arbetsuppgifter finns.

Strukturen i nya gymnasiesärskolan tycks innebära goda möjligheter till individualisering och individuella anpassningar. Inom de nio nationella program som föreslås kan olika inriktningar väljas. De nationella program som föreslås är Administration, Handel och varuhantering; Estetiska verksamheter; Fastighet, anläggning och bygg; Fordonsvård och transport; Hantverk och produktion; Hotell, restaurang och bageri; Hälsa, vård och omsorg; Samhälle och språk; Skog, mark och djur. De flesta programmen svarar mot upprepningar i det sociala om var enklare arbetsuppgifter finns. Det enda programmet som har en teoretisk inriktning är Samhälle och språk. Det kom till, eftersom många elever under de förberedande intervjuerna efterfrågade möjligheter att lära sig mer samhällskunskap och mer språk.

Det bör även fortsättningsvis vara en ambition att så många elever som möjligt hittar en lämplig yrkesutbildning i gymnasiesärskolan som kan leda till arbete efter studierna. Trots detta inrättas ett program mot samhälle och språk i gymnasiesärskolan. Det bör

finnas vägval i gymnasiesärskolan för elever som har ett samhällsintresse, ett intresse för språk och kommunikation eller som behöver tid på sig för att komma fram till vad de ska arbeta med efter skolan[...] Genom arbetsplatsförlagt lärande ska eleven även på detta program få pröva vad olika yrkesinriktningar innebär (SOU 2011:8, s. 16).

De nationella programmens yrkesinriktningar, att det enda teoretiska programmet ses som ett undantag, den satsning på yrkesutbildningar som föreslås på särvtax och det faktum att behov av fördjupade ämnesstudier efter gymnasiesärskolan inte synliggörs, visar på förgivet tagna sanningar om intellektuella funktionshinder som mindre intresserade av fördjupade ämneskunskaper. Förgivettaganden som gör att till exempel möjligheter att delta i studier på högskolan inte träder fram. Samtidigt finns ingenting i diagnosen som motsäger specifika kunskaper eller starka intressen, men nuvarande ordning öppnar inte upp för möjligheter att fördjupa sig inom olika intresseområden efter gymnasiesärskolan.

Sammanfattning analys gymnasiesärskoleutredningen

I Gymnasiesärskoleutredningen positioneras intellektuella funktionshinder både som en stabil individuell egenskap och som en instabil identitet relaterad till sammanhang, en dubbelhet är vanligt inom offentlig diskurs idag. Gymnasieskolans struktur med två skolformer kräver diagnoser som individuell egenskap, samtidigt som intellektuella funktionshinder inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning alltmer förstås som relationell och kontextrelaterad.

Ett konkret förslag som kan få betydelse för möjligheter till fortsatta studier är att utredningen föreslår en ändring i skollagen som innebär att gymnasiesärskolans syften, liksom gymnasieskolans, ska ge en grund för fortsatta studier. I utredningen framträder fortsatta studier på många sätt som rimliga och önskvärda i allmänt hållna textavsnitt, som information om Salamancadeklarationen och EU:s och FN:s regelverk och värderingar i svensk handikappolitik, i tal om inkludering och i att flera aspekter av rättighetsperspektiv tas upp; t.ex. att ungdomar i gymnasiesärskolan inte ska behöva ha större framförhållning under gymnasieåren vad gäller val av inriktning, än andra ungdomar har.

Talet om att inte behöva ha framförhållning och att studier skrivs fram som syfte följs inte upp av någon diskussion om studier i eftergymnasiala utbildningsformer såsom högskolor, yrkeshögskolor och universitet. Förslagen håller sig istället till samma utbildningsformer som det finns möjligheter att studera inom idag och universitet tas upp som ickealternativ. De exempel som har funnit inom college, högskolor och universitet i Sverige och internationellt tas inte upp, vilket innebär att möjlighet till studier inom högskolan inte förs fram som önskvärt.

Även om inkludering diskuteras följs det inte upp i de konkreta förslag som läggs, utan då talas mer om samverkan mellan skolformer i ungdomsskolan än om inkluderade utbildningar. Inom vuxenutbildningen föreslås uppdraget för särskild utbildning för vuxna att breddas genom fler yrkesutbildningar och möjligheten att samtidigt kunna studera inom kommunal vuxenutbildning och särskild undervisning understryks.

Fokus ligger på yrkesutbildningar både i tal om vad som är önskvärt ”så många elever som möjligt ska hitta en yrkesutbildning” och i inriktningarna i de nationella program som föreslås.

Subjektspositioner i YH-myndighetens förslag om tillgänglighet

Breda målgrupper och decentraliserade subjektspositioner

Myndigheten för yrkeshögskolan fick i regleringsbrev för 2011 i uppdrag från regeringen att kartlägga hur yrkeshögskolan kan anpassas för vissa personer med funktionsnedsättning. I anvisningarna pekades på personer som omfattas av LSS-lagen (1993:387) och i vissa fall socialtjänstlagen (2001:453). Således utgick regeringens subjektskapande från kollektiva identiteter inom lagstiftningen då man gav YH-myndigheten (Myndigheten för yrkeshögskolan) i uppdrag att kartlägga:

[V]ilka utbildningar inom yrkeshögskolan som kan anpassas så att personer med funktionsnedsättning, som omfattas av lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade [SFS 1993:387] och i vissa fall socialtjänstlagen [2001:453] kan ges tillträde till dem (U2011/7258/SAM).

Subjektskapande i direktivet sker således genom att vissa utbildningar förväntas passa gruppidentiteter i lagstiftningen, vilket YH-myndigheten reagerar på:

I uppdragsbeskrivningen framgår att även personer som i vissa fall omfattas av socialtjänstlagen [2001:453] ska ingå i målgruppen. Myndigheten har dock valt att som utgångspunkt ha alla personer som är i behov av pedagogiskt stöd och/eller tillgängliga lokaler oavsett funktionsnedsättning i målgruppen. Detta för att alla som har förutsättning att tillgodogöra sig en yrkeshögskoleutbildning med utökat stöd, ska ges möjlighet att studera inom yrkeshögskolan oavsett vilken funktionsnedsättning som personen har (YH-myndigheten, 2011:783, s. 4).

De förslag som myndigheten redovisar senare i rapporten kommer även andra studerande, som är i behov av fysiska och pedagogiska anpassningar, tillgodo (YH-myndigheten, 2011:783, s. 6).

Utifrån den här uppsatsens frågeställning om subjektspositioner och inkluderade högre studier i talet om intellektuella funktionshinder, är det betydelsefullt att YH-myndigheten tar avstånd från ett subjektskapande utifrån kategorier i lagstiftningen och istället löser upp direktivets avgränsning av målgrupp och formulerar en mer öppen subjektsposition.

Myndigheten är av den uppfattningen att alla som anses behöriga kan studera vid en 'yrkeshögskoleutbildning med möjlighet till utökat stöd'. Det innebär att en studerandegrupp kan bestå av personer både med eller utan funktionsnedsättning (YH-myndigheten, 2011:783, s. 8).

YH-myndigheten vill inte heller avgränsa sina förslag om kurser till att enbart omfatta personer med en funktionsnedsättning, istället tar man avstånd från särlösningar och formulerar en inkluderande diskurs.

Yrkeshögskoleutbildningar har redan nu möjlighet att frångå formella behörigheter. I enlighet med förordningens 3 kap.1§ kan ett krav på betyg från gymnasium ersättas med att den sökande "[g]enom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningarna att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2009:130). Om YH-utbildningar med möjlighet till utökat stöd efter pilotprojekten permanentas kan det i sämsta fall innebära att segregerade lösningar formaliseras även inom

yrkeshögskolan dvs. att personer med funktionsnedsättningar hänvisas till vissa program med möjlighet till pedagogiskt stöd. Å andra sidan, om förslaget får brett genomslag i social praktik avbryts upprepningar av hinder för högskolestudier för elever med gymnasiesärskolebetyg och många års kontingenta föreställningar om intellektuella funktionsnedsättningar som hinder för eftergymnasiala utbildningar kan destabiliseras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Intertextualitet

YH-myndigheten fick sitt uppdrag efter det att gymnasiesärskoleutredningen lade fram sitt betänkande i januari 2011, varför gymnasiesärskoleutredningen finns med bland referenserna. Det är inte uttalat i texten, men en intertextualitet finns mellan gymnasiesärskoleutredningen (SOU 2011:8), regeringens direktiv till YH-myndigheten (U2011/7258/SAM, 2012) och YH-myndighetens förslag (YH-myndigheten, 2011:783) vad gäller hur intellektuella funktionshinder positioneras i diskussioner om möjligheter att få fram bra utbildningar.

I regeringens direktiv till gymnasiesärskoleutredningen står:

En särskild utredare ska föreslå en framtida utformning av gymnasiesärskolan. En principiell utgångspunkt ska vara att gymnasiesärskolans utbildningar ska kunna anpassas individuellt inom ramen för de olika studievägarna. Utredarens förslag ska vara anpassat till den struktur som regeringen föreslagit riksdagen i propositionen Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan [prop. 2008/09:199] (SOU 2011:8, s. 441).

I förslaget till ny skollag anges att kommunerna ska sträva efter att urvalet av nationella program ska vara allsidigt (SOU 2011:8, s. 442).

I direktivet till gymnasiesärskoleutredningen ovan, talas om att kommande förslag ska innebära att urvalet ska vara allsidigt och kunna anpassas efter individ och efter gymnasieskolans struktur. Gymnasiesärskoleutredningens utredare säger:

Jag har dammsugit gymnasiesärskolans nationella program och allt som är lämpligt att anpassa för gymnasiesärskolan” (Eva Wallbergs presentation av SOU:2011:8, 20110131).

Gymnasiesärskoleutredningens metod blev således att utgå från att vissa program passade särskolans målgrupp bättre än andra, framför allt yrkesprogram, vilket innebar att intellektuella funktionshinder i utredningen positionerades utifrån programinriktningar; en begränsning som inte finns i direktivet.

I regeringens direktiv till YH-myndigheten står:

Myndigheten ska i samarbete med Myndigheten för handikappolitisk samordning (Handisam) kartlägga vilka utbildningar inom yrkeshögskolan som kan anpassas så att personer med funktionsnedsättning som omfattas av lagen (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) och i vissa fall socialtjänstlagen (2001:453) kan ges tillträde till dem (U2011/7258/SAM).

Regeringens utgick i sitt direktiv till YH-myndigheten från samma metod som gymnasiesärskoleutredningen hade använt, en metod som innebär att man generaliserar och

positionerar utifrån gruppidentiteten utvecklingsstörning genom att anta att vissa utbildningar kan kännas igen som möjliga att anpassa:

I YH-myndighetens yttrande kan man läsa:

Myndigheten tog fasta på detta och gick tidigt under arbetsfasen igenom de utbildningar som idag bedrivs som yrkeshögskoleutbildningar för att om möjligt se om några utbildningar kunde identifieras. Myndigheten insåg dock snart att detta inte gick att genomföra. En anledning är att målgruppen är heterogen och kan komma från olika håll och ha vitt skilda intressen och möjligheter att tillgodogöra sig yrkeshögskoleutbildningar av skilda slag. Yrkeshögskoleutbildningar spänner över en bred front och finns inom många utbildningsområden vilket också gör att det är svårt att prioritera ett eller flera områden framför andra (YH-myndigheten, 2011:783, s. 5)

YH-myndigheten finner därför gymnasiesärskoleutredningens metod olämplig. Istället ges målgruppen mening och innehåll genom positioner som "heterogen", "komma från olika håll" och "har vitt skilda intressen och möjligheter". Det innebär att ett subjektskapande med större socialt utrymme, som därtill tar upp imaginära och symboliska nivåer (Andreasson, 2007) ligger till grund för förslaget om yrkeshögskoleutbildningar, vilket kan jämföras med de positioneringar Olivia Raynor gör i sin föreläsning.

Tillhandahållande och inkluderande diskurs

YH-Myndigheten föreslår att utbildningar inrättas som riktar sig till en bred målgrupp, varmed avses personer med eller utan funktionsnedsättning. Då utbildningsanordnare ansöker om att starta dessa utbildningar ska man redovisa vilka pedagogiska och fysiska anpassningar som kan erbjudas (YH-myndigheten, 2011:783).

I den utökade delen av ansökan ska utbildningsanordnaren beskriva vilka pedagogiska och fysiska anpassningar som kan erbjudas, både i den skolförlagda och företagsförlagda undervisningen (YH-myndigheten, 2011:783, s. 1).

YH-myndighetens förslag innebär att utbildningsanordnare som är intresserade ska kunna ansöka om att starta utbildningar som är inkluderade och riktar sig till en bred målgrupp. Utbildningsanordnaren ska då redovisa vilka pedagogiska och fysiska anpassningar som kan erbjudas samt hur personalen kommer att kompetensutvecklas för att möta kraven. Dessutom ska utbildningsanordnaren ha en strategi för behörighetsprövning som stöder att inkluderade grupper kan skapas. Narrativt tar framställningen sin utgångspunkt hos utbildningsanordnaren, som informerar eller tydliggör vilket pedagogiskt stöd som kan erbjudas. Detta blir sedan underlag för de val som görs av den person som söker utbildningen.

Därmed skiljer sig den narrativa riktningen i YH-myndighetens yttrande från Skolinspektionens rapport och gymnasiesärskoleutredningen. Medan skolinspektion och gymnasiesärskoleutredningen i hög grad har att utgå från en bedömning av den studerandes status, och utifrån det formulera en rättighet att gå i särskolan (respektive en kränkning att vara fel i särskolan), artikuleras i YH-myndighetens yttrande en riktning från utbildningsanordnare till studerande.

Förslaget formuleras således inte utifrån att vissa utbildningar ses som lämpliga för målgruppen utan utifrån utbildningsanordnarens pedagogiska resurser och föreställningar om lämpligt stöd. Det innebär att subjektspositionen decentraliseras (Winther Jørgensen &

Phillips, 2000). Hur utbildningssituationen kommer att se ut beror sedan på studentens val och pedagogiska stödinsatser, det vill säga den studerande positioneras som den som väljer utifrån ett utbud.

Kunskapsfält

Parallella skolformer i grund- och gymnasieskola och i vuxenutbildning för personer med och utan diagnosen utvecklingsstörning kräver en samverkan mellan skolmyndigheter och kunskapsfält inom medicin och psykologi/psykiatri för att avgöra tillhörighet till särskolans målgrupp.

Jämfört med Skolinspektionens granskning finns i YH-myndighetens förslag även en skillnad i fråga om vilka vetenskapliga områden man refererar till och diskursivt samverkar med:

Utbildningsanordnaren ska göra en särskild utredning om vilken form av pedagogiskt stöd den enskilde personen behöver inför eller direkt efter studiestart (YH-myndigheten, 2011:783, s. 8).

En individuella studieplanen bör innehålla pedagogiska anpassningar i form av exempelvis anpassade kunskapsprov och studiematerial, extra lärartid och anteckningsstöd som kan göras för att den enskilde ska kunna fullfölja utbildningen och få en examen (YH-myndigheten, 2011:783, s. 8).

Det är också nödvändigt att utbildningsanordnaren har pedagogiska förutsättningar att ge de personer som är i behov av särskilt stöd (YH-myndigheten, 2011:783, s. 10).

[T]a hänsyn till [om] fysiskt tillgängliga lokaler och pedagogiskt anpassad undervisning kan erbjudas (YH-myndigheten, 2011:783, s. 11).

YH-myndighetens förslag samspelar i stället med kunskapsfält inom pedagogik och teknik, då man huvudsakligen refererar till pedagogisk kompetens och till kunskaper om tekniska hjälpmedel hos utbildningsanordnare:

Det krävs även att utbildningsanordnaren har lärare/handledare som har kunskaper och kompetenser om olika pedagogiska metoder, tillvägagångssätt men också kunskaper om olika funktionsnedsättningar och vilka pedagogiska konsekvenser de kan medföra (YH-myndigheten, 2011:783, s. 9)

Då YH-myndigheten skriver fram kunskaper om diagnosen som viktiga för det individuella pedagogiska stödet, positioneras de studerande vid detta tillfälle utifrån medicinska och psykologiska kunskapsfält även i denna utredning, men samverkan med pedagogiska och tekniska kunskapsfält dominerar. Då detta görs i gymnasiesärskoleutredningen är det efter en styrning mot vissa inriktningar som har förståtts som mer lämpliga utifrån en gruppidentitet.

Subjektivering av självet

YH-myndigheten föreslår att utbildningarna ska kallas yrkeshögskoleutbildning med möjlighet till utökat stöd. Av direktiven framgår att alla KY-utbildningar omfattas av principerna att ligga på eftergymnasial nivå, att efterfrågan ska finnas på arbetsmarknaden för de yrkeskategorier som man utbildar till och att utbildningen genom praktikplatser ska ha anknytning till arbetsmarknaden (YH-myndigheten, 2011:783).

YH-myndighetens förslag innebär inte att tillträde till utbildningen förutsätter att en funktionsnedsättning hittas och identifieras i förväg, vilket är fallet med särskolan. Istället ska utbildningsanordnaren ha en ”strategi för hur behörighetsprövningen[...] kommer att ske” (YH-myndigheten, 2011:783, s. 1), som innebär en pedagogisk bedömning av den studerandes möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen med eventuellt stöd.

Då utbildningen förs fram som öppen för alla oavsett funktionalitet är handlingen ”att studera med *möjlighet* till utökat stöd” positionerad, inte av vetenskapliga klassificeringar, utan snarare utifrån kunskap om självet, vilket kan förstås som en subjektifiering av självet genom människans kunskap om sig själv (Andreasson, 2007; Foucault, 1987 org. 1975).

Myndigheten fick även möjlighet att komma tillbaka för att träffa och prata med elever för att få en inblick i hur deras syn på sin skolgång var, vad de hade för framtidsdrömmar och vad som var viktigt att tänka på i utformningen av en mer tillgänglig yrkeshögskoleutbildning (YH-myndigheten, 2011:783, s. 4).

De personer som förväntas studera på yrkeshögskolorna skrivs fram som starkare aktörer, då man positioneras utifrån om man *väljer* att söka en viss utbildning man *har intresse* för och kan *använda* det pedagogiska stöd som utbildningen tillhandahåller. Studenterna tillskrivs positioner som innebär att man har intressen, drömmar, gör egna val och planerar att arbeta i framtiden.

Uppnä mål eller tillgodogöra sig utbildning

I uppdraget till YH-myndigheten används formuleringen ”tillgodogöra sig undervisningen”, vilken kan tolkas som en mildare form av prognostisering och determinering, jämfört med talet i skollag som uttrycker att särskolan är för de som ”bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav” (Skollag , 2010:800).

För att ha förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen ska studerande från den angivna målgruppen uppfylla de behörighetsvillkor som gäller för utbildningar inom yrkeshögskolan (U2010/7682/SAM/SV).

Skrivningen om man kan ”tillgodogöra sig undervisningen” är mer processinriktad än gymnasiesärskolans ”inte bedöms ha förutsättningar att nå upp till gymnasieskolans kunskapskrav” (Skollag 2010:800), men det uttrycks även i YH-myndighetens förslag att man ska kunna nå examen. Glappet är stort mellan att klara tre års studier med examen, eller att inte få chans att gå någon utbildning alls. Det kan vara så att arbetsgivare som anställer personer med intellektuella funktionshinder uppskattar om utbildningen finns inom området även om målen i examen inte nås och att det utifrån ett arbetsperspektiv inte är motiverat att bedöma förutsättningar att nå målen innan utbildningen påbörjas.

Om pilotprojekten genomförs på så sätt att elever från gymnasiesärskolan kan ta del av utbildningarna, kan förslaget vara ett steg mot att inkluderade eftergymnasiala utbildningar inom en högskoleform stabiliseras inom en hegemonisk diskurs och lämna sin nuvarande position inom ett mer instabilt diskursivt fält (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det kan bli ett av de första stegen mot att en skyddad position för funktionsfullkomlighet inom högskolevärlden börjar ruckas på lite grand; men förslaget är, (liksom gymnasiesärskoleutredningen), en vidareutveckling inom en diskurs som uttrycker förgivettaganden om yrkesinriktningar som mest lämpade för personer med intellektuella funktionshinder.

Sammanfattning analys YH-myndigheten

YH-myndighetens förslag (YH-myndigheten, 2011:783), Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2010:2593) och gymnasiesärskoleutredningen (SOU 2011:8) positionerar funktionsnedsättningar på olika sätt. Analysen av YH-myndighetens förslag på hur yrkesutbildningar kan göras tillgängliga för personer med funktionsnedsättning visar att utredaren i talet om funktionsnedsättningar och funktionshinder undviker gruppidentiteter och kategoriseringar. Medan skolinspektionens granskning och gymnasiesärskoleutredningen har att utgå från en lagstiftning som beskriver särskolans målgrupp som en avgränsbar kategori kan YH-myndigheten förhålla sig friare till den avgränsningen och gör det på ett sätt som får högre studier att framstå som mer rimliga och möjliga.

Subjektspositioner i föreläsningen "Intellectual Disabilities go to College" – socialt utrymme och normaliserande praktiker

Olivia Raynors föreläsning 'Students with Intellectual Disabilities go to College' från University of California, Los Angeles, 7 August 2009 organiseras under rubrikerna argument för college, utmaningar för föräldrar, lärare och andra berörda, situationen på college i Kalifornien samt federal lagstiftning och utvecklingen nationellt. Den är femtiotre minuter lång och det är framför allt, men inte endast, de två första delarna, argumenten för college och utmaningarna för inblandade anhöriga och professionella, som berör mina frågeställningar. Raynor talar utifrån en position där studier på college är en realitet; 10 000 studenter med intellektuella funktionsnedsättningar fanns på olika 'community college' i Kalifornien 2009.

[H]ere we are talking about anything from auditing a class to taking a class for credit, taking a series of classes, completing a degree. So that shows the range of possibilities that we should be thinking about (Raynor, 2009).

Möjligheterna är inte begränsade till särskilda program, även om sådana finns. Det Raynor talar om är allt från att lyssna på föreläsningar till att klara kursen, eller delar av kursen. Sammanhangen man rör sig inom och platserna där man finns är utifrån en poststrukturalistisk förståelse av subjekt viktiga för vem man framträder som för sig själv och för andra. Därigenom kan en praktik med segregerade utbildningar inte ersätta utbildningar i akademiska miljöer, även om kunskapsinnehåll och metoder skulle vara de samma, eftersom andra subjektspositioner då träder fram.

I föreläsningen är metaforer som understryker pågående förändring talrika, därför använder jag i detta avsnitt begrepp från diskursteori och tolkar föreläsningen som en diskursiv kamp med syfte att etablera en ny diskurs inom vilken inkluderade universitets- och collegestudier framträder som möjliga och viktiga.

Föreläsningen 'Students with Intellectual Disabilities go to College', kan då beskrivas som en artikulation – ett tal med syfte att påverka diskursen - i en pågående förhandling för att etablera college- eller universitetsstudier som moment i en hegemonisk diskurs (Laclau & Mouffe, 2008) (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Tecken på att förhandlingen gör framsteg i USA är att federal lagstiftning har förändrats så att studier underlättats och alltfler stipendier inrättats som personer med intellektuella funktionsnedsättningar kan söka.

Med kommande avsnitt vill jag visa hur föreläsningen formuleras inom en diskurs, som låter 'intellectual disabilities' ta plats inom det gemensamma och universella. Tre "narrativa stråk" som stöder detta synliggörs:

- Subjektet artikuleras som en splittrad och instabil identitet.
- Närvaro av tidsaspekter – skillnader mellan det förflutna och nu, rörelser mot framtiden och historisering.
- Relationer mellan delen och det hela. Vem är delen? Vilka tillhör det hela?

Intellektuella funktionshinder på college positioneras genom tal om det sociala som gemensamt och generellt; som nyttan av 'soft skills', som erfarenhet och vuxenblivande genom att vara student och som arbetskraft i framtiden. Positioneringen sker ofta i samverkan med föreställningar om normalitet vad gäller livscykel (arbete, självständighet som vuxen), men gör samtidigt motstånd mot att låsa fast normer för socialt liv. Samtidigt är intersektioner av etnicitet, genus etc. osynliga.

Subjektet artikuleras som en splittrad och instabil identitet

I Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2010:2593) och i Gymnasiesärskoleutredningen (SOU 2011:8) framträder intellektuella funktionshinder/utvecklingsstörning som en avgränsbar och viktig kategori medan Raynor säger:

Students within intellectual disabilities in California have different systems in identifying them and describing them (Raynor, 2009).

I stället för att igenkännas som en avgränsbar kategori framträder intellektuella funktionshinder/ID i föreläsningen, som ett splittrat subjekt genom att igenkännas på olika sätt av olika diskurser. Vem man framträder som beror på vem som talar.

Subjektets splittring framträder även då det tas upp att antalet studenter mellan 14 och 21 år som får specialpedagogiskt stöd i skolan skiljer sig från antalet som får stöd från 'regional center system'. Det är väl känt att vad som räknas som funktionsnedsättning skiljer sig åt beroende på sammanhang (Grönvik, 2007), men att föra det på tal, föra fram det som ett viktigt faktum och hålla det vid liv, är en del av artikulationen.

Please note that this includes a really diverse group of children and not all of them will be interested or perhaps qualified to post secondary education; I'm just trying to give you – everyone ask: who are we talking about and how many are there (Raynor, 2009).

"Splittringen" positionerar subjektet 'intellectual disabilities' som delvis språkligt konstruerat och som heterogent, vilket stöder rimligheten i argumentet att studier på högre nivå bör möjliggöras utifrån intresse och kvalifikationer.

Talet gör motstånd mot tanken att det är görligt att låsa fast egenskaper förknippade med funktionsnedsättningar till homogena kategorier. Just det heterogena och svårgripbara lyfts även i kommentarerna till ett stapeldiagram över funktionsnedsättningar som berättigar till stöd.

[T]hey did not conceptualize to think about - of that category when they first developed these funding streams, [but?] they knew they needed somewhere where they can provide

services based on students individual needs - and I highlight this because I also want to show you that this is a growing group (Raynor, 2009).

I stapeldiagrammet finns kategorierna: 'brain injury', 'developmentally delayed learner', 'hearing impair', 'learning disabilities', 'mobility impairment', 'other disabilities', 'psych. disabilities', 'speech and language impairment' and 'visual impairment'. Det intressanta ur mitt perspektiv är emellertid att Raynor i citatet ovan betonar det icke förutsägbara, det som kan sägas destabilisera slutna förståelser av kategorier, det som rymts i kategorin 'Other disabilities' (som är största gruppen).

In August of 2008 something wonderful happened which is the Higher Education Act HR 4137. previously The Higher Education Act was reauthorized, and for the first time ever students with intellectual disabilities are heart of national policy in regard to advancing higher education opportunities for students, it is a monumental moment (Raynor, 2009).

Subjektspositionen intellektuella funktionshinder genomkorsas också av lagstiftning – förståelsen av vem jag är, min betydelse och plats i olika sammanhang förändras då lagrummet förändras.

I talet om vilka olika programtyper som finns understryks att önskemålen är olika. Det finns ett motstånd mot att positionera subjektet ID som bundet till vissa lösningar som lämpliga för gruppen:

They [certificate programs – independent living] are specific for students with intellectual disability, and they have varying degrees of interaction and integration with the general population students. So I think I also want to be clear, it's what we want; and clearly this is the voice of the California consortium; we want to see a range of options available to students in post secondary education, and we want to find out – which programs work well for which students, because it will also be a misrepresentation to say 'all students with intellectual disabilities are wanting the same. We want it predicated on the individualized goals, dreams of that student so the element of personal central planning becomes critical (Raynor, 2009).

Vad gäller betydelsen av förväntningar och planering säger Raynor:

For students it's really a lack of preparation, that students with intellectual disabilities in a dissimilar fashion to other students, there aren't the idea or the expectation that college is a possibility for them, is not one that is articulated or even planned for, eh, for most students. There's not the expectation, it's tools for self-evidency, (eh, are not, are not, as well), are not sufficient to prepare students for the sea change that occurs between students finishing at age 22 within school district and entering the college environment where the support services are provided under the American Disability Act (11) (Raynor, 2009).

Ovanstående synliggör ytterligare en aspekt på subjektets instabilitet, nämligen den betydelse det tillskrivs att subjektet ID inte har genomkorsats av tal om studier efter high school under sin uppväxt. För studiernas framgång beskrivs det som viktigt att barn redan från låg ålder ser college som en framtida möjlighet, men att ungdomar med intellektuella funktionshinder har ställts utanför sådana förväntningar. De har oftast inte haft möjlighet att föreställa sig själva i scenarier på college och är därmed inte mentalt och praktiskt förberedda. Subjektet ID

positioneras genom den självbild och identitet som skapas genom förväntningar och visioner (Andreasson, 2007).

Vid de tillfällen artikulationen kan förstås som att subjektspositionen intellektuella funktionshinder låses fast, följer Raynor upp det med att understryka variationen eller med att det hör till historien. Motstånd görs mot formuleringar som positionerar subjektet ID genom att homogenisera gruppen, eller tal om specifika utbildningar som lämpliga för gruppen. En normalitetsdiskurs skrivs fram i fråga om individuella önskemål som grund för studier, arbete och oberoende. Men vad normalitet innebär blir inte en sluten diskurs.

Tidsaspekter – det förflutna och rörelser mot framtiden

We are in the 21st century, and those skills have everything to do with the way that you care yourself, the way that you communicate, the way that you are able to socialize with your coworker, your ability to problem solve, to be flexible. Those are the kind of skills that are necessarily taught in your academic skills, but on the soft skills, that are critical qualities for the worker of tomorrow, where our youth are earning money, but we also want them to have the skills to survive and do well on their own (Raynor, 2009).

Genom var i tid de goda lösningarna placeras, genom var det som kan överges placeras, och genom användandet av metaforer skapas ett flöde över tid. Rörelse-, tids- och energimetaförerna är många i artikulationen, vilket synliggör praktiker med inkluderade högre utbildningar eller inte, som tidsbundna, kulturspecifika och politiska dvs. som kontingenta. ”The End” – det som framträder som vision - är ett inkluderat samhälle där arbete och studier inte relateras till gruppidentiteter, utan till intresse, social kompetens och färdigheter inom kommunikation.

And this is an organization [Partnership for the 21st century skills] that, an advocacy organization that have representation both from educators, employers and policy makers, and they talk about the importance of not only the core academic that students learn, but that they need the skills that gonna prepare them for the work of tomorrow(p4) (Raynor, 2009).

Då Raynor tar upp ”Partnership for 21st century skills”, ett nätverk med medlemmar från utbildningssektorn och näringslivet, skrivs ’life skills’, in i ett större sammanhang än ’Independent living’ och subjektspositionen får innehåll från sammanhang med social status, vilka beskriver college som ett område som ger kunskaper för livet.

Raynor formulerar en utvecklingsdiskurs genom att segregerade praktiker inom arbete och utbildning förbinds med det förflutna och inkluderade praktiker med framtiden. Segregerade utbildningar historiseras, medan inkluderade studier samverkar med framtid och modernitet.

In fact the statistics we know of are rather disharming,..., which is the fact that majority of youth with intellectual disabilities leave high school transitioned to segregated day programs and segregated work settings and never make that big leap into integrated employment and into independence (Raynor, 2009).

Citatet ovan visar att segregerade praktiker fortfarande är det vanligaste efter high school. I en annan diskurs än den Raynor talar inom skulle en föreläsning ha kunnat utgå från sådan statistik och lyfta fram dessa förhållanden som något som måste ändras på.

Inom den diskurs Raynor talar tillåts inte negativ statistik vara framträdande. Hon formulerar istället hon det visionära och konkretiserar genom goda exempel, snarare än genom att försöka ge en bild av det som behöver ändras på. Utifrån en granskning av tal om inkluderad utbildning på högskolenivå som en diskursiv kamp som önskar nya praktiker, torde det vara en mer effektiv artikulering att ge det visionära, dvs. den nya diskursen, gestalt än att synliggöra dåliga exempel.

I'm sure most of you know that until quite recently college was really not an option for people with developmental disabilities, that it really even wasn't on the blip screen (Raynor, 2009).

Ett effektivt och ofta tillämpat sätt att störa etablerade diskurser är att, som ovan, historisera dem medan artikuleringer som söker etablera en ny diskurs gärna använder framtidsmetaforer. Citatet skriver fram kännedom om inkluderade högre studier som "allmångods" och att inte känna till det kan ge den som lyssnar känslan av att inte vara en del av "det nya".

[E]h, many of these terms [från diagram f.anm.] both in terms of mentally retardation or developmentally delayed learner, were really turns[?] and developed many, many, many years ago and certainly don't follow the sort of the common language, or the preferred [language] that we use referring to these students (Raynor, 2009).

Liksom federal lagstiftning i USA, använder Raynor huvudsakligen begreppet 'Intellectual disabilities' medan, som ovan, begrepp som motsvarar utvecklingsstörning och sen inlärning historiseras:

We are no longer a nation of manufactures, in fact we are more of a nation of information and services, so what kind of skills would the future worker need to have (Raynor, 2009).

Förutom begrepp historiseras vissa arbetsområden, medan informations- och servicesektorn förs fram och positionerar subjektet ID som del av betydelsefulla sammanhang som berör framtida kompetens.

[F]or those of you that represent educators earlier on in the development of future college students to set that expectation right from the get go, for those of you that perhaps work in other fields of disability services and supports to join with us, to thinking out of the box, to envisioning a new future for our youth that includes college (Raynor, 2009).

För barnens och ungdomarnas eget subjektskapande förstås förväntningar och visioner som viktiga för att kunna se sig själva som studenter på college och universitet. Även föräldrars och personals arbete ses som viktigt för att stödja ungdomarna i detta subjektskapande och en pionjäranda formuleras i talet om det nya:

I'm inviting you to be pioneers with all of us who are taking this step to either be a parent or have their youth participating in post secondary education (Raynor, 2009).

Betydelsen av möjligheter till studier på college förstärks genom användandet av bildspråk:

<i>Energi</i>	<i>Rörelse</i>	<i>Framtid</i>
<i>Burning issues</i>	<i>Big leap</i>	<i>Promise</i>
<i>Enthusiasm</i>	<i>Taking this step</i>	<i>Pioneers</i>
<i>Passionate</i>	<i>Join with us</i>	<i>Future college students</i>

Very exciting
Create success
Opportunities
Perfect storm

Out of the box
Walking hand in hand
Is wide open
This journey
Coming down the pike
Tsunamin

Envision
Set that expectation
The workers of tomorrow
Future workers
Jobs of tomorrow
Create a future
New future
Life long learning

Bildspråk i Olivia Raynors föreläsning ”Intellectual Disabilities go to College.

Uppställningen visar att det sociala utrymme som ungdomar med intellektuella funktionshinder tillskrivs genom studier på college och universitet, förs fram med ett bildspråk som konnoterar liv, energi och rörelse. Subjektspositionen ”framtida student på college med ID” laddas med positiva språkliga tecken om social gemenskap. Ett energi- och rörelserikt bildspråk är en del av det som gör att college och universitetsstudier ter sig inte bara som rimliga och möjliga, utan också som självklara och lockande.

Delar och helheter i studier och arbete

Vad som är universellt respektive specifikt, vem, vilka eller vad som är delarna och hur det relateras till varannat är delar av konstruktionen av det sociala. Foucaults påpekande att underordnade grupperingar alltid både granskas och mäts individuellt och kategoriseras utifrån olika kunskapsregimer har lett till ansträngningar att organisera det sociala så att sådana mönster undviks eller justeras. Det sätt varpå det hela och delen relateras till varannat, visar på en förståelse av samband mellan språk, kategorier och social ordning och en önskan att organisera det sociala med färre hierarkier (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Terning, 2011).

[W]hat we are going to talk about today, or what I'm going to talk about, is really this promise of post secondary education, in terms of creating new options and opportunities for our youth (Raynor, 2009).

Platsen ‘College’ kan i artikulationen/föreläsningen förstås som central, som ett privilegerat tecken – en mästersignifikant utifrån vilken andra tecken om socialt liv, utveckling, arbete och framtid kan förstås (Laclau & Mouffe, 2008; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Som mästersignifikant representerar ‘College’ en löftesrik framtid och kunskaper för livet.

Students with ID who participate in any PSE are more likely to obtain competitive employment, require fewer supports, earn higher wages, and have increased self esteem and expanded social networks (Raynor, 2009).

Föreläsningens artikulationer om det generella och det enstaka och hur det relateras till varannat stöder ett koncept med inkluderade högre utbildningar. Diskurser om socialt liv, studier och arbete genomkorsar intellektuella funktionshinder och positionerar det utifrån studiernas betydelse i en föreställd livscykel. Raynor lyfter även att det finns forskningsstöd för att eftergymnasiala studier statistiskt sett leder till bättre materiell levnadsstandard med referenser till Hart m.fl (Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004).

Normalitet skrivs fram som konnotationer mellan subjektspositionen ID och det generella; på väg mot egen stil, mot självständighet, mot att bli arbetskraft, ta del av diskussioner i

samhället, ha olika intressen etc.; behoven varierar och individen förändras över tid. Genom det privilegierade tecknet 'College' synliggörs samband mellan college/självständighet, college/social kompetens, college/förmåga att lösa problem, college/demokrati och college/arbete.

So where do you learn those skills, where do most of us learn those skills? They're kind of life skills; part of the argument about why colleges are important is, it's a perfect innovator to try out a lot of life skills (Raynor, 2009).

De aktiviteter och bilder av livet som tas upp, positionerar intellektuella funktionshinder som delar i en inkluderad social ordning. Tillträde till utrymme inom hegemonisk diskurs som student artikuleras genom upplevelser som antas vara universella utifrån koncept om livscykel - om vad det innebär att vara ung och bli vuxen.

[R]emember the cute boy? ... [H]ow many buses you take to get there? (Raynor, 2009)

I was very proud of my new winter gear [...] I was well equipped, but I wasn't prepared for the car that came through in the flashing rain – slashing snow, and literally I was wet from top to bottom, so well my point being, as I think, like all of us walk away from college with memories, in addition to, whatever subject matter we mastered we have an array of experiences and opportunities we experienced and carry forward with us, perhaps as important as any of the other hot skills perhaps we learned in college. Would most of you agree? I think so (Raynor, 2009).

Då Raynor talar om betydelsen av college för personer med intellektuella funktionshinder tar hon upp övergången från high school till college, och använder sig själv som referens för "hur det är att vara ung". Intellektuella funktionshinder avgränsas inte utan genomkorsas av normalitet och alla är delar i samma helhet. Gruppidentiteten instabiliseras därmed:

Raynors son får också stå som exempel, utan att hon talar om vilken slags program han går, men hon tar upp att han efter en vecka på college ringde hem och frågade: "What was it you said about white and coloured", vilket för fram college som en plats för demokratisk fostran och positionerar ID som en del av det.

I feel a little bit like a broken record, but there are not predicated, even on ideal, [that] there's a future outside, [a?] mediate subway into some career or occupation opportunities for student right after high school - and there's no consideration that our students with intellectual disabilities should be titled to the same wage of time that typically youth have to grow up, to mature, to take some classes to figure out what they would like to do - prior to have an immediately designity to some kind of career field, or worse have segregated work settings, where they are really underchallenged and under stimulated (13) (Raynor, 2009).

Talet om studiemöjligheter och tid att "hitta sin plats" presenteras ovan som något som är viktigt för alla. Även här positioneras ID inom ramen för det generella - här livscykel. Motstånd görs mot praktiker som innebär att ungdomar med ID:s framtid förstås på ett sätt som skiljer sig från andra ungdomars, vad gäller tid och utrymme för att hitta studier och arbete.

We even have our president speaking, eh, very favourably about community colleges as the promise or gateway to improve the skill level of the American workforce, so increasingly there is a recognition that higher education and in what it occurs within, that setting creates the workers of tomorrow (Raynor, 2009).

Ett återkommande argument för inkluderade högre studier är den betydelse det har för ökade möjligheter till arbete och lön. Den helhet som positionerar ID ovan är amerikansk arbetskraft. College förs fram som redskapet för delaktighet i den helheten.

Den diskurs som framträder i föreläsningen - både som del av det universella och som konturlös kategori och som historiskt föränderlig – stöder inte tal om att organisera utbildning utifrån funktionsnedsättning, men har flera argument för inkluderad högre utbildning.

Sammanfattning analys 'Intellectual Disabilities go to College

I föreläsningen *Intellectual Disabilities go to College* framträder subjektet 'Intellectual Disabilities' (ID) som instabilt och splittrat, genom att allt som skulle kunna förstås som en gräns, eller gruppidentitet, ständigt destabiliseras genom tal om att inget passar alla, det kommer alltid att finnas nya behov etc. Föreläsaren artikulerar en förståelse av identitet och subjekt som konstruerat i språk och social praktik och för fram detta inom en diskurs som karakteriseras av socialt utrymme och normaliserade praktiker.

Platsen college framträder i Raynors föreläsning som ett nyckelbegrepp med stor betydelse för social identitet, för samtal om demokratiska rättigheter och för att ta del av en förändrad arbetsmarknad, få kunskaper för 2000-talet, socialt hantera vad tjänstesamhället behöver etc.. College träder även fram som en plats för samtal om demokratiska rättigheter. Föreläsningen grundstruktur är att personer med intellektuella funktionshinder skrivs fram genom en variationsrik delaktighet i det sociala. Genom positioneringar i varierade sociala sammanhang framträder möjligheter till utbildning på college som självklara och viktiga.

Sammanfattande diskussion

Frågan om möjlighet till utbildning efter gymnasiesärskolan har varit uppe till diskussion det sista decenniet. Diskussioner har också funnits om huruvida det borde vara möjligt att ta del av utbildningar inom högskolan; alternativt att särskilda program ordnas där. Enstaka exempel finns i Sverige, i vissa distrikt i Canada har det varit möjligt under många år, i USA är det ett växande fenomen, på Trinity College i Dublin finns ett program med inriktning mot 'Independent Living' och på Reykjaviks universitet finns en inkluderad utbildning inom pedagogiska fakulteten. Frågan intresserar mig, både som forskare och som lärare inom särskild utbildning för vuxna, och intresset har kommit att fördjupas efter ett studiebesök på Reykjavik universitet.

Mitt syfte har varit att studera hur diskurser kan understödja eller motarbeta diskussionen om studiemöjligheter för ungdomar med intellektuella funktionshinder utifrån frågeställningen om positioneringar av subjektet 'intellectual disabilities', utvecklingsstörning etc. spelar roll för vilka utbildningsmöjligheter som framträder som rimliga och önskvärda. Jag har haft en poststrukturalistisk ansats med tyngdpunkt på diskurser och på förståelser av subjekt som instabila, splittrade och kontextrelaterade. Analyserna av subjektspositioner har synliggjort att ett subjekt som "utvecklingsstörning" i en text konnoterar vissa betydelser, till exempel att fortsatta studier på högskola efter gymnasiesärskolan framträder som en logisk fortsättning

medan det i en annan, utifrån hur subjektet har positionerats, vore svårt att se som en rimlig fortsättning.

Metodvalet tog avstamp i ett intresse för diskursteori och en önskan att undersöka hur subjektpositioner är verksamma som meningsproducenter i text eller tal om intellektuella funktionshinder i samband med utbildning. Metoden har varit produktiv såtillvida att fler betydelser i texterna har trätt fram allteftersom arbetet har fortgått och ett gediget forskningsarbete utifrån de använda teorierna har krävts för att få fram de resultat som presenteras i uppsatsen. Under arbetets gång framkom att gymnasiesärskoleutredningen inte kunde analyseras lika noggrant som övriga dokument, då metoden visade sig vara mer tidskrävande än jag förväntat mig. Det gör det inte mindre relevant att granska större utredningar, men det kräver större resurser. Kanske vore det lämpligt att dela upp större dokument och använda sig av både översiktliga och djupanalytiska diskursanalytiska metoder.

Dokumentet relaterar till frågan om högre utbildningar vid intellektuella funktionshinder på olika sätt, men jag menar att urvalet av texter är representativt utifrån uppsatsens frågeställning. Fyra dokument har granskats utifrån hur meningsskapande konstrueras genom subjektets positioner. Av dessa är tre svenska offentliga dokument: Skolinspektionens rapport om utredningar inför mottagande i särskolan (2010:2593), utredningen Den framtida gymnasiesärskolan (SOU2011:8) samt Myndigheten för yrkeshögskolans yttrande om hur studier på yrkeshögskolor kan förbättras för studerande med funktionsnedsättningar (YH-myndigheten, 2011:783). Sista analysen tar upp en föreläsning "Intellectual Disabilities go to College" från UCLA Mind Institute, publicerad på internet (Raynor, 2009). Den finns med för att ge underlag för en bredare diskussion.

Jag har argumenterat för att en förståelse av subjekt som instabila och splittrade är viktigt för att formulera förslag som stöder mångfald, vilket högre inkluderade utbildningar kan ses som en del. Av uppsatsens analyser är det framför allt Raynors föreläsning som representerar ett sådant förhållningssätt och jag är ganska övertygad om att Raynor själv är medveten om att hon i sin artikulering för fram en instabil och socialt konstruerad förståelse av 'Intellectual Disabilities'. Då Raynor argumenterar för studier på college och universitet gör hon det inom den diskurs där en förståelse av 'Intellectual Disabilities' som instabil och kontextrelaterad framträder som viktigt och önskvärt. Hon har goda explicita argument, men en del av meningsskapandet sker i att hon formulerar en diskurs där ungdomar med intellektuella funktionshinder positioneras som självklara delar av sociala helheter som berör samhällsutveckling, diskussioner i samhället, socialt umgänge, typ av arbete etc. Inom en diskurs där "det hela" är för alla och individuellt stöd finns om funktionsnedsättningen är ett hinder, framträder utbildningar på college och universitet (för de som är motiverade) som en rimlig, önskvärd och viktig möjlighet.

Raynors har också stöd av att formulera sitt tal inom en diskurs som får stabilitet genom lagstiftning som positionerar ungdomar med intellektuella funktionshinder som presumtiva studenter på högskolor och universitet. I HEOA, 'Higher Education Opportunity Act', (Public Law 2008:110-315), finns federalt stöd för college och universitet att anta studenter med egna studieplaner. Dessa studenter kan delta genom att lyssna, vara med i diskussioner, följa en viss del av kursen utan avsikt att ta betyg, eller ta examen. Kort sagt studenten kan delta på de premisser man kommer överens om. Raynor kan därför förhålla sig öppnare till vem högskolan är till för, vilka kriterier man vill ha för antagning och syftet med utbildningen, kursen, auskultationen etc.

Om man ser på de offentliga svenska dokument jag har tagit upp, så talar skolinspektionen tydligast inom en kategoriserande diskurs där subjektet utvecklingsstörning förs fram som en fast position och där särskolan kännetecknas av kunskapsbrist. Granskningens utgångspunkt är en förståelse av intellektuella funktionshinder som stabil kategori och upprepade utredningar kriterium för kvalitet. Granskningen låser fast subjektet utvecklingsstörning vid vissa positioner såsom dålig kunskapsutveckling under skolåren, avsaknad av möjlighet till utbildning efter gymnasiet och dåliga möjligheter på arbetsmarknaden. Diskursen öppnar inte upp för tal om inkluderade utbildningar varken inom ungdomsskolan eller på eftergymnasial nivå. Anmärkningsvärt är det stora inflytande granskningen har haft trots kritik från forskning, både riktat mot utredningen specifikt och mer allmänt om överdrivet utrednings- och dokumentationsförfarande (Asp-Onsjö, 2011:2).

Gymnasiesärskoleutredningen är mer kluven i sin framskrivning av hur intellektuella funktionshinder kan ges betydelse och innehåll. Intellektuella funktionshinder positioneras både som en instabil och splittrad identitet, utan tydliga gränser och relaterad till tid och kontext och som en stabil livslång individuell egenskap. Å ena sidan lyfts i utredningen perspektiv som brukar tas upp som argument för inkluderade skolformer. Särskolan historiseras så att kategoriserande subjektspositioner framträder i ett sammanhang, rättighetsperspektiv och internationella överenskommelser pekas på, dilemman med segregerade lösningar lyfts fram, instabila definitioner av utvecklingsstörning tas med; man försöker kort sagt att förhålla sig korrekt till forskning och internationella styrdokument. Detta lyfts i de resonerande, informerande, tillbakablickande och diskuterande avsnitten i utredningen, där kan det talas inom en öppnare diskurs och därmed framträder subjektet utvecklingsstörning som element med mindre låsta positioner och öppningar finns mot andra diskurser och praktiker, såsom inkluderade skolformer och studier efter gymnasiet. Å andra sidan är utredningen tillsatt att utreda inom ett segregerat system, vilket märks när det kommer till förslag om framtida gymnasiesärskola. Inom den diskurs utredningen kan tala finns då inte utrymme för att utgå från att "det hela" är alla, och man kan inte ge förslag om inkluderade lösningar. Därför går tidigare tal om inkludering över till tal om samverkan i de konkreta förslagen. Även i tal om individuella anpassningar och möjligheter att läsa kurser inom gymnasieskolan är "startpunkten" vid sidan om; inte en del av sociala helheter, som här skulle vara gymnasieskolan.

Gymnasiesärskoleutredningen föreslår att fortsatta studier ska skrivas in i skollagen som syfte med gymnasiesärskolan, vilket kan sägas positionera ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar som möjliga studenter. Utredningen talar om möjligheter till fortsatta studier som viktiga, men tanken på högskolestudier förs inte fram. Istället håller sig utredningen inom den ram som finns sedan tidigare med folkhögskola, särskild utbildning för vissa och kurser inom yrkesvux.

Det finns inte heller någon analys eller något förslag som verkligen utgår från och styr mot, inkluderade utbildningar i ordinarie skolform, som tar upp hur yttre funktionsstödjande faktorer kan användas för att styrning mot målen i internationella överenskommelser ska bli möjligt. Medicinska, sociala, pedagogiska och psykologiska kunskapsfält används för att bedömning av individen i vissa miljöer, medan andra kunskapsfält som fokuserar sammanhang och lösningar som fungerar för alla t.ex. 'universal design' inte tas upp.

YH-myndighetens hade som uppdrag att ge förslag på utbildningar inom yrkeshögskolan som kan göras tillgängliga för personer med funktionsnedsättningar. De har inte samma

segregerande premisser att utgå från skolinspektionen och gymnasiesärskoleutredningen utan talar inom en öppnare diskurs där mer är möjligt att säga. De kan formulera att "vem som helst kan söka", "som utgångspunkt ha alla personer som är i behov av pedagogiskt stöd" (YH-myndigheten, 2011:783, s. 4), vilket inte ryms i talet om särskolan.

I tal om funktionsnedsättningar och funktionshinder undviker utredaren gruppidentiteter och kategoriseringar. En skillnad som framträder är att medan gymnasiesärskoleutredningen sovrade bland gymnasieskolans program för att hitta vad som kunde vara lämpligt för målgruppen, menade YH-myndigheten att det inte låter sig göras utan menar att val av utbildning är en fråga om individ och intresse. Subjektet intellektuella funktionshinder ges innehåll genom att diskursivt tilldelas ett större socialt utrymme och positioneras mer utifrån intresse och egen medvetenhet om vilket stöd man behöver. I den modell som föreslås är medicinska eller psykologiska diagnoser inte viktiga, utan samverkan uttrycks i högre grad mellan elev och utbildningsanordnare och pedagogiska och tekniska kunskapsfält. Medan skolinspektionens granskning och gymnasiesärskoleutredningen har att utgå från en lagstiftning som beskriver särskolans målgrupp som en avgränsbar kategori kan YH-myndigheten förhålla sig friare till den avgränsningen och gör det på ett sätt som får högre studier att framstå som rimliga och önskvärda.

YH-myndighetens förslag kan, liksom de college och universitet Raynor talar om, göra undantag från behörighetsregler vid antagningen, men YH-myndigheten kan inte föreslå att utbildningsanordnarna tar in studenter som inte förväntas klara examen. I stället bygger YH-myndighetens förslag på att de studenter som antas förväntas kunna ta examen. Detta blir ett "normalitetskrav", vilket utestänger många studenter som skulle kunna lära sig massor på tre år, men inte förmår uppfylla alla krav. Ur eleverna från gymnasiesärskolans perspektiv innebär det att kunskap undanhålls dem; kunskap inom det område man vill fördjupa sig i kan finnas i "mellanrummet" mellan ingenting och avklarad examen, men är inte tillgänglig. YH-myndighetens förslag låser inte fast utvecklingsstörning som kategori, men öppnar inte heller upp för ungdomar från gymnasiesärskolan att delta utifrån individuella förutsättningar.

Mycket i analyserna pekar mot att parallella skolformer (såsom det ser ut i svensk kontext) låser fast subjektet intellektuella funktionshinder till positioner som relaterar till funktionshindret snarare än till individer som "delar i sociala helheter". Förslag om inkluderade lösningar och tankar om fortsatta studier är svåra att formulera och föra fram inom en diskurs där skillnad är en premis. Parallella skolformer skapar diskurser som behöver att utvecklingsstörning kan kategoriseras; att ungdomar kan positioneras som varande en person med utvecklingsstörning eller inte. Ju mer det slås fast, desto mer behövs experter som specificerar gränsen.

Framtida forskning

En analys utifrån subjektspositioner kan beskrivas som ett diskursteoretiskt metodologiskt verktyg. Metoden kan användas på olika typer av texter, men är egentligen inte begränsad till text utan kan även användas för analys av muntlig kommunikation till exempel i undervisnings- och lärandesituationer. Jag kan uppfatta det som svårt att ha de poststrukturalistiska perspektiven med mig ända in i klassrummet, men upplever att medvetenhet och kunskap om subjektspositioner är ett stöd för att orientera mig i i undervisningssituationer och i möten med studerande och jag kan se att den metod jag använt också skulle kunna vara användbar för mer praktisknära forskning.

Efter att ha skrivit den här uppsatsen argumenterar jag för att förståelser av subjekt som instabila och kontextrelaterade behövs och kan stödja förändringar mot inkluderade praktiker eftersom det kräver en relativ förståelse av delar och helheter.

Jag tror även att den diskussion Wenman för fram då han använder stilfigurerna synekdoke och metaforer för att beskriva skillnader i Jaquez Laclaus och Chantal Mouffes texter, skulle kunna vara en fruktbar teoretisk grund för studier om hur diskurser kan stödja eller motarbeta inkluderade praktiker (Wenman, 2003). Både metonymin och synekdoke tar upp delar och helheter som "hör ihop" medan metaforiskt bildspråk skapar förbindelser mellan skilda begreppsvärldar. Synekdoke och metonymin kan i så fall sägas stödja etablerade uppreningar om delar och helheter, grupperingar, vad som hör ihop etc. medan metaforen utmanar givna samband. Genom att granska tal och förståelser av relationer mellan helheter och delar, dvs. förståelser av vad som hör ihop med var, kan tal och sociala praktiker inom specialpedagogik och pedagogik problematiseras.

Det specialpedagogiska forskningsfältet är brett och komplext, det kan kategoriseras på olika sätt och det är lätt att uppfatta motsättningar mellan dess olika inriktningar. Då jag gick in i det här arbetet fanns en tanke om att analyser av subjektpositioner skulle kunna vara ett verktyg med vars hjälp det vore möjligt att granska texter från olika forskningsinriktningar. Metoden är tillämplig både då man talar om funktionshinder utifrån individuella perspektiv och utifrån övergripande human- och samhällsvetenskapliga perspektiv.

Poststrukturalismens fördjupade diskussioner om konstruktioner av identitet och subjekt kan med analyser av subjektpositioner som verktyg, tillföra visst specialpedagogiskt, beteendevetenskapligt och medicinskt tal om funktionshinder och funktionsnedsättningar som individuella egenskaper en ytterligare dimension och ett stöd för att diskutera om resultat från sådan forskning tas tillvara på ett sätt som stöder inkluderade lösningar.

Referenslista

A/RES/48/96. *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. (1993-09-20). Hämtat från www.un.org.

Ahlberg, A. e. (2009). *Specialpedagogisk forskning, en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

AACL Alberta Association for Community Living. (2012). Hämtad 2012-07-20. från <http://www.aacl.org/index.php?submenu=Post-Secondary+Education&src=gendocs&ref=Post%20Secondary%20Education>.

Alexandersson, U. (2007). *Högskola för långsamt lärande - från idé till verklighet*. Göteborg: Mariestads kommun.

Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Educational Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

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

- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2002). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis online*. Volym 1. Hämtat från: <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/633>
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare* 2012:2, p.39-56.
- Axelsson, T. (2011, 7 juni). Vem hör egentligen hemma i särskolan? *Skola och samhälle*. Hämtad från: <http://www.skolaochsamhalle.se/?s=Axelsson++>
- Bergström, G., & Boréus, C. (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bergviken Rensfeldt, A. (2010). *Opening Higher Education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Besley, T. & Peters, M.A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education, and the culture of self*. New York: Peter Lang.
- Björnsdóttir, K. (2010). Resisting The Reflection: Identity In Inclusive Life History Research. *Disability Studies Quarterly: the first journal in the field of disability research*, 30(3/4). Hämtad från: <http://dsq-sds.org/article/view/1286/1312>.
- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Brown, R. (. (2012). Adult Education and Intellectual and Allied Developmental Disabilities. i J. B. Stone, *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE).
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, M. (2005). *I skötsamhetens utmarker*. Stockholm: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Emanuelsson, I., Person, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området-en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber, Skolverket.
- Foucault, M. (1987 org. 1975). *Övervakning och straff org. Surveillir et punir*. Lund: Arkiv förlag.
- Fröjd, K. (2010) *Treåriga utvecklingsprojektet Hälsoinspiratör med start i augusti 2011*. Opublicerat.
- Grigal, M.(Ed.), & Hart, D(Ed.). (2010). *Thinkcollege! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*. Baltimore: Paul H.

- Grönvik, L., & Söder, M. (2008). *Bara funktionshindrad: Funktionshinder och intersektionalitet*. Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Hart, D., Pasternack, R. H., Mele-McCarthy, J., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community College: A Pathway to Success for Youth with Learning, Cognitive, and Intellectual Disabilities in Secondary Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, (39(1), 54-66.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Higher Education Opportunity Act. Public Law 2008:110-315. U.S. Department of Education. Hämtad 2013-03-26 från <http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2004-2005). *The Story of Inclusive Post Secondary Education in Alberta. Final Research Report*. Alberta.
- Högskoleverket. (2001:1). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Stockholm: Högskoleverket rapportserie.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1985). *Between Men, English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.
- Löfgren-Mårtensson, L. (2012). Hip to be Crip. *Lambda Nordica*, 2012:1-2, 53-76.
- McRuer, R. (2006). *Cultural Signs of Queerness and disability*. New York: New York University Press.
- Mineur, T. B. (2009:1). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning*. Stockholms läns landsting Handikapp och habilitering.
- Motion 2010/11:Ub452. *Högskola för långsamt lärande*. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Hogskola-for-langsamt-larande_GY02Ub452/?text=true.
- Mulinari, Diana och De los Reyes, Paulina(2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing History*. London, New York: Routledge.
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2012:3147). *Yrkeshögskoleutbildning med möjlighet till utökad stöd – Det första steget mot en mer tillgänglig yrkeshögskola*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan.
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2011:783). *Förslag på hur yrkeshögskoleutbildningar kan göras tillgängliga för personer med funktionsnedsättning*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan.

Niemi, M. (2010). *Naturbaserade aktiviteter i daglig verksamhet och gymnasiesärskola: en studie om personer som lär långsammare och om trädgårds- och naturbruksarbetets möjligheter och begränsningar i ett socialt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet Skriftserien socialt arbete.

Nilhem, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.

Ohlsson, L. (2008). *Educational Encounters with Adult Students in Difficult Learning Situations*. Lund: Department of Education Lund University.

Peters, M. e., & Besley, T. e. (2007). *Why Foucault? New Directions in Educational Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Prop. 2000/01:72. *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Tillgänglig: <http://regeringen.se/sb/d/108/a/2579>.

Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasiesärskolan*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/11356/a/126461>.

Prop. 2011/12:50. *En gymnasiesärskola med hög kvalitet*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/182334>.

Rosa's Law, Public Law 111–256.

Raynor, O. (2009, 7 aug.) *Intellectual Disabilities gå to College*. US Davis Mind Institute: Föreläsning. Hämtat från http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/videos/video_ld.html.

Salamancadeklarationen. (1996:4). *Svenska Unescorådets skriftserie*.

Schalock, R.L., Luckasson, R.A., Shogren, K.A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H. "...". Yeager, M.H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.

SFS 1993:387 *Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:2016. *Förordning om statsbidrag för lärlingsutbildning för vuxna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:1108 *Förordning om vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2012:811 *Förordning med instruktion för Universitets- och högskolerådet*. Stockholm.

Skolinspektionen 2009:6. *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen 2010:4. *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i Gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen 2010:2593 2011. *Särskolan: Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SKOLFS 2010:101. *Förordning om läroplanen för vuxenutbildningen*. Stockholm: Skolverket.
- Socialtjänstlag 2001:453.
- Skollag 2010:800.
- SOU 1999:39 *Tilläggsdirektiv om att utreda situationen för studerande med funktionshinder i vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2006:115 *Eftergymnasiala utbildningar - Beskrivning, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2011:8 *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stefánsdóttir, G. (2010). *University Program for Students with Intellectual Disabilities*. Reykjavíks universitet: Opublicerat.
- Sydsvenska Dagbladet* 2012-08-12.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011, 3 feb.) Sverige behöver ingen särskola. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2013-03-26, från: <http://www.dn.se/debatt/sverige-behover-ingen-sarskola>.
- SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Terning, M. (2011). Diskursiva konstruktioner av subjektet "gymnasieelev" i den svenska gymnasieskolan under 1990-talen och 2000-talen. *Presentation NORDYRK:s konferens 15-16 juni 2011*, (s. 14). Åland. Hämtat 2013-03-26, från: <https://www.abo.fi/student/media/23916/nordyrkskonferenspaaland1516juni2011.pdf>.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary Bodies*. New York: Columbia University Press.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm.
- Tideman, Magnus (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Högskolan i Halmstad: Wigforssinstitutet för välfärdsforskning.
- Trinity College: Certificate in Contemporary Living. Hämtat 2011-09-24 från <http://www.tcd.ie/niid/lifelong/certificate/programme/>.

U2010/4860/G. *Uppdrag till Statens skolinspektion att granska kommuners rutiner för utredning inför mottagande i särskola.* Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/sb/d/12495/a/151419>

U2010/7682/SAM/SV. *Regleringsbrev för budgetåret 2011 avseende Myndigheten för yrkeshögskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2012-03-03 från
www.esv.se

U2011/7258/SAM, *Regleringsbrev för budgetåret 2012 avseende Myndigheten för yrkeshögskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2012-03-3, från
www.esv.se.

Uditsky, B., & Hughson, A. (2006). *Inclusive post-secondary education for students with significant developmental disabilities: challenging legal, moral and pragmatic assumptions* ni.edu. Opublicerat. Hämtad från:
<http://dev.www.nl.edu/dse/2007/docs/Uditsky%20and%20Hughson.Inclusive%20post-secondary%20education.pdf>

UN 1993:48/96. *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.* Hämtad från www.un.org.

Wenman, M. A.(2003) Laclau or Mouffe? Splitting the difference. *Philosophy & social criticism*.29, 581-606.

White, H. (1978). *Tropics of Discourse - essays in Cultural Criticism.* Baltimore:John Hopkins U.p.

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