



Camilla Björk-Åman

Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare

En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd





Camilla Björk-Åman (f.1975)

Pedagogie magister, huvudämne specialpedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi 2002.

Camilla Björk-Åman är sedan 2005 verksam som speciallärare vid Optima i Jakobstad inom yrkesutbildningen för ungdomar. Hon arbetade 2001–2005 vid Svenska yrkesinstitutet (numera YA) i Vasa.

Pärbild: Erik Åhman

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

EXTREMFALL, STJÄRNELEVER OCH VERKTYGSSKRAMLARE



Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare

En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande
som behöver särskilt stöd

Camilla Björk-Åman

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2013

CIP Cataloguing in Publication

Björk-Åman, Camilla.

Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare : en diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd / Camilla Björk-Åman. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2013.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-704-4

ISBN 978-951-765-704-4
ISBN 978-951-765-705-1 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2013

Abstrakt

Studering som behöver särskilt stöd ska enligt den nationella läroplanen (*Grunder för yrkesinriktad grundexamen*) i första hand få sin undervisning i samma grupper som alla andra. Grupperna inom den finländska yrkesutbildningen är ofta heterogena med avseende på studerandes behov av stöd i studierna. Avhandlingen syftar till att klargöra och skapa förståelse för hur examensgrundernas utbildningsideal och intentioner om *jämlikhet inom utbildningen* konstrueras i kommunikationen bland lärare inom den grundläggande yrkesutbildningen i Svenskfinland. Studiens vetenskapsteoretiska plattform finns inom den poststrukturalistiska språkfilosofin som betraktas som inordnad i ett socialkonstruktivistiskt tänkande. Studiens datainsamling har skett genom fokusgruppsdiskussioner i grupper på 3–6 deltagare i sju olika skolor inom finlandssvensk yrkesutbildning. Analysarbetet vilar på en diskurspsykologisk analys som kombinerats med en analys baserad på Michel Foucaults begreppsapparat med betoning på subjekt, styrning och makt.

I analysarbetet identifierades fyra diskurser i *lärarnas konstruktioner av utbildningsuppdraget* i relation till studerande som behöver särskilt stöd. Den mest dominerande var när utbildningsuppdraget diskuterades som ett *pragmatiskt projekt*, det vill säga som en fråga om kunskapsförmedling. I diskursen ingick såväl tolkningsrepertoarer där den heterogena gruppen konstruerades som självklar och möjlig att bemästra samt där den konstruerades som ett omöjligt projekt. Utbildningsuppdraget konstruerades även som ett *holistiskt projekt*, som ett *led i ett demokratiskt projekt* och som ett *arbetsmarknadsprojekt*. Samtliga diskurser innehåller såväl inkluderande som exkluderande drag i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd. I förlängningen innebär detta att en utveckling av den inkluderande praktiken kan och bör innefatta element från dem alla. Tre diskurser identifierades beträffande lärarnas versioner av studerande som behöver särskilt stöd: studerande som har *svårigheter och problem*, studerande som *inte använder eller saknar förmåga* och studerande som är *oansvariga och saknar vilja*. Inom de olika diskurserna och tolkningsrepertoarerna fanns såväl konstruktioner när lärarna beskrev en omsorg om och välvilja i relation till den enskilde studerande i behov av stöd samt konstruktioner där lärarna främst uttryckte farhågor för att andra studerande i gruppen påverkas negativt av de studerande som behöver särskilt stöd. Resultat från den tredje forskningsfrågan konkluderar resultaten från de två andra genom att betrakta dem ur ett styrningsperspektiv. I materialet identifieras användningen av *disciplinär makt* genom direkta tillsägelser, *pastoral makt* genom en önskan om insyn för att främja möjligheterna till handledning och användningen av *biomakt* som främst fokuserar på befolkningens väl och vars verktyg rasism resulterar i en legitimering av uteslutning av studerande som behöver särskilt stöd.

Slutsatsen är att lärare inom yrkesutbildningen bör vara observanta på inkluderande respektive exkluderande element som identifierats i olika diskurser.

Sökord: studerande som behöver särskilt stöd, yrkesutbildning, yrkesinriktad utbildning, yrkesinriktad specialundervisning, inklusion, inkluderande undervisning, diskursanalys

Abstract

The groups within Finnish vocational upper secondary education and training (VET) are often heterogeneous with respect to the student's need for support in their studies. According to the national core curricula, Special Education Needs (SEN) students should in the first place, get their education in the same group as everyone else. This dissertation aims to clarify and create an understanding about how the ideals and intention of *equality in education* is constructed in communication among teachers in VET in the Swedish-speaking parts of Finland. Through this understanding it should be possible to highlight a potential which could ultimately contribute to a positive development of a more inclusive education within VET. The *epistemological platform* of the study is to be found within the *post structuralist philosophy of language* that is considered as subsumed in a *social constructionist thinking*. The data has been collected through focus group discussions in groups of 3–6 participants (teachers) in seven schools in Finnish-Swedish VET. The analyses are based on a discursive psychological analysis combined with an analysis based on Michel Foucault's concepts with an emphasis on the subject, government and power.

Four discourses were identified in the analysis of *teachers' constructions of the educational assignment* in relation to SEN students. The most dominant was discussing the educational assignment as a *pragmatic project* i.e. as a matter of transmission of knowledge. The discourse included both interpretative repertoires where the heterogeneous group was constructed as self-evident and possible to manage as well as a constructed as an impossible project. The educational assignment was also constructed as a *holistic project*, as *part of a democratic project*, and as a *labor market project*. Each discourse contains both including as well as excluding features in relation to SEN students. The development of an inclusive practice can and should therefore include elements from all of them. Three discourses were identified in the analysis concerning teachers' versions of SEN students: students with *difficulties and problems*; students who *do not use or do not have ability* and students who *are irresponsible and lack the will to study*. Within the various discourses and interpretative repertoires were both constructs when teachers described a concern and kindness in relation to the individual SEN student and constructions where teachers mainly expressed fears that other students in the group would be negatively affected by students in need of special support. Results from the third research question conclude the results from the two others, the analysis is done out of a government perspective. In the material use of different government techniques are identified: *disciplinary power* through direct reprimands; *pastoral power* by a desire of insight in order to promote the opportunities for consultation and the use of *bio-power* that primarily focuses on what is best for the population and whose tool racism results in a legitimation of the exclusion of SEN students.

The conclusion is that teachers in VET need to pay attention to inclusive and exclusive elements identified in various discourses.

Keywords: special needs student, vocational education and training, vocational special education, inclusion, inclusive education, discourse analysis

Förord

En forskningsprocess liknas ofta vid en resa. Min resa har varit lång, 10 år, och mycket har hunnit hända under resans gång. För mig själv har forskningsprocessen inneburit andningshål i skolvardagen och under de senaste åren pauser i småbarnstillvaron, anledning att behålla kontakterna till universitetsvärlden, anledning att förkovra mig i mitt ämne och att tänka kring och förstå min egen praktik på ett plan som inte skulle ha varit möjligt utan mitt forskningsprojekt. Nu börjar resans huvudmål vara nått. Jag har många att tacka som hjälpt och stöttat mig under resans gång.

Professor Ulla Lahtinen var den som initierade min resa inom forskningsvärlden. Ulla föreslog att jag skulle söka till forskarutbildningen, då med en helt annan forskningsplan. Snabbt bytte jag ändå ämne till de områden som var mig närmast hjärtat, yrkesutbildning och studerande som behöver särskilt stöd. Tack Ulla för att du såg en forskare i mig och tack för god handledning under de inledande åren på min forskningsresa. Ibland har jag haft en känsla av att forskningsprocessen består av en lång räcka frågetecken som vart och ett kräver bearbetning och beslut. Tillsammans med professor Kristina Ström har jag rätat ut många av dessa frågetecken. Hon är den som hjälpt mig att ro båten i hamn. Du gav mig rådet att fortsätta när forskningsprojektet låg i vågskålen. Tack för din tid, tålmod, engagemang och kloka råd. Mot slutet av min process fick jag värdefulla råd av min bihandledare professor Jerry Rosenqvist. Tack Jerry för att du avsatte tid för mitt projekt och för konstruktiva kritik. Professor Marjatta Takala och professor Bengt Persson åtog sig uppgiften som förgranskare. Ni pekade tydligt ut både avhandlingens brister och förtjänster. Tack vare er blev den slutliga versionen av min avhandling stramare, tydligare och förhoppningsvis även lättare för läsaren att ta sig an. Tack till Catharina Östman för goda råd beträffande avhandlingens språk och personalen vid Datacentralen vid Åbo Akademi i Vasa för hjälp med den tekniska biten.

Tack vare ekonomiskt stöd från flera olika bidragsgivare har jag haft förmånen att helhjärtat ägna mig åt forskningsprojektet. Tack till Svensk-Österbottniska samfundet, Svenska kulturfonden, Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, Högskolestiftelsen i Österbotten, Waldemar von Frenckells stiftelse, Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten och Åbo Akademi för Stipendium för doktorandstudiernas slutskede.

Jag är övertygad om att en lärares första arbetsplats långt kan komma att påverka den personliga inriktningen på läraruppdraget. På min första arbetsplats som lärare, på dåvarande Svenska Yrkesinstitutet i Gamla Vasa, utmanades mina föreställningar om skola och lärares uppdrag samtidigt som vi tillsammans arbetade kreativt med skolutvecklande projekt. Tack till gänget i Gamla Vasa med Anci Söderlund i spetsen för en givande tid vid millenniets början. Vår tid tillsammans blev ett viktigt bidrag till att jag fick mod att försöka utveckla och förändra.

Genom diskussioner ges vi möjligheter till insyn i andras perspektiv och kan vidga våra egna. Att kunna bidra med ett forskningsbaserat perspektiv till diskussionen om en inkluderande yrkesutbildning har varit en stark drivkraft att genomföra projektet. Jag börjar nu ha nått huvudmålet med mitt forskningsprojekt men ser fram emot att fortsätta

resan tillsammans med mina kollegor inom finlandssvensk yrkesutbildning. Tack för det intresse ni hittills visat mitt projekt. Tillsammans fortsätter vi att arbeta för de studerandes bästa!

Ett särskilt och stort tack vill jag rikta till de lärare inom finlandssvensk yrkesutbildning som välvilligt ställde upp i studiens fokusgrupper. Ni talade om er version av verkligheten i relation till studerande som behöver särskilt stöd. Jag hoppas att jag förvaltat ert bidrag väl.

Jag inledde mina forskarstudier med några medstuderande och avslutar med andra. Närstudietillfällena har varit givande möten som alltid höjt motivationen att fortsätta med det enskilda arbetet. Tack till alla de medstuderande inom forskarutbildningen jag haft glädjen att lära känna under de år som gått. Jag vill särskilt tacka Sara Frontini och Kristina Mårtensson för den tid ni satte på mitt manuskript och den konstruktiva kritik jag fick i samband med slutseminariet. Ett innerligt och särskilt tack till Christel för stöd, uppmuntran och många goda praktiska råd! Tack också till alla mina vänner utanför forskarvärlden som visat mitt forskningsprojekt intresse under åren som gått!

Mina barn har förmånen att mommo, moffa, mostrar och morbror, fammo, faffa och fastrar som gärna umgås med dem. Somliga av er är nära, andra längre bort men alla är ni engagerade i vår lilla familj. Tack för all hjälp under årens lopp med barnpassning. Det är en lyx med så många hjälpare i småbarnsåren. Mamma och pappa, denna bok tillägnar jag er. Ni har hjälpt mig och min familj i så många praktiska frågor. Mamma har dag ut och dag in tagit hand om barnen medan jag stängt in mig i min forskarlya. Denna service slår allt och jag är oändligt tacksam! Ert bidrag till studien består också i att jag och mina syskon fått växa upp i ett diskuterande och argumenterande hem. Vi har verkligen tagit oss tid att prata. Ni har alltid satsat på oss barn i både smått och stort. Kunskap är inte tung att bära, man kan alltid ha nytta av allt man lär sig. Motton jag hoppas förmedla till mina egna barn. Ett särskilt tack till min lillasyster Eva-Maria. I samtalen med dig löses alla världsproblem. Analyser och teorier appliceras i de mest olika sammanhang. Du har också hjälpt mig mycket praktiskt i arbetet med avhandlingen. Stort tack.

Thomas, tillsammans med en problemlösande ingenjör blir inga problem för stora. Du driver med mig när jag blir för allvarlig och stöder när jag tvivlar. Du har levt med en forskande och skrivande flickvän som blev fästmö och sedan fru. Jag lovar dig inte att sluta forska och skriva men nu är åtminstone det största skrivprojektet klart. Johannes och Erik har alltid haft en forskande och skrivande mamma. Tillsammans med er är det lätt att släppa alla tankar på forskning och slukas upp av vardagens glädjeämnen och utmaningar. För en forskare är dessa totala pauser från forskningsprojektet guld värda. Tack för att ni finns! Nu är doktorsboken klar.

Nykarleby, september 2013

Camilla Björk-Åman

Innehåll

I INTRODUKTION

1 Inledning.....	13
1.1 Studiens utgångspunkter och motiv.....	16
1.2 Disposition.....	19

II INGÅNGAR TILL FORSKNINGSFÄLTET

2 Yrkesutbildning	20
2.1 Yrkesutbildningen som en del av det europeiska projektet.....	22
2.2 Finländsk yrkesutbildning	25
2.2.1 En historisk tillbakablick	26
2.2.2 Utvecklingstendenser inom yrkesutbildningen	28
2.2.3 Yrkesutbildningens aktörer.....	30
2.2.4 Stöd i studierna	38
3 Specialpedagogik och specialundervisning.....	42
3.1 Individens som föremål för specialpedagogiska åtgärder.....	46
3.2 Inkludering i en skolkontext.....	50

III VETENSKAPSTEORETISKA ANTAGANDEN, METODOLOGI OCH METOD

4 Med språket som utgångspunkt för syn på verklighet och kunskap.....	56
4.1 Socialkonstruktionism	56
4.1.1 Med språket som inkörsport	57
4.1.2 Syn på kunskap.....	60
4.2 Diskurs.....	61
4.3 Diskursiv förståelse av människan	63
4.3.1 En styrning mot det önskvärda subjektet.....	65
4.3.2 Liberalism, neoliberalism och en avancerad liberal styrning....	67
4.3.3 Makt.....	69
4.3.4 Subjektets inordnande eller motstånd.....	75
4.4 Metodologiska val	76
4.5 Precisering av studiens syfte och forskningsfrågor	76

5 Metod	78
5.1 Databesamling genom fokusgrupper	78
5.1.1 Studiens fokusgrupper.....	80
5.2 Dokumentation och transkribering.....	83
5.3 Analys	84
5.3.1 Diskurspsykologisk analys.....	85
5.3.2 Analys med utgång i Foucaults begreppsvärld	88
5.4 Tillförlitlighet.....	89
5.5 Etiska överväganden	92

IV RESULTAT

6 Konstruktioner av utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd.....	95
6.1 Utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet	98
6.2 Utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt	106
6.3 Utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt.....	113
6.4 Utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt.....	117
7 Versioner av studerande som behöver särskilt stöd	123
7.1 Studerande som har svårigheter och problem	125
7.2 Studerande som inte använder eller saknar förmåga	132
7.3 Studerande som är oansvariga och saknar vilja	137
8 Konstruktioner av utbildningsuppdraget och studerande i skenet av makt och styrning.....	144
8.1 Konstruktioner av praktik och studerandesubjekt.....	146
8.2 Styrning som normering och disciplinering.....	151
8.3 Styrning till självstyrning.....	158
8.3.1 Med en önskan om insyn	158
8.3.2 Studerande som medborgare och biopolitiska objekt	161
8.4 En avancerad liberal styrning.....	163

V KONKLUSION

9 Diskussion.....	165
9.1 Diskussionsspår.....	165
9.1.1 Konstruktioner av jämlikhet inom utbildningen	166
9.1.2 Normer och diskursiv diskriminering	168

9.1.3 Kategorier och hierarkier	173
9.1.4 Studerande som behöver särskilt stöd som självstyrande subjekt	174
9.2 Diskursiva särdrag i en inkluderande praktik	177
9.3 Tankar kring forskningsprocessen	180
10 I riktning mot en inkluderande praktik?	184
10.1 Yrkesutbildningens aktörer, inkludering och den pedagogiska diskussionen	184
10.2 Förslag på fortsatt forskning	187

Summary	188
---------------	-----

Referenser	204
------------------	-----

Bilagor

Figurer

Figur 1. Metod och analys	88
----------------------------------	----

Figur 2. Sammanfattning av kontrasterande konstruktioner, tolkningsrepertoarer och versioner med anslutande lösningsförslag	124
---	-----

Figur 3. Sammanfattning av styrningstekniker och institutionella praktiker.	145
--	-----

Tabeller

Tabell 1. Perspektiv på pedagogiska svårigheter (educational difficulties) enligt Ainscow, (1998, 8–9)	44
--	----

Tabell 2. Åldersfördelning, arbetserfarenhet samt behörighet bland de medver- kande lärarna.	82
--	----

Tabell 3. Diskurser med tillhörande tolkningsrepertoarer när utbildningsuppdra- get konstrueras i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd.	97
--	----

I INTRODUKTION

Om jag säger som det är så är det lika bra att han slutar. Han kommer aldrig att få jobb inom branschen. Han klarar det inte.

Texten ovan är ett utdrag från en diskussion som fördes på ett finlandssvenskt yrkesinstitut för några år sedan. Utsagan är på inget sätt unik. Ändå är den såväl startpunkten för denna avhandling som ett starkt skäl till mitt forskningsprojekt. Jag kommer i det följande att problematisera kring det sammanhang som kan associeras med utsagan och även kring utdrag från två andra diskussioner som härrör från samma kontext, för att därmed ge en första inblick i avhandlingens problemområde.

1 Inledning

Enligt Myrskylä (2012, 8) är en låg utbildningsnivå, med andra ord avsaknaden av annan utbildning än den grundläggande (grundskolan), den mest signifikanta förklaringsfaktorn till exklusion från arbetsliv och samhälle. Givetvis kan exempelvis hemförhållanden och socioekonomiska faktorer inverka på en ungs människas möjligheter och val. Framgång i skola och utbildning är emellertid att betrakta som en så kallad skyddande faktor när riskfaktorer för utslagning finns närvarande i en ungs människas liv (THL och Utbildningsstyrelsen, 2012). Hela årskullen av ungdomar garanterades på en kollektiv nivå studieplats i och med den förnyade lagstiftningen i samband med mellanstadiereformen i slutet av 1970-talet. Antalet utbildningsplatser utökades för att möjliggöra detta. I den ungdomsgaranti som fullt realiserats från och med januari 2013 garanteras var och en som avslutar den grundläggande utbildningen en utbildningsplats. Målsättningen är att förebygga marginalisering och utslagning av unga.

Genom ungdomsgarantin förbinder vi oss till principen att varje ung människa har rätt att vara delaktig i det här samhället. Delaktigheten förutsätter möjlighet till utbildning och arbete, till att bygga upp en egen livsväg...

Undervisningsminister Jukka Gustafsson (Social och hälsovårdsministeriet, pressmeddelande 2012)

Även om yrkesutbildning officiellt inte är obligatorisk är den politiska styrningen i riktning mot den stark. Samtidigt som ungdomsgarantin ökar trycket på yrkesutbildningen minskas antalet studieplatser, vilket får lärarnas fackorganisation OAJ att starkt ifrågasätta hur garantin ska kunna verkställas (FNB, 21.1.2012). I nuläget (hösten 2013) trampar ungdomsgarantin i barnskorna. Vi kan bara hoppas att de viktiga åtgärderna medför positiva

effekter för den framtida utvecklingen av ungas inkludering i arbetsliv och samhälle. Genom ungdomsgarantin lyfts yrkesutbildningen tydligt fram som ett redskap för att föra människor på rätt spår in i samhället och förhindra utanförskap. Yrkesutbildningen är antagligen den icke-obligatoriska utbildningsform som bär det största ansvaret för att inkludera alla medborgare i samhället.

- *Har vi tagit in honom så har vi ett ansvar.*
- *Vi tar inte in några studerande. Det gör GA.[Gemensam ansökan]*
- *Men han har ändå visat att han vill. Han är alltid först på plats. Jag tycker att han verkligen bjuder till och försöker. Jag tycker vi behöver gå till mötes i det här fallet.*
- *Han borde byta bransch. Det här är för svårt för honom.*
- *Vilken bransch skulle vara mera lämplig? Alla branscher är svåra på ett eller annat sätt. Han är ju genuint intresserad av det här.*

Med individuell läroplan ges den studerande, efter livlig diskussion, möjlighet att fortsätta sina studier.

Avbruten utbildning ökar risken för utslagning. År 2010 saknade nio procent av alla ungdomar som gick ut den grundläggande utbildningen utbildningsplats inom andra stadiet (Suomen virallinen tilasto, 2010). Läsåret 2009–2010 avbröt nio procent av yrkesutbildningens studerande sin utbildning. Avbrotten inom yrkesutbildningen visade då igen tendenser på att öka efter att ha minskat under många år (Finlands officiella statistik, 2012a). Det finns givetvis positiva studieavbrott. När en studerande gjort fel studieval och avbryter för att söka sig vidare till något som känns mera passande eller när ett arbetstillfälle upplevs som ett bättre alternativ. Men det finns också studieavbrott som är inledningen eller fortsättningen på en negativ spiral. Nurmi (2011, 31) diskuterar bland annat interpersonella orsaker till marginalisering. Inlärningssvårigheter, som bemöts på ett negativt sätt, kan lägga grunden till en negativ inställning till lärande och en svag motivation för skolarbete. Det negativa tänkandet kan placera in individen i en självuppfyllande ond cirkel i vilken ännu sämre skolprestationer och ännu lägre motivation och tankar om den egna förmågan blir resultat av den cirkulära processen. Att bryta den onda cirkeln och arbeta med att bygga upp ett självförtroende tar tid, kan kräva resurser men är fullt möjligt och behöver göras i kampen mot utanförskap och utslagning.

Speciallärarens och yrkeslärarens samtal böljade fram och tillbaka. Kunde det vara så att den studerande hade odiagnostiserad ADHD? Så mycket verkade stämma – problem med tider, problem att hålla ordning på papper och saker, flamsig och charmig men otroligt okoncentrerad. Hur kunde yrkesläraren stödja denna studerande? Det handlar om livshantering: visa på olika system, påminna om att sätta in papper i pärmen, väckningssystem på morgonen, kalenderanvändning och så vidare. Det fanns mycket som den kreativa läraren tyckte sig kunna assistera denna studerande med, specialläraren fick mest bara bekräfta det som kollegan redan visste. Samtalet närmade sig sitt slut när specialläraren kom ihåg att fråga:

- *Hur går det i yrkesämnena då? Hur fungerar S i yrket?*
- *Nej, det går inte bra alls, sa yrkesläraren. Vi kommer definitivt att få skriva individuell läroplan med sänkt målsättning i några av examensdelarna.*

Lärarna brister ut i skratt – så typiskt dem två. Fokus på fel sak – fokus på rätt sak? Ett av yrkesutbildningens dilemman.

Fokuseringen på utbildning som ett redskap för att motverka marginalisering och utslagning är logisk och antagligen till stora delar framgångsrik men inte helt oproblematiske.

...men på något sätt så tror jag att man inte ska slå ut, att man blir utslagen också fortsättningsvis i den här skolan (.) utan att vi skulle hitta de här vägarna som skulle göra att vi kan stödja de här pojkarna som till exempel har fått från början för lite stöd och kanske för lite undervisning i vissa grejor och (.) men det krävs ju jättemycket av lärare och systemet, och (.) så här tänker jag. (Lärare inom yrkesutbildningen)

Citatet ovan kommer från en av lärarna i studiens fokusgrupper och sätter därmed ord på ett mindre omdiskuterat fenomen i utbildningssammanhang. Styrningen till yrkesutbildning är stark men om nu alla studerande garanteras plats, är de välkomna? Kan lärarna hantera komplexiteten i undervisningsgruppen? Kan vägar hittas för att stödja? Kan lärarna avkrävas det engagemang som detta medför?

Den enorma utmaning som lärarna ställs inför är att ordna en ändamålsenlig utbildning för alla de studerande som fulla av förväntningar inleder sina studier inom ett område de brinner för liksom för alla de studerande som med en bitter försmak av besvikelse inleder sina studier på den utbildning de valt i tredjehand; för alla de studerande som utan bekymmer avlägger sina studier och för vilka vidarestudier är en självklarhet liksom för alla de studerande som behöver stort stöd i studierna och för vilka varje avklarad studievecka är en vinst; för alla de studerande för vilka tonårstiden är en fantastisk tid i och med de ökade

möjligheter och den frihet det innebär att bli vuxen liksom för alla de studerande som får känna av tonårslivets motgångar, kanske räds livet utanför skolans väggar och känner sig dåligt rustade för dess utmaningar. Inom yrkesutbildningen finns en stor utmaning i att kunna ge varje enskild studerande den bästa möjliga utbildning och en beredskap för att sedan kunna ta steget ut i arbetslivet eller att inleda vidare studier.

1.1 Studiens utgångspunkter och motiv

Startpunkten för denna avhandling utgörs av de utmaningar som just beskrivits. Studerande som av en eller annan orsak behöver särskilt stöd befinner sig i centrum av studiens blickfång. Linjerna för yrkesutbildning för studerande som behöver särskilt stöd dras upp i Grunder för yrkesinriktad grundexamen (Utbildningsstyrelsen 2009, 165–166):

Jämlikhet inom utbildningen innebär att alla studerande, oberoende av inlärningsförutsättningar, har samma möjligheter att delta i yrkesutbildning och efter utbildningen placera sig i arbetslivet och i samhället som fullvärdiga medborgare.

Yrkesutbildningen för studerande som behöver särskilt stöd ska enligt jämlikhetsprincipen genomföras i huvudsak vid vanliga yrkesläroanstalter i undervisningsgrupper med övriga studerande. Undervisningen kan även ordnas helt eller delvis i specialgrupper.

Specialyrkesläroanstalterna ordnar främst utbildning för gravt handikappade...

Yrkesutbildningen för studerande som behöver särskilt stöd ska alltså i första hand ordnas i vanliga yrkesläroanstalter i samma grupp som för alla andra. Även undervisning i specialgrupper kan förekomma. I praktiken är Svenskfinland för litet och avdelningarna på skolorna för små för att specialgruppsundervisning ska kunna ordnas i någon större utsträckning och finnas som ett alternativ inom varje bransch. Dessutom är det ytterst diskutabelt om en sådan utveckling vore önskvärd. Den kan till och med sägas stå i strid med internationella styrdokument som Finland undertecknat, såsom Salamancadeklarationen (Unesco, 1994). De av yrkesutbildningens studerande som behöver särskilt stöd får oftast sin undervisning i enlighet med examensgrundernas första alternativ, i undervisningsgrupper med övriga studerande. På varje yrkesläroanstalt finns visserligen stöd- och handledningsteam med kuratorer, skolhälsovårdare, studiehandledare och speciallärare, men först, främst och mest kommer de allra flesta studerande i kontakt med allmänundervisningens yrkeslärare och ämneslärare.

Skolan borde vara den sista platsen där ungdomar slås ut. Från politiskt håll finns en vilja och även ekonomiska satsningar för att yrkesläroanstalterna ska ha beredskap att ordna undervisning för hela åldersgruppen. Min erfarenhet i egenskap av speciallärare inom yrkesutbildningen är att mycket av det arbete som kan göras för att skapa ett bättre studieklimat för studerande som behöver

särskilt stöd handlar om ett utvecklingsarbete på skolnivå. Genom en utgångspunkt i lärares tal lyfter jag i denna studie fram olika sätt att diskutera och konstruera innebörden i begreppet *studerande som behöver särskilt stöd* samt *utbildningsuppdraget* i relation till dessa studerande. Denna språkliga ingång i temat förklaras enkelt av tankegången att "prat inte bara är prat" utan fungerar som grundläggande i det sätt vi uppfattar vår verklighet (Potter och Wetherell, 1992, 63). Genom det sätt vi själva och personer runtomkring oss talar om ett fenomen konstrueras och förhandlas vår förståelse av fenomenet. Denna förståelse speglar ofta av sig på det objekt eller subjekt vi har en förståelse för eller en uppfattning om. Bland annat genom det sätt vi kategoriserar en individ ger vi samtidigt denna individ ett erbjudande om vem vi tror att han eller hon är. Har läraren en slarvig och lat studerande med dåliga studieresultat framför sig eller en hårt arbetande studerande med svaga prestationer orsakade av inlärningsvärigheter? Dessa olika sätt att tala om och förstå ett fenomen, det vill säga olika språkliga versioner av verkligheten, kan kallas för diskurser (Burr, 1995, 48; Winther Jørgensen och Phillips, 2000, 7). Det erbjudande om vem vi är utgående från betraktarens ögon, den diskurs genom vilken vi omtalas, ges sällan tillträde att infiltrera hela den egna identiteten men kan komma att påverka vårt beteende, våra prestationer och våra tankar om oss själva (Burr, 1995, 29; 140).

I denna avhandling identifieras olika diskurser i lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd och i utbildningsuppdraget i relation till dessa studerande. De inramade, kursiverade texterna i början av kapitlet härrör sig från mitt arbete som speciallärare inom yrkesutbildningen, där dylika diskussioner kollegor emellan är en del av arbetsvardagen. Ibland är tongångarna positiva, kreativa och problemlösande, ibland råder det motsatta. En del av de versioner som vi genom vårt tal skapar av verkligheten är att föredra framom andra (Potter och Wetherell, 1992, 62). En del av lärares versioner av skolvardagen är säkerligen att föredra framom andra för att främja studierna för studerande som behöver särskilt stöd. Utgående från den hittills diskuterade problematiken framgår att studien har en tydlig utgång i problemställningar som härrör från den praktik som jag själv är en del av inom finlandssvensk yrkesutbildning. Även om studien är praxisnära riktar sig mitt forskningsintresse alltså inte mot exempelvis undervisningsmetoder utan mot de språkliga konstruktioner lärare gör av studerande och utbildningsuppdraget och som i enlighet med Foucaults (2003c) tänkande kan ses som en del av skapandet av ett lärande subjekt, med andra ord en lärande människa. I de västerländska samhällena tillbringar barn och ungdomar en stor del av sin tid i skolan. Målet med skolan är dels att elever och studerande ska förse med nödvändig kunskap dels att styra, övervaka, utvärdera och korrigera deras beteende (Rose, 1999a, 124). Skolan kan därmed betraktas som en synnerligen central institution i förhållande till unga människors identitetsskapande. I skolan styrs elever och studerande i en viss riktning till exempel av lärare. Riktningen men framför allt hur denna styrning tar sig uttryck kan variera och kan antas vara knuten till olika diskurser i skolkontexten.

I ett vetenskapsteoretiskt hänseende länkar jag samman ovanstående resonemang om språkliga konstruktioner, versioner av verkligheten samt styrning med ett socialkonstruktivistiskt förhållningssätt till kunskap och sociala processer. Jag kommer att behandla detta vidare i kapitel 4.

Ett *första motiv* med studien är att bidra med relevant specialpedagogisk forskning. Det finns överlag lite forskning om finlandssvensk yrkesutbildning, som därför ur ett vetenskapligt perspektiv hämtar sina största influenser från finskspråkig och skandinavisk forskning. Detta trots att den historiska och kulturella kontexten till viss del skiljer sig från den finska. I förhållande till de nordiska länderna kan en annan uppbyggnad av utbildningssystemet adderas till skillnaderna. Ännu finns ingen studie gjord på doktorsnivå i Svenskfinland som behandlar yrkesutbildningen ur ett specialpedagogiskt perspektiv. På finskt håll finns längre anor beträffande den specialpedagogiska forskningen i anslutning till andra stadiet. Exempelvis undersökte Maija Hirvonen i sin avhandling från år 2006 specialyrkeslärares arbete inom yrkesutbildningen. Kaija Miettinen studerade i sin doktorsavhandling från år 2008 hur utbildningsanordnare inom yrkesutbildningen behandlat specialundervisningen i den skolvisa läroplanen.

Enligt Tangen (2012, 18) ska den specialpedagogiska forskningen utveckla kunskap både om villkor som främjar och villkor som hindrar lärande. Forskningen ska enligt Tangen även bidra med nya perspektiv och kritiskt granska etablerade system, praktiker och uppfattningar. Inom ramarna för denna studie strävas efter att synliggöra såväl diskurser som eventuellt kan främja som diskurser som eventuellt kan hämma lärande och utveckling hos de studerande som behöver särskilt stöd. Målet är att med forskningens hjälp utmana en del etablerade uppfattningar och kritiskt granska hur *jämlikhet inom utbildningen* konstrueras bland lärare. Jag anser därför att denna studie väl motsvarar de av Tangen uppställda kriterierna. Studien kan antas bidra med ny kunskap inom området och komma väl tillhands exempelvis inom lärarutbildningen.

Ett *andra motiv* med denna studie finns på ett praktiskt pedagogiskt och personligt plan. Det handlar om en önskan om att genom en ökad förståelse för lärares olika sätt att beskriva studerande som behöver särskilt stöd och utbildningsuppdraget i relation till dessa (olika diskurser) kunna synliggöra en utvecklingspotential. En potential som i förlängningen kunde bidra till en positiv utveckling av en inkluderande yrkesutbildning.

I förlängningen finns även ett samhällsperspektiv inbegripet, som kan sägas utgöra ett *tredje motiv* med studien. Genom forskningsresultaten finns förhoppningar om att kunna bidra till en värdediskussion inom yrkesutbildning och yrkeslärarutbildning. En värdediskussion som kan motverka avbrott inom yrkesutbildningen och därmed även marginalisering av unga människor i vårt land. Avklarad yrkesutbildning förenklar vägarna ut i arbetslivet och ger ett visst skydd mot utslagning. Arbetet med att förhindra marginalisering är

mångfacetterat. Min förhoppning är att denna avhandling kan bidra med kunskap som är en viktig del av detta arbete.

1.2 Disposition

Avhandlingen består av tio kapitel. Det inledande kapitlet syftar till att beskriva forskningsproblemet samt placera in det i ett sammanhang. I kapitel 2 och 3 redogörs för relevant litteratur och forskning för att placera in studien och den aktuella problematiken i en relevant kontext med hänsyn till studiens plats inom två av pedagogikens delområden: yrkespedagogik och specialpedagogik. Kapitel 2 och 3 syftar även till att ge en insyn i min egen förståelse av området och att därmed tydliggöra en bakgrund till analyserna av det empiriska materialet. I kapitel 4 beskrivs de vetenskapsteoretiska inkörspartarna till studien där språket och vårt sätt att beskriva vår verklighet ges ett företräde framom det observerbara och mätbara. I kapitel 5 beskrivs det metodiska tillvägagångssättet i relation till det empiriska materialet. Resultaten från analyserna av det empiriska materialet presenteras i tre kapitel. Ett kapitel för varje forskningsfråga. Kapitel 6 och 7 baserar sig på en diskurspsykologisk analys. Kapitel 8 baseras på en analys utgående från Michel Foucaults begreppsapparat. Kapitel 9 utgör det första av de två diskussionskapitlen. I detta kapitel problematiserar och diskuterar jag studiens resultat med en ingång genom studiens syfte och med anknytning till litteraturöversikt och de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna. I kapitlet förs även en kritisk diskussion angående studiens upplägg med aktuella förbättringsförslag. I kapitel 10 ges ett förslag på följdverkningar baserade på studiens resultat och förslag till fortsatt forskning

II INGÅNGAR TILL FORSKNINGSFÄLTET

Min strävan i denna del av avhandlingen, som jag valt att benämna *Ingångar till forskningsfältet*, är att förmedla en ingång till studiens tematik genom tidigare forskning och annan relevant litteratur. Översikten är uppdelad i två huvudkapitel, vilket även visar på studiens positionering mellan två av pedagogikens delområden – yrkespedagogik och specialpedagogik. Två kunskapsområden som på ett teoretiskt plan kan särskiljas men som på ett praktiskt plan är att betrakta som intimt sammanflätade och som förenas inom den yrkesinriktade utbildningen.

2 Yrkesutbildning

Yrkesutbildning är ett mångdimensionellt begrepp, vilket gör att en entydig definition är svår att finna. På engelska används begreppet Vocational Education and Training (VET). En term som bär med sig en antydning om att yrkesutbildning inte enbart innebär utbildning i form av direkt undervisning utan även annan träning eller övning till ett yrke eller arbete. På en allmän nivå kan den definition som European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) föreslår vara användbar:

VET comprises all more or less organized and structured activities that aim to provide people with knowledge, skills and competencies necessary to perform a job or set of jobs, whether or not they lead to formal qualification. VET is independent of venue, age or other characteristics of participants and previous level of qualifications. VET may be job-specific or directed at a broader range of occupations. It may also include elements of general education... (Cedefop, 2004, 13)

Moodie (2002) poängterar riskerna med att slå fast en alltför specifik definition av yrkesutbildning eftersom dess relation till andra delar av utbildningssystemet och arbetslivet är föränderliga under tid och skiljer sig mellan länder. Vi kan behöva inta ett förhållningssätt där yrkesutbildning betraktas som något obestämmd och föränderlig.

Yrkesutbildning kan i större eller mindre utsträckning ordnas genom lärande i skola eller som lärande på en arbetsplats. I internationella mått mätt har yrkesutbildningen i Finland en stark skolanknytning. Det vanligaste sättet för finländska ungdomar att avlägga en yrkesinriktad grundexamen är genom läroplansbaserade, heltidsstudier på en yrkesläroanstalt eller folkhögskola. I denna typ av utbildning ingår dock minst en sjättedel lärande i arbete. Yrkesinriktad grundexamen kan också avläggas genom läroavtal, där den största delen av lärandet sker på en arbetsplats. Läroavtal riktar sig till både unga och

vuxna. Vuxna som vill avlägga grundexamen kan även göra detta genom en så kallad fristående examina. Studierna utgår vid fristående examina från arbetslivet, systemet är flexibelt och erkännande av den studerandes tidigare kunskaper är centralt. Till finländsk yrkesutbildning räknas också yrkes- och specialyrkesexamina som utgör en specialiserande tilläggsutbildning i förhållande till den grundläggande yrkesutbildningen. I denna studie fokuseras på den förstnämnda skolanknutna, grundläggande yrkesutbildningen som främst har unga som målgrupp.

Systemen för andra stadiets utbildning varierar mellan olika länder. I de flesta europeiska länder finns två vägar genom andra stadiets utbildning – en yrkesinriktad väg och en väg med en mera allmänbildande, akademisk inriktning. Finland hör till de länder som har ett renodlat parallellsystem med en skild yrkes- och gymnasieutbildning. Ett utökat samarbete dem emellan betonas dock i styrdokumentet och är delvis redan förverkligat. I våra nordiska grannländer varierar systemen. I Sverige, Norge och Island sammanslogs de två utbildningsvägarna till integrerade skolor på 1970-talet medan Danmark, liksom Finland har behållit separata system (Cedefop, 2012 Stefánsdóttir, 2001, 13). Finlands och Sveriges system för yrkesutbildning påminner dock om varandra i och med att utbildningstiden är den samma oberoende av bransch, cirka tre år. De norska yrkesutbildningsprogrammen är i de flesta fall uppbyggda enligt modellen 2 + 2, två år i utbildning och två år som lärling på ett företag (Cedefop, 2012). I Danmark har yrkesutbildningen en uppbyggnad i olika steg, vilket möjliggör för den studerande att stiga av studierna på en lägre nivå, redan efter ett år och ta steget ut i arbetslivet. Att avlägga en dansk yrkesutbildning kan ta allt mellan ett och fem år. På Island tar det mellan ett och ett halvt och fyra år att avlägga en yrkesutbildning. Yrkesutbildningens popularitet varierar stort mellan de europeiska länderna. I Sverige, Finland och Österrike kan det yrkesinriktade alternativet sägas vara populärt i och med att hälften av ungdomarna väljer denna väg medan endast 36 % respektive 8 % av studerande väljer yrkesutbildning i Danmark och Polen (Cedefop, 2008, 4). Även om Finland inte brottas med ett underskott av studerande inom yrkesutbildning är en ökning av yrkesutbildningens attraktionskraft prioriterad på den europeiska agendan

Även om yrkes- eller gymnasieutbildning inte är obligatorisk i Finland finns en önskan om och en styrning mot att varje ungdom efter avslutade grundläggande studier ska skaffa sig en andra stadiets utbildning. Med den beskrivning av yrkesutbildningen som görs av Utbildningsstyrelsen nedan är denna önskan och styrning förstående:

Yrkesutbildning och yrkeskunskaper är av största betydelse för den ekonomiska konkurrensförmågan och välbefindandet. I framtiden behöver arbetsmarknaden en mångsidig yrkeskompetens, ett gediget kunskaper och en ständig förnyelse av yrkeskunskaperna. (Utbildningsstyrelsen, 2011b, 5)

Enligt framställningen är yrkesutbildning och yrkeskunskaper näst intill avgörande för Finlands framtid. Denna typ av beskrivning är ett sätt att konstruera yrkesutbildningen som betydelsefull ur ett ekonomiskt perspektiv. Jag kommer i

det följande att vidare problematisera yrkesutbildningens betydelse för individen och samhället ur såväl ett europeiskt som ur ett finländskt perspektiv, främst med en utgång i styrdokument. För att placera in studien i en historisk och kulturell kontext kommer jag att kort presentera den finländska yrkesutbildningens historia samt de trender som varit tydliga under det senaste årtiondet. Därefter skiftar jag perspektiv till yrkesutbildningens aktörer. I slutet av kapitlet behandlas studerandes möjligheter till stöd i studierna, vilket är relevant med tanke på studiens tema.

2.1 Yrkesutbildningen som en del av det europeiska projektet

Det västerländska samhället svajar. Stora skuldbördor gör att de flesta länder inom EU brottas med sin ekonomi, liksom många andra länder runt om i världen. Om framtiden kan många sja men ingen veta. Hur var det då tänkt att vi skulle kunna upprätthålla vårt välfärdssamhälle? Tillväxt och tillgång till arbete är två av nyckelorden i välfärdsprojektet. I de riktlinjer som drogs upp av Europeiska rådet i Lissabon år 2000 sattes ett strategiskt mål, som skulle uppnås under det kommande årtiondet. Den Europeiska unionen skulle bli “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.”(European Council, 2000) Arbetsmöjligheterna skulle öka och den ekonomiska tillväxten vara ett faktum. Ett högt uppställt mål som skulle nås genom en väg där utbildning var en hjärtesak och där yrkesutbildningen sågs som innehavare av en nyckelroll. Denna nyckelroll medför en styrning av yrkesutbildningen från EU-håll och en strävan efter förenhetligade system i frågan om till exempel nivån på olika examina. Å ena sidan är yrkesutbildningen alltså en väg att skapa och sprida den kunskap som ska göra Europa till en framgångssaga som kunskapsbaserad ekonomi. Å andra sidan kan yrkesutbildningen även betraktas som ett redskap för att inkludera samtliga medborgare, även utsatta grupper, i skola och samhälle. Genom yrkesutbildning ökar individens chanser till anställning, det vill säga inkludering på arbetsmarknaden, och därmed möjligheterna för var och en att klara sin egen försörjning och att skapa sig en plats i samhället. Med andra ord kan yrkesutbildningen betraktas som ett instrument för såväl *excellens* (förträfflighet) som *inklusion* (Cedefop, 2007; Frontini, 2009).

Styrdokumentet på europeisk nivå har under det senaste decenniet betonat inkludering i arbetsliv och samhälle för särskilt utsatta grupper så som personer med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, 7). Europa Parlamentet betonar starkt att unga människors möjligheter till utbildning direkt påverkar deras potential att bli inkluderade i arbetsmarknaden och samhället (European

Parliament, 2010, 4). Den politiska styrningen mot utökad inkludering i utbildning är därför att betrakta som en central del i ett projekt där *social inklusion* utgör ett slutmål. Innebörden i begreppet *social inklusion* (social inclusion) kan i detta sammanhang förstås som att alla medlemmar i ett samhälle, oberoende av personliga karaktäristika, deltar jämlikt i samhällets alla delområden så som utbildning, arbete, politik, ekonomi och kultur (se Atkinson och Marlier, 2010; United Nations, 1995). Även om social inklusion är ett komplext fenomen finns vissa faktorer som ofta fungerar som socialt exkluderande. Fattigdom är en av nyckelfaktorerna. För att motverka fattigdom är arbetsmöjligheter, med tillräcklig lön för försörjning, givetvis av särskild vikt. Inkludering på arbetsmarknaden leder i sin tur ofta till delaktighet i samhällets övriga delområden (se Atkinson och Marlier, 2010, 7). Som jag redan nämnde är fenomenet komplext och sambanden på inget vis linjära så att fattigdom alltid skulle leda till social exklusion och tillgång till arbete alltid skulle fungera som socialt inkluderande. Niemeyer (2011, 160) betonar att social inkludering inte enbart kräver yrkesskicklighet eller ämneskunskaper inom ett specifikt område utan även personliga och sociala resurser hos individen. Niemeyers konklusion blir därför att social inklusion endast kan läras genom att individen befinner sig i en inkluderande miljö eller med andra ord *är* inkluderad. På basen av detta resonemang kan inkludering i skolan betraktas som en förutsättning för en senare inkludering i samhället.

Arbetslösheten bland ungdomar och unga vuxna är för tillfället hög i Europa. Att motverka ungdomsarbetslöshet och att förebygga avbrott i utbildning är två saker som är högaktuella på Europaparlamentets agenda (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, 9). Generellt sett är andelen studerande som avbryter sin utbildning större inom den yrkesinriktade utbildningen än inom den allmänbildande utbildningen på andra stadiet (i Finland gymnasiet) (Field, Kuczera och Pont, 2007,7; Cedefop, 2012). Jahnukainen och Helander (2007, 472) beskriver avbrott i studierna som ett universellt problem som drabbar liknande grupper av studerande i alla länder. I ett flertal longitudinella studier identifieras studerande med inlärningssvårigheter som en grupp som har lägre sysselsättningsgrad, sämre inkomster, lägre utbildningsnivå och en lägre grad av självständighet i sitt boende än andra unga vuxna (Murray, 2003, 17; Jahnukainen och Helander, 2007, 472). Överlag är även tillgången till utbildningsplatser och möjligheterna inom utbildningssystemen sämre för de studerande som behöver särskilt stöd än för andra studerande. Det finns dock stora variationer mellan de europeiska länderna inom detta område. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, 18; ILO 2008).

Enligt Field, Kuczera och Pont (2007, 67) kan undervisningssystemet endera öka eller minska inledande ojämlikhet mellan studerande. Baserat på forskningsrapporter inom OECD-länderna beskriver Field et al. (2007, 55–80) ett inkluderande system för andra stadiets yrkesutbildning. I ett inkluderande system behöver utbildningsalternativen på andra stadiet betraktas som likvärdiga

i och med att andelen studerande som avbryter yrkesinriktade studier verkar stå i relation med yrkesutbildningens status och popularitet. I länder där en större andel av ungdomarna väljer yrkesutbildning är även avbrotten bland studerande färre. Utbildningen behöver vara attraktiv både till innehåll och till form. Field et al. (2007, 55–80) poängterar vidare att läroplanen ska vara flexibel i relation till de studerande och innehålla både akademiskt inriktade och yrkesinriktade kurser. Studerande ska få handledning både före, under och i slutskedet av studierna och det ska finnas länkar till arbetslivet. Systemen ska även ge möjligheter till en andra chans till exempel tillåta att studerande återupptar studier som avbrutits. Skolsystemet ska inte innehålla inbyggda återvändsgränder utan såväl horisontella som vertikala broar som tillåter vidare studier på samma nivå eller på en högre nivå.

I ett europeiskt perspektiv är Finland idag framgångsrikt i sitt system för yrkesutbildning. Finland blev EU-medlem år 1995 men hade redan före det inlett arbetet med att utveckla yrkesutbildningen i en riktning som i stort överensstämde med den som kom att stipuleras via EU-direktiv. Den tidigare splittrade yrkesutbildningen hade redan före Finlands EU-inträde förenhetligats och möjligheter öppnats för mera flexibla studier så som att kombinera yrkes- med gymnasie studier. Möjligheterna till studier på en högre nivå efter yrkesstudier var även de tryggade. Efter inträdet i EU har Finland varit ett föregångsland när det gäller att implementera EU-policyer i yrkesutbildningen. Detta syns exempelvis i en strävan efter en jämnare fördelning mellan könen i annars könsstereotypa branscher samt satsningar på: informationsteknologi, strategier för ett stödja det livslånga lärande, yrkesläraren som utvecklare av yrkesutbildning samt didaktisk expert, arbetslivets möjligheter att påverka yrkesutbildningen och specifik träning av kunnande och färdigheter. (Frontini, 2009; Heikkinen, 2001)

Yrkesutbildningen är föremål för en alleuropeisk styrning men det är ändå upp till respektive land att utgående från rekommendationer och strategiska mål bestämma hur yrkesutbildningen förverkligas i den egna kontexten. Betoningarna i relation till tanken om inklusion och excellens kan därför bli något olika i olika länder. Baserat på Cedefops rapport från år 2007 kan Finlands tyngdpunktsområden i styrdokumentet, främst lokaliseras till aspekter som förknippas med excellens (Frontini, 2009). De åtgärder som vidtagits har mest syftat till att höja attraktions- och konkurrenskraften inom yrkesutbildningen. Utbildningarna har gjorts mera attraktiva för blivande studerande genom utökad flexibilitet och möjligheter till personliga val och genom tydliga vägar vidare till högre utbildning. De satsningar som gjorts har gett gott resultat. Den finländska yrkesutbildningen är attraktiv och har god studerandetillströmning. Givetvis finns även inkluderande tankegångar närvarande i den finländska yrkesutbildningen. Exempelvis görs satsningar för att underlätta övergången från grundläggande utbildning till yrkesutbildning samt för att motverka avbrott i studierna. Tillgången till studiehandledare, kuratorer och speciallärare, som kan stödja studerande i studierna, har ökat märkbart inom yrkesutbildningen under

de senaste åren. Frontini (2009) antar att Finland har möjligheter att fokusera på excellens eftersom faktorer relaterade till inklusion redan, åtminstone till viss del, är åtgärdade. Frontini lyfter ändå fram farhågor om att ett utbildningssystem som på längre sikt ensidigt gör satsningar för att nå idealet om excellens kan leda till nya former av exklusion.

2.2 Finländsk yrkesutbildning

I Finland har yrkesutbildningen blivit ett allt mera attraktivt alternativ för unga studerande. Årligen inleder drygt 50 000 studerande studier för yrkesinriktad grundexamen. År 2011 fanns totalt 133 800 studerande i den läroplansbaserade grundläggande yrkesutbildningen (Finlands officiella statistik, 2012c). I gymnasieutbildning fanns drygt 109 000 studerande varav lite under 38 000 var nya studerande (Finlands officiella statistik, 2012b). Generellt sett har antalet studerande inom gymnasieutbildning minskat och antalet studerande inom yrkesutbildning ökat under de senaste 10 åren. De minskade ålderklasserna samt att antalet vuxenstuderande ökat inom yrkesutbildningen är en möjlig förklaring men även att yrkesutbildningens attraktionsgrad ökat så att allt fler unga väljer att skaffa sig en yrkes- istället för en gymnasieutbildning.

Den finländska yrkesutbildningen omfattar åtta olika *utbildningsområden*: det humanistiska och pedagogiska området; det samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området; teknik och kommunikation; social-, hälso- och idrottsområdet; kultur; det naturvetenskapliga området; naturbruk och miljöområdet samt turism- kosthålls- och ekonomibranschen. Inom de åtta utbildningsområdena finns totalt 52 olika yrkesinriktade grundexamina med 120 olika utbildningsprogram (Utbildningsstyrelsen, 2011b, 7). Enligt Statistikcentralens uppgifter från år 2011 avlades inom den läroplansbaserade yrkesutbildningen flest examina inom teknik och kommunikation (44 procent) följt av social-, hälso- och idrottsområdet (16 procent) (Finlands officiella statistik, 2012d).

Behörighetskravet för en studieplats inom grundläggande yrkesutbildningen är avklarad grundläggande utbildning (grundskola). Ansökan sker främst via den gemensamma ansökan (GA) till yrkes- och gymnasieutbildning. Studerande antas till de flesta utbildningarna på basen av betyg. Till en del branscher så som hårbranschen, skönhetsbranschen, social- och hälsovård samt musik och konstutbildningar ordnas inträdes- och lämplighetsprov vilka respektive utbildningsanordnare ansvarar för. Ansökan sker sedan år 2008 elektroniskt och sorterar under Utbildningsstyrelsen. Tidigare innehade länsstyrelsen en viktig uppgift med att administrera allt det skriftliga material som ansökningsapparaten innebar. Ansökningsresultatet meddelas till Utbildningsanordnarna som i sin tur handhar kontakten med de sökande. I praktiken är det därmed Utbildningsstyrelsen som har det största ansvaret i den ordinarie

antagningsprocessen. (Förordning om gemensam ansökan till yrkesutbildning och gymnasieutbildning 30/2008; Utbildningsstyrelsen, 2012)

Den läroplansbaserade yrkesutbildningen består av 120 studieveckor vilket i praktiken brukar innebära tre års heltidsstudier och resulterar i en yrkesinriktad grundexamen. Av de 120 studieveckorna är 90 studieveckor yrkesinriktade, 20 studieveckor består av examensdelar som kompletterar yrkesskickligheten (tidigare gemensamma ämnen) och 10 studieveckor är valfria. Förutom detta ingår även studiehandledning under studietiden. Av de 90 yrkesinriktade studieveckorna skall minst 20 ordnas som *Inläring i arbetet* i en äkta arbetsmiljö. Utbildningens längd kan utökas med ett år ifall studerande av någon orsak inte kan avsluta studierna inom utsatt tid. (Utbildningsstyrelsen, 2011b)

2.2.1 En historisk tillbakablick

Den finländska yrkesutbildningen i skolform har anor från 1800-talets tidigare hälft. Att yrkesutbildningen skulle ordnas i skolor var ingen självklar utveckling. Utbildning i anslutning till arbetslivet kunde ha varit en annan möjlighet. Skolanknuten utbildning kom dock att prioriteras. I ett kommittébetänkande från 1938 poängteras att flera läroinrättningar behövdes för att kunna utbilda de unga. I samma betänkande underströks att den växande industrins behov borde mötas genom skolanknuten undervisning i så många yrken som möjligt (Heikkinen, 1995, 328). Redan i detta kommittébetänkande framkommer därmed yrkesutbildningens dubbla uppdrag i att möta såväl individens som arbetsmarknadens behov. Finländsk yrkesutbildning kom tidigt att få en direkt inkluderande uppgift. De sociala problemen i det finländska samhället var stora under efterkrigstiden. Antalet personer som på ett eller annat sätt blivit invaliderade under kriget var stort liksom behovet av utbildning och rehabilitering. Yrkesutbildningen tilldelades därmed en roll som främjare av jämlikhet och demokrati (Tuunainen och Nevala, 1987, 75).

På 1960- och 1970-talet började utbildning i Finland att i allt högre grad ses som en möjlighet att öka folkets välbefinnande. Grundskollagen som godkändes 1968 innebar stora förändringar inom den grundläggande utbildningen vars följdverkningar även nådde yrkesutbildningen. Andan i grundskollagen var att grundskolan var en skola för alla barn. De ekonomiska möjligheterna var nu betydligt bättre än tidigare och det fanns därför god potential att utveckla undervisningen inom alla stadier. Trots att grundskolans läroplanskommitté ansåg att de flesta elever med funktionshinder egentligen kunde gå i vanlig klass konstaterar Tuunainen och Ihatsu (1996, 12) att stora inkluderande förändringar uteblev i det allmänna klassrummet.

År 1974 fattade statsrådet ett principbeslut om en reform av utbildningen på andra stadiet. En följd av detta beslut kom år 1978 när Lagen om utveckling av utbildningen på mellanstadiet stadfästes. Mellanstadiet delades upp i det parallellskolsystem, bestående av gymnasieutbildning och yrkesutbildning, som vi känner igen än idag. Uppbyggnaden av gymnasierna bibehölls i stort som

tidigare medan yrkesutbildningens struktur ansågs vara i behov av större förändringar. Denna mellanstadiereform innebar för yrkesutbildningen ett stort reformprojekt med en stark betoning på utvecklandet av läroplaner. De första riktigt tydliga läroplanerna som fanns att tillgå inom yrkesutbildningen. Före reformen fanns nästan 700 olika utbildningslinjer inom yrkesutbildningen. Efter reformen hade dessa förenhetligats till 25 grundlinjer. Varje grundlinje inleddes med en ettårig, allmän period för att sedan möjliggöra specialisering på totalt cirka 230 specialiseringslinjer både på skol- och institutnivå. De övriga stora målen med reformen var att i större utsträckning möta arbetslivets krav såväl gällande kunskaper som gällande tillgång på utbildad arbetskraft, att genom ett utökat antal studieplatser garantera yrkesutbildning för hela årskullen samt att möjliggöra fortsatta studier vid högskola för dem som genomgått yrkesutbildning. (Lehtisalo och Raivola, 1992, 115–116; Numminen, 1980, 52–68)

Genom garantin om utbildning för hela årskullen kom antalet utbildningsplatser att öka. Inträdeskraven till olika utbildningsalternativ blev därmed lägre, läroanstalterna började tävla om de studerande och även mindre motiverade och intresserade ungdomar fick studieplats. Heterogeniteten i grupperna ökade. Stödundervisning, differentierad undervisning samt elevhandledning tillkom som verktyg för att stödja studerande i studierna (Räsänen och Temmes, 1981, 28). Tiilikkala (2004) beskriver utvecklingen i yrkeslärares arbete med start på 1950-talet. Under årtiondena mellan 1950 och 1970 gick yrkeslärares arbete främst ut på att undervisa i det aktuella yrket. Fostran bestod i första hand i fostran till yrket, en sorts beteendefostran. Det fanns inga nationella läroplaner vilket gav stort utrymme för lärarens egen personliga orientering och prioriteringar i utbildningen. Kontakterna till arbetslivet var få och respekten för lärarna stor såväl innanför som utanför skolans väggar. I och med mellanstadiereformen kom yrkeslärares arbetsbild att förändras. Yrkeslärares upplevde under denna tidsperiod en glidning mot en utökad fostrarroll i sin lärargärning (Tiilikkala, 2004). Lärarna blev tvungna att satsa på att hålla ordning i klasserna samt att motivera sina studerande, vilket resulterade i att fokuseringen på yrkeskunskapen blev mindre. Utvecklingen medförde en känsla av att den egna statusen sjönk bland yrkeslärares. De läroplaner som utvecklades i samband med reformen var mycket detaljerade. Lärares personliga frihet, som tidigare varit stor, blev därmed något inskränkt. Mellanstadiereformen genomfördes stegvis under 1980-talet. Först ut var handelsutbildningen år 1982 och sist social- och hälsovård år 1988 (Lehtisalo och Raivola, 1992, 119–120).

Inom lagstiftningen tog det ända till år 1987 förrän specialundervisning inom de allmänna yrkesläroanstalterna omnämns (Lag om yrkesläroanstalter 487/1987). Enligt den nya lagen skulle alla yrkesläroanstalter ordna specialundervisning för de studerande som var i behov av sådan. Specialundervisning definierades som förverkligande av individuella lösningar exempelvis genom flexibel studietid och anpassningar av läroplanen. I förordningen om specialyrkesläroanstalter från 1989 bestämdes att specialyrkesläroanstalterna skulle dra försorg om studerande

i behov av långvarig specialundervisning och rehabilitering och ha en handledande funktion i förhållande till övriga yrkesutbildningsordnare.

Förnyelsen av yrkesutbildningen som helhet fortsatte under 1990-talet. Raivola et al. (2001, 51) använder till och med ordet kris när de diskuterar det finländska utbildningssystemets status i slutet av 1980- och början av 1990-talet. Trots den omfattande mellanstadiereformen var behovet av förnyelse fortsättningsvis stort. Allt fler av de finländska ungdomarna valde att gå i gymnasiet och därefter knacka på porten till högre utbildning. Ett av målen med mellanstadiereformen hade varit att öppna vägarna till vidare studier även för yrkesutbildningens studerande. Detta mål hade inte uppfyllts i den omfattning som det var tänkt. Raivola et al. framhåller dessutom att yrkesutbildningen alltjämt var för hierarkisk, för splittrad i små institutioner och variationerna i nivån mellan olika utbildningar var för stor. Förutom den kvarstående interna problematiken inom yrkesutbildningen kom även under 1990-talet influenser från externt håll som bidrog till det reformarbete som skulle komma att utföras. Raivola et al. (2001, 52) nämner Finlands medlemskap i EU, vilken innebar en viss press på att harmonisera utbildningsstrukturen; förändrade förhållanden inom industrin som krävde nya kompetenser; nya pedagogiska influenser så som livslångt lärande, vilka utmanade den formella undervisningen samt spåren efter lågkonjunkturen i början av 1990-talet.

Vi närmar oss nu dags dato i denna kortfattade historik och kan konstatera att lösningarna på de problem som gjorde att yrkesutbildningen enligt Raivola et al. (2001) befann sig i kris, har gett ett positivt resultat. Jag har redan tidigare nämnt att yrkesutbildningen blivit ett allt mera uppskattat alternativ som andra stadiet utbildning för ungdomar men även för vuxna. Vilka är då de trender som kan antas ha bidragit och bidrar till denna utveckling?

2.2.2 Utvecklingstendenser inom yrkesutbildningen

De främsta utvecklingstendenserna, som kan spåras inom dagens yrkesutbildning, svarar mot de problem och influenser som identifierades på 1990-talet. Det handlar på en administrativ nivå om sammanslagningar och samordning av utbildningsanordnare och utbildningsenheter för att få till stånd synergieffekter och jämnare kvalitet på utbildning. Inom själva utbildningen handlar det främst om flexibla system i relation till de studerandes individuella valmöjligheter; ordnande av yrkesutbildning i nära samarbete med arbetslivet samt tankar om yrkesutbildningen som en del av ett livslångt lärande vilket syns såväl på satsningarna på yrkesutbildning för vuxna som i den nationella läroplanen (Grunder för yrkesinriktad grundexamen) för yrkesutbildning.

I relation till de *studerandes möjligheter att påverka sina egna* studier har utvecklingen mot allt smidigare och mer flexibla system dominerat sedan 90-talet. Tidigare kunnande ska räknas tillgodo och valfriheten har utökats. Studerande ska ges tillfälle att själva påverka sina studier genom möjligheter att välja bland olika examensdelar, även från andra yrkesinriktade grundexamina

samt genom att beredas möjlighet att avlägga gymnasiekurser och studentexamen. Tio studieveckor utgörs av fritt valbara examensdelar. Om studerande så önskar kan dessa bestå av arbetserfarenhet eller handledda fritidsintressen. För att säkra att valfriheten förverkligas uppgörs en personlig studieplan (PSP) i samråd mellan lärare/handledare och den enskilda studerande. Den personliga studieplanen uppdateras fortlöpande under utbildningens gång. (Utbildningsstyrelsen, 2009; 2011b)

En annan tydlig utvecklingstrend inom finländsk yrkesutbildning är en *utökad orientering mot arbetslivet*. Från en läroanstaltscenterad utbildning växte en arbetslivsorientering fram under 1990-talet för att bättre möta ett föränderligt arbetsliv. För att kunna uppskatta behovet av arbetskraft sker numera prognostiseringar vilka sedan påverkar antalet utbildningsplatser inom olika områden (se Backman och Englund, 2012). Genom perioder i arbetslivet styrs de studerandes kunnande mot autentiska arbetsuppgifter och bäddar för framtida arbetsplatser. *Inläring i arbete* ersatte begreppet *arbetspraktik* vid de läroplansgrunder, som beroende på bransch, trädde i kraft mellan åren 1999–2001. Med inläring i arbete blev perioderna i arbetslivet mera målinriktade och handledda samt även bedömda (Utbildningsstyrelsen, 2000, 112). Omfattningen utökades från ett minimikrav på 4 studieveckor till minst 20 studieveckor (Utbildningsstyrelsen, 1995, 68; Utbildningsstyrelsen 2000, 112). I och med *yrkesproven* som trädde i kraft år 2006 var ett av målen att ”säkra kvaliteten på utbildningen och förbättra kontakterna till arbetslivet” (Utbildningsstyrelsen, 2006, 7). Yrkesprovets genomförande övervakas av ett organ bestående av medlemmar som företräder utbildningsanordnaren, lärarna, studerande samt arbets- och näringslivet inom den aktuella branschen. Såväl arbetsgivare som arbetstagare ska vara jämlikt representerade även om de i mindre branscher, med många enmansföretag, ofta utgörs av en och samma person. Enligt examensgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2009, 153) syftar yrkesproven till att i så stor utsträckning som möjligt bedöma yrkesskickligheten inom de yrkesinriktade examensdelarna. Bedömningen kan kompletteras med annan typ av värdering av kunnandet. Genom yrkesproven har ett samarbete mellan lärarna och representanter från arbetslivet etablerats vilket möjliggör en större orientering mot arbetslivet för såväl lärare som studerande. Många av lärarna inom finländsk yrkesutbildning har även tagit vara på chansen till en egen period i arbetslivet som sträcker sig från några veckor till några månader. Möjligheterna till *arbetslivsperioder* fick sin början år 2000 och hade utnyttjats av ungefär en fjärdedel av lärarna fram till slutet av år 2006 (Eerola, 2007, 60).

Tanken om ett *livslångt lärande* var en av de pedagogiska influenser som nådde yrkesutbildningsvärlden på 1990-talet. Livslångt lärande är ett begrepp som vanligtvis dateras till 1960–1970-talet. Det stora genombrottet för begreppet kom emellertid på 1990-talet när det dominerade en stor del av policydiskussionerna inom de frivilliga utbildningsstadierna såväl bland privata aktörer och organisationer som bland nationer (Field och Leicester, 2000, xvi). Tanken om livslångt lärande har fått enorm spridning i västvärlden och ses som

ett sätt att hantera de snabba förändringar som betraktas vara kännetecknande för vår tid. Livslångt lärande var även ett av nyckelområdena som betonades när Europeiska rådet samlades i Lissabon år 2000:

...giving higher priority to lifelong learning as a basic component of the European social model, including by encouraging agreements between the social partners on innovation and lifelong learning; by exploiting the complementarity between lifelong learning and adaptability through flexible management of working time and job rotation....(European Council, 2000)

Den finländska yrkesutbildningen betraktas via styrdokumentet som ett led i ett livslångt lärande. Betoningen syntes redan år 1998 i lagen om yrkesutbildning enligt vilken ett av målen för yrkesutbildningen är ”att stödja livslångt lärande. Retoriken kring det livslånga lärande förstärks ytterligare i *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* (Utbildningsstyrelsen, 2009). De tidigare gemensamma baskompetenserna har ersatts med begreppet *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*. I nyckelkompetenserna ingår de tidigare gemensamma betoningarna och baskompetenserna. Nyckelkompetenserna inbegriper därtill ämnesshelheter från grundläggande utbildningen och gymnasiet samt Europaparlamentets och rådets rekommendationer 2005/0221 om just nyckelkompetenser för livslångt lärande (Utbildningsstyrelsen, 2009, 15).

2.2.3 Yrkesutbildningens aktörer

Efter att ha diskuterat upplägg, historik och trender är det nu dags att stifta bekantskap med de centrala aktörerna i form av ledning, lärare och studerande inom yrkesutbildningen. Av särskilt intresse i denna studie är att med utgångspunkt i relevant forskning, behandla och diskutera vad styrdokumentens föreskrifter kan komma att innebära för dessa aktörer.

Styrning och ledning

Yrkesutbildningen regleras ytterst genom de utbildningsstillstånd respektive yrkesutbildare tilldelas, genom lagstiftning och examensgrunder men även genom den finansiering som beviljas respektive utbildningsanordnare. En del av denna finansiering är baserad på *statsandelsfinansiering* per studerande. Detta enhetspris varierar enligt utbildningsområde (vissa utbildningsområden har högre kostnader på grund av dyr maskinpark), enligt antalet studerande inom yrkesinriktad specialundervisning samt enligt antalet studerande som har inkvarteringsförmån (Utbildningsstyrelsen 2011b, 23). Sedan år 2006 är även en del av finansieringen baserad på respektive utbildningsanordnarens resultat. Målet med den *resultatbaserade finansieringen* är att förbättra kvalitén inom yrkesutbildningen samt även att uppmuntra till utvecklingsarbete. Den resultatbaserade finansieringens andel utgör tre procent av den totala finansieringen. Finansieringen baseras på ett resultatindex där mätarna utgörs av studerandes placering efter tre år i utbildning (avlagt examen eller ej, inlett fortsatta studier eller fått arbete), lärarbehörighet och personalutvecklande åtgärder (Utbildningsstyrelsen, 2011a). I och med kriteriet om studerandes

placering lyfts faktorer fram som kan antas leda till extra satsningar på studerande som behöver särskilt stöd hos respektive utbildningsanordnare.

I fotspåren av 1990-talets lågkonjunktur blev ekonomin ett mera centralt inslag i skolvardagen och även yrkesutbildningens lärare blev involverade i de ekonomiska diskussionerna på ett annat sätt än förut. I Mahlamäki-Kultanens (1998, 162–164) avhandling framkom att den snabba förändring som skedde inom yrkesutbildningen på 1990-talet nästan varit övermäktig för både lärare och rektorer. I studien beskrev lärarna och rektorerna förändringar som de uppfattade som stora och omfattande men som med forskarens ögon kanske inte alltid var så uppseendeväckande. Förändringarna på organisationsnivå orsakades under 1990-talet av en reformering av utbildningssystemet. Under 2000-talet har inga sådana övergripande reformer ännu genomförts men organisationsförändringarna har ändå duggat tätt inom yrkesutbildningen. Bland annat som ett led i att förbättra resursanvändningen, fastslogs i statsrådets utvecklingsplan *Utbildning och forskning 2003-2008* (Undervisningsministeriet, 2004, 42) att utbildningsanordnarna inom yrkesutbildningen bör vara tillräckligt stora och mångsidiga eller i övrigt starka aktörer. Detta för att kunna svara mot regionens behov av arbetskraft, kunna delta i utvecklandet av arbetslivet samt för kunna svara på arbetslivets behov av utbildning. Antalet yrkesutbildare har stadigt minskat. År 2003 fanns 206 utbildningsanordnare år 2011 var antalet 139. För några få av utbildningsanordnarna har utbildningstillståndet dragits in men i de flesta fall beror minskningen på sammanslagningar eller överföring av utbildningstillstånd till större helheter. (Undervisnings- och kulturministeriet, 2012). I Svenskfinland finns för tillfället ett tiotal utbildningsanordnare. Sedan insamlingen av studiens empiriska material utfördes år 2007 har sju av de åtta (inklusive pilotgruppen) deltagande skolorna varit föremål för sammanslagningar och organisationsförändringar. En geografisk spridning med relativt långa avstånd mellan olika enheter är ett faktum för många av utbildningsanordnarna.

Enligt Tiilikkala (2004, 218) är den *statliga styrningen* av yrkesutbildningen både betydelsefull och betydelslös. Tiilikkala tar 1980-talets stora mellanstadierreform som exempel. Nya läroplaner blev skrivna och mycket ändrades som borde ha påverkat lärarnas arbete. Flera av yrkeslärarna i Tiilikkalas studie vittnar dock om att lärarnas direkta arbete med de studerande inte förändrades märkbart i samband med den stora reformen. Hämäläinen och Nurmi (2000, 144) kunde i sin studie visa på motsvarande resultat inom yrkeshögskolevärlden i samband med yrkeshögskolereformen. Tiilikkala (2004, 219) tolkar lärarnas utsagor om läroplanen som att lärarna läser den och försöker följa den men sist och slutligen främst litar på sin egen sakkunskap, vilket i praktiken medför att läroplanerna ibland inte följs. Tolkningsmöjligheterna av skolans styrdokument är många samtidigt som en nonchalans i förhållande till styrdokument och överenskommelse alltså kan spåras i skolan som organisation. Petri Salo (2002) har i sin studie av skolan som organisation kommit i kontakt med detta fenomen liksom även Cohen, March och Olsen (1972) som myntat

uttrycket ”organiserad anarki” och ”soptunnemodellen”. Salo (2002, 40) beskriver hur beslut som fattats på lärarmöten inte efterföljs och förverkligas utan helt enkelt hamnar i soptunnan. Enligt Cohen, March och Olsen är detta fenomen framför allt typiskt för kunskapsförmedlande, offentliga expertorganisationer. Ett centralt drag i processen är ”the partial uncoupling of problems and choices” (Cohen, March och Olsen, 1972, 16). Problem identifieras men lösningsförslagen är allt för lättvindigt förankrade i det faktiska problemet. Beslut fattas i all hast utan att egentligen innebära en lösning på problemen. Orsakerna till detta förfaringsätt antas finnas i att organisationens verksamhet har målsättningar som är konfliktfyllda och otydliga och att förankringen hos den enskilda läraren blir alltför lös.

Verksamhetens organisation och struktur hör till de områden där utbildningsanordnarna har självbestämmanderätt. *Rektorer och övriga utbildningsledare* är i nyckelposition för att realisera de mål och krav som uppställs via styrdokumentet. Enligt Tiilikkala (2004, 218) har rektorn, eller motsvarande ledare, stor betydelse för yrkesutbildningens lärare. Rektorn är den som stödjer och uppskattar lärarnas insatser samt möjliggör resurstilldelning. Lärarna önskar en närvarande rektor som tar lärarna till sig och sköter skolpolitiken utåt. Men rektorn kan även beskrivas i negativa ordalag som övervakare och ”pomottaja” (ung. kommandör). I Mahlamäki-Kultanens studie om rektorer i yrkesläroanstalter (1998, 154–155) framkom att rektorn på mindre läroanstalter beskrevs i mera positiva ordalag än de på större. Huvudtemat för Mahlamäki-Kultanens studie var egentligen rektorer som pedagogiska ledare. Resultat från studien visar att rektorn bör guida sina medarbetare inifrån gruppen och erkänna sina egna begränsningar och brist på expertis, inte ovanifrån. Både Mahlamäki-Kultanens och Tiilikkala drar slutsatsen att den egna läroanstalten, dess kultur, namn och rektor är viktiga för lärarna. De önskar arbeta i en läroanstalt som är stödjande och värderar undervisningsarbetet samt som har en rektor som alla känner.

Lärare

Lärarna inom yrkesutbildningen utgör en relativt heterogen skara. Med hänsyn till utbildningsbakgrund finns stora skillnader lärarna emellan, men även med hänsyn till arbetsuppgifter. Den primära indelningen utgörs av lärare i yrkesinriktade studier (yrkeslärare) och lärare i kompletterande examensdelar (ämneslärare) därtill återfinns även specialyrkeslärare och speciallärare i yrkesutbildningens lärarkår. På finskt håll ordnas yrkespedagogisk lärarutbildning vid yrkeshögskolor. På grund av Svenskfinlands litenhet finns all svenskspråkig lärarutbildning, även yrkeslärarutbildningen, koncentrerad på universitetsnivå inom Åbo Akademi. Behörighetsvillkoren för yrkeslärare är lämplig högskole- eller yrkeshögskoleexamen. Om möjligheter att avlägga examen på denna nivå inte finns gäller den högsta examen inom den aktuella branschen. Därtill krävs minst 60 studiepoäng (35 studieveckor) pedagogiska studier för lärare samt minst tre års arbetserfarenhet inom branschen.

Behörighetsvillkoren för lärare i kompletterande examensdelar är högre högskoleexamen i det aktuella ämnet eller diplomingenjörsexamen i lämpligt utbildningsprogram, samt motsvarande pedagogiska studier som för yrkeslärarna. Behörighet för specialundervisning inom yrkesutbildningen är baserade på den tidigare nämnda lärarbehörigheten samt minst 60 studiepoäng (35 studieveckor) studier för speciallärare inom yrkesutbildningen. Dessa lärare tituleras i finlandssvensk kontext för specialyrkeslärare. Lärare med behörighet att undervisa inom grundläggande utbildningen som har avlagt minst 60 studiepoäng (35 studieveckor) specialundervisning eller speciallärare med specialpedagogik som huvudämne är även behöriga för undervisning inom yrkesutbildningen. Dessa lärare omtalas oftast som speciallärare inom den finlandssvenska yrkesutbildningen och saknar utbildning inom något specifikt yrkesinriktat område. (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 1998/986; Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 2010/1168).

Inom den finlandssvenska yrkesutbildningen arbetar strax under 700 lärare varav 80 % undervisar i yrkesinriktade ämnen och knappa 20 % inom de kompletterande examensdelarna. Enligt statistikcentralens uppgifter från år 2010 (se Kumpulainen, 2011, 100–104) finns 13 speciallärare som arbetar inom svenskspråkig yrkesutbildning. Enligt samma källa är behörighetsgraden inom finlandssvensk yrkesutbildning betydligt lägre än inom den finskspråkiga (60 % jämfört med 72 %). Andelen behöriga bland svenskspråkiga lärare i kompletterande examensdelar är högre än bland yrkeslärarna (70 % jämfört med 58 %). För att öka behörigheten på finlandssvenskt håll har satsningar framför allt gjorts på flerformsundervisning inom yrkeslärarutbildningen. I de så kallade DaKo-projekten har närundervisningen minimerats och undervisningen istället ordnats via lärplattform och videokonferenser vilket gjort det praktiskt möjligt för många lärare att delta i de pedagogiska studierna

Lärarna är de som i sista skedet föreverkligar den styrning jag tidigare beskrivit under rubriken *Styrning och ledning*. Hur och i vilken utsträckning styrningen tillåts påverka lärarens arbete i relation till de studerande är sist och slutligen upp till läraren själv. I Finland finns förtroende för den enskilda lärarens expertis och professionalism och någon direkt form av skolinspektion förekommer inte. Enligt Salo (2002, 281) präglas läraryrket både av en stor självständighet och av en samtidig maktlöshet eftersom lärarens påverkansmöjligheter på organisationsnivå ofta är begränsade. På den privata arenan, i den egna undervisningen, är läraren legitimerad att självständigt fatta beslut och innehar såväl makt som möjligheter till kontroll. Enligt Gustafson (2010, 275) är läraruppdragets inriktning(ar) alltid beroende av de samhällsförhållanden, värderingar och de idéer som ges tolkningsföreträdare, såväl på politisk nivå som i den enskilda skolan och hos den enskilda läraren. Dessa skapar ett spänningsförhållande i vilket läraren förhandlar sin professionella identitet. Vad läraruppdraget egentligen innebär är därmed svårt att beskriva entydligt. Det

finns inte två lärare som gör en identisk tolkning av sitt *lärarskap* (Patrikainen 1999; Vertanen 2002).

Finns det då ett särskilt yrkeslärarskap och vad ingår i så fall i detta? Den frågan har såväl Tiilikkala som Vertanen ställt sig. Vertanen (2002) blickade i sin doktorsavhandling *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010* (Lärarskapet inom yrkesutbildningen år 2010) framåt och försökte definiera ett yrkeslärarskap som då befann sig in i framtiden. Vertanen baserar sina tankar kring lärarskap på ett allmänt lärarskap och menar att centrala beståndsdelar är pedagogiskt tänkande, interaktionsförmåga och lärarens personlighet. För att beskriva yrkeslärarskapet adderar Vertanen en yrkesmässig sida, främst bestående av substanskunnande (att kunna yrket såväl teoretiskt som praktiskt) och pedagogiska färdigheter. Vertanen ser alltså en gemensam kärna i lärarskapet, som delas av alla lärare, samt en del som är specifik för yrkeslärare. Även om Vertanen menar att beståndsdelarna är de samma för alla är varje lärares lärarskap ändå individuellt. Inom yrkesutbildningen kommer ännu en aspekt in kring fostran och socialisation i och med att yrkesutbildningen även syftar till att ”fostra in” de studerande i yrket.

Tiilikkala (2004, 30–31) är något kritisk till Vertanens modell. Enligt Tiilikkala skiljer sig det allmänna lärarskapet och yrkeslärarskapet mer från varandra än Vertanen medger. Bland annat beroende på de historiska olikheter som finns dem emellan. Först efter mellanstadiereformen har yrkeslärarskapet börjat influeras av ett mera allmänt lärarskap, från att tidigare ha varit starkt branschcentrerat. Tiilikkala (2004, 221) urskiljer i sin studie fyra teman som hon betraktar som yrkeslärarskapets hörnstenar: yrkesmässighet, fostran, interaktion och personlighet. *Yrkesmässigheten* innebär en länk till den egna branschen och arbetslivet. Det verkar vara centralt för yrkeslärare att uppleva att de kan den egna branschen och vet vad som krävs av en god yrkesman vilket även syns i att den egna yrkesutbildningen och arbetserfarenheten betraktas som synnerligen viktig. Tiilikkala beskriver *fostran* som ett vitt och mångtydligt begrepp inom yrkesutbildningen. Det kan på en makronivå innefatta frågan om prioriteringar i undervisningsuppdraget. På en mikronivå kan det handla om skolans och lärarens uppgift i relation till studerande som en växande och lärande människa. *Interaktion* handlar inom yrkesutbildningen inte enbart om interaktion med studerande och kollegor utan även om interaktion med arbetslivet. Både yrkesmässigheten och fostran inbegrips därmed i interaktionen. Lärares *personlighet* och personliga orientering i sitt arbete ses i Tiilikkalas studie som kulturellt betingad. Det handlar om vem läraren är i egenskap av lärare.

I Tiilikkalas studie deltog lärare från tre branscher: maskin och metall, social- och hälsovård samt företagsekonomi (handel). Könsfördelningen var stereotyp, inom vården arbetade mest kvinnor, inom teknik mest män. Inom företagsekonomi fanns både kvinnor och män representerade. För de kvinnodominerade vårdlärarna var lärararbetet en livsstil. De planerade och utvecklade utbildningen och undervisningen. Vårdlärarna var utpräglade

relationslärare med målet att lära ut respekt, yrkesfärdigheter och finnas som stöd för studerande. Tekniklärarna beskrev sitt uppdrag som att undervisa ett yrke samt hålla ordning i gruppen. Tekniklärarna såg sig själv som fadersfigurer och betonade rättvisa. Tekniklärarnas mål var att ge studerande både grundfärdigheter i yrket och färdigheter för att klara sig i livet. Lärarna i företagsekonomi förberedde lektioner och höll undervisning där läroboken hade en betydande plats. Lärar- och timcentrering rådde. Lärarna undervisade främst ett yrke men såg sig även som fostrare. Tydliga historiska och kulturella skillnader verkar alltså alltjämt bestå branscherna emellan.

Inom forskningen beskrivs utvecklingen av läraruppdraget inom yrkesutbildningen sammantaget ha gått i riktning mot ett mera fostrande uppdrag (se till exempel Paaso och Korento, 2010; Tiilikkala, 2004). En rädsla finns för att substanskunskap ska få stryka på foten när tid åtgår till frågor som främst anses handla om fostran (Paaso och Korento, 2010, 63). Undervisningsgrupperna är heterogena och behovet av pedagogiskt och specialpedagogiskt kunnande stort. Enligt Paaso och Korento (2010, 63–64) har yrkeslärarna goda kunskaper i yrkespedagogiska frågor men det specialpedagogiska kunnandet borde stärkas så att undervisningen skulle bli mera planerad samt mer flexibla inlärningsmetoder komma i användning. En specialpedagogisk inriktning på undervisningen skulle öka yrkesutbildningens möjligheter att fungera som ett verktyg för inkludering. Samtidigt förväntas även lärare inom yrkesutbildningen stärka och uppdatera sina branschspecifika kunskaper, utveckla såväl yrkesprov som inläring i arbete i samarbete med arbetslivet och delta i utvecklingsarbete för att utveckla yrkesutbildningen i riktning mot framtida kompetensbehov. Lärare inom yrkesutbildningen förväntas därmed i hög grad delta i arbetet med att realisera yrkesutbildningen som ett verktyg för att nå excellens.

Att fungera som lärare inom yrkesutbildningen är att inneha ett uppdrag i ett mångfacetterat spänningsfält. Det handlar om inklusion och excellence men även om relationen individ – samhälle, skola – arbetsliv, substanskunskap – fostran och nutid – framtid. En del av spänningsfältets motpoler finns även inom andra utbildningsstadier, en del av dem är specifika för yrkesutbildningen.

Studerande

Studerande inom yrkesutbildningen är såväl överst som underst i systemet. För dem byggs utbildningssystemet upp så att de ska få bästa möjliga utgångspunkt i kommande arbetsliv och vidarestudier. Mot dem är också all styrning riktad i ett försök att forma morgondagens medborgare och arbetstagare. Vid mötet med de studerande inplanteras slutligen yrkesutbildningens visioner om excellens och inklusion.

Kunniga yrkeslärare, kunniga studerande och en kunnig arbetskraft möjliggör tillsammans att det finns yrkeskunnande i framtiden och att Finlands konkurrenskraft bibehålls i en föränderlig global värld... (Paaso och Korento, 2010, 153)

Retoriken kring såväl lärare som studerande som ett led i *excellens-projektet* är näst intill övertydlig. Kunniga studerande är nyckeln till Finlands framtid. Enligt Frontini (2009) är det främst tankar om excellens som betonas i de finländska styrdokumenterna. Via styrdokumenterna ställs även stora krav på de studerande. Studerande inom yrkesutbildningen deltar i allt större utsträckning i arbetslivet och möter dess så kallade krav och förväntningar redan under sin studietid. Det är de som de facto beger sig ut på inläring i arbete och de som utför yrkesproven, allt i ett försök att de ska förmedlas det rätta, behövliga kunnandet och bli rätt sorts arbetstagare: ”Yrkesproven gör det möjligt att inverka på hurdana arbetstagare som utexamineras i branschen” (Utbildningsstyrelsen, 2006, 8). Det är också de studerande som ska använda sig av den utökade valfrihet de tilldelats och placera in sin yrkesutbildning på den personliga vägen i det livslånga lärandet. För att framgångsrikt klara sig som studerande inom yrkesutbildningen behövs vissa egenskaper. Den studerande bör framför allt vara aktiv och ansvarstagande, ha relativt klara framtidsplaner och en mognad i förhållande till den egna utvecklingen och framtiden. Vägen i studierna implicerar en frihet men friheten innebär även ett utökat ansvarstagande. Förutom yrkeskunniga arbetstagare krävs även friska arbetstagare för att en framgångssaga ska kunna garanteras. Genom införandet av ett frivilligt arbetskapacitetsintyg finns en strävan att redan under studietiden styra yrkesstuderande mot ett hälsosamt liv genom att med intyget som morot motivera till en sund livsföring (se Utbildningsstyrelsen, 2008). Kraven på de studerande baseras delvis på vad som tros behövas i framtidens arbetsliv. Enligt centralförbundet Finlands näringsliv (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2006, 23–24) bör framtidens arbetstagare vara kreativ, inneha en flexibel kunskap som kan tillämpas i olika sammanhang, vara beredda på att utvecklas och lära nytt, vara företagsam, orädd, ha god självkänsla och inneha en beredskap att hantera allt större helheter i sitt framtida arbete och kunna samarbeta både på arbetsplatsen och med kollegor runt om i världen. Med sådana arbetstagare torde Finlands excellens verkligen vara tryggad.

Betoningarna inom yrkesutbildningen är till stora delar de samma inom hela den Europeiska unionen. Studerandes utökade frihet kräver samtidigt en allt mera personligt inriktad handledning. Niemeyer (2011, 162) omtalar utvecklingen som ett försök att främja individuellt lärande som samtidigt innebär en närmare styrning av den personliga utvecklingen och lärandeprocessen. I och med att även arbetslivet bereds större utrymme i yrkesutbildningen är det allt fler som blandar sig i de personliga besluten:

The right to choose an occupation turns into the duty to adapt to the forces of a more and more exclusive labor market. In this process the influence of companies on learning and teaching at school is growing. Both spheres – education and economy – meet in the classroom, joining in the shared aim of enabling young people to work. (Niemeyer, 2011, 162)

I yrkesutbildningens uppdrag ingår även att *inkludera* grupper, som betraktas som utsatta i utbildning, arbetsliv och samhälle. Förutom excellensretoriken kan

inkluderingsstankegångarna spåras i styrdokument på alla nivåer när studerandes möjligheter till handledning och stöd i studierna betonas. Inom den grundläggande utbildningen (åk 1–9) stipuleras elevers rätt till stöd för inläringen inom allmänundervisningens ramar genom lagstiftningen (Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning 642/2010). Inom yrkesutbildningen finns i dagsläget (år 2013) ingen liknande betoning i lag eller förordning. I examensgrunderna framhålls dock samarbete kring studerande som behöver särskilt stöd samt att ”Hela läroanstalten ska främja lärandet hos de studerande som behöver särskilt stöd” (Utbildningsstyrelsen, 2009, 166). Det specialpedagogiska bemötandet av studerande börjar därmed inom allmänundervisningens ramar.

Läraren möter mestadels sina elever eller studerande i grupp. Enligt Colnerud och Granström (2002, 35–37) begränsar det kollektiva mötet lärarens möjligheter att möta varje enskild individ på ett etiskt korrekt sätt. Läraren blir alltid tvungen att prioritera olika aspekter och problem hos olika elever. Den svåra frågan, som skapar ett etiskt dilemma, blir: Vems problem skall prioriteras först? Den kollektiva situationen innebär även att läraren kan känna sig utlämnad till eleverna och riskerar att i besvärliga lägen reagera som privatperson och inte som professionell på det känslomässiga planet. Vikten av den goda relationen mellan lärare och studerande verkar ena många forskare. Henriksson (2009) lyfter fram hur elevers subjektiva upplevelser av skolmisslyckanden snarare uppstår och får sin gödning i relationen mellan lärare och elev än av direkta kognitiva brister hos eleven. Likaså Normell (2002, 60–73) betonar att en grundförutsättning för ett effektivt lärande i skolan finns i goda relationer alla parter emellan – lärare, elever och föräldrar. Nurmi (2009) presenterar ett liknande resultat i sin studie av hur lärare inom yrkesutbildningens lärare kan förbättra välmåendet bland de studerande. Lärarna behöver inte bli terapeut men nog visa ett genuint intresse för de studerande. Nurmi (2009, 144) framhåller att det för många lärare är svårt att lämna den invanda och trygga kulturen med betoning på individuellt arbete, till förmån för en önskvärd samarbetskultur. En samarbetskultur bygger på en kreativ och autentisk handledningsdialog med de studerande, deras föräldrar samt övrig skolpersonal. Även Koskela (2003, 197–213) framhåller diskussionens betydelse i undervisningen. Koskela undersökte studerandes engagemang i sina yrkesstudier genom att intervjua både studerande och lärare. Läraren var en av de faktorer som påverkar en studerandes engagemang. Den viktigaste egenskapen hos en lärare visade sig vara förståelse. Lärare skall vara förstående och även orka inspirera och stödja.

Kautto-Knape (2012) gör en svängning i det traditionella sättet att betrakta svaga prestationer hos elever som beroende på faktorer inom eleven. Istället betraktar hon nedsatta prestationer som ett misslyckande i att prestera väl i skolan samt en bristande anpassning till skolans kulturella system. Kautto-Knape beskriver hur elever bli paralyserade av klassrumsklimatet och den förnedrande behandlingen av lärare och annan personal. Vidare poängterar Kautto-Knape att den enskilda elevens förutsättningar och behov riskerar att glömmas bort när lärarna enbart

fokuserar på att följa läroplanen. Författaren till boken *Koulun vika* (Skolans fel; Korhonen, 2012) vänder sig i sin skildring av skolvardagen mot den forskning där lärarna görs till syndabockar för elevernas tillkortakommanden men menar inte heller att lärarna står utan ansvar och behöver sträva efter att möta eleverna där de är.

Jag vill genom ovanstående kapitel poängtera lärarens betydelse för den studerandes utveckling och inläring även om jag inte önskar gå in i det forskningsfält som Helldin (2002, 20–21) framhåller att enbart påvisar ett behov av ”yrkeskulturella förändringar” det vill säga att lärarna måste ändra sina arbetsmetoder. I denna avhandling betraktas såväl lärare som studerande inom yrkesutbildningen som inordnade i en alltför komplex kontext för att enbart förändrade arbetsmetoder ska kunna ses som en lösning på de eventuella problem och det utvecklingsbehov som finns inom yrkesutbildningen.

En god relation mellan lärare och studerande kan föra mycket gott med sig liksom en välplanerad undervisning. I samband med uppgörande av den Personliga studieplan, som alla studerande inom yrkesutbildningen ska ha, finns möjligheter för lärare och studerande att diskutera studiernas upplägg och individuella val. Om stödet av grupphandledare och lärare inom allmänundervisningen ändå inte är tillräckligt i relation till den studerandes behov finns ytterligare stödsystem att tillgå. Inom dessa stödsystem arbetar personal som har till sin primära uppgift att stödja studerande i studierna. Jag kommer i följande kapitel att diskutera denna typ av stöd.

2.2.4 Stöd i studierna

Såväl behov som utbud av stöd i studierna och studerandevårdstjänster har ökat inom yrkesutbildningen (Kotamäki et al., 2011). *Studerandevården* har blivit allt mera effektiv i sin organisation men Knubb-Manninen (2011, 42) framhåller ändå att det ännu finns brister i fråga om ”systematisk uppföljning och utvärdering samt kontinuerlig förbättring och utveckling.” Studerandevården inom yrkesutbildningen sköts främst av studiehandledare, kuratorer, hälsovårdare och speciallärare. Även personal som skolgångsbiträden och assistenter kan räknas med i personalstyrkan. Tyngdpunkten i arbetet ligger på förebyggande arbete, exempelvis för att förhindra att problem uppstår i studierna och att studerande avbryter sin utbildning. Överlag arbetar studerandevårdspersonalen självständigt inom yrkesutbildningen (Kotamäki et al. 2011, 14). I examensgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2009, 171) framhålls att ”alla som arbetar med de studerande inom läroanstalten ansvarar för egen del för studerandevården”. I praktiken behöver olika yrkesgrupper därmed samarbeta till exempel så att lärare konsulterar och remitterar vidare frågor och fall de anser sig sakna beredskap för. I studerandevårdsgrupperna behandlas vid behov enskilda studerandeärenden och mera övergripande studerandevårdsfrågor. I gruppens arbete deltar ofta någon person med ledande ställning på skolan (rektor, biträdande rektor) och den personal som mera

specifikt arbetar med studerandevårdstjänster. Liksom annan utbildningspersonal är även personal inom yrkesutbildningen förpliktigad att vid behov göra barnskyddsanmälan och att samarbeta med aktörer utanför skolans väggar. (Barnskyddslag 417/2007).

Inom yrkesutbildningen finns en frihet att bygga upp egna system för studerandevård. Enligt Knubb-Manninen (2011, 41–42), som gjort en lägesjämförelse mellan svenska och finska utbildningsanordnare, verkar studerandevården på svenskspråkigt håll vara något sämre ordnad. Detta beror delvis på att små utbildningsanordnare (främst folkhögskolor) är överrepresenterade inom svenskspråkig yrkesutbildning och att små läroanstalter generellt sett, inom båda språkgrupperna, når en lägre nivå vid kvalitetsjämförelse av studerandevården.

Allt stöd i studierna som erbjuds inom yrkesutbildningen syftar i första hand till att göra utbildningen så lättillgänglig för alla studerande som möjligt och därmed även så inkluderande som möjligt. Inom den *yrkesinriktade specialundervisningen* uttalas detta mål tydligt i och med den betoning på jämlikhet inom utbildning som görs i examensgrunderna. Inom finländsk yrkesutbildning fick nästan sju procent av de studerande någon form av specialundervisning år 2010. Av dem fick tretton procent sin undervisning i specialyrkesläroanstalt, cirka tio procent fick undervisning i en särskild grupp för specialundervisning inom en allmän yrkesläroanstalt samt 77 procent i grupp för allmän undervisning (Finlands officiella statistik, 2011). I Finland finns sju specialyrkesläroanstalter varav en på svenskspråkigt håll. Enligt examensgrunderna ordnar specialyrkesläroanstalterna ”främst utbildning för gravt handikappade och ger sådan förberedande och rehabiliterande undervisning och handledning som de behöver” medan yrkesutbildningen för studerande som behöver särskilt stöd i huvudsak ordnas i ”vanliga yrkesläroanstalter” (Utbildningsstyrelsen 2009, 166).

Antalet studerande i behov av specialundervisning varierar mellan olika utbildningsområden. Flest studerande i behov av specialundervisning, drygt tio procent, fanns år 2007 inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen. Färst studerande i behov av specialundervisning återfanns inom social-, hälso- och idrottsområdet samt det samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området (2,4 % per område) (Suomen virallinen tilasto, 2007a). Enligt Statistikcentralens (Suomen virallinen tilasto, 2007b) kategorisering är den vanligaste uppgivna orsakerna till specialundervisning inom yrkesutbildningen ”Annan orsak för specialundervisning”. Över 30 procent av studerandena är kategoriserade till denna grupp. Därmed är det svårt att ur statistiken egentligen få fram vilka typer av problem och svårigheter som kan tänkas inrymmas i kategoriseringen. Nästan 20 procent av studerande som uppgavs ha behov av specialundervisning klassificerades ha språkliga svårigheter. En kategori som kan antas innefatta studerande med läs- och skrivsvårigheter samt annan problematik inom det språkliga området. Fjorton

procent av specialundervisningens studerande klassificerades att ha en lindrig utvecklingsförsening. Värt att notera är att matematiksvårigheter inte finns med som en egen kategori. Med tanke på det stora antal elever som inom grundläggande utbildningens årskurs 7–9 får specialundervisning av denna orsak kan man anta att många studerande inom yrkesutbildningen får specialundervisning på grund av svårigheter i matematikämnet.

Specialundervisningen har inom finländsk yrkesutbildning, historiskt sett varit knuten till specialklass- och specialskolundervisning. Hirvonen (2006, 140) beskriver specialyrkeslärares arbete i ett finländskt yrkesinstitut. Där arbetade speciallärarna främst med undervisning i specialklass men även med undervisning som kompanjonlärare (dock bara 1 av 12 i undersökningen) och ibland även med konsultation. Hirvönens studie visade att specialyrkeslärarna hade en stark etisk orientering i sitt arbete. Själva undervisningen handlade mångt och mycket om individualisering av såväl mål som undervisningsformer. Specialyrkeslärarna strävade i första hand inte efter att undervisa ett yrke utan till att stödja studerande i att klara vardagen. Enligt min erfarenhet påminner de finlandssvenska speciallärarnas och specialyrkeslärares arbetsvardag om den som beskrivs av Hirvonen. Kompletterande undervisning i smågrupp eller som en-till-en undervisning utgör en ofta använd arbetsmetod.

Examensgrundernas formulering om när specialundervisning ska erhållas medför relativt vida tolkningsmöjligheter:

Studerande som till följd av handikapp, sjukdom, försenad utveckling, störningar i känslolivet eller annan orsak är i behov av särskilda undervisnings- eller elevvårds-tjänster ska få specialundervisning. (Utbildningsstyrelsen, 2009, 166)

Det är därmed upp till var och en av utbildningsanordnarna att avgöra när specialundervisning kan behövas. Egentliga krav på fastsatta diagnoser eller officiella kategoriseringar krävs inte. I diskussion med de studerande tillåts det uppskattade behovet därmed få avgöra om den studerande kan behöva sådant stöd i studierna som kan betraktas som *särskilt* stöd samt hur detta stöd ordnas. För varje studerande som konstateras vara i behov av yrkesinriktad specialundervisning uppgörs en Individuell Plan för hur undervisningen ska ordnas (IP) där just orsaker till specialundervisning samt former för den samma ska beskrivas. Innehållet i en IP definieras i förordningen om yrkesutbildning (811/1998) och ska dessutom utgöras av den examen som avläggs och eventuella övriga service- och stödåtgärder som den studerande erhåller. IP ska inte sammanblandas med den Individuella läroplan (ILP) som också kan uppgöras för en studerande. I en individuell läroplan anpassas målen i en eller flera studiehelheter, enligt den studerandes förutsättningar, om den studerande inte har möjlighet att nå upp till de kriterier som fastställs i examensgrunderna.

Avslutningsvis vill jag även i detta sammanhang knyta an till den ekonomiska styrningen av yrkesutbildningen. För de studerande som per 20 september och 20 januari konstateras vara i behov av yrkesinriktad specialundervisning beviljas en tilläggsfinansiering i form av förhöjt enhetspris. Vidare stöds ett inkluderande

arbetssätt inom yrkesutbildningen i den resultatbaserade finansieringen. De yrkesutbildare som lyckas motverka avbrott och främja att examen avläggas inom utsatt tid premieras genom denna. Den resultatbaserade finansieringen kan betraktas som ett led i strävan mot såväl excellens som inklusion. Även om styrningen mot excellens är stark i de nationella styrdokumenterna finns även genom såväl finansieringssystem som styrdokument en inbyggd målsättning i att inkludera hela åldersgruppen i utbildningen.

3 Specialpedagogik och specialundervisning

Särskilt stöd i studierna ges ofta i form av en direkt riktad åtgärd till den studerande. Ett okomplicerat sätt att möta en individs tillkortakommanden. Sett ur denna synvinkel är det som uppfattas som specialpedagogik och specialundervisning en oproblematiserad verksamhet. Tankesättet utgör ett av de perspektiv genom vilka specialpedagogiken kan betraktas. Det perspektiv, som i sin enkelhet, under långa tider även fungerat som det dominerande. Jag kommer i det följande att problematisera specialpedagogik som kunskapsområde och försöka visa på en del av den komplexitet som finns inom specialpedagogiken.

Specialpedagogik brukar definieras som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, som förutom av pedagogiken, fått starka influenser från framför allt psykologi och medicin. Enligt Kiviraumas definition (2009, 12) undersöker specialpedagogiken lärandet, undervisningen och utbildningen hos de individer och grupper vars behov de arrangemang som planerats för majoriteten av en eller annan orsak inte passar. Specialpedagogiken tilldelas i ett sådant perspektiv uppgiften att bemöta pedagogikens tillkortakommanden. Ahlberg (2007, 85) poängterar igen att specialpedagogiken inte enbart ska betraktas som en särskild pedagogik för elever som behöver särskilt stöd utan att den ska ”bidra till att de naturliga variationerna av elevers olikheter kan mötas i skolan”. Perspektivet på specialundervisningen bör därför vidgas till att även innefatta exempelvis ett samhällsperspektiv. Medan Kivirauma i sin definition utgår från att grunden till specialpedagogiken finns i någon typ av avvikelser i lärandesammanhang poängterar Reidun Tangen (2012, 17) att specialpedagogikens mål även är att främja goda utvecklings- och livsvillkor för barn, unga och vuxna och därmed inte enbart ska knytas till utbildningsfrågor. Målgruppen för specialpedagogiken utgör i Tangens tappning av personer som möter, eller är i risk att möta, svårigheter eller barriärer i sin utveckling, sitt lärande eller i sitt liv. Min egen förståelse av begreppet överensstämmer med såväl Ahlbergs som Tangens i den vidgade betydelse de tillskriver specialpedagogiken. Specialundervisning betraktar jag som de mera praktiska åtgärder som vidtas för att främja lärandet hos en individ eller en grupp, baserad på specialpedagogisk kunskap.

Inom specialpedagogiken ges uttryck för hur individer och grupper, som av någon anledning betraktas som avvikande från normen, ska få sin undervisning samt hur de förväntas fungera som samhällsmedlemmar. Specialpedagogiken betraktas därmed som politisk-normativ. Just eftersom ställningstaganden om personer som betraktas som annorlunda behandlas inom specialpedagogiken kan den inte tillåtas att enbart laborera med enkla sanningar av den typen av behov – åtgärdstänkande jag presenterade i inledningen av detta kapitel.

Specialpedagogiken har varit och är underordnad hård kritik både utanför och inom de egna leden. Olika specialpedagogiska paradigmskiften eller

perspektivskiften är flitigt diskuterade. Jag kommer i det följande att presentera dem enligt en indelning i det jag vill kalla två ytterlighetsperspektiv varav det ena utgörs av *ett individinriktat perspektiv*, där den enskilda individen sätts i fokus. Sett ur detta perspektiv lokaliseras svårigheter och problem i individen och söker åtgärdas eller som Nilholm (2005, 2007, 2012) uttrycker saken kompenseras på ett ändamålsenligt sätt. En ofta använd benämning på perspektivet är medicinskt-psykologiskt perspektiv. Begreppsanvändningen visar på vilka grunder perspektivets kunskaper vilar och legitimeras (Clark, Dyson och Millward, 1998a, 3). En förenklad beskrivning av det andra ytterlighetsperspektivet skulle vara att problemen här lokaliseras i individens *omgivning* eller i de *sociala relationerna* mellan individ och omgivning vilket medför en fokusering på en tillrättalagd miljö och undervisning som lösning på svårigheterna. Clark, Dyson och Millward (1998a, 3) betonar att elevers svårigheter betraktas som konstruerade i ett socialt sammanhang baserat på lagar från antipositivism och radikal-strukturalistisk sociologi. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) diskuterar de två ytterlighetsperspektiven i termer av ett kategoriskt och relationellt perspektiv. Begreppet kategoriskt härstammar i detta sammanhang från tänkandet om att stödåtgärder baseras på kategorisering av individer som stödbehövande. I det relationella perspektivet fokuseras på samspelet mellan individ och omgivning. Nilholm (2005, 2007) identifierar på motsvarande sätt två dominerande forskningsperspektiv – ett traditionellt, kompensatoriskt och ett samhällsorienterat, kritiskt perspektiv. Moira von Wright (2002, 11–19) sätter ett punktuellt och ett relationellt perspektiv mot varandra. I ett punktuellt perspektiv betraktas människan som en fristående varelse, splittrad i enskilda förmågor där sammanhanget inte är relevant. I von Wrights relationella perspektiv sätts individen däremot in i ett sammanhang och alla fenomen betraktas minst som tvåsidiga. Även om von Wright betonar relationen innebär det relationella perspektivet inte att problem ska förstås som uppkomna ur bristfälliga relationer. Det relationella perspektivet kräver en intersubjektiv vändning där förväntningar på att kunna förklara ett beteende och förutspå en individs utvecklingsmöjligheter överges. Moira von Wright bygger det relationella perspektivet på en rekonstruktion av Meads teori där samspelet människor emellan betraktas som avgörande för utvecklingen av vår individualitet. I ett relationellt, specialpedagogiskt avseende skulle relevanta frågor i arbetet med en elev vara: Vem är eleven? – det vill säga att lyssna utan att föregripa med eventuell kategorisering; Hur förstår eleven själv det aktuella fenomenet? Hur kan de givna omständigheterna överskridas?

Haug (1998, 24–25) gör en intressant vidareutveckling av de två ytterlighetsperspektiven. Baserat på Telhaug tankegångar menar han att de har sin motsvarighet i två utbildningspolitiska diskurser nämligen den restaurerande och den innovativa. I en restaurerande utbildningsdiskurs skall alla gå i skolan men den behöver inte vara lika för alla. Den kunskap som skall läras ut är inriktad på teori och ämneskunskap. Betyg och konkurrens är viktigt. Skolan ska inrymma en stor möjlighet till individuell val. Värdegrunden är behovs- och

effektorienterad. Specialundervisningen ska inom denna diskurs bedrivas effektivt och individuellt det vill säga traditionellt – segregerad. I motpolen – den innovativa utbildningsdiskursen ska skolan vara till för alla, vara lika för alla och konkurrens skall minimeras. Synen på den kunskap som skall läras ut är vidgad så skoldagen skall inrymma såväl de traditionella skolämnena som kultur och social träning. Diskursen är inkluderande, det vill säga alla barn har sin naturliga plats i ett sammanhang tillsammans med andra barn. Värdegrunden är demokratiskt deltagarorienterad. I verkligheten är dessa två diskurser inte så polariserade utan exempel på dem båda finns ofta i en och samma läroplan.

Specialpedagogiken är inte heller fullt så svartvit som jag hittills låtit påskina. Inom de två motpolerna inryms variation och utrymmet dem emellan utgör på inget vis en blank yta. Exempelvis Ainscow (1998, 8–9) lägger fram ett förslag på tre perspektiv genom att infoga ett interaktivt perspektiv mellan de två ytterligheterna:

Tabell 1. Perspektiv på pedagogiska svårigheter (educational difficulties) enligt Ainscow, (1998, 8–9) (översättning från engelska av författaren)

Individualistiskt perspektiv	Interaktivt perspektiv	Läroplansperspektiv
<p>Svårigheterna får sin förklaring i karakteristika hos den enskilda eleven. Svårigheterna har sin grund i ett speciellt funktionshinder, är orsakade av problem i elevens sociala bakgrund och/eller psykologiska attribut.</p> <p>Genom de åtgärder som används försöker skolan förändra eller stödja eleven för att underlätta deltagande i skolverksamheten.</p> <p>Traditionellt sett har eleven flyttats bort ur allmänundervisningen och istället placerats hos en specialist (speciallärare) för att få adekvat och specifik hjälp. Allt mer har man frångått specialistens segregerade verksamhetsutrymmen och börjat planera in stödåtgärderna inom ramarna för allmänundervisningens klassrum.</p>	<p>Svårigheter har sin orsak i en dålig kombination av karakteristiska hos den enskilda eleven och skolorganisation och/eller läroplanen.</p> <p>För att få bukt med svårigheterna kan eleven få specifik hjälp att möta skolans krav eller så kan modifikationer göras i skolorganisationen eller läroplanen för att utvidga antalet elever som passar in i systemet.</p> <p>Enligt detta perspektiv ligger fokus på den individuella eleven och dennes svårigheter men även på elevens interaktion i specifika kontext.</p>	<p>Svårigheter uppstår som en följd av begränsningar i skolans verksamhet.</p> <p>Elever i svårigheter utgör en sorts indikatorer i systemet och på basen av vad som blir svårt för en enskild elev tvingas skolan (lärarna) ompröva sin verksamhet så att de gynnar den enskilda eleven och därmed även alla elever.</p> <p>Skolan en organisation i ständig förändring.</p> <p>Ett resultat av detta perspektiv blir ofta olika former av kompanjonlärarskap och forskande arbetssätt.</p>

Ainscows perspektiv användes, i en något förenklad variant, som stimulusmaterial i denna studies fokusgruppsdiskussioner. Nilholm (2005, 130–131) ställer sig kritisk till att ett mellanliggande perspektiv verkligen kan betraktas som ett tredje perspektiv och argumenterar istället för det han kallar för *dilemma-perspektivet som ett tredje, kvalitativt särskiljande perspektiv* på specialpedagogik.

Nilholm (2005, 2007) baserar till stora delar dilemmaperspektivet på den kritik som riktats mot relationella (post-positivistiska) perspektivet av Clark, Dyson och Millward (1998) samt Dyson och Millward (2000). Som jag tidigare framhållit finns inga enkla sanningar i en så komplex verksamhet som utbildning utgör. Ett grundläggande dilemma som framkom i texten om yrkesutbildning är dilemmat excellens – inklusion, vilket på individnivå, i klassrummet innebär att studerandes olikheter ska bemötas och relateras till de två målen. Dels ska studerande få goda kunskaper så att de möter excellens-målet, dels ska yrkesutbildningen vara inkluderande och alla ges möjligheter att få kunskaper enligt sin potential:

To a certain extent the dilemmas which arise are technical in nature – how to find ways of teaching particular skills or areas of knowledge to students with different attainments and aptitudes; how to organise the grouping of students so that they all learn to their maximum potential; how to deploy resources in ways that are equitable, that promote learning, but that are responsive to individual differences and needs. (Dyson och Millward 2000, 161)

Många av de dilemman som finns inom utbildning är av teknisk karaktär men utbildning kan ändå inte förenklas till att enbart inbegripa dessa frågor. Etiska frågor, politiska och sociala frågor är att sätta i relation till de lösningar som väljs i klassrummet. Inom det kritiska perspektivet beaktas detta men perspektivet har ändå sina begränsningar. Enligt Clark et al. (1998b, 166) har det kritiska, relationella perspektivet bidragit till en konstruktion av världen där behov av stöd samt alla de dilemman och orättvisor som finns inom skolsystemet kan övervinnas en gång för alla och på ett relativt oproblematiskt sätt. Genom processer av politisk reformering och omstrukturering av skolpraktiken skulle en idealvärld kunna nås. Sett genom dessa glasögon blir det kritiska perspektivet lätt att ifrågasätta. Skolvärlden är som sagt för komplex för enkla sanningar. Att försöka se på fenomen och begrepp i ett mångdimensionellt perspektiv, som dilemman, kan därför vara en väg framåt. Till dilemmats natur hör att det saknar lösning. Nilholm, (2007, 62) framhåller att en alternativ benämning till dilemmaperspektivet kunde vara socio-kulturellt perspektiv. Dilemmaperspektivet är empiriskt orienterat. Ett dilemma identifieras ofta utifrån en konkret omständighet i en särskild kontext, beroende av särskilda kulturella och sociala förhållanden, vilket gör att perspektivet är att betrakta som just socio-kulturellt. I de tidigare beskrivna ytterlighetsperspektiven finns en uppfattning om vad som är det rätta. När ett fenomen betraktas som ett dilemma utgör det däremot föremål för en kritisk granskning utan en bestämd förhandsuppfattning om vad den rätta lösningen borde vara. I

ytterlighetsperspektiven är även begrepp mer eller mindre fixerade. Sett ur ett individorienterat perspektiv finns en bestämd uppfattning om vad specialundervisning är och inte är. I ett relationellt eller kritiskt perspektiv finns en bestämd uppfattning om vad inkludering är och hur den borde se ut i praktiken. I dilemmaperspektivet ifrågasätts sådana fixeringar. Såväl praktiker och modeller som begreppskonstruktioner blir föremål för undersökningar och ”frågor om vem som bestämmer vilket/vilka perspektiv som ska vara giltiga, och vad detta får för konsekvenser, blir centrala” (Nilholm, 2007, 85). Dilemmaperspektivet öppnar därmed upp för en betydligt mera komplex syn på skoltillvaron och hur olika dilemman hanteras än ytterlighetsperspektiven där olika problemställningar främst ses som just problem som ska lösas. Däri finns även risken med dilemmaperspektivet som riskerar att bli vagt (Nilholm, 2007, 86).

Efter att ha visat på en komplexitet i specialpedagogiken går jag nu över till anledningen till att såväl pedagogik som specialpedagogik behöver problematiseras nämligen föremålet för specialpedagogiska insatser – eleven eller i denna studies fall – den studerande som anses vara i behov av specialpedagogiska åtgärder.

3.1 Individen som föremål för specialpedagogiska åtgärder

Om specialpedagogiken tänks ur *ett individfokuserat, kompenserande perspektiv* baseras eventuella åtgärder på individens tillkortakommanden, brister, avvikelser eller upplevt stödbehov. Termerna är som synes många inom området. Inom individfokuserade perspektiv är kategorisering och diagnoser centrala. Genom diagnostisering antas beslutet om vilken typ av åtgärder som är lämpliga bli lättare att fatta. Kategorisering är vårt sätt att skapa någon typ av ordning i det vi uppfattar som verkligt. Diagnosen ADHD har under de senaste 10 åren blivit en modekategori och är även ett populärt exempel bland forskare som önskar rikta en kritisk blick mot diagnostisering och kategorisering av människor. Vehmas (2011, 163) understryker att ADHD ofta framläggs som om det vore frågan om objektiva fakta. Om man tar i beaktande hur diagnosen ställs, baserat på uppfyllda kriterier i en diagnostisk manual, är det lätt att inta en ifrågasättande hållning till den påstådda objektiviteten på bekostnad av den sociala miljöns betydelse till om, i vilken utsträckning och när diagnosen ADHD ställs. En anledning till att kategorisering i form av diagnostisering har varit intressant inom skolvärlden är att medicinska argument och medicinsk retorik väger tyngre än pedagogisk. När diagnoser betraktas som objektiva fakta ger de en tyngd i argumenten som lärarens ”upplevelser” av stödbehov saknar. I en studie av McMahan (2012) ansåg lärare att diagnosen ADHD i sig inte var stämplande. Den betraktades som ett neutralt och objektivt expertutlåtande medan stämpling var ett fenomen som skedde före och/eller efter att en diagnos hade getts och som lärare själva och annan skolpersonal var skyldiga till. Diagnosen som sådan

ansågs inte behöva ifrågasättas vilket visar på förtroende för den biologiska diskursen och den medicinska expertisen. Kategorisering genom diagnostisering sker givetvis, enligt den officiella förklaringen, i syfte att ordna bästa möjliga stöd åt den enskilda eleven (Norwich, 2007, 56). Tideman (2000, 238) skriver om en osynlig eller underliggande diskurs där tillgången till resurser däremot är det avgörande. Jakobsson (2002, 199) tangerar samma ämne i en diskussion om de organisatoriska, ekonomiska och pedagogiska motiveringar som ligger bakom ordnandet av särskilt stöd. När organisatoriska faktorer ges företräde framom pedagogiska motiv riskerar eleven att gå miste om känslan av sammanhang i skolan. I den finländska grundläggande utbildningen har pedagogiken anförtrotts ett större ansvar i specialpedagogiska frågor i och med den lag som trädde ikraft den 1 januari 2011 (Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning, 642/2010). I lagen stärks den pedagogiska bedömningens ställning som underlag för inledande specialpedagogiska insatser.

En av riskerna med kategorisering är att individen lätt *tilldelas egenskaper* på köpet som egentligen inte stämmer överens med personen ifråga (Börjesson och Palmblad, 2008, 37–41; Emanuelsson, Persson och Rosenqvist. 2001, 117) Exempelvis tillskrivs ofta elever och studerande med svaga skolresultat egenskaper som dåliga attityder till lärande och en svag ambitionsnivå. Cummings et al. (2012) visar genom en studie av ambitioner och attityder att exempelvis elever från socio-ekonomiskt utsatta förhållanden egentligen hade väldigt höga ambitioner, fast deras prestationer tydde på annat. Däremot hade de bristfälliga kunskaper om hur de borde göra för att förverkliga sina ambitioner.

Förutom att tilldelas egenskaper finns även en risk att på basen av kategorisering *reduceras* till en kategori. *Stigma* är Goffmans (1990, 12–16) benämning på kategoriseringar som nedvärderar individen, begränsar vår uppfattning om en människa som en hel person och får oss att enbart rikta blicken mot stigmat. Relationen mellan stigma och upplevd stigmatisering är dock inte att betrakta som linjär. Enligt Goffman kan ett attribut som är stigmatiserande för en person till och med passera obemärkt för en annan. För att dra paralleller mellan stigmatisering och diagnostisering kan en del personer uppleva en officiell kategorisering som en befrielse, som en förklaring och/eller ett erkännande. För andra kan kategoriseringen innebära något att leva upp till medan en del personer gör envist motstånd mot den kategori de tilldelats. Något paradoxalt kan en kategorisering genom diagnos leda till att omvärldens inställningar till individen normaliseras. När en diagnos väl ställts kan avvikande beteende filtreras genom denna och därmed normaliseras, med andra ord ses som normalt beteende, för en person med diagnos (Hjörne, 2004, 53). I en skola där en individcentrerad och kompensatorisk diskurs dominerar får vi fråga oss om det är möjligt att avstå från experternas kategorisering, eftersom den finns inbyggd i systemet och även sänder ut sina tentakler till studerande själva som självkategoriserar sig utifrån skolans krav. Genom en kategorisering i form av en diagnos ges individen möjlighet att förstå sig själv som annorlunda snarare än som sorterande under den betydligt mera destruktiva kategorin ”dum” (se

Siivonen, 2010, 296). Ytterligare en aspekt av kategorisering är i vilken utsträckning kategorin kan betraktas som fixerad eller öppen. I examensgrunderna används formuleringen ”studerande som behöver särskilt stöd” vilket är en vid och förhandlingsbar kategori som tillåter olika tolkningar. Kategorin kan betraktas som relativt öppen och möjligt att gå in eller ut ur, beroende på till exempel yttre omständigheter. Kategorin kan emellertid också förstås som fixerad, en gång i behov av stöd – alltid i behov av stöd. Vår förståelse av kategorin står till stora delar i relation med hur vi uppfattar begreppet stöd. Beroende på den diskurs som dominerar kan behov av stöd normaliseras eller förstås som något extremt. Hakala (2010, 278) framhåller att vi alla är i konstant behov av stöd i vårt vardagsliv i form av allt från infrastruktur till de redskap och verktyg vi använder. Att betrakta stöd som ett så vitt begrepp öppnar vägen till en normaliserande och förhandlingsbar uppfattning av stödbehov, vilket kan antas vara ett fördelaktigt perspektiv ur den studerandes perspektiv.

Personer med tydliga funktionsnedsättningar är givetvis lätta att kategorisera. Vad händer då när en elev fått sin diagnos eller tilldelats sin kategori? Denna borde väl fungera som en neutral ingångsport till bästa möjliga stöd för eleven/studerande? Vehkakoski (2008) studerade hur små barn med cochleaimplantat (hörhjälpmedel för gravt hörselskadade och döva) omdiskuterades, med andra ord konstruerades, i samtal under möten på skolor när barnens utbildningsframtid diskuterades. Hela samspelet under dessa möten visade sig ha betydande sociala konsekvenser genom att öppna och stänga dörrar i barnens utbildning. I Vehkakoskis resultat framkommer tydligt hur det medicinska tänkandet genomsyrar diskussionerna. Även om inkluderingsprincipen ingick i mötena kunde barnen och deras föräldrar alltså inte undgå den process det innebär att barnens rätt att delta i den allmänna undervisningen ständigt ifrågasätts och utvärderas. I praktiken måste barnen genom att vara så vanliga och välutvecklade som möjligt bevisa att de förtjänade sin plats i den allmänna utbildningen.

I ett kritiskt, socialt perspektiv betonas miljöns och/eller sociala faktorer och relationer som orsak till att elever och studerande får problem att klara sin skolgång. Lösningen blir på ett praktiskt plan att tillrättalägga lärandesituationen i klassrummet. Tankegångarna inom perspektivet är dock betydligt mera djupgående än så eftersom skolan ses i ett annat sken än som enbart kunskapsförmedlande. I ett kritiskt, socialt perspektiv betonas alla elevers och studerandes rätt till delaktighet i gruppen. I finländsk kontext är Timo Saloviita en av de största förespråkarna för ett sådant perspektiv. Saloviita (2001, 2006, 2009; Saloviita och Åström, 2003) har uttryckt hård kritik mot det som kallas segregering specialundervisning så som undervisning i specialklass eller specialskola. Saloviita kritiserar starkt den stora ökningen av antalet överförda elever till specialundervisning inom den grundläggande utbildningen under 2000-talets första decennium. Enligt de lärare som initierat överföring till specialundervisning har motivet säkert varit elevens bästa. Saloviita anklagar

emellertid lärare för att gärna överföra svåra elever för att garantera en mindre stressfylld tillvaro åt sig själva. Enligt Saloviita har lärarna fått för stor makt medan de politiska beslutsfattarna allt oftare enbart legitimerar de professionellas åsikter. Makten hos OAJ, de finländska lärarnas fackorganisation, har enligt Saloviita gjort att lärarna har fått mera inflytande att utveckla skolan i den riktning som de själva vill, snarare än vad politikerna betonar. Specialundervisningen har i Saloviitas version, lyckats bibehålla ett gott rykte, trovärdighet och legitimitet bland annat genom användningen av en medicinsk terminologi och diagnoser. Skolmyndigheternas skenbara förhållande till integration och inkludering har därtill befast specialundervisningens maktposition. Enligt Saloviita (2006, 328) kan system där elever segregeras från sina kamrater och följer en individuell målsättning innebära en rättsproblematik. Denna form av specialundervisning kan till och med tolkas så att den bryter mot grundlagen eftersom den särbehandlar och diskriminerar. När elever och studerande följer en individuell läroplan är det helt upp till läraren att bestämma var ribban går vilket ofta leder till en sänkt kravnivå som i sin tur kan vara en orsak till varför specialundervisningens elever presterar dåliga resultat.

I ett kritiskt perspektiv görs studerande som behöver särskilt stöd i första hand till ett subjekt i ett demokratiskt projekt. Demokrati är ett begrepp med många innebörder. ”En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet” skriver Dewey, (1997, 127). Det är i denna betydelse demokrati förstås inom det kritiska perspektivet, som en fråga om delaktighet – deltagardemokrati det vill säga rätten att delta i samhällsgemenskapen. Dewey formulerade sina tankar om utbildning och demokrati redan år 1916 (Dewey, 1997). En av hans tankegångar var att skolorna skulle ligga före samhällsutvecklingen och minska effekterna av ojämlikhet eleverna emellan. Dewey lyfter även ett varningens finger för segregering mellan olika grupperingar av människor:

Den grundläggande poängen är att isolering bäddar för rigiditet och stel institutionalisering av livet och för statiska och själviska ideal inom gruppen, Att vilda stammar betraktar främlingar och fiender som synonymer är inte en tillfällighet. (Dewey, 1997, 126)

Med utgång i citatet av Dewey kan vi konstatera att människor förväntas fungera tillsammans i samhället efter avslutad skolgång. Vi behöver därför erbjuda unga personer tillfällen att lära sig att acceptera andra och att bli accepterade även inom skolans ramar. Istället för att befästa idéer om att kategorier av elever dominerar (presterar bättre, är duktigare i skolan, är de ”naturliga ledarna”) samt försöka normalisera avvikelser med hjälp av kompensation, kunde målet vara att ”avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför dem” (Haug, 1998, 20–21). Enligt Haug (1998, 19) är problemet med individinriktade perspektiv inom specialpedagogiken att *prestationen* är överordnad medan idén med den offentliga skolan egentligen var *likavärdet* som då borde fungera som det

överordnade. En skola som kategoriserar och delar in enligt prestation är enligt detta synsätt att betrakta som odemokratisk.

3.2 Inkludering i en skolkontext

Inklusion och inkludering är begrepp jag redan använt vid ett flertal tillfälle i denna avhandling. Skillnaden dem emellan kan förstås som att inkludering är processen som har inklusion som sitt slutmål. Inklusion och inkludering är begrepp som kan användas i olika sammanhang och på olika nivåer. Inkludering i skolan är att betrakta som en del av ett betydligt större sammanhang där inkludering i samhället och "a society for all" (United Nations, 1995, Chapter IV) utgör det överordnade målet. En inkluderande undervisning kräver därmed ett vidgat perspektiv på skolans verksamhet. Det handlar om ett försök att införliva särskilda värderingar i särskilda kontexter. Enligt Ainscow (2007, 157) handlar inkludering helt enkelt om "*school improvement with attitude*".

Inom specialpedagogiken finns ett internationellt styrdokument som ofta lyfts fram framom andra. Detta är den så kallade Salamancadeklarationen. År 1994 höll Unesco konferens i Salamanca, Spanien. Resultatet av denna konferens var: *Salamanca statement on principles policy and practice in special needs education and a framework for action*. I Salamanca-deklarationen behandlas frågan om en inkluderande skola och hur en sådana kan och ska utformas:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. (Unesco, 1994, 11).

Grundregeln är alltså mycket enkel – att alla barn skall lära tillsammans, oberoende av skillnader i förmåga. Bland totalt 89 länder har även Finlands regering undertecknat Salamancadeklarationen. Även om inkluderande tankegångar fanns inom utbildningsvärlden tidigare utgör Salamancadeklarationen ett centralt dokument för att införa begreppen inklusion och inkludering.

Ett nära besläktat begrepp till inkludering är *integrering*. Fastän integrering och inkludering kan tyckas vara samma sak menar Thomazet (2009, 560) att skillnaden mellan dessa två är lika stor som mellan segregering och integrering. Elever och studerande som behöver särskilt stöd integreras inte i den inkluderande skolan, de har sin rättmätiga plats där, liksom alla andra elever. En *inkluderande undervisning* möter varje enskild elevs och studerandes behov, oberoende av inlärningsförutsättningar. För att kunna ordna en bra undervisning för alla samarbetar specialisterna och elevens/studerandes perspektiv står i fokus vid planering av speciell service. Inkluderande undervisning är en process som

leder skolan till att söka lösningar för att undervisa varje individ på ett så vanligt sätt som möjligt (Thomazet, 2009, 557)¹.

Varför ska vi då gå från integrering till inkludering? Enligt Thomazet. (2009, 558) handlar det om en möjlighet till etiska framsteg. Inkluderande undervisning är inte en fråga om effektivitet, eller kostnader det är en fråga om varje barns rätt att gå i skola med sina kompisar utan diskriminering med andra ord en modell för den sorts demokrati som man vill att ska genomsyra hela samhället. Inkluderingsstrategierna verkar därmed placera sig nära det sociala och kritiska perspektivet på specialundervisning. Det råder delade meningar om vad en *inkluderande undervisning* egentligen är. En nivåskillnad verkar finnas mellan olika tolkningar av inkludering. Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009, 169–170) beskriver den finländska modellen med specialundervisning på deltid, som ett system som stöder inkludering. I och med att specialundervisning är tillgänglig för alla elever, utan att de formellt kategoriseras som i behov av särskilda åtgärder, kan den enligt Takala et al. åtminstone delvis betraktas som inkluderande även om själva specialundervisningen är utformad som en-till-en undervisning eller undervisning i liten grupp och därmed segregerad. Även Savolainen (2009) lyfter upp specialundervisning på deltid som en förutsättning för de finländska elevernas goda resultat i de internationella PISA-undersökningarna samt som ett föredöme i strävan mot en inkluderande undervisning. Såväl Takala et al. som Savolainen utgår i sin forskning från det då befintliga skolsystemet och tar fram särdrag i det som kunde tolkas som inkluderande. Takala et al. kommer även med förslag med vidareutveckling så som mera planering, samarbete och undervisning av metakognitiva strategier. Diskussionen hålls på ett praktiskt plan och några större, genomgripande förändringar föreslås inte. Den kommunicerade diskursen får ses som den dominerande i finländska utbildningssammanhang.

Enligt Naukkarinen (2001) diskuteras etiska och demokratiska frågor sällan inom utbildningen i Finland. I den mån frågeställningarna behandlas handlar det främst om officiell retorik. Överlag diskuteras inte heller jämlikhet i samhället och skolan eller uteslutande ur de samma. Rådande system är inte underställda någon särdeles kritisk granskning. Naukkarinen hör delvis själv till undantagen när han i sin doktorsavhandling *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä* (Att balansera mellan disciplin och ändamålenlighet; 1999) redogör för organisationen av ett nytt system som kan ses som en omfördelning och ett nytt användningssätt av befintliga resurser. Enligt Naukkarinen borde resurserna kring elever som behöver särskilt stöd helhjärtat satsas på samarbete i de team som finns kring eleven och tacklande av

¹ I denna studie används begreppet *inkluderande undervisning* som ett begrepp nära besläktat med *jämlikhet inom utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2009, 165). Jag betraktar en inkluderande undervisning där alla studerande, oberoende av förutsättningar, bereds möjligheter att delta och lära som en grundförutsättning för att jämlikhet inom utbildningen ska kunna garanteras.

problemen i en konstruktivistisk anda. Målet skulle vara att skapa en sådan inlärningsmiljö att all undervisning kunde ges inom allmänundervisningens ramar istället för fokusering på specialarrangemang. Naukkarinen föreslår att dubbelsystemet med allmän- och specialundervisning borde smältas samman till ett förenat system. All personal skulle då sträva *tillsammans* mot att nå målen. En sådan skola kan svara på alla elevers olika behov och blir därmed en inkluderande skola. Naukkarinen är på inget sätt ensam inom forskarvärden om att vilja smälta samman parallellsystemen och utöka samarbetet mellan lärarkategorier. Till exempel Rosenqvist och Tideman (2004, 239–240) presenterar ett konkret, organisatoriskt förslag på hur speciallärares kompetenser kunde tas tillvara inom en sådan skola.

Skillnaden i synsätten kring inkludering benämns av Carlsson och Nilholm (2004, 80–81) för *svag* respektive *stark inkludering*. Takala et al. och Savolainen representerar en svag inkludering där inkludering betraktas som något eftersträvansvärt men där undantag medges. Naukkarinens förslag på ett nytt system innebära en stark inkludering där inget utrymme ges för kompromisser. På ett liknande sätt skriver Haug (1998, 22–24) om *segregerande integrering* och *inkluderande integrering* som talande benämningar på olika synsätt.

För att kunna motivera hur skolsystemet ska organiseras verkar det klokt att utgå från vad som egentligen är skolans uppgift. Vi hamnar då tillbaka till tankegångarna om kunskap kontra delaktighet och excellens kontra inklusion. Frågan är om det ena utesluter det andra; utesluter effektivitet delaktighet? Såväl Sanders och Horn (1998) som Mc Kinsley & Company (2007) lyfter fram läraren framom heterogeniteten i undervisningsgruppen som förklaring till undervisningsresultaten. När sådan forskning görs talas ofta om lärareffektivitet. Baserat på forskning av bland annat Stanovich och Jordan konkluderar Glenn, Jordan och McGhie-Richmond (2010, 262) att en effektiv undervisning kan kopplas samman med inklusion och omvänt så att undervisning som är effektiv för studerande med funktionsnedsättningar utvecklar effektiviteten i undervisningen överlag. En lärare som undervisar effektivt använder framför allt instruktionstiden effektivt, vilket höjer prestationerna hos alla elever, oberoende av eventuellt stödbehov, i förhållande till de elever som får en mindre effektiv undervisning. Ett känt namn inom effektforskningen är John Hattie som även han i sin bok *Visible Learning* betonar ”kraften och skickligheten” hos läraren (Håkansson, 2011, 48). Undervisningsmetoderna som sådana tycks inte behöva vara särdeles raffinerade. Nilholm (2012, 111–112) konstaterar att ”tumregeln verkar vara att den pedagogik som fungerar för alla elever också fungerar för elever som har svårigheter att nå målen och att den pedagogik som fungerar för elever som har svårigheter att nå målen också fungera för alla elever”.

Dyson et al. (2004, 45–50) fann emellertid, i en stor brittisk studie ett negativt samband mellan antalet elever som behövde särskilt stöd i inkluderande undervisning och elevernas prestationer på skolnivå så att prestationerna i skolor där många elever kategoriserades som stödbehövande överlag hade något lägre

prestationer. Ett sådant samband skulle tyda på att kunskapsinläringen äventyras för samtliga elever i en inkluderande undervisning. Dyson et al. vill ändå inte tala om ett kausalt samband mellan antalet elever som behöver särskilt stöd och nedsatta skolprestationer i den inkluderade undervisningsgruppen. Dels finns många andra faktorer som antas spela in och dels var skillnaderna mellan olika skolor stor även oberoende av antalet elever i behov av särskilt stöd per skola. En del skolor verkar alltså hantera heterogeniteten bättre än andra. Dyson et al. framhåller att lärdomar finns att dra av de skolor som lyckades kombinera en inkluderande undervisning med goda inlärningsmässiga resultat.

I relation till den enskilde eleven eller studerande verkar inkludering ha flera fördelar. I en norsk, longitudinell studie framkom att studerande som behövde särskilt stöd och som fick sin yrkesutbildning inom allmänundervisningen i betydligt större utsträckning avklarade studierna i enlighet med kraven för en högre nivå än de studerande som fick sin utbildning i specialklass (48 % i jämförelse med 20 %). Studerandeurvalet i undersökningen var sådant att skillnaderna enligt forskaren inte kan förklaras av att studerande i den allmänna undervisningen skulle ha haft ett mindre stödbehov. I studien framkom även ett intressant samband där ett utökat stöd inom allmänundervisningen visade sig ha en negativ inverkan på inlärningsresultaten, vilket av forskaren förklaras av att stödet fokuseras på de studerandes svårigheter istället för att träna deras styrkor (Markussen, 2005, 44–47). I en studie av Casey et al. (2006, 285) framkom att ungdomar med diagnosen lindriga inlärningssvårigheter eller emotionella och beteendesvärigheter som fått sin undervisning inom den allmänna undervisningsgruppen siktar på en högre utbildningsnivå, ett arbete med högre status och är säkrare på vilken utbildningsväg de vill välja. Dessa ungdomar strävar också i större utsträckning till ett självständigt liv och boende än ungdomar med samma typ av svårigheter som fått sin undervisning i specialklass.

Det finns även forskning som visar på motsatta resultat. Detta gäller främst när studerande med grava inlärningsvärigheter och utvecklingsstörningar är i fokus. Då kan även behovet av stödåtgärder och handledning antas vara större. Inom yrkesinriktade specialutbildningar finns möjligheter att ordna utbildningen utgående från individuella behov riktad mot mera enskilda uppgifter som den studerande förväntas lära. Tiden att lära uppgiften är flexibel och uppgiften kan brytas ner i moment som lärs skilt. Lattimore, Parsons, Reid och Ahearn (2006) visade i en studie att sådan utbildning för personer med autism var mera effektiv än utbildning på en arbetsplats, som ofta betraktas som det optimala inom rådande paradigm. Studerande med grava inlärningsvärigheter och utvecklingsstörningar kan även ha större nytta av att lära sig att interagera i grupp med personer med samma typ av funktionsnedsättningar eftersom framtida rehabilitering, aktiviteter och eventuellt arbete sannolikt ordnas i grupper med personer med liknande svårigheter (Lancioni, O'Reilly och Oliva, 2002, 52).

Hirvonen (2011, 146) framhåller att specialpedagogiken inom finländsk yrkesutbildningen går en stor förändring till mötes från segregerade, exkluderande miljöer till en inkluderande modell i en flexibel och föränderlig utbildningsmiljö. Enligt Hirvonen utmanar pedagogiska strömningar så som öppna lärmiljöer den traditionella specialundervisningen inom yrkesutbildningen. Studerande som behöver särskilt stöd behöver i stor utsträckning tillgång till handledning och vägledning för att kunna fungera självständigt i dessa miljöer, vilket kan innebära en ny inriktning inom den yrkesinriktade specialpedagogiken. Markussen (2004, 46) poängterar att en inkluderande utbildning på andra stadiet kräver en inkluderande grundläggande utbildning. Studerande som är vana att få sin undervisning inom helt segregerad specialundervisning riskerar säkerligen att möta svårigheter i ett byte av inlärningsmiljö inom yrkesutbildningen.

Inkludering i skolan kan betraktas ur en mängd olika perspektiv till exempel som en vision, som en rättighet, i termer av praktiska arrangemang. Arnesen et al. (2007) identifierar två skilda hållningar i norska och finländska styrdokument angående jämlikhet och inklusion: en där betoningen ligger på idén om universella rättigheter för alla elever och studerande att få en utbildning enligt samma standard och erbjudas samma möjligheter att till exempel avlägga examina. Ett annat sätt att beskriva jämlikhet och inklusion är i termer av individualisering, fokus på den individuella elevens eller studerandes kapacitet och särskilda behov orsakade av olikheter i akademisk förmåga. Hakala (2010, 279) betonar att diskussionen om inkludering och exkludering, på ett generellt plan, är en fortgående diskussion med en rörelse mellan oss och dem, mellan speciellt och ordinärt, mellan normalt och onormalt, som äger rum i alla tider och på alla platser. Hakalas studie berör specialyrkesläroanstalter och hon betonar att alla de speciallärare som arbetar inom dessa skolor givetvis arbetar med bästa intentioner och välmening för att stödja studerande som behöver särskilt stöd. När de segregeringstendenser som finns inom en del utbildningar beaktas framträder ändå styrkan i en legitimerande neoliberal diskurs där individen bedöms på basen av individuell kompetens och där det finns en tävlan mellan institutioner och även individer. I kombination med specialpedagogikens individfokuserade perspektiv med patologiserande innebörder av funktionsnedsättningar som segregerar problemen i speciella institutioner, finns risk att diskursen till och med tillåts innefatta rasism (Hakala, 2010, 278).

Därmed avslutar jag det kapitel som varit ämnat att ge läsare en bakgrund till avhandlingens tematik med förhoppning om att ha förmedlat en ingång till studien genom de viktigaste portarna – yrkesutbildning och specialpedagogik. I följande kapitel kommer jag att behandla studiens vetenskapsteoretiska grund.

III VETENSKAPSTEORETISKA ANTAGANDEN, METODOLOGI OCH METOD

Ontologi handlar om vårt sätt att betrakta världen och verkligheten. Konstrasterna mellan olika synsätt blir tydliga om vi sätter det observerbara, materiella och fysiska (materialism) som motpol till en det upplevda, psykiska och själsliga (idealism) och om vi tänker på skillnaderna mellan att betrakta verkligheten som att allt kan förklaras utgående från en enda grundprincip (monism), eller möjligtvis utifrån två, så som att människan består av kropp och själ (dualism) eller om vi tänker oss att verkligheten kan förklaras utgående från flera principer vilka sammantaget utgör mera än summan av delarna (holism). *Epistemologi* handlar igen om synen på kunskap. Med de olika ontologiska ytterligheterna i åtanke blir det förståeligt att vi även kan betrakta kunskap på vitt skilda sätt. Baseras vetenskaplig kunskap helst på våra sinnesintryck och erfarenheter (empirism) eller logiska och rationella argument (rationalism); på det objektiva och observerbara (positivism) eller vårt medvetande och vår livsvärld (fenomenologi) (Gustavsson, 2000, 35–46; Åsberg, 2001; 3–57).

Metodologi liknas av Bjereld, Demker och Hinnfors (2009, 108–109) vid en brygga som preciserar de vetenskapsteoretiska kriterierna, fungerar som grund vid precisering av frågeställningar och bryggas över till de metoder som är lämpliga att använda. Åsberg (2001) beskriver igen ontologi, epistemologi och metodologi som olika nivåer i det vetenskapsteoretiska fältet. En fjärde nivå utgörs av den empiriska nivån, det vill säga vilken typ av data som används i studien. För att en studie ska kunna göra anspråk på att bidra med kunskap som håller vetenskaplig standard krävs kongruens mellan de olika nivåerna. Jag kommer i kapitel fyra att tydliggöra studiens vetenskapsteoretiska och metodologiska utgångspunkter med målet att därigenom motivera det metodval samt val av empiriskt material (data) som jag kommer att redogöra för i kapitel fem.

4 Med språket som utgångspunkt för syn på verklighet och kunskap

Startpunkten för denna studie var lärares skiftande sätt att tala om skolvardagens utmaningar och en tanke om att dessa beskrivningar är betydelsefulla, både för lärarna själva och för de studerande. Betydelsefulla i den bemärkelsen att beskrivningarna inte kan reduceras till att sägas återge verkligheten så som den är utan även bidrar till att skapa och upprätthålla versioner av det som upplevs som verkligt. Studien rör sig därmed inom ett område där interaktion och språkliga konstruktioner är av större intresse än det direkt observerbara och mätbara. Med detta synsätt i botten orienterar sig studien mot den strukturalistiska och poststrukturalistiska språkteorin. Poststrukturalism kan ses som en vidareutveckling av strukturalismen där språket i postvarianten betraktas som mera instabilt, föränderligt och som en social handling (Assarson, 2007, 76; Winther Jørgensen och Phillips, 2000, 17). Winther Jørgensen och Phillips (2000, 12–13) inordnar poststrukturalism under överrubriken socialkonstruktionism.

4.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism innebär en teoretisk orientering och är ett samlingsbegrepp för förhållningssätt till vår kultur, vårt samhälle och individen i detta. Gemensamt för dessa är synsättet att vår världsbild, vår kunskap och vår identitet byggs upp i social interaktion Burr (1995, 9–14) lokaliserar socialkonstruktionismen rötter inom fyra näraliggande men ändå något skilda spår: inom Meads symboliska interaktionism där antagandet om att vi konstruerar vår egen och andras identitet i social interaktion fokuseras; inom Berger och Luckmanns (1967) teori om det sociala livets konstruktion genom sociala praktiker vars skapande och upprätthållande vi alla bidrar till; inom socialpsykologin där K.J. Gergen argumenterade att all kunskap är historisk och kulturellt bunden; och slutligen inom postmodernismen, det tankesätt som präglar vår tid, där de stora och sanna historierna betvivlas.

Socialkonstruktivism är ett mycket nära besläktat begrepp till socialkonstruktionism. Skillnaden mellan dessa två begrepp är inte helt lätt att klargöra, ibland används de synonymt. Båda sätter de givetvis de sociala konstruktionerna i centrum och båda intar även en kritisk hållning till det som ytligt sett kan ses som direkt observerbara fakta. På det epistemologiska planet finns ändå en skillnad som är av betydelse i denna studie. Min tolkning är att socialkonstruktivismen mera betonar individers mentala konstruktioner av sin omvärld inom ramen för det rådande samt antar att det finns kunskap att finna bakom alla mera ytliga företeelser bara man lyckas blotta denna. Inom socialkonstruktionismen fokuseras i högre grad på omskapande och nyskapande

konstruktioner i interaktion samt antas att det inte finns någon perspektivlös kunskap att finna bortom det upplevda. (se Assarson, 2007, 77; Lindahl 2002; Wenneberg, 2001, 10). Socialkonstruktionismen är därtill, enligt Burr (1995, 8), mera fokuserad på process än struktur det vill säga människors eller samhällets natur är inte lika intressant som hur vissa fenomen eller kunskaper uppnås av människor i interaktion.

Denna studies *vetenskapsteoretiska plattform* finns inom den *poststrukturalistiska språkfilosofin* som jag ser som inordnad i ett *socialkonstruktionistiskt tänkande* där ett särskilt förhållningssätt till kunskap, sociala processer och sociala handlingar även finns införlivat.

4.1.1 Med språket som inkörspport

Denna studie baseras alltså på antaganden om att vårt språk utgör en inkörspport för vår syn på verkligheten och kunskap. Ett antagande om att vi med hjälp av språket beskriver vår omvärld, så som den är, är för många en del av det vardagliga tänkandet. Inom poststrukturalistiskt/socialkonstruktionistiskt tänkande ställs detta tänkande mer eller mindre på ända. I och med "the linguistic turn" (Rorty, 1967), som innebar en intellektuell svängning, kom språket att ses som något annat, kanske som något mera, än ett medium för att avbilda verkligheten. Enligt Potter och Wetherell (1992, 62), *konstruerar vi, genom våra beskrivningar, alltid allting på ett eller annat sätt och den typen av konstruktioner är oundvikliga*. Med andra ord är vårt språk inte ett transparent medium eller en bro till den "verkliga verkligheten", *den verklighet som vi beskriver är en konstruktion som vi gör i interaktion med andra*. Burr (1995, 34) framhåller att just frasen "language is not transparent" är i frekvent användning bland socialkonstruktionistiskt inriktade skribenter. Med andra ord antas vi bidra till produktionen av vår egen verklighet, något som vi alla känner igen när vi betänker alla de varierande versioner man kan få ta del av när olika personer beskriver samma händelseförlopp. Även om den ena versionen inte nödvändigtvis är mera sann än den andra, kan vissa versioner av verkligheten vara att föredra framom andra. De varierande versionerna till trots fungerar vi ingalunda som isolerade konstruktörer i våra byggnationer. Den kunskap om världen som vi använder i våra konstruktioner byggs upp i den dagliga, sociala interaktionen människor emellan (Burr, 1995, 4).

Potter och Wetherell (1992, 63) understryker att allt inte bara är ord men saker, händelser och föremål kan inte heller separeras från ord: "These things are not just word – but they are not separable from words either". Potter och Wetherell intresserar sig därmed inte för objekt som sådana utan för definition (hur något förstås), artikulation och de sätt på vilka en version av ett objekt blir etablerad och alternativen underminerade i social interaktion. Även vårt jag, vår *identitet*, ses som socialt formad och framförhandlad inom denna inriktning. Vi antas därmed ha flera flexibla identiteter som ses som produkter av diskurser. Trots att kontexten ges en enorm betydelse inom tankesättet menar Potter och Wetherell

(1992, 78) inte att vi börjar på nytt med en ny identitet vid varje ny social interaktion utan den identitet som är den aktuella i en viss tidpunkt ses som sediment av förgångna diskursiva praktiker.

Filosofen Ludwig *Wittgenstein* inledde sin karriär med att betrakta språket som en bild av verkligheten men övergav denna tanke och introducerade sedan idén om att *språket är en "verktygslåda"* med implikationen att vi kan använda dessa verktyg till olika syften. Wittgenstein använde sig av begreppet *språkspel*. Olika språkspel är knutna till särskilda praktiker och har särskilda logiker och vi spelar olika spel beroende på våra avsikter (Gustavsson, 2000, 111–112; Molander, 2003, 160; Potter, 1996, 91). Vårt språk är därmed orienterat mot handling. Beroende på vilken typ av konstruktion(er) vi håller som sanning impliceras olika typer av handlingar. Exempelvis framkommer i denna studies empiriska material olika handlingsförslag beroende på i vilka termer och tongångar studerande som behöver särskilt stöd samt utbildningsuppdraget diskuteras. Beroende på våra konstruktioner upprätthålls vissa sociala handlingar medan andra undermineras (Burr, 1995, 5).

Tal med orientering mot handling

Burr (1995, 9) menar att diskurspsykologin samt dess förgrundsgestalter Jonathan Potter, Derek Edwards och Margret Wetherell kan inkluderas i de socialkonstruktivistiska skribenternas skara. Detta med motiveringen att de intresserar sig för språkets handlingsorienterande funktion samt prioriterar en tolkning där uttalanden ses som konstruerade för att nå vissa sociala mål snarare än för att representera och uttrycka intra-psykiska händelser. Diskurspsykologi har utvecklats inom socialpsykologin bland annat som en sorts kritik mot kognitivism. Diskurspsykologin är textnära men Potter och Wetherell (1992, 7) poängterar att intresseområdet i den diskurspsykologi, som de beskriver, inte primärt är av lingvistisk art utan att det sociala är i fokus. Potter (1996, 177) skriver:

Formulating as something brings the thing into being only in so far as it is understood or treated as such in a particular interaction. What exists is the description ... and this description may be understood in various ways, or as having various implications and consequences.

Utgående från hur våra uttalanden och beskrivningar förstås impliceras olika handlingar. När hunden skäller räcker det med ” du har skorna på” för att ge en vink åt sin partner att han/hon borde gå ut med hunden. Ett sådant uttalande kan också berätta en hel del annat än den konkreta handling det ger en antydan om. Det kan vara lite känsligt eftersom det sätter tryck på partnern att gå ut med hunden. Det berättar också att man själv är lite lat eller kanske rädd för mörkret där ute. Genom pratet om skorna distraheras uppmärksamheten bort från sådana beskrivningar och fokuseringen blir istället på vem som är bäst förberedd på gå ut med hunden. Ett mycket kort yttrande kan, sett ur ett socialt – i detta fall diskurspsykologiskt perspektiv, som synes ge upphov till en hel räckta av

analyser på eventuella implikationer och konsekvenser. Den retoriska konstruktionen av våra utsagor ses i detta perspektiv som ytterst betydelsefull.

Jag förstår *kategorisering* som ett av de språkliga konstruktionernas grundelement. ”It is through categorization that the specific sense of something is *constituted*” skriver Potter (1996, 177). Hans uttalande står i skarp kontrast till den realistiska diskursens tanke om att kategorisering främst handlar om att sätta etikett på olika fenomen. Samtidigt lyfter Potter fram kategoriseringens betydelse för våra konstruktioner av vår omvärld. Studerande som behöver särskilt stöd, studerande med svårigheter, svaga studerande, svaga stackare – i studiens empiriska material framkommer att kategorier inte är “några oskyldiga dekorationer som vi sätter på företeelser eller individer, de rymmer alltid något innehåll, som egenskaper eller särmärken” (Börjesson och Palmblad, 2008, 41). Genom vårt sätt att kategorisera skapar vi mening, med Potters ord: Vårt val av kategorier är ett centralt drag i det konstruktionsarbete vi gör för att beskriva vår *version* av verkligheten. Det finns även en mängd andra byggstenar som vi kan lokalisera i den retoriska organisationen av text och tal. Potter och Wetherell (1992, 95) utgår till stor del från etnometodologi och konversationsanalys, där fokus sätts på interaktion, när de väljer att betona specifika diskursiva drag och deras betydelse för den retoriska konstruktionen. I korthet kan den retoriska konstruktionen förstås som tekniker vi använder för att bygga upp vårt tal och våra texter så att de blir trovärdiga. Det kan exempelvis handla om olika sätt att bevisa att vi vet vad vi talar om eller sätt att konstruera text med syftet att minimera risken att vi blir ifrågasatta. De versioner av fenomen som vi konstruerar är dels uppbyggda för att föra fram ett argument men även konstruerade *mot* andra alternativa versioner (Potter och Wetherell, 1992, 95). Realism är enligt detta synsätt något som *uppnås* genom det sätt som text eller tal sammansätts till en *konstruktion*.

Tolkningsrepertoarer kan enligt Potter och Wetherell (1992, 90) förstås som alla de byggstenar eller resurser vi använder för att kunna *konstruera önskvärda versioner av händelser, oss själva och sociala strukturer*. Börjesson och Palmblad (2008, 43) beskriver tolkningsrepertoarer som att det ”handlar om vad som är familjärt och diskursivt givet”. Beroende på vad som diskuteras har vi vanligen en bukett av möjliga berättelser eller tolkningsrepertoarer till vårt förfogande. Vi kan gå in i samtalet om ”den stackars, svaga studerande” som ”vi ska stödja på bästa sätt”, vi kan även välja en annan typ av tolkningsrepertoar och diskutera samma studerande i ordalag som ”omöjligt och hopplöst fall” och ”han borde rycka upp sig”. Härefter finner vi också skillnaden mellan diskurs och tolkningsrepertoar. Vi är inte alltid så principfasta och bundna till en viss typ av resonemang i vårt vardagstal. Vår bild av verkligheten är mer eller mindre flytande och vi låter oss ofta påverkas av såväl kontext som interaktion när vi ska argumentera för våra ståndpunkter. Inom ramarna för denna studie diskuterade lärare i grupp. I samspelet med övriga gruppmedlemmar fattades besluten om vilka berättelser som berättades och *hur* de berättades det vill säga vilka tolkningsrepertoarer som utnyttjades. Ibland vill vi utmana i gruppen,

ibland vill vi mest bestyrka det redan sagda. Vi kan göra hastiga skift mellan olika tolkningsrepertoarer och till och med använda oss av repertoarer som står i strid med varandra under ett och samma samtal. Enligt Potter och Wetherell (1992, 90) är tolkningsrepertoarer i allra högsta grad ett sätt att förstå *innehållet* i en diskurs och hur detta innehåll är organiserat. Jag betraktar därmed tolkningsrepertoarer som ett underordnat begrepp till diskurs. Under en och samma diskurs kan relativt olika tolkningsrepertoarer sortera som tillsammans konstruerar diskursens innehåll. *Jag förstår användningen av olika tolkningsrepertoarer som de för individen tillgängliga och praktiskt brukbara delarna av diskurser* (jfr Severinsson, 2010, 62).

4.1.2 Syn på kunskap

Med utgång i språket mister *kunskap* sin upphöjda plats som objektiv och rationell. Att vår vardagskunskap kan ses som påverkad av vår interaktion med andra människor och därmed avhängig av vår historiska kontext och kultur kan vi med lätthet acceptera. Dagligen tillreder vi till exempel en viss sorts mat baserad på kunskap vi tillägnat oss i social interaktion. Olika konstruktioner av "den bästa maten" florerar i vårt samhälle. Vi diskuterar och förhandlar om huruvida vi egentligen borde äta helt vegetariskt eller följa en proteinrik diet där snabba kolhydrater utesluts. Inom socialkonstruktionistiskt tänkande antas *all* kunskap, inte bara vår vardagskunskap, vara historisk och kulturellt specifik. Detta innebär att även vetenskaplig kunskap inordnas i denna specificitet. Michel Foucault betonade i sitt arbete starkt kunskap som historiskt och kulturellt specifik. Även om Foucault brukar anses som svår att kategorisera inkluderar Burr (1995, 8) honom till de socialkonstruktionistiska tänkarna vilket är logiskt eftersom Foucault även betonar de språkliga konstruktionernas betydelse.

Vetande definierar Foucault (2002b, 217) som

...något som man kan tala om i en diskursiv praktik som därmed har specificerats: det område som bildas av de olika objekt som kommer eller inte kommer att erhålla vetenskaplig status.

Genom detta uttalande får vi en ingång till Foucaults tankar om kunskap, där den typ av kunskap som är legitim, tillåten och anses vara nyttig kunskap varierar beroende på historisk och kulturell kontext. Foucaults syn på historieskrivningen kan i detta sammanhang behöva utredas. Han går starkt emot synen på historien som en kontinuerlig process där historiska händelser avlöser varandra baserade på rationalitet, förfining och styrning av de historiskt stora männen till förmån för en *vetandets arkeologi* (arkeologi används i metaforisk bemärkelse som benämning på en vetenskaplig metod för att studera diskurser) (Foucault, 2002b; 115–116; Nilsson, 2008; 51–52). Foucaults arkeologi går i stora drag ut på att undersöka de kunskapsregimer som ges möjligheten att definiera vad som är sant och falskt. Han introducerade senare ett nytt arbetssätt, *genealogin*, där kopplingen mellan makt, styrning och kunskap poängteras.

4.2 Diskurs

Förenklat kan en diskurs förstås som det sätt vi förstår och talar om en sak eller en företeelse. Bilar kan förstås och omtalas som bensinslukande miljöbovar som helst borde förbjudas i stadstrafik. Den nyblivna körkortsinnehavaren väljer kanske ett annat sätt att diskutera fenomenet bilar i termer av frihet, oberoende och den bästa uppfinningen någonsin. Burr (1995, 48) väljer att definiera diskurs på följande sätt:

A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events. It refers to a particular picture that is painted of an event (or person or class of persons), a particular way of representing it or them in a certain light.

Såväl Winther Jørgensen och Phillips (2000) som Howarth (2007) betonar att diskursbegreppet ges olika innebörd inom olika vetenskapliga traditioner. Howarth (2007, 11–12) gör en grov indelning när han framhåller att diskurser ur ett positivistiskt och empiriskt perspektiv betraktas som de ”ramar” som får människor i en särskild kontext att uppfatta världen på ett särskilt sätt. Sett ur ett realistiskt perspektiv fokuseras däremot på språket och diskurser ses som ”specifika objekt med särskilda egenskaper och förmågor” vilka står i ett förhållande med andra sociala objekt så som staten eller olika typer av resurser. Utgående från hur den sociala världen uppfattas blir frågan om diskursernas räckvidd en central skillnad tankesätten emellan. I *Norman Faircloughs* kritiska diskursanalys (1992, 1995) är diskurs en typ av social praktik som dels bidrar i skapandet av den sociala världen men dels även själv skapas av andra sociala praktiker. Diskurser är därmed endast en i raden av sociala praktiker som konstituerar vår värld och en diskurs består enbart av lingvistiska element. Det poststrukturalistiska och postmarxistiska diskursbegreppet är mera omfattande. Inom detta fält återfinns *Laclau och Mouffe*, vars diskursbegrepp är heltäckande i och med att de ser alla objekt som diskursiva och därmed även inkluderar icke-lingvistiska element i diskursbegreppet. En något förenklad motivering till detta är att objekt endast kan förstås och få sin mening genom social konstruktion (Howarth, 2007, 17; Laclau och Mouffe, 2008, 159). Laclau och Mouffe satsar därmed allt på ett kort och ser diskurs som det element som genomgripande fungerar som konstituerande för vårt sätt att uppfatta och förstå vår värld.

Ett liknande tankesätt anammas även av *Potter och Wetherell* (1992, 62–65). Med motiveringen att språk är ett störande och klibbigt medium, som gör att ytan aldrig kan torkas ren, ser de diskurs som helt konstituerande för vår världsbild. Samtidigt anammar Potter och Wetherell inte synsättet där allt inordnas i diskurs utan betonar att det även finns historiska och sociala faktorer, utanför diskurs, som påverkar vår förståelse. Potter och Wetherell (1992, 62) framhåller att det inte heller menar att exempelvis deras studieområde rasism, på något sätt skulle vara överkligt men att ord är avgörande för de sätt som rasism manifesteras. Potter (1996, 105) sätter fokus på diskurs som ”talk and texts as parts of social practices” och visar därmed på sitt intresse av människors

konkreta vardagspraktik. Samtidigt finns en koppling till de stora, avpersonifierade diskurserna som hos Potter och Wetherell (1992, 64) syns som ett intresse av de medel genom vilka vissa versioner av händelser och sätt att förklara blir etablerade och alternativen underminerade.

För *Michel Foucault* (1999, 9; 2008a; 181) är diskurs dels de saker vi säger och dels sättet vi säger det på (våra utsagor) men även allt det vi inte säger, eftersom diskursen fungerar som gränssättare för vad som är möjligt att säga. Diskursen finns även ”i det som markeras av åtbörder, attityder, sätt att vara, beteendemönster och rumsliga positioner” (Foucault, 2008b, 181). Med utgång i Foucaults tänkande kan diskurs därmed förstås som textnära och konkret men även som en praktik, exempelvis i form av en vetenskaplig disciplin, så som medicin eller pedagogik. Enligt Foucault (1999, 17–18) florerar en särskild sorts yttranden inom en sådan disciplin. Foucault förklarar vidare att en disciplin inte kan betraktas som summan av allt det sanna som kan sägas inom ett område, dels för att det även ingår antaganden som är felaktiga, men också för att objekt inom disciplinen behöver behandlas på ett särskilt sätt, med andra ord vara möjliga att skrivas in i en särskild typ av teoretisk horisont. Utsagor utanför dessa kriterier kan varken diskuteras som sanna eller falska, de placerar sig helt enkelt utanför diskursen. Foucault tar själv Mendels teori om ärftlighet som exempel. Mendel blev inledningsvis avfärdad trots att vi numera anser hans teori vara sann. Med sina nya rön talade han om ett objekt på ett helt nytt sätt och gick utanför den teoretiska horisonten för 1800-talets biologiska diskurs.

En del diskurser ges i bestämda kontext företräde framom andra. Dessa företräden är alltså inte baserade på rationalitet och progression. En naturlig följdfråga blir därför vilka mekanismer som egentligen bestämmer diskursen och vilka diskurser som tillåts dominera? I sin installationsföreläsning, *Diskursens ordning*, på Collège de France i december 1970 poängterar Foucault (1999, 29) att diskurserna måste behandlas som diskontinuerliga praktiker som korsar varandra och som ibland berör varandra, men lika ofta förbiser och utestänger varandra. I samma föreläsning beskrev Foucault sina utvecklade tankegångar om diskursens natur genom att inledningsvis diskutera de procedurer som han menade att kontrollerar, sorterar och organiserar ett samhälles produktion av diskurser. För *det första* inramas diskurser av utestängningsmekanismer. Foucault (1999, 9–14) nämner tre stora utestängningsmekanismer som skyddar diskurserna – förbudet (vi kan inte tala om vad som helst, vissa saker är tabu); motsättningen mellan förnuft och galenskap (vi förväntas yttra oss förnuftigt); och skillnaden mellan sant och falskt (vi förväntas säga det som är sant, det som är sanning definieras av diskursen). För *det andra* kontrolleras och begränsas diskursen genom de interna procedurer som leder till att diskursen utövar självkontroll (Foucault, 1999, 15–22). Kommentaren är en sådan, som ger uttolkaren av en text möjligheten att påstå att denne sitter med den rätta tolkningen. Författaren är en annan – författaren kan ses som en kugge i det maskineri som grupperar diskurser. En tredje intern procedur är disciplinen, vilken jag redan diskuterat, och som står i motsättning till såväl kommentaren

som författaren eftersom disciplinens regler och metoder står fria från en specifik uppfinnare. Foucault (1999, 22–26) redogör även för *en tredje grupp procedurer som möjliggör kontroll av diskursen* som handlar om att diskurser är mer eller mindre öppna eller stängda för olika individer. En del är faktiskt öppna i princip för alla. Utbildning är ett sätt att få tillträde till en del diskurser, diskurserna tvingas då att underkasta sig. Skolan blir förstas viktig i ett sådant projekt. Samtidigt står skolan inte själv fri från makt och styrning och en del diskurser favoriseras och betonas framom andra även i skolkontext (Foucault, 1999, 25–26).

Den förståelse för innebörden av begreppet diskurs jag använder mig av i denna studie kan ses som en kombination av det diskurspsykologiska (Potter) samt det foucauldianska diskursbegreppet. Från diskurspsykologin lånar jag det konkreta i tal och text som en del av en social praktik. Vi har stora möjligheter att med utgångspunkt i våra syften yttra oss på olika sätt i olika frågor samt välja att göra olika konstruktioner och förmedla olika versioner. Med hjälp av tolkningsrepertoar, de för individen tillgängliga delarna av diskurser, brygger jag över till Foucault för att där låna tankarna om att diskurserna (trots vår frihet att uttala oss som vi vill) ändå sätter gränser för vad som är möjligt att yttra samt inte yttra i en särskild tid och i en särskild miljö (jfr Severinsson, 2010, 62; Wetherell, 1998, 402).

4.3 Diskursiv förståelse av människan

I socialkonstruktionistiskt tänkande finns *identiteten* inte inom en människa utan mellan människor. Vår identitet ses som en social konstruktion vilket enligt Burr (1995, 29) inte skall förväxlas med environmentalismen som helt förkastar biologiska karaktäristika som element i identiteten. Inom socialkonstruktionismen erkänns en biologisk dimension den fysiska och sociala miljön, som vi växer upp och lever i är det som anses vara mest avgörande för vår identitet. Identiteter är alltså beroende av historisk och kulturell kontext samt även föränderliga. Om våra ungdomars identitet som studerande ses i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är interaktionen med lärarna alltså av stor betydelse. I relation till denna studie kanske den kritiske läsaren nu vill ställa en fråga: Kan denna studie verkligen säga något om studerandes identitet? Vi kan ju fritt välja tolkningsrepertoar. Lärare kanske talar på ett sätt med sina kollegor och på ett annat sätt med sina studerande. Mitt svar lyder i detta skede: Antagligen når aldrig de hårdaste orden som uttrycks i studiens empiriska material de studerandes öron men jag har heller inga belegg för att den omsorg som uttrycks och de strategier för att förverkliga en undervisning som är anpassad för alla studerande i gruppen verkligen förverkligas. En stor del av vår forskning är beroende av en tilltro till respondenterna och även om vi fritt kan välja tolkningsrepertoar är det ändå svårt att välja en som går helt mot våra övertygelser och våra uppfattningar (mera om detta i kapitel 10). Jag vill också

specificera att jag trots introduktionen ovan egentligen inte gör anspråk på att säga något om studerandes identitet. Jag väljer ändå en ingång till det ämne som du kommer att avhandlas via begreppet identitet eftersom det är mera använt än det jag egentligen kommer att diskutera nämligen *subjektet*. Medan jag betraktar *identitet som knutet till en specifik person innefattande såväl biologiska, sociala som fysiska (i bemärkelsen omvärlds-) faktorer* så betraktar jag begreppet *subjekt som förståelsen för människan given av en viss diskurs*. Subjektet är därmed inte knutet till en specifik person utan hör till de repertoarer som finns inom diskursen genom vilka vi kan representera oss själva och andra (Burr, 1995, 141). Subjektpositionering är ett centralt begrepp i detta sammanhang. Positionering handlar om de processer genom vilka våra identiteter och vårt själv som person blir producerade genom sociala och kulturellt tillgängliga diskurser (Burr, 1995, 140). Lärarnas tal om studerande som behöver särskilt stöd förstås i denna studie som att lärarna förmedlar olika *subjektserbjudanden* till studerande, *subjektserbjudanden* som finns inlemmade i olika diskurser och tolkningsrepertoarer. Gör då dessa erbjudanden någon skillnad visavi de studerande? Blir de en del av den studerandes identitet? Inom ramarna för denna studie ingår inte att undersöka hur och om lärarnas tolkningsrepertoarer och *subjektserbjudanden* influerar, accepteras eller avvisas av de studerande. Jag vill även poängtera att denna studie inte görs för att visa vad som är den absoluta sanningen beträffande lärares relationer till studerande som behöver särskilt stöd inom yrkesutbildningen utan för att visa på olika sätt att diskutera och förhålla sig till det som lärarna upplever vara den egna skolverkligheten.

Denna studie handlar om lärare inom yrkesutbildningen – men ändå inte. I texten *The Subject and Power* (Foucault, 2003c, 126–144) lyfter Foucault fram att trots att hans studier ofta handlat om makt är hans stora projekt egentligen *de sätt som människor görs till subjekt*. På motsvarande sätt kunde denna studies stora projekt sägas vara *de sätt som studerande som behöver särskilt stöd görs till subjekt*. Foucault (2003c, 126) skiljer på tre linjer i sina egna arbeten enligt vilka människor transformeras eller positioneras till subjekt: *För det första* genom att människan gör sig själv till vetenskapens objekt, studerar sig själv inom olika vetenskapliga discipliner och producerar vetenskaplig kunskap om sig själv. I skolsammanhang kan elev- eller studerandesubjektet ses som konstruerat av en kombination av pedagogisk och psykologisk kunskap. Inom yrkesutbildningen har arbetslivet getts allt större tillträde och därmed kan även företags-, förvaltnings- och produktionsekonomi antas bidra till studerandesubjektet.

För det andra sker transformeringen till subjekt genom åtskiljande (särskiljande) praktiker. "The subject is either divided inside himself or divided from others" (Foucault 2003c, 126). I studiens empiriska material särskiljs exempelvis "intelligenta" studerande från "icke-intelligenta" och "skötsamma" från "slarviga". Jag ser kategorisering som ett verktyg för att möjliggöra åtskiljning medan *normen* utgör ett sorts rättesnöre. Foucault lägger två betydelser i termen subjekt: subjekt i egenskapen av subjekt för någon annans kontroll och beroende

och subjekt bundet till den egna identiteten genom samvete och självkunskap (Foucault, 2003c, 130). Medan de två ovan nämnda sätten i subjektspositioneringen befinner sig utanför subjektet så är *den tredje positionerande teknologin* lokaliserad inom subjektet och handlar om sättet som människan gör sig själv till subjekt. I denna studies kontext skulle det kunna handla om hur studerande lär sig att känna igen sig själva som studerande som behöver särskilt stöd. Denna inre teknologi är beroende av de två förstnämnda yttre teknologierna.

4.3.1 En styrning mot det önskvärda subjektet

Ett sätt att betrakta verksamheten i skolan är se den som en form av styrning. Detta är även det perspektiv jag intar i denna studie. Under vår barndom och även våra ungdomsår är vi utsatta för en intensiv period av styrning, antagligen den mest genomgripande styrningen under hela vårt liv. Föräldrar styr och kontrollerar sina barn för deras egen säkerhets skull men även för att de vill att barnen ska passa in i gemenskapen med andra människor. Rose (1999a, 123) menar att barns fostran och utveckling alltid, om än på varierande sätt, i såväl tanke som praktik har varit kopplat till nationens öde och setts som statens ansvarsområde. Miljön kring det växande barnet regleras ekonomiskt och pedagogiskt samt genom lagstiftning som styr föräldrarna i ”rätt” riktning vilket antas ha goda följdverkningar för barnet. Barn i riskzonen för en negativ utveckling fångas upp och erbjuds stödåtgärder. Skolväsendet beskriver Rose som att det:

...catches up the lives of all young citizens into a pedagogic machine that operates not only to impart knowledge but to instruct in conduct and to supervise, evaluate and rectify childhood pathologies. Rose (1999, 124)

Denna omfattande yttre styrning har ett alldeles specifikt mål – det *självstyrande subjektet*. Endast ett självstyrande subjekt kan uppfylla det kontrakt som i våra västerländska samhällen finns mellan individ och samhälle med ömsesidiga anspråk och åtaganden (Rose, 1999a, 227–228).

Styrningen av subjektet går i riktning mot det önskvärda för att bibehålla och utveckla vårt sätt att leva inom de västerländska samhällena. I min förståelse av Foucaults texter stakas det önskvärda ut av *normen*. Enligt Judith Butler (2004, 341) börjar normer verka på oss från och med ögonblicket vi föds. Vi kategoriseras redan som nyfödda enligt kön. Vi har även en bestämd boendeort, vilket redan i sig medför normer och en inledande reglering av vårt subjekt. Vi lär oss så småningom civiliserande normer, hur vi ska bete oss i olika sammanhang. Butler menar att normer medför straff och kostnader. Barnets subjektskonstitution sker i relation till en uppsättning normer som ger det dess plats, dess legitimitet, dess kärleksfullhet och dess känsla av trygghet och det riskerar alla dessa saker när det avviker från normen. Normer florerar såväl på individ- som populationsnivå. Fram till den kurs Foucault höll 1978 på Collège de France var normalisering det begrepp han använde för att beskriva alla de

makttekniker som hade sitt ursprung i normen (Taylor, 2009, 51). Foucault (2007, 57) gjorde därefter en uppdelning i normering och normalisering. *Normering* handlar på individnivå om "the disciplinary process of bringing subjects into conformity with a pre-determined norm" medan *normalisering* opererar på populationsnivå och innebär "the process of establishing the norm from different normal curves" (Taylor, 2009, 51).

Vi känner alla till att normer varierar och på inget sätt är för evigt fastslagna. Foucault (2003a, 50) betonar att normen inte är någon naturlag utan att den snarare definieras av den "krävande och tvingande roll den kan komma att inneha inom de områden där den appliceras" (översättning från engelska av författaren). I skolsammanhang kan normen exemplifieras med den skötsamma, punktliga, verbala och ambitiösa eleven/studerande. Lärare försöker styra sina elever i riktning mot normen samtidigt som det även ur elevsynpunkt kan ses som lönsamt att sträva mot normen i konstitutionen av det egna subjektet. En person är dock fri i den meningen att valmöjligheten även finns att sträva bort från normen och bli den icke-skötsamma eleven/studerande. Är då slutmålet ett mönstersamhälle bestående av en homogen, totalpopulation av normindivider? Om detta säger Foucault:

På sätt och vis har makten att normalisera framtvingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra. (Foucault, 2003d, 185)

Enligt Foucaults uttalande ryms alltså människors olikheter in i vårt samhälle och kan ses som en styrka.

Jag ser därmed normen som den riktning mot vilken subjektet styrs. När man ger sig i kast med Foucaults begreppsapparat är termen *governmentality* av särskilt intresse i frågan om hur denna styrning mot normen går till. Foucault (2003c, 244) använder sig av termen *governmentality* bland annat i betydelsen av:

Den helhet av institutioner, procedurer, analyser, reflektioner, beräkningar och taktiker som tillåter utövningen av denna specifika om än komplexa form av makt som *governmentality* utgör, vars mål är populationen vars primära kunskapsform är den politiska ekonomin och som har säkerhetsapparaten som sitt grundläggande tekniska medel. (översättning från engelska av författaren)

Detta är endast en av de tre betydelseerna Foucault tar fasta på i sin beskrivning av begreppets innebörd. Vi har alltså att göra med ett komplext och mångtydligt begrepp. Foucault hann dessutom aldrig själv utveckla begreppet *governmentality* desto mera. Begreppet har däremot vidareutvecklats av andra forskare så som Rose (1995; 1999a, 1999b) och Dean (1999). *Governmentality* ges ibland översättningen "styrningsrationalitet", "styrningsmentalitet" eller "regementalitet" på svenska (Nilsson, 2008, 128). Härlett ur själva ordsammansättningen *Govern-Mentality* beskriver Hultqvist och Petersson (1995, 26) innebörden i begreppet som att det handlar om att "förhållandet maktutövning alltid och i alla sammanhang korresponderar mot en inställning

eller ett förhållningssätt till det som ska styras eller påverkas” denna inställning kunde benämnas som en ”förhandsinställning”. Hultqvist och Petersson (1995, 27) menar att governmentality-begreppet riktar sökljuset på ”de maktpolitiska omständigheter och mentaliteter” som leder fram till särskilda ”förhandsinställningar” samt den ”formgivande kraft” som olika styrningsmentaliteter har på förhandsinställningarna. I Hultqvist och Peterssons definition tas fasta på en något annan innebörd av begreppet governmentality än i den inledande förklaringen av Foucault. Foucault placerar in governmentality i ett västerländskt, modernt sammanhang med ett bakomliggande antagande om att det finns en komplex styrning visavi populationen med en särskild kunskapsform som bas. Hultqvist och Peterssons definition ger emellertid inga sådana antydningar. Jag förstår deras definition som en öppning till analyser på en mera överordnad nivå av just styrningsmentalitet. Min egen förståelse av begreppet överensstämmer i det närmaste med Olssens (2008) där fokuseringen sätts på *styrning* mot det självstyrande subjektet. Governmentality placeras även av Olssen in i en modern, västerländsk kontext men med betoning på individen. Definitionen på governmentality i Olssens ordalag lyder enligt följande:

...the structures of power by which conduct is organized and by which governance is aligned with the self-organizing capacities of individual subjects. It deals with particular models of governing individuals. (Olssen, 2008, 35)

Foucault (2007) går ända tillbaks till 1500-talet för att visa hur framväxten av vår tids governmentality tagit sig uttryck. Med utgång i feodaltidens furstendömen, definierat i termer av territorium och undersåtar beskriver han framväxten av staten och civilsamhället där familjen kom att omvandlas från att ha fungerat som modell för styrning till att bli ett instrument för den samma. Medan 1500-talets furste knappast befattade sig med sina undersåtars vardagsliv befinner vi oss nu i en något paradoxal situation där vi *dels är fria att göra vad vi vill samtidigt som våra liv indirekta är styrda ner till detaljnivå*. Förenklat lever vi ett liv där vi värnar om vårt privatliv i familjen, men trugar i babyn lite extra mat om vikten är för låg i förhållande till barnrådgivningens viktkurva (jfr Rose, 1999a, 126).

4.3.2 Liberalism, neoliberalism och en avancerad liberal styrning

Vi är vana att betrakta *liberalism* som en politisk åskådning eller en sorts filosofi med betoning på individens frihet och rätt till bestämmande över den egna, privata sfären. I Foucaults tappning behandlas liberalism mera som en kritik som vänds mot tidigare former av styre (Dean 1999, 49) eller som Rose uttrycker saken:

Liberalismen trasslar till det för sig när det gäller maktutövandet; och i linje med Foucaults förslag bör den förstås mindre som en formel för maktutövning än som ett konstant misstänkliggörande av denna maktutövning. (Rose, 1995, 51)

Rose (1995, 49–51) för fram fyra kännetecken för liberalism sett ur den politiska styrningens synvinkel: 1. Med liberalismen kommer ett nytt förhållande

mellan politisk styrning och kunskap med krav på *kunskap om det man ska styra*. 2. Det *aktiva och självstyrande subjektet* blir aktuellt inom liberalismen i en sorts *frihet under ansvar*. Det som behövs av medborgaren för det gemensamma bästa antas även sammanfalla med vad som är bäst för individen. 3. Liberalismen är *nära knuten till auktoriteten hos experter*. Experten blir ett sätt att styra i rätt riktning men på avstånd. 4. Inom *liberalismen ifrågasätts själva maktutövandet*. Frihet och maktutövning antas stå i konflikt med varandra. En kommentar till detta är att liberalismen knappast släpper subjektet fritt utan är i stort behov av en viss typ av subjekt vilket lätt förväxlas med att total frihet råder. Medan det värnas om det privata livet i förhållande till det offentliga är våra privata liv öppna för en annan typ av reglerande inslag. Vår bild av det goda livet, det eftersträvansvärda, finns istället tillgänglig för oss var gång vi slår oss ner framför teven eller öppnar ett livsstilsmagasin. Rose skriver:

...the signs and images of the good life were inscribed on every surface that could carry their imprint. The new technologies of citizenship formation were to gain their power through the subjective commitments to values and ways of life that were generated by the technique of choice and consumption. (Rose, 1999a, 229)

Om den *frihet* som är så central inom liberalismen säger Foucault (2008b, 63) att denna frihet ingalunda finns i form av vita fläckar som skulle ge individen mera frihet. Liberalismen producerar frihet eftersom den själv behöver den (Foucault, 2008b, 64). Grunden för liberalismens existens är ett antal friheter så som "freedom of the market", frihet att konsumera, yttrandefrihet och fri rörlighet på arbetsmarknaden. Friheten är ändå reglerad och står i relation till produktionen av en viss sorts subjekt som dels förmår vara fria men samtidigt vara det på rätt sätt exempelvis i egenskap av den fria konsumenten som väljer mellan en uppsjö av produkter eller som den kompetenta arbetstagaren som fritt kan välja arbetsplats. Friheten att välja har blivit allt tydligare även i utbildningssammanhang vilket jag diskuterat i kapitel 2.

Dean (1999, 149–150) använder *neoliberalism* som ett begrepp för att hänvisa till speciella stilar i ett mera generellt sätt att tänka på styrning. Neoliberalism finns i flera olika varianter som utgör olika sätt att problematisera välfärdsstaten. Gemensamt för dessa är att de rekommenderar att styrningen av individer och institutioner bör göras *tävlingsinriktad och effektiv*. *Marknadens rationaliteter* borde därmed ges tillträde till alla livets sfärer (Dean, 1999, 210). I förhållande till subjektet för neoliberalismen in tanken om *humankapital*. Detta diskuteras av Foucault (2008b, 219–233) under hans föreläsning på Collège de France i mars 1978. I likhet med Marx kritiserar neoliberalisterna tanken om arbetskraft som en abstrakt enhet, som endast mäts i avverkade timmar. Genom att se människan bakom arbetaren, dennes kvaliteter och styrkor och genom en analys av ärftliga faktorer och inlärda kunskaper kan en individs humankapital utredas. Enligt detta tankesätt blir varje person en *entreprenör* för sig själv. Entreprenören är själv sitt eget kapital, en producent av sig själv och källan till sina inkomster. Ett inbyggt mål blir att utveckla det egna värdet. Foucault avslutar sitt manuskript med att konstatera att även sådant som kunde betraktas som etiska frågor eller

arbetskraftspolitik fokuseras kring kapitalet. Individerna blir ett företag. "His conditions of life are the income of a capital" (Foucault, 2008b, 233). I relation till studiens tema kan vi ana en styrning mot ett subjekt som klarar sig väl i såväl skola som samhälle. Inom neoliberalismen, i dess mera extrema form, är det logiskt att bestämma en människas värde enligt dennes produktionsförmåga. Excellens på såväl individ som samhällsnivå är den självklara fokuseringen. Ett tankesätt som kan vara svårt att kombinera med inkluderande tankegångar.

Med *avancerad liberal styrning* menas de karaktäristiska sätten att styra i nutida liberala demokratier baserat på varierande sammansättningar av rationaliteter och teknologier. Neoliberalism i olika variationer är den dominerande styrningsmentaliteten (systematiska sätt att tänka om styrning) i den avancerade liberalismen. Neoliberalismen står dock i ständig växelverkan och tävlan med andra styrningsmentaliteter så som neokonservatism (Dean 1999, 149–150). Inom avancerad liberal styrning stuktureras social styrning enligt en ekonomisk logik som ska främja företagande och konkurrens men även subjektets möjligheter att fungera som entreprenör för sig självt. Statens uppgift blir att vara möjlighetsgivande i förhållande till såväl företag som individer (Rose, 1999b, 142).

Härigenom går jag över till att diskutera det ämne som främst förknippas med Foucault nämligen makt som i Foucaults tappning i första hand ses som en positiv kraft med vars hjälp vi kan sträva mot normen.

4.3.3 Makt

Makt tenderar att vara ett ord med negativ klang som ger oss dåliga associationer. Vi förstår ofta makt som något som utövas av en eller flera personer för att begränsa, kontrollera och/eller förtrycka andra. För att vi ska kunna närma oss en förståelse av makt i Foucaults tappning blir vi tvungna att sätta detta tankesätt åt sidan och bereda oss på att möta något nytt. Foucault skriver om "...en makt som mera är avsedd föra att producera krafter, få dem att växa och ordna dem än att dämna upp dem, kuva dem eller förstöra dem" (Foucault, 1980b, 171). Vi bör ändå minnas att Foucault på inget vis förnekar att makt även kan ha negativa uttrycksformer men menar att makt är så mycket mer än negativ dominans. Foucault (2003c, 40) säger själv att han i pedagogiska sammanhang inte kan se något fel i att en person som vet mera berättar för andra vad de ska göra, lär dem samt överlåter kunskaper och tekniker till dem. Läraren påverkar sina studerande därmed är makt inlemmad i relationen. Knappast kan denna typ av makt förstås som något negativt, men visst kan makten i pedagogiska sammanhang ta sig negativa uttryck om eleven eller den studerande till exempel utsätts för onödigt och överdriven auktoritet av läraren. Att undvika onödigt dominans ser Foucault som en kärna i etiska frågor och den politiska kampen om respekt för rättigheter och grunden för individens frihet.

I Foucaults perspektiv på makt ägs inte makten av en person utan den finns inbäddad i relationer människor emellan. Alla relationer är dock inte

maktrelationer. Jag förstår en maktrelation som en relation människor emellan där försök till påverkan av tänkande och handlande finns integrerad. Denna påverkan görs för att vissa konsekvenser ska uppnås. I och med att makten ses som relationell är den alltid närvarande i vårt sociala liv även, eller kanske framför allt, i de små sammanhangen i vårt vardagsliv. I vårt samhälle, på vår arbetsplats, i vår vänskrets och i vår familj prioriteras vissa sätt att tänka och handla. Det är i våra vardagliga handlingar som makten finns förkroppsligad. Sett ur detta perspektiv blir makten dynamisk, den är ständigt föränderlig och dess styrkeförhållanden varierar (Nilsson, 2008, 86).

Enligt Nilsson (2008, 128) är Foucaults begrepp *governmentality* ”ännu en maktkonfiguration vid sidan av disciplinen och biomakten”. Som jag förstår Nilsson görs alltså de tre begreppen jämnbördiga. I min förståelse av makt och styrning i vårt moderna samhälle är *governmentality* däremot överordnad medan *den disciplinära makten, pastoral makten och biomakten i det närmaste utgör tekniker för att styra på individ- och populationsnivå*. Dean (1999, 19–20) beskriver relationen på ett liknande sätt. Enligt Dean implicerar begreppet *governmentality* (med hänvisning till vår tids *governmentality*) en särskild sorts förhållande mellan styrning och andra former av makt. *Governmentality* använder sig av tekniker, rationaliteter och institutionella karaktärer hos olika maktformer (främst suverän och disciplinär) men tar ändå avstånd från dem och försöker omskriva och omkoda dem. Åtminstone en del av maktutövningens syfte har i alla tider bestått av ett försök att forma det subjekt som är behövt och önskvärt. Dean (1999, 20) framhåller att maktens objekt i vår tid riktas mot subjektens krafter och kapaciteter i egenskap av en population och som resurser som ska fostras för att användas och optimeras.

Vi utsätts för maktprocedurer under hela vår levnad men istället för att kuva och trycka ner oss kan denna makt påstås vara positiv såväl för individen som för samhället och en central del i, kanske till och med grunden, för det liv vi lever i västvärlden av idag. Jag kommer i det följande att diskutera tre typer av makt disciplinär makt, pastoral makt och biomakt. Jag betraktar dessa tre maktformer som de tekniker styrningen har att operera med i skolkontext. Dessa tre har gamla anor men spår av deras rationaliteter och tekniker återfinns även i vårt moderna samhälle.

Disciplinär makt

Tack vare den *disciplinära makten* stiger vi varje morgon upp klockan 6.30 för att befinna oss på vår arbetsplats klockan 8.00. Vi väljer att inleda en ny arbetsdag istället för att ligga kvar i sängen, men inte av rädsla för fysisk bestraffning, som kanske skulle vara den suveräna maktens (härskarmaktens) sätt att hantera en olydig medborgare, utan av disciplin. Den disciplinära makten är effektiv eftersom den syftar till att mentalt bearbeta subjektet till att i förlängningen disciplinera sig självt. Redan som liten har vi fått lära oss vikten av att passa tider och så småningom har detta sätt att tänka börjat genomsyra vårt

sätt att leva. Den disciplinära makten är centrerad på människokroppen. Foucault (1980b, 174–175; 2003d, 137–143) beskriver med utgångspunkt i 1700-talets soldater hur kroppen blev något som kunde formas till det som behövs. Kroppen sågs som en maskin som kan dresseras, kontrolleras och effektiviseras. Detta sker genom en bearbetning av detaljer, genom tvång och övervakning – genom disciplin. Foucault (2003d, 138) talar om ”fogliga kroppar” vilket innebär en kropp som kan ”underkuvas, begagnas, förvandlas och fulländas”.

Den disciplinära maktens medel, så som Foucault (2003d, 171) beskriver dem är enkla. Det handlar om *övervakning, bestraffning och belöning* samt en process där dessa samverkar, en så kallad *examensprocess*. Foucault inleder sin beskrivning av den *hierarkiska övervakningen* på följande sätt:

För att upprätthålla disciplin krävs ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande; en apparat där de tekniska åtgärderna som gör det möjligt att se medför en maktutövning och där tvångsmedlen gör dem som är utsatta för den fullt synliga. (Foucault, 2003d, 172)

Ett första led i övervakningen är en noggrann planering av arkitekturen med målet att möjligaste få kan övervaka de flesta möjliga. Övervakningen fördelas mellan flera individer som även övervakar varandra. Övervakningen är diskret samtidigt som den är indiskret, eftersom samtliga vet om att de är övervakade. Övervakningen blir en integrerad del av verksamheten.

Bestraffning och belöning är delar av ett dubbelt system där belöning är att föredra framom bestraffning. Trots detta är teknikerna för disciplinära straff mycket mera uttänkta och raffinerade. Gränsen för det normala och onormala – normen – är central i bestraffningen och bestraffningen är inriktad på att föra individen närmare normen. Foucault (2003d, 184) använder till och med begreppet ”normens straffsystem” för att framhålla skillnaderna till ”lagens traditionella straffsystem” där eventuella straff utmäts enligt vad som är tillåtet och förbjudet. I normens straffsystem vägs prestationer och uppföranden på skalan ont – gott vilket resulterar i ”en hierarki av i förhållande till varandra ”goda” och ”dåliga” individer”. Var och en av oss har säkert minnen och tankar om skolans olika sätt att bestraffa och belöna. Enligt Foucault (2003d, 182) har skolan varit extra effektiv på beräkningar av elevernas förskott och skulder i form av väl utförda uppgifter, gott uppförande och utmätta straff. Kunskap om eleven, belöningar och straff bildar en integrerad helhet där elevens ”rätta vikt” vägs fram. Detta resulterar i en differentiering ”som inte kommer att gälla individens handlingar utan individerna själva, deras natur, deras förutsättningar, deras nivå eller deras värde”. Förutom genom *jämförelse, hierarkisering och differentiering* opererar bestraffningen genom två andra metoder: *förenhetligande och uteslutning* (Foucault, 2003d, 181–185).

Examen är en sorts ritual som kombinerar övervakning samt den normaliserande belöningen och bestraffningen. Foucault placerar därmed examen i centrum av de disciplinära tillvägagångssätten. I och med denna kombination uppstår möjligheten att

...kvalificera, klassificera och granska. Den upprättar en överblick genom vilken man kan differentiera individerna, belöna och bestraffa dem... den framvisar underkastelse hos dem som uppfattas som objekt och objektivisering av dem som är underkastade. I examen framträder ansamlingen av makt och kunskap i all sin glans (Foucault, 2003d, 186).

Skolans elever och studerande är ofta utsatta för examensprocesser. Förhör och prov ger läraren kunskaper om eleverna samtidigt som läraren får en bekräftelse på om undervisningen varit framgångsrik. I många fall motiverar examen elevernas lärande. Förutom skriftliga prov görs även kartläggningar och observationer av annat slag i skolan. Lärares observationer av elevers beteenden och prestationer kan förstås som en sorts temporär examen. När dylika observationer avviker från normen resulterar de ibland i samtal kollegor emellan av det slag som finns med i denna studies empiriska material. En examen innebär ofta att skrivet material produceras där eleverna/studerandena hamnar ”i en mängd dokument som infångar och låser fast dem” Foucault (2003d, 190). I dagens skola ställs allt större krav på dokumentation som sedan bevaras långt efter att personen i fråga avslutat sin skolgång.

”Själens är kroppens fängelse” skriver Foucault (2003d, 35). En kort förklaring kunde vara att vår kropp tyglas av vår själ. Den disciplinära makten får oss att välja att stiga upp och åka till jobbet men det innebär inte att den disciplinära makten har kuvat oss till att göra något vi inte vill.

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse. It needs to be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression. (Foucault, 1980a, 119)

Alla vinner på våra insatser som skötsamma medborgare. Vår arbetskraft behövs för det gemensamma väl samtidigt som vi även själva antagligen gör den största vinsten genom att stiga upp på morgonen och bege oss till vår arbetsplats.

Pastoral makt

I förhållande till andra människor som vi på ett eller annat sätt uppfattar som utsatta känner vi ofta en omsorg. Vi vill hjälpa, stödja och handleda dessa människor till ett bättre liv. På professionell basis präglas speciellt psykologens, psykiatrikerens, kuratorns, socialarbetarens och i viss mån lärarens arbete av ett sådant tänkande. För att kunna utföra ett handledande och stödjande arbete behövs först kunskap om individen. En beskrivning eller ett bekännande av vari problemen ligger för att det ska vara möjligt att leda individen vidare. Att ett sådant sätt att möta sina medmänniskor skulle innebära en maktrelation är ingen självklarhet i vårt vardagstänkande men nog om vi ser på saken ur Foucaults perspektiv.

I likhet med den disciplinära makten riktar den pastorala makten in sig mot individen. Dess ursprung och metoder är dock något annorlunda. Den pastorala makten utgår från relationen mellan herde och flock så som den utvecklats inom

kristendomen. Den är en god makt som handlar om en omsorg om individen. Foucault (2003c, 132) beskriver den pastorala makten som att den inte enbart är en makt som kommenderar utan som också måste vara beredd att offra sig själv för flocken. I sin ursprungliga form var dess ultimata mål individens frälsning och livet efter detta. Numera består målet snarare i att leda medmänniskor till välmående, hälsa och säkerhet, det vill säga inomvärldsliga fenomen – det goda livet. Ett gott liv som i vår tid delvis bestäms av vetenskapliga kunskaper om populationen (statistiska uppgifter) vilket ger en fingervisning om inom vilka ramar vi borde leva (Dean 1999, 75).

För att kunna leda sin flock har herden ett behov av en individualiserad kunskap om varje enskild flockmedlem. Bekännelsen blir därför viktig. Foucault framhåller att vi befinner oss i

... ett egendomligt bekännande samhälle. Bekännelsen har spritt sina verkningar långt. I rättsväsendet, i pedagogiken... i familjen... man bekänner sina brott, man bekänner sina synder, man bekänner sina tankar och sina önskningar, man bekänner sitt förflutna och sina drömmar, man bekänner sin barndom; man bekänner sina sjukdomar och sina olyckor; man bemödar sig att med största noggrannhet säga vad som är svårast att säga; man bekänner offentligt och privat, till sina föräldrar, till sin lärare, sin läkare, till dem man älskar; Man bekänner för sig själv, med njutning och med smärta, saker man omöjligt kunde bekänna för andra, och av dem gör man böcker. Man bekänner eller man tvingas bekänna. Är bekännelsen inte spontan, eller framtvungad av inre kraft så pressas den fram... (Foucault, 1980b, 77)

Och varför då all denna bekännelse? Genom bekännelsen hoppas vi få förlåtelse, bli renade och kunna gå vidare men bekännelsen spelar även en viktig roll i ett korrigerande. Den vi bekänner oss åt kan på basen av vår bekännelse leda oss vidare i rätt riktning.

Biomakt

Enligt gällande finländsk lagstiftning ska en ansökan om moderskapspenning kompletteras med ett intyg över att graviditeten pågått i 154 dagar samt även ett intyg på att den blivande mamman genomgått en hälsoundersökning före slutet av den fjärde graviditetsmånaden (Folkpensionsanstalten, 2012). Ett intyg över graviditet kan säkert vara på sin plats för att förhindra svindleri där kvinnor som inte är gravida ansöker om moderskapspenning. Att ansökan ska kompletteras med ett intyg över en hälsoundersökning tyder däremot på att våra lagstiftare är ytterst angelägna att försäkra sig om att blivande mödrar verkligen besöker mödrarådgivningen. Mödrarna blir föremål för en alldeles speciell form av maktutövning. Denna makt är inte i första hand disciplinär och riktad mot enskilda individer som kunde tänkas behöva disciplineras i riktning mot normen för gravida. Makten riktas urskiljningslöst mot *alla* blivande mammor och deras foster med målet att genom kontroller och undersökningar trygga deras hälsa. Denna styrning mot hälsa och välmående under graviditeten är givetvis positiv för mödrar och barn men även för den finländska befolkningen och staten, som genom detta förebyggande arbete sannolikt gynnas med fler friska och produktiva medborgare.

I Foucaults utvecklade föreställning om den moderna makten riktas makt inte enbart mot individer utan även mot hela befolkningar (Foucault, 1980b; 174–175). Vid sidan av den disciplinära makten talar Foucault om biomakten som implementeras genom ”en bio-politik för befolkningen”. Syftet med denna biopolitik är att ingripa i och reglera befolkningens biologiska processer, till exempel förökning, hälsa och livslängd. Målet med detta ingripande och denna reglering är att därigenom skydda och effektivera samhället som helhet. Den bio-politiska kunskapen finns inom de naturvetenskapliga, matematiska, medicinska och biologiska områdena. Baserat på dessa kunskaper och genom *biomakten* ska det mänskliga livet omvandlas och styras. Den *biopolitiska normen* skapas genom *statistiska mätningar* mot vilka populationen styrs. Vi känner alla till förebyggande hälsoarbete i form av hälsokontroller och vaccineringsprogram. I dagens samhälle spelar även media och de bilder som förmedlas till oss där via en viktig roll för att förmedla ett ideal, enligt vilket vi borde sköta våra kroppar. Biomakten försöker föra befolkningen närmare normen genom *normalisering* det vill säga en reglering av befolkningen för att nå ett tillstånd av jämvikt. Det handlar om en strävan efter att upprätthålla en medelnivå, kompensera för variationer, optimera ett livstillstånd och utvinna maximal kraft ur befolkningen. Som en följd av försök att optimera och skydda befolkningen kategoriserar biopolitiken befolkningen i olika subgrupper. Särskilt grupper som bidrar till eller bromsar den generella välfärden och livet hos populationen är av intresse (Dean, 1999, 99).

Den moderna rasismen så som Foucault beskriver den är en mekanism som tillåter biomakten att arbeta – det enda tillåtna sättet för staten att eliminera potentiella risker (Foucault, 2003b, 256). Enligt Foucault är rasism ett sätt att separera grupper inom befolkningen, ett sätt att skapa en klyvning inom en population. Rasism ska i Foucaults tappning förstås i vid bemärkelse, inte endast som ett fenomen som har att göra med en uppdelning i skilda raser. Rasismens första funktion är just att skapa sprickor i det område som utgör biomaktens domän. Dess andra uppgift är att på bekostnad av andra göra den egna gruppen starkare. Genom att avlägsna (Foucault använder begreppet döda men förklarar att det handlar om allt från dödande till avvisande) de Andra görs livet hälsosammare och renare. Den egna gruppens säkerhet garanteras samtidigt som den som görs mera livskraftig och stark (Foucault, 2003b, 255–256). Foucault (2003b, 258) beskriver själv hur exempelvis kriminella men även andra avvikande grupper, genom tiderna isolerats eller avrättats med hänvisning till biomaktens mekanismer

Enligt Rose (2001, 7) har biopolitiken utvecklats till en *riskpolitik* som främst försöker identifiera riskgrupper och implicera åtgärder gentemot dessa. I likhet med andra teoretiker som utvecklat Foucaults biopolitiska tänkande betonar Rose främst det biologiska i biopolitiken. Finns det så kopplingar mellan biopolitik, biomakt och utbildning? Att se utbildning som en del av ett biopolitiskt projekt verkar vara relativt ovanligt med tanke på det mycket begränsade antal studier jag hittat med denna infallsvinkel. *Mitt första argument*

för att detta är möjligt är att medicinsk och biologisk kunskap har ett starkt fotfäste i våra skolor. Skolbarn och studerande diagnostiseras i förhållande till normen och medicineras för att nå den. Denna medicinering sker både bokstavligt när medicin i form av amfetaminlikande preparat ges åt okoncentrerade skolbarn och i mera bildligt bemärkelse i form av pedagogiska och terapeutiska åtgärder. Det handlar om att i Rose tappning identifiera riskindivider och riskgrupper som behöver åtgärdas, dels för deras egen skull dels för att de i förlängningen ska kunna bidra till det gemensamma väl och inte ligga samhällskroppen till last.

Simons (2006, 526) hänvisar till en studie utförd av Donzelot där Donzelot undersökt hur familjemiljön allt mera blivit ett objekt för moraliserande och normaliserande interventioner. Donzelot tillskriver denna utveckling till att inte enbart handla om det enskilda barnets välmående utan även om att garantera ordning och välstånd på populationsnivå. Donzelots studie visade också att hur biomakten relateras till ekonomi vilket utgör *mitt andra argument* för att se, i synnerhet yrkesutbildning, som en del av ett biopolitiskt projekt. Inom yrkesutbildningen finns en nära koppling till arbetslivet och via styrdokumentet en strävan efter att yrkesutbildningen ska fungera som ett verktyg för att nå ekonomiska framgångar.

4.3.4 Subjektets inordnande eller motstånd

Jag har ovan redogjort för centrala mekanismer i konstruktion och positionering av subjektet samt hur individer görs till det önskvärda subjektet. Trots att betoningen varit på subjektproduktion intas i denna studie ett synsätt som innebär att subjektet såväl skapas av, som skapar diskurs. Detta innebär att såväl lärare som studerandesubjektet kan välja att inordna sig eller gå emot de subjektserbjudanden som definieras inom de skilda diskurserna. Det finns alltid möjlighet till motstånd:

Det finns alltså inte – i förhållande till makten – *en* plats för den stora Vägran – revoltens själ, alla upprors centrum, revolutionärens rena lag. Istället finns det *många* motstånd av olika slag; möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnade, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer; definitionsmässigt kan de bara existera inom maktrelationernas strategiska fält. Men det betyder inte att de bara är en återverkan av dessa, deras avtryck, att de i förhållande till de dominerande krafterna utgör en baksida som bara är passiv och dömd till evinnerligt nederlag (Foucault, 2002a, 106)

Olika subjekt kan ha olika makt att påverka diskursen men alla är involverade i den. Även om fokus i denna studie är på lärares konstruktion av studerandesubjektet är denna konstruktion på inget vis en envägsmaktutövning. Makten är relationell och liksom lärare konstruerar studerandesubjekt konstruerar även studerande lärarsubjekt och även studerandesubjekt. Subjektet är därmed en effekt av maktrelationer i en diskurs.

4.4 Metodologiska val

Jag har nu tydliggjort de vetenskapsteoretiska vägval jag gjort utgående från min inledande problemställning, där lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd ledde till ett forskningsintresse. Ett forskningsintresse som jag valt att möta med en språklig ingång för att med hjälp av diskursanalys försöka identifiera och diskutera de diskurser som kommuniceras av lärare inom yrkesutbildningen. Studien vilar på en socialkonstruktionistisk grund där interaktion och språklig konstruktion av vår omvärld poängteras. Inom socialkonstruktionismen är diskursanalys en väl använd metod. Det finns många olika typer av diskursanalys. En utmaning i forskningsprojektet har därför varit att välja den som är bäst lämpad för det aktuella forskningsproblemet. I *diskurspsykologi* enligt Potter och Wetherell (1992) samt Potter (1996) betonas den konkreta vardagskommunikationen. Potter (1996) beskriver relativt utförligt hur olika utsagor kan analyseras i form av retoriska konstruktioner. Genom att visa hur Potter och Wetherell resonerar kring kategorier, versioner och tolkningsrepertoarer (kapitel 4.1.1) hoppas jag ha kunnat motivera att dessa begrepp kan vara användbara vid analyser av lärarnas vardagsnära tal, som är så viktigt i konstruktionen av deras skolvardag. I min inledande problemställning ingick såväl farhågor som förhoppningar om att lärarnas konstruktioner av skolan och studerande gör något för de subjektserbjudanden som lärare ger de studerande. En ingång genom *Foucaults begreppsvärld* möjliggör en analys av hur lärarnas tal kan förstås som en styrning av studerandesubjektet. En styrning där förhandsinställningar och ett förhållande till detta subjekt finns inbäddade. För Foucault fungerar diskurser som gränssättare för vad som är möjligt tala om samt i vilka ordalag ett fenomen omtalas. Jag ser därför även Foucaults teorier som ett sätt att sätta ramar för denna studie. Ytterst ser jag det västerländska samhället där neoliberalism utgör den dominerande styrningsmentaliteten som en gräns för de diskurser som är möjliga att kommunicera inom skolvärlden.

Med detta resonemang i ryggen menar jag mig ha motiverat varför mina val fallit som de gjort och att jag slutligen för att analysera mitt empiriska material valt att kombinera en diskurspsykologisk analys med en analys utgående från Foucaults tänkande om subjektet, styrning och makt

4.5 Precisering av studiens syfte och forskningsfrågor

Efter att ha preciserat studiens vetenskapsteoretiska kriterier och behandlat relevanta metodologiska frågor är det nu i enlighet med Bjereld, Demker och Hinnfors (2009, 108–109) dags att precisera studiens syfte och frågeställningar för att i nästa kapitel brygga över till en mera konkret beskrivning av studiens metod.

Syftet med denna studie är att klargöra och skapa förståelse för hur examensgrundernas utbildningsideal och intentioner om *jämlikhet inom utbildningen* konstrueras i kommunikationen bland lärare inom den grundläggande yrkesutbildningen i Svenskfinland.

Utgående från avhandlingens syfte är aktuella frågeställningar:

1. *Hur konstruerar lärare inom finlandssvensk yrkesutbildning utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd?*
2. *Vilka versioner av studerande som behöver särskilt stöd konstruerar lärarna?*
3. *Vilken innebörd kan konstruktionerna av utbildningsuppdraget och studerandesubjektet ges ur ett makt- och styrningsperspektiv?*

I forskningsfrågorna ingår begreppet utbildningsuppdrag som jag inte problematiserat tidigare och som kan behöva operationaliseras för att forskningsfrågorna ska bli mera precisa. Med *utbildningsuppdrag* menar jag alla de insatser som görs i skolan för att undervisa, fostra och stödja studerandes väg genom utbildningen. Utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd kan antas skilja sig något i jämförelse med utbildningsuppdraget i förhållande till övriga studerande eftersom det i examensgrunderna poängteras att ”Hela läroanstalten ska främja lärandet hos de studerande som behöver särskilt stöd” (Utbildningsstyrelsen, 2009, 166).

5 Metod

I föregående kapitel presenterade och diskuterade jag de vetenskapsteoretiska och metodologiska val som denna studie grundar sig på samt preciserade studiens syfte och frågeställningar. I detta kapitel kommer jag att beskriva hur jag med dessa val i ryggsäcken valt att förverkliga insamling, samt bearbetning och analys av data. Kapitlet avslutas med en diskussion om metodens tillförlitlighet samt om relevanta etiska frågor.

5.1 Datainsamling genom fokusgrupper

När forskaren har en ambition att närma sig lärares vardagstal och konstruktioner som görs i interaktion finns olika möjligheter. En möjlighet skulle vara att bege sig till lärarrummen och ta del av och dokumentera de diskussioner som förs under raster, kaffe- och matpauser. Ett sådant förfaringssätt skulle ge ett enormt material som innehöll allt möjligt som diskuterats. Med ett relativt specifikt forskningsintresse i åtanke blir detta tillvägagångssätt alldeles för omfattande och krävande. Mitt val av metod för datainsamling föll därför på fokusgruppsdiskussioner som ger möjlighet att studera gruppinteraktion samt ger forskaren frihet att fokusera diskussionerna kring ett specifikt ämne (Morgan, 1988, 9; Wibeck, 2000, 23). Morgan (1988, 9) betonar att användning av fokusgrupper inte handlar om att intervjua och gruppen växelvis bearbetar frågor och svar. Idén och fördelen med fokusgrupper är framför allt det djup som konfrontationen och dynamiken gruppdeltagarna emellan ger i diskussionen. Resultatet blir i bästa fall mycket mera nyanserat än vid individuella intervjuer. I den naturliga diskussionssituation som ofta uppstår i fokusgrupper har många forskare, enligt Madriz (2000, 841), upplevt hur respondenterna genom motfrågor utmanar de övriga gruppmedlemmarnas utsagelser och reaktioner. Madriz framhåller vidare att en annan fördel med fokusgrupper är att intervjua själv har betydligt mindre möjlighet till inflytande över en grupp än över en enskild person. Att fokusgrupper därtill ofta är relativt förmånliga ur ett ekonomiskt perspektiv, har ett flexibelt format och kan vara utvecklande även för respondenterna nämner Fontana och Frey (2000, 652) som andra plus i kanten. Vilken typ av intervjuform forskaren väljer beror naturligtvis på studiens syfte. Madriz (2000, 840) framhåller fokusgruppers dynamiska karaktär som mycket användbara för forskare som är intresserade av att bygga nya paradigmer i den sociala forskningen och som strävar efter social förändring.

Enligt Wibeck (2000, 18) användes fokusgrupper under 1950 till 1980-talet främst som ett instrument vid marknadsundersökningar. Användningen av fokusgrupper har därefter spritt sig och använts inom en mängd varierande områden så som forskning om drogberoende ungdomar och olika

patientgruppers erfarenheter. Wibeck (2000, 21) framhåller att metoden använts och fungerar väl vid "forskning om känsliga ämnen". Forskaren kan välja att rikta sin uppmärksamhet mot det innehåll som gruppen väljer att diskutera men även på *hur* de aktuella frågorna diskuteras. Då kan utvecklingen i den sociala interaktionen, strategier för att nå konsensus och hantering av meningsskiljaktigheter och konflikter inom gruppen bli särskilt intressant.

En fokusgrupp kan sammanställas på väldigt olika sätt beroende på vad som är väsentligt med tanke på studien. Den kan vara så homogen som möjligt om intimitet och samförstånd eftersträvas, den kan också vara heterogen om målet är att jämföra åsikter; fokusgruppen kan bestå av en existerande grupp eller bestå av en grupp som bildas specifikt för att utgöra fokusgrupp (Wibeck, 2000, 51–52). Risken med helt nya grupper är att personer som är tystlåtna eller blyga kan ha svårare att ta plats i gruppen och våga yttra sina åsikter medan dominerande personer tar överhand och tillåts styra diskussionen. *Moderatorn*, som är den person som leder en fokusgrupp, har bland annat i uppgift att förhindra att så blir fallet. Nackdelarna med fokusgrupper diskuterades redan år 1956 av Merton et al. Fontana och Frey (2000, 652) redogör för att Merton listade tre specifika problem som alla hör samman med samtliga gruppmedlemmars aktiva deltagande: För det första måste moderatorn se till att en person eller en liten koalition av personer inte tillåts bli allt för dominerande. För det andra måste moderatorn uppmuntra även motsträviga gruppmedlemmar att delta. För det tredje måste moderatorn se till att få respons av alla gruppens medlemmar för att få den största möjliga täckning av området. Summa summarum menar Fontana och Frey (2000, 652) att olika typer av gruppintervjuer därför är mera krävande för intervjuaren själv än intervjuer med enskilda personer. De maktförhållanden som kan komma till uttryck i fokusgruppen behöver dock inte enbart vara av negativ karaktär menar Madriz (2000, 840). Eventuella maktförhållanden är ju medlemmarnas egna maktförhållanden i deras egna strukturerade hierarkier. Genom att observera och dokumentera hur dessa uppstår och utvecklas kan forskaren förse sig med givande extramaterial.

På samma sätt som en traditionell intervju kan variera från ostrukturerad, där respondenten mera fritt diskuterar kring ett tema, till strukturerad, där frågorna är förbestämda av intervjuaren så kan också upplägget av en fokusgruppsdiskussion skifta. Moderatorns roll varierar beroende av vilken typ av fokusgruppsdiskussion det är frågan om. Wibeck (2000, 71) liksom Fontana och Frey (2000, 651) betonar att moderatorn bör välja aktivitetsgrad beroende på målet med fokusgruppen. Om deltagarna förväntas diskutera fritt bör moderatorn vara relativt passiv medan moderatorn i en strukturerad fokusgrupp intar rollen av den traditionella intervjuaren som frågeställare. En hård kontroll från moderatorns sida kan tyvärr komma att styra fokusgruppen så att nyanserna i diskussionen blir lidande medan allt för lösa tyglar kan leda till att gruppens medlemmar glider över till att diskutera allt annat än det de borde. Kontroll över diskussionen är i någon mån nödvändig men samtidigt är det just denna kontroll som gör fokusgrupper till en onaturlig social situation och leder till att forskaren

aldrig vara säker på hur naturlig interaktionen inom fokusgruppen egentligen är (Morgan, 1988, 16).

Förutom genom direkta frågor kan moderatorn försöka få igång diskussion i gruppen genom så kallat *stimulusmaterial*. Stimulusmaterial kan bestå av bilder, filmer, artiklar eller annat som knyter an till ämnet som ska behandlas. Wibeck (2000, 66) påpekar att materialet inte får bli alltför styrande så att diskussionerna förs i en bestämd riktning av materialet. Om materialet består av längre texter kan det vara bra att deltagarna får bekanta sig med det på förhand eftersom läshastigheten ofta varierar inom gruppen och för att gruppmedlemmarna ska få tid att fundera på frågan i lugn och ro.

5.1.1 Studiens fokusgrupper

Antalet fokusgrupper som behövs för en studie är enligt Morgan (1988, 42) beroende av graden av homogenitet mellan gruppernas medlemmar satt i relation till studiens syfte. En fokusgrupp är dock alltid för lite, minst två behövs. I denna studie stannade valet på sju fokusgrupper eftersom fokusgrupperna bildades så att de största yrkesutbildarna bidrog med en fokusgrupp per skola. Även om utbildningsanordnarna var stora varierade storleken på de enheter där lärarna arbetade. På den minsta fanns drygt 100 studerande, på den största cirka 600. Mycket har hänt inom yrkesutbildningen sedan fokusgruppsdiskussionerna genomfördes och de flesta av dessa skolor har nu ytterligare sammanslagits till större enheter. Målsättningen med de yrkesutbildare och enheter som valdes att medverka var att de även geografiskt skulle täcka Svenskfinland. Morgan (1988, 43) förespråkar flexibilitet angående antalet fokusgrupper. Om antalet fokusgrupper visar sig vara otillräckligt med tanke på studiens syfte kan helt enkelt fler fokusgrupper bildas. Inledningsvis tackade en av skolorna på grund av praktiska omständigheter nej till medverkande i studien. Eftersom målet om geografisk täckning inte uppfylldes och eftersom jag som forskare upplevde materialet något bristfälligt kontaktades skolan på nytt. Deltagande accepterades då av skolans rektor.

Kontakterna till skolan sköttes via skolans rektor. I egenskap av forskare bad jag rektorerna om hjälp att sammankalla en fokusgrupp. Kriterierna för fokusgrupperna var att de skulle vara så heterogena som möjligt med tanke på kön, ålder, bransch och lärarerfarenhet samt även om rektorn hade några uppfattningar om lärarnas eventuella inställning till undervisning för studerande som behöver särskilt stöd. I de flesta av skolorna satte rektorn helt sonika själv ihop fokusgrupperna medan det i någon av skolorna gavs möjlighet för lärarna att själva meddela om intresse. En av yrkesutbildarna var vid tillfället för fokusgruppsdiskussionen min egen arbetsplats. Där fick jag själv en mera aktiv roll i att sammankalla gruppen. Givetvis fanns möjlighet att neka till deltagande. Det finns, som jag redan nämnt, risker med att samla så heterogena grupper men samtidigt var lärarna inte fullständiga främlingar för varandra eftersom alla inom

en grupp arbetade på en och samma enhet. Inför fokusgruppsdiskussionerna fick lärarna möjlighet att ta del av information om fokusgruppens syfte (Bilaga 1).

Målet var att antalet deltagare per fokusgrupp skulle ha varit 6–8 personer vilket rymms inom det som Morgan (1988, 43) kallar moderat gruppstorlek (6–10 personer). Morgan nämner fyra deltagare som ett minimum och tolv som ett maximum. I praktiken blev utfallet 3–6 personer eftersom praktiska orsaker gjorde att en del deltagare uteblev. Vid valet av gruppstorlek framhåller Morgan (1988, 44) att forskaren bör vara medveten om att mindre grupper kräver mer av den enskilde gruppdeltagaren och leder till att mer individuella och specifika åsikter ventileras. Problem med produktiviteten kan uppstå eftersom gruppen är känslig för dynamiken bland de enskilda deltagarna. I en av grupperna på tre personer märktes vissa problem med just produktiviteten medan samtalet i den andra gruppen på tre personer flöt väl trots gruppens litenhet. Större grupper kan å andra sidan leda till att vissa gruppmedlemmar försvinner i gruppen eftersom gruppen som helhet klarar av att hålla diskussionen flytande. Jag fungerade själv som moderator och upplevde inte att någon av gruppmedlemmarna hade svårigheter med att komma till tals däremot inverkade generellt sett längden av lärarefarenheten på hur mycket som den enskilde läraren deltog i diskussionen. Lärare med kort erfarenhet och färre egna exempel från undervisningssituationer och studerande deltog mindre i diskussionen än övriga gruppmedlemmar. Bäst upplevde jag att diskussionerna fungerade i grupperna med 4–5 deltagare. I en sådan grupp är det lätt att komma till tals utan att behöva vänta allt för länge på sin taltur. Diskussionerna blev även varierande till sitt innehåll inom dessa grupper. På basen av min erfarenhet förefaller däremot den tänkta storleken på maximalt åtta personer som för stor i detta sammanhang. Totalt deltog 30 lärare i fokusgrupperna. Jag kommer att kort beskriva grupperna och relevanta fördelningar bland de deltagande lärarna. Jag väljer att inte alltför detaljerat beskriva enskilda individer eftersom deltagarna då lätt kunde identifieras.

Grupp 1 bestod av fem deltagare. En kvinna och fyra män.

Grupp 2 bestod av fyra deltagare. Tre kvinnor och en man.

Grupp 3 bestod av sex deltagare. En kvinna och fem män.

Grupp 4 bestod av fem deltagare. Två kvinnor och tre män.

Grupp 5 bestod av fyra deltagare. En kvinna och tre män.

Grupp 6 bestod av tre deltagare. Samtliga kvinnor.

Grupp 7 bestod av tre deltagare. Samtliga män.

Fördelningen mellan olika utbildningsområden var följande:

- Samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området: två lärare.
- Teknik och kommunikation: tio lärare.
- Naturbruk och miljöområdet: tre lärare.
- Social-, hälso- och idrottsområdet: fem lärare.
- Turism-, kosthålls- och ekonomibranschen: tre lärare.
- Examensdelar som kompletterar: fyra lärare
- Främst arbetsuppgifter inom specialundervisning: två lärare
- En av deltagarna arbetade för tillfället med administrativa uppgifter men hade tidigare lärarerfarenhet.

Lärarnas fördelning mellan olika utbildningsområden kan vid första anblicken tyckas ojämn men speglar delvis de faktiska förhållandena med tanke på utbildningsområdenas storlek. Exempelvis utexaminerades 44 % av alla yrkesutbildningens studerande år 2011 från teknik och kommunikation. Näst mest examina avlades inom social-, hälso- och idrottsområdet, på tredje plats fanns turism-, kosthålls- ekonomibranschen (Finlands officiella statistik, 2012d).

Åldersfördelningen bland lärarna sträckte sig mellan 23 och 63 år. Flest lärare var i 40 års åldern. Lärarnas arbetserfarenhet som just lärare sträckte sig mellan några månader och 29 år. Flest lärare fanns i spannet mellan 3 och 5 år som lärare. I arbetserfarenheten har även tjänsteår på andra skolor medräknats. Av de 30 lärarna hade 21 formell behörighet för sitt arbete. 5 saknade behörighet medan 4 inte uppgivit om de var behöriga eller ej. Två av lärarna var behöriga specialyrkeslärare varav den ena hade en resurs på några timmar per vecka för specialundervisning. Den andra arbetade på heltid med specialundervisning. En av deltagarna var utbildad speciallärare och arbetade heltid med specialundervisning.

Tabell 2. Åldersfördelning, arbetserfarenhet samt behörighet bland de medverkande lärarna.

Ålder	20-29	30-39	40-49	50-59	60+		
Antal lärare	5	5	9	6	5		
Arbetserfarenhet (år)	0-2 år	3-5	6-10	11-15	16-19	20+	
Antal lärare	2	9	5	3	5	6	
Behörighet (år)	Icke beh.	1-5	6-10	11-15	16-19	20+	Ej uppg.
Antal lärare	5	7	3	5	2	4	4

Förutom de sju fokusgrupper, som utgör studiens empiriska material, utfördes inledningsvis en pilotstudie i form av en fokusgrupp med fyra deltagare. I egenskap av moderator tog jag i denna försöksgrupp en ganska hård kontroll. Diskussionen grundades på en intervjumanual med frågor som jag ställde till gruppen. Detta resulterade i att jag själv talade lika mycket som gruppmedlemmarna vilket medförde att jag blev ett störande och styrande element i interaktionen dem emellan. Jag förkastade därför denna idé helt och valde att utgå från stimulusmaterial i form av fyra lappar (Bilaga 2) som jag delade ut till gruppmedlemmarna under samtalsgång. Lapparna var ganska olika sinsemellan med såväl kortare som längre text samt frågor i anslutning till texten. Den sista av lapparna fungerade som utvärderingslapp av själva fokusgruppstillfället. Jag valde att dela ut nästa lapp när diskussionerna ebade ut och det tidigare ämnet verkade vara slutdiskuterat. Livligast var diskussionerna kring den första lappen, som var den som mest konkret kunde knytas till studerande och undervisning. Tanken med stimulusmaterialets upplägg var att gå från konkreta undervisningssituationer till mera övergripande frågor som berörde såväl styrdokument, skolans system och policy som mera etiska spörsmål. Jag intog själv en passiv roll och frågade upp oklarheter endast om det var absolut nödvändigt. Upplägget fungerade och diskussionerna flöt väl utan min inblandning. Lärare som inledningsvis verkade ha svårt att komma till tals tilldelade jag taltur i tre fall med Mertons tre problem beträffande jämlikt deltagande av gruppmedlemmarna i åtanke (Fontana och Frey, 2000, 652). I två av grupperna önskades att jag skulle fungera som ordförande men när jag nekade och motiverade varför enades gruppmedlemmarna om att påbörja diskussionerna enligt ett upplägg där en talade åt gången och talturen gick medsols. Vartefter gruppmedlemmarna blev tryggare i situationen frångicks upplägget allt mer. Diskussionerna varade i cirka en timme var.

5.2 Dokumentation och transkribering

Innan de för studien aktuella analyserna av data kan utföras krävs dokumentation, transkribering samt ofta även någon typ av inledande hantering av data för att göra det mera överskådligt.

I denna studie *dokumenterades* fokusgruppsdiskussionerna med hjälp av en videokamera på stativ som fick rulla under samtalen. Detta förfaringsätt underlättade transkriberingen eftersom det var lätt att se vem som sa vad samtidigt som det även i efterhand är möjligt att studera kroppsspråk och mimik, vilket kan vara en intressant del av interaktionen i grupperna. Jag valde att låta en person som hade tidigare vana att transkribera materialet för att underlätta min egen arbetsbörda. Ofta ges forskare rådet att själva transkribera för att få en större förtrogenhet med materialet. Jag anser dock att jag läst igenom de transkriberade intervjuerna samt sett filmerna så många gånger att jag själv har en god insikt i studiens empiriska material.

Transkribering kan göras på många olika sätt, allt från en väldigt detaljerad lingvistisk transkribering, där varje skiftning i samtalet noggrant skrivs ner, till en mera helhetsmässigt inriktad sådan. Studiens syfte och metodologi bör vara det som tillåts avgöra transkriberingens utformning. Potter och Wetherell (1992, 100; Wetherell 1998; 409) rekommenderar transkribering enligt en modifierad variant av Gail Jeffersons system. Transkriberingen i denna studie är mera förenklad än den som Potter och Wetherell använt eftersom jag vid analyser av materialet haft tillgång till sekvenserna på film samt för att jag velat prioritera att diskussionsutskriften ska vara lättlästa för läsaren. Betonat tal noteras i utskriften genom understrykning. Kortare pauser än en sekund noteras med (.) och pauser som är längre än en sekund noteras med det ungefärliga antalet sekunder som pausen varar inom parentes så att exempelvis (3) innebär en paus på tre sekunder. Tal med dålig hörbarhet markeras med xxx. Lärarna har benämnts med L1, L2, L3 och så vidare, i de fall flera lärare deltagit i diskussionen i samma utdrag. Detta är ett sätt att fokusera på tolkningsrepertoarer och diskurs framom person. Med tanke på fokusgruppsmedlemmarnas anonymitet har jag till de versioner av diskussionsutdrag som presenteras i avhandlingen gjort en del ändringar från de ursprungliga transkriptionerna. Yrkesutbildningen är i en finlandssvensk kontext så pass liten att lärarnas identitet riskerar att röjas om den information som framkommer genom utsagorna blir för specifik. När studerande, speciallärare och yrkesmän diskuteras har jag därför ändrat personernas namn till deras yrkesbenämning. En del av den information som skulle kunna röja vilken bransch som diskuteras har jag även ersatt med [bransch] eftersom det finns branscher och utbildningsprogram som endast förekommer på en eller ett par platser i Svenskfinland. Större branscher har jag oftast skrivit ut eftersom det är frågan om utbildningar som finns hos de flesta av utbildningsanordnarna. Jag har även valt att skriva om dialektala uttryck till standardsvenska eftersom det annars skulle vara lätt att känna igen skolorna på basen av de regionala språkskillnaderna.

Totalt omfattar studiens transkriberade, empiriska material drygt 100 utskrivna sidor. Utskriften från den mest produktiva gruppen är tjugo sidor och från den minst produktiva tolv sidor.

5.3 Analys

Diskurser handlar främst om skillnader mellan *hur* människor talar om en företeelse. För att forskaren ska kunna arbeta med ett stort material och koncentrera sig på denna fråga måste materialet sorteras. Utgångspunkten för en sådan sortering blir oftast frågan *vad?* Det vill säga vad talar lärarna om? Mats Danell (2006, 73–74) framhåller just vad-frågan när han bearbetat sitt material:

Texterna lästes i omgångar för att bringa en innehållslig ordning i materialet genom att identifiera sekvenser av sammanhängande resonemang kring vad de talade om. Inom sekvenserna fördjupades analysen genom att kategorisera innehållet. Avsikten var att förbereda arbetet med att spåra mönster som kunde tänkas framträda genom texten. (Danell, 2006, 73–74)

Min process motsvarar Danells. Materialet sorterades först grovt enligt de två första forskningsfrågorna så att sekvenser där studerande diskuterades och där undervisning eller utbildning diskuterades kopierades till skilda filer. Därefter kategoriserades innehållet i dessa sekvenser enligt de olika aspekter som framträdde i diskussionen. Ibland innehåller samma textavsnitt mycket och olika typer av information. Samma textavsnitt kan därför ha inordnats under flera olika aspekter beroende på vad i texten som fokuserats. Aspekterna har växt fram genom många genomläsningar av mitt material och såväl ändrat antal som inriktning vartefter jag fått fördjupad förståelse för innehållet. Potter och Wetherell (1992, 101) beskriver ett liknande förlopp och betonar att det är frågan om en cyklisk process. Vartefter förståelsen av en aspekt fördjupas är det möjligt att få nya infallsvinklar på problemet. Jag gick flera gånger tillbaka till ursprungstexterna och läste igenom dem igen för att söka detaljer som jag eventuellt missat och kunde i vissa fall göra en del ändringar till exempel på benämningen eller en omkategorisera en del av innehållet under en aspekt.

I nästa steg valde jag ut texter för den egentliga diskursanalysen. Vid urvalet av texter valde jag sådana texter som jag ansåg vara speciellt representativa med tanke på den aspekt jag inordnat dem under och även så att skillnaderna mellan olika diskursiva särdrag framträder tydligt. Jag har även i första hand valt textavsnitt där flera företeelser som framkommer under en och samma aspekt finns med i samma utsaga. Oftast är det också dessa som blir mera omdiskuterade och där flera olika tolkningsrepertoarer används i ett och samma diskussionsavsnitt.

Efter att jag valt ut textavsnitt för diskursanalys har jag i flera repriser sett de aktuella sekvenserna på film för att notera skratt, ändringar av tonfall, pauser och liknande som eventuellt inte noterats i utskrifterna.

5.3.1 Diskurspsykologisk analys

Den första och andra forskningsfrågan besvaras genom diskurspsykologisk analys. En diskurspsykologisk analys innebär en textnära analys. Tal ses inom denna inriktning som handlingsorienterat, något som produceras i en aktuell situation med vissa syften. Fokuseringen ligger just häri snarare än på vad som ligger bakom talet. Såväl Börjesson (2003, 171) som Potter (1996, 150) lyfter ett varnande finger för ”the sticky discourse” vilket innebär en förmaning om att det kan vara klokt att akta sig för stark teoristyrning och en utgångspunkt i vedertagna, dominerande diskurser inom det egna forskningsområdet. Diskurser som sedan riskerar ”klibba av sig” på det empiriska material vilket kan komma att resultera i att forskaren mest ägnar sig åt att hitta bekräftelse för de redan dominerande diskurserna. *I diskurspsykologiska analyser är det intressanta inte*

vilken diskurs som är bättre eller sämre eller mera sann, inte heller är målet att kategorisera människor utan av att undersöka hur människor motiverar sitt tal och sin skrift som om det vore den sanna versionen.

För att utföra denna analys har jag främst tagit hjälp av Potters teori (1996). Potter (1996, 106) poängterar att den diskursanalys han förespråkar fokuserar på faktakonstruktion i allmänna, mellanmännsliga diskurser snarare än personliga känslor och mentala bilder. Potter kombinerar sin inriktning på diskursbegreppet med en fokusering på retorik. Potter hänvisar till Billig (1987) som betonar att retorik ska ses som ett genomgripande drag i det sätt som människor interagerar och får förståelse. Det är alltså *inte* bara frågan om tom retorik.

För Potter är "descriptions", alltså *beskrivningar*, ett grundläggande begrepp. Ett sätt att närma sig beskrivningar är att se dem som *offensiv* respektive *defensiv* retorik. En offensiv beskrivning kritiserar och argumenterar för sin sak medan den defensiva bemöter kritiken och försöker motstå underminering. Det finns en mängd tekniker som kan användas i den retoriska konstruktionen. Det intressanta är alltså inte bara "att en beskrivning beskriver världen" utan framförallt förhållandet mellan en beskrivning och alternativa beskrivningar och hur sådana relationer byggs upp i argumentation.

Ett annat sätt att närma sig beskrivningar är betrakta dem i termer av "*epistemological orientation*" och "*action orientation*" (Potter, 1996, 108–121). Dels handlar beskrivningar om hur vi väljer att skildra verkligheten, för att övertyga andra om att det vi talar om är sant och verkligt, dels finns en händelseinriktning i våra beskrivningar. Jag tangerade detta ämne redan i föregående kapitel men kommer nu att redogöra för en del centrala begrepp i analyser av beskrivningar som sådana. Poängen med denna uppdelning är att visa att beskrivningar kan analyseras både i termer av den sorts handling (action) de utför och i termer av faktakonstruktion vilket innebär processen i vilken beskrivningar byggs upp till accepterade fakta.

Epistemologisk orientering (Epistemological orientation)

Den epistemologiska orienteringen i faktakonstruktion handlar om hur beskrivningen byggs upp till accepterade fakta. När vi talar vill vi helst bli trodda. Vi vill också gärna att andra ska börja tror som vi. Vi vill övertyga. För att vi ska bli trodda måste vi givetvis presentera trovärdiga fakta men fakta talar inte för sig självt. Vi måste bygga upp vår trovärdighet på ett genomgripande sätt, genom vem vi är och hur vi presenterar vår sak. Det finns en rad resurser som kan användas för att underminera äktheten i en beskrivning likaså finns den en rad metoder för att konstruera en beskrivning som faktisk så som val av verb och dess styrka (jfr jag hävdar – jag tror). Den person eller agent som producerar en beskrivning påverkar redan i egenskap av sin person trovärdigheten i beskrivningen (Potter, 1996, 132). Förutom att bevisa att agenten är trovärdig kan det ibland finnas anledning att helt försöka avleda lyssnarens eller läsarens uppmärksamhet från agenten. Anledningen till denna manöver kan enligt Potter

(1996, 150) vara att försöka få bort uppmärksamheten från faktorer som handlar om agentens egen vinning (på engelska stake) i beskrivningen.

Händelseorientering (action orientation)

Förutom att beskriva trovärdiga fakta kan beskrivningar ha en händelseorientering, med andra ord använder vi beskrivningar för att utföra händelser (action) eller delar av en händelse. Vi behöver inte rakt ut säga vad vi önskar utan kan genom det vi säger implicera att vi önskar att en handling utförs. Ett sätt att förstå dessa drag i produktionen av beskrivningar är att se dem som ett sätt att hantera det som Edwards och Potter (1992, 158) kallar ”*The dilemma of stake*”.

The dilemma is that anything that a person (or group) says or does may be discounted as a product of stake or interest. The referencing of such a stake is one principal way of discounting the significance of an action, or reworking its nature. For example, a blaming can be discounted as merely a product of spite... (Potter, 1996, 110)

Även om vi önskar att vår beskrivning ska leda till ett visst resultat kan vi ibland behöva skydda oss och beskrivningen för att inte bli anklagade för att ha egen vinning i projektet. Det finns många, mer eller mindre raffinerade strategier för detta.

Inom diskurspsykologin är *kategorisering* av särskilt intresse. Kategorisering handlar om meningsskapande och sätt att förstå vår omvärld (se kapitel 4.1.1). *Ontological gerrymandering* används enligt Börjesson (2003, 92) inom diskursanalys för att ”lyfta fram det godtyckliga i varje verklighetsbeskrivning...verkligheten kan avgränsas och skildras på en mängd olika sätt”. Genom vårt sätt att kategorisera väljer vi vilken världsbild vi vill lyfta fram (gerryandra fram) i den aktuella situationen. Genom att beskriva kategorier och fenomen som *extrema* förstärks vissa beskrivningar (den misstänkte var inte bara oskyldig, han var *helt* oskyldig) omvänt kan även beskrivningar minimeras så att det sagda framstår som mindre viktigt. Potter (1996, 191) visar hur till och med allvarliga företeelser som våld kan beskrivas så att det framstår som näst intill acceptabelt.

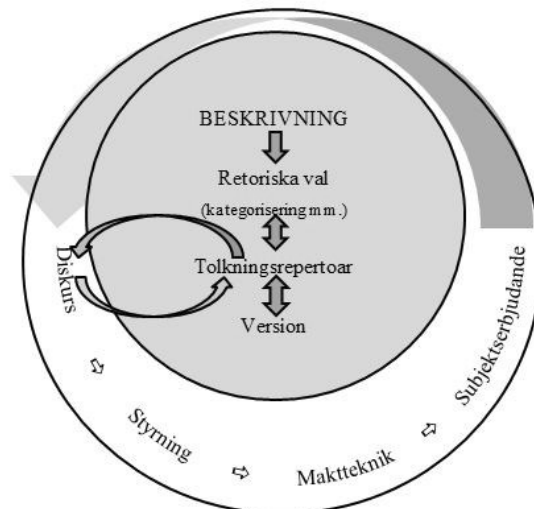
I den diskurspsykologiska analysen som utförts i denna studie har jag med utgång i ovan beskrivna begrepp samt även en del övriga som beskrivs av Potter (1996) närmast mig lärarnas diskussioner. Jag har analyserat det som diskuteras i relation till hur beskrivningarna är formulerade för att övertyga eller för att utföra handling. Sammantaget ser jag våra retoriska val som konstituerande för den *tolkningsrepertoar* vi väljer att kommunicera och de *versioner* av vår verklighet vi väljer att lägga fram i vilka *kategorisering* är en av de mest avgörande processerna. I resultatpresentationen använder jag främst begreppen *tolkningsrepertoarer, versioner och kategorier* (se kapitel 4.1.1) och lyfter då analysen till en högre nivå som är grundad i den retoriska analys jag diskuterat ovan.

Medan den *diskurspsykologiska analysen* är fokuserad på *vad talaren gör när han/hon använder sitt tal, vilka versioner av verkligheten som kommuniceras, hur dessa konstruktioner görs, legitimeras och försvaras* skriver Wetherell (1998, 402) förenklat att ett *post-strukturalistiskt* (i föreliggande studies fall foucauldianskt) förhållningssätt tillåter ett perspektiv på tal som möjliggör ett mera noggrant svar på frågan: *varför detta uttalande här?* Varför är ett speciellt uttalande möjligt i den aktuella interaktionen, i den aktuella kontexten med tanke på till exempel diskursiv historia medan ett annat skulle vara omöjligt?

5.3.2 Analys med utgång i Foucaults begreppsvärld

Den tredje forskningsfrågan är ämnad att ge studien yttre ramar. Med inspiration från Michel Foucault har jag försökt klargöra de normativa ramverk som lärarna beskriver samt utgående från dessa utreda vilka studerandesubjekt som är möjliga och önskvärda respektive omöjliga och icke önskvärda samt hur en styrning mot det önskvärda subjektet förverkligas. I analyshänseende bygger analyserna av den tredje forskningsfrågan på de två tidigare så att analysen utgår från de tolkningsrepertoarer som kommunicerats. De begrepp som fungerat som ingångar i analysen är de begrepp jag redogjort för i kapitel 4.3 och som samtidigt utgör en central del i studiens vetenskapsteoretiska positionering. De överordnade begreppen i analysen utgörs av *subjekt, styrning och makt*.

De två analysmetoderna binds samman genom tolkningsrepertoarerna som jag betraktar som diskursernas tillgängliga beståndsdelar. I Figur 1 visualiserar metod och analys. Analyserna utgår från beskrivningen På en överordnad nivå framkommer att relationen diskurs – subjekt är tvåsidig så att diskursen styr subjektserbjudanden samtidigt som subjektet kan välja att utmana och omkonstruera diskursen.



Figur 1. Metod och analys

5.4 Tillförlitlighet

Validitet, reliabilitet och objektivitet används traditionellt inom forskning för att poängtera frågan om studiens tillförlitlighet. Med intern validitet menas om undersökningsresultaten verkligen är representativa för det fenomen de är avsedda att mäta. Extern validitet handlar om resultatens generaliserbarhet till andra liknande fenomen medan reliabilitet handlar om huruvida mätningen är tillförlitlig. För tillförlitliga resultat brukar därtill forskarens objektiva sätt att hantera datainsamling, material och analyser poängteras. Diskussioner har förts om dessa begrepp alls är lämpliga att använda inom kvalitativ forskning (Bryman, 2011, 351). Denna studie syftar exempelvis inte till att mäta något. Är det då överhuvudtaget möjligt att diskutera om jag som forskare lyckats mäta det jag avsett och på rätt sätt? I min studie gör jag inte heller anspråk på att förmedla den sanna verkligheten utan olika sätt att betrakta den samma. Guba och Lincoln (1994, 108) ställer sig kritiska till att använda de begrepp som traditionell haft sin hemvist i kvantitativa studier just av den anledningen att de bygger på ett mer eller mindre uttalat krav på att det är möjligt att presentera en enda eller en mera sann bild av forskningsområdet.

Guba och Lincoln (1989, 233–234) föreslår därför en omformulering av de traditionella kriterierna för en bättre överensstämmelse med de kvalitativa studiernas natur. Guba och Lincoln rekommenderar istället användningen av följande begrepp:

- *trovärdighet* (credibility) svarar mot intern validiteten
- *överförbarhet* (transferability) svarar mot extern validitet
- *pålitlighet* (dependability) svarar mot reliabilitet
- *bekräftelse* (confirmability) det vill säga om studien är *möjlig att styrka och bekräfta* svarar mot objektivitet.

Jag kommer nedan att diskutera vart och ett av begreppen med en utgång i det sistnämnda.

Möjlighet att styrka och bekräfta handlar om att forskaren bör försäkra att data, tolkningar och resultat bottnar i forskningskontexten och respondenternas utsagor och inte enbart är en produkt av forskarens fantasi (Guba och Lincoln, 1989, 243). Ursprunget till denna studie är ett personligen upplevt behov av en diskussion kring studerande som behöver särskilt stöd och undervisningen för dem inom yrkesutbildningen. Studien är sprungen ur såväl ilska över kollegors resonemang, som glädje när jag mött kollegor som jag upplevt gör en positiv skillnad för studerande som behöver särskilt stöd. Ur forskningshänseende finns det knappast någon värre utgångspunkt. Den totalt neutrala forskaren avvisas av modern vetenskapsteori (Bryman, 2011; Malterud, 2009, 41). En forskare bör givetvis ändå betrakta sitt empiriska material med en viss distans och objektivitet. Inledningsvis var detta mycket svårt för mig som forskare men avslutningsvis tror jag ändå att jag lyckats. Tack vare de analysmetoder jag

använt mig av har jag successivt lyckats närma mig materialet med en allt större distans. Mitt eget perspektiv som speciallärare har fått ge vika för metodperspektivet. De två analysmetoder jag använt mig av kan liknas vid glasögon som riktat min blick på materialet på ett särskilt sätt. Att glasögonen suttit på min egen näsa ska inte förnekas. Genom hela forskningsprojektet har jag varit medveten om den problematik som min förförståelse medför. Därför innebar det också en enorm lättnad när jag äntligen ärligt kunde konstatera att jag lyckats sätta den åt sidan och närma mig materialet med distans. Forskarens förförståelse kan även ses som en tillgång. Genom mitt arbete som speciallärare har jag fått en stark drivkraft att genomföra och fullfölja forskningsprojektet. Jag har även en naturlig ingång till kunskaper om yrkesutbildningens system och trender.

En distanserad hållning är inte enbart knutet till forskarens arbete i analysfasen. Den bör finnas med som en ledstjärna genom hela processen för att göra studien trovärdig. *Trovärdighet* (credibility) handlar enligt Guba och Lincoln (1989, 237) om en utvärdering av ifall forskningsresultaten representerar en trovärdig tolkning av originaldata. Ett sätt att garantera en trovärdig tolkning är att forskaren kontrollerar och diskuterar sina analyser med respondenterna själva som då ges möjlighet att påpeka om tolkningarna är korrekta. I denna studie kan analyserna antas sträcka sig längre och befinna sig på en mera fördjupad nivå än respondenternas självförståelse varför ett sådant förfaringsätt inte är lämpligt (se Kvale och Brinkman, 2009, 274). Ett annat sätt att garantera trovärdigheten är genom att hela forskningsprocessen kommuniceras och diskuteras (Kvale, 1989, 83–86; Kvale och Brinkman, 2009, 274; Malterud, 2009, 184–185). Enligt Kvale (1989, 81) är validering en pågående process som handlar om ett ständigt ifrågasättande av frågeställningar, tolkningar, resultat och procedurer i forskningsarbetet. Som forskare kan jag givetvis hävda att jag försökt inta ett sådant ifrågasättande förhållningssätt men kan jag någonsin bevisa det och hävda att min studie är trovärdig? Genom att skriva ut alla de val jag gjort utgående från min inledande problemställning, vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologi och metod har min strävan varit att visa vilka val jag gjort och varför. Jag kunde utgående från min inledande problemställning ha valt att fokusera på lärarnas upplevelser av dilemman i undervisningen och valt en fenomenografisk ansats eller försökt finna mekanismerna bakom lärarnas upplevda dilemman och valt en hermeneutisk ansats. Mitt intresseområde är dock inte specifikt inriktat på lärarna utan på deras konstruktioner av studerande som behöver särskilt stöd och dessa konstruktioners eventuella inverkan på studerande. Genom att så noggrant som möjligt redogöra för alla de procedurer som är relevanta med tanke på resultat och rapportering försöker jag göra studien *genomskinlig*. Det vill säga ge läsaren största möjliga insyn i studien för att själv kritiskt kunna granska och värdera den. Till några delar har läsaren givetvis en begränsad insyn, främst beträffande den inledande hanteringen av det empiriska materialet när materialet tematiserades enligt olika aspekter. För att även få denna indelning granskad bad jag en person med specialpedagogiskt

kunnande samt en person utanför det specialpedagogiska området att ta del av indelningen i olika aspekter för att få bekräftelse och kommentarer om uppdelningen innan jag inledde den egentliga diskursanalysen.

Enligt Kirk och Miller (1986, 21) handlar intern validitet, eller för att åter använda Kirk och Gubas terminologi - trovärdighet, inom kvalitativ forskning om "whether the researcher sees what he or she thinks he or she sees." Hur ska då bedömningen av om forskarens seende gå till? Kirk och Miller (1986, 22) diskuterar tre olika typer av intern validitet av vilka en är av särskild vikt i denna studie – *uppenbar validitet* (apparent validity). När en studie eller en analys är välgjord övertygas läsaren om att den är sann. Diskurser är inga naturlagar utan konstruktioner. Den process som den diskursanalytiska forskaren gör kan ses som konstruktioner av konstruktioner. De konstruktioner jag valt att presentera som diskurser kunde säkerligen konstrueras på ett annat sätt. De presenterade konstruktionerna är de som med utgång i forskningsfrågorna och på basen av de gjorda analyserna förefallit att vara de mest betydelsefulla och tydliga sätten att presentera lärarnas konstruktioner. Den viktigaste formen av kvalitetssäkring visavi studiens resultat består därför i läsarens kritiska granskning. Innan publicering har såväl handledare, bihandledare, diskutander vid allmänt seminarium samt förgranskare fällt utlåtanden som tagits i beaktande.

Pålitlighet (dependability) är den benämning som Guba och Lincoln (1989, 242) använder parallellt med det konventionella kriteriet reliabilitet. Ett test på en studies reliabilitet skulle vara möjligheten att reprisera den i den aktuella kontexten, med samma resultat. Det är därför viktigt att studiens metod beskrivs noggrant. Det säger sig självt att resultaten från denna studie kanske inte blir exakt de samma om den skulle upprepas. Däremot har studiens metod beskrivits så pass noggrant att studien är möjlig att reprisera även om resultaten kunde bli något annorlunda. Undersökningsdesignen kan därför betraktas som en prototyp (Shenton, 2004, 71). Andra aspekter som är centrala i anknytning till pålitligheten är kvaliteten på teknisk utrustning. I denna studie videofilmades fokusgrupperna för att försäkra tydligheten angående vem av respondenterna som sa vad, vilket underlättade vid transkribering. Trots tillgången till transkriberingarna valde jag ändå att upprepade gånger kolla sekvenser på film för att stödja de analyser som gjorts. Wibeck (2000, 66) varnar för styrande stimulusmaterial vilket tyvärr förekom i denna studie. På den inledande lappen i stimulusmaterialet återfinns formuleringen "studerandes svårigheter". Det vedertagna och ofta dominerande perspektivet där svårighet *inom* den studerande beskrivs som orsaken till stödbehovet förstärks genom användningen av detta begrepp. Frågan är alltså ledande och kan ha styrt och begränsat gruppmedlemmarnas tankebanor och därmed även diskussionerna. Positivt är att diskussionerna i praktiken inte enbart kretsade just kring svårigheter i termer av till exempel diagnoser. I flera av grupperna verkade just diagnoser vara ganska ointressanta. Enligt Malterud (2005, 46) kan även kvaliteten på forskaren påverka pålitligheten. Ärlighet är kanske de viktigaste av forskarens egenskaper. Jag har som forskare försökt vara ärlig gentemot studiens empiriska material

exempelvis genom att erkänna min förförståelse och själv inse hur den inledningsvis färgat mina tolkningar.

Är så resultaten från denna studie *överförbara* det vill säga kan de överföras eller generaliseras till andra liknande sammanhang? Morgan (1988, 45) diskuterar generaliseringsfrågan vid fokusgrupper. Vid användning av fokusgrupper, liksom vid annan typ av datainsamlingsmetoder, är urvalet av respondenterna centralt för att resultaten ska kunna överföras till större sammanhang. Totalt deltog 30 av den finlandssvenska yrkesutbildningens cirka 700 lärare i studien. För tillfället upprätthålls den finlandssvenska yrkesutbildningen av ett tiotal utbildningsanordnare. När datainsamlingen utfördes var antalet det dubbla. Sju av dessa tjugo utbildningsanordnare finns representerade i studiens data vilket jag ansett vara tillräckligt. Morgan betonar att användning av fokusgrupper inte lämpar sig om forskaren vill kartlägga *alla* de erfarenheter och perspektiv som florerar inom en stor population. I denna studie är målet att undersökningens resultat ska vara representativt för yrkesutbildningen i Svenskfinland. Fokusgrupperna sammansattes så heterogent som möjligt samt med en geografisk spridning över Svenskfinland (se kapitel 5.5.1). I en heterogen grupp kan det vara svårt för enskilda medlemmar att komma till tals om de upplever sig underordnade övriga gruppmedlemmar. Även om fokusgrupperna sammansattes så heterogent som möjligt bestod de ändå av lärare som undervisade på samma skola. Heterogeniteten var därmed inte i praktiken så stor att den kan ses som en direkt risk med tanke på individens möjligheter att uttrycka sig i gruppen.

5.5 Etiska överväganden

I Finlands Akademis forskningsetiska anvisningar (2003, 13) betonas att en god vetenskaplig praxis bör följas samt att denna är den enskilda forskarens eller forskningsgruppens ansvar. *Ärlighet, allmän omsorgsfullhet och noggrannhet* bör vara en linje som går genom hela forskningsprocessen. Eftersom jag är ensam forskare i mitt forskningsprojekt vilar detta ansvar på mina axlar och jag har försökt förvalta det väl i alla de beslut och genomföranden i forskningsprocessen samt i föreliggande avhandling.

De lärare som deltagit i fokusgrupperna har öppet diskuterat och delat med sig av erfarenheter som ibland varit ytterst personliga och känslomässiga. Att hantera denna information på ett sätt som skyddar de deltagande lärarna är ett hedersuppdrag. National Advisory Board on Research Ethics (2009, 5) delar in etiska principer i forskning inom humaniora och social- och beteendevetenskaplig forskning i tre områden som handlar om *ett etiskt korrekt bemötande av forskningssubjektet, sekretess samt undvikande av skada*.

Deltagarna har rätt att ta del av information om forskningsuppdragets syfte (National Advisory Board on Research Ethics, 2003, 7; Vetenskapsrådet, 2010,

7). I denna studie fick potentiella deltagare dels information av skolledaren, med vilken jag diskuterat studien per telefon, dels genom en skriftlig inbjudan (Bilaga 1). Mera detaljerad information om mig själv samt studiens vad, hur och varför gavs innan själva diskussionen inleddes eftersom detta, i de flesta fall, var den första gången jag själv träffade informanterna. En brist i informationen kan ha varit att jag inte direkt nämnde att analysmetoden var diskursanalys, med en betoning på *hur* forskningsämnet omtalas. På basen av diskussionerna i grupperna har jag i efterhand insett att de flesta deltagande lärare antagligen tolkat min studie som att jag främst ämnat fokusera på *vad* som diskuteras.

Potentiella deltagare ska i forskningssammanhang själva ges rätten att bestämma om de vill delta i studien eller ej (National Advisory Board on Research Ethics, 2003, 5; Vetenskapsrådet, 2010, 9). Som redan diskuterades i föregående kapitel kan en del lärare ha känt en viss press på att delta i forskningen eftersom de flesta tillfrågats av skolans rektor om deltagande. Tillika fanns möjligheten att neka deltagande. I de flesta grupperna framhölls i slutet av diskussionen när frågan om ”Hur uppfattade du detta diskussionstillfälle?” (Bilaga 2) behandlades, att de upplevt diskussionen som positiv och lärorik samt att dylika tillfällen även annars borde ordnas i skolan. Ingen av de deltagande lärarna uttryckte missnöje över att de deltagit i diskussionen. En av fokusgruppernas fördelar anges även vara att det finns möjlighet för deltagarna att lära av varandra vilket kan innebära ett direkt mervärde för de deltagande (Wibeck, 2000, 126–127).

Konfidentialitet för informanterna bör garanteras (National Advisory Board on Research Ethics, 2003, 10–11; Vetenskapsrådet, 2010, 12). Jag har redan tidigare betonar att finlandssvensk yrkesutbildning utgör ett litet sammanhang vilket ställer krav på hur jag som forskare presenterar informanterna och deras utsagor. Det är inte möjligt att förmedla karaktäristiska om informanterna på individnivå varför jag valt att göra detta på gruppnivå angående den information som är relevant för att ge en forskningsmässig insyn i studiens genomförande (kapitel 5.1.1). I kapitel 5.2 beskrivs hur jag i någon mån gjort ändringar i de versioner av transkriptionerna som presenteras i för att skydda de deltagande lärarnas anonymitet. Fokus inom diskursanalys ligger inte på vem som säger vad utan utsagorna betraktas som delar av diskursiva praktiker. Att *inte* använda fingerade namn utan vid behov enbart bokstavs- och sifferbeteckningar är även det ett sätt att höja säkerheten kring lärarnas anonymitet eftersom det då blir helt omöjligt att följa upp vilken lärare som säger vad genom flera utsagor. Därmed finns ingen risk att personliga sätt att uttrycka sig kan spåras genom flera utsagor i materialet. De uppgifter som samlats in har endast använts till det aktuella ändamålet det vill säga forskning och samtliga inspelningar och dokument förvarats omsorgsfullt.

Att *undvika skada* är ännu en etisk aspekt som forskaren bör beakta (National Advisory Board on Research Ethics, 2003, 8–9). I denna studie lyfts tolkningsrepertoarer och diskurser som kommunicerats bland de deltagande

lärarna fram och deras för- och nackdelar visavi inkludering av studerande som behöver särskilt stöd diskuteras. Studiens resultat är inte till alla delar bekväma för alla lärare inom yrkesutbildningen. Studien kan komma att fungera som en tankeväckare om det egna förhållningssättet. Min intention som forskare är god, jag vill förbättra villkoren för studerande som behöver särskilt stöd inom yrkesutbildningen. Att synliggöra "svåra" saker kan antas leda till utveckling av hela praktiken inom yrkesutbildningen, inte bara för studerande som behöver särskilt stöd. Min förhoppning är att jag genom att följa forskningsmässiga och forskningsetiska principer lyckas förmedla resultaten och diskutera dessa på ett konstruktivt sätt även om ämnet kan komma att skapa debatt och väcka känslor.

IV RESULTAT

De två första av resultatdelens tre kapitel bygger på diskurspsykologiska analyser av lärarnas utsagor. Först behandlas lärarnas konstruktioner av utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd. Därefter redovisas för lärarnas konstruktioner och versioner av dessa studerande. Målet med kapitlen är att synliggöra diskursiva särdrag samt att visa hur lärarna retoriskt motiverar och legitimerar sitt tal.

I det tredje resultatkapitlet betraktas lärarnas utsagor ur ett styrningsperspektiv. Fokusgruppernas lärare är själva inordnade i både uttalade och mera subtila styrningspraktiker. Vissa inställningar och sanningar är bestämda och dominerande i skolvärlden. Den enskilda individen har ändå ett visst rörelseutrymme och möjlighet att bestämma över och utveckla den egna praktiken. När lärare diskuterar utbildningsuppdrag och studerande framkommer olika sätt att försöka styra mot en normalisering av såväl studerandesubjekt som praktik. I det tredje och sista resultatkapitlet diskuteras denna styrning, som förekommer på olika nivåer, och som kan antas påverka studerandesubjektet.

6 Konstruktioner av utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd

I kapitel 4.5 definierade jag utbildningsuppdraget som ”alla de insatser som görs i skolan för att undervisa, fostra och stödja studerandes väg genom utbildningen”. Utbildningsuppdraget i relation till studerande som behöver särskilt stöd antas i studien vara av något annan karaktär än i relation till övriga studerande, av den enkla anledningen att det torde inkludera stöd i studierna. I examensgrunderna poängteras att ”Hela läroanstalten ska främja lärandet hos de studerande som behöver särskilt stöd” (Utbildningsstyrelsen, 2009, 166), vilket pålägger samtliga lärare och skolpersonal ett extra ansvar i relationen till dessa studerande.

I detta kapitel presenteras de konstruktioner av utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd, som beskrevs och diskuterades bland lärarna i fokusgrupperna. Genom beskrivningarnas retoriska konstruktion söker talaren att legitimera en särskild version av den kommunicerade verkligheten (Wetherell, 1998, 402). Jag vill ännu en gång betona att fokuseringen ligger på den verklighet som beskrivs, inte på att uttolka sanningshalten i beskrivningarna. Beskrivningarna betraktas alla som sanna, eftersom de är den sanning som talaren väljer att kommunicera i den aktuella situationen i interaktion med de fokusgruppsmedlemmar som står till buds.

När utbildningsuppdraget diskuterades kretsade diskussionerna kring olika uppfattningar om vad undervisning och utbildning i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd egentligen är. Dessa innehållsmässiga aspekter handlade om: undervisning, fostran, styrning och struktur samt resurser och besvarar främst frågan *Vad talar lärarna om beträffande utbildningsuppdraget i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd?* Tvärs genom de olika aspekterna utkristalliserades efter vidare bearbetning likheter och skillnader som aktualiserades i skenet av frågan *Hur*. Blickfånget förflyttades nu till själva *konstruktionen* av beskrivningarna. De beskrivningar som vid den innehållsmässiga kategoriseringen inordnats under aspekten *undervisning och fostran* blev de mest centrala i de vidare analyserna. De konstruktioner som framträdde som centrala när hur-frågan sattes i relation till aspekterna om utbildningsuppdraget är följande:

- utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet
- utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt
- utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt
- utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt.

Jag betraktar dessa olika konstruktioner som diskurser kring vilka olika tolkningsrepertoarer, det vill säga de praktiskt tillgängliga delarna av diskurserna, koncentreras. Diskurserna ska inte betraktas som skilda enheter som utesluter varandra utan snarare som flexibla konstruktioner som kompletterar och går in i varandra. Diskurser är, som sagt, även de konstruktioner och jag kunde välja att dra gränsen mellan olika diskurser på ett annat sätt. Med utgångspunkt i forskningsfrågan har jag funnit det ovan presenterade sättet mest lämpligt.

De flesta av lärarna i studiens fokusgrupper undervisar studerande som behöver särskilt stöd i undervisningsgrupper med övriga studerande. I ett försök att underlätta för läsaren kommer jag härefter att tala om denna undervisning som *undervisning i heterogen grupp*. En grupp kan givetvis vara heterogen i många avseenden. I denna studie innebär begreppet heterogen grupp en grupp bestående av både studerande som behöver särskilt stöd och studerande som klarar sig utan extra stöd i sina studier. I fokusgrupperna framträdde grovt indelat *två direkt motsatta sätt att diskutera kring utbildningsuppdraget* i relation till den heterogena gruppen. *Att diskutera den heterogena gruppen som självklar och möjlig att bemästra kontra att diskutera den som ett omöjligt projekt*. I de tolkningsrepertoarer som framställer den heterogena gruppen som möjlig betonas olika lösningsförslag för hur studerande kan bemötas och undervisningen ordnas. När den heterogena gruppen diskuteras som omöjlig fokuseras på problem. De problemfokuserade tolkningsrepertoarerna konstrueras för att övertyga och versionerna blir så rigida att problemen framstår som mer eller mindre omöjliga att övervinna. Konstruktioner som ofta används för att motivera upplösning av den heterogena gruppen.

Inom de olika diskurserna återfinns såväl mera lösningsfokuserade som problemfokuserade tolkningsrepertoarer inom en och samma diskurs. Tolkningsrepertoarerna kan därför uppfattas som relativt olika varandra även om de i konstruktionen sorterar inom en och samma diskurs. Valet för gränssättning förklaras av att just utbildningsuppdraget utgör utgångspunkten. Tabellen nedan utgör en sammanställning av diskurser med tillhörande tolkningsrepertoarer vilka sedan kommer att redovisas mera utförligt i detta kapitel.

Tabell 3. Diskurser med tillhörande tolkningsrepertoarer när utbildningsuppdraget konstrueras i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd.

Diskurs	Tolkningsrepertoar
Utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet	Det konventionella
	Det specialpedagogiska
	Det nivåorienterade
	Den enda möjligheten - medelvägen
	Det rättvisa
Utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt	Samarbete i och om undervisningen
	Samarbete som problemlösning
	Studerande som det holistiska projektets kärna
Utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt	Det inkluderande – att få vara delaktig
	Det orättvisa – när inklusion kränker rättigheter
Utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt	Det kravfyllda arbetslivet
	Det tillgängliga arbetslivet
	Det verkliga, möjlighetsgivande arbetslivet

6.1 Utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet

Konstruktioner av utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet handlar om *utbildning som ett praktiskt inriktat, rationellt och nyttigt företag med målet att studerande lär sig*. Lärandet handlar i denna tappning främst om att studerande ska få teoretiska och praktiska kunskaper som härför sig till den aktuella branschen. Den pragmatiska aktiviteten i sig, består främst av undervisning i grupp, stödundervisning och specialundervisning samt påverkansfaktorer i anslutning till dessa så som olika former av resurser. Den inledande lappen i stimulusmaterialet uppmuntrade i första hand till denna typ av diskussioner, vilket var ett medvetet val. Med utgång i det konkreta, vardagsnära är det lättast att berätta och diskutera.

Lärare gör konstruktioner av utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet oberoende av om den heterogena gruppen ses som ett möjligt eller omöjligt projekt. Denna skillnad ska ändå förstås som en väsentlig del i de skillnader och likheter som framträder mellan de olika tolkningsrepertoarer som lärarna använder. Tolkningsrepertoarer liknas av Börjesson och Palmblad (2008, 44) vid ett ”sortiment av berättelser som ger oss resurser för att delta i diskussionen”. Dessa bär vi delvis med oss som avlagringar från våra tidigare erfarenheter men de kan även uppstå i den aktuella situationen, i detta fall som ett resultat av interaktion i fokusgrupperna. Jag kommer i det följande att presentera fem olika tolkningsrepertoarer så som de utföll i tolkningsarbetet. Alla hemmahörande inom den diskurs där utbildningsuppdraget konstrueras som en pragmatisk aktivitet:

- det konventionella
- det specialpedagogiska
- det nivåorienterade
- den enda möjligheten – medelvägen
- det rättvisa.

Genom att dra gränserna för diskursen kring just utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet uppstår en vinst i form av en tydlighet. Det blir lätt att jämföra olika tolkningsrepertoarer sinsemellan. De tolkningsrepertoarer som presenteras kan även ses som tillhörande andra diskurser vilka jag kommer att redogöra för vart efter jag presenterar dem.

Det konventionella

Tid eller snarare avsaknad av densamma är lärares eviga dilemma. I tolkningsrepertoaren *Det konventionella* utgörs navet av begreppet tid. Namnvalet kommer sig av att repertoaren är en av de mest framträdande i fokusgrupperna. Repertoaren bygger främst på en vardagsnära, praxisorienterad kunskapsform. Fokuseringen på tid medför att studerande i första hand

kategoriseras i termer av *snabba och mindre snabba/långsamma*. Den heterogena gruppen accepteras även om de långsamma ställer till huvudbry för läraren. Lärarnas preferens för ordnade av undervisning i heterogen grupp utgörs av att de snabba sysselsätts och förväntas arbeta självständigt så att tid frigörs för extra handledning av de långsamma:

Jag tycker att, hur man bygger upp den här undervisningen så, om man har teori så är de lättare tycker jag att bygga upp det här om man kör med övningsuppgifter så de som är snabba hinner lite längre och de som inte är lika snabba så kan man gå och hjälpa så där. Så jag brukar sätta att de som är snabba med sitt eget och de som behöver mer hjälp har man mer tid för. Sedan då man far till praktiken så (.) tycker jag det är svårt att hinna, med det här som skulle behöva vara med, för i praktiken finns det de här som är duktiga och har hjälp vill ju å komma vidare på sin nivå där tycker jag det är svårt att hinna med de här som skulle behöva ha hjälp, det har jag inte hittat någon bra lösning för. Att där skulle det faktiskt krävas en extra person med de här som skulle kunna vara där och hjälp ibland (.) har jag känt.

I beskrivningen ovan sätts stor fokus på lärarens insats i undervisningssituationen. I tolkningsrepertoaren finns ett inneboende förgivettagande om att långsamma studerande behöver mycket lärarhandledning medan de snabba är kompetenta nog att arbeta självständigt och ta ansvar för sin inläring. Den aktivitet som avkrävs långsamma studerande är främst att de är aktiva med att fråga efter hjälp. Långsamma studerande, som inte frågar efter hjälp, riskerar att tillbringa tid med uppgifter som är för svåra utan att komma någon vart. Läraren riskerar igen att hamna i tidskonflikt och inte hinna med all handledning vilket även är orsaken till att upplägget inte fungerar i så kallad praktisk undervisning där extra resurser skulle behövas.

Tal om resurser i skolsammanhang är oftast ett tal om *brist* på resurser. Tiden var överlag en av de mest omdiskuterade resurserna i fokusgrupperna. Tidsbrist beskrevs oftast som omöjlig att påverka och ett faktum som lärare får leva med. En efterfrågad resurs, var liksom i beskrivningen ovan, en *yrkesman* som kunde avlasta läraren. *Specialläraren* skulle, i likhet med en yrkesman, kunna vara en person som underlättar lärarens arbete i den heterogena gruppen. I fokusgrupperna betraktades speciallärarens arbetsuppgifter så gott som enbart ur en pragmatisk synvinkel. Talet om speciallärarens arbete dominerar i samtliga fokusgrupper av förhandsinställningar som har sin grund i den traditionella skolan med parallellsystemen allmän- och specialundervisning. Speciallärarens arbetsuppgift konstruerades som direkt arbete med studerande som behöver särskilt stöd, helst i form av smågruppsundervisning, samt ansvar för uppgörandet av Individuell plan. I och med att specialläraren förutsätts arbeta individuellt med studerande och ge specialundervisning i enskilda ämnen är ämneskunskap behövlig för specialläraren. Flera av yrkeslärarna ger uttryck för att de känner sig förfördelade eftersom specialundervisning främst ordnats i kompletterande examensdelar och inte i yrkesämnena.

Ett okonventionellt lösningsförslag inom den konventionella tolkningsrepertoaren består i att kombinera tidsbehov med individ i en individualiserad längd på studierna:

...nä, då kan man ju fråga sig att de som nu då är långsamma när de kommer, är de fortfarande långsamma efter de här tre åren? (.) men det är inte så, behöver inte vara så (.) så då kan man ju egentligen tänka sig kanske en sån tanke att (.) den här utbildningstiden är spikad (.) tre år på ett sätt för att vi går ut med det här (.) utbildningen är tre år, men i stället så bord vi ju svänga om det här och (.) och (.) för varje studerande som kommer in så (.) efter första terminen till exempel så gör man en gemensam bedömning med den här studerande att borde det vara tre och ett halv eller fyra år för att få ut maximalt (.)nä, då igen kommer ju det här (.) problemet, alla de här trevliga problemen då om det här (.) det är utrymmen och det funkar inte hit och det funkar inte dit (.) öh (.) ja, det kanske ställer till strul, men (.) hur många av oss har vågat tänka tanken att man ska skriva kontrakt efter ett halvår att du ska vara här minst tre år till, och då går vi in för att allt det här ska du kunna (.) för att du (.) skriver man (.) nu är jag ganska drastisk (.) skriver kontrakt (.) men (.) i all fall, men att man utgående ifrån det de har med se från grundskolan när de kommer så ligger ju till grund för vad de ska lär sig eller vad de behöver kunna sen när de och det kommer alltid att finnas de här som startar på lägre nivå, som är långsammare, i början åtminstone, men det finns också de som startar på en låg nivå å är hur starka som helst.

Den studerande ges i beskrivningen ett personligt utvecklingsutrymme genom att fokus sätts på individuell mognadstakt och individuella behov av övning. För att frilägga tid för utökad handledning för de långsamma kunde utbildningstiden helt sonika förlängas och hela undervisningssystemet därmed individualiseras. Det är inte många av lärarna som vågar sig på dylika utvecklingsförslag. När utveckling diskuteras handlar det främst om utveckling inom nuvarande system. I de visioner som presenteras ovan frångås centrala strukturer i rådande system och något nytt byggs upp. På så vis ställer sig beskrivningen utanför de flesta andra tolkningsrepertoarer där lärarnas påverkansmöjligheter oftast konstrueras som begränsade.

Det specialpedagogiska

I den specialpedagogiska tolkningsrepertoaren beskrivs undervisning i heterogen grupp som en undervisning som mer eller mindre gagnar hela gruppen. Tolkningsrepertoaren är lösningsfokuserad och den heterogena gruppen en självklarhet. I samtalssekvensen nedan får vi ta del av en version av undervisning i heterogen grupp där respondenten är noga med att uttrycka sig korrekt. En planerad undervisning, som passar alla gruppens studerande, framstår i det närmaste som en hederssak och en naturlig del av lärargärningen:

L1:Hmm (nickar). Jag måste nog säga att jag skriver under precis på de här som L var inne på att (.) de har ökat de här (.) bekymren, eller inte vet jag om det är bekymmer men det här behovet utav specialpedagogiska åtgärder. (1) de här (.) jag måste säga i min egen undervisning så har jag ju integrerat såna som har haft olika (.) svårigheter. Där jag nästlar in det här materialet (ler) så jag får det att fungera åt hela gruppen. Det här (.) jag tar det här i beaktande redan vi planeringen att det ska passa

både för de som har ADHD och de som har läs- och skrivsvårigheter och de som kanske har svårt med finmotoriken, att anteckna, allt de där.

L2: Har du individualiserat så att du har skilda material för dem eller?

L1: För vissa har jag, jag har en studerande som har svårt med att sitta och anteckna.

L2: Hmm

L1: Och där så har jag, jag kopierar upp material så att jag ger färdigt kopierat material åt henne så att hon kan sitta med märkpenan och strecka under sånt som är viktigt för att de här så ska hon sitta och anteckna så det går så långsamt och så blir det så svårt för henne att läsa det hon har skrivit att de här hon har fullt upp med att skriva och de här då, då (.) har jag löst det på det här viset att jag ger färdigt kopierat material..

Undervisningen beskrivs ovan som en pendling mellan det allmänna och det specifika. På ett allmänt plan byggs hela undervisningen upp utgående från studerande som behöver särskilt stöd. På ett specifikt plan finns en beredskap att bemöta enskilda studerande i den mån det behövs. Tolkningsrepertoaren placerar sig inom en specialpedagogisk diskurs vilket även framkommer i talet om ”specialpedagogiska åtgärder”. Tolkningsrepertoaren baseras på specialpedagogisk kunskap om olika typer av funktionsnedläggningar samt deras pedagogiska implikationer. Magin ligger i materialet och dess snillrika utformning. Ett material som i sin genomtänkt passas för alla. Även om en specialpedagogisk kategorisering ligger som grund för materialet kategoriseras studerande inte nödvändigtvis som individer i och med att heterogenitet beaktas på ett mera generellt plan. Studerandes behov av särskilt stöd kompenseras till stor del utan att de själva ens är medvetna om saken, eftersom läraren ”nästlar in det här materialet”. Om denna strategi inte är tillräcklig finns även en Plan B, en beredskap att möta specifika, individuella behov vilket i beskrivningen illustreras genom exemplet om en studerande som får färdigt kopierat material. I beskrivningen av ”behovet av specialpedagogiska åtgärder” konstrueras detta behov som reellt och odiskutabelt men fullt möjligt att bemöta och kompensera i en välplanerad undervisning vilket därmed skulle borge för att hela gruppen ges möjlighet att få en utbildning. Tolkningsrepertoaren kan även ses som en del av en inkluderande diskurs. När denna repertoar används i diskussionerna är centrala begrepp ”att skapa trygghet” och ”ta hand om”. Läraren önskar skapa trygghet för och ta hand om alla studerande i gruppen, men för studerande som behöver särskilt stöd i synnerhet. Ett förgivettagande finns i botten om att studerande som behöver särskilt stöd är särskilt utsatta och i extra behov av omhändertagande och trygghet.

Det nivåorienterade

I den *nivåorienterade tolkningsrepertoaren* behandlas behovet av särskilt stöd på ett mera flexibelt och flyktigt sätt än i den föregående. Till skillnad från föregående tolkningsrepertoar är denna repertoar snarare baserad på en kognitiv och psykologisk kunskapsgrund än en specialpedagogisk:

L1: ja, nu är det här som (.) kanske jag och många andra, jag vet inte hur dom andra gemensamma lärarna gör, det är ju det som, du har ju olika nivåer på uppgifterna.

L2: Om man har?

L1: Nä, alltså jag måste ju ha det. Jag ser ju inget annat sätt. Jag måste ju ha olika, alltså A, B, C, kalla det vad du vill, grunduppgiften är den samma för alla, i mån av tid, motivation, intresse, så gör man då B och C.

Även i denna tolkningsrepertoar är det en självklarhet att bemöta heterogeniteten i gruppen men genom en undervisning indelad i olika nivåer. I beskrivningen är det studerande själva, inte läraren, som ansvarar för att rätt nivå på uppgiften matchas med rätt studerande. Kategorin studerande som behöver särskilt stöd blir diskutabel och flexibel, om den alls existerar. Kategorin kan nämligen förebyggas genom detta upplägg, så länge grunduppgifterna inte är på för hög nivå, eftersom studerande förväntas kunna arbeta självständigt när de arbetar med uppgifter på rätt svårighetsgrad. I beskrivningen betonas ”tid, motivation och intresse” som avgörande för studerandes val. Det handlar om föränderliga faktorer som inte knyts till särskilda funktionsnedsättningar eller andra individuella särdrag. I tolkningsrepertoaren framstår den studerande som aktiv i sin inläring och förmögen att fatta egna beslut.

I följande utdrag diskuteras den studerandes egen valmöjlighet i frågan om stödundervisning:

L1: ...och de har valt vissa själva också (.)att de som känner att de behöver mera stöd och mera hjälp så har kunnat välja, och då betyder det att de har valt bort en annan kurs som de kan ta sen, och som de som tycker att de inte behöver mera stöd tar redan nu i vår

L2: men är det då eleven själv som är tvungen att göra det här valet, är tvungen att välja bort den här kursen?

L1: Nå de har fått den möjligheten, vi ser det som en möjlighet...

I beskrivningen betonas studerandes möjlighet att välja en särskild kurs om de upplever att de behöver mera stöd i studierna. Valmöjligheten och ansvaret för att välja rätt sätts i de studerandes händer, inte i lärarnas. Studerande ges därmed även möjligheten att välja eller neka tillhörighet i kategorin ”studerande som behöver särskilt stöd”. Risker med tillvägagångssättet kan vara att en del studerande avböjer möjligheterna till stöd och därmed inte klarar sin utbildning. Fördelen är att det kan finnas studerande som kategoriserats som stödbehövande av lärarna men som ändå klarar sin utbildning på egen hand. Beroende på hur stöd i studierna konstrueras framstår stödet i olika dager. I en version är det bättre att klara sina studier på egen hand än med stöd, även om kunskapsnivån blir lidande. I en motsatt version är vägen fram till examen likgiltig så länge kunskap förvärvats. Erbjudanden om stöd i studierna kan uppfattas på vitt skilda sätt beroende på hur lärare och studerande resonerar kring saken.

Material på olika nivåer beskrivs inom den nivåorienterade tolkningsrepertoaren som en grundförutsättning för en fungerande undervisning och en självklarhet. I följande tolkningsrepertoar konstrueras ett sådant arbetssätt som medförande så

mycket extraarbete att det i det närmaste står utanför lärarens makt att förverkliga.

Den enda möjligheten - medelvägen

Tolkningsrepertoaren *Den enda möjligheten - medelvägen* är problemfokuserad och en god undervisning i heterogen grupp är i det närmaste en omöjlighet att förverkliga:

L1: ..har du haft dom i teori i klassen, ettorna?

L2: Ja, nog har jag det nog.

L1: Hur har du lyckats med?

L2: Jag har försökt hålla nån gyllene medelväg (skratt)

L1: aj ja

L2: det är nog helt och hållet där också att dom som är svaga har svårt att hänga med, riktigt svårt, och dom som, som är starkast så sitter och rullar tummarna tänker jag (.) ”ska vi nu ha det där färdigbehandlat nu?”

...

L3: Jag är nog starkt av den åsikten att dom borde va i egna grupper och inte integrerade, för jag tycker de andra blir lidande av att ha (.) plus det att det är ju dubbelt arbete.

L1: Ja, att om man gör det ordentligt så borde man ha två olika, alltså jag borde ha två olika texter och sen, hur hinner man gå igenom allt då? Att man borde göra så hemskt mycket extraarbete att man skulle ha.

L3: att man måst köra med ribban lägre hela tiden. Bara för att man har några såna här som är, inte hinner riktig

...

L2: ja, men det är nog (.) relativt svårt att göra med den struktur som vi har på utbildningen nu...

L1: ja, och sen

L2: det är nog sen enda möjligheten att ha den där medelvägen, att okej då dom där svagaste kanske inte kommer igenom, nå, läroplan säger att de inte heller ska få godkänt så att (.) man kan väl inte göra så mycket åt det, och sen måst man helt enkelt intervjua dom när det gått dåligt att varför. Att är det så att de inte har fått ut något av den där texten eller ut av undervisningen eller är det så att dom faktiskt inte har läst och faktiskt inte följt med det finns ju också många gånger den saken, att dom inte ens har försökt (.) göra sitt bästa.

I gruppens versioner finns nyansskillnader men i det stora hela används en tolkningsrepertoar som kunde betecknas som traditionell i ordets mera negativa bemärkelse. I gruppens gemensamma berättelse framträder en traditionell skola med *en* lärare som undervisar *en* grupp på *ett* sätt. Undervisning står i förgrunden framom inläring. Läraren ansvarar för undervisning och den studerande för inlärningsresultat. I slutet av utdraget reses en tanke om att läraren kanske inte alltid lyckas i sin undervisning men tyngdpunkten sätts på

studerandes egen aktivitet. Det finns tankar om *hur man borde* göra men detta förfaringssätt anses för tidskrävande och faller utanför lärarens egentliga ansvarsområde. Undervisning i den heterogena gruppen diskuteras som ett problem, orsakat av studerande som behöver särskilt stöd eller av de som ansvarar för gruppammansättningen. Gruppens diskussion kan förstås som ett uttryck för ett ifrågasättande av själva grundidén om att alla studerande undervisas i samma grupp. En realitet, som åtminstone inom den specialpedagogiska och nivåorienterade tolkningsrepertoarerna, redan accepterats som ett faktum, som något naturligt och kanske till och med som något önskvärt.

Ett av de begrepp som i tolkningsrepertoaren används för att beskriva undervisning i heterogen grupp är ”en gyllene medelväg”. Begreppet åtföljs av skratt vilket understryker att strategin inte betraktas som den optimala. I konstruktionen ingår en beskrivning av hur såväl ”de starka” som ”de svaga” missgynnas i undervisningen men andra alternativ verkar ändå vara uteslutna. Beskrivningen ger en bra grund för gruppen att tillsammans konstruera en version där undervisning i heterogen grupp starkt ifrågasätts och till och med avvisas som ett realistiskt alternativ. Läraren, som tvingas arbeta med den heterogena gruppen, konstrueras som fånge i ett system styrt av tid och strukturer och därtill utsatt för merarbete.

Det finns dock en nyansskillnad i gruppmedlemmarnas versioner. Konstruktionen ”den gyllene medelvägen” framstår i något ljusare dager än ”att köra med ribban lägre hela tiden”. ”Den gyllene medelvägen” innehåller inslag av ett tänkande om måttfullhet och en medelväg som något positivt. Det finländska skolsystemet som helhet har drag av en gyllene medelväg i dess avsaknad av officiella system med elitkolor och elitklasser. Den motsvarande konstruktionen ”att köra med ribban lägre hela tiden” bär i skolsammanhang med sig en associationskedja som startar med risk för bristande kvalité på undervisningen vilket kan äventyra de studerandes framtid och i förlängningen även hela vårt kunskapssamhälle. En sänkt ribba i undervisningen blir därmed ett mycket starkt argument mot att alla studerande får sin undervisning i samma grupp. Ett visst motstånd framförs dock mot konstruktionen ”att köra med ribban lägre hela tiden” när diskussionen konkluderas med användningen av begreppet ”medelväg” och en betoning på studerandes egna möjligheter att påverka sin studieframgång.

De argument som framförs i diskussionen är grundade i egna erfarenheter och därmed trovärdiga. Samtidigt kan denna tolkningsrepertoar i jämförelse med de tidigare uppfattas som mera vardaglig och kanske till och med som oprofessionell. Börjesson och Palmblad (2008, 58) föreslår att ”pendlandet mellan olika typer av språkspel fungerar trovärdighetsskapande” när professionella diskuterar. En expert behöver dels kunna uttrycka sig i enlighet med sitt expertområde men även kunna stiga fram som moraliskt subjekt. Genom den version av undervisning som konstrueras legitimeras en åsikt om att

studerande som behöver särskilt stöd borde få sin undervisning i specialgrupp och vice versa så att alla inblandade kategorier ("de starka", "de svaga" och läraren) gynnas av specialgruppslösningen eftersom läraren då kunde undervisa på det sätt som egentligen är önskvärt. I den nivåorienterade tolkningsrepertoaren tonades kategoriseringen av studerande ner och blev flyktig i det närmaste beroende på studerandes dagsform. I tolkningsrepertoaren "Den enda vägen – medelvägen" används däremot en retorik där studerandekategorier framhävs och konstrueras som väldigt olika, vilket utgör en av de kärnor som konstruktionen kretsar kring.

Det rättvisa

I tolkningsrepertoaren *Det rättvisa* betonas också studerandes olikheter men paradoxalt nog är lösningsalternativet åtminstone delvis inkluderande:

Sen, jag har ju matematik och sånt här på [bransch]sidan, och det är ju, det är ju inte direkt ett yrkesämne, men sånt här som dom behöver, så där ser man nog tyvärr det att, det här att flera elever som, dom ids inte ens skaffa utrustning, för dom, dom utgår direkt att dom ska till specialläraren då och få sin stödundervisning och vi släss då de där första veckorna att ska dom till mej eller ska dom till specialläraren, och det är lite så där, jag får nog säga då. (.) Och jag blir nog ganska på dåligt humör när dom liksom inte ens skaffar sina böcker och sin utrustning, utan bara för att dom bara utgår från att det är en självklarhet liksom att man, man hör inte liksom hem där och så där.

I utsagan uttrycks en önskan om att undervisa alla studerande i gruppen i ämnet matematik. Problemet som konstrueras är att studerande själva väljer att exkludera sig och tillskriva sig tillhörighet i kategorin "studerande som behöver särskilt stöd". I tolkningsrepertoaren betraktas behov av särskilt stöd främst som en social konstruktion. Det centrala begreppet i tolkningsrepertoaren är "rättvisa". Det ska vara rättvist, ingen av de studerande ska slippa lättare undan och ingen ska "snylta" varken på andra eller på stödsystemen. När alla undervisas i samma grupp, på samma sätt och underställs samma krav är det rättvist. Då kan även agnarna skiljas från vetet. Det mesta av studerandes stödbehov antas försvinna av sig självt eftersom det inte accepteras och i första hand betraktas vara en produkt av studerandes lathet och ansvarslöshet. Flera av lärarna uttrycker en önskan om att själva bestämma vem av de studerande som ska få tillgång till specialundervisning. Eftersom de ser studerande i klass anser de sig kunna särskilja de studerande som verkligen anstränger sig men ändå misslyckas, vilket legitimerar specialundervisning, från de som inte anstränger sig och misslyckas vilket innebär att de inte gör sig förtjänta av specialundervisning. Kvar finns eventuellt några få "riktiga" studerande som behöver särskilt stöd:

Men att nog ser man ju ofta skillnad också på dom som är lata och dom som inte faktiskt förstår.

En del av fokusgruppernas lärare anklagar grundläggande utbildningen för att ha skapat och legitimerat ett stödbehov hos elever som i första hand inte ids

anstränga sig. Speciallärarna ses inte med blida ögon inom tolkningsrepertoaren utan anklagas för att arbeta med fel studerande och i för stor utsträckning serva och därmed passivisera de studerande. Specialläraren betraktas som en överhjälpare som legitimerar smitningar från allmänundervisningen och jämställs med en curlande extramamma eller -pappa.

De här, många gånger tycker jag igen att det pajas lite för mycket med de här eleverna att direkt som det är lite motgång så, specialläraren att jag far dit ja, så, nog skulle man ju, fast dom har svårt, så nog måst de ju ändå tänka själva lite också, att inte bara med samma att hej, jag far till specialläraren.

I den inledande beskrivningen där läraren ”slås” med de studerande om var de ska få sin undervisning, har studerande visserligen uppvisat en viss aktivitet och tagit ett visst ansvar för sitt lärande eftersom de uppsökt specialläraren. I konstruktionen tas detta beteende i först hand för ett sätt att slippa lättare undan och innebär därför fel sorts aktivitet och fel sorts ansvarstagande. Tolkningsrepertoaren kan förstås som ett motstånd till en specialpedagogisk diskurs. Inom specialpedagogiken betonas det individuella medan denna tolkningsrepertoar betonar det kollektiva och är likriktande.

I speciallärarprofessionen ingår även idén om specialläraren som handledare. Fokusgruppernas lärare verkar inte känna till att specialläraren skulle kunna erbjuda dem handledning, ingen av lärarna uttrycker heller en sådan önskan. Däremot diskuteras i en grupp att specialläraren arbetade på ett icke-önskvärd sätt när hen försökte erbjuda sina kollegor handledning.

Speciallärarn gick inte in i klass och speciallärarn gav ingen specialundervisning utan (.) men specialläraren berätta hur andra skulle göra det...

Eventuellt kan tolkningsrepertoarerna kring speciallärarens arbete ha ändrat något under de sex år som förflutit sedan fokusgruppsdiskussionerna utfördes. Specialundervisningen har eventuellt utvecklats under den tid som gått och antalet speciallärare inom yrkesutbildningen har ökat avsevärt.

En annan stödform är den *stödundervisning* som lärarna själva bör beredas möjlighet att hålla. När utbildningsuppdraget diskuteras som ett pragmatiskt projekt är stödundervisning ett givet komplement när allmänundervisningen inte räcker till. I samband med stödundervisning var diskussionerna om *resursbrist* särskilt påtagliga. Beskrivningarna konstruerades, så gott som utan undantag, enligt att lärarna själva väldigt gärna vill ge stödundervisning *men* att praktiska omständigheter så som schemaläggning och resursbrist gör detta mycket svårt, nästintill omöjligt.

6.2 Utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt

Konstruktioner av utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt *handlar om en helhetsmässig inriktning på lärarens arbete, ett sätt att betrakta såväl*

utbildningens upplägg, lärostoffet och även den enskilda studerande som en helhet i sin kontext. Studerande ses då inte enbart som mottagare av kunskap utan som en hel person.

Tre tolkningsrepertoarer har genom det gjorda analysarbetet identifierats inom kursen:

- samarbete i och om undervisningen
- samarbete som problemlösning
- studerande som det holistiska projektets kärna.

Vi tog i föregående kapitel del av hur stoff och undervisning, åtminstone i den inledande konventionella tolkningsrepertoaren, konstruerades som uppdelat i *teori och praktik*. En sådan uppdelning finner inget direkt stöd i examensgrunderna. Ett centralt begrepp är istället *examensdelar* (tidigare studiehelheter). I examensgrunderna beskrivs examensdelarna som helheter innehållande mål (kompletterande examensdelar) eller krav på yrkesskicklighet (yrkesinriktade examensdelar) samt bedömningskriterier för tre olika kunskapsnivåer. En holistisk framtoning i styrningen av studierna kan alltså märkas i examensgrundernas examensdelar men även genom en betoning på bedömning av kunnandet genom yrkesprov. Det empiriska materialet samlades in redan år 2007, det vill säga när yrkesproven ännu trampade i barnskorna och de nya examensgrunderna var under utarbetning. Eventuellt kan förändringar ha skett i skolornas läroplaner och i undervisningen efter examensgrundernas införande. I de tidigare läroplansgrunderna användes dock begreppet studiehelhet som nästan tydligare implicerar tanken om studierna som helheter men där yrkesproven ännu inte fanns med som bedömningsform. En del betoning på ämnesintegrering och helhetsundervisning framkom i diskussionerna så som i tolkningsrepertoaren samarbete i och om undervisningen.

Samarbete i och om undervisningen

För att studierna ska bli mera helhetsbetonade för de studerande kan ett visst samarbete lärare emellan krävas. Något som lärare ofta anklagas för att ha svårt med. I utdraget nedan uttrycks en önskan om ett utökat samarbete kollegor emellan samt ett mera helhetmässigt tänkande i undervisningen:

Jag tror att det är där man hamnar nästan ganska ofta i de här gemensamma ämnen faktiskt, att mer och mer så måste det tror jag bli så i framtiden att man har ett samarbete med avdelningarna om yrkesutbildningarna konkret, för att nästan kunna fylla upp dom här bitarna, för jag menar var, inte nu nåt extra stöd, men i och med att läroplanen är så vid ändå och ofta handlar det om såna här helt grundläggande kunskaper, jag menar det här som du säger om era ettor de är ju precis när man ska ha det här kurs ett, det är tretti gånger 45 minuter i årskurs ett, och jag kan ju lugnt säga att första, om inte hela så nästan över halva kursen så går ju åt till att kartlägga vart nästan behoven ligger, och jag kan sen om det är språk, jag menar

grammatiken, den kan vi i princip glömma, vi pratar om sociala färdigheter och kunna uttrycka sig i tal och skrift ute i verkligheten.

I beskrivningen tas utgångspunkt i läroplanen som i denna version betonar grundläggande färdigheter och inbjuder till vida tolkningsmöjligheter. I tolkningsrepertoaren görs en tydlig fokusering på utbildning inriktad på framtiden. Vad utbildning inte är, när denna tolkningsrepertoar används, är en uppsjälkning i teori och praktik, godkända kurser och prov, med andra ord skolfokusering. I repertoaren ses samarbete mellan olika lärarkategorier bland annat som en förutsättning för att förebygga studerandes behov av särskilt stöd. I de senaste examensgrunderna har den tidigare benämningen gemensamma ämnen ändrats till kompletterande examensdelar. Denna förändring var ännu inte införd när fokusgruppsdiskussionerna genomfördes. En branschinriktad betoning fanns dock med i läroplansgrunderna för de gemensamma ämnena redan då. Modersmålläraren, som har ordet ovan, vill använda sitt ämne som kompletterande till yrkesämnena och därigenom kunna betona sådant som kan antas att studerande kommer att ha nytta av ”ute i verkligheten”. En av de bärande tankarna bakom konstruktionen av samarbete verkar vara att studerande bör erbjudas kontakt med ett område i flera olika sammanhang och på flera olika sätt för att befästa inläringen och på så sätt förebygga eventuella stödbehov. I denna version initieras detta samarbete från ämneslärarhåll så att ämneslärarna ”hamnar” att försöka få ett samarbete till stånd med yrkeslärare. Det handlar alltså inte om att olika lärarkategorier samarbetar med *varandra* utan just om att ämneslärare samarbetar med yrkeslärare. Genom att begreppet *kompletterande* används i examensgrunderna bestyrks och naturaliseras en sådan version av samarbete. För att kunna komplettera, det vill säga göra tillägg, måste man söka sig till det huvudsakliga.

I utsagan ovan ingår en tydlig betoning på yrkesämnena, som det mest centrala i yrkesutbildningen, även om den aktuella läraren inte själv undervisar i dessa. Vinklingen kan tolkas som ett retoriskt grepp som läraren använder sig av för att inte bli ifrågasatt av sina kollegor yrkeslärarna. Läraren kunde välja att slå ett slag för att modersmål och språk är allmänbildande och att studerande har nytta av färdigheter inom dessa områden i alla sammanhang, inte bara i yrkeslivet. Läraren kunde även välja en tolkningsrepertoar med en tyngdpunkt på språkets betydelser för att processering av kunskaper, kanske i kombination med tankar om livslångt lärande. Istället väljer läraren att försöka nå en allians med yrkeslärarna genom att acceptera att det egna ämnet är till för att komplettera. Konstruktionen av samarbete kan ses som ett försök att utveckla såväl den egna undervisningen samt som ett utvecklingsförsök i skolans möjligheter att stödja studerande inom allmänundervisningens ramar.

Samarbete mellan lärare i kompletterande examensdelar och yrkeslärarna är ett sätt att föra teori och praktik närmare varandra. När undervisningsstoffet ses ur ett holistiskt perspektiv blir indelningen i teori och praktik mer eller mindre irrelevant och fokuseringen ligger på de yrkesfärdigheter som studerande

behöver i arbetslivet. I beskrivningen nedan görs ett tydligt motstånd mot dikotomin teori – praktik:

Ja, jag pratar ju om teori och praktik. Egentligen så ska de här vara sammanflätade, de ska gå in i varandra, studerande ska ju inte veta när man har teori och praktik egentligen, för att vi utbildar ju för ett praktiskt yrke...

Beskrivningen kan även förstås som ett uttryck för hur lärarna befinner sig i ett spänningsfält mellan den traditionella uppdelningen i teori–praktik och ”nya” rekommendationer i examensgrunderna där helheten betonas.

Förutom samarbete kring själva undervisningen framförs även tankar om att lärare kan stödja varandra i arbetet med studerande som behöver särskilt stöd vilket framkommer i följande tolkningsrepertoar.

Samarbete som problemlösning

Samarbete framställs i denna tolkningsrepertoar som något som sker utanför den egentliga undervisningen och främst handlar om att dela idéer och få tips för hur problem som hänför sig till den heterogena undervisningsgruppen kan hanteras.

... om vi ser avdelningsvis så där samarbetar man ju nog, och där som man har, eller tror väl att man inte har tid att utvidga det sen mer mellan avdelningarna, fast man säkert har samma problem, att man inte blir då riktigt att diskutera utan det blir där i den där gruppen, och där försöker man komma på olika lösningar och själv hitta på olika saker från år till år. Hur ska det bli bättre och hur ska det börja funka bättre och hur ska man få största delen med och hur skall man få alla motiverade. Att man får liksom inte heller slänga in handduken.

I konstruktionen framkommer att lärare, i sitt arbete, stöter på problem som kan relateras till den heterogena undervisningsgruppen. Lärarens uppgift är att lösa dessa problem. I problemlösningen kan samarbete med kollegor vara värdefullt eftersom de kan ha erfarenheter av liknande problem. I konstruktionen ingår en önskan om att bryta den strikta uppspjälkning som finns på en del skolor inom yrkesutbildningen, i olika ämnen, avdelningar och branscher. Genom konstruktionen framkommer en idé om att lärare tillsammans, genom att utbyta tankar och erfarenheter, kan skapa en kunskapsbank där den gemensamma kunskapen är betydligt större än den hos den enskilda läraren.

Studerande som det holistiska projektets kärna

I den föregående diskursen, där utbildningsuppdraget diskuterades som en pragmatisk aktivitet, betraktades den studerande främst som kunskapsmottagare under lektionstid. I ett holistiskt perspektiv ses den studerande i ett sammanhang och en förståelse finns för att inläring kan påverkas av faktorer i den studerandes liv, utanför klassrumsdörren. Lärarens uppgift blir då vidgad till att även innefatta stöd och handledning utanför den egentliga undervisningssituationen. Fokus på undervisning som lärarens centrala uppdrag verkar även flyttas till en fokusering på studerande som kärnan i läraruppdraget varför jag valt att benämna tolkningsrepertoaren *Studerande som det holistiska*

projektets kärna. I utdraget nedan beskrivs uttänkta system för hur lärare ska kunna följa med i studerandes studier och förhindra att små problem i studierna växer sig större.

L1: Det enda, vi har ni haft en strategi att vi har diskuterat med andra lärare och lite så här checkat, att hur dom (.) jag vet inte är det ett bra system eller (.) men hur det går i andra ämnen och (.) och sen har jag sett att om de har blivit mycket så här uppgifter, då har jag diskuterat och frågat att hur har du tänkt göra och (.) och jag har faktiskt, de här första årets studerande har jag (.) och andra ännu (.) men i alla fall försökt sen att uppmana dom att försök nu gör under det här första året nu som det ska göras och också såna här små uppgifter. Det är ofta små uppgifter som de lämnar ogjort (.) och ”tänk nu efter” att hur det (.) och just diskutera med lärarna att hur stora uppgifter dom gett och på vilket vis och hur de tror att det går för studerande. Och jag har faktiskt inte så många som inte har gjort sina uppgifter (.) ska vi säga fem av femton. Men nästan alla andra har gjort sina. Men att jag vet inte sen, nog tycker jag att det fungerar ganska bra, därför att jag har up to date, deras den här (.) tentamen och olika uppgifter att, att det blir sen i slutet på året. Jag har nog skickat hemskt mycket e-post, men jag har nog ringt också, och jag har nog träffat också (.) bara så här xxx och det har nog hjälpt, en del. Men en del så har det nog inte lyckats riktigt, men hon har nog xxx ganska mycket annat. Att om vi tänker konkreta metoder, att hur har jag gjort. Hittills. Men att om det blir större problem, då vet jag sen inte hur jag ska göra.

L2: ...men jag fastnar på det här ordet stöd, och jag tänker nog att, att stödja kan man göra på många olika sätt, just det där att se den där eleven, diskutera, prata med den, visa att man är intresserad också av hur det går, på det sättet motivera. Tror jag väldigt mycket på, som en del i det hela. Och, just det här att följa upp tillsammans med de här egna som (.) att hur går det, och hur har du tänkt. (.) att hur ska vi göra det här tillsammans, att jag lite, brukar utgå ifrån det. Att det här gör vi tillsammans. Att vi stöder dej och hjälps åt. Och på det sättet så kan det hända, att det går lättare. Det är inte då säkert, men i alla fall. Jag tror mycket också på den här relationen till studerande, som en sådan här kraft, resurs.

Genom konstruktionen ”Att stödja kan man göra på många olika sätt” vidgas begreppet stöd i riktning mot personligt engagemang, motivationsskapande och ett samarbete mellan lärare och studerande. Läraren har en del i studerandes tillblivelse till yrkesmän och yrkeskvinnor men även en del i deras utveckling på det mera personliga planet. Stödet handlar mera om en inställning till de studerande än om ett konkret arbetssätt, en form av fostran till att klara studierna, snarare än direkt stödundervisning. Relationen till de studerande poängteras och lärarens uppdrag konstrueras som större än ett ansvar för den egna undervisningen. Fokuseringen ligger på vi – på såväl lärare som studerande. En stark betoning på ”vi” ger konstruktionen trovärdighet. Det bestyrker det beskrivna engagemanget från lärarens sida.

Gruppen som omtalas i den inledande beskrivningen är en grupp av förstaårsstuderande. Målet för lärarens arbete, så som det konstrueras, kan uppfattas som tudelat. Å ena sidan stöds studerande i nuläget vilket minskar riskerna för att problem uppstår. Å andra sidan bereds möjligheter för de studerande att lära en modell för hur de ska kunna lyckas i sina studier även framöver. Läraren hjälper inte studerande med själva uppgifterna utan fungerar

som handledare och lotsar dem framåt. Enligt konstruktionen åtar sig läraren dock inte rollen som socialkurator utan behåller anknytningen till studierna.

Ingendera av lärarna i konstruktionen ovan fokuserar på vilka kategorier av studerande som behöver detta särskilda stöd. I beskrivningen konstrueras uppföljningen samt diskussionerna med studerande som ett naturligt arbetssätt. Lärarna tar ett stort ansvar men betonar de studerandes egen aktivitet och insatser. Stödet utformas enligt den studerandes behov. Även om arbetet verkar tidskrävande diskuteras inte tillgången till resurser. Arbetssättet beskrivs som en naturlig följd av gruppens heterogenitet där en del studerande kräver lite mera uppföljning än andra.

Som en avslutning och sammanfattning av de två hittills presenterade diskurserna (den pragmatiska och den holistiska) med tillhörande tolkningsrepertoarer vill jag nu ta ett exempel från en diskussion där samma fenomen diskuteras med olika tolkningsrepertoarer. Uthållighet och ansvar beskrivs som två högt värderade och önskvärda egenskaper hos de studerande, egenskaper som behövs i såväl studier som arbete. I följande sekvens argumenterar två lärare för hur de försöker fostra sina studerande i riktning mot dessa egenskaper men på olika sätt:

L1: ... och sen att få saker och ting intressanta. Att lyckas vi inte liksom att få - det här är intressant och det här är roligt - så inte ska vi tro att de intresserar eleverna liksom. Och det är, tyvärr blir det ofta det att de upplever det liksom tvång, att de måste göra det, måste jag göra det? Måste vi skriva, kan du inte kopiera? Såna här enkla saker, som liksom, som man liksom ändå som lärare så att säga körde framåt som man vill ha det och då kör man nog lite över eleverna men nog måste man ju lite också nog pressa dom och inte bara låta dom bestämma att vad vill dom göra att vad som passar att göra att man förlorar nog lite (2).

L2: Det som det ju tillika måste finnas, så måste det ju finnas lite disciplin, det måste finnas ordning, det måste finnas lärare. Men så måste där finnas ett gummiband som är töjbart, men inte hur långt som helst. Att dom ska lite också känna att dom har, att dom har haft möjligheter, men att tillika så är ju inte allt roligt, och det måste man också få dom att förstå, att det finns vissa saker som man blir tvungen att göra, vissa saker som inte är intressanta, och sen att man måste, i det fallet så måste man ha lite uthållighet. Som det kanske inte nu, finns i dag. Skulle det bara finnas roliga saker så skulle världen säkert se betydligt annorlunda ut.

I den inledande tolkningsrepertoaren möts hårt med hårt. I konstruktionen är lärarna i det närmaste *tvungna* att ordna en intressant undervisning. Studerande beskrivs vara så ointresserade av studier att läraren måste undervisa på ett intressant och roligt sätt för att blidka dem. En annan, motsatt, version kunde vara att studerande har rätt till en intressant och givande undervisning eftersom de valt att sätta sin tid på studier. I tolkningsrepertoaren sätts en offerstämpel på läraren som blir *tvungad* att försöka göra en god lärargärning på grund av sina krävande studerande. Med hjälp av citerat tal beskrivs hur studerande ifrågasätter undervisningen med frågor som "Måste vi skriva, kan du inte kopiera?" Läraren övergår sedan till man-form i sin beskrivning. Jag tolkar användningen av "man" som att läraren i första hand talar om sig själv men

väljer att undvika ”jag” eftersom metoderna kan låta lite hårda och ett maskerade ”man” och också inkludera andra lärare som eventuellt tänker på samma sätt. Att tala om ”vi” skulle inte fungera eftersom mothugg lätt skulle komma från de lärare i fokusgruppen som inte känner igen sig i beskrivningen. När studerande blir konstruerade att uppleva undervisningen som ett tvång blir lärarens strategi att ”köra över dom”, ”pressa dom” och ”inte bara låta dom bestämma”.

Beskrivningen avslutas med ”att man förlorar nog lite”. Frasen är intressant men vilken förlust som avses blir en aning oklart. Består förlusten av att läraren ser sig tvingad att använda de hårda metoderna eller av att slutresultatet blir en förlust mot studerande trots att hårda metoder används? Oberoende av vilken förlust som avses är en förlust ingen angenäm upplevelse. Att begreppet förlust överhuvudtaget används i konstruktionen innebär att något i relationen mellan lärare och studerande, i denna konstruktion, liknas vid en situation eller process som kan resultera i antingen vinst eller förlust. Tolkningsrepertoaren placerar sig inom den pragmatiska diskursen som presenterades i föregående kapitel. I konstruktionen ingår inga paralleller till arbetsliv och vuxenliv, inga helheter betonas. Beskrivningen är begränsad till ett skolsammanhang.

Följande beskrivning inleds på ett spännande sätt. Läraren (L2) gör en talhandling där disciplin och ordning tydligt konstrueras som lärarens ansvar. En god lärare klarar av att upprätthålla disciplin och ordning. I denna version är fostransprojektet dynamiskt. Även om läraren ansvarar för disciplin och ordning måste han/hon kunna vara flexibel, töja på gummibandet och ge studerande påverkansmöjligheter. Fostran görs till en process genom uttalandet: ”men att tillika så är ju inte allt roligt, och det måste man också få dom att förstå” Formuleringen ”att *få* någon att förstå” tyder på att aktiviteten får ta tid och att tillvägagångssättet inte är helt fastslagen. Processen ”att få någon att förstå” kan innehålla flera olika aktiviteter som i detta fall har en förståelse för livets allvar och uthållighet som mål. I den tidigare tolkningsrepertoaren användes däremot ”att köra över” vilket kan tolkas som en aktivitet som utförs snabbt och i stunden för att åstadkomma ordning. En annan beskriven åtgärd var ”att pressa” vilket handlar om ett psykologiskt tryck som läraren utövar mot sina studerande, möjligen under något längre tid. Målet är i båda konstruktionerna uthållighet. I den inledande tolkningsrepertoaren konstrueras uthålligheten hos studerande som något som *ska nås* genom lärarens åtgärder, inte genom att studerande *når* en inre insikt. I den efterföljande konstruktionen har läraren som mål att på sikt lägga över ansvaret på sina studerande. Tolkningsrepertoaren placerar sig därför inom diskursen där utbildningsuppdraget ses som ett holistiskt projekt.

6.3 Utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt

Demokrati är ett mångfacetterat begrepp som definieras något olika i olika kontext. Vanligtvis finns termer som jämlikhet, delaktighet, rättighet och frihet med som en del av definitionen (se till exempel Benhabib 2004, 121; Hermansson, 2003, 292). När utbildningsuppdraget konstrueras som ett led i ett demokratiskt projekt betonas något, ibland flera, av de särdrag som brukar tillskrivas individen i det demokratiska samhället. I de olika tolkningsrepertoarerna nedan konstrueras utbildningsuppdraget som ett demokratisk projekt utgående från olika fokuseringar på individ och grupp samt utgående från olika nyckelbegrepp som kan hänföras till ett demokratiskt tänkande. Två tolkningsrepertoarer har identifierats:

- det inkluderande – att få vara delaktig
- det orättvisa – när inklusion kränker rättigheter.

I den förstnämnda tolkningsrepertoaren betonas delaktighet i skolan som en länk till en senare delaktighet i samhället. I den andra leder just denna delaktighet till att enskilda studerandes rättigheter kränks inom utbildningen men även i och med den starka styrningen till utbildning.

Det inkluderande – att få vara delaktig

Ibland beskrivs en diskurs eller en tolkningsrepertoar enklast genom ett exempel på vad den inte är. Skillnaderna mellan en demokratisk diskurs och vad jag menar står utanför en demokratisk diskurs blir tydlig i jämförelse mellan beskrivningar och använda tolkningsrepertoarerna nedan. I den första beskrivningen betonas hur skillnader mellan samhällets och skolans förväntningar samt individens förmågor riskerar att skapa ett utanförskap:

...Att var och ens resurser skulle komma på nåt sätt till sin rätt (.) det är ju inte realistiskt, men det skulle vara det bästa, att man skulle kunna vara så flexibel i det här systemet vi har här också att man skulle kunna, var och en skulle kunna passa in med den person den är, liksom, både svårigheter och styrkor. Att det är, hur det ska gå till det vet jag då inte, men på något sätt så tror jag att man inte ska slå ut, att man blir utslagen också fortsättningsvis i den här skolan (.) utan att vi skulle hitta de här vägarna som skulle göra att vi kan stödja de här, pojarna som till exempel har fått från början för lite stöd och kanske för lite undervisning i vissa grejor och (.) men det krävs ju jättemycket av lärare och systemet, och (.) så här tänker jag.

I tolkningsrepertoaren konstrueras individens inkludering i utbildning som ett led i individens inkludering i samhället efter avslutade studier. En plats i skolan blir därmed mycket central. Begreppen ”slå ut” och ”utslagen” används i ett något okonventionellt sammanhang. Vi känner igen retoriken i kombination med samhället – utslagen från samhället. Här används de i stället i relation till skolan – skolan slår ut. Konstruktionen blir väldigt stark och förstärker sambandet mellan skola och samhälle. Utslagning i skolan leder till en risk för att en individ

bli utslagen ur samhället. För att minimera risken för utslagning behöver läraren och systemet tänja sina gränser för att kunna inkludera så många studerande som möjligt.

Beskrivningen nedan är fortsättningen på diskussionen om en studerande som vägrade samarbeta med läraren och till och med lade sig ner på skolans verkstadsgolv i protest. I diskussionen användes en tolkningsrepertoar, som hör till en helt annan diskurs, än vad jag här menar med demokratisk. Tolkningsrepertoaren kan inte sägas höra till en direkt odemokratisk diskurs men till en diskurs som betonar individuella skyldigheter och legitimerar exkludering genom brott mot dessa (vilket inte förekommer inom en demokratisk diskurs):

L1: Ja, det är ju det som är dumt på ett sätt för, det ska motiveras otroligt de här eleverna, men det är ju en frivillig skola, de är ju frivilligt här, att följer man nu inte regler och liknande så. Inte håller jag nån här inte, med våld. Fast man försöker motivera med allt möjligt, men skulle jag ha nån som ligger på golvet, nog skulle jag sätt honom utanför dörren nog. Det är nog säkert.

L2: ja, nå, han förstod nog själv försvinna han också sen så att (.) enda han förstod, att försvinn härifrån, det här är inte mitt. Så det här praktiska sen, de här teorierna att sätta dem åt sidan sen. Så gör man nu vad man gör sen.

Den inledande tolkningsrepertoaren förmedlade en oro för utslagning inom skolans väggar och lärarens aktivitet för att inkludera studerande betonades. I den senare tolkningsrepertoaren fokuseras på studerandes skyldighet att foga sig i systemen. I tolkningsrepertoaren ingår inga betänkligheter om individens framtid eller möjligheter att placera sig i vårt samhälle. Utbildning konstrueras därmed inte som direkt länkad till det övriga samhället. Genom att studerande misskött sig är det legitimt att han exkluderas, särskilt eftersom studerande till sist tagit sitt förnuft till fånga och valt att exkludera sig själv. Sett ur en demokratisk diskurs har pojken däremot tagit ett steg längre bort från delaktighet i skola och samhälle och riskerna för att han marginaliseras har ökat.

En demokratisk diskurs baseras på grundantaganden om alla människors lika värde och rätt till delaktighet. I beskrivningen nedan betonas att *alla* i gruppen har rätt till en god undervisning. En tanke framförs om att en god undervisning för alla kan vara avhängig av att studerande som behöver särskilt stöd "tas om hand" i undervisningen:

L1: Det här tror jag är en fråga här för hela läroanstalten hur man ska främja inläringen hos, i det här fallet alla. Det handlar ju inte bara om dom som behöver särskilt stöd, utan i det här fallet handlar det om alla. För tar man hand om den här gruppen som behöver arbeta långsammare så främjar man ju också dom här som inte har dom här särskilda behoven eller vad man ska kalla det för. Ja, jag menar för att

L2: ja, att du gör någonting för dom också

I konstruktionen skrivs Utbildningsstyrelsens direktiv om att "*Hela läroanstalten skall främja lärandet hos de studerande som behöver särskilt stöd*" till att "*hela läroanstalten borde främja inläringen hos alla*". Genom en undervisning som tar hänsyn till studerande som behöver särskilt stöd gynnas

inläringen för alla. I ett annat utdrag framhålls att "... det finns en poäng med att ha dom i samma klassrum dom här studerandena..." utan desto vidare förklaring om vilken denna poäng är. I båda konstruktionerna betonas dock delaktighet och att studerande som behöver särskilt stöd vinner på att vara delaktiga i gruppen. När inläringen hos *alla* antas gynnas av att studerande som behöver särskilt stöd beaktas i undervisningen, utgör studerande som behöver särskilt stöd en sorts indikatorer för om systemet fungerar (jfr Ainscow, 1998). För att ta till en annan tolkningsrepertoar kunde en kritisk motfråga vara om inläringen verkligen *främjas* för alla eller om det endast handlar om en *neutralisering* av situationen så att inläringen åtminstone inte hindras för någon. I tolkningsrepertoaren nedan konstrueras satsningarna på studerande som behöver särskilt stöd som en kränkning av "dom skärptas" rättigheter. Med andra ord utgör yrkesutbildningens inkluderande funktion ett hinder för dess excellens-uppdrag.

Det orättvisa – när inklusion kränker rättigheter

Det är ju inte så många de här som (.) slarvar på det sättet (.)De kräver mycket tid och (.) ibland så (.)tänker ju kanske lärare att tänk så mycket tid som vi sätter på de som är bort från alla de övriga som säkert skulle behöva den där tiden och som skulle vilja gå väldigt fort framåt.

Beskrivningen får tjäna som exempel på hur fokusgruppernas lärare kategoriserar studerande och beskriver olika kategorier som mer eller mindre förfördelade. I diskussionerna finns många exempel på att lärare upplever kategorier "duktiga", "skärpta" studerande som "skulle vilja gå fort framåt" som förfördelade på grund av att studerande som behöver särskilt stöd är så krävande i undervisningssituationen och dessutom tilldelas mera tid och resurser än andra. De "skärptas" rättigheter blir därmed kränkta på bekostnad av studerande som behöver särskilt stöd. Tolkningsrepertoaren, som vid första anblicken kan verka odemokratisk, slår an på en annan sträng på demokratins lyra nämligen den om allas lika rättigheter.

Ett lösningsförslag i relation till den heterogena gruppen, när den diskuteras utgående från denna tolkningsrepertoar, brukar vara specialklassundervisning för studerande som behöver särskilt stöd, som ett sätt att effektivisera och underlätta i undervisningen. I följande utdrag möts och vidgas de två hittills beskrivna demokratiska tolkningsrepertoarerna och kompletteras med ett tredje, delvis annorlunda, sätt att tala om individen i det demokratiska projektet. Ett sätt där systemet i sig antas kränka studerandes rättigheter. Tolkningsrepertoaren kan därmed underordnas den tidigare rubriken om *Det orättvisa – när inklusion kränker rättigheter*.

L1: Jag har någon gång tänkt att det borde vara en sådan här provningstid, honeymoon, att sen om dom inte är, så då, hej, bye, bye. Att på något vis väcka det här intresset och den här (.) Hur ska man säga viljan att vara här i skolan, hur man gör det är sen en annan sak. Men den som faktiskt visar att den är inte alls intresserad från första början och då just kanske har det här stöd och att man säger då att om du tänker vara här, så ska du lite jobba och ha. Men jag vet inte sedan om man kan gallra

bort sådana så här från första början (ler), men på något vis så här mer på ett humanistiskt sätt få dem att se att du ska vara här i tre år och på något vis, för jag vet inte hur det i praktiken är möjligt. Och sen också just att den här studerande skulle få ha den här lust, lust att studera, att väcka den här känslan. Att hur? Vad kan man kalla det, något när dom upplever att oj, vad roligt, att komma varje dag hit, klockan halv nio. (skrattar och ser på L2)

L2: Det är det jag tänker att vi skulle inte få, borda gallra bort, att det skulle få vara en sån miljö det här att man vill faktiskt vara här. Och hur ska man då hålla den här, för de behöver ju en plats sen i samhället, på något sätt när de kommer ut härifrån, den här skolan eller. Jag menar, annars har vi de här människorna som inte har en plats i samhället.

L3: Jag tror att det stora systemfelet här är när alla ungdomar med våld ska trottas igenom det här andra stadiet. Nu då 120 studieveckor. Få den här allmänna högskolebehörigheten, som dom vare sig vill ha eller har förutsättningar för (.) Nu sägs det ju då att läroplikten tar slut vid 16, men de facto så finns det ju inte de här okvalificerade jobben som fanns förut, att det här att börja jobba efter grundskolan, det är inte ett reellt alternativ. Utan alla ska med våld studera tre år till och då är dom skoltrötta, omotiverade och det finns inga kortare utbildningar. Förut så fanns det ju den här ettåriga utbildningen inom många olika branscher (.) Allt det här är borta, alla ska med våld studera, och jag säger med våld för det är så jag upplever det, 120 studieveckor, alla ska läsa dom här allmänna ämnena för att få den här allmänna högskolebehörigheten och det är här som jag ser det stora systemfelet. Dom är inte motiverade för det, och då hjälper det inte vad vi lärare än gör.

Inledningsvis diskuteras möjligheterna att gallra bort studerande från utbildning. Att gallra bort baserat på inlärningsförmåga är inte legitimt men att gallra bort studerande baserat på *vilja* beskrivs i den inledande konstruktionen som legitimt i den valfria yrkesutbildningen. Förslaget om bortgallring är ändå kontroversiellt. Beskrivningen avslutas med ett skratt för att mildra effekten. Skulle en studerande som inte uppvisar den rätta viljan verkligen mista sin studieplats? Samtidigt visar konstruktionen på hur tungt studerandes vilja väger. Beskrivningen bemöts med en inkluderande tolkningsrepertoar. Lärarna ska inte ges mandat att ”gallra bort” studerande som inte verkar vilja däremot behöver lärare aktivt satsa på att ordna skolan till en inbjudan miljö så att studerande trivs. Konstruktionen sorterar tydligt i den demokratiska diskursens tolkningsrepertoar om delaktighet och poängterar skolans och lärarnas ansvar i relation till det som brukar kallas en social inkludering det vill säga inkludering i samhället.

L3 använder ännu en tredje tolkningsrepertoar inom vilken individens rätt att välja betonas. Rätten att välja konstrueras här som begränsad i och med den starka styrningen till utbildning. I konstruktionen beskrivs styrningen mot utbildning för ungdomar så stark att den i det närmaste sker ”med våld”. Studerande som varken har intresse eller förutsättningar för utbildning tvingas underkasta sig systemet vilket innebära att utbildningssystemet som sådant kränker individens demokratiska rättigheter till det fria valet. Lärarna blir i denna tolkningsrepertoar närmast marionetter, som snällt får försöka göra det

bästa av situationen men ändå misslyckas i sin uppgift att motivera studerande som inte vill studera.

En väsentlig skillnad mellan de olika tolkningsrepertoarerna inom den demokratiska diskursen är sättet att se på utbildning i relation till samhället. De flesta av oss är rörande eniga om att efter avslutad utbildning behöver våra unga kunna fungera som en del av samhället och helst leva efter dess normer, åtminstone i den utsträckningen att de försörjer sig själva och inte skadar någon annan. Vi är också relativt eniga om att i vårt samhälle förväntas alla kunna umgås med alla eller åtminstone inte kränka sina medmänniskor, oberoende av vilken eventuell kategoritillhörighet vi tillskriver oss själva eller andra. I en tolkningsrepertoar där delaktighet betonas betraktas inkludering i utbildningen som ett första led i en inkludering i samhället. I en tolkningsrepertoar där individens rättigheter ses som hotade i den heterogena gruppen betraktas riktade satsningar på olika kategorier av studerande som en garant för en god utbildning för alla. En god utbildning är i förlängningen en garant för att var och en ska kunna inkludera sig själva eller inkluderas i samhället. När styrningen mot utbildning i sig betraktas som ett övergrepp mot individen blir skolsystemet och samhället syndabockarna. I denna konstruktion skulle en genomgripande förändring av samhällets organisation krävas för att såväl skola som samhälle skulle bli mera demokratiskt och inkluderande.

6.4 Utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt

Enligt Lag om yrkesutbildning (630/1998) ska yrkesutbildningen dels ge den studerande de kunskaper och färdigheter som de behöver för att kunna utöva ett yrke och dels beakta, utveckla och svara mot arbetslivets behov av kunnande. Uppgifterna stöder varandra. Det som gynnar individen, gynnar även arbets- och näringslivet. När arbetslivskontexten diskuteras i anslutning till studerande som behöver särskilt stöd är ekvationen inte lika enkel. När utbildningsuppdraget konstrueras med en inriktning mot arbetsmarknaden förs diskussionerna i ordalag som *näringslivets förväntningar* och *hårda krav* kontra *det finns utrymme för alla i arbetslivet*. Närings- och arbetslivet beskrivs i olika versioner vilka i sin tur legitimerar olika synsätt inom och på yrkesutbildning. Lagen om yrkesutbildning fastslår att yrkesutbildningen ska ordnas i samarbete med närings- och arbetslivet. Som jag redogjorde för i studiens andra kapitel har arbetslivets närvaro blivit ett allt tydligare och större inslag i yrkesutbildningen. De tolkningsrepertoarer som identifierats inom diskursen är:

- det kravfyllda arbetslivet
- det tillgängliga arbetslivet
- det verkliga, möjlighetsgivande arbetslivet.

Det kravfyllda arbetslivet

I tolkningsrepertoaren *Det kravfyllda arbetslivet* är begreppet ”krav” frekvent förekommande. Krav kan vara positivt till en viss gräns men när kraven beskrivs som att de ”ökar hela tiden” och blir ”hårdare” upplevs kravbördan ofta som övermäktig. I beskrivningen nedan konstrueras lärarens egen sits som besvärlig. Lärare är klämd i ett dilemma mellan de ökade kraven från arbetslivet och sänkta prestationer hos studerande.

L1: (Harklar sig) Om man tänker sig så här min linje då så måste man säga att, kanske det är i andra branscher på motsvarande sätt att kraven, så tycker man åtminstone, de ökar hela tiden, går man tillbaks till exempel en 20, 25 år så (.) kunde de här en person jobba utan utbildning, gå den långa vägen, komma in på en arbetsplats, på ett [bransch]och blivit upplärd. I dag så finns inte den möjligheten nå mer. En person som går ut från vår linje med N- ettor i dag så har knappast någon framtid på ett [bransch]. De det här (.) har helt enkelt för dåliga kunskaper (.) eller det är väldigt svårt varje fall för dem så det blir ju nog hela tiden, på nå vis känner man, hårdare krav också och dem försöker vi ju på något vis följa upp här nog känner vi ju av det här också tycker jag, åtminstone, vi har hårdare krav på oss. Det här leder ju också till just att hur ska vi ta oss an de här, de här, de här svagare eleverna hur ska vi, hur ska vi lyfta upp dem? (skrattar får bifall av en annan lärare i gruppen)

L2: Men, det är ju också, det här som jag fundera på - är läroplan relevant då i så fall? Om inte de, inte har chans att få ett jobb inom ett på N1-nivå.

L1: Mycket svårt, det är sant där kommer det ju in också sådant som det här, kan man välja och vraka när man tar in (.) så då kan man välja bort vissa, vissa av er har ju på det sättet (.) men kan man inte, så då det här, då tar man in det man får och så ska man göra det bästa av det (skrattar till) och, och då, då det här, det är ju (.) hur ska man förklara det (.) så för oss i dagsläget på [bransch]har vi en hel del N1 och N2, då är det mycket svårt, det är så få av de här, ska vi säg kanske på byggsidan, ni får säga om jag har fel, men att det kan hända att det finns de här jobben där som kanske inte kräver kanske de sista av dem, utan de kan klara sig också lite som hantlangare där, de finns så få sådana jobb åtminstone inom vår bransch.

I beskrivningen görs en jämförelse mellan förr och nu. Tolkningsrepertoaren är nedslående eftersom situationen idag beskrivs som omöjlig för studerande som behöver särskilt stöd. Branschen kräver goda kunskaper och det finns inga enklare sysslor att utföra för de som inte besitter dessa goda kunskaper. Tidigare var situationen bättre. Branschen brottas även med få sökande och situationen för lärarna framställs som problematisk. Frågan är: ”hur ska vi ta oss an de här, de här, de här svagare eleverna hur ska vi, hur ska vi lyfta upp dem?”

En liknande tolkningsreperotar används även i beskrivningen nedan. Även här poängterar att studerandes prestationer inte räcker till för näringslivet. Begreppet ”krav” är dock ersatt med ”förväntningar” vilket möjligen ger en positivare klang i konstruktionen:

L1: Och där stöter vi på följande problem, det fåtal som vi utdimitterar, då ifjol tre av sexton, så dom motsvarar ju inte de förväntningar som näringslivet ställer och det är ju, det är ju det följande stora problemet som vi har. Först den enorma procenten av dom som inte får sitt betyg och sen dom stackare som får sitt betyg, dom får ändå int dom arbetsplatser som dom borde få, just därför att dom int då har lärt sig tillräckligt.

Nippa, nappa godkänd räcker inte, (1) näringslivet förväntar sig mera. (4) Och här har vi ju det speciellt problematiskt, just på [bransch], för att det är där dom landar dom som inte kommer in nån annanstans. Vi har inte på många, många år haft tillräckligt med sökande. Så att det är helt systematiskt på det viset att regionens studiehandledare hänvisar till vår utbildning dom som inte lyckas komma nån annanstans. Att väldigt få av våra studerande är här för att dom brinner för att lära sig det som vi lär ut, utan dom är uttryckligen här för att dom måste vara någonstans och det här är det enda stället där dom kom in.

Även i denna version betonas att arbetslivet inte nöjer sig med studerandes prestationer: "Nippa nappa [just och just] godkänt räcker inte, näringslivet förväntar sig mer". I konstruktionen adderas även studerandes ointresse till bilden. Studerande är i det närmaste placerade på utbildningen eftersom de inte kom in någon annanstans.

I de två beskrivningarna konstrueras ett arbetsliv som knappt har något utrymme alls för studerande. Arbetslivet ställer krav och har förväntningar som studerande oftast inte kan uppfylla. Arbetslivet är i denna tolkningsrepertoar fixerat som kravfyllt och hårt. I första hand är dess dörrar stängda för nyutexaminerade. Om studerande har verkligt goda kunskaper kan en dörr öppnas på glänt. För en studerande som inte lärt sig tillräckligt i utbildningen är dörrarna för evigt stängda och utbildningen mer eller mindre bortkastad. I båda beskrivningarnas framkommer att de omtalade branscherna brottas med ett underskott på sökande. I båda konstrueras även ett alternativt scenario. Med högpresterande, motiverade och intresserade studerande skulle dilemmat försvinna av sig självt. Inom en del branscher "kan man välja och vraka när man tar in (.) så då kan man välja bort vissa... men kan man inte, så då det här, då tar man in det man får". Användningen av "det man får" istället för exempelvis "alla som söker" innebär en objektivisering av de studerande. Studerande antas inte för att de ska få en utbildning utan behandlas som en sorts verktyg (jfr Nussbaum, 1999, 218) som till exempel garanterar skolan inkomster och lärarna arbete. Studerande som bara presterar N1, som är "svaga elever", som är omotiverade och ointresserade skulle gärna väljas bort till förmån för studerande med rakt motsatta egenskaper. I den andra beskrivningen ingår en konstruktion av studerande som placerade inom branschen eftersom "dom måste vara någonstans och det här är det enda stället där dom kom in". I de retoriska valen adderas en passivitet och ett oengagerat förhållningssätt till de egna livsvalen och studierna hos de omtalade studerandena. För läraren sätts ännu en börda till dilemmat - de känner sig tvungna att "lyfta upp" de studerande kunskapsmässigt för att de ska möta arbetslivets krav. Det säger sig självt att det är tungt att lyfta en studerande som inte själv hjälper till.

Förutom att det inte finns utrymmer för studerande inom den egna branschen finns risken att studerande sätter den egna utbildningen i dålig dager när kunskaperna brister. I en fokusgrupp beskrev lärarna att utbildningen blir "stämplad" när de har studerande är på inläring i arbete-period och inte har tillräckliga kunskaper för det arbete som ska utföras.

L1: Nä, det där är nog så att vi har fått, vi har ganska mycket inläring i arbete, så att på det viset, egentligen skulle de här eleverna som har problem, det är de som skulle måsta slippa ut på inläring i arbete, och inte de här starka. Men verkligheten är ju tvärtom, att det är de här starka, så de far nästan före de ska fara på inläring i arbete, medan vi har stora problem att få ut de där svagare. Plus att det är hårt på det viset att arbetslivet stämplar hela utbildningen, utgående då från kanske en som har då, problem...

Camilla: På vilket sätt har det kommit fram att utbildningen blir stämplad?

L1: nå direkt

Camilla: De säger?

L1: Ja, det är nog direkt feedback, utan krusiduller

L2: och det är oavsett vad det är för elev, då behöver det inte vara en elev som behöver något särskilt stöd det, utan bara det händer, ska vi säga det beror mycket på hur stressa de är de här arbetsgivarna, hur mycket de har och, (.) så händer det någonting och (.) så nog kommer det en stämpel fort då. Att "lär ni inte dem sånt där?".

I lärarnas beskrivning framkommer att studerande som behöver särskilt stöd redan under studietiden har svårare än "starka" studerande att få en plats för Inläring i arbete. I konstruktionen framhålls att det egentligen är "eleverna som har problem" som skulle vara mera betjänta av inläring i arbete men de "starka" har lättare att placera sig. Studerande förväntas i den aktuella branschen arbeta självständigt och enklare sysslor är svåra att hitta eftersom utbildningen i första hand ger kompetens för en typ av specifika arbetsuppgifter. Lärarnas beskrivning stämmer in i tolkningsrepertoaren om arbetslivet som hårt och slutet i relation till studerande som behöver särskilt stöd. Lärarna befinner sig mitt emellan och försöker medla mellan dessa två och blir i den sista beskrivningen till och med tvungna att försvara sitt eget arbete och utbildningen mot arbetslivets anklagelser om att de lär studerande för lite och för dåligt.

Det tillgängliga arbetslivet

Arbetslivet beskrevs tidigare som stängt. I tolkningsrepertoaren *Det tillgängliga arbetslivet* är arbetsmarknadens dörrar däremot öppna och det finns ett utrymme för alla:

... branschen ställer också vissa fordringar på teoretiska kunskaper, som man måste ha för att klara av olika arbetsuppgifter, och här är igen en nivå som, som varje bransch är olika i, vissa har tydliga nivåer, att det här och det här, ska man klara av för att klara av det och det jobbet, och det är ju väldigt bra att det finns de här nivåerna, för då finns det ju också utrymme för allihopa inom, inom olika sektorer...

I denna tolkningsrepertoar beskrivs arbetslivet som öppet och tillgänglig för de studerande. Istället för att konstrueras i termer av krävande och att ha förväntningar används begreppet "nivåer". En matchning mellan individ och arbetsplats blir möjlig. I beskrivningen ingår ett medgivande om att visa branscher har tydligare nivåer än andra, vilket kan medföra större eller mindre utmaningar för nyutexaminerade. Tolkningsrepertoaren öppnar ändå dörren till

arbetslivet för de studerande. Yrkesutbildningen fungerar därmed som ett instrument för ett inkluderande samhälle.

Det verkliga, möjlighetsgivande arbetslivet

Examensgrunderna och läroplanen borde vara den norm enligt vilken studerandes prestationer bedöms. I fokusgrupperna förekom diskussioner där arbetslivet konstrueras som den rätta bedömare, som mera verkligt och relevant än läroplanen:

Det är ju på det sättet att (.) en läroplan så den är ju inte ändå sen Bibeln. Man vet liksom nog när man har hållit på, så man vet ju nog var dom här gränserna går och vad man har liksom för realiteter att jobba med. Så att, så att det där, på det viset tar jag inte heller läroplanen som något spöke, men tillika så måste man ändå försöka få att det är yrkesmänniskor, inte sådana som ska studera vidare, det är, i första hand, utan det är yrkesmänniskor som kommer härifrån, att de ska kunna försörja sig sen, någon gång framåt i tiden. Det är ju det som är viktigaste.

I och med den kategorisering som görs av studerande som blivande yrkesmänniskor formuleras samtidigt ett mål för yrkesutbildningen. Skärpan sätts på framtiden, vad de studerande ska bli. Beskrivningen är formulerad som ett dilemma – å ena sidan finns läroplanen där krav på kunskaper framläggs, å andra sidan de ”realiteter” som läraren jobbar med. Dessa realiteter kan förstås som studerande som behöver särskilt stöd. För att hantera sitt dilemma har läraren formulerat ett eget mål för sitt arbete: studerande ska i första hand bli ”yrkesmänniskor” om de studerar vidare eller ej är sekundärt. Uppdelningen teori och praktik är relevant även i denna beskrivning: Fokus sätts på praktiskt arbete. Beskrivningen kunde däremot lätt anklagas för att negligera de studerande som ämnar studera vidare.

Arbetslivet kan även genom beskrivningar konstrueras som en plats där den studerande tillåts visa vad de kan och i sin beskaffenhet som verklighet (i motsats till skola) får studerande att skärpa till sig lite extra:

L1: där också så om man får några kommenterar från arbetsgivaren efter att de har varit i inläring i arbete så oftast så får dom nog jättemycket beröm fast man tycker de är rötägg när de far ut också de är helt annorlunda när de är på arbetsplatsen än vad de är när de är här sedan. Det är mycket sällan om det kommer något negativt från arbetsgivaren från det här inläring i arbetet.

Camilla: det är ju skönt.

L2: ja, men det ändrar säkert nog mycket på beteende det också att här så är dom sjutton elever och för tillfället två vuxna, två lärare, sen på arbetsplatsen så är dom sjutton yrkesmän och en elev, jag misstänker att det liksom så här, måst lite skärp sig då (.) (skrattar)

L3: nä och man har ingen lekkamrat mera.

L4: då måst man visa vad man kan.

I tolkningsrepertoaren framställs arbetslivet som positivt inställt i förhållande till de studerande. Studerande ges av arbetslivet en chans att visa vad de kan och i de flesta fallen griper de denna. Lärarna kan stolt se på när den undervisning de

ansvarat för gett goda resultat även hos de mest utmanande studerandena. Att arbetslivskontakterna konstrueras som något positiv borgar för att såväl studerande som lärare får lön för mödan.

De beskrivningar som presenterats härrör samtliga från skilda branscher och olika branscher är olika. De studerande förväntas lära sig olika saker som ställer varierande krav på inlärningsförmåga och förkunskaper. Efter avslutade studier möter en arbetsmarknad de studerande. En arbetsmarknad som i bästa fall ropar efter mera arbetskraft och i värsta fall inte har ett enda arbete att erbjuda nya arbetstagare. En central fråga är även vad det innebär att arbeta inom den egna branschen. Räknas även enklare uppgifter, för vilka en person med utbildning kan betraktas som överkvalificerad? I tolkningsrepertoaren *Det tillgängliga arbetslivet* verkar alla möjligheter till arbete inom den egna branschen tas tillvara. I en av versionerna inom *Det kravfyllda arbetslivet* verkar det enbart vara de uppgifter som studerande, genom sin utbildning borde vara kvalificerade för, som räknas. I den inledande versionen i samma tolkningsrepertoar beskrevs att inga enklare uppgifter alls finns inom den egna branschen. När arbetslivet konstrueras som verkligt och möjlighetsgivande i kontrast till skolan, framkom i den inledande versionen en betoning på studerande som blivande ”yrkesmänniskor”. Att studerade blir yrkesmänniskor inom en helt annan bransch är inte uteslutet baserat på konstruktionen. Sammantaget kan arbetslivet beskrivas på en mängd olika sätt beroende på bransch men även oberoende av de samma. Vilken version som är mera sann än den andra är inte av intresse i denna studie men nog konsekvenserna för de studerande. Jag återkommer till dessa i kapitel 9 och 10.

7 Versioner av studerande som behöver särskilt stöd

Genom de konstruktioner lärarna gör av utbildningsuppdraget legitimeras olika förhållningssätt gentemot studerande. Förhållningssätt som i sin tur kan fungera som legitimerande för olika sätt att konstruera utbildningsuppdraget. Jag menar därmed att processen har cirkulära inslag även om jag ser diskursiva konstruktioner av praktiken som överordnade. Studerande beskrivs och kategoriseras dels med konstruktioner som placerar sig inom de diskurser och tolkningsrepertoarer som framkom i föregående kapitel om utbildningsuppdraget, dels med diskurser och tolkningsrepertoarer utanför detta.

I examensgrunderna används begreppet ”studerande som behöver särskilt stöd”. Analysen vilar på ett grundantagande om att kategorisering av studerande under rubriken studerande som behöver särskilt stöd inte är ett naturligt och självklart utan ett konstruerat fenomen.

De innehållsmässiga aspekter som framträdde när jag inledningsvis betraktade materialet utgående från frågan *Vad talar lärarna om beträffande studerande som behöver särskilt stöd?* var studerande som har svårigheter och problem, studerandes olika förmåga, studerandes inre egenskaper (ansvar och vilja) samt studerande som blivande yrkesmän och yrkeskvinnor. Vid de vidare analyserna visade det sig vara svårt att särskilja mellan *Vad som omtalas* och *Hur detta omtalas* i och med att svaret på båda frågorna primärt utgörs av den kategorisering av studerande som lärarna gör i sitt tal. De tre inledande aspekterna har därför även kommit att utgöra de tre diskurser som identifierats inom området:

- studerande som har svårigheter och problem
- studerande som inte använder eller saknar förmåga
- studerande som är oansvariga och saknar vilja.

Den fjärde aspekten om studerande som yrkesmän och yrkeskvinnor har jag i resultatredovisningen inordnat i föregående kapitel redogörelse för utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt. Ett första försök att särskilja sätt att tala om studerande från sättet att tala om arbetsmarknaden och utbildningens roll, resulterade enbart till en fragmentering av ämnet vilket skulle ha försvårat för läsaren. Ett andra försök ledde till att redovisningen främst innebar upprepningar. Jag fattade därför beslutet att redovisa allt material som hörde samman med utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt samt studerande i relation till detta sammanslaget, i föregående kapitel.

Föreliggande kapitlet är långt uppbyggd som en kontrastering mellan olika tolkningsrepertoarer och versioner av studerande som behöver särskilt stöd.

I figur 2 ges läsaren en sammanfattande inblick i hur samma fenomen kan konstrueras på olika sätt genom olika tolkningsrepertoarer och versioner. De aktuella konstruktionerna legitimerar i sin tur olika eller samma lösningar men med olika argument

Studering som har svårigheter och problem		
<i>Konstruktion</i>	<i>Tolkningsrepertoar/version</i>	<i>Lösningförslag</i>
<p>Hanterbara svårigheter</p> <p>Svårhanterliga svårigheter</p>	<p>Lösningfokus (normalisering)</p> <p>Problemfokus (extremisering)</p>	<p>→ Inkludering</p> <p>→ Exkludering</p>
Studering som inte använder eller saknar förmåga		
<i>Konstruktion</i>	<i>Tolkningsrepertoar/version</i>	<i>Lösningförslag</i>
<p>”Det var bättre förr”</p>	<p>Studering har <i>andra</i> kunskaper</p> <p>Studering har <i>sämre</i> kunskaper</p>	<p>Inläring och utveckling möjlig genom undervisning.</p>
<p>”Förutsättningar saknas”</p>	<p>Oetiskt gentemot studering (demokratisk diskurs)</p> <p>Andra blir lidande (pragmatisk diskurs)</p> <p>Önskvärda egenskaper uppväger (holistisk diskurs)</p>	<p>→ Exkludering</p> <p>→ Inkludering</p>
Studering som är oansvariga och saknar vilja		
<i>Konstruktion</i>	<i>Tolkningsrepertoar/version</i>	<i>Lösningförslag</i>
<p>Icke ansvarstagande</p> <p>Ansvarstagande</p>	<p>Stabil del av studerandes personlighet</p> <p>Studering lat och oengagerad</p> <p>Aktiv och engagerad studering</p>	<p>Stöd i ansvarstagande</p> <p>Hård linje. Att förtjäna att få stöd.</p> <p>Studering själva söker stöd när det behövs.</p>
<p>Vilja finns</p> <p>Vilja saknas</p>	<p>En kämpande studering</p> <p>Ett curlingbarn som inte försöker</p>	<p>Läraren hjälper gärna</p> <p>Läraren ger upp</p>

Figur 2. Sammanfattning av kontrasterande konstruktioner, tolkningsrepertoarer och versioner med anslutande lösningförslag

7.1 Studerande som har svårigheter och problem

Jag kommer inledningsvis att presentera en mera ingående analys av två beskrivningar av studerande med koncentrationssvårigheter. Konstruktionerna får tjäna som exempel på hur lärare kan motivera samma lösningsförslag men med olika grund och användningen av två helt skilda tolkningsrepertoarer.

Två versioner av studerande med koncentrationssvårigheter

Medlemmarna i två skilda fokusgrupper diskuterar studerande med koncentrationssvårigheter. I relation till utbildningsuppdraget placerar sig diskussionerna inom den pragmatiska diskursen. Fokuseringen ligger på att lösa problem i den aktuella undervisningssituationen:

L1: Jag reagerar åtminstone direkt på namnet [ett av exempelnamnen på lappen] här för då har jag en (.) studerande som heter [samma namn som på lappen] som,(.) har problem. (.) Som amatörpsykolog skulle jag säga att det är ett klart fall av ADHD, men problemet är att vi får ju inte pappren från grundskolan. För att hans föräldrar vill inte att vi ska veta (.) vilken typ av problem han har. Alltså vilken diagnos han har (.) vilken typ av problem han har ser vi ju. (1er)(1) Och, och honom har jag då (.) bekymrat mig över hela hans studietid i princip. (4)

Camilla: Om du funderar vidare, hur kan du hjälpa honom? Finns det nånting du kan göra?

L1: Det som han skulle må väldigt bra av är att jobba i en mindre grupp, för att problemen accentueras ju i stora grupper. Och sen finns det alltid sådana här lustigkurrar som tycker om att provocera fram ett sånt här (.) mera utagerande beteende hos honom. Och det där skulle ju fungera bättre i mindre grupper, så att han skulle få lugn och ro, (.) det är ju det han behöver. Sen har jag ju då lärt mig att han mår bättre av att sitta längst bak i klassen, så att han ser vad de andra gör framför, för annars sitter han hela tiden med ryggen åt mig för att ha koll på vad resten av gänget gör, men att som jag redan sa att ju färre där är som gör något annat så desto bättre fungerar det ju. Och pojken är intelligent, det är liksom inte det som är problemet, utan problemet är då att, att han har väldigt svårt att koncentrera sig och så fort som det händer nånting så fastnar han ju i det, plus att, han då har såna här (.) sitter och trummar och liksom har väldigt svårt att sitta stilla. Får man stopp på händerna så börjar fötterna röra sig och så vidare. Att en sak som hjälper mot det är ju att skicka honom nu då, springa några varv kring huset, men att sen leder det ju igen till oro i resten av gruppen.

Studerandebeskrivningen inleds med ett konstaterande att studerande ”har problem” och ”det är ett klart fall av ADHD”. Kategoriseringen hör hemma inom det medicinska området. Den neuropsykiatriska diagnosen ADHD får förtjäna som en förklaring till problematiken kring den studerande. I konstruktionen betonas att pojken ”har problem”, inte att han är ett problem som skulle innebära en annan typ av fokusering. Läraren skulle gärna vilja veta pojkens diagnos men har inte fått tillgång till denna. På vilket sätt vetskapen om en exakt diagnos skulle underlätta pojkens studier eller lärarens arbete framkommer inte. Eventuellt tänker sig läraren att ”pappren från grundskolan”

kan innehålla detaljerad information om den studerande samt en bekräftelse på misstankarna om ADHD.

Efter den inledande medicinska orienteringen används en social tolkningsrepertoar vilken efterföljs av en beskrivning av vilka praktiskt pedagogiska konsekvenser pojken beteende kan medföra. Pojken beskrivs som intelligent men okoncentrerad. Intelligentens är en egenskap som värderas högt i skolsammanhang men pojken koncentrationssvårigheter medför ändå att det lösningsförslag som läraren prioriterar för denna studerande är förflyttning till en ”mindre grupp”. Motiveringen till detta är att pojken då skulle vara skyddad från provocerande medstuderande och få lugn och ro. Viljan att skydda pojken och erbjuda honom en lugn inlärningsmiljö kan tolkas som att läraren har en omsorg om den studerande men kan givetvis även ha sin grund i att undervisningssituationen då skulle underlättas. Konstruktionen ger inga antydningar om sådana intentioner. En flytt till mindre grupp skulle också kunna gynna hela gruppen som enligt konstruktionen störs ifall pojken skickas ut för att ”springa några varv kring huset”. Som helhet inger utsagan förtroende. Användningen av en medicinsk diagnos i kombination med ett erkännande om att läraren inte är expert är god, förtroendeingivande retorik, liksom användningen av ”vi” för att visa att det finns flera lärare som noterat pojken beteende.

Vi lämnar nu denna beskrivning för att se hur samtalet om studerande med koncentrationssvårigheter flyter i en annan grupp – jargongen är ganska hård men stämningen skämtsam.

L1: Men att nog ser man ju ofta skillnad också på dom som är lata och dom som inte faktiskt förstår.

L2 och L3: Ja, ja, jo, jo (nickar och håller med)

L4: (nickar svagt) Ja, eller har några koncentrationssvårigheter att det helt enkelt inte går, du måste börja göra något efter en halvtimme, det är omöjligt att (.) fortsätta och sitta och höra på.

(De andra nickar, instämmande när L2, särskilt L3 bekräftar med ja, jo, ja)

L5: Dom är oroliga också, som inte kan vara stilla, en timme eller fyrtiofem minuter (2)dom måst gå kring i klassen och ha något verktyg och så skramlar dom lite, som att det är, nog bara så att (3) dom har nog nästan alla försvunnit sedan dom där som skramlar och skramlar. Det är nog bara ettorna, det blir som en naturlig avgång sen, dom försvinner nog sen, dom märker att det är inte deras grej, det blir till ingenting.

L1: Ja, men då har dom förstört ett år redan för dom andra.

L5: Ja, det har dom gjort

L1: Ja, så att det är ju också kanske (.), hårt men i alla fall, varför ska man släppa in alla bara för det där statsbidraget?

L5: Nå, det är ju just det där som

L1: Nog skulle det ju kunna finnas gränser också för vem man tar in och, det är på det viset

L5: att vi måst liksom ta då ett visst antal av dom här, att skulle jag få bestämma på vår avdelning, så jag skulle nog inte helst ta så många sådana där, helst inga alls, för det skulle vara en specialgrupp.

L1: Ja, dom skulle ju måst ha egna

L5: egen grupp, ja,

Utdraget inleds med en alldaglig samtalston i och med kategoriseringen i "lata" och "dom som inte faktiskt förstår". Den vardagliga samtalstonen avbryts tillfällig med användningen av begreppet "koncentrationssvårigheter". Därefter återgår till en kategorisering av studerande som påminner om den inledande, med begreppet "oroliga" som "måst gå kring i klassen och ha något verktyg och så skramlar dom lite". Genom att ironisera över studerandes beteende konstrueras en distans till de studerande, åtminstone till verktygsskramlarna. I konstruktionen framställs det tydligt som oönskade. Verktygsskramlarna inser de facto själva att studier inte är något för dem. Det blir "som en naturlig avgång". I konstruktionen görs därmed en glidning mot arbetslivets retorik och dess sätt att göra sig av med personal, främst genom pensionering i kärva tider. Ur skolans och de övriga studerandes synvinkel kan verktygsskramlarnas avgång betraktas som fördelaktig utgående från denna konstruktion. I stället för krävande insatser med samarbete kring specialundervisning och studerandevård skrivs studerande som avbryter sina studier ut ur skolan. Något som innebär en minimal arbetsinsats från skolans sida. Medstuderande kan antas få en lugnare arbetsmiljö. Att studerande väljer att avbryta kan förklaras av att de valt fel utbildning eller att skolan inte passade dem. I bästa fall kanske de kan hitta annan meningsfull sysselsättning. I denna konstruktion äger den studerande problemet varpå skolan och dess personal kan skriva sig fri från ansvar för verktygsskramlarnas avgång. Till konstruktionen tillfogas "...då har dom förstört ett år redan för dom andra". Varpå ett visst ansvar för medstuderandes studieprestationer sätts på verktygsskramlarnas redan tyngda axlar.

Diskussionen går sedan över till att handla om antagning till yrkesutbildningen. Retoriken placerar sig inom den tidigare använda tolkningsrepertoaren i och med konstaterandet: "jag skulle nog inte helst ta så många sådana där, helst inga alls, för det skulle vara en specialgrupp." Något oklart är vilka studerande som inkluderas i specialgruppstanken. Är det enbart de tidigare beskrivna verktygsskramlarna eller inkluderas även andra kategorier av studerande till den skara som borde utestängas från den allmänna undervisningsgruppen.

De två diskussionssekvenserna visar hur olika tolkningsrepertoarer kan användas för att konstruera olika versioner av studerande med koncentrationssvårigheter. I båda fallen placeras orsaken till problemen primärt hos den studerande. I båda grupperna används någon form av medicinsk kategorisering vilket innebär att den/de studerande ges en diagnos. En diagnos ges ofta med motivet att någon typ av behandling ska kunna rekommenderas. I den första konstruktionen beskrivs några enkla saker som läraren kan tänka på i undervisningen visavi den studerande. I den andra gruppen nämns inga sådana, kanske beroende på att jag

som moderator inte frågar efter dem, men sannolikt finns även ett visst motstånd mot att diskutera inkluderande undervisning eftersom en sådan står helt i strid med den använda tolkningsrepertoaren. Detta innebär inte nödvändigtvis att ingen av lärarna i denna grupp har kunskap om hur man underlättar studierna för en studerande med koncentrationssvårigheter. Snarare handlar det om att lärarna i detta sammanhang, i denna gruppkonstellation väljer att "gerryandra bort" det vill säga utelämna, beskrivning av sådan kunskap (Potter, 1996, 184).

I båda berättelserna prioriteras en segregerad undervisningsform som det främsta alternativet för de studerande som diskuterats. I den första konstruktionen väljer läraren att tala om undervisning i en "mindre grupp" och undviker därmed att uttalat kategorisera sin studerande som speciell och som behövande av en speciell undervisning i en speciell grupp. En mindre grupp kan ses som ett överordnat begrepp i förhållande till specialklass eftersom en grupp kan vara liten av flera andra orsaker än att gruppmedlemmarna skulle vara i behov av särskilt stöd. I den andra samtalssekvensen talas däremot om "specialgrupp" och "egen grupp" vilket innebär att lärarna vill sammanföra studerande som behöver särskilt stöd i en och samma grupp. I den andra samtalssekvensen beskrivs studerande med koncentrationssvårigheter som betydligt mera extrema än i den inledande beskrivningen. Har då denna grupp kommit i kontakt med betydligt svårare studerandefall än den lärare som gör den första beskrivningen? Läraren i det första utdraget beskriver vid ett annat tillfälle i diskussionen att väldigt få av de egna studerandena har branschen som förstahandsval samt att den utbildning som läraren representerar blivit något av ett uppsamlingsheat för studerande som inte fått annan studieplats. Antagligen kan vi inte anklaga läraren för att inte ha studerande som verkligen behöver särskilt stöd i sina grupper. För att berättiga en ståndpunkt använder vi oss ofta av extremfall. Beroende på syfte väljer vi den beskrivning som passar bäst. När studerande med stöd diskuteras på ett sätt som inte är helt förenligt med examensgrunder, lag och förordning behövs extremfall för att legitimera de kontroversiella ståndpunkterna. Enligt den beskrivning som framställs av gruppen bakom det andra utdraget är det motiverat att föreslå en segregerad lösning. Läraren som framställer den inledande beskrivningen väljer att tala mera nyanserat om sin studerande och motiverar undervisning i "mindre grupp" med att det vore bäst för den studerande.

Hanterbara och svårhanterliga svårigheter

Medan studerande med koncentrationssvårigheter enligt konstruktionerna vållar stora bekymmer, befinner sig studerande som beskrivs ha läs- och skrivsvårigheter i en helt annan position. Diskussionerna kring studerande med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är ganska likartade i samtliga grupper. Innehållsmässigt framkommer i diskussionerna att läs- och skrivsvårigheter är vanliga; att lärarna uppfattar att de har ökat och blivit synligare; att de är hanterbara för lärarna, det vill säga lärarna upplever sig ha kunskap om hur de ska stödja studerande med läs- och skrivsvårigheter; att det för studerande är värre att inte kunna läsa än att inte kunna skriva samt att studerande med läs- och

skrivsvårigheter riskerar att få sekundära svårigheter som kunskapsluckor, blockeringar och sociala problem. Däremot finns få beskrivningar av hur lärarna på ett konkret plan utformar undervisningen för att möta behoven hos studerande med läs- och skrivsvårigheter. I det empiriska materialet finns två beskrivningar där läs- och skrivsvårigheter omtalas som något extremt. Det är två nya lärare som gör dessa beskrivningar. De lärare som hunnit arbeta några år inom yrkesutbildningen verkar däremot vara vana vid denna typ av svårigheter. Sammantaget visar diskussionerna i grupperna att det numera är accepterat att ha svårigheter med läsning och skrivning, som Helldin (1998, 138) uttrycker saken är dyslexi ”fri från envist motstånd, hyllad och uppmuntrad”.

Medan läs- och skrivsvårigheter konstrueras som accepterade och hanterbara svårigheter så beskrivs studerande med sociala svårigheter och/eller psykiska svårigheter, i likhet med de tidigare presenterade koncentrationssvårigheterna, som betydligt mera utmanande för lärarna:

L1: ...en sån här vanlig lärare har väl kanske lärt sig hantera såna saker som läs- och skrivsvårigheter som en människa har och som en elev kan ha (småler). Man kan liksom agera när det finns en sån elev, men sen när det kommer en elev som har, som har sociala svårigheter (.) så blir det förfärligt mycket svårare för en lärare att hantera hela det där problemet, att hur ska, hur ska man göra det liksom. Jag tror att, (.) det var inte för så många år sen så blev de utkastade från klassen de här som inte kunde uppföra sig (.) nå nu ska vi försöka göra något annat och då saknar nog, saknar nog många lärare liksom verktyg för det där.

L2: Det här är ju extremfall det också. De andra extremfallen är ju nog dom som aldrig säger nånting. Dom är nästan svårare att få tag på dom, dom är liksom tysta och (.) ska vi säga socialt bortvända, dom tar inte kontakt överhuvudtaget. (.) Dom här människorna tar ju ändå kontakt på nåt sätt då när dom skriker och har sig, men sen dom som är riktigt tysta så dom är en sån där grupp som ofta faller helt (.) utan att man ens tänker på dem.

I beskrivningens inledande konstruktion bildas två motpoler: de hanterbara läs- och skrivsvårigheterna samt de svårhanterliga sociala svårigheterna. Den innebörd som i konstruktionen sätts i sociala svårigheter är en oförmåga att kunna ”uppföra sig”. Det handlar alltså om studerande som på något sätt bryter mot de spelregler som finns i sociala sammanhang. Lärarna beskrivs vara ålagda att ersätta de tidigare disciplinära straffen gentemot dessa studerande med något annat, frågan är med vad? En förändring i skolans syn på fostran har gjort lärarna verktygslösa. L2 tar upp tråden och bildar två andra motpoler: utåtagerande studerande och introverta, tystlåtna studerande. Båda kategorierna beskrivs som extremfall vilket även understryks av den kategorisering och tolkningsrepertoar som används. Eventuellt vill läraren genom sin konstruktion berättiga att lärare glömmer bort de ”socialt bortvända” studerandena. Att de blir bortglömda blir främst studerandes eget fel eftersom de inte tar plats i gruppen.

I fokusgrupperna diskuterades studerande som beskrevs som inbundna och tystlåtna i betydligt större utsträckning än studerande med utåtagerande beteende. Beskrivningarna vittnar om vidden i begreppet studerande som behöver särskilt stöd. Tystlåtna, introverta elever och studerande hör inte till

specialpedagogikens traditionella målgrupper. Ändå verkar dessa studerande utgöra en kategori som lärarna inom yrkesutbildning särskilt bekymrar sig för. Olika versioner av studerande som är tystlåtna målas upp med hjälp av helt skilda tolkningsrepertoarer. Å ena sidan kategoriseras tystlåtna och inbundna studerande som passiva och extrema i sitt väntande:

....så var det [nämner en annan yrkeslärare] som hade någon där på bygg också som (.) om han glömde att säga att han får fara hem så står han och väntar efter fyra ännu att (skrattar).

Den studerande blir i sin passivitet en försvårande faktor i lärarens arbete. En studerande som till och med kan beskrivas som ”tufft” att ha med i gruppen. När denna tolkningsrepertoar används medför studerandes passivitet att de blir *omskötta* av de andra i gruppen – likt en patient eller ett barn som inte klarar att ta hand om sig själv utan sköts av en vårdare. I en sådan version dras tolkningsrepertoaren till en ytterlighet där frågan blir om den studerande är i behov av undervisning eller omvårdnad. Stillsamhetens och tystnadens positiva konsekvenser omnämns i konstruktionen. Den passiva studerande kunde även kategoriseras som lyssnande och pålitlig men ett sådant drag står vanligtvis utanför den dominerande tolkningsrepertoaren när tystlåtna studerande diskuteras.

Å andra sidan beskrivs även tystlåtna studerande med en mera lösningsfokuserad tolkningsrepertoar. Skillnaden mellan olika tolkningsrepertoarer visavi tystlåtna studerande kan liknas vid de skillnader som framkom visavi studerande med koncentrationssvårigheter. Beskrivningen nedan visar exempel på när lärare främst sätter den egna praktiken i fokus och diskuterar olika lösningsförslag:

...Men dom här andra (1) så kommer ju inte, för det första frågar dom inte, man ser liksom på dom att nu är det något som inte stämmer, så det där så måst man hela tiden liksom vara lite och följa upp och fråga, föra, visa och hjälpa och sen få dom igen liksom att komma lite framåt...

En del studerande frågar inte efter hjälp men läraren uppmärksammar dem i alla fall. I stället för att till exempel vara ironisk över studerandes passivitet eller fokusera på det extrema i den, beskriver läraren i utdraget ovan helt enkelt hur studerandes inläring kan stödjas. Tystnaden blir då normaliserad (jfr Potter, 1996, 194). Att normalisera ska i detta sammanhang förstås som att något beskrivs som helt normalt. För att kunna skrida över till tankar om åtgärder verkar normaliseringen av kategorier och kategorisering vara avgörande.

Att vara tystlåten och inbunden är i samtliga versioner det samma som att vara innehavare av en nedsatt social förmåga vilket kan försvåra studier och kanske även livet i övrigt. Det är frågan om en egenskap som personerna *har*. I följande utdrag diskuteras sociala svårigheter som ett tillstånd en studerande befinner sig *i*. Förvånansvärt få lärare diskuterade de svårigheter i studierna som kan uppstå med andledning av allt som händer både inom och runtomkring studerande som befinner sig i tonåren. På de flesta av fokusgruppernas skolor fanns kuratorer, som är de som främst stöder studerande som befinner sig *i* sociala svårigheter.

Studering som *har* sociala svårigheter orsakade av personliga egenskaper verkar inte vara lika självklara att handleda till kuratorn. I beskrivningen nedan konstrueras omständigheter kring studering med anknytning till sociala svårigheter:

Och sen det är just det att när det är en stor livsförändring eller när dom flyttar hit att då händer det allt möjligt. I alla fall de studering som jag nu har haft problem med. Det har hänt mycket i privatlivet, också hos föräldrarna (.) att det är mycket alkoholproblem, och såna saker sen, som vi kan inte så mycket igen, att man ser bara att dom mår inte bra, och det är någonting, som händer inget, hon orkar inte (.) inte engagera (.) i alla fall sådana. Om vi säger entydigt, i alla fall tre stycken av de här femton så man ser tydligt att dom har, och det är sen inte. Då kan man inte göra så mycket (.) jag menar åt den situationen. Då kan man förstås handleda dom till kuratorn och diskutera med att, att där är också en sådan här att en som kanske har svårt att på något vis, man kan stödja förstås, och man kan ha, men att inte. Dom klarar sig annars, men att om livet är sådant att (.) upp och ner (.) då hjälper det inte med någon stöd-undervisning heller.

Enligt konstruktionen finns inte så mycket som en lärare kan göra när studerandes privatliv leder till att studieengagemanget och prestationerna inte är de bästa förutom att stödja och handleda, vilket i sig kan vara alldeles tillräckligt. Beskrivningen avslutas med konstaterandet att om livet är upp och ner hjälper inte stödundervisning. De studering som befinner sig i sociala svårigheter behöver hjälp av en expert med andra kunskaper än lärare eller en eventuell speciallärare innehar.

Oberoende av tolkningsrepertoar verkar det finnas en gräns bland alla fokusgruppernas lärare för när studering inte längre kategoriseras som utbildningsbara inom den allmänna undervisningen. Denna gräns varierar stort mellan olika grupper och lärare och kan även variera för samma lärare i relation till en och samma studering som i beskrivningen nedan. Om studerandes svårigheter blir för stora konstrueras lärarnas expertis, generellt sett, som att den är otillräcklig vilket medför att en annan lösning än undervisning i den allmänna undervisningsgruppen prioriteras. I följande beskrivning framkommer hur en bestämd händelse fått läraren att byta inställning och även tolkningsrepertoar i relation till en studering:

Jå, jag, på vår bransch så har vi ju (.) ganska många, många med olika svårigheter, och det där till exempel nu som bäst så har jag en, en studering som har en allvarlig psykisk sjukdom och är det där, är ju naturligtvis under vård och får medicin, men jag vet nu inte sen (.) jag är inte så insatt i den här sjukdomen, men att antagligen är det då den där medicineringen som gör (.) att personen blir väldigt långsam och har sen såna här olika muskelknyckningar och sånt och det där han fick ett ångestfall här för nån vecka sen och jag var faktiskt så tagen när jag kom hem så jag, jag ifrågasatte min människosyn helt enkelt, att den här branschen, och liksom kanske inte nån annan bransch heller i den här skolan är precis för den.....

Jå, att som sagt, han är ju under medicinering så att han är ju väldigt lugn av sig, men att kanske för lugn sen och sen har såna svårigheter liksom som bakterieskräck ... så där blev det då sen en sån här ångestattack och jag vet inte, så att för tillfället så sitter vi nu här då och funderar att hur skulle vi kunna anpassa, anpassa så att han skulle få

fortsätta, för att det sker ju en kontinuerlig utvärdering av hans hälsotillstånd. Men samtidigt så känner man ju att vi sätter oerhört mycket resurser (.) på den här personen, som är ju bort genast från de andra. Nå, det var ju kanske det där en ytterlighet förstås.

Läraren använder sig av många medicinska uttryck i beskrivningen av den studerande. Han har en allvarlig psykisk sjukdom, han får vård och äter mediciner, hans hälsotillstånd utvärderas. Den medicinska diskursen ger en tyngd åt beskrivningen och ett professionellt intryck. Som läsare och åhörare fås vi att förstå att det är frågan om allvarliga saker, på gränsen till vad skolan klarar av. För att använda lärarens ord är detta studerandefall ”en ytterlighet”. I beskrivningen framkommer att pojken bakterieskräck ledde till en ångestattack. Denna upplevelse var omskakande för läraren. I och med upplevelsen ställdes läraren inför ett etiskt/moraliskt dilemma: Borde denna pojke alls befinna sig i skolan? En del av de situationer han utsätts för gör att han mår verkligt dåligt. Därtill medför han merarbete för lärarna och tar resurser från övrig studerande. På basen av beskrivningen får vi inte veta om pojken verkar kunna klara sig i arbetslivet, om det finns moment i undervisningen som går bra och tillfällen när han verkligen verkar trivas. Ångestattacken kan ha utgjort en vändpunkt som bidrar till den medicinskt inriktade och problemfokuserade tolkningsrepertoar som väljs. Denna tydliga händelse bidrog till att den studerandes sjukdom blev mera synlig och skrämmande och från att ha varit en studerande med en psykisk sjukdom blev han till en studerande med en *allvarlig* psykisk sjukdom där enbart vård skulle kunna vara att föredra framom den nuvarande lösningen med vård i kombination med utbildning.

Tvårs igenom olika tolkningsrepertoarer hittas gemensamma och särskiljande drag. När studerandes svårigheter konstrueras som hanterbara är tolkningsrepertoaren generellt sett mera lösningsfokuserad än fokuserad på detaljerade konstruktioner av studerandes svårigheter. I de mera problemfokuserade konstruktionerna konstrueras svårigheterna som extrema och stora vilket delvis legitimerar att lösningar inom allmänundervisningens ramar inte är att diskutera. Samma typ av svårighet kan beroende på tolkningsrepertoar konstrueras som såväl hanterbar som synnerligen svårhanterlig för lärarna. Samma lösningsförslag kan även motiveras och legitimeras utgående från vitt skilda argument och tolkningsrepertoarer. Liknande tolkningsrepertoarer används när studerande diskuteras utgående från deras förmåga, vilket framkommer i följande kapitel.

7.2 Studerande som inte använder eller saknar förmåga

Förmåga är ett vitt begrepp som kan innefatta såväl medfödda talanger som inlärda kunskaper. Diskussioner kring studerandes förmåga följer ofta indelningen i teori och praktik det vill säga förmåga att inhämta teoretiska

kunskaper – intellektuell förmåga och förmåga att utföra praktiska uppgifter – handlag.

I de styrdokument som reglerar antagningen till yrkesutbildning ställs inga krav på specifika förmågor. Enligt Lag om yrkesutbildning (630/1998) kan en studerande nekas yrkesutbildning enbart på grund av objektivt bedömd sjukdom eller handikapp som skulle kunna innebära fara för den studerande själv eller för andra. Praktiska problem ska lösas med hjälp av individuellt anpassade undervisningsarrangemang eller studerandevårdstjänster. Enligt lagen och förordningen om yrkesutbildning (630/1998; 562/2003) kan en studerande förlora sin studierätt inom de utbildningar som leder till grundexamen i musik och grundexamen i flygledning om det under utbildningens gång blir uppenbart att studerande saknar förutsättningar för att slutföra studierna eller utöva de aktuella yrkena. Alla övriga utbildningar går fri från sådana krav. Till de flesta utbildningar inom den grundläggande yrkesutbildningen antas studerande på basen av betyg. Till en del arrangeras urvalsprov. Om en studerande fått en studieplats har de i lag och förordning en stark garanti för att få behålla denna oavsett deras förmåga inom området. Om en studerande inte har förutsättningar att nå de mål som anges i examensgrunderna inom någon examensdel kan målen anpassas. (Lag om yrkesutbildning 630/1998; Utbildningsstyrelsen 2009, 265). Studerande kan få examen trots detta arrangemang men om deras kunnande enligt de nya målen till ”väsentliga delar” kan anses vara bristfälligt ges istället för examensbetyg ett betyg över slutförda studier (Utbildningsstyrelsen, 2009, 265).

Två versioner av ”det var bättre förr”

Bland äldre lärare i grupperna diskuteras studerandes förkunskaper ofta med en betoning på att det var bättre förr.

...rent handlag, om vi kallar det för det, så har ju inte fått den övning som man fick för 15, 20 år sen. Att de har, de har andra kunskaper när de kommer till skolan idag. Och det här gör ju att, de är ju på väldigt olika nivå i praktiskt arbete, vissa som då, som då har jobbat med sina fingrar är ju hur snabba som helst, öh, hur duktiga som helst, och sen finns det ju dom som egentligen inte får nånting gjort och (3) egentligen så är det ju inte frågan om nånting annat än att (.) de här som inte får nånting gjort så har aldrig fått den här tiden för att öva därför att de har ju gjort nånting helt annat...

I beskrivningen ovan sägs att studerande är på ”väldigt olika nivå i praktiskt arbete”. En del av dem är duktiga medan andra inte åstadkommer särskilt mycket. Orsaken till studerandes tillkortakommanden anges vara att de inte övat tillräckligt eftersom de har gjort någonting annat istället. Studerande har istället *andra kunskaper* än tidigare. Att ha andra kunskaper är en helt annan sak än att sakna kunskaper. I konstruktionen tilldelas alla studerande en förmåga att ta till sig kunskaper. De praktiska kunskaper ”handlag”, som en del studerande saknar, är något som går att öva upp.

I utsagan nedan uttalar sig en lärare inom byggbranschen, som även hen tycker att studerandes förkunskaper har försämrats, men här inom det mera teoretiska området:

...Men nog har det nu gått en hel del bakåt med det här att allmänna kunskaperna tyvärr (.) om jag nu tar ett exempel, våra byggpojkar vad dom kallar nästan nog hela hösten allt vad som har med, med brädlappar att göra till, till plankor. Det finns lite annat än plankor, det finns lister och bräder och (skrattar till) att då är man ju lite fundersam liksom att var ska man börja liksom. Ska man visa på våra trån och berätta att det här är tall och härifrån kommer tallvirke och här är en björk och här kommer björkvirke, sånt där som man nu tycker tidigare var lite klarare. (.) Ganska från början får man nog gå in, för att inte sen prata om verktyg. (.) Vad dom ska användas till.

Läraren kategoriserar i utdraget alla studerande i en och samma kategori: ”byggpojkar” som inte vet att det finns andra benämningar på virke än plankor. Läraren väljer en tolkningsrepertoar där det är möjligt att raljera med de studerande. Hen pekar på deras okunskap i ett konkret exempel och använder ironi när utgångsnivån på undervisningen ifrågasätts. Genom att använda sig av detta retoriska grepp fås studerande att framstå som okunniga och uppgiften som lärare blir något frustrerande. Den kunskapsbesittande läraren blir nämligen tvungen att undervisa dessa okunniga studerande med start på en väldigt låg nivå. Genom att utgå från det konkreta exemplet om ”plankor” styrks beskrivningen och trovärdighet skapas.

I båda konstruktionerna behandlas studerandes förkunskaper vilka beskrivs ha varit bättre förr. Trots denna likhet skiljer sig tolkningsrepertoarerna på flera sätt. Byggläraren väljer att beskriva den rådande situationen som frustrerande och icke-önskvärd. Det var helt enkelt bättre förr. I den första konstruktionen betonas däremot att studerande numera har andra förkunskaper men att de inte har satt tillräckligt med tid på sådant arbete som skulle ha gett dem handlag. Underförstått, vilket även framkommer i ett senare skede i diskussionen, blir lösningsförslaget att erbjuda studerande den tid som behövs för att de ska få öva. En del av ansvaret för problemet kan även initialt sättas på skolan eftersom den inte har varit tillräckligt föränderlig och motsvarar behoven hos de studerande. I bygglärorens version äger de studerande problemet medan läraren blir tvungen att arbeta med det. I båda beskrivningarna konstrueras studerande ändå som att inläring och utveckling är möjlig. Även om bygglärorens studerande kallar allt virke för plankor under hösten verkar de ha lärt sig de korrekta begreppen till vårterminen.

Studerande som helt saknar förutsättningar

I flera av grupperna diskuterades studerande som helt ansågs sakna förutsättningar för studier och arbete, åtminstone inom nuvarande bransch. Även dessa studerande diskuteras på olika sätt med hjälp av olika tolkningsrepertoarer. Anledningen till att studerande antas sakna förutsättningar är att problematiken kring dem är för stor för att de ska kunna klara det som krävs i den aktuella

utbildningen. Dessa studerande kategoriseras i termer som ” en elev som alldeles tydligt har nån form av utvecklingsstörning”, ” en elev med anpassade ämnen i allt utom teckning”, ”har lite, eller inte så lite heller svårt... får ingenting ut av det inte”, studerande som ”inte har förutsättningar att klara dom här studierna”. Lösningsförslaget är oberoende av tolkningsrepertoaren det samma: studerande borde inte befinna sig i den aktuella utbildningen. I likhet med hur diskussionerna kring studerande med svårigheter legitimerar de använda tolkningsrepertoarerna samma lösningsförslag men på olika sätt. När fenomenet diskuteras utgående från en etisk och demokratisk diskurs (jfr kapitel 6.3 Utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt) betonas studerandes svårigheter att placera sig i samhället efter avslutade studier:

Ja, för jag måste säga att just med det här vårt fall också så jag har det där mmm (.) funderat precis på samma att jag tycker det är väldigt oetiskt att ha elever som inte ens har förutsättningar att klara av och låta dom liksom gå tills man knäcker deras självförtroende med att ideligen få underkänt och underkänt och underkänt, före man då får in dom på någonting annat, jag tycker att jag personligen upplever att den här vår studerande är just en sån. Att fast vi skulle ge handledning och stöd hur mycket som helst så undrar jag om (.) om hon någonsin kommer att bli anställd. Kan jag skicka ut henne på inlärnin g i arbete, kan jag lita på att hon klarar av det? Att det där, ska man låta sina elever då bara.

I tolkningsrepertoaren vädjas till en etisk dimension genom att tillgången till utbildning ses som ett sätt att föra den studerande bakom ljuset. Utbildningen konstrueras inte som ett led till en plats i samhället och på arbetsmarknaden utan som ett led i den studerandes utestängning från de samma. Utbildningen blir i denna tolkningsrepertoar en form av menigslös, psykisk tortyr gentemot den studerande. Den studerandes utsatthet styrks med besked i och med att hon inte blir underkänd en gång utan hela tre gånger i konstruktionen. Användningen av en så kallad three parts list (Potter, 1996, 195–197) är ett sätt att förstärka det sagda och retoriskt övertyga om sakens viktighet. I konstruktionen fungerar även betoningen på lärarens välvilja till den studerande som övertygande. Det är ”vår studerande” och lärarna är beredda att handleda och stödja ”hur mycket som helst” *men* det räcker inte till. Lärarna är ändå tvungna att underkänna den studerande eftersom de är förbundna att följa läroplanen och den studerandes prestationer helt enkelt inte räcker till för att nå upp till målen. Slutresultatet skildras på ett nedslående sätt eftersom den studerande antagligen aldrig kommer att bli anställd och antagligen inte heller klara sig på inlärnin g i arbete. Situationen resulterar i ett dilemma för läraren som har ett ansvar för de studerande också när de befinner sig i en annan miljö för lärande än inom skolans väggar.

Medan de flesta av yrkesutbildningens studerande aktivt sökt sig till en utbildning kan studerande som saknar förutsättningar, något ironiserande, ha lyckats bli placerade på en utbildning:

... på något sätt (.) att liksom placera över huvud taget på skolan (.) jag vet inte, är det utbildningsstyrelsen? Eller vem är det som ansvarar för de här intagningsystemen?

Att vi får ju inte själva välja (.) utan det placeras hos oss sådana här stjärnelever som har anpassade kurser i allt...

Med användningen av ordet ”placeras” fråntas studerande ett ansvar över sitt eget studieval. Ordet *placera* känner vi igen från socialväsendet där begreppet används till exempel när barn *placeras* i fosterhem. Att bli placerad är en företeelse som kan ske oberoende av den placerades egen vilja. De studerande i det närmaste slussas till en särskild utbildning av studiehandledare och Utbildningsstyrelsen som ansvarar för systemet genom vilka studerande antas. Användningen av begreppet placera kan också tillskrivas att de studerande som saknar förutsättningar betraktas som ”stackare” som i en förstärkning av att det är synd om dem ”placeras” lite var om helst. Studerande blir ett offer för omständigheter runt omkring honom/henne.

I tolkningsrepertoaren ovan legitimerades utestängningen av studerande ur utbildning i och med den omtanke om studerande själv som uttrycktes. Omtanken om andra av yrkesutbildningens aktörer kan även användas i samma syfte:

Nä och så blir det ju lätt till det att man sänker ju nivån för de andra...för det är ju dom som blir lidande. Det är ju på något vis dumt också att alls kombinera dom att de borde ju vara i egna grupper.

Tolkningsrepertoaren känns igen från föregående kapitel inom den pragmatiska diskursens tolkningsrepertoaren *Den enda möjligheten – medelvägen* där en undervisning enligt ”den gyllene medelvägen” eller i ett annat ordalag ”en sänkt ribba” sågs som den enda möjligheten att ordna undervisning i heterogen grupp. I tolkningsrepertoaren mer eller mindre tvingas läraren att sänka nivån för att ge en chans åt de studerande som annars helt skulle sakna förutsättningar för att hänga med i undervisningen. När nivån på undervisningen sänks missgynnas övriga studerande i gruppen. Dessutom utsätts läraren för merarbete.

De hittills presenterande tolkningsrepertoarerna beträffande studerande som antas sakna förutsättningar har alla motiverat och legitimerat ett och samma lösningsförslag nämligen exkludering från utbildning. Det finns dock faktorer som kan motivera att den studerande ändå går kvar i sin utbildning, faktorer som kan vara ytterst avgörande för lärarens bedömning av den studerande. Det handlar om rätt sorts egenskaper hos den studerande så som motivation eller rätt typ av personlighet:

...Vi har ju nog både och, vi har ju nog sådana som faktiskt då, skulle klara sig säkert annanstans också, hur bra som helst, men sen har vi då de här svaga också som är, som är, blir säkert nog bra. Men som har problem med det här teoretiska, som har hjärta på rätta stället (småskrattar) och allt det där, som man behöver också i ett vår-dyrke.

I konstruktionen kategoriseras studerande i två kategorier. Den första utgörs av studerande som också skulle klara sig någon annanstans. Det är något oklart var dessa studerande skulle klara sig – möjligtvis i gymnasiet som kan anses vara den mest teoretiskt krävande utbildningen på andra stadiet. Den andra, motsatta

kategorin utgörs av studerande som är ”svaga”. Svårigheter i teoretiska ämnen omnämns men ett annat kriterium adderas som ytterst avgörande för om branschen är den rätta, en personlig egenskap: att ha hjärtat på rätt ställe. Konstruktionen höjer därmed den empatiska förmågan ovanför förmågan att inhämta kunskaper i och med att empatisk förmåga kan antas vara utslagsgivande för kommande framgång inom branschen.

I fokusgrupperna förekommer några konstruktioner där studerande som beskrivs ha stora och komplexa svårigheter eller till och med sakna grundläggande kunskaper inom branschen, ändå verkar ha en särskild plats i lärarnas hjärta. I beskrivningarna av sådana studerande används begrepp som: pratsam (när lärare och studerande är på tumanhand), pålitlig, lugn och skötsam. Personliga egenskaper hos den studerande som i en del fall ger de inlärningsmässiga hindren en sekundär plats och förskjuter konstruktionen av den studerande i en mera utbildningsbar och inkluderande riktning. Ett sådant holistiskt grepp är att inordna i den *holistiska diskursen*, i tolkningsrepertoaren *Studerande som det holistiska projektets kärna*, som presenterades i kapitel 6. Ett mera framträdande sätt att diskutera studerande som behöver särskilt stöd var dock att tillskriva dem direkt motsatta egenskaper än de jag just nämnde. Dessa versioner av studerande som behöver särskilt stöd ska vi bekanta oss med i det kommande kapitlet.

7.3 Studerande som är oansvariga och saknar vilja

Studerande inom yrkesutbildningen har enligt lag tre skyldigheter som de har ansvar för att följa: de ska delta i undervisningen om de inte beviljats befrielse, de skall utföra sina uppgifter samvetsgrant och de ska uppträda korrekt. (Lag om yrkesutbildning, 630/1998). Tre kortfattat beskrivna punkter som omfattar stora områden inkluderande många normer. När ansvar diskuteras i skolsammanhang sker det ofta i negativa ordalag. Så länge studerande tar ansvar finns inte så mycket att diskutera, när ansvarstagandet brister, blir diskussionerna desto mer känsloladdade. Ansvarslöshet ingår som ett förgivettagande vid kategoriseringen av studerande som behöver särskilt stöd i flera av de tolkningsrepertoarer som används i fokusgrupperna. Det vill säga studerande som behöver särskilt stöd beskrivs ofta som mindre ansvarstagande än andra studerande.

Stöd i ansvarstagande

I följande beskrivning ingår ett sådant antagande, baserat på lärarens egna iakttagelser, när ”svaga” studerande beskrivs som mindre förmögna att ta ansvar för det egna studiematerialet än andra:

Sen är det nog så där rent praktiskt som man märker mer, att bland de som är svaga då, ta teoretiskt sätt, så det är jättesvårt att det här hålla god ordning i mappen, att har de bra ordning i pappren att de hittar, vet vad de skall göra efter det här eller allt sådant här. Eller har de den här mentaliteten, att de sätter sig ner, eller att föräldrarna ser till att de sätter sig ner och jobbar när de kommer hem, kommer hem och, och gör

de här uppgifterna, så (.) de här sakerna skulle också hjälpa ganska mycket sist och slutligen, nog ser man ju mycket idag, de sätter dit i mappen och de kan vara vad som helst. Det är olika det här ämnen som kan vara på samma sida och xxx just det här att hålla god ordning, det tror jag man borde sätta mera jobb på, som klassföreståndare också.(småler) Och sen just det här att föräldrarna skulle ta det här ansvaret fast det nog är många som, som det här (.) jobbar mycket och håller på det här pappa och mamma men att det skulle vara viktigt att ta det här ansvaret också i yrkesskolan, där kommer det här samarbetet med föräldrarna.

I den tolkningsrepertoar som används i utdraget ovan kan ansvar fördelas mellan olika aktörer. Såväl lärare som föräldrar behöva stödja på ett konkret och handgripligt sätt när studerandes egen förmåga till ansvar sviktar. Konstruktionen placerar sig främst inom en *holistisk diskurs* i och med att konstruktionen av studerande tyder på en mera helhetsmässig inriktning och stödet handlar om att genom samarbete underlätta den studerandes studier på ett mera allmänt plan. I beskrivningen används begreppet ”svaga då, teoretiskt sätt” om studerande som behöver särskilt stöd och de bemöts på samma sätt som en person som är svag fysiskt sett. De svaga behöver hjälp med sådant som svagheten hindrar dem från att klara av självständigt. Den teoretiska svagheten ifrågasätts inte i tolkningsrepertoaren utan ses som en stabil del av den svaga studerandes personlighet. I utsagan framkommer inte om stödet syftar till att de studerande själva så småningom ska lära sig att ta ansvar över sitt material eller om de i och med sin svaghet kommer att behöva fortsatt stöd under hela studietiden. I beskrivningen diskuteras inte heller studerandes egen andel i ansvarstagandet. I konstruktionen utgår från att de inte klarar av att ta sitt ansvar och därför behöver stöd med detta. Förutom föräldrarnas engagemang framkommer att även klassföreståndaren borde stödja studerande i att hålla ordning på studiematerialet. Läraren tar därför även på sig själv en del av det ansvar som inom yrkesutbildningen brukar överlåtas på studerande. Detta retoriska grepp ger även beskrivningen trovärdighet, eftersom läraren i egenskap av klassföreståndare själv blir en del av skeendet. Småleendet i samband med detta konstaterande låter påskina att det finns utrymme för förbättring även från lärarens egen sida

Två versioner av studerande och ansvar

I en annan tolkningsrepertoar ses det delade ansvaret inte som lika självklart och kan till och med betraktas som en möjlighet för studerande att legitimera sin ansvarslöshet och förbli icke-ansvarstagande. I de konstruktioner som presenteras nedan tas ett avstamp från stöd i studierna i form av stöd- eller specialundervisning. Enligt den inledande versionen finns det studerande som utnyttjar denna möjlighet på fel sätt och som ett sätt att smita från ansvar för sina studier:

Lång paus (8)

L1: Ibland tycker jag just det här att (.) de studerande som får det här extra stödet så, så det skulle behöva vara något också att de visar att de vill ha det här stödet, så att det inte bara är att ”aah inte orkar jag fara på stöd idag”. Det är ju inte någon vits att

stå och ge det här stödet när de ändå inte riktigt vill ha det (1). De skulle på något sätt behöva visa efter en tid det här att, kanske genom ett prov eller på något annat sätt, visa att de har lärt sig någonting att annars förlorar de det här stödet, att man skulle ha en liten hållhake på dem, att visa att de faktiskt kämpar själv och det inte är bara lärarna som försöker trycka in det här fast de hellre skulle sitta på stan och äta glass.

Paus (3 sekunder)

L2: Vi har ju haft det systemet att (1) på [bransch]avdelningen att, att de här studerande söker själva hjälp, att ta kontakt om ni vill ha extra stöd...

L1: Hur tycker du det fungerar då? Bra? (småler)

L2: Tämmligen, det finns nog utrymme för förbättringar men att det är ju de som utnyttjar det. De tar kontakt, de kommer in och så bokar vi in en timme när vi har så (nickar)

L1: Men på min avdelning då så har vi de som fast de har fått underkänt flera kurser så frågar man hur det går så ”jå, det går nog bra”, så de kanske inte tycker att det är något konstigt att ha underkänt, de tänker att de tar det nästa xxx i stället. De har som kanske inte förstått att ta det där stödet och sen då vi kommer till slutet av april så är det så att då börjar det bli för sent att göra någonting åt det.

L2: Ja, det brinner i knutarna då ja.

L1: Men att börjar du som lärare att märka på hösten du skulle måsta börja jobba med stöd, men den här studerande kanske inte skulle vara så intresserad av det de ska typ jobba extra på [nämner ett lokalt företag] först.

Lång paus (10 sekunder)

I diskussionen ovan konkurrerar två olika konstruktioner. L1 konstruerar studerande i behov av särskilt stöd som lata och oengagerade i sina studier. L1 inleder sin beskrivning efter en lång paus, vilket kan tyda på att läraren känner sig tvungen att säga något eller också att en viss eftertanke krävts för att formulera utsagan, som kan upplevas som provocerande. I beskrivningen används formuleringen ”får det här extra stödet” istället för till exempel ”behöver stöd”. En konstruktion som antyder att det kan finnas studerande som får stöd utan att egentligen behöva det. Läraren uttrycker också en tanke om att det finns studerande som får stöd utan att riktigt vilja ha det. I beskrivningen används även konstruktionen ”ta det där stödet” – lärare ger och studeranden tar. ”Att ta” har en något negativ klang som färgar av sig på den som tar, i detta fall studerande som behöver särskilt stöd. I denna version av studerande som behöver särskilt stöd har de studerande sysslor de hellre skulle göra än studera – sitta på stan och äta glass – det vill säga vara barnsliga, ansvarslösa och njuta av livet. De orkar helt enkelt inte med stödundervisningen vilket läraren demonstrerar genom citerat tal. Citerat tal fungerar som ett retoriskt övertygande drag. Att falla in i barnligt beteende är ett dike som lockar studerande för att slippa ta ansvar för sina studier – att ta ett hastigt steg ut i vuxenlivet och förtjäna extra pengar är ett annat. Båda är lika förkastliga i denna version eftersom sysselsättningarna tar tid av studerandes huvudsyssla nämligen kunskapsinhämtning i skolan. För att få bukt med de ansvarslösa studerande beskrivs en önskan om en något hårdare linje. Läraren vill bygga in ett villkor i

stödet, en hållhake, vilket skulle resultera i en risk att förlora stödet. Läraren vill se prov på att studerande lär sig något och att de kämpar själva.

L2 använder sig av en annan tolkningsrepertoar för att förmedla sin version av studerande som behöver särskilt stöd: istället för att truga stödundervisning på studerande ska de själva fråga efter hjälp. Läraren brukar själv säga ”ta kontakt om ni vill ha extra stöd”. I och med denna konstruktion blir studerande en ansvarstagande, aktiv studerande, även om stöd i studierna kan behövas. Läraren har en tilltro till studerandes egen förmåga vilken kollegan verkar sakna. I och med att versionen inte överensstämmer med den egna konstruktionen ifrågasätts den även av kollegan L1.

I båda versionerna följs en linje där stöd innebär hjälp med direkt kunskapsinläring – lärare läser extra med de studerande. Tolkningsrepertoarerna placerar sig därmed inom diskursen där utbildningsuppdragets ses som ett *pragmatiskt projekt*. L1 verkar inte själv vara engagerad i stödundervisning men har hört hur studerande diskuterar kring saken. Läraren ger exempel på egna försök att engagera sig i studerandes studieframgång. Hen har ställt frågor till de studerande men enligt beskrivningen har ingen egentlig framgång nåtts. Frågor kan ses som ett försök att närmat sig en annan, mera *holistisk diskurs*, men läraren har valt att retirera när studerande inte verkat vilja engagera sig..

I den version som målas upp av L1 av studerande som behöver särskilt stöd är de studerande passiva och oengagerade i sina studier, icke ansvarstagande. De studerande som behöver stöd i sina studier, men som faktiskt är väldigt engagerade och motiverade, får sig en oförtjänt törn när denna tolkningsrepertoar används. Ansvarslöshet beskrivs som ett generellt förekommande drag hos de studerande som behöver särskilt stöd och antas även vara en eventuell orsak till att särskilt stöd behövs. L1s sätt att diskutera kring ”stöd” visar på ett ifrågasättande av hela systemet. Även de lärare som ger stöd får sig en känga eftersom de anklagas för att försöka trycka in kunskap i oengagerade studerande. I princip underlättar och bidrar lärare därmed till studerandes möjlighet att vara oansvariga i förhållande till studierna. En uppfattning som även framkommer i utdraget nedan:

Och det är det sen allmänt så tycker jag att vi lär våra ungdomar alldeles för lite att ta ansvar och att själv sköta saker, vi bjuder och bjuder och bjuder på allt liksom och dom tar emot och tar emot och förväntar och det är för mycket av den sorten liksom och om man frågar till exempel av, om man säger nu våra studerande att när var ni sist till biblioteket, eller när var ni sist på nån teater så prova gissa svaren det är inte nå uppmuntrande liksom för våra pojkar, de går inte till biblioteket (.) de sysslar inte med sånt här, de har lite annat på gång och de har lite sånt där att ”nog skulle det va kiva om vi skulle ha” det var en som sa att jag tar inte ett bibliotekskort, han kommer aldrig att behöva det och jag sa liksom jaa, att om inställningen är på det viset så då får man liksom bearbeta det sen på något vis. Då är det ju, då har vi liksom gjort björntjänster liksom åt dom här eleverna om vi inte har kunnat ge den där chansen att ta ansvar.

Ansvarslösheten generaliseras i beskrivningen till att omfatta alla studerande, även de studerande som inte behöver särskilt stöd i studierna. Studerandena beskrivs som passiva, ansvarlösa mottagare som förväntar sig service och hellre skulle göra annat än studera, åtminstone på det sätt som är önskvärt. De skulle vilja göra saker som är ”kiva” – vilja ha roligt. Studerandena konstrueras dessutom som okulturella, oengagerade medborgare som saknar bibliotekskort och som inte går på teater. Lärarna, ”vi”, beskrivs som servicepersonal som gör studerandena en björntjänst i och med att de inte ger dem chansen att ta ansvar. I konstruktionen blir relationen lärare och studerande emellan till ett givar-mottagarförhållande. Studerandena förlorar i det långa loppet på detta eftersom de inte får chansen att ta ansvar, vilket är något som de kan antas behöva kunna både i yrkeslivet och privat. Förutom lärare och studerande finns en tredje personkategori med i bilden. Läraren betecknar inledningsvis denna kategori som ”man” för att sedan gå över till den person som egentligen menas – läraren själv och användning av ”jag”. Läraren själv ifrågasätter studerandes ansvarslöshet och lärarnas passiviserande givarroll. Uttalandet kan ses som en form av motståndshandling, ett led i kampen mot bortklemmandet av studerande. Uttalandet blir därmed en del av en händelse ”at other times descriptions have a standardized role as *part of an action*” till skillnad från att de isolerade används för att utföra en händelse (Potter, 1996, 111).

Att vilja

Vilja och ansvar är två närbesläktade begrepp i skolsammanhang. Har studerande en vilja att studera är det större sannolikhet att de tar ansvar. I beskrivningen nedan diskuteras studerandes vilja i relation till frågan vem läraren ska satsa på:

L1: Samtidigt är det fel också för de som faktiskt vill lära sig, lära sig något om man ska köra enligt den nivån som den som har svårast.

L2: Ja, det är ju därför vi vill ha en yrkeslärare, så han skulle som, en specialyrkeslärare, som skulle ta sig an såna som har från gammalt problem, men de där som klarar sig så kör, (1) kör det här normala programmet, men (3) men det finns ju de som klarar sig hur bra som helst också fast de har (.) bokstavskombination, som har kommit hit, som egentligen klarar sig bättre än bra har vi ju fall på

L3: jåå

L2: som har haft stora problem i grundskolan. Men ändå då de har kommit hit så har det gått hur bra som helst.

Inledningsvis bildas två studerandekategorier: ”de som faktiskt vill lära sig” och ”den som har svårast”. Studerande som behöver särskilt stöd hör sannolikt till den senare och antas i denna tolkningsrepertoar sakna en vilja att lära. De är även orsaken till att de studerande som faktiskt vill lära sig något riskerar att bli felbehandlade eftersom läraren är tvungen att sänka nivån. Retoriken känns ingen från den pragmatiska diskursen i kapitel 6. L2 gör däremot en annan kategorisering och urskiljer en grupp av studerande för vilka skolgången i tidigare skolstadium vållat problem. Dessa studerande borde en

specialyrkeslärare ta sig an. Att tidigare skolgång eller studier vållat problem behöver trots allt inte innebära att nuvarande studier skulle vara problematiska. En förändring i elevers/studerandes skolsituation kan ske mellan stadierna. Viljan till studier är antagligen avgörande i sådana fall. En person som vantrivs som elev inom den grundläggande utbildningen kanske stortrivs som studerande inom yrkesutbildningen när han/hon får studera ett ämne som verkligen intresserar.

Om en studerande verkar vilja eller inte beskrivs som en utav de faktorer som har mest inverkan på lärarens bemötande av denna. I beskrivningen nedan framträder en konstruktion av hur läraren, baserat på studerandes uppvisade vilja, själv väljer att engagera sig i studerande:

L1: ... Men jag måste nog säga om jag är riktigt ärlig, så jag har nog liksom (.) lämnat honom ganska så mycket, för att varför vill han inte försöka? Jag har en annan elev där i klassen som är väldigt svag, men han är ju ändå en som kämpar hårt liksom, den (.) han har en helt annan attityd och han tar också ganska mycket tid, men att på något sätt så känns det mycket mer motiverande (småler) att hjälpa honom för han försöker (2). Att det där med när det gäller (.) jag skyller nog lite på grundskolan, jag skyller lite på det att just den där ena som inte då kunde komma ihåg sin kod, så han har säkert, han har en sådan där viss charm. Jag tror att han har gått liksom med stöd genom, han har också sådana här stjärnor i grundskolebetyget, att någon har liksom servat honom. Han är ett sånt här, vad kallar de dem nu de här barnen

L2: curling

L1: ja, curlingbarn som har, någon har liksom gått, så han har, han är van med att någon servat honom. Men att den här andra stackarn så han har, han är mera introvert och tystlåten och ingen har säkert märkt honom, (.) att det där, där är på något sätt skillnaden...

I beskrivningen diskuteras två pojkar – båda tillhör den övergripande kategorin ”studerande som behöver särskilt stöd”. Skillnaderna dem emellan består i såväl personliga egenskaper som i hur de tacklar sin skolsituation. Den ena studerande beskrivs som charmig och har enligt beskrivningen sannolikt blivit servad inom den grundläggande utbildningen. Han är ett ”curlingbarn”. Lärarens satsningar i förhållande till denna pojke har minskat, baserat på upplevelsen av att han själv inte är motiverad att satsa på sina studier. Den andra studerande ”är väldigt svag” men ”kämpar hårt” och ”har en helt annan attityd”. Denna studerandes egen vilja att försöka och anstränga sig i studierna är avgörande för lärarens beslut att satsa på honom.

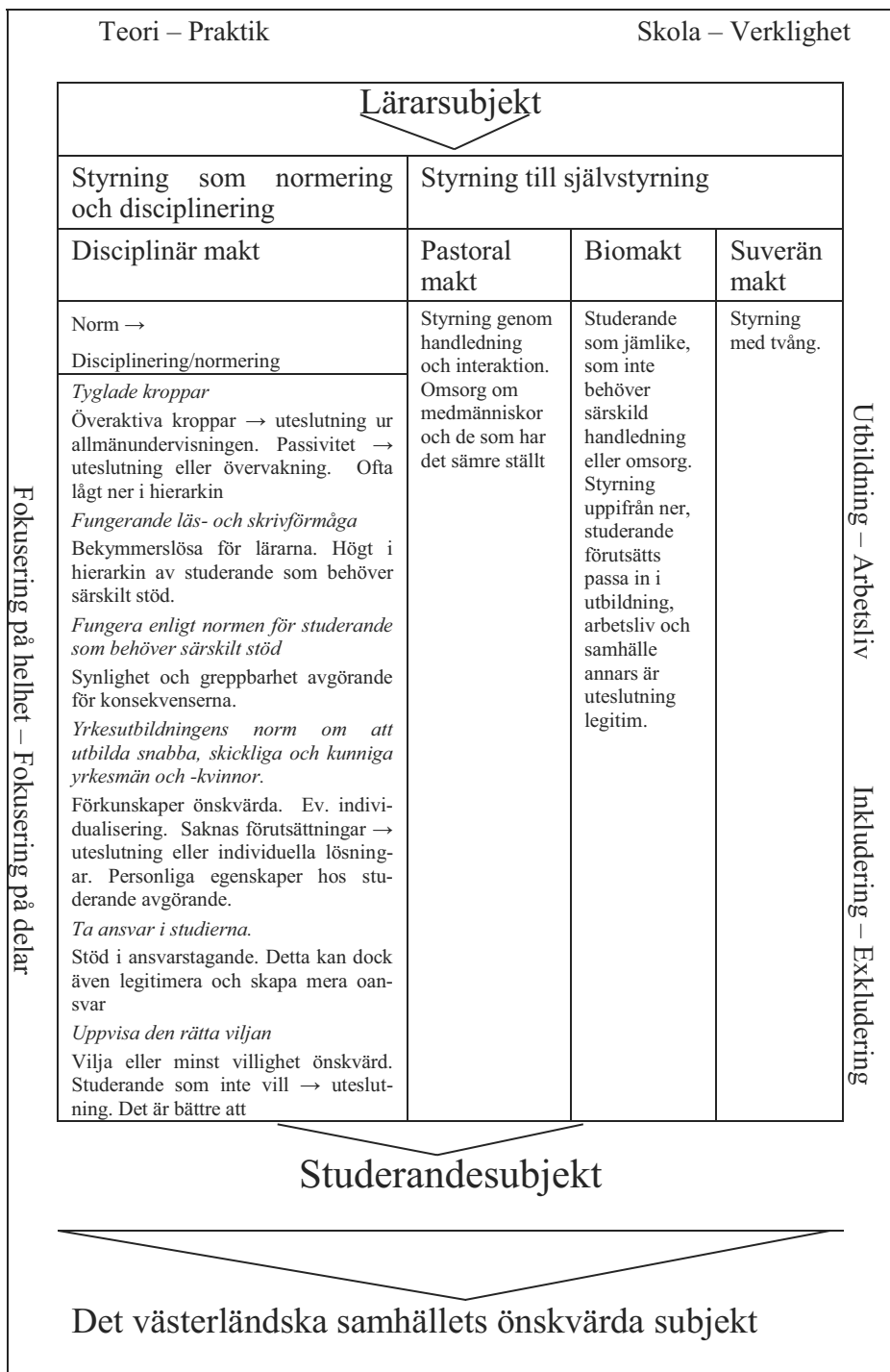
Curlingbarn är ett centralt begrepp i konstruktionen. Curlingbarn kan antas ha betydligt mera resurser än de väljer att använda eftersom de är vana att bli servade. I benämningen curlingbarn ligger ett ifrågasättande av om pojken egentligen skulle behöva särskilt stöd – han kanske bara är bortskämd, lat och saknar vilja. Kategoriseringar som är direkt motbjudande i vårt samhälle. Ett curlingbarn är ett offer för sociala omständigheter – en svag stackare är däremot ett offer för biologiska faktorer. Biologi väger tyngre än sociala omständigheter när fakta ska bevisas, i detta fall i form av pojkarnas reella stödbehov.

Curlingbarnet borde helt enkelt rycka upp sig men istället kräver han för mycket. Han kräver service trots att han inte själv verkar anstränga sig och visa att han vill. Han är något av en ”kravmaskin”. (Börjesson et al. 2005, 213). Den andra pojken som är ”svag” konstrueras däremot som att han arbetar på toppen av sin förmåga. Han visar att han försöker och vill och är därför motiverande att hjälpa.

8 Konstruktioner av utbildningsuppdraget och studerande i skenet av makt och styrning

I detta avslutande resultatkapitel betraktas de tidigare presenterade konstruktionerna av utbildningsuppdraget och studerande i ett makt- och styrningsperspektiv. Av särskilt intresse är vad dessa konstruktioner *gör* med studerandesubjektet, det vill säga hur konstruktionerna kan tänkas påverka studerandesubjektet, främst beträffande studerande som behöver särskilt stöd. Som jag redogjort för i kapitel 4.3 skiljer Foucault på tre linjer i processen av subjektets tillblivelse: vetenskapliga och diskursiva metoder; särskiljande praktiker och människans eget arbete för att göra sig till ett subjekt (Foucault, 2003c, 126; Herman 2000, 86). Jag kommer att beröra dessa tre med startpunkt i det sätt som den institutionella praktiken och dess subjekt blir gjort till kunskapsobjekt genom en kategorisering i motsatspar (Dean 1999, 20; Rose 1995, 43). Dessa motsatspar ingår som delar av praktikregimer (sätt att göra och tänka om saker) och kan ses som en karta över den terräng vi befinner oss i. Kategoriseringen är samtidigt central för och utgör ett verktyg i styrningen av studerandesubjekten. I en praktikregim återfinns många olika sätt att kategorisera baserade på och legitimerade av kunskap, expertis och det sätt som praktikregimen producerar sina sanningar (Dean 1999, 65). Jag kommer efter denna inledande och mera övergripande diskussion om den binära kategoriseringen att ta steget över till den vardagsnära, småskaliga maktutövningen i form av disciplinär makt. Den disciplinära makten är relativt synlig och greppbar, från denna tar vi steget över till mera subtila maktprocedurer. Den pastorala makten med dess utgång i omsorg och omtanke uppfattas kanske inte i första hand som en form av maktutövning men även i de mera finkänsliga processerna kan en önskan om att styra finnas inbäddad. En del av kapitlet är vikt åt att diskutera styrning utgående från individens väl kontra styrning utifrån populationens och samhällets bästa (biomakt).

I figur 3 ses en sammanfattning av de styrningstekniker som kommer att behandlas i kapitlet. Figuren ska förstås som att styrningsteknikerna betraktas som inbäddade i den institutionella praktik som skolan utgör. Den gemensamma och överordnade riktningen är en styrning av studerandesubjektet mot framgångsrika studier och i förlängningen en framgångsrik inkludering i det västerländska samhället.



Figur 3. Sammanfattning av styrningstekniker och institutionella praktiker.

8.1 Konstruktioner av praktik och studerandesubjekt

För att kunna beskriva studerande och den upplevda situationen i undervisningen använder sig lärarna ofta av motsatspar. I kapitel 6 och 7 får vi ta del av sådana *dikotoma kategorier*. Lärarna talar exempelvis i termer av starka kontra svaga studerande, studerande som vill kontra de som inte vill, intelligenta studerande kontra mindre intelligenta studerande, de som hinner längre kontra de som inte är lika snabba, studerande som är högljudda kontra de som är tysta, studerande med svårigheter i praktiska ämnen kontra studerande med svårigheter i teoretiska ämnen. Dessa motsatspar ska förstås som konstruktioner utifrån den kunskap som dominerar och i relation till vad som ses som det normala samt det önskvärda. Kategorierna är därför *inte likvärdiga* utan den ena ges alltid mera värde än den andra. En sådan kategorisering är givetvis inte oproblematiskt. En kategorisering i till exempel starka och svaga studerande kan medföra *olika tekniker för hantering* och styrning men även *olika förväntningar* på individer tillhörande olika kategorier. Förväntningar på en viss utveckling men även förväntningar på förmåga och visst beteende. Dessa eventuella förväntningar bör mana oss till försiktighet vid kategorisering samt i vad vi tillskriver de olika kategorierna. Även de mest rigida kategorier kan utmanas och även kategorier som kan tyckas vara naturliga och självklara, såsom kön, bör dekonstrueras (se Butler 2007; Martinsson 2008). Butler ifrågasätter den feministiskt vedertagna teorin om kön som naturgivet och biologiskt och genus som det kulturellt konstruerade. I en diskursanalys utgående från Foucaults genealogi visar hon att ett rent, biologiskt kön befriat från inflytande av språk och symboler inte står att finna. Samtidigt som vi ska ifrågasätta och inta en kritisk hållning till kategorisering behöver vi kategorierna och deras åtföljande berättelser för att göra vår värld överskådlig. Genom kategorisering kan vi ”använda och återanvända förståelseformer av hur världen fungerar” (Börjesson och Palmblad, 2008, 35).

Kategoriseringen av studerande uppstår inte ur tomma intet utan har en grund i sätt att betrakta skolpraktiken. I kapitel 6 kan skönjas hur även skolpraktiken konstrueras i motsatspar varav de mest centrala är *teori kontra praktik, skola kontra verklighet, utbildning kontra arbetsliv, fokusering på helhet kontra fokusering på delar samt inkludering kontra exkludering*. Jag kommer här att diskutera och problematisera dessa ytterligare samt diskutera vad de gör med de studerande som subjekt.

Teori kontra praktik

Beträffande synen på kunskap görs ofta en indelning i *teori och praktik*. I vårt kunskapssamhälle ses ofta teoretiska kunskaper som mera fördelaktiga än praktiska. Hierarkiseringen är inte huggen i sten. Inom yrkesutbildningen fokuseras ofta på det praktiska. Teori brukar betraktas som svårt medan praktik förutsätts vara det lättare av de två. Detta märks även i att specialundervisningen inom finlandssvensk, grundexamensinriktad yrkesutbildning i första hand har

varit inriktad på att stödja studerande i mera teoretiska yrkesämnen ämnen och i de kompletterande examensdelarna. Flera av yrkeslärarna ger uttryck för att de upplever sig förfördelade av denna satsning. Inom yrkesämnena görs en indelning i yrkesteorier och yrkespraktik av de flesta av fokusgruppernas lärare. Yrkeslärarna uttrycker en önskan om mera stöd i yrkesämnena och särskilt i yrkespraktiken. Önskan om (flera) yrkesmän framläggs i fyra av de sju grupperna. Lärarna framlägger däremot inte önskan om samarbete med specialyrkeslärare, som skulle innebära en jämbördig kollega med specialpedagogisk expertis, utan verkar vilja behålla kontrollen och därmed möjligheterna till disciplinering och styrning i undervisningssituationen. I nära relation till tudelningen teori-praktik står kategoriseringen av studerande i *starka och svaga* samt *intelligenta och mindre intelligenta*. En stark elev inom den grundläggande utbildningen är företrädesvis en elev som klarar sig väl i teoretiska ämnen medan en stark studerande inom yrkesutbildningen behöver prestera väl inom såväl teori som praktik. Intelligens förknippas däremot främst med teoretiska kunskaper. Kategorin svaga studerande konstrueras ofta som svaga teoretiskt och starka praktiskt inom yrkesutbildningen. Fokusgruppernas lärare diskuterar även studerande som beskrivs vara svaga i såväl teori som praktik eller enbart i praktik, vilket framställs som extra bekymmersamt. En *hierarkisering av studerande* framträder där såväl teoretiska som praktiska kunskaper är det mest önskvärda. En kombination av teoretiska svårigheter och goda praktiska kunskaper kan tolereras medan övriga kombinationer tenderar att befinna sig utanför toleransområdet, om de inte kompenseras av en god social förmåga. Att konstruera motsatspar i form av starka och svaga – intelligenta och icke-intelligenta har sina konsekvenser. En sådan kategorisering medför ofta att lärarna planerar en skild undervisning och därmed även använder skilda styrningstekniker för de olika kategorierna. De ”starka” förväntas arbeta mera självständigt, läraren överför mera av styrningen på studerande själv, medan de ”svaga” får mera hjälp och förväntas ta mindre ansvar för den egna inläringen (jfr kapitel 6.1 *Det konventionella*). Vad händer då med ”de starka” studerande som inte klarar av egenansvaret och självstyrningen och vad händer med ”de svaga” som skulle klara av betydligt mera egenansvar och självstyrning men som inte ges utrymme för detta? En uppenbar risk finns för att dessa studerande inte möter lärarens styrning med motstånd utan retirerar och blir passiva mottagare i sin inlärningsprocess.

En annan begränsning kan vara att fokuseringen på just starka och/eller svaga blir dominerande i undervisningen. Det stora flertalet av studerande kan kanske inte kategoriseras in i någondera av grupperna. I tolkningsrepertoaren *Den enda möjligheten - medelvägen* (kapitel 6.1), där undervisningen är utformad enligt en medelväg, kan denna grupp antas gagnas medan såväl ”starka” som ”svaga” exkluderas från en god behållning av undervisningen. I lärarnas utsagor framkommer även olika grad av rigiditet i kategoriseringarna. I en del tolkningsrepertoarer är en svag studerande alltid svag, den studerande ses företrädesvis som svag på alla områden, alltid, medan studerande i andra

tolkningsrepertoarer kan pendla mellan olika kategorier. En annars stark studerande kan behöva tillfälligt stöd i vissa ämnen medan en annars svag studerande kan beskrivas som stark inom ett eller flera områden.

Skola kontra verklighet

Från motsatsparet teori-praktik är steget inte långt till paret *skola-verklighet* där själva skolsammanhanget och det teoretiska är kärnan i det som vållar problem för de studerande. Om studerande däremot lyfts bort ur klassrumsmiljön, dess konstruerade arbetsuppgifter och tillåts arbeta med verkliga uppgifter försvinner även problemen. I relation till studerande som behöver särskilt stöd leder detta tankesätt till ett ifrågasättande av det essentiella i stödbehovet. Stödbehovet ses snarare som en konstruktion som framträder i skolmiljö. Verkligheten utgår i detta motsatspar som vinnaren (jfr Lindgren, 2006, 152–153). Yrkesutbildningen är för många studerande sista anhalten före arbetslivet. Närheten till livet utanför skolan, den så kallade verkligheten, blir därmed extra påtaglig. Lärarna gör anspråk på att det utbildar för verkligheten. De utbildar arbetstagare som ska klara sig ute i *verkliga arbetslivet* vilket för oss in på motsatsparet *utbildning-arbetsliv*.

Utbildning kontra arbetsliv

I lärarnas diskussioner framkommer flera versioner av yrkesutbildning där examensgrundernas plats som norm för planering och utvärdering av undervisning negligeras. Dessa söker främst sin legitimitet i att lärarna känner till vad som behövs i verkliga livet och utbildar studerande för detta. Det förekommer även beskrivningar där arbetslivet antas ställa överkrav på de studerandes kunskaper, vilket gör läraren till medlare mellan det ”verkliga” arbetslivet och studerande. Även om arbetslivet utgör expert på en verklighet som lärare enbart har en begränsad insyn i, har läraren en funktion som expert på studerande och deras potential. Lärarna blir därmed en medlare mellan utbildning och arbetsliv. De pendlar mellan dessa två och kan, baserat på kunskap från två läger, fatta beslut om undervisningens innehåll och krav för utvärdering. Läraren är en beröringspunkt där motsatsparet utbildning–arbetsliv möts. En annan är inläring i arbete, där studerande själva tillbringar tid i ”verkliga livet”. Studiens lärare förmedlar motsatta versioner av inläring i arbete-perioderna i relation till deras studerande. I en tolkningsrepertoar (*Det verkliga, möjlighetsgivande arbetslivet*) beskrivs studerande som behöver särskilt stöd klara sig väl när de ges möjlighet att arbeta i riktiga arbetslivet med verkliga arbetsuppgifter. Arbetslivet utövar en annan typ av social kontroll och studerande antas skärpa till sig under arbetslivets vakande öga. I en fokusgrupp beskrivs däremot hur representanter för arbetslivet visar stort missnöje med studerande och deras svaga kunskaper samt ”stämplar hela utbildningen” på basen av svaga kunskaper hos studerande som behöver särskilt stöd. Möjligheterna till arbete efter avklarade studier diskuteras på motsvarande sätt.

I studien förekommer tolkningsrepertoarer där arbetslivet konstrueras såväl som öppet och mottagande beträffande nyutexaminerade studerande (*Det tillgängliga arbetslivet*), samt repertoarer där det konstrueras som stängt och omöjligt för nyutexaminerade att inträda i, speciellt för studerande som behöver särskilt stöd (*Det kravfyllda arbetslivet*). Skillnaderna mellan de olika synsätten är delvis baserat på statistisk information om sysselsättningsläget i olika branscher. Det finns givetvis stora skillnader branscher emellan i detta avseende. En annan infallsvinkel i frågan är tanken om olika nivåer i branscherna och att rätt nivå kan matchas med rätt individ.

Ytterligare en aspekt i motsatsparet utbildning – arbetsliv består i utbildningens relation till de studerande kontra relationen till arbetslivet. Utbildas studerande för att tillgodose arbetslivets behov eller utbildas studerande för att tillgodose sina egna behov med hjälp av en behörighet för arbetslivet. Denna tudelade relation har åtminstone en gemensam följdverkning i att en *fokusering på de kunskaper som "verkligheten" och "arbetslivet kräver"* ställer skärpan på studerande som blivande arbetstagare och i första hand medlemmar av arbetarklassen. Studier på högre nivå kräver akademiska kunskaper och vana vid en (kognitiv) undervisning som kan komma att underprioriteras eftersom de inte behövs i "verkliga livet". (jfr Korp, 2006, 267). Vidare innebär tanken om att tillgodose arbetslivets behov på arbetskraft att arbetslivet ges status som subjekt medan studerande blir ett manipulerbart objekt. Sätts fokus på studerandes behov av att kunna försörja sig själva (jfr inledande beskrivning i tolkningsrepertoaren *Det verkliga, möjlighetsgivande arbetslivet*) blir studerande subjekt och arbetslivet objekt. Subjektet är det som sätts i förgrunden varför tudelningen i detta avseende har skilda följdverkningar i ett inkluderings- kontra exkluderingsperspektiv. Betonas arbetslivets krav framom individens rätt till en utbildning finns en risk att en del ungdomar inte bedöms leva upp till kraven och i värsta fall berövas sin rätt till yrkesutbildning.

Fokusering på helhet kontra fokusering på delar

I kapitel 6 och 7 får vi tal del av vitt skilda versioner av studerande som behöver särskilt stöd och även av läraruppdraget. Ett mera övergripande drag i de olika versionerna är *fokusering på helhet kontra fokusering på delar*. Fokuseringen på helhet framträder i den *holistiska diskursen* (se kapitel 6.2) men även inom tolkningsrepertoarer i den demokratiska diskursen samt när *utbildningsuppdraget konstrueras som ett arbetsmarknadsprojekt* (se kapitel 6.3 och 6.4). När helhet fokuseras betonas att den studerande i utbildningen bemöts som en hel individ som ska klara hela sin utbildning och beredas möjlighet att leva det goda livet genom att inkluderas i samhället och arbetslivet. Relationen till de studerande poängteras, åtminstone i en del av tolkningsrepertoarerna och lärarens uppdrag ses som betydligt större än ett ansvar för den egna undervisningen. Fokuseringen ligger på *vi* – på såväl lärare som studerande. Ett annat, eventuellt motsatt, sätt att betrakta den studerande och synen på läraruppdraget är en fokusering på den enskilda kursen och studerandes

agerande under enskilda lektioner vilket präglar konstruktionerna inom den pragmatiska diskursen (se kapitel 6.1). Relationen till den studerande är central enbart under lektionerna och lärarens uppdrag inskränker sig till att förmedla kunskap till de studerande i enlighet med kursens målsättning. Eventuellt behov av stöd tillgodoses med stödundervisning. Beteendeproblem under lektionstid medges som problematiska och verktyg för att bryta dem är önskvärda men bakomliggande orsaker och att se studerande i ett sammanhang med rätt till ett gott liv sätts utanför lärarens påverkans- och ansvarsområde. En fokusering på helhet gagnar i många fall studerande som behöver särskilt stöd. Bakomliggande kunskaper och värderingar till helhets- kontra delfokusering finns till stor del i den traditionella indelningen av skolans verksamhet i ett kunskaps- kontra ett fostransuppdrag. Men även i fokuseringen studerande kontra arbetsliv och synen på utbildning och den egna branschen som inkluderande kontra exkluderande.

Inkludering kontra exkludering

Ur de ovanstående motsatsparen träder ett sista fram – *inkludering kontra exkludering*. Detta är inte termer som studiens lärare använder sig av men mycket av det som sägs kan ses i skenet av motsatsparet. Yrkesutbildningen är frivillig men samtidigt finns en inbyggd styrning till utbildning för unga i vårt välfärdssystem. Möjligheterna till arbetsmarknadsstöd är begränsade för personer utan utbildning som är under 25 år liksom möjligheterna till anställning för okvalificerad arbetskraft. Yrkesutbildningens frivillighet används som ett argument för att exkludera de studerande som inte sköter sina studier eller betar sig väldigt störande. Dean (1999, 65) placerar in kategorier som uppkomna ur och nödvändiga i särskilda praktikregimer. Exkludering normaliseras i många sammanhang eftersom det stöder praktikregimen yrkesutbildning i dess nuvarande form, där det finns möjlighet att få yrkesutbildning på specialyrkesläroanstalt samt att ordna specialklassundervisning i de vanliga yrkesläroanstalterna. Genom att utesluta vissa kategorier av studerande upprätthålls en stabilitet och normalitet (jfr Tideman 2000, 238). Den exkluderande diskursen underbyggs med många olika argument. Med en ingång genom en medicinsk diskurs betraktas eventuella problem som problem hos individen som bör åtgärdas med insatser på individnivå, delar av utbildningsuppdraget fokuseras (se ovan), svårigheterna i att undervisa en heterogen grupp betonas och så vidare. Skolans uppgift är att förse arbetslivet med kompetent arbetskraft snarare än att se till den studerandes behov och rätt till inklusion i arbetslivet och samhället.

Inkluderande tankegångar legitimeras och motiveras bland annat med att studerande även ska ha en plats i samhället efter avslutade studier och beredas möjlighet att försörja sig själva. Om skolan ses som en språngbräda ut till ”verkliga livet” blir ett sådant tankesätt naturligt. Att se på arbetslivet som inkluderande och öppet borgar även för att skolan bör vara inkluderande. Att betona helhet i såväl synen på den studerande som individ samt läraruppdraget

är en annan central utgångspunkt i en inkluderande skola. En inkluderande diskurs baseras på humanistiska och demokratiska ideal med tillhörande kunskap.

8.2 Styrning som normering och disciplinering

Vårt samhälle är inte skådespelets samhälle utan övervakningens; under bildernas yta pågår en djupgående påverkan av kropparna; bakom den väldiga abstraktion som utbytena utgör, fortskrider en minutiös och konkret dressyr av de nyttiga krafterna; kommunikationskedjorna är ett medel för att hopa och centralisera vetandet; en uppsättning av tecken definierar maktens fästen; individens sköna helhet amputeras, förtrycks eller förvanskas inte av vår sociala ordning, men individen fabriceras omsorgsfullt, i enlighet med en hel krafternas och kropparnas taktik (Foucault, 2003d, 217-218)

Med detta inledande citat vill jag friska upp läsarens minne av den riktning Foucault stakat ut för den disciplinära makten, som en god makt, som återfinns i relationen människor emellan. En makt med vilken vi styrs in i samhället på ett sätt som antas gagna såväl individen som dennes omgivning (se kapitel 4.3.3). Herman (2000, 89) inordnar den disciplinära makten under maktens mikrofysik. Den disciplinära makten arbetar med små metoder, direkt riktade mot individen. Den disciplinära maktens riktning är normen, det vill säga individen disciplineras i enlighet med och i riktning mot normen. Jag kommer i detta kapitel att utgå från de önskvärda normer som framkommer i lärarnas diskussioner samt diskutera de normerande och normaliserande åtgärder som lärarna föreslår. De normer som diskuteras handlar om att *tygla sin kropp; ha förkunskaper i form av en fungerande läs- och skrivförmåga; att fungera enligt normen för studerande som behöver särskilt stöd; yrkesutbildningens norm om att utbilda snabba, skickliga och kunniga yrkesmän och yrkeskvinnor och normen om att ta ansvar för studierna och uppvisa den rätta viljan.*

En grundläggande norm i skolan är att elever och studerande förväntas kunna *tygla sina kroppar* till exempel genom att sitta stilla i klassrummet. Normen tillåter små avvikelser beträffande yngre barn men med ungdomar i den ålder som återfinns inom yrkesutbildningen är förväntningarna på ett tyglat fysiskt beteende i det närmaste absoluta. Foucault (2003d, 138) skriver om fogliga kroppar. En foglig kropp, en kropp, som är dresserad, kontrollerad och effektiverad, kan sägas vara en av förutsättningarna för den moderna individen och även för vårt västerländska, moderna samhälle. Vad görs då med en icke, foglig kropp, en kropp som flyter runt, som är överaktiv eller underaktiv och inte möter normen? Lärarna i denna studie framställde såväl studerande med koncentrationssvårigheter som med sociala svårigheter på sådana sätt som kan knytas till tänkandet om fogliga kroppar. Medan studerande med koncentrationssvårigheter beskrevs som överaktiva fanns det studerande som uppgavs ha sociala svårigheter, vars passiva beteende oroade och provocerade.

Lösningförslaget för studerande med koncentrationssvårigheter och överaktiva kroppar utgjordes i båda de versioner som presenterades i kapitel 7.1 av uteslutning från den allmänna undervisningen och placering i en mindre grupp. Foucault (2003d, 184) beskriver en strävan efter att normalisera genom att jämföra, differentiera, hierarkisera, förenhetliga och utesluta. I den ena av de två tolkningsrepertoarerna som presenterades i kapitel 7.1, framkom en önskan om uteslutning av den studerande ur den allmänna gruppen med målet att kunna normera dennes beteende genom en individualiserad lösning. En mindre grupp skulle ge den studerande mindre störningsmoment och bättre arbetsro samtidigt som en mindre grupp också medför en större möjlighet för lärarens övervakande och betvingande blick (Foucault, 2003d, 172). I den andra tolkningsrepertoaren i kapitel 7.1 diskuterades studerande med ofogliga kroppar i termer av "oroliga" som "måste gå kring i klassen och ha något verktyg och så skramlar dom lite". I konstruktionen framkom inga omsorger om de enskilda studerande. De framställdes snarare som ett mycket önskat inslag, nästan som ett hot mot lärarna själva och mot gruppen. En annan typ av modern makt, som Foucault beskriver, är den så kallade biomakten. Medan den disciplinära makten riktar sig mot individen, riktar sig biomakten mot befolkningen. I och med att medicinska och psykologiska kunskaper har ett inflytande över kategorisering av elever och studerande samt över pedagogiska lösningförslag anser jag att biomakten sätter sina spår även i skolvärlden. Genom att utesluta okoncentrerade studerande från den allmänna undervisningsgruppen sker ett försök till normalisering på gruppnivå. En uteslutning gagnar medstuderande som på grund av den enskilda studerande beskrivs få "hela år" förstörda. Den metod lärarna önskar använda är densamma som skulle begagnas ifall de överaktiva, okoncentrerade hade en smittsam sjukdom. Den avvikande tas bort ur gruppen. Med biomaktens tekniker förs därmed gruppen närmare en medelnivå vilket även kan antas medföra en optimering och effektivisering av denna (jfr Dean, 1999, 99).

I den andra änden av aktivitetskalan finner vi studerande som betraktas som alltför passiva. Som väntar i det oändliga, som är tystlåtna och inbundna. Extremt väntande studerande har fogliga kroppar i den bemärkelsen att de inte flyter runt i rummet och stör men en foglig kropp borde även vara aktiv och prestera. Passivitet bryter därför även mot normen, kanske till och med i större utsträckning än överaktivitet, som under de senaste 10 åren blivit mera accepterat i och med att diagnoser som ADHD fått genomslagskraft. En passiv kropp kan även vara svårare att disciplinera än en aktiv. Medan faktorer i situationen, åtminstone i en tolkningsrepertoar, sågs påverka aktivitetsnivån hos studerande med koncentrationssvårigheter präglas synen på passivitet av ett annat synsätt. Passiviteten betraktas mera som en egenskap som genomsyrar hela individens sätt att vara. I beskrivningarna *är* studerande passiva och de tar inga initiativ. Det finns inget i de valda tolkningsrepertoarerna som tyder på att studerande kunde utvecklas eller bete sig på annat sätt. Sammanhang och personer runt omkring antas därmed inte inverka nämnvärt på studerandes beteende eller utvecklingsmöjligheter. Tankesättet är essentialistiskt. Identitet

antas här ha en genuin kärna som till stora delar är oföränderlig och medfödd. Inre egenskaper och förutsättningar betonas framom yttre, sociala omständigheter (Cromby och Nigthingale, 2001, 163–164; 292). De tystlåtna, väntande studerandena riskerar i en del versioner att bli så avvikande och annorlunda att de inte längre hör till lärarnas ansvarsområde, de blir helt enkelt bortglömda.

Social kompetens värderas högt i vårt samhälle. Samtidigt värnas om respekt för individen och dennes personliga särdrag. I en lösningsfokuserad tolkningsrepertoar beskriver en lärare hur ansvaret för relationen faller på läraren själv i mötet med tystlåtna studerande, som inte frågar (se kapitel 7.1). Ur lärarens beskrivning träder konstruktionen av en särskild blick för individerna i gruppen fram. Studerande kategoriseras utan övervärdering av skillnaderna dem emellan. De som inte frågar blir underordnade en extra övervakning beträffande de kunskapsmässiga framstegen. Undervisningsstrategin tar sin utgång i individen – lärandet individualiseras för att en kunskapsmässig normering ska nås. Studerandes personlighet står utanför de uttalat disciplinerande teknikerna men i den relation som byggs upp mellan lärare och studerande är det inte uteslutet att även de tystlåtna börjar tala.

Till de krav på förkunskaper som ställs på studerande inom yrkesutbildningen hör *en fungerande läs- och skrivförmåga*. Studerande som inte uppfyller detta kriterium hör därför egentligen inte till yrkesutbildningens normstuderande. Ändå uttrycker lärarna inga större bekymmer för de studerande som enbart har läs- och skrivsvårigheter. Ingen av lärarna vill till exempel utesluta studerande med läs- och skrivsvårigheter från de allmänna undervisningsgrupperna. Foucault (2003d, 184) talar om att hierarkisera. Enligt min tolkning placerar vi de kategorier som når normen högst uppe i den mänskliga hierarkin. Studerande med läs- och skrivsvårigheter når inte riktigt upp till normen om den önskvärda studerande men de är inte långt ifrån. Till skillnad från studerande med koncentrationssvårigheter så har denna grupp inga problem med att kontrollera sina kroppar i ett klassrum. Deras foglighet på detta plan gör att de inte utmärker sig i gruppen eller kräver särskild hänsyn av läraren. Sammantaget ger detta studerande med läs- och skrivsvårigheter en plats högt uppe i hierarkin över studerande som behöver särskilt stöd. Studerande med läs- och skrivsvårigheter kan ha ett skriftligt intyg på sina svårigheter och eftersom svårigheterna är mera lättfattliga än till exempel koncentrationssvårigheter, är det lättare för den studerande att själv kunna beskriva problematiken samt vilken typ av stöd som är önskvärt.

Nu är det på det viset liksom (.) att jag personligen, så har så där som det finns dokumenterat vad dom har och så, det är ytterst sällan som där är något problem (.) åtminstone här på vår avdelning, så där, där funkar det hur bra, men (.) det är den här högen sen som man inte liksom har en blekblå aning om och inte får riktigt något grepp om (.) och som kommer hit från och redan tidigare har haft problem. Och just, just då om man sen ännu har att kunskaperna att de inte liksom inte är riktigt vad det borde vara så det blir genast här, att så blir det eftersom man hänger inte med i

undervisningen, och där som man blir efter så, så oftast är det att man blir bort genast då, det är liksom de här första tecknena.

Normer verkar finnas på många olika nivåer. Med denna ingång vill jag framhålla att de studerande som inte når upp till normen för studerande inom yrkesutbildningen istället tilldelas en annan normativ nivå nämligen *normen för studerande som behöver särskilt stöd* (jfr Börjesson, et al. 2005, 193–217). I utdraget ovan talas om studerande med dokumenterad problematik kontra de studerande som saknar dokumentation men ändå verkar behöva särskilt stöd i studierna. Den senare kategorin beskrivs som betydligt mera krävande och svår för läraren att greppa. Om en studerande kategoriseras vara i behov av särskilt stöd är det, enligt denna utsaga, en klar fördel om problematiken är dokumenterad. Läs- och skrivsvårigheter är kanske den typ av svårigheter som bäst uppfyller kriteriet om dokumentation i och med att intyg över sådana svårigheter är relativt vanliga bland yrkesutbildningens studerande.

I beskrivningen av en studerande som har en "allvarlig psykisk sjukdom" (se kapitel 7.1) framkommer tydligt vidden av de utmaningar en lärare kan ställas inför. I beskrivningen får vi ta del av hur den studerandes skrämmande sjukdomsattack fick läraren att ifrågasätta den egna människosynen. I vårt samhälle har lindrigare former av psykisk sjukdom blivit allt mera accepterade. Depressioner av olika slag är något av en modediagnos. För en utomstående är tecknen på depression oftast obetydliga. Enligt beskrivningen av en studerande med "allvarlig psykisk sjukdom" har studerande en psykisk sjukdom som tar sig *fysiska* uttryck. Den studerandes symptom faller i och med det utanför normen om symptomen för accepterade psykiska sjukdomar. I hierarkiseringen av studerande som behöver särskilt stöd verkar nämligen synlighet vara en central faktor. Pojken hade en skrämmande ångestattack som gick över gränsen för all normalitet, vilket fick konsekvensen att läraren övergick från ett inkluderande till ett exkluderande synsätt. En uteslutning främst motiverad utgående från pojkens eget perspektiv. Även om multiprofessionella team allt mera betonas i skolvärlden har vi av tradition en tydlig uppdelning mellan undervisning och vård. En fysiskt sjuk studerande är sjukskriven och stannar hemma – frågan är var en psykiskt sjuk studerande ska befinna sig?

Inom yrkesutbildningen finns en önskan eller en *norm om att utbilda snabba, skickliga och kunniga yrkesmän och yrkeskvinnor*. Det finns inga krav om att studerande ska vara snabba, skickliga och kunniga när de inleder sina studier. Utbildningen ska bereda möjlighet för dem att bli det. Ändå önskar lärarna att förkunskaper finns. Man kan tänka sig att förkunskaper dels gör deras eget arbete lättare och dels tyder förkunskaper på att studerande har intresse för och potential inom branschen. Ett okonventionellt förslag inom den pragmatiska diskursens konventionella tolkningsrepertoar är idén om individuellt anpassad studietid. Studietiden skulle basera sig på en överenskommelse med den studerande och befastas med ett kontrakt (se kapitel 6.1). I denna beskrivning av studerande med svaga förkunskaper framkommer inga problem med att acceptera olikheter bland studerande inom undervisningsgruppen. Baserat på

egen erfarenhet vet läraren att även studerande som inledningsvis inte är snabba och skickliga kan utvecklas i den riktningen under sina tre studieår. Med sitt tal om mognad och individuellt anpassad studietid intar läraren ett perspektiv som för tankarna till utvecklingspsykologi och specialpedagogik. I beskrivningen uttrycks en önskan om att anpassa skolans system enligt individen, att individualisera, genom den individuella studietid som skulle slås fast i ett gemensamt uppgjort kontrakt. Ett kontrakt förknippas främst med arbets- och näringslivet men brukar även användas inom utbildning för att befästa viktiga överenskommelser mellan studerande och skola, speciellt om studerande inte följt skolans regler. Ett kontrakt är en skriftlig överenskommelse som minskar risken för missförstånd och gör det lätt för båda parter att bevisa vad som överenskommit. Eventuellt vill läraren genom detta kontrakt också få ett allvar i det arbete som utförs i skolan, visa den studerande att skolan är viktig och ska prioriteras. Sett ur ett disciplinerande perspektiv vill läraren först jämföra och hierarkisera sina studerande. Jämförelse och hierarkisering behövs inte ske mellan studerande. Jag uppfattar att läraren genom sin beskrivning jämför sina studerande i relation till läroplanens, men framför allt arbetslivets krav. I beskrivningen framgår även en önskan om att individualisera och homogenisera det vill säga ha ett gemensamt mål för alla, som sedan realiserar på olika sätt för olika studerande genom olika studietid.

Lärarna beskriver även olika versioner av *studerande som helt eller delvis antas sakna kunskapsmässiga förutsättningar* för den aktuella utbildningen. Den logiska disciplinära åtgärden blir att utesluta dessa studerande från utbildning. I skola befinner sig studerande för att lära sig saker. Om lärandet inte alls leder till önskade resultat finns ingen anledning för de studerande att befinna sig i utbildning. I fokusgrupperna resoneras även kring andra möjligheter: möjligheten för de studerande att komplettera sina bristande förkunskaper genom hjälp av speciallärare och en individualiserad undervisning. Ett annat tankespår i relation till de studerande som antas sakna förutsättningar för utbildning utgörs av att lyfta fram individen. Studerande som har ”hjärtat på rätta stället” beskrivs som så väl lämpade för ett arbete inom den vårdbranschen att en tanke om att pruta på skolans kunskapsnorm för att lyfta fram individens övriga förmågor initieras i diskussionen.

För att kunna nå resultat i studierna förväntas studerande *ta ansvar för sina studier och uppvisa den rätta viljan* (se kapitel 7.3). För att få studerande att ta sitt ansvar framförs ett förslag om att föräldrarna tillsammans med klassföreståndaren kunde stödja dem i detta. Genom att samarbeta med föräldrarna skulle övervakande blickar även finnas i hemmet vilket skulle kunna styra och normalisera studerandes oansvarighet beträffande studiematerialet. När skolans kunskapsförmedlande uppdrag står i stark fokus omtalas normbrytande beteende som en ovilja att lära och att inte bry sig om studierna. Underkända kurser manifesterar detta icke-ansvarstagande. Möjligheten till stöd är en del av systemet men kan komma att betraktas som mera negativt än positivt eftersom det konstrueras som ett sätt för studerande att ytterligare fly ansvaret. För att

effektivera stödet får vi i kapitel 7.3 ta del av hur en lärare vill införa ett villkor för att få studerande motiverade till stödundervisning och därmed ta ett större ansvar för att kurser blir godkända. Ett godkänt prov skulle fungera som en skiljedelar mellan de studerande som är ansvariga och förtjänar att få stöd, kontra de oansvariga. Med Foucaults termer vill läraren att studerande ska delta i en examination (Foucault, 2003d, 186). I examen kombineras den disciplinära maktens medel: övervakning samt belöning och bestraffning. Genom examen får i detta fall läraren en överblick enligt vilken studerande kan differentieras för att kunna belönas (fortsätta få ”stöd”) eller bestraffas (mista rätten till ”stöd”). Genom denna process skulle studerande bli tvingade till underkastelse. I kapitel 7.3 får vi vidare ta del av en beskrivning där studerade redan utsatts för en examen i ansvarsfullhet, vilken de inte klarade. Läraren frågade sina studerande frågor som en ansvarsfull medborgare borde svara jakande på, men fick fel svar. De studerande besöker inte bibliotek och teater – de vill ha ”kiva” (roligt). Både i beskrivningen om examen genom prov samt den senare, där examen bestod i välvalda frågor, nämns orsaker till att studerande blivit oansvariga. Lärare kan enligt beskrivningarna vara en sådan faktor: när lärare tar för mycket ansvar skapas oansvariga studerande. Önskan om disciplinering vänds inte enbart mot studerande utan även mot läraren. Lärare borde sluta att överhjälpas studerande. Då skulle en normering på ansvarsfronten, enligt den använda tolkningsrepertoaren, vara betydligt lättare att realisera.

Studerandes egen vilja framstår i lärarnas beskrivningar som en central komponent, såväl för studieresultat som för bemötande från lärarna. Vi har tidigare tagit del av diskussioner om uteslutning från utbildning av studerande med koncentrationssvårigheter och studerande som saknar förutsättningar. På basen av lärarnas utsagor framkommer att även studerandes vilja kan vara avgörande för om studerande anses förtjäna sin studieplats eller ej. Motivation och vilja är i sin tur nära besläktade begrepp. Viljan föder motivationen – det är svårt att var motiverad om man saknar vilja. Vi kan tänka oss att det finns en skillnad på graden av vilja hos de studerande, somliga studerande vill – alla vill inte. Det finns även *olika typer av vilja*. Annette Carstens (1998) har undersökt samtal mellan arbetssökande och arbetsförmögna klienter samt deras socialarbetare. Carstens (1998, 110; 237) gör en skillnad på *vilja* och *villighet*. Villighet är det som vi uppvisar när vi snällt anpassar oss till yttre krav och gör som vi blir tillsagda, medan vilja i högre grad handlar om en inre lust och en inifrån styrning, det vill säga vi gör något för att vi själva verkligen vill. I de flesta sammanhang är den inre viljan det eftersträvansvärda och också den variant som betraktas ge en säkrare positiv utdelning. Det tidigare diskuterade förslaget om examen tyder på att studerande betraktas som att de saknar såväl vilja som villighet. De bryter mot regler och normer genom att smita från en stödundervisning, som de i princip påtvingats. Genom hållhakar hoppas läraren kunna påföra studerande åtminstone en villighet att göra det rätta.

Ett system där studerande själva gör bedömning av när stödundervisning behövs och söker sig till denna baseras däremot på att de studerande har en inre vilja

som kan motivera dem i studierna. I Carstens studie (1998, 220) inleder socialarbetarna arbetet med klienten med en positiv utgångspunkt, med ett antagande om att en inneboende vilja finns till så hög grad av självförsörjning som möjligt. Ett undantag kan vara om det på förhand finns information som tyder på det motsatta. I yrkesutbildningen intar viljan en särposition eftersom skolan är frivillig, något som också kan användas i argumentationen när studierna inte går som de borde för en studerande. Att så starkt ifrågasätta studerandes vilja och villighet som görs i och med förslaget om examen för att avgöra villighet för stöd, följer inte riktigt normen i utbildningssammanhang. I diskussionen ifrågasätter läraren även sin kollegas system för stödundervisning och den inneboende föreställningen i detta om att studerande de facto har och uppvisar vilja. Ifrågasättandet åtföljs av ett småleende. Ett förmildrande leende efter att en värdering yppats (jfr Carstens, 1998, 221). Medan en villighet frammanad genom examen räcker i den diskuterade beskrivningen räcker det *inte* för läraren nedan. Denna lärare vill se en egen vilja hos de studerande:

L1: Men jag tycker där också, som du säger, så jag upplever på nästan alla elever att öhh dom, när dom är på mina kurser så här, så dom tänker inte så att jag sitter här för att jag ska lära mig den här grejen. Utan dom tänker att det här måste jag nu liksom komma ihåg så att jag klarar tenten.

De andra nickar och håller med.

L1: Och sen när dom har klarat tenten, nå dom frågar ju också alltid, det är den mest allmänna frågan här i skolan, ”hur många poäng ska man ha för att få godkänt”. Det är bara det dom vill, de flesta, få godkänt, (.) komma vidare, gå ut från skolan, få betyg. (ler) Men att många av dom har helt liksom (.) missat det där att, dom ska ju liksom lära själv det här.

Enligt beskrivningen betar sig studerande främst som att de är på uppbevaring eller enbart passerar via skolan med målet att komma vidare. Studerande erkänner att de lär sig för vitsorden och uttrycker därmed en villighet att foga sig i skolans system men inte den eftersträvanvärda inre viljan. I kapitel 7.3 finns en beskrivning där en ovillig studerande diskuteras med termen ”curlingbarn”. Läraren beskriver hur upplevelsen av skillnader i studerandes vilja påverkar lärarens eget förhållningssätt gentemot studerande. Läraren utesluter visserligen inte från skolan, men nog från sitt eget engagemang, när studerande inte uppvisar vilja. I beskrivningen ingår även en pojke som uppvisar den rätta viljan – han kämpar i det tysta. Något som enligt normen om att man inte ska hävda sig till och med är snäppet bättre än att kämpa högljutt. Beskrivningens andra studerande, curlingbarnet, som varken uppvisar villighet eller vilja har läraren börjat lämna åt sitt öde. På basen av beskrivningen kan slutsatsen dras att det är okej att inte kunna bara man vill. Såväl Carstens (1998, 216) och Öhman (2007,104) konstaterar det samma – att det är acceptabelt att inte kunna, bara man vill och bara man försöker. När man försöker trots att man inte kan uppvisar man en enorm och beundransvärd vilja. Att varken vilja eller kunna går däremot inte för sig.

8.3 Styrning till självstyrning

En inre vilja, ansvarsfullhet baserat på en inre styrning, självreglerande kroppar, med andra ord självstyrande subjekt, som fungerar utan krav på yttre styrning, kan ses som målet för de normerande åtgärderna, oberoende av styrningsteknik. Den suveräna makten har under lång tid (300 år) kommit att ersättas med allt mera sofistikerade typer av maktutövning. För att vår typ av samhälle ska fungera optimalt krävs att regleringen är internaliserad så att var och en reglerar och styr sig själv i så stor utsträckning som möjligt. Vi är i den meningen fria även om friheten inte ska förväxlas med att vi kan göra vad som helst:

Fri är endast den medborgare som har förmåga och vilja att anpassa sig till bestämda normer för civilisation. De som inte uppfyller medborgarskapets grundvillkor riskerar att bli föremål för interventioner från samhällets sida, förmedlade via människoexperter” (Börjesson, Palmblad och Wahl, 2005, 65).

Dean (1999, 168) uttrycker liknande tankegångar men begagnar begreppen *risk* och *vilja*: när en individ eller grupp manifesterar en risk för vårt samhälle vidtas åtgärder. Lärare hör till de agenter på vars ansvar det är att försäkra att reglering uppstår av riskindivider eller -grupper (Dean, 1999, 10). Risken är inte statisk. Om den eller de som manifesterar risk använder sin fria vilja så som de borde kan de befrias från risken. I det empiriska materialet framkommer att lärare använder sig av många olika tekniker för att reglera de studerande. Tekniker som har sin utgångspunkt i olika rationaliteter och som är mer eller mindre sofistikerade. Jag kommer i det följande att diskutera dessa rationaliteter och tekniker vidare under rubrikerna *Med en önskan om insyn* samt *Studerande som medborgare och biopolitiska objekt*.

8.3.1 Med en önskan om insyn

Relationen till de studerande är central i en lärares arbete (Tiilikkala, 2004, 215; Kautto-Knape, 2012; Henriksson, 2009). I det empiriska materialet i denna studie framkommer en slående skillnad mellan lärarnas beskrivningar av relationerna till de studerande samt i graden av önskvärd insyn i de studerandes liv. I Tiilikkalas (2004) studie om paradigmet inom yrkesutbildningen framkommer att en del lärare i dagens yrkesutbildning känner sig som extraföräldrar till de studerande. En utveckling som kan relateras till 1980-talets mellanstadiereform när yrkesutbildning blev en kollektiv rättighet för hela årskullen av ungdomar och undervisningsgrupperna därmed mera heterogena. En del av lärarna i denna studie kan uppfattas som att de tar sig an rollen som extraförälder, som bekymrar sig om de studerandes väl och visar en omsorg om dem såväl i utbildningsfrågor som i frågor på det privata planet. Andra lärare beskriver relationen till de studerande som att den naturligt begränsas av undervisningsämnet. Om vi ser på saken utgående från Foucaults begreppsapparat kan vi lokalisera den primära källan till våra föreställningar om omvårdnad och omsorg för vår nästa till den pastorala makten (se kapitel 4.3.3). Den pastorala makten kan främst förstås som en god makt. Genom insyn i en

annan människas liv finns möjligheter att förstå, se ur dennes perspektiv och kunna erbjuda adekvat hjälp och stöd. En tystlåten studerande erbjuder inte dessa kontakter vilket kan upplevas som frustrerande och gör den studerande svårgreppbara för lärarna. Lärare riskerar till och med att glömma tystlåtna studerande vilket om något visar på talets stora betydelse. Det är alltså viktigt att tala i vår skola och i vårt samhälle; tala överlag och i synnerhet för kategorin problemindivider – att tala med experter (psykologer, socialarbetare, lärare osv.):

Låt oss alla ta aktiv del i det öppna talandet med varandra. Bara den som inte uppriktigt söker självförbättring kommer att neka. Och om medborgaren vidhåller sin avvaktande eller misstänksamma hållning mot detta expertarbete, blir den enda tänkbara lösningen att stödja hennes själsprocess genom pedagogiska insatser. (Börjesson, Palmblad och Wahl; 2005, 67)

Att erbjuda de studerande ett *vi*, en relation, beskrivs som en form av stöd i studierna (se kapitel 6.2). Läraren finns som en aktiv följeslagare vid den studerandes sida. Läraren tar ett större ansvar för relationen och är den som följer upp, håller ett extra övervakande öga på att studierna förlöper som de ska och som kontaktar och diskuterar med studerande om något verkar vara problematiskt. Stödet kan delvis innebära att läraren ger direkt stödundervisning men karaktäriseras mera av uppgörande av överenskommelser och ”relationen till studerande, som en sån här kraft, resurs”. Ett sådant arbetssätt kräver en insyn i den studerandes liv. Frågor om vad som gått snett och varför behöver besvaras för att läraren ska kunna stödja den studerande på rätt sätt och remittera vidare till rätt instans när den egna kompetensen anses bristfällig. Lösningar diskuteras fram tillsammans vilket kräver en jämlikhet i relationen. Den jämlika hållningen mot klienten känns igen i Börjessons et al. (2005, 66) beskrivning av hur experterna i människoarbete numera diskuterar och kommer fram till gemensamma beslut med klienten mot att tidigare ha delat ut order åt dem.

Beträffande önskan om förhandsinformation, information från kollegor, elevhem och andra instanser om de studerande råder två skilda läger. Ett läger vill gärna ha så mycket information som möjligt om de studerande, ett drag som återfinns i Deans (1999, 75) hänvisning till det tidiga kristna tänkandet om herdens plikt att vara hängiven i sin uppgift och att känna till flocken som helhet och i detalj. I synnerhet behövs förhandsinformation om sådana studerande som kan tänkas behöva särskilt stöd, vilka av lärarna samtidigt beskrivs vara den kategori som oftast inte alls vill dela med sig av sig själva ”de individer som är angelägnast att nå visar sig oftast vara de mest svåråtkomliga” (Börjesson et al., 2005, 66). Lärarnas omsorg om de studerande sträcker sig ibland längre än det behov av hjälp som studerande själva, språkligt, ger uttryck för. I egenskap av expert anser sig lärare ha rätt att ingripa i den studerandes studier för att förhindra det obehag och den törn mot självförtroendet som en underkänd kurs kunde innebära. Ett sådant ingripande kräver god insyn i den studerandes beteende och prestationer. De lärare som önskar mycket information om de studerande vill skapa sig en helhetsbild av de studerande vilket jag ser som knutet till möjligheter till pastoral

maktutövning. Denna helhetsdiskurs närmar sig handledarens, socialarbetarens och terapeutens arbetsfält och baseras på kunskap om människan från dessa områden. Det som eftersträvas genom detta helhetstänkande är möjligheterna till en styrning av hela den studerande till en fri, tänkande och välmående individ som såväl innehar livskompetens som ämneskunskaper.

Den pastorala makten handlar om omsorg om den svage vilket lätt kan ses i skenet som en omsorg om en *stackare* och däri ser jag även risken med den pastorala makten. Om subjektet – den svage – tillskrivs alla den svages egenskaper blir subjektserbjudandet väldigt ensidigt och klichén ”inlörd hjälplöshet” blir en möjlig följd. Omsorgen om den nästa kan leda till ett sådant beskydd av individen att möjligheterna att försöka själv försvinner eftersom – den som inte försöker inte heller kan misslyckas. I lärarnas konstruktioner av förutsättningslösa studerande framträder en studerande som så totalt saknar förutsättningar för en utbildning att de inte alls borde ha getts chansen att pröva (se kapitel 7.2). Studerande borde dessutom inte ges en utbildning inom den aktuella branschen eftersom de då riskerar att misslyckas även i arbetslivet i och med att ingen kommer att anställa dem. I en fokusgrupp diskuteras hur lärarna styr indelningen av grupper i grupp- och pararbeten. Risken för att studerande som behöver särskilt stöd skulle bli sist valda leder till att studerande inte alls tillåts att själva välja sina gruppkamrater utan läraren styr. De studerandes möjligheter till självstyrning och till att öva upp sin förmåga till självstyrning begränsas när situationer tillrättaläggs för att undvika misslyckanden. Omsorgen kan alltså bli begränsande samt även frihetsberövande. Studerande som behöver särskilt stöd står i och med önskan om insyn under betydligt större övervakning än andra studerande och har betydligt flera lärarkontakter såväl på gott som ont.

Genom den pastorala makten försöker lärarna styra studerande på bästa sätt mot det som de anser vara det rätta. I bästa fall lyckas de med sitt företag men det är inte alls säkert, vilket även lärarna konstaterar. I den pastorala maktutövningen kommer man till överenskommelser genom handledning – de studerande har sin frihet att göra som de vill så länge de håller sig inom givna ramar. Studerande har sin frihet så länge de praktiserar den så som lärarna önskar, om lärarna upplever att progressionen inte är den önskvärda och att deras egen kunskap inte räcker för att styra den studerande bollas han/hon vidare till nästa instans (jfr Dean, 1999, 160).

Medan ett läger av lärare vill ha ingående förhandsinformation om studerande finns ett annat läger av lärare som anser att den enda information de behöver om de studerande är information om deras kunskapsnivå i det aktuella ämnet. Sådan information skaffar de sig helst själva genom enkla test. Annan information, exempelvis i form av förhandsinformation om studerandes skolbakgrund och eventuella tidigare problem och svårigheter, är obehövlig och kan till och med uppfattas som negativ i mötet mellan lärare och studerande. Lärarna inom detta läger uttrycker en rädsla för att ”stämpla” studerande baserat på eventuell förhandsinformation. Olika diskurser verkar definiera lärarnas arbete. Del står

mot helhet. De lärare som ser ämnet som gräns för relation med den studerande tenderar även att se stödundervisning som det enda möjliga stödet och det sätt som de önskar att få stödja studerande. Relationen kan upplevas som nära men är begränsad till lektionstid och präglad av en ämnesmässig relevans. Den kunskap som läraren behöver består främst av ämneskunskap och praktisk pedagogik. Dean (1999, 82) framhåller att den tidigare diskuterade pastoral makt är omsorgsinriktad och "rests on a specifik conception of the potential inclusion of all humankind within the community". På vilken grund legitimeras då förställningarna/styrningsregimen om att lärarens relation till de studerande är naturligt begränsad till lektioner och kurser? Bland annat detta kommer jag att diskutera i följande kapitel.

8.3.2 Studerande som medborgare och biopolitiska objekt

Utan att göra saken desto mera komplicerad kan vi förstå skolans uppdrag som att fostra våra unga samt ge dem nödvändiga kunskaper för deras kommande liv. De lärare som väljer att fokusera på sina studerande ur ett ämnesperspektiv sätter tyngden på kunskapsuppdraget, därför behöver de ingen ytterligare information eller andra kontakter med sina studerande än vad som krävs för att kunna lyckas i detta uppdrag. Enkel slutledning kan tyckas men vi ska givetvis inte låta nöja oss med denna förklaring utan försöka få ett fördjupat förståande för området med hjälp av Foucaults tänkande. Relevanta frågor är: Varför väljer lärare att fokusera på kunskapsuppdraget, det vill säga vilken kunskap vilar denna fokusering på? Vad gör en fokusering på kunskapsuppdraget med studerandesubjektet? samt Vilken typ av styrning ger den upphov till?

Kunskap behöver den studerande för att klara sig i livet i allmänhet och i arbetslivet i synnerhet. Förutom att den studerande behöver kunskap för att kunna försörja sig behöver även arbetslivet subjekt som innehar rätt kunskap. Lärarna uttrycker en del farhågor för att de kunskaper som studerande har inte är tillräckliga för arbetslivet men även förhoppningar om att studerande kommer att klara sig väl. I föregående avsnitt tog jag hjälp av Foucaults begrepp pastoral makt för att diskutera lärares omsorg om individen samt solidariteten med studerande som behöver särskilt stöd. I detta kapitel kommer jag att ta avstamp i individen som en del av en (arbetsför) befolkning. En individ som utövar friheter och rättigheter och är en jämlike som inte behöver tas om hand. Individen vars uppgift kan liknas vid en kugge i ett välsmort maskineri som ska föra Finland mot nya framgångar, mot excellens. Denna indelning kan liknas vid den sammanfattning som Dean (1999, 76; 82) gör under rubriceringen "välfärdsstatens problem" där han utgående från Foucault visar på spänningarna mellan två typer av styrda subjekt: ett legalt och politiskt subjekt med rättigheter och skyldigheter – medborgaren; samt ett subjekt betraktat som en levande individ med mera humana behov så som delaktighet och behov av omsorg och andra människor. Exempel på båda typerna av subjektserbjudanden återfinns i yrkesutbildningens styrdokument.

I styrningen mot excellens-projektets subjektserbjudande – medborgaren – kan anknytningar göras till Foucaults begrepp *biopolitik*. Enligt Foucaults föreställning om den moderna makten riktas makt inte enbart mot individer utan även mot hela befolkningar (Foucault, 1980b, 174–175; Foucault, 2003b 237–263; se kapitel 4.3.3). Enligt min tolkning har den dock följdverkningar för individen och är en central del i skapandet av medborgaren som subjekt. När lärarna betonar kunskapsuppdraget och yrkesutbildningens relation till arbetsmarknaden blir det främsta subjektserbjudandet i relation till de studerande just medborgaren. Individens andra sidor betonas inte i detta sammanhang och subjektserbjudandet, individ, med medföljande tankar om solidaritet och inklusion hamnar utanför fokus.

Som en följd av försök att optimera och skydda befolkningen kategoriserar biopolitiken befolkningen i olika subgrupper. Särskilt grupper som bidrar till eller bromsar den generella välfärden och livet hos populationen är av intresse (Dean, 1999, 99). I kategoriseringen ”starka” och ”svaga” studerande finns tydliga signaler om studerandes värde för arbetsliv och population som helhet inbäddade. Lärarna uttrycker farhågor över att studerande som behöver särskilt stöd ”tar tid” från andra studerande samt att satsningarna på dem, som egentligen är de som är värda att satsa på, blir för små eftersom resurser sätts på studerande som behöver särskilt stöd:

...jo, det som vi inte har diskuterat men som man skulle kunna diskutera tre timmar till, att vi har inte med ett ord diskuterat de andra specialeleverna, Dom som är helt skärpta och hur bra som helst och som kan bli topparna i samhället och som vi borde satsa enorma mängder resurser på så att dom kan bygga upp industrierna våra i framtiden (.) men dom skiter vi i...

När studerande främst ses som blivande arbetstagare ges de inte ett egenvärde som individer utan fungerar som objekt i ett ekonomiskt projekt. Studerande har främst ett ekonomiskt värde vilket bör optimeras. Jag diskuterade i kapitel 4.3.2 termen humankapital och entreprenörssjälv. Simons (2006, 523–540) länkar samma entreprenörssjälv och tankar om lärande som en investering med biopolitik. Som entreprenör för oss själva höjer vi vårt värde genom utbildning. Det egna värdet kan alltså höjas genom yrkesutbildning och entreprenörssjälv göras anställningsbart. När en person inte klarar av att ta emot den utbildning som erbjuds blir den logiska konsekvensen exkludering. Studerande som inte fungerar som de borde inom utbildningen utestängs eller stänger ute sig själva. De möter inte upp normen om att genom utbildning utveckla sitt humankapital och antas inte kunna medföra något gott till den aktuella branschen. Ett företag investerar när de antas få utdelning. Utgående från samma ekonomiska rationalitet innebär studerande som behöver särskilt stöd en risk. Om avkastning anses osannolik är det bäst att inte investera.

Den *moderna rasismen* är en mekanism som tillåter biomakten att arbeta – det tillåtna sättet för staten att eliminera potentiella risker (Foucault, 2003b, 256). Elimineringen av studerande som behöver särskilt stöd diskuteras som uteslutning ur den heterogena gruppen och placering i specialklass, eventuellt

byte av bransch och genom att studerande avbryter sina studier. Uteslutning ur det allmänna klassrummet kan ses som en logisk och rationell följd för de studerande som inte möter upp till kraven på den aktiva, ansvarstagande och presterande studerande. Genom uteslutning möjliggörs satsningar på dem som anses vara värda att satsa på.

Vi närmar oss nu studiens yttersta ramar. Jag har tidigare nämnt att jag ser det västerländska samhället som en yttre gräns för vilka subjektserbjudanden som är möjliga respektive omöjliga (se kapitel 4.4). I det avslutande resultatkapitlet ska vi ta steget ut i det västerländska samhället för en fördjupad diskussion av studerandesubjektet.

8.4 En avancerad liberal styrning

Avancerad liberal styrning innebär de karakteristiska sätten att styra i nutida liberala demokratier där neoliberalism innebär den dominerande styrningsmentaliteten (se kapitel 4.3.2). Neoliberalism beskrivs ofta i negativa ordalag när termen diskuteras i utbildningssammanhang (jfr Alestalo, 1993; Dahlström, 2008). Neoliberalismens tävlingsinriktade ideal och betoning på konkurrens passar inte riktigt in i de nordiska skolorna som långt byggts upp med en bas i socialdemokratiska ideal (Telhaug, Mediås och Aasen, 2006, 276). Ändå har neoliberalismen getts tillträde till våra skolor när skolorna bedrivs som företag. De mest framgångsrika anordnarna av yrkesutbildning får tilläggsfinansiering i och med den resultatbaserade finansieringen. Samtalen i lärarummet kretsar kring antalet studerande som inom yrkesutbildningen står i direkt relation till ekonomin som står i relationen till möjliga nyinskaffningar och möjlig personalstyrka. Marknadsföring av skolor och profilering är centralt för att kunderna, det vill säga studerande och deras föräldrar, ska vilja satsa på skolan som ett led i en investering i entreprenörsjaget. När excellensen betonas i utbildningsuppdraget och yrkesutbildningen beskrivs som ett led i att främja den finländska arbetsmarknaden och ekonomin placeras yrkesutbildningen in som ett led i ett neoliberalt projekt. I och med att det västerländska samhället präglas av en avancerad liberal styrning där neoliberalism är den dominerande styrningsmentaliteten är en biopolitisk dominans att förvänta även i utbildningssammanhang.

Jag vill här knyta an till yrkesutbildningens dubbla uppdrag som redskap för *excellens och inklusion*. Enligt Sara Frontini (2009) är excellensperspektivet det dominerande av dessa två i de finländska styrdokumenterna. I lärarnas utsagor framkom tankegångar om att mera satsningar borde göras på de starka studerandena och att de i nuläget missgynnas på bekostnad av studerande som behöver särskilt stöd. ”Starka studerande” ses som vinnarna i livets lotteri, de förutspås lysande framtidsutsikter, ledande positioner och förväntas skapas framtidens välfärdsamhälle, både åt de sig själva och studerande som behöver

särskilt stöd. I studiens empiriska material präglas denna diskurs, som jag skulle vilja kalla neoliberal, av en misstro mot såväl det rådande systemet som människorna i det. Inom diskursen bidras till och intensifieras misstron. Påståenden om att det är skolan som tar in studerande som behöver särskilt stöd enbart på grund av den förhöjda statsandelen florerar i flera av lärargrupperna. Studerande som behöver särskilt stöd är för tidskrävande både med tanke på medstuderande men även med tanke på lärarens arbetsbörda. Lärares arbetsbörda hör till fackföreningarnas intresseområde. Fackföreningarnas roll i denna typ av yttranden är att de såväl kan fungera som producenter, förstärkare samt att de gör utsagorna legitima. Att lärares uppgift att undervisa på ett sätt, med tanke på majoriteten av gruppen eller med tanke på medelpresterare i gruppen, ingår som ett förgivettagande i yttrandet för att konstruktionen av läraren som utsatt ska fungera. De argument som används föra att bygga upp rationaliteten bakom styrningstekniken är ekonomi, arbetslivet – med andra ord marknaden – samt fackpolitiska infallsvinklar.

Styrningen visavi de studerande går uppifrån ner med en betoning på marknaden och läraren som en överförare av den neoliberala marknadsstyrningen samtidigt som denna gör diskursen legitim för lärare att använda. Detta till skillnad mot den pastoral diskursen där styrningen går nerifrån upp med målet att styra studerande på markplanet för att passa in i det västerländska samhället. I ett annat skolstadium, med längre avstånd till arbetsmarknaden skulle diskursen antagligen däremot inte fungera i sin mest extrema form. Strategierna som används menar jag till stor del utgörs av biomakt med tillhörande form av rasism. Studerande förväntas bete sig som aktiva medborgare – en lärarledd styrning till sådana står utanför skolans och lärarens uppgifter.

Även mer *suverän styrning* finns representerad i det empiriska materialet. En tredje strategi för att styra mot den aktiva, ansvarstagande studerande är att göra det under *tvång*. Startpunkten för användning av tvång verkar vara att läraren uppfattar att studerande gör aktivt motstånd mot rättning i ledet: "...måste jag göra det? Måste vi skriva, kan du inte kopiera?". Läraren ser sig befogad och legitimerad att använda hårda metoder för att "pressa" studerade att göra det rätta. Vilka konkreta metoder det kan vara frågan om framkommer inte i lärarnas utsagor men aktiviteten omtalas bland annat som att "köra över de studerande". Ett auktoritärt handlande som står i strid med den pastoral maktens milda metoder men även i strid med de ideal som är önskvärda för dagens auktoritet i en avancerad liberal anda, där den styrning som experter och professionella ansvarar för antas stå under kritisk granskning, orsakad av rädsla att i alltför hög grad inkräkta på den styrdes frihet (Lindgren 2003, 59).

V KONKLUSION

Varje demokratiskt samhälle måste ha mekanismer inbyggda som garanterar hjälp och stöd åt dem som av olika anledningar har svårt att tillgodose sina egna intressen. Men detta triviala konstaterande innebär inte att hjälpen är oproblematisk. Man skulle lika gärna kunna säga att varje demokratiskt samhälle måste hålla en diskussion levande om var gränserna för denna hjälp går, speciellt om den innebär en inskränkning av individens medborgerliga och samhällseliga rättigheter. (Kärfve, 2006, 69)

Med dessa inledande ord av Eva Kärfve påbörjar jag avhandlingens sista del. I citatet lyfter Kärfve fram vikten av att diskutera och problematisera även de åtgärder som vid första anblicken kan tyckas vara de rätta, de goda och de självklara. Det börjar nu vara dags att nå ett avslut på denna studie men ännu återstår det centrala arbetet i att knyta samman de teoretiska infallsvinklarna med de framkomna resultaten och på basen av dessa resonemang säga något om avhandlingens eventuella implikationer.

9 Diskussion

Jag kommer i detta kapitel att förbinda teoretiska ingångar med resultat. Jag kommer att angripa uppgiften med utgångspunkt i studiens syfte. Jag kommer även att framföra ett förslag på vilka versioner av verkligheten som är att föredra med tanke på en inkluderande yrkesutbildning, det vill säga vilka drag inom diskurserna är önskvärda att tillåts dominera. Kapitlet avslutas med en granskning av studiens processer.

9.1 Diskussionsspår

Syftet med studien har varit att klargöra och skapa förståelse för hur examensgrundernas utbildningsideal och intentioner om *jämlikhet inom utbildningen* konstrueras i kommunikationen bland lärare inom den grundläggande yrkesutbildningen i Svenskfinland. I resultatkapiteln har jag ringat in diskurser som kommunicerats i de fokusgruppsdiskussioner som utgjort studiens empiriska material. Jag kommer i det följande att bland annat diskutera olika diskursers potentiella konsekvenser i relation till jämlikheten inom utbildningen.

De spår jag valt att lyfta fram och diskutera är baserade på de drag i studien, som jag i relation till syftet, funnit vara de mest framträdande och centrala. Dessa är:

- konstruktioner av jämlikhet inom utbildningen
- normer och diskursiv diskriminering
- kategorier och hierarkier
- studerande som behöver särskilt stöd som självstyrande subjekt.

9.1.1 Konstruktioner av jämlikhet inom utbildningen

I lärarnas konstruktioner av utbildningsuppdraget identifierades fyra olika diskurser:

- utbildningsuppdraget som en pragmatisk aktivitet
- utbildningsuppdraget som ett holistiskt projekt
- utbildningsuppdraget som ett led i ett demokratiskt projekt
- utbildningsuppdraget som ett arbetsmarknadsprojekt.

I samtalen pendlas mellan olika diskurser och tolkningsrepertoarer. Beroende på kontext drar talaren på olika tolkningsrepertoarer och använder även sammanblandningar, så att drag från flera olika tolkningsrepertoarer och flera olika diskurser ingår i en och samma beskrivning.

När utbildningsuppdraget konstrueras som en *pragmatisk aktivitet* fokuseras på kunskap och inläring. Jämlikhet inom utbildningen kan i diskursen generaliseras till två olika, konkurrerande perspektiv – *betoning på individen* kontra *betoning på det kollektiva*. Vid betoning på individen kan stöd och jämlikhet konstrueras som en fråga om ett *större behov* av undervisning och handledning hos den enskilda studerande så som är fallet inom den *konventionella tolkningsrepertoaren*. Detta behov möts av läraren i form av att mera tid avsätts för den enskilda studerande. Inom den *specialpedagogiska* och *nivåorienterade tolkningsrepertoaren* består motsvarande beskrivning främst av en konstruktion av *annorlunda behov* hos en del studerande vilket möts med hjälp av olika material. Ett *motsatt sätt* att konstruera jämlikhet inom utbildningen är att betona det kollektiva framom individen. Jämlikhet inom utbildningen innebär då att *alla studerande behandlas lika* oberoende av eventuella variationer i förutsättningar och behov (den enda möjligheten - medelvägen samt den rättvisa tolkningsrepertoaren). Ett perspektiv, som delvis placerar sig mitt emellan, skulle vara den *nivåorienterade tolkningsrepertoaren* där studerandes egen möjlighet att välja betonas. Valet handlar på ett konkret plan om att välja nivå på arbetsuppgifter men på en mera abstrakt nivå kan möjligheterna till val även ses som en möjlighet att välja, anta eller förkasta subjektserbudanden. I valet erbjuds studerande även delaktighet i sin utbildning. En delaktighet som kan antas borga för en jämlikhet inom utbildningen när studerande på en kollektiv nivå ges samma erbjudande men på en individuell nivå ändå kan välja delvist, individuellt anpassade utmaningar.

Inom den pragmatiska diskursen placeras orsakerna till stödbehovet först och främst hos den studerande. Detta synsätt kan jämföras med det individinriktade perspektivet inom specialpedagogiken (Ainscow, 1998; Clark et al., 1998a, 1998b; Emanuelsson et al. 2001; Nilholm 2005, 2007, 2012). I en av fokusgrupperna framhålls att responsen från inläring i arbete-perioderna oftast är mycket positiv, även för studerande som behöver särskilt stöd. Det faktum att skolmiljön, den pedagogiska praxisen eller valda metoder inte skulle vara lämpliga för en del studerande diskuteras inte inom den pragmatiska diskursen. I de fall den studerande lyckas prestera goda resultat på inläring i arbete-perioderna kunde denna utvärdering antas ligga som grund för att faktorer i skolmiljön försvårar den studerandes lärande. I likhet med resultat från Hjörnes studie (2004, 58–60) väljer lärarna att inte problematisera utan snarare *acceptera nuvarande praktiker*. De få lösningsförslag som framförs kan sägas vara mycket konventionella: mera tid för stödundervisning, förlängd studietid, mera personal, mindre grupper. Det vill säga snarare kvantifierande lösningar som innebär mera av samma slag, än förslag på kvalitativt förbättrade praktiker. På ett övergripande plan råder en konsensus om skolpraktiken och den är långt fastnaglade i sin nuvarande form (jfr Hjörne, 2004, 60).

Inom olika diskurser och tolkningsrepertoarer finns överlag en större eller mindre öppenhet i frågan om att möta individuella behov hos den studerande. När jämlikhet inom utbildningen konstrueras som en kollektiv-rättvisefråga finns ingen anledning att möta särskilda behov hos den enskilda studerande som behöver särskilt stöd. I konstruktionen skulle detta innebära en orättvisa mot de studerande vars individuella behov inte bemöts och till och med stå i strid med tanken om jämlikhet studerande emellan. När individen betonas för att jämlikhet ska kunna garanteras möts de individuella behoven, vilket i den *holistiska diskursen* kompletteras av en tånjning av systemets gränser, exempelvis i form av mera samarbete och ämnesintegrering. Inom den holistiska diskursen görs en öppning mot en mera *komplex betraktelse* av skolan som institution och den studerande i denna. Jämlikhet inom utbildningen garanteras, inom den holistiska diskursen, när såväl individ som system möts i en helhet där gränserna mellan skola/verklighet, teori/praktik, studerande som inlärningsobjekt/studerande som subjekt suddas ut. Processerna kring lärande ses inom diskursen snarare som cirkulära än som linjära och enkelriktade. I en jämförelse med de specialpedagogiska ytterlighetsperspektiven närmar vi oss en mera social inriktning där skolsvårigheter betraktas i skenet av begräsningar och brister i skolans verksamhet (Ainscow, 1998; Clark et al., 1998a, 1998b; Emanuelson et al., 2001; Nilholm, 2005, 2007).

När utbildningsuppdraget konstrueras inom den *demokratiska diskursen* florerar en del i det närmaste motstridiga tolkningsrepertoarer. Jämlikhet inom utbildningen kan ses som den demokratiska diskursens huvudmål men synsätten kring hur jämlikhet nås varierar på ett liknande sätt som inom den pragmatiska diskursen. Än en gång går *spannet mellan individ och kollektiv*. I ena änden återfinns konstruktioner där alla studerandes möjligheter till delaktighet

garanterar jämlikhet inom utbildningen. Ett motsatt sätt att betrakta frågan är att denna delaktighet kränker, åtminstone en del studerandes, rätt till en god utbildning. I tolkningsrepertoaren *Det orättvisa – när inklusion kränker rättigheter* konstrueras ”skärpta” studerande ” som förbigångna av nuvarande inkluderande satsningar inom utbildningen. Jämlikhet inom utbildningen skulle enligt denna konstruktion främst garanteras genom segregering av lösningar. I den demokratiska diskursen lokaliserades även en starkt systemkritisk tolkningsrepertoar. I denna repertoar konstrueras styrningen mot utbildning som en kränkning av individens rättigheter och jämlikhet kan antagligen aldrig garanteras inom nuvarande system eftersom individen pressas in i utbildning mot sin vilja. Liknande tankegångar återfinns även inom diskursen där utbildningsuppdraget konstrueras som ett *arbetsmarknadsprojekt*. När utbildade studerande nekas inträde i det kravfyllda arbetslivet kan systemets styrning mot utbildning betraktas som ett övertramp av individens rättigheter. I en rakt motsatt tolkningsrepertoar, *Det tillgängliga arbetslivet*, konstrueras däremot ett arbetsliv som är betydligt mera öppet och inkluderande än den styrda och begränsade utbildningen.

9.1.2 Normer och diskursiv diskriminering

I denna studie betraktas *normen* som ett sorts rättesnöre eller den riktning mot vilken subjektet styrs (eller styr sig självt). *Kategorisering* kan ses som ett verktyg för att bringa ordning medan normen utgör den önskvärda ordningen. Norm föregår därmed kategorisering. Judith Butler (2004, 31–32) skriver “...norms of recognition function to produce and to deproduce the notion of the human”. Normerna finns redan runt omkring oss när vi föds, de stakar ut våra sociala grundförutsättningar (Butler, 2004, 32). Normerna är ändå på inget sätt statiska utan synnerligen föränderliga. I moderna skolsammanhang återfinns såväl normer med långa anor som relativt nytillkomna. Normerna föreskriver normstuderanden, normläraren och normrelationen mellan studerande och lärare. En central norm i skolsammanhang är normen om den tyglade och lydiga kroppen. Denna norm framkommer i denna studie, liksom mången studie förr, och har antagligen varit relevant så länge någon form av skola existerat. En annan norm föreskriver aktivitet, ansvar och vilja. Olika versioner av normer och sättet på vilka dessa ska eftersträvas framkommer i olika tolkningsrepertoarer.

Är då normen alltid god? I många fall är normen relativt lätt att ifrågasätta och diskutera. I det västerländska samhället har vägar för länge sedan banats för ett ifrågasättande av normer om till exempel genus, sexualitet och hudfärg. Även om diskriminering på basen av dessa kategoriseringar på intet sätt har upphört är sådan diskriminering under lupp och omdebatterad. Martinsson och Reimers (2008, 9) skriver:

Man kan tala om att något eller några hela tiden skiljs ut som annorlunda eller märkliga. Att granska normer blir därför ett sätt att förstå vad som möjliggör kränkningar och diskriminering av dem, den eller det som anses falla utanför normernas, och det normalas, gränser.

Vad händer då när normen konstrueras som faktorer som är välbehövliga egenskaper hos individen för att upprätthålla vårt välfärdssamhälle? I denna studie görs inga anspråk på att granska normen som sådan. Däremot kan jag konstatera att styrningen mot det normala kan ta sig väldigt olika uttryck även om normen är den samma. När normer diskuteras i vetenskapliga sammanhang ifrågasätts ofta normen och den makt som utövas gentemot subjektet på basen av normativa föreställningar. I denna studie ligger tyngdpunkten alltså på analys och diskussion av den styrning mot normen som av lärare riktas mot studerande som behöver särskilt stöd.

Normbrytare hanteras på olika sätt inom ramen för olika konstruktioner. I avhandlingens empiriska material är ett framträdande drag skillnader i den *distans* med vilken lärarna beskriver normbrytande studerande. Genom att se på fenomenet med hjälp av Foucaults begreppsapparat kan olika sätt att resonera få sin förklaring. En stor distans till normbrytande studerande kan förstås som en fokusering på samhällets, branschens och gruppens väl framom individens (biopolitik). Det kan handla om en betoning på yrkesutbildningens excellensuppdrag. En neoliberal diskurs behandlades i kapitel 8.4. En sådan diskurs öppnar vägar för tolkningsrepertoarer där studerande som behöver särskilt stöd konstrueras som ett hinder, som tar extra tid, som stör i det centrala utbildningsuppdraget och i de mest extrema formerna utgör en anomali, grus i maskineriet. Osterholm, Nash och Kritsonis (2007) konstatera att lärares avvisande av studerande som behöver särskilt stöd inte behöver handla om direkt okunskap om utmaningar och möjliga anpassningar i undervisningen utan kan vara frågan om en sorts avvisning av själva studerandekategorin. Resultat från Björkgårds studie (2009, 76) indikerar att lärare inom finlandssvensk yrkesutbildning i viss mån upplever kunskapsbrist vara ett problem vid undervisning av studerande som behöver särskilt stöd. I denna studies fokusgrupper fördes inga direkta diskussioner i dessa banor. Jag vill därför lyfta fram resonemanget om distansering och avvisande av studerande som inte möter normen som logisk, befogad och legitimerad inom en neoliberal diskurs. *Yrkesutbildningens inkluderande uppdrag* utgör ett motstånd till den ovan beskrivna diskursen. I en inkluderande diskurs avvisas inte normbrytare. Distans till normstuderande kan inte legitimeras inom diskursen i och med att jämlikhet är ett överordnat begrepp. Normbrytande studerande kan till och med erbjudas en mera nära relation än övriga studerande för att normbrytarnas studier ska fungera och jämlika, framtida möjligheter ska kunna garanteras.

De subjektserbjudanden som en neoliberal diskurs och en stor social distansering kan medföra, kan till och med komma att äventyra studierna för de studerande som behöver särskilt stöd. Vi ska nu betrakta distanseringen ur ett annat perspektiv, nämligen ur den teoretiska synvinkel på *diskursiv diskriminering* som Kristina Boréus företräder. Boréus (2005, 125) framhåller att distansering mellan *Vi* och *De andra* är relativ. Det första steget på distanseringstrappan utgörs av att en särskiljning av *Vi* och *De andra* alls är möjlig. Kategorierna lärare och studerande kommer antagligen alltid att ha en viss distans eftersom

det är oundvikligt att dra en skiljelinje mellan de två grupperna. En stark distansering utgör en distans av det slag jag diskuterade i föregående stycke där De andra uppfattas som väsentligen annorlunda på betydande punkter. Olikheter betonas och ges en stor betydelse. Ett sätt att genom språkhandlingar tydliggöra skillnaderna mellan Vi och De andra är enligt Boréus (2005, 125) genom de *benämningar* som används. När studerande beskrivs med stor distans används benämningar som: ”avvikande”, ”svag” ”sänker nivån för andra” eller ”som inte förstår nånting”. När studerande som behöver särskilt stöd beskrivs med en låg grad av distansering är benämningarna däremot sparsamt förekommande och betydligt mera neutrala så som ”de känner att de behöver mera stöd och mera hjälp”. En stor distansering motiverar ofta särbehandling (Boréus 2005, 126). Särbehandlingen behöver inte vara negativ, även positiv särbehandling kan förekomma. Exkludering från den allmänna undervisningen eller från skolan är den mest extrema formen av särbehandling som framkommer i studiens empiriska material. Exkludering motiveras ofta som en positiv särbehandling, som i studiens *pragmatiska diskurs* antas ha goda effekter eftersom förfaringssättet antas gynna den studerandes inläring. Kommunicerat inom den *demokratiska diskursen*, i den tolkningsrepertoar där delaktighet poängteras, finns möjlighet att mera kritiskt granska särskiljande lösningar och dess möjliga konsekvenser för den enskilda studerande.

De benämningar som lärarna använder i sina beskrivningar kan också betraktas utgående från de värderingar som förmedlas genom dem. Lärare befinner sig i en överordnad position till studerande. De förväntas lära de studerande något och vilja dem väl. När lärare omtalar studerande som ”att de inte förstår nånting” är det klart nedvärderande. Särskilt i vår västerländska kultur där intelligens är en högt värderad egenskap. *Nedvärdering* innebär att de andra framställs som sämre än den egna gruppen (Boréus, 2005, 129). Boréus (2005, 27) framhåller vidare att när det finns möjligheter att beskriva samma sak med mera neutrala och positiva ordalag borde detta alternativ väljas, ifall nedvärdering vill undvikas. En del av de benämningar som används för studerande som behöver särskilt stöd har starka rötter i skoldiskursen. Användningen av kategorier som stark kontra svag studerande, studerande som vill kontra de som inte vill, intelligenta studerande kontra mindre intelligenta studerande, studerande med svårigheter i praktiska ämnen kontra studerande med svårigheter i teoretiska ämnen är kategoriseringar som inte i första hand ifrågasätts inom skolsamfundet, även om de kan fungera stigmatiserande på de studerande som antas sortera under respektive kategori. Ett tydligt exempel på detta finns med redan i studiens stimulusmaterial där jag själv, som forskare,oreflekterat använde mig av benämningen studerande med svårigheter vilket jag även diskuterar i kapitel 5.4.

Genom benämningar som fokuserar på vissa särdrag hos en kategori finns en risk att enbart en version framhävs. Hall (1997, 249) behandlar ämnet *stereotyper*. Enligt Hall innebär en stereotyp en reducering till några få essenser det vill säga en fixering till några få förenklade karaktäristika. I stereotyper skiljs de normala och det acceptabla från det onormala och oacceptabla med andra ord

skapas De Andra. När det negativa hos en kategori framhävs ensidigt produceras en negativ stereotyp. Denna negativa stereotypisering är att betrakta som en form av nedvärdering (Boréus, 2005, 130).

Martha Nussbaum (1999, 218) beskriver ett antal sätt på vilka människor kan behandlas som ett *objekt*. Detta genom att behandlas som att de inte har någon egen vilja, önskemål, känslor och behov. Ett annat *objektifierande* drag är att människor främst behandlas som om de vore verktyg för andras syften. Att bli omtalad som ett objekt behöver i sig inte innebära något negativt i anslutning till den omtalade. Objektifiering kan emellertid vara diskriminerande om två villkor uppfylls: För det första ett negativt särbehandlande av den objektifierade individen, för det andra maktasymmetri. I denna studie objektifierades studerande, i en del konstruktioner, på ett sätt som svarar mot kraven för diskriminerande objektifiering. Exempelvis omtalades antagning till studier i flera av fokusgrupperna. Medan studerande överlag söker in till en utbildning omtalas studerande som behöver särskilt stöd i betydligt högre grad som placerade på en utbildning av studiehandledare eller som objekt som lärarna får nöja sig med i avsaknad av andra studerande och som gärna skulle väljas bort om möjligheten fanns. Sammantaget framträder i konstruktionerna en bild av studerande som behöver särskilt stöd som oönskade objekt. Att beskrivas som ett oönskat element i gruppen betraktar jag, med tanke på att vi rör oss i ett skolsammanhang, som en negativ särbehandling. Att lärarna gör anspråk på rätten att definiera den ideala undervisningsgruppen visar i sig på maktasymmetrin mellan de två kategorierna.

Kristina Boréus (2005) presenterar en typologi över *diskursiv diskriminering* det vill säga diskriminering med språkliga medel. I typologin ingår fyra grundtyper av diskursiv diskriminering samt det närliggande fenomenet distansering. Grundtyperna utgörs av *exkludering*, *nedvärdering*, *objektifiering samt förslag som pekar mot orättfärdig, icke-språklig, negativ särbehandling*. På basen av studiens resultat samt den diskussion jag hitintills fört i relation till dessa drar jag slutsatsen att i en del av de tolkningsrepertoarer som identifierats i studiens empiriska material finns mer eller mindre starka och synliga drag av diskursiv diskriminering gentemot studerande som behöver särskilt stöd. Vissa av lärarnas beskrivningar är tydligt diskursivt diskriminerande. I andra beskrivningar är diskrimineringen mera förtäckt och inbäddad i förgivettaganden om skolan som institution och dess strukturer, vilket gör den mera svåråtkomlig och svårproblematiserad. Denna typ av diskriminering brukar benämnas *strukturell diskriminering* och kan vara såväl synlig som dold, avsiktlig eller oavsiktlig (Statens offentliga utredningar, 2005, 21). Den diskursiva diskriminering som redogjorts för ovan betraktar jag som en del av en strukturell diskriminering men antar att det även kan finnas andra element inbäddade, som står utanför vad som är möjligt att studera baserat på denna studies empiriska material.

Även i de åtgärder som sorterar under den goda, pastoraliska maktutövningen kan diskriminerande åtgärder finnas inlemmade. Studerande som behöver särskilt

stöd beskrivs ibland som offer, som svaga stackare som påläggs uppgifter som de inte klarar av. Ett offer är inte nödvändigtvis ett objekt, det är inte heller utsatt för rasism. Ett offer får våra sympatier och vi vill deras bästa men när lärare beskriver en studerande som ett offer är det för det mesta, i allra högsta grad en av De Andra:

...ja, för jag måste säga att just med det här vårt fall också så jag har det där mmm (.) funderat precis på samma att jag tycker det är väldigt oetiskt att ha elever som inte ens har förutsättningar att klara av och låta dom liksom gå tills man knäcker deras självförtroende med att ideligen få underkänt och underkänt...

Ett offer är en stereotyp, en förenklad föreställning om en kategoris egenskaper. Stereotypen *offer* kan blir föremål för sänkta förväntningar och krav på uppvisande av tacksamhet för de extra stödåtgärder som blir satsade på dem. En stackare betraktas alltså inte som en jämlik medmänniska (jfr Hall, 1997, 249). I förlängningen kan även stereotypiseringen offer medförda det som Boréus (2005, 134–135) kallar icke-språklig negativ särbehandling vilket även i detta fall kan utgöras av exkludering från den allmänna undervisningsgruppen. Vad som egentligen är negativ särbehandling är diskutabelt och kontroversiellt (Boréus, 2005, 135). Saloviita (2006, 328) diskuterar den segregerade specialundervisningen som diskriminerande. På basen av denna studies resultat vill jag alltså lyfta fram att problematiken kring diskriminering av studerande som behöver särskilt stöd inte begränsas till segregerade miljöer. Diskursiv diskriminering av studerande som behöver särskilt stöd försiggår även inom allmänundervisningens ramar.

I skolvärlden finns en primär kategorisering i lärare och studerande. Är då inte studerande automatiskt De Andra för en lärare? Studerande som Diskriminerade Andra skapas i de perspektiv som intas i denna studie genom nedvärderande benämningar, negativ stereotypisering och genom krafter som biomakt och rasism. Kategorin studerande som behöver särskilt stöd kan konstrueras på andra, mera neutrala eller positiva sätt vilket även exemplifieras i studiens empiriska material. Till ett objekt kan man ha distans medan ett subjekt engagerar och implicerar en närhet. I den *holistiska diskursen* engagerar sig läraren i den studerande på ett mera omfattande plan. Varje studerande, varje subjekt är viktigt. Vi har att göra med ett annat sätt att betrakta och beskriva utbildningsuppdraget än det tidigare diskuterade. I den *demokratiska diskursen* finns igen tolkningsrepertoarer där den studerandes rätt till delaktighet betonas. Sett ur ett sådant perspektiv finns en betoning på varje studerandes rätt till utbildning och delaktighet i samhället. Yrkesutbildningens inkluderande uppgift diskuterades i avhandlingens andra kapitel. Ur ett inkluderande perspektiv är den heterogena gruppen en självklarhet, en möjlighet och kanske till och med önskvärd. En utgångspunkt som också verkar vara central för att undvika att studerande utsätts för diskursiv diskriminering.

9.1.3 Kategorier och hierarkier

Vid konstruktionen av studerande som behöver särskilt stöd används tolkningsrepertoarer med retoriska drag från olika diskurser. I interaktionen mellan de samtalande görs kategoriseringar som är centrala element i den skolverklighet som produceras, formas och omformas. I en del tolkningsrepertoarer ges den psykologiska och medicinska kunskapen stor relevans. I andra får dessa kunskaper helt stryka på foten för en tolkningsrepertoar baserad på vardaglig kunskap. Indelningen av studerande i ”de som är lata och de som faktiskt inte förstår” (se kapitel 7.1) utgör ett exempel på en *vardaglig kategorisering* av studerande vars studier inte följer normen. I en sådan tolkningsrepertoar ges vetenskaplig kunskap och retorik inget större värde. Lärarskapet verkar främst vila på en kunskap präglad av ”sunt bondförnuft”. I det empiriska materialet förekommer även konstruktioner där kategorisering baserat på det som kunde kallas vardaglig kunskap är mera outtalad. Ett exempel på detta är tolkningsrepertoaren *Det rättvisa* där rättvisedimensionen betonas och alla studerande underordnas samma krav oberoende av förmåga. Speciallärarens insatser kan inom ramen för en sådan tolkningsrepertoar komma att konstrueras främst som ett sätt för studerande att smita från ansvar för studierna, vilket i sin tur legitimerar att den vardagliga kunskapen betonas på bekostnad av ett specialpedagogiskt, individinriktat perspektiv. Detta exempel utgör ett av de fall i studiens empiriska material där olika kunskapsformer, diskurser och tolkningsrepertoarer tydligt utmanar varandra. Den medicinska kategoriseringen förringas igen av den vardagliga kunskapen när lärare poängterar att de studerande som i och med diagnostisering inryms i medicinsk kategorisering egentligen är de lätta fallen.

Kategorisering av studerande implicerar olika åtgärder. De fördelar som i litteraturen betonas med en *medicinsk kategorisering* är att den möjliggör individinriktade, direkta insatser för att underlätta den studerandes skolgång. Inom den *specialpedagogiska tolkningsrepertoaren* betraktas den medicinska kategoriseringen som fakta, som bör bemötas på ett korrekt sätt (jfm McMahon 2012). Studerandes beteende kan förstås genom kategoriseringen eller diagnosen och stöd erbjudas så att den studerandes tillkortakommanden kan bemötas i undervisningen. Som jag redan nämnt utmanas den medicinska kategoriseringen och den specialpedagogiska tolkningsrepertoaren till exempel av tolkningsrepertoarer baserade på vardaglig kunskap.

I denna studie förekommer få exempel på kategorisering baserad på *pedagogisk kunskap*. Lärarna talade exempelvis främst om olika sätt att lära i termer av teori och praktik. Tiden konstrueras i flera tolkningsrepertoarer som en central pedagogisk faktor. Något generaliserat beskrivs lärande som det önskvärda resultatet av undervisning under en viss tid. Studerande som behöver särskilt stöd antas ofta behöva just mera tid. I relation till denna konstruktion kommer kategoriseringen av studerande främst att handla om snabba och långsamma. Själva lärandeprocesserna, vad tiden egentligen används till, ställs utanför fokus.

Hjärne (2004, 59–61) kritiserar de diskussioner som förts och beslut som fattats av elevvårdsteam i anslutning till elever med diagnosen ADHD. Huvudkritiken består just i att pedagogiken inte ges någon plats. Varken när diskussionerna kretsade kring eleven eller kring lämpliga åtgärder.

Jag har hittills, något kortfattat, diskuterat kategorisering baserad på olika kunskapsformer. Jag har även tidigare kritiskt diskuterat ämnet normer. Menar jag då att vi borde försöka avskaffa såväl normer som kategorier ur skolvärlden? Ett problem med normer och kategorier är inte nödvändigtvis företeelserna som sådana utan framför allt den *rangordning eller de hierarkier* som de skapar mellan individer och grupper (Martinsson och Reimers, 2008, 19). I de flesta diskurser och tolkningsrepertoarer ordnas studerande i hierarkier från duktiga studerande till studerande som behöver särskilt stöd. Studerande som behöver särskilt stöd utgör för de mesta, de minst önskvärda av dessa studerande. Även inom kategorin studerande som behöver särskilt stöd finns underkategorier där studerande som uppvisar någon form av svårigheter att uppträda enligt önskvärda sociala normer igen utgör den minst önskvärda gruppen. Det kan handla om överaktiva studerande men även om väldigt tystlåtna och tillbakadragna studerande. I ett av studiens resultatkapitel (kapitel 6.3) finns ett utdrag från en diskussion om en studerande som under lektionstid lade sig ner på verkstadsgolvet. Enligt berättelsen avbröt den studerande studierna vilket läraren beskrev med konstruktionen: "...han förstod nog själv försvinna han också sen så att...". En tolkning av utsagan kunde vara att den studerande befann sig så lågt ner på hierarkin över önskvärda studerande att den studerandes vidare öde inte alls är värd att diskutera. I studien framkommer även resultat som visar att det finns faktorer som kan höja studerandes placering i hierarkin. En god vilja och ansvarstagande i studierna är sådana faktorer. När en bedömning av viljan utfaller till studerandes fördel är sannolikheten större för att en inkluderande tolkningsrepertoar används.

9.1.4 Studerande som behöver särskilt stöd som självstyrande subjekt

Ur vilket perspektiv vi än ser på saken verkar utbildning ha två uppgifter: dessa benämns ofta med termerna kunskapsuppdrag och fostransuppdrag. I yrkesutbildningssammanhang kunde vi även använda konstruktionen – att producera kunniga arbetstagare och inkludera i samhället eller för att knyta an till Foucaults begreppsapparat – införliva i den aktuella kunskap/maktdiskursen samt producera det självstyrande subjektet. Grundtanken med en inkluderande utbildning är att alla har nytta av att umgås och lära tillsammans med alla. Inkluderingsförespråkare hävdar att såväl elevernas/studerandes kunskaper som fostran i demokratisk anda skulle kunna gynnas av inkluderande praktiker. Inkluderingsmotståndare hävdar att kunskapsuppdraget blir lidande i en inkluderande praktik. De mest radikala rösterna i denna studie hävdar till och med att studerande far illa när de utsätts för varandra i och med att mobbning antas öka i heterogena grupper. Beroende på vilken diskurs som tillåts dominera får kunskapsuppdraget och fostransuppdraget olika tyngd. Likaså varierar och

legitimeras undervisningens organiserande och styrningstekniker i förhållande till studerande på olika sätt inom olika diskurser. Jag kommer i det följande att diskutera studerande som behöver särskilt stöd, den styrning de är underkastade och deras möjligheter att fungera som självstyrande subjekt.

Excellensens efterfrågade subjekt

Enligt Frontini (2009) ligger betoningen i de finländska styrdokumenterna på yrkesutbildningens excellens-uppdrag. I den vokabulär som används när excellens-uppdraget debatteras ingår begrepp som kunniga, aktiva, ansvarstagande och företagsamma studerande som gör Finland konkurrenskraftigt i en föränderlig värld. Inte ens när studerande som behöver särskilt stöd omdiskuteras i denna studies mest positiva konstruktioner möter de upp till en sådan retorik. Via styrdokumenterna tilldelas lärare uppgiften att vara de personer som producerar, lär och fostrar den duktiga arbetskraft som behövs inom excellens-projektet. Även om denna studie fokuserar på lärares styrning av studerande ska vi inte glömma att lärarna själva ingår i en omfattande styrningsrationalitet med tillhörande förväntningar på resultat, exempelvis i enlighet med de inom excellens-projektet uppställda målen.

I en skola med en stark excellens-orienterad retorik vill jag lyfta fram en risk med att lärarna kan komma att uppleva att de misslyckas i sitt uppdrag. Diskrepansen mellan studerande som behöver särskilt stöd, åtminstone som de konstrueras i denna studie, och de aktiva, ansvarstagande studerande som excellens-retoriken konstruerar, riskerar att bli för stor. Frontini (2009) lyfter fram en farhåga om att utbildningssystem som på längre sikt, alltför ensidigt, gör satsningar på att nå idealet om excellens kan leda till nya former av exklusion. Styrdokumentet exkluderar inte studerande som behöver särskilt stöd i den utformning de har idag. Däremot kan den betoning som väljs på skolnivå och av den enskilda läraren leda till en styrning där de studerande som inte möter excellens-idealets krav betraktas vara oönskade. Betoning på excellens är inte en direkt motsats till betoning på inkludering. Att betona båda är möjligt såväl retoriskt som i den praktiska undervisningssituationen (se Glenn, Jordan och McGhie-Richmond, 2010; Håkansson, 2011, Nilholm, 2012). Att lyfta fram styrdokumentens betoningar i termer av just excellens och inklusion anser jag vara centralt för en ökad förståelse bland lärare av den styrning som präglar läraruppdraget inom yrkesutbildningen.

Särskiljande praktiker och självstyrande subjekt

Enligt Foucault sker transformeringen till subjekt bland annat genom åtskiljande (särskiljande) praktiker. ”The subject is either divided inside himself or divided from others” Foucault (2003c, 126). Jag har redan diskuterat att jämlikhet inom utbildning kan konstrueras på olika sätt inom olika diskurser. Ett sätt att konstruera studerandes stödbehov är helt enkelt att en del studerande behöver mera än andra. *Behovet av mera* blir ett sätt att särskilja studerande. Det handlar om mera tid, handledning, lärarnärvaro under lektionstid, stödundervisning eller

specialundervisning. Sammantaget får behovet av mera konsekvensen att studerande underkastas en större övervakning och kontroll, även om denna kan betraktas som en form av positiv särbehandling. Samtidigt ska vi hålla i åtanke att konstruktioner där studerande som behöver särskilt stöd omtalades som icke ansvarstagande var så påtagliga i studiens empiriska material att de till och med kunde identifieras som en särskild diskurs vid resultatbearbetningen. Om vi sammanslår dessa två antaganden om ökad övervakning och brister i ansvarstagande, får vi en konstruktion där studerande som behöver särskilt stöd är föremål för mera övervakning och får mera lärartid än andra studerande och samtidigt har svårigheter att fungera som det självstyrande subjekt som är så efterfrågat i såväl ett utbildnings- som ett samhällsperspektiv. Vilket det exakta sambandet mellan dessa två påståenden är låter sig inte besvaras inom ramarna för denna studie. Jag vill i alla fall lyfta fram en risk med den ökade övervakningen som särskilda stödåtgärder kan medföra och framhålla att det kan finnas en utmaning i att stödja studerande som behöver särskilt stöd utan att beröva dem det egna ansvaret. Vi kan även fråga oss vad denna konstruktion implicerar för studerandesubjektet och anta att en problematisk sits kan uppstå när studerande förväntas fungera som ansvarstagande i en miljö där de i första hand betraktas som icke-ansvarstagande. Paradoxalt nog är studerande underordnade en stark styrning för att bli något som styrningen i sig förhindrar dem att vara.

Dilemmat med ansvar och styrning har många sidor. Nurmi (2011, 31) framhåller att inlärningssvårigheter som bemöts på ett negativt sätt kan fungera som katalysator i en ond cirkel där svaga skolprestationer och lägre motivation blir en följd. Följdfrågan blir vad bemötande på ett negativt sätt egentligen innebär. I första hand förs tankarna kanske till ett negligierande av inlärningssvårigheter i undervisningen så som inom tolkningsrepertoaren *Den enda möjligheten – medelvägen*. Inom tolkningsrepertoaren beskrivs undervisningen som att den varken tar särskild hänsyn till “duktiga” eller “svaga” studerande. En sådan undervisning gagnar knappast studerande som behöver särskilt stöd även om de i denna version inte är underordnad någon särskild styrning. Den starka styrningen kan alltså *inte* ersättas av ett negligierande av studerandes stödbehov med målet att i denna anda fostra studerande till självstyrande subjekt.

I studiens empiriska material ingick även beskrivningar av studerande som behöver särskilt stöd som där deras potential till ansvar i studierna konstruerades som goda. Studerande är själva ansvariga för sin inläring och sin utbildning. När utbildningsuppdraget konstrueras som en pragmatisk aktivitet verkar en *specialpedagogisk* och en *nivåorienterad tolkningsrepertoar* utgöra de bästa ingångarna för att studerande som behöver särskilt stöd tillåts fungera som ansvarstagande, självstyrande subjekt. I dessa tolkningsrepertoarer betonas studerandes olikheter på ett konstruktivt sätt och olika lösningsförslag för undervisning i heterogen grupp presenteras. I såväl den nivåorienterade som den specialpedagogiska tolkningsrepertoaren betonades undervisningsmaterialet.

Inom finlandssvensk yrkesutbildning finns ett begränsat utbud av undervisningslitteratur. Lärarna gör själva mycket av sitt undervisningsmaterial, vilket även framkom i fokusgrupperna. Ett genomtänkt undervisningsmaterial blir i konstruktionerna ett måste om alla studerande i den heterogena gruppen ska tillåtas fungera som ansvarstagande subjekt. Dels för att underlätta den direkta kunskapsinläringen, dels för att förhindra att studerande som behöver särskilt stöd blir de som underkastas lärarens ständiga uppmärksamhet.

Inom *den holistiska diskursen* konstrueras ansvarstagande i studierna och vilja snarare som förgivettaganden än något som orsakar tvivel. Om ansvarstagandet brister finns möjligheter att stödja detta i kontakten med den studerande. I relation till studerande som behöver särskilt stöd betonas därmed även andra åtgärder än enbart inlärningsmässiga, så som att strukturera upp studierna som helhet. Stödet till ansvarstagande befinner sig mera på en metanivå även om direkt stöd genom till exempel stödundervisning inte är uteslutet. Studerande ses inom den holistiska diskursen som en del av ett större sammanhang där individ fokuseras framom eventuell kategori. Individen betraktas som en komplex varelse där många delar behöver fungera för att inläring och studier ska flyta på bästa sätt. I Severinssons (2010) avhandling beskrivs hur elever intagna på skolhem i första hand betraktas vara i behov av vård och social omsorg och inte i behov av undervisning. Sättet att konstruera och styra studerandesubjektet inom en holistisk diskurs kan medföra en sådan risk även inom den allmänna skolan. Lärarna stödjer studerande, inte enbart i inläringen, utan i att klara av att ta ansvar för studierna och kanske även livet som helhet. Så som jag uppfattar lärarnas konstruktioner inom den identifierade holistiska diskursen i denna studie är det ändå inte frågan om att frånta studerande ansvar utan att med varsam hand stödja genom att finnas i bakgrunden. Jag har i resultatdelen tolkat förfarandet mot Foucaults herdemakt och att vilja sin nästa väl. Enligt min tolkning handlar det om att styra i riktning mot det självstyrande subjektet genom milda metoder snarare än genom direkt disciplinering.

9.2 Diskursiva särdrag i en inkluderande praktik

Sammanfattningsvis har i denna studie identifierats diskursiva särdrag som kan betraktas som fördelaktiga och drag som framstår som mindre fördelaktiga med tanke på yrkesutbildningens inkluderande uppdrag. Det säger sig självt att diskurser där rasism och diskriminering florerar inte för gott med sig gentemot de grupper diskrimineringen och rasismen riktas. Även om förekomsten av dessa fenomen inom skolvärlden kan ha sin förklaring. Jag kommer i det följande att diskutera de identifierade diskursiva särdragen varpå en inkluderande praktik kan byggas.

I diskursen där utbildningsuppdraget betraktas som en pragmatisk aktivitet framstår de specialpedagogiska och nivåorienterade tolkningsrepertoarerna som

de som tydligast kan främja inkludering. I den *specialpedagogiska tolkningsrepertoaren* konstruerades på ett allmänt plan en undervisning som tog hänsyn till olika typer av funktionsnedsättningar. Enligt Nilholm (2012, 111–112) verkar en fungerande pedagogik för alla elever även gynna de som behöver särskilt stöd och vice versa. Det verkar alltså finnas särskilda drag som ingår i en undervisning, som generellt sett, är mera ändamålsenlig än andra. En undervisning som kanske kunde kallas en inlärningsvänlig undervisning. Paaso och Korento (2010, 63–64) betonar att yrkeslärarnas specialpedagogiska kunnande borde stärkas inom den finländska yrkesutbildningen och att en utökad användning av mera flexibla inlärningsmetoder vore önskvärd. En specialpedagogisk inriktning skulle antagligen öka yrkesutbildningens möjligheter att fungera som ett verktyg för inkludering. I den specialpedagogiska tolkningsrepertoaren ingår även konstruktionen av en särskild blick för individen i gruppen och en beredskap att möta studerandes särskilda behov. Gentemot de studerande som behöver särskilt stöd behöver en sådan beredskap finnas i våra skolor av idag. Inom den *nivåorienterade tolkningsrepertoaren* konstrueras kategorin studerande som behöver särskilt stöd som flexibel, det vill säga som möjlig att såväl träda in i som ut ur. Det stora flertalet av studerande inom grundläggande yrkesutbildning är tonåringar. De befinner sig i det skede av livet när de tar steget över till vuxenlivet och såväl existentiella som identitetsfrågor ofta är intressanta. Valet av vem man vill vara är för många en naturlig del av vardagen. Inom den nivåorienterade tolkningsrepertoaren finns denna valmöjlighet inbäddad. Valet handlar om att välja nivå på arbetsuppgifter men även om att välja, anta eller förkasta subjektserbjudanden.

Jag ställer mig kritisk till att utbildningsuppdraget som helhet enbart kan begränsas till ett pragmatiskt projekt. När utbildningsuppdraget betraktas som ett *holistiskt projekt* ses helheten framom delarna. En framgångsrik inkluderande praktik behöver ha inslag av tolkningsrepertoarerna i denna diskurs. Såväl individer som praktik behöver i och med den heterogena gruppens komplexitet betraktas ur en mängd olika synvinklar och som en del av en större helhet. Att enbart arbeta med pragmatiska lösningar i undervisningen är inte fruktbart om problematiken finns på en annan nivå eller inom ett annat område. Detta antagande styrks av Nurmis (2009) resultat att den traditionella kulturen, med betoning på individuellt arbete i klassrummet, borde ersättas av en samarbetskultur där läraren handleder och samarbetar med både studerande, kollegor och föräldrar.

I den *demokratiska diskursen* finns tolkningsrepertoarer som lyfter fram studerandes rätt till delaktighet vilket kan jämföras med specialpedagogikens kritiska perspektiv där elever och studerande som behöver särskilt stöd görs till ett subjekt i ett demokratiskt projekt (Nilholm, 2005, 2007). Om vi betraktar skolan som en del av samhället borde studerande som behöver särskilt stöd även ges möjlighet till delaktighet i skolan i motsvarande utsträckning som de förväntas och önskas vara delaktiga i samhället. Hjörnes (2004) talande avhandlingsrubrik *Excluding for Inclusion?* lyfter fram det något paradoxala i att

elever och studerande exkluderas för att sedan åter kunna inkluderas i skola och samhälle. Tyvärr visar resultat från bland annat Hjörnes studie (2004, 59) att exkluderingen alltför sällan medför den senare inklusion som var det eftersträvansvärda. En särskiljande praktik medför ofta subjektserbjudandet särskild individ.

Att betrakta utbildningsuppdraget som ett *arbetsmarknadsprojekt* finns antagligen med som en mer eller mindre betonad del i varje yrkeslärares tänkande om det egna uppdraget. När utbildningsuppdraget diskuteras som ett arbetsmarknadsprojekt gynnas inkluderande tankegångar av att lärare ser möjligheter inom arbetsmarknaden för alla sina studerande, så som görs när arbetslivet omtalas som verkligt och möjlighetsgivande eller tillgänglig och öppet. Branschernas olikheter spelar in på lärarnas möjligheter att tillägna sig och använda sig av sådana tolkningsrepertoarer. Inom yrkesutbildningen vore det viktigt att metoder som stöder studerandes inträde i arbetslivet implementerades på bred front. Verktyg för detta arbete finns redan. Metoden *Arbete med stöd* är ett exempel på stödåtgärder som redan är i användning inom yrkesutbildningen. Inom denna nationellt och internationellt erkända metod arbetar arbetskonsulenter aktivt med att matcha individ och arbetsplats. Arbetskonsulenterna stöder och handleder även arbetstagaren i den utsträckning som behövs på arbetsplatsen. Metoden riktar sig främst till personer som av olika anledningar har svårt att placera sig på arbetsmarknaden. Inom yrkesutbildningen kan även speciallärare, eller andra yrkesgrupper som främst arbetar med att stödja studerande, ha beredskap att stödja studerande på vägen ut i arbetslivet. Möjligheter till placering på arbetsmarknaden efter avslutade studier bör vara reella och sebara för såväl studerande som lärare.

Överlag beskrevs den egna praktiken som mer eller mindre självklar av lärarna. De flesta av lärarna framförde inga utvecklingsförslag medan några få framförde ganska omfattande och radikala förslag, som då delvis befann sig på systemnivå. Att förslag inte framfördes om utveckling av den egna praktiken behöver inte tolkas som att utvecklingsförslag inte skulle finnas. Det kan även tas som ett exempel på att lärare ogärna diskuterar det egna uppdraget och undervisningen. Lärarnas konstruktioner bygger på att de gör det mesta möjliga inom nuvarande resurstilldelning. En del av lärarna har helhetsarbetstid vilket kan påverka hur de konstruerar sitt läraruppdrag. Med helhetsarbetstid är det möjligtvis lättare att se läraruppdraget som ett holistiskt projekt. Samarbete mellan kollegor brukar i det närmaste framläggas som ett krav för att möjliggöra en god inkluderande praktik. Christel Sundqvist (2012) visar i sin avhandling hur handledning mellan speciallärare och klasslärare, där båda bidrar med sin expertis, kan var en möjlig väg för att utveckla undervisningen i en inkluderande riktning.

Genom att bidra med en ökad medvetenhet om olika diskurser inom yrkesutbildningen samt deras effekter är min förhoppning att jag visat att den heterogena undervisningsgruppen kan betraktas som en utmaning men på eventuell bekostnad av våra unga studerande har vi har inte råd att se den som en

omöjlighet! Goda exempel på inkluderande undervisning finns redan inom yrkesutbildningen.

9.3 Tankar kring forskningsprocessen

Att övertyga läsaren om att det sagda har vetenskaplig relevans är ett grundkriterium för att vetenskaplig forskning ska göra sig betjänt av epitetet vetenskaplig. I all vetenskaplig forskning finns ett anspråk på att det skrivna representerar sanningen inom området. I forskning som vilar på en socialkonstruktivistisk kunskapsbas kan forskaren emellertid aldrig hävda att han eller hon framför den yttersta sanningen. Det som står i denna avhandling ska därmed inte betraktas som sanningen med stort S utan som *möjliga sätt* att konstruera skolvardagen inom yrkesutbildningen med fokus på studerande som behöver särskilt stöd. Det mesta kunde ha sett ut på ett annat sätt med en annan forskare, andra fokusgrupper och andra analyser. Har då denna typ av forskning något värde? Denna studie är att betrakta som ett kunskapsbidrag med syftet att förbättra studierna, vilka även är intimt förknippade med livsvillkoren, för en särskild grupp av studerande vilket är det som i första hand borde fungera som legitimerande för dess värde.

Jag vill poängtera att de identifierade diskurserna och tolkningsrepertoarerna inte ska kopplas samman med enskilda respondenter. Vi har alla en mängd tolkningsrepertoarer tillgängliga och kan med lätthet falla in i samtal där ämnen diskuteras ur helt olika perspektiv. Olika diskurser och tolkningsrepertoarer kom att dominera i olika grupper. Inledningsvis hade jag en tanke om att i större utsträckning fokusera på olikheter mellan de olika grupperna och interaktionen i dessa. Även om detta hade varit en möjlig infallsvinkel lämnade jag idén eftersom den inte helt överensstämde med studiens egentliga syfte.

Ingången till mitt forskningstema är vardagssamtal eller med andra ord kafferumsprat. Tidigt i min karriär som speciallärare kom jag att reagera över de olikheter som präglade lärares sätt att tala om studerande som behöver särskilt stöd. Att jag valt att forska i ämnet innebär att jag anser att detta kafferumsprat är relevant. Alla håller inte med mig i denna fråga varför den bör problematiseras. Goffman (1959, 168–169) avgränsar i bildlig bemärkelse tal på scen från tal i kulisserna. I yrken som till exempel lärare, där man bildligt eller bokstavligt står på en scen och har kontakt med en publik måste man under själva föreställningen vara mycket noga med sitt beteende och uppträdande. När man sedan får paus går man till det bakre rummet och ”knäpper upp skjortan”. För lärare utgör lärarrummet det bakre rummet där lärarna kan slappna av, diskutera valfria ämnen och utföra privata uppdrag. Beteendet i det bakre rummet kan uppfattas som omoget, osakligt och rent oprofessionellt men är enligt Hargreaves (1998, 124–125) ett sätt att stressa av från den polykrona (när flera saker görs samtidigt) undervisningssituationen och samla kraft inför nästa möte med elever eller studerande. Hargreave sätter alltså ingen större betydelse i

kafferumspratet som sker i det bakre rummet och som kanske aldrig når elevernas/studerandes öron. Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är inget av vårt tal att betrakta som betydelselöst. Vi konstruerar vår verklighet i interaktion med andra och även om en lärare i frustration väljer en ovanligt negativ tolkningsrepertoar är det ett sätt att betrakta verkligheten för honom eller henne just då och åhöraren har att konfronteras och kanske även relatera till det sagda. I en annan situation väljs en annan tolkningsrepertoar. Tolkningsrepertoarerna är tillgängliga resurser som talaren har möjlighet att använda för att konstruera en händelse eller en situation. Kontexten påverkar vilken som väljs men vanligtvis använder vi en tolkningsrepertoar som är relevant för oss just då och som därmed sällan kan avfärdas som oväsentlig. I en av grupperna framhölls i slutet av diskussionen att gruppmedlemmarna var medvetna om en diskrepans mellan det som sagts i relation till vad som kanske kunde förväntas att sägas i ett dylikt sammanhang:

...jag tänkte närmast att du säkert ville veta vad vanliga lärare, som inte är skolade för specialundervisningen tänker och har (.)och det tror jag vi ganska ärligt har berättat. Vi har inte gjort något annat, fast vi egentligen kanske vet vad man borde säga, men att (.) berätta hur man gör (.) men det har vi nog.

Oberoende av om lärarnas tankar når studerandes öron i den form de uttalas eller ej blir de en del av kulturen på skolan. Lärarsubjektet blir dels till mötet med de studerande men framför allt i mötet med andra lärare. Tiilikkala (2004, 215) talar om olika lärarskapsgenerationer. Lärare som inlett sitt lärarskap vid samma tidpunkt tillhör samma lärarskapsgeneration. Lärarskapsgenerationen visade sig i Tiilikkalas studie vara viktigare för hur yrkeslärarna uppfattade sitt lärarskap än den generation som de åldersmässigt tillhör vilket visar på lärarskapets beroende av kontextuella faktorer i lärarutbildnings- och skolmiljön. Jessica Aspfors (2012) behandlar i sin avhandling nyutexaminerade lärares första tid i yrket. För nya lärare är den första tiden på arbetsplatsen en turbulent tid med många nya intryck. Relationerna till kollegor är betydelsefull för de nya lärarna och är kopplad till den rådande skolkulturen (Aspfors, 2012, 122). Det sätt på vilket lärare väljer att diskutera studerande som behöver särskilt stöd kan därför inte betraktas enbart som oskyldigt kafferumsprat utan som tal som kan få implikationer även i det sätt som kollegor väljer att tala om och hantera problematiken kring den heterogena gruppen

Denna studie är verkligen min studie – på gott och ont. Jag har fungerat som ensam forskare genom hela projektet. Jag fungerade själv som moderator i fokusgrupperna och kunde genom min blotta närvaro, i egenskap av speciallärare komma att styra diskussionerna. Det insamlade data innebar som sådant inga överraskningar för mig själv. Jag har i min egen vardag diskuterat dessa saker många gånger och kände till de flesta argumenten i olika förhållningssätt. Fokusgrupperna var på så sätt främst ett redskap för att göra forskningsmaterial av den praktik jag själv vistats i under de senaste åren. Att arbeta ensam och forska om sin egen praktik är inget som rekommenderas i forskningssammanhang. De brister som detta tillvägagångssätt medfört kan

givetvis bestå i en trångsynthet. Samtidigt gäller det att som forskare vara öppen för olika infallsvinklar och tolkningsmöjligheter. Förhoppningsvis har min medvetenhet om möjliga fallgropar lett till att jag kunnat undvika dem. Användningen av en väldefinierad analysmetod blev en klar vändpunkt för mig själv att kunna se på materialet med forskarens glasögon och inte med speciallärarens.

Forskningsprocessen har främst varit *abduktiv*. Detta innebär att jag har pendlat mellan teori och empiri och min förståelse har vuxit fram gradvis. Datamaterialet samlades in relativt tidigt men i ett skede när jag ändå ansåg att mina teoretiska kunskaper var tillräckliga. Att ha materialet tillgängligt underlättade i sin tur fokuseringen av den litteratur och de perspektiv som sedan lade grunden till litteraturoversikt och mera preciserade metodologiska frågor. Diskursanalys som metod har levt med länge i processen. Att ha denna precisering klar var nödvändig vid datainsamlingen. De använda metoderna preciserades däremot i ett sent skede och har föregåtts av flera försök att med olika teoretiska infallsvinklar närma mig materialet. Valet på en kombination av diskurspsykologi och foucauldiansk analys kan därmed sägas vara väl genomtänkt och det slutliga alternativet efter att andra inkörsportar testats.

Att ställa sig utanför och kritiskt granska samt reformera den egna praktiken kan göras på två sätt. Endera konstrueras något helt nytt och innovativt och ett så kallat paradigmskifte initieras. Anna Stetsenko hör till de forskare som intar ett sådant perspektiv när hon talar om ett nytt sätt att se på världen. Skolan ska enligt Stetsenko (2012) *inte* fostra elever och studerande till att anpassa sig till världen sådan som den ser ut idag, utan till att aktivt arbeta med framtiden. Skolan ska därmed fostra personer som inte bara deltar i befintliga processer utan som *bidrar* till transformerande processer (Stetsenko, 2012, 144). Ett annat sätt att betrakta förändring är som utveckling inom det rådande paradigmet med andra ord att utveckla och förfina det befintliga. I detta perspektiv ses framtiden främst som en fortsättning på det gamla och det givna, den problematiseras inte. De inkluderande särdrag i den diskursiva praktiken som lyfts fram, befinner sig samtliga inom ramarna för det rådande, inom ramarna för nuvarande yrkesutbildning och skolsystem. I studien intas *inte* ett kritiskt perspektiv i relation till vårt samhälle eller det önskvärda subjektet. Ej heller problematiseras rådande normer på ett desto djupare plan. Studien som helhet samt det presenterande utvecklingsförslaget är därmed främst en produkt i enlighet med det andra alternativet där det positiva, befintliga betonas och ses som utgångspunkt för en önskvärd utveckling. Med tanke på studiens syfte och teoretiska plattform samt även motiven med forskningsprojektet är detta ett medvetet val. En total reformering av finländsk yrkesutbildning, lärares arbete och alla de förgivettagna praktikerna inom denna står utanför denna studies påverkans- och ambitionsramar.

Lyckas jag då besvara mina frågeställningar med hjälp av studiens resultat? Datamaterialet är givetvis av högsta vikt för att forskningsfrågorna ska kunna

besvaras. Stimulusmaterialet har i denna studie en avgörande betydelse. En tanke angående mitt stimulusmaterial är att jag kunde ha gjort det mera specifikt. Kanske går jag som katten kring het gröt utan att våga ställa de mera exakta frågorna. Materialet var designat för att locka till diskussioner och fungerade väl i detta avseende men blev det för ospecifikt? Med facit i hand skulle jag ha kunnat testa fler alternativa upplägg. Med tanke på frågeställningarna tycker jag däremot att den valda analysmetoden fungerar väl. De mera precisa frågeställningarna har vuxit fram i symbios med metodologi och metod vilket även det bidrar till att den valda analysmetoden framstår som den rätta. Studiens viktigaste resultat är inte en enskild diskurs, även om jag hävdar att en del diskurser och tolkningsrepertoarer kan vara mera fördelaktiga för att främja en inkluderande yrkesutbildning. Studiens viktigaste resultat är däremot identifieringen av *olika* diskurser som kommunicerats och kommuniceras. I min redovisning av diskurserna har jag valt att presentera dem parallellt, utan att sätta särskilt stor tyngdpunkt på dominans eller eventuell hierarkisk ordning de olika konstruktionerna emellan. Detta förfaringssätt syftar till att sätta tyngdpunkten på just *olikheten* samt att synliggöra *bredden* och *variationen* bland diskurserna för att i förlängningen kunna synliggöra en utvecklingspotential för en inkluderande undervisning inom yrkesutbildningen. Om så alla diskurser som kommuniceras inom området inom yrkesutbildningen inte kunnat identifieras finns ändå ett värde i alla de olika som de facto kunnat identifieras. Genom dem kan vi få en förståelse för de konstruktioner som lärare gör av och i sin praktik och studerande dagligdags i sitt arbete. För att sätta ljus på det förgivettagna och kunna se på saken ur ett annat perspektiv krävs en början och det är just så denna avhandling kan betraktas. Som en början. Förhoppningsvis väcker den vidare diskussioner som får implikationer.

10 I riktning mot en inkluderande praktik?

Jag betonade i föregående kapitel vilka diskursiva särdrag som kan behöva tillåtas att dominera i en inkluderande praktik. I detta avslutande kapitel kommer jag att behandla tänkvärda vägar att vandra vidare för att nå ett inkluderande ideal. Dessa reflektioner, som är att betrakta som studiens eventuella implikationer, utgår från två spår: styrningen av och inom yrkesutbildning samt vidare forskning inom området.

10.1 Yrkesutbildningens aktörer, inkludering och den pedagogiska diskussionen

De vitt skilda diskurser som identifierats i denna studie går samtliga att legitimera via *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* (Utbildningsstyrelsen, 2009). Detta kan ju tyckas märkligt eftersom diskurserna och tolkningsrepertoarerna representerar vitt skilda synsätt och till och med kan äventyra studerandes lagliga rätt till yrkesutbildning. Dean (1999, 170–171) behandlar ett samhällsligt fenomen som han beskriver som en tävlan mellan det/de som manifesterar fara kontra samhället som befinner sig i risk och som kräver nya former av försvar mot riskerna. Staten betar sig i denna tävling som neutraliserad och den neutraliserade domaren. Examensgrunderna är statens verktyg för styrning av yrkesutbildningen. Deans tanke om staten som neutraliserad domare i relation till examensgrunderna och de olika diskurser som identifierats, för osökt tankarna till om examensgrunderna eventuellt förlorat sin status som styrdokument (om de någonsin haft den). Vi kan till och med ställa oss frågan om examensgrunderna egentligen är ämnade att fungera som den upphöjda normen utan kanske snarare att neutralisera, medla, ibland förstärka och ibland ta udden av de diskurser som marknadsstyrningen ger upphov till och legitimerar.

Den statliga styrningen av yrkesutbildningen kan beskrivas som både betydelsefull och betydelslös. Enligt Tiilikkala (2004, 219) läser lärarna styrdokumentet, försöker följa dem men förlitar sig sist och slutligen på sin egen sakkunskap. Jämlikhet inom utbildningen, som jag i denna studie framhållit som ett centralt begrepp, återfinns i examensgrundernas *Kapitel 8.3 Yrkesinriktad specialundervisning* som sorterar under *Kapitel 8 Övriga bestämmelser i den grundläggande yrkesutbildningen*. Eftersom specialundervisning långt associeras med speciallärarens uppgifter är det långt ifrån säkert att alla lärare inom yrkesutbildningen ens läst dessa rader. Jag betraktar inkluderande tankegångar som ett måste för att jämlikhet inom utbildningen ska kunna

uppnås. I ett sådant synsätt kan inkludering aldrig medges vara ett tillägg i form av en "Övrig bestämmelse" utan innebär ett sätt att tänka och verka som genomsyrar hela utbildningen. Saloviita (2006) anklagar skolmyndigheterna för ett skenbart förhållande till integration och inkludering. Hakala (2010, 273) framhåller styrdokumentens ambivalens i och med beskrivningen av att yrkesutbildningen för studerande som behöver särskilt stöd i första hand ska ordnas i vanliga undervisningsgrupper men undantag i form av undervisning i specialgrupper medges ändå. Vagheten i styrdokumentet i relation till studerande som behöver särskilt stöd är ganska uppenbara. Är det alls tänkt att skolan ska vara inkluderande? Lärare i Finland har en stark autonomi. De är fria att välja vilka diskurser som dominerar i klassrummet. De är även långt fria att definiera sitt eget läraruppdrag. Det är därför särskilt viktigt att styrdokumentet verkligen står för en styrning i övergripande frågor och inte tillåter att personliga betoningar ställs framom de statliga intentionerna.

Som jag många gånger poängterat i denna avhandling har yrkesutbildningen ett dubbeluppdrag i att fungera som redskap för excellens och inklusion. Dessa målas ofta upp som motsatser till varandra. Även jag själv faller i fallgropen såväl inom ramarna för denna studie som utanför dem. Den tydliga betoningen på excellens, som finns i våra finländska styrdokument, kommer sannolikt inte att inom överskådlig framtid ersättas med en lika tydlig betoning på inkluderingsuppdraget. Det är inte heller säkert att en sådan utveckling är önskvärd. Inklusion och excellens bör inte tillåtas ett fungera som ett antingen eller alternativ på någon nivå. Varken i styrdokument, hos skolans ledning eller hos den enskilda läraren och absolut inte på studerandenivå så att duktiga ställs mot svaga. Inkluderande tankegångar kan ändå betraktas som överordnade men inte enbart i relation till studerande som behöver särskilt stöd. I vid bemärkelse handlar inkludering om *alla* studerande i gruppen, vilket även diskuteras i en av studiens fokusgrupper när en god undervisning i heterogen grupp konstrueras som en god undervisning för *alla*. Haug (1998, 19) betonar att idén med den offentliga skolan egentligen var att likavärdet skulle få tjäna som det överordnade begreppet, inte prestationen. Inom yrkesutbildningens nuvarande styrdokument har begreppet *likavärde* sin motsvarighet i det för denna studie centrala *jämlikhet inom utbildningen*. I examensgrundernas formulering betonas specifikt att jämlikhet ska råda, oberoende av de studerandes inlärningsförutsättningar. Att särskilt framhäva just inlärningsförutsättningar i detta sammanhang skapar, paradoxalt nog, en situation där en förstärkning görs av rådande diskurser med kategorisering och hierarkisering på basen av förmåga och prestation. Jämlikhet bland övriga studerande tas förgivet. Trots de goda intentionerna kan poängteringen av en särskild grupp i sammanhanget till och med leda till en situation där just dessa studerandes jämlikhet äventyras. Gruppen konstrueras i beskrivningen som speciell, som att det i den aktuella praktiken finns en överenskommen och legitim anledning till att just dessa studerandes jämlikhet skulle vara särskilt hotad. Ovanstående resonemang får tjäna som exempel på det viktiga i att problematisera det förgivettagna i

skolvärden, att ibland ta steget från det konkreta, synliga till det mera abstrakta och ifrågasätta såväl diskursiva drag som diskurser.

Denna studie fokuserar på lärares styrning av studerande men vi ska ändå minnas att lärarna själva ingår i en omfattande styrningsrationalitet med tillhörande förväntningar. De finländska lärarna har en stor autonomi i sin yrkesutövning men de kan ändå inte helt ignorera den styrning som riktas mot dem genom styrdokumentet och skolans egen policy och/eller skolkultur. Studiens fokusgrupper varierade mycket sinsemellan. Olika diskurser och tolkningsrepertoarer kom att dominera i olika grupper. Eftersom styrdokumentet på nationell nivå är de samma för samtliga utbildningsanordnare fyller skolans ledning säkerligen en viktig funktion i hur de kommer att tillämpas samt vilka diskurser som kommer att dominera. Såväl Mahlamäki-Kultanen (1998) som Tiilikkala (2004) framhåller att kulturen på den egna läroanstalten och dess rektor är viktiga för lärare inom yrkesutbildningen. I en av denna studies fokusgrupper, där ett excellens-perspektiv kom att dominera i diskussionerna, beskrev gruppmedlemmarna sin situation som att skolan saknade pedagogisk ledning. I en skola som saknar pedagogisk ledning ges olika diskurser fritt spelrum och lärarnas personliga orientering får sannolikt en stor betydelse för vilka diskurser som tillåts dominera. En tydlig orientering inom skolan behövs ifall en inkluderande utbildning anses vara eftersträvansvärd.

I min diskussion om styrdokument och skolans ledning har jag framhållit att en utveckling i riktning mot en diskursiv praktik där en inkluderande diskurs tillåts dominera inte är att ta förgivet, ens i en doktorsavhandling i specialpedagogik. Inkludering är en process. Vi rör oss ständigt i marker där vi kategoriserar i Vi och De andra. Jag har tidigare fört fram argument till att betrakta inkluderande praktiker som det överordnade, eftersträvansvärda. Vi befinner oss i en tid där många goda och mindre goda argument förs fram inom olika diskurser för och emot en inkluderande utbildning med avseende på studerande som behöver särskilt stöd. Min förhoppning är att inkluderande tolkningsrepertoarer i olika diskurser så småningom når en dominans på alla nivåer i såväl skolvärld som samhälle samt hos alla aktörer. Jag skulle karaktärisera vår tid som ett brytningsskede där strukturell diskriminering av studerande som behöver särskilt stöd ännu är relativt accepterad. Förhoppningsvis för tiden med sig en positiv förändring men det är inte säkert. I ett perspektiv där vår uppfattning om världen betraktas som språkligt konstruerad är vägen framåt baserad på interaktion och diskussion. I de flesta av fokusgrupperna fälldes många positiva omdömen om att diskutera i grupp. Det verkar göras alldeles för sällan i skolvärlden. Jag ser öppenhet för utveckling samt öppna diskussioner kring den egna undervisningspraktiken och dess dilemman på såväl pragmatisk, som etisk och moralisk nivå som en av nyckelfaktorerna för att förverkliga en god inkluderande praktik inom yrkesutbildningen. Denna avhandling kan betraktas som ett försök att initiera och bidra till en diskussion om inkludering och studerandes rätt till jämlikhet inom yrkesutbildningen.

Specialpedagogiken och dess representant i skolsammanhang – specialläraren/specialyrkesläraren är av särskilt intresse när en diskussion om inkluderande utbildning ska föras. Specialläraren brukar framhållas som allmänlärarens naturliga samarbetspartner i en inkluderande undervisning. Bladini (1990) använder begreppet *förändringsagent* för att beskriva ett av speciallärarens viktiga uppdrag inom skolutvecklingen. Hirvonen (2010, 147) är inne på samma linje beträffande den önskvärda riktningen för utvecklingen av speciallärarnas/specialyrkeslärarnas professionalitet inom yrkesutbildningen. Om inkluderande tolkningsrepertoarer ska komma att dominera krävs starka förespråkare och ambassadörer. Specialläraren kan vara en av de viktiga personer som på alla nivåer framhåller inkludering som förstahandsalternativ och fungerar som förändringsagent. Specialläraren bör även ges utrymme att påverka i policyfrågor (se Hirvonen, 2010, 147). I det spänningsfält som skolan utgör, är det i dagens läge angeläget att de studerande som behöver särskilt stöd har sina talesmän och taleskvinnor. Speciallärarna och specialyrkeslärarna behöver kanalisera en del av sin entusiasm till en öppen och ärlig diskussion skriver Hirvonen (2010, 147) och tillfogar att på så vis har de även möjlighet att stärka sin professionella identitet i en inkluderande undervisning.

10.2 Förslag på fortsatt forskning

Om denna avhandling så är en början. Vad kunde då vara den eventuella fortsättningen i forskningshänseende? En begränsning i denna studie är fokuseringen på lärarna som de enda aktörer som kommer till tals på skolarenan. Jag har upprepade gånger poängterat att ett studerandeperspektiv faller utanför ramarna för denna avhandling i och med att studerandes egna röster inte blir hörda. I studien uppmärksammas de subjektserbudanden som lärare kan tänkas kommunicera till studerande som behöver särskilt stöd men inte om eller hur dessa erbjudanden accepteras eller förkastas. Studier om subjektspositionering bland studerande som behöver särskilt stöd skulle bidra med viktig kompletterande information i förhållande till denna studie. Även studier där andra av skolans aktörer så som skolledare och speciallärare kommer till tals skulle vara av intresse för att fördjupa inblicken i konstruktioner om och kring det aktuella fenomenet. Ur ett metodiskt hänseende kunde denna studie kompletteras med en mera praxisorienterad ingång i temat så som observationer av interaktion mellan lärare och studerande i undervisningssammanhang. En möjlig infallsvinkel skulle vara att följa kopplingen mellan den kommunicerade och det förverkligade genom att följa lärare genom såväl intervjuer och observationer av undervisningspraktik.

Förutom det kunskapsbidrag som denna studie innebär för yrkesutbildningen och dess lärare samt för lärarutbildningen hoppas jag den kan fungera som inspiration för andra forskare att gripa sig an andra problem med liknande metoder eller att fortsätta arbetet där jag nu avslutar det.

Summary

If I tell you the way it is, he may just as well quit his education. He'll never get a job in this sector. He just can't make it.

The text in the square above is an excerpt from a discussion held in a Finnish-Swedish Vocational Institute a few years ago. The statement is in no way unique. Nevertheless, it is both the starting point for this thesis and a major reason for the research project. An English translation of the title of the dissertation would be *Extremcases, Starpupils and Toolrattlers – A Discourse Analytical Study of Teachers Talk about Special Needs Students*.

Introduction

According to Myrskylä (2012, 8) a low level of education, in other words, lack of other than compulsory education is the most significant explanatory factor for exclusion from work and society. Success in school and education functions as a protective factor when a young person is at risk for exclusion due to a poor home environment and/or socioeconomic status (THL and Utbildningsstyrelsen, 2012). Finnish vocational upper secondary education and training (VET) have a strong position in including all youth in society. The political steering towards it is strong. Through Finnish legislation the whole age class of youth is entitled to a place within VET.

According to the Finnish core curricula for VET, instruction for Special Education Needs (SEN) students should primarily be arranged as a part of mainstream education, at ordinary vocational institutes in study groups with other students. Vocational special education institutions should primarily provide training for students with severe disabilities (Utbildningsstyrelsen, 2009, 271). But are all students welcome in the study group? Can the teachers manage the complexity of the group? Can ways be found to support? Can teachers be required to commit to what this mission entails? VET-teachers face an enormous challenge in successfully teaching the often heterogeneous groups.

This study is closely linked to practice. However, the research interest is not directed towards for example teaching methods, but rather towards the constructions teachers make of students and teaching in their speech which, in accordance with Foucault's (2003c) thinking, can be seen as part of the creation of a learning subject. A first motive for the study is to make a contribution to the field of special educational research. According to Tangen (2012, 18) research in special education should develop knowledge of both conditions that promote and conditions that have a restraining influence on learning. Research should, according to Tangen, also contribute new perspectives and critically examine established systems, practices and perceptions. With this study there is an

aspiration to make discourses visible, both the ones that may promote and the ones that may hamper the learning and development of SEN students. One aim of the study is to challenge some established views and critically examine how "equality in education" is constructed amongst teachers. I believe that this study corresponds well to those criteria established by Tangen.

A second motive for the study is based on a practical educational and personal level. It is about a desire to get a better understanding of teachers' different ways of describing SEN students and education for these (different discourses). Through this understanding it should be possible to highlight a potential which could ultimately contribute to a positive development of an inclusive education within VET.

In the extension, there is also a societal perspective included in the study, a perspective that constitutes a third motive for the thesis. It is hoped that the results of this study can contribute to a discussion on values within VET and teacher education, a discussion that can work against dropouts in VET and prevent the marginalization of young people. Completed vocational training simplifies the roads into working life and provides protection against exclusion.

Entrances to the Research Field

The aim of this part of the thesis is to convey an entrance to the thematic of the study with the help of previous research and other relevant literature. The overview is divided into two main chapters, which also shows the study's position between two subareas of education – vocational education and special education.

Vocational education and training

Vocational education and training is in the national and international policy documents described as a tool to create sustainable economic growth by contributing to the making of Europe into the leading knowledge-based economy. On the other hand, VET is also seen as a tool for the inclusion of all citizens, including vulnerable groups. In other words, VET is considered as an instrument for both excellence and inclusion (Cedefop, 2007; Frontini, 2009). According to Frontini (2009) the Finnish policy documents stress the excellence perspective in VET. This might be because the Finnish system already has solved the most important questions related to inclusion. Frontini however, raises concern that a system based on excellence can lead to new forms of exclusion.

From a European perspective, Finland's system for VET is a successful one. (Heikkinen, 2001; Frontini, 2009). In Finland VET has become an increasingly attractive option for young students. Slightly above 50 percent of the pupils finishing compulsory education choose to study in VET. The Finnish vocational upper secondary education currently includes eight different fields: Humanities

and Education; Social Sciences, Business and Administration; Technology, Communication and Transport, Social Services, Health and Sport; Culture; Natural Sciences; Natural resources and the Environment and Tourism, Catering and Domestic Services. Within the eight fields there are 52 vocational upper secondary qualifications and 120 study programs. (Utbildningsstyrelsen, 2011b, 7). The training consists of 120 credits out of which 90 credits are vocational studies and on-the-job learning (min. 20 credits on-the job) and 20 credits are core subjects, common to all qualifications. 10 credits are free-choice studies. Almost seven percent of the students in Finnish VET received some form of special education in the year 2010. Thirteen percent of these students went to special vocational schools, about ten percent received instruction in a particular group for special education in a public vocational school, and 77 percent were fully included in general education (Finlands officiella statistik, 2011).

The main trends that can be traced to the development of the Finnish contemporary VET is on an administrative level fusions and coordination of education providers and school units to achieve synergies and consistent quality of the education. Within the education itself the development is mostly about a flexible system in relation to the student's individual choice; organization of training in close cooperation with working life and thoughts on vocational education as a part of a lifelong learning.

Special Education

The definition of the concept special education used in this thesis is consistent with the broader meaning ascribed to the term by Ahlberg (2007, 85) and Tangen (2012, 17). Special education is in this perspective considered not only as a special form of teaching for SEN students but as a contributor to the possibility to meet the natural variety of students' differences. Reidun Tangen (2012, 17) emphasizes that the aim of special education also is to promote a positive development and good living conditions for children, youth and adults, and thus should not only be linked to educational issues. The perspective is in this sense broadened to include a societal perspective According to Tangen the target group for special education consists of people who meet, or are at risk to face, difficulties or barriers in their development, their learning and in their lives.

Within special education two extreme perspectives are often identified: One perspective, based on medical and psychological knowledge, where difficulties and problems are placed within the individual; one where the difficulties and problems are regarded as a product of the current environment or the relation between the individual and the environment. The naming of these extremes may vary. Emanuelsson, Persson and Rosenqvist (2001) discuss the two extreme perspectives in terms of a categorical and relational perspective; Nilholm (2005, 2007, 2012) refers to them as a compensatory and critical whereas Ainscow (1998) is using the terms individual and curricula perspective. There are proposals for other perspectives as well. For example, Ainscow (1998, 8–9) is incorporating a third perspective by putting an interactive approach between the

two extremes. Based on Clark, Dyson and Millward (1998) and Dyson and Millward (2000). Nilholm (2005, 2007) proposes a dilemma perspective as an alternative way of thinking about special education.

Inclusion is a concept of central importance in the present study. Inclusion in schools can briefly be explained by borrowing the words of Unesco:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. (Unesco, 1994, 11).s

Inclusion in school is to be regarded as part of a much wider context of inclusion in society where "a society for all" (United Nations, 1995, Chapter IV) is the overriding goal. In this study, the concept of inclusive education is regarded as closely related to "equality in education" (Utbildningsstyrelsen 2009, 165). I consider an inclusive education, where all students regardless of prerequisites are provided with opportunities to participate and learn, as a requirement so that equality in education can be guaranteed.

Methodology, Aim and Research Questions

The present study is positioned in a field where interaction and linguistic constructions are of great interest. With this approach, the study is oriented towards the structuralist and post-structuralist language theory. Post-structuralism can be seen as a further development of structuralism where the language in the post-variant is considered as more unstable, changeable and as a social act (Assarson, 2007, 76; Winther Jørgensen and Phillips, 2000, 17). Winther Jørgensen and Phillips (2000, 12–13) subsume post-structuralism under the heading social constructionism.

Social constructionism represents a theoretical orientation and is an umbrella term for approaches to our culture, our society and the individual in it. Common to these are the view that our world, our knowledge and our identity are built up in social interaction through communication with other people. Our use of language is of great importance in social constructionism thinking. Through our descriptions we always construct phenomena in one way or another and these types of constructions are inevitable. In other words, our language is not a transparent medium, or a bridge to the "real reality," the reality that we describe is a construction made in interaction with others (Potter & Wetherell, 1992, 62). Even though one version is not necessarily truer than the other, some versions of reality may be preferable to others.

Our choice of categories, i.e. *categorization*, is a basic element of the construction work done to describe our version of reality (see for example Potter, 1996, 177). Depending on what is being discussed we usually have a cluster of possible stories or *interpretative repertoires* at our disposal. Interpretative Repertoires are the building blocks that give the speaker or writer the possibility to describe desirable *versions* of the events, themselves and the

social structures (Potter and Wetherell, 1992, 90). The context is of great importance regarding which interpretative repertoire the speaker or writer decides to use. Interpretative Repertoires are understood as the accessible parts of discourses used to rhetorically convince in the current situation. *Discourse* is an ambiguous term. Simply put a discourse can be understood as the way we understand and talk about a thing or a phenomenon. The meaning of the word discourse I use in this study can be seen as a combination of the discursive psychological notion of discourse (Potter) and the meaning of the word discourse in the spirit of Foucault. From discursive psychology I borrowed the concrete points in speech and writing as a part of a social practice. Using interpretative repertoires as a bridge I turn to Foucault to borrow the idea that discourse sets limits to what can be said (and not said), in a particular time and in a particular environment (cf. Severinsson , 2010, 62; Wetherell, 1998, 402).

Although teachers are in focus in the present study the actual items of interest are the students and especially the way the student subject is produced in teachers' speech. Subjects positioning is a central concept in this context. Positioning is about the processes by which our identities and ourselves as persons, will be produced by social and culturally available discourses (Burr , 1995 , 140) . Teachers talk about SEN students is in this study understood as if the teachers convey different *subject offers* to students, offers that are incorporated in various discourses and interpretative repertoires. Central to these offers are the *norm*. As subjects we are guided in accordance with and in order to reach the norm. Foucault's term *governmentality* is of particular interest in this context. Foucault himself did not develop or define the concept in depth. There are several interpretations of the meaning of the term. My understanding of governmentality complies with Olssen's:

...the structures of power by which conduct is organized and by which governance is aligned with the self-organizing capacities of individual subjects. It deals with particular models of governing individuals. (Olssen, 2008, 35)

The governing of the individual is conducted in accordance with certain premises due to the kind of society we live in. "The good life" is described to us, for example, through the media and through a variety of institutions and procedures in our society. The school is an important part of the steering towards the desirable and requested subjects in our contemporary neoliberal society. Simultaneously control should not be understood as something negative. The individual benefits from fitting in. A concept associated with Foucault, above all others, is *power*. In my understanding of the relation between governmentality and power the former is superior. Different forms of power of are in the nearest techniques of government at the individual and population level. Three forms of power are of particular interest in the present study: disciplinary power, pastoral power and bio-power.

In summary the research interest is met through a linguistic entrance. Identification and discussion of various discourses are in focus. Using a

discursive psychological approach enables an analysis procedure where everyday speech is the foundation. An entrance through Foucault's conceptual world allows examination of how teachers' speech can be understood as government in relation to the student subject, in which attitudes, as well as a relation to the subject are embedded. According to Foucault discourses function as limit setters for what is possible to talk about and in which terms the phenomena is discussed. In the present study the theories of Foucault's function as a framing. Ultimately, I see the western, neoliberal society as a limit for what discourses that are possible within the school world. Having stated the relevant aspects of the study's epistemological criteria and methodological issues it is now, in accordance with Bjereld, Demker and Hinnfors (2009, 108–109) time to clarify the aim of the study and the research questions:

The aim of the study is to clarify how the educational ideals and intentions of “equality in education” (Utbildningsstyrelsen, 2009, 270) are constructed among teachers in vocational education in the Swedish-speaking parts of Finland.

Central questions are:

1. *How do teachers in vocational education construct the educational assignment when it comes to SEN students?*
2. *What kind of versions of SEN students do the teachers construct?*
3. *What meaning can the constructions of the educational assignment and the student subject be given from a power- and government perspective?*

The notion *educational assignment* is in the present study used in the meaning of all the efforts that are done in the school to teach, nurture and support the student's path through education.

Material and Method

In the present study data is collected through focus group discussions in groups of 3–6 participants (all of them teachers in vocational education) in seven different schools in the Swedish-speaking parts of Finland. The total numbers of participating teachers is 30. The focus groups were gathered by the school principal at each school. The criteria for the focus groups were that they should be as heterogeneous as possible with respect to gender, age, field and teaching experience and also according to whether the principal had some ideas about teachers' possible attitudes to educating SEN students. The person leading a focus group is called a moderator. I myself functioned as a moderator in the groups but tried to take a very passive role as not to interfere too much in the discussions. Discussion topics were initiated by stimulus material in the form of four pieces of paper. The idea of the stimulus material was to move from concrete teaching situations to wider issues affecting both policy documents and school systems as more ethical questions. The focus group discussions were documented using a video camera on a tripod. The films were then transcribed.

The method used to analyze the material was discourse analysis. Discourses focus on the differences between *how* people are talking about a phenomenon. The initial sorting of the material, however, was based on the question *what* i.e. What are the teachers talking about in accordance with the first two research questions? The content of these sequences were then categorized into different aspects that emerged in the discussions. In the next step the texts for the actual discourse analysis were chosen. These texts were such that they were particularly representative considering the aspect I had arranged them in and where the differences between various discursive features stood out clearly

The first and second research question is answered through a discursive psychological analysis. Key concepts in the analysis are the previously *discussed categories, versions and interpretative repertoires*. The third research question is intended to provide the study with outer frames. The analyses are based on the results of the two earlier research questions and inspired by the theories of Michel Foucault. The overarching concepts of the analysis consist of *the subject, government and power*.

Results and Discussion

The results consist of three chapters. Each one of them answers a specific research question. In this summary I will also include a discussion alongside the presentation of the results.

Constructions of the Educational Assignment in Relation to SEN students

As a result of the first research question four discourses were identified:

- The educational assignment as a pragmatic project
- The education assignment as a holistic project
- The educational assignment as a part of a democratic project
- The educational assignment as a labor market project

I will present the core of the discourses and especially discuss *equality in education* since it has a central position in the aim of the study.

The educational assignment as a pragmatic project

The discourse which occurred most was discussing the educational assignment as a pragmatic project, as a transfer of knowledge. Opposite interpretative repertoires within the pragmatic discourse were identified when it comes to constructions of the heterogeneous group as possible and even desirable or as impossible and unwanted. In the *special educational and level oriented interpretative repertoires* (in the pragmatic discourse) teaching the

heterogeneous group is foremost a question of well-planned material which either benefits all or which allows the students themselves to choose an appropriate level of the assignments. In the *conventional interpretative repertoire* one kind of teaching and one kind of material is provided to all. SEN students are constructed as requiring more time and more individual consultation. In the interpretative repertoire: *The only course - the middle course* successfully teaching the heterogeneous group is constructed as an impossible project. SEN students are constructed as unwanted since they force the teacher to lower the level of the education. In the interpretative repertoire *The fair* the educational assignment is constructed as a project that first and foremost have to be fair. In order to get it fair all the students need to be treated in the exact same way. None of the students will get away in an easier manner than the other or “sponge” off others or on the support schemes.

Equality in education can in the pragmatic discourse be generalized in two different and competing perspectives – emphasis on the individual versus emphasis on the collective. When emphasizing on the individual, support and equality can be constructed as a question of a *greater need* for education and consultation for the individual student, as is the case in *the conventional interpretation repertoire*. Within the *special educational and level oriented interpretation repertoire* the corresponding construction mainly consists of a thought that some students have *different needs* which are met using a variety of materials. Another, opposite, way to construct equality in education is to emphasize the collective in front of the individual. In this shaping equality in education means that all students are treated equally regardless of any variation in potential or need (*The only course - the middle course* and *The fair interpretative repertoires*). One perspective, which partially ranks in between, would be the *level-oriented interpretation repertoire* where students' own ability to select is emphasized. The choice is on a concrete level to choose the level of task but on a more abstract level, the possibilities of choice can also be seen as an opportunity to choose, accept or reject subject offers.

The education assignment as a holistic project

Constructions of the educational assignment as a holistic project are about a holistic approach to a teacher's work and to education. It is a way to consider the education structure, subject matters and also the individual student as a unity in its context. Students are not merely seen as recipients of knowledge but as a complete person. The teacher's task is widened to include support and guidance outside the actual teaching environment. Focus in teacher's work is shifted towards an emphasis on students as the core of the educational assignment. Collaboration between teachers is stressed in the discourse and constructed as necessary for the studies to be more comprehensive for the student. Through collaboration the need for support is constructed to be prevented since the student will get in contact with the same subject matter in different courses, in

several different ways. Cooperation can also include sharing ideas on how the heterogeneous group can best be taught.

Within the holistic discourse an opening is done to a more complex look at the school as an institution and the student in it. *Equality in education* is in the holistic discourse guaranteed when both individuals and systems meet in a unity where boundaries between school/reality, theory/practice and students as learning object/students as subjects are blurred. The processes related to learning are seen as circular rather than linear and one-sided. In a comparison with the special educational perspectives, we approach the relational, critical or curriculum perspective where school problems are considered as based on the limitations and shortcomings in school activities (Ainscow , 1998; Emanuelson , Persson & Rosenqvist , 2001; Nilholm , 2005, 2007)

The educational assignment as a part of a democratic project

Democracy is a multifaceted concept that is defined somewhat differently in different contexts. Usually terms such as equality, participation, rights and freedom are a part of the definition (see for example Benhabib 2004, 121; Hermansson, 2003, 292). Two conflicting interpretative repertoires have been identified in the discourse. An *inclusive repertoire* that emphasizes the individual's right to participate in school as a link to a later participate in society. Another repertoire called *Injustice - when inclusion violate rights*, the participation of all causes that individual student rights are violated in education. Students who are described as "clever" and "bright" get wronged due to SEN students since they are described as demanding in the teaching situation and also assigned more resources than others. Another way to describe education as a violation of rights is when the strong steering towards education is constructed as an abuse of SEN students. Students are forced to study three years despite the fact that they may be completely unmotivated for this.

Equality in education can be seen as the main goal within the democratic discourse but the question about how equality is reached varies in a similar way as in the pragmatic discourse. Once again, the span goes between the individual and the collective. At one side are constructions where all students' opportunities for participation ensure equality in education. On the other hand there are constructions according to which this participation violates, at least some students' right to a good education leading to segregated solutions as the desirable.

The educational assignment as a labor market project

When the educational assignment is constructed with a focus on the labor market discussions are conducted in terms of the *expectations of the industry* and *hard demands* versus *there is room for all in the working life*. The labor market is described in different versions which in turn legitimize different approaches within VET. In the interpretative repertoire *The demanding labor market* a working life is constructed that has barely any room at all for students. Working

life is in this interpretative repertoire fixed as demanding and hard. If a student is really skilled a door may open. For a student who has not learned enough in education, the doors are forever closed, and the education more or less wasted.

In the interpretive repertoire *The available labor market* is however working life constructed as open and accessible to the students. A match between the individual and the workplace becomes possible since there are *different levels* on the tasks in the working life. The description includes an admission that some industries have clearer levels than others, which may cause greater or lesser challenges for new graduates. In the repertoire VET serves as an instrument for an inclusive society. In the interpretative repertoire *The real, opportunity giving labor market* students are given the chance to demonstrate what they know when they are in a real workplace and in most cases they succeed. The relations to working life are constructed as something positive that will ensure that both students and teachers are rewarded for their effort.

The descriptions presented are all derived from different industries and different sectors are different with different numbers of vacancies. A central question is what it means to work in the own field. Are even simpler tasks counted, for which a trained person can be considered overqualified? *Equality in education* is promoted when teachers see opportunities in the labor market, also for students in need of special support.

Versions of SEN Students

As a result of the analysis four discourses were identified when it comes to versions of SEN students:

- Students, who have difficulties and problems
- Students who do not use or do not have ability
- Students who are irresponsible and lack the will to study.

A fourth discourse that was identified was students as professionals. The discourse is not separately presented under this headline since it was not possible to distinguish the material about students from the part about the educational assignment in a good way. A first attempt led to a fragmentation a second to repetition from the previous chapter.

The chapter is far structured as a comparison between different interpretative repertoires and versions of students who need special support.

Students who have difficulties and problems

The difficulties and problems discussed are: problems with concentration, difficulties with reading and writing, social difficulties (students with behavioral disorders, taciturn students, students with problems in the private arena) and mental illness. The same difficulties are described in different ways leading to

different version of the same phenomena. One overall dimension in the descriptions is the manageability of the problems i.e. are the difficulties and problems described as possible to manage or not. The discussions about students with reading- and writing difficulties are all of a similar kind. The difficulties are constructed as accepted and manageable as Helldin (1998, 138) puts it, dyslexia is "free of stubborn resistance, celebrated and encouraged." Students that have problems with concentration are on the other hand described as difficult to manage. They are even so difficult to deal with in the classroom that education in small groups or special classes would be desirable.

Across different interpretative repertoires common and distinctive features are found. When students' difficulties are constructed as manageable the interpretative repertoire is generally more solution-focused than focused on the detailed constructions of students' difficulties. In the more problem-focused constructions the students' difficulties are described as extreme and large which partly legitimizes that solutions in general education framework is not discussable. The same type of difficulty may be constructed as both manageable and as extremely difficult to manage for teachers. The same solution proposed can also be justified and legitimized on the basis of widely differing arguments and interpretative repertoires. Regardless of the interpretative there seems to be a limit among all focus group teachers when students are no longer categorized as educable in general education. This limit varies widely between different groups and teachers, and may also vary for the same teacher in relation to the same students. Similar interpretative repertoires are used when students are spoken about on the basis of their ability, as demonstrated in the following.

Students who do not use or do not have ability

Ability is a broad term that can include both innate talents as learned skills. Discussions on the student's ability often follow the division in theoretical and practical knowledge. Older teachers in the focus groups commonly spoke about the basic knowledge among the students as if it was better in the old days. There are two different versions of the phenomena. The difference is in the construction: The students have *different knowledge* now than before versus the students *had better knowledge* before. A part of the responsibility for the problem can in the former construction be set at school because it has not been sufficiently changeable in order to meet the needs of the students of today. In the latter construction, the students own the problem while the teacher is forced to deal with it.

The teachers also talked about students that are described as completely lacking the prerequisite for education. These should, according to the constructions, be excluded from education with arguments like: it is unethical to have the students in education since they won't make it through and/or never get employed; the students lower the level for the other students. Desirable personal qualities can put the learning barriers in the background and bring with it fact that the student after all is constructed as desirable and educable.

Students who are irresponsible and lack the will to study

Two contradictory ways of describing SEN students are to construct them as responsible and active or irresponsible and inactive. The responsible and active student might be in need of support but they are active and struggle. They do not use more support than they need and are responsible themselves to let the teacher know when support is needed. However, a more dominant version is when SEN students are constructed as lazy and irresponsible. In this construction the need for support may even mainly be produced by the fact that the student never tries to do his/her best and act as a responsible student. Teachers who provide support are constructed as legitimizing the irresponsible behavior of the student and doing the students a disservice since they never have to struggle on their own.

Will and responsibility are two closely related concepts. Students that have the will to study are more likely to take responsibility. The will of the student is constructed as a key factor that is of great importance to the response he or she will get from the teacher. A student who shows that he/she has got the will and is trying is likely to get support from the teacher. A student who does not seem to be willing to try is a much greater challenge. He or she might be lazy and spoiled. Two characteristics that are not very flattering and which do not legitimize help from the teacher.

Constructions of the Educational Assignment and Students in the light of Power and Government

In the final result chapter the results presented earlier (the constructions of the educational assignment and version of SEN students) are considered in a power and government perspective. Of particular interest is what these structures do with the student subject, i.e. how the structures might affect the student subject, especially concerning SEN students. Techniques of government are considered as embedded in the institutional practice that the school represents. The shared and predominant direction of the government of the student subject is a government of successful studies and ultimately a successful inclusion in the neoliberal society.

In order to describe students and the situation experienced in teaching the teachers often use opposites. In the previous report on the results we take part in such dichotomous categories. The teachers for example speak in terms of strong versus weak students, students lack will versus students who have will, students who are noisy versus those who are quiet, students with difficulties in practical subjects versus students with difficulties in academic subjects. These opposites are to be understood as constructions based on the knowledge that dominates and in relation to what is seen as normal and desirable. The categories are not equal, one is always given more value than the other and may result in different treatment of the individual.

The categorization of students does not arise out of thin air. It has a basis in the way of regarding school practices. The school practices were also constructed in pairs of opposites in the focus groups discussions. The most important were: theory versus practice, school versus reality, education versus work, focusing on the whole versus focusing on parts and inclusion versus exclusion. I will now discuss and question them further, and discuss what they do with the students as subjects.

Theory versus practice

In our knowledge-based society the theoretical knowledge is often considered as more advantageous than practical. In VET the focus is however often on the practical. In close relation to the duality of theory and practice is the categorization of students into strong and weak as well as intelligent and less intelligent. A strong student in elementary education is preferably a student who does well in academic subjects while a strong student in VET needs to perform well in both theory and practice. Intelligence however is mainly associated with theoretical knowledge. A hierarchization of students emerges where both theoretical and practical knowledge are the most desirable in VET. A combination of theoretical problems and practical skills can be tolerated while other combinations tend to be out of tolerance, if not compensated by good social skills

School versus reality

From the opposites theory and practice is not far to the couple *school versus reality* where the school context and the theoretical is constructed as the essence of what is causing problems for the students. If the student is taken out of the classroom environment and its unreal tasks and is allowed to work with real projects the problems disappear. In relation to SEN students this way of thinking leads to a questioning of the essential in their need of support. The need is rather seen as a construction that emerges in a school environment

Education versus working life

An important aspect of education versus working life consists of the construction of the relation between education, the students and working life. Are the students educated to meet the needs of working life or are the students educated to meet their own needs with the help of a qualification for employment. If the demands of the working life are emphasized over the individual's right to an education there is a risk that some of the students are not expected to meet the requirements and in the worst cases be deprived of their right to vocational training.

Focusing on the whole versus focusing on parts

A more general feature of the various constructions and versions presented in the previous result chapters are focusing on whole versus focusing on parts. Focusing on the whole appears in *the holistic discourse* but also in some of the

interpretation repertoires in the *democratic discourse* and when the educational assignment is constructed as a *labor market project*. When the whole is in focus the students are treated as whole individuals that will manage their education and be given the opportunity to live the "good life" by being included in society and working life. Another, possibly opposite, way of viewing the student and the understanding of the educational assignment is to focus on the separate course and the student's behavior during separate lessons which characterize structures within the *pragmatic discourse*.

Inclusion versus exclusion

From the pairs above one last pair is appearing – inclusion versus exclusion. The exclusionary discourse is backed up by many different arguments. With an entrance through a medical discourse any possible problem is considered as a problem within the individual that need to be resolved by action at the individual level, parts of the educational assignment is focused (see above), the difficulties in teaching a heterogeneous group are stressed and so on. The school's mission is to provide the labor market with skilled labor rather than to ensure the student's needs and rights to inclusion in the working life and society.

Inclusive thinking is for example legitimized and motivated by the argument that students will need a place in society after completing their studies and be given the opportunity to provide for themselves. If school is considered as a stepping stone to "real life" such thinking becomes logical.

Techniques of government

The more direct techniques of government located in the study are: disciplinary power, bio-power, pastoral power and to some extent the use of sovereign power. In this summary I will discuss the use of power starting with the docile body which I find as a useful example.

A docile body is neither overactive nor underactive. It is active in the right way at the right time. A student with an overactive body, is by the teachers first, and foremost recommended to be excluded from general teaching. According to the teachers constructions the student is better off in a small group or in a special group. A smaller group would provide the student with less distractions and a better working atmosphere, while a smaller group also leads to a greater opportunity for teacher supervising and the teacher's imperious gaze (Foucault, 2003d, 172). A smaller group can be recommended with arguments from the student's perspective, what it considered to be best for him or her. There also are other arguments for education in small or special groups. In some of the constructions there were no concerns about the individual student. Students with docile bodies were described as unwanted elements, almost as a threat to the teachers and to the group. Another type of modern power that Foucault describes is the so called *bio-power*. While the disciplinary power is directed against the

individual, bio-power is directed against the population. As medical and psychological knowledge has an influence on the categorization of students and in the proposals for educational solutions, I believe that bio-power can also be traced also to the school environment, especially to VET which is so closely linked with the working life and has to respond to its demands. By excluding students that are lacking in concentration from the general education group, an attempt to normalize on the group level is being performed. The exclusion benefits other students who are described as getting "whole years" spoiled because of their disruptive classmate. The method the teachers wish to use is the same that would be practiced if the hyperactive, unfocused students had a contagious disease. The deviant is removed from the group. With the techniques of bio-power the group is thus brought closer to a medium level, which is also likely to bring optimization and efficiency with it (cf. Dean, 1999, 99). Students with low activity are spoken about in the same way. Both high and low activity places the student low in the hierarchy whereas students with reading or writing difficulties have a high place in the hierarchy of students who need special assistance. None of the teachers, in this study would like to exclude them from the general classroom.

When the educational assignment was discussed within the *holistic discourse* the teachers expressed concern about the student as an individual. Within the discourse teachers are sort of taking care of their students and the relation is important. According to Mitchell Dean, whose writing can be used as a guide when reading Foucault, we can localize the primary source of our notions of care in the ancient Hebraic conception of *pastoral power* modeled on the shepherd-flock relation. (Foucault, 1988/1990, 61; Dean, 1999, 75). Pastoral power can be understood as a kind power which focuses on what is best for the individual and tries to lead the person in that direction. By keeping in touch, reminding and through consultation the teacher tries to lead the student in the right direction. Such action requires prior information about the student as well as a good understanding of the student's behavior and performance in class. Information about the students in the group that is given in advance can therefore be of great value to some teachers while others do not want extra information. They simply do not need any other information about the students other than their level in the current subject.

Conclusion

Finnish teachers have strong autonomy. In what spirit and to what extent policy documents are read and followed, the teachers can choose themselves, as the discourse that is allowed to dominate. According to Frontini (2009) an excellence perspective dominates the Finnish policy documents. As revealed in the results there also are many interpretative repertoires used by teachers in VET where an excellence perspective dominates. A major problem, however, is when one perspective is allowed to exclude the other. There are constructions made by the teachers in the focus groups where including thoughts are completely

dismissed and dismissed very quickly, without reflection. This way of thinking is against the spirit of the policy documents and the thought of equality in education. An interesting aspect in this matter is whether the teachers really know what is in the policy documents. Like Frontini (2009) emphasizes Finland has already dealt with the major issues concerning inclusive education. The whole age group has the right to VET and special education is already available. The underlying structures are arranged. But when it comes to the reality in the classrooms I would suggest that this is not enough. If Finnish VET is to be more inclusive an inclusive discourse needs to be strengthened at all levels – in policy documents, at the level of school management and in the classroom.

In the study discourses are identified that at a school level they can function to strengthen the inclusion process, if they are allowed to dominate. Within the *special educational interpretative repertoire* smart material is the core that prevents a great need of consultation. In the *level oriented interpretative repertoire* the way of thinking is similar but with possibility for the students to make the choice of both material and subject offer embedded. In the *conventional interpretative repertoire* the educational assignment in relation to SEN students was constructed as the possibility to offer these students extra consultation. Consultation is important but entails a risk that students are passivized and not allowed to develop in the direction of the requested subject of the neoliberal society.

If the inclusion process is to be successful there is a need to think *holistically* about the students and the educational assignment. Teachers need to see the student as a whole person and need to cooperate with each other. In the *democratic discourse* there is an interpretative repertoire that highlights a student's right to participation. If we consider the school as a part of society SEN students should be given the opportunity to participate in school to the same extent that they are expected and required to participate in society.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2007, 12. (2), 84–95. Tillgänglig online: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/ahlberg.pdf> [Citerad 12.11.2012].
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson, A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge. 7–20.
- Ainscow, A. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. I L. Florian (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications Ltd. 146–159.
- Alestalo, M. (1993). The rise of neo-liberalism in Finland: from the politics of equal opportunity to the search for scientific excellence. I *Science studies*6(2), 35-47.
- Arnesen, A-L., Mietola, R., Lahelma, E. (2007). Language of Inclusion and Diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97-110
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of Newly Qualified Teachers*. Vasa: Faculty of Education, Åbo Akademi University Tillgänglig online: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2 [Citerad 20.12.2012].
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Lunds universitet. Tillgänglig online: <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/3417/Avhandling.pdf;jsessionid=527CC6BA8CB35E51E0C60AA464619512?sequence=4> [Citerad 14.1.2011].
- Atkinson, A.B. & Marlier, E. (2010). *Analysing and measuring social inclusion in a global context*. New York: United Nations. Tillgänglig online: <http://www.un.org/esa/socdev/publications/measuring-social-inclusion.pdf> [Citerad 27.2.2013].
- Backman, H. & Englund, K. (2012) *YRKE 2025. En prognos över behovet av svenskspråkig arbetskraft och yrkes- och högskoleutbildning för svenskspråkiga*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen Tillgänglig online: http://www.edu.fi/download/144074_987717_YRKE_2025_pdf.pdf. [Citerad 15.11.2012].
- Barnskyddsåklagare 417/2007. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2007/20070417> [Citerad: 20.10.2012].
- Benhabib, S. (2004). *Jämlikhet och mångfald: demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? :om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björkgård, L. (2009). *Specialpedagogiska behov i finlandssvenska yrkesläroanstalter: en kartläggning*. Opublicerad pro graduavhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten

- Bladini, U. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.
- Boréus, K. (2005). Diskursiv diskriminering: en typologi. I *Statsvetenskaplig Tidskrift* 2005, 107 (2), 119–139.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge
- Butler, J. (2004). *The Judith Butler reader*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2008). *Struttjejer, arbetssökande och samarbetsvilliga: kategoriseringar och samhällsmoral i socialt arbete*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Börjesson, M., Palmblad, E. & Wahl, T. (2005). *I skötsamhetens utmarker: berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Carlsson, R & Nilholm, C (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. I *Utbildning & demokrati* 2004, 13, (2), 77–95 Tillgänglig online: https://inforum.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_2/Carlsson_Nilholm.pdf [Citerad 16.11.2012].
- Carstens, A. (1998). *Aktivering: klientsamtal og socialpolitik*. København: Hans Reitzel.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998a). Introducing the issue of theorising. I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (red). *Theorising special education*. London: Routledge. 1–6
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998b). Theorising: special education. Time to move on? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (red). *Theorising special education*. London: Routledge. sid 156–173
- Casey, I., Davies, P., Kalambouka, A., Belson, N. & Boyle, B. (2006). The influence of schooling on the aspirations of young people with special educational needs. I *British Educational Research Journal*. 32(2), 273–289
- Cedefop (2004). *Vocational education and training – key to the future. Lisbon – Copenhagen – Maastricht: mobilizing for 2010*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Tillgänglig online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/cedefop_en.pdf [Citerad 11.9.2013].
- Cedefop (2007). *Zooming in on 2010. Reassessing Vocational Education and Training*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Tillgänglig online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4060_en.pdf [Citerad 1.11.2012].
- Cedefop (2008). *Comparative Analysis. Initial vocational education and training (IVET)*. Tillgänglig online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Comparative_Analysis_08.pdf [Citerad 12.9.2013].

- Cedefop (2012). *VET in Europe – Country reports*. Tillgänglig online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx> [Citerad 12.9.2013].
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998) Theorising: special education. Time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education*. London: Routledge, 156–173
- Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1–25.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. ([Ny, rev. och uppdaterad utg.]). Stockholm: HLS förl.
- Cromby, J. & Nightingale, D.J. (red.) (2001). *Socialkonstruktivistisk psykologi: en kritisk analys av teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummings, C., Laing, K., Law, J., McLaughlin, J., Papps, I., Todd, L. & Woolner, P. (2012). *Can Changing Aspirations and Attitudes Impact on Educational Attainment? A Review of Interventions*. York: Joseph Rowntree Foundation
- Dahlström, L. (2008). Om den neoliberal attacken på utbildning och undervisning: Review of Mary Compion & Lois Weiner (2008) The global assault on teaching, teachers, and their unions – stories for resistance. New York: Palgrave Macmillan. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. 13(3), 230–232. Tillgänglig online: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-18645> [Citerad 12.12.2012].
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Diss. Luleå : Luleå tekniska univ., 2006. Luleå.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: P. Chapman.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F. & Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and pupil achievement. Research Report No 578*. Newcastle, England: University of Newcastle, Department of Education and Skills. Tillgänglig online: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf> [Citerad 16.11.2012].
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eerola, T. (2007). Redogörelse för lärarnas arbetslivsperioder. I *De kunde inte tänka sig att göra annat. Iakttagelser kring arbetsplatshandledarutbildning, lärarnas arbetslivsperioder och inlärnin g i arbetet*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 55–74. Tillgänglig online: http://www.oph.fi/download/46871_arbplats.pdf [Citerad 1.2.2013].
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2006). *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti*. Tillgänglig online: http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/arkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf Citerad: 15.11.2012.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=800> [Citerad 14.11.2012].

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education - Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education Tillgänglig online: <http://www.european-agency.org/publications/reviews/vet-policy-and-practice-in-the-field-of-sne-literature-review/VET-LiteratureReview.pdf> [Citerad 16.9.2013].
- European council (2000). *LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000, PRESIDENCY CONCLUSION*. Tillgänglig online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [Citerad 22.11.2012].
- European Parliament (2010). *Key competences for a changing world: implementation of the education and training 2010 work program*. Tillgänglig online: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=/EP//NONSGML+REPORT+A7-2010-0141+0+DOC+PDF+V0//EN> [Citerad: 16.9.2013]
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Field, J. & Leicester, M. (red.) (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*. London: Routledge Falmer.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD. Tillgänglig online: http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/meltanyossag/10_Steps_to_Equity_in_Education_OECD.pdf [Citerad 16.9.2013].
- Finlands Akademi (2003). *Forskningsetiska anvisningar*. Tillgänglig online: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf> [Citerad 2.12.2012].
- Finlands officiella statistik (2011): *Specialundervisning. Tabellbilaga 8. Specialstuderande i yrkesutbildning efter plats för genomförande av undervisning 2004-2010*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_008_sv.html [Citerad 1.11.2012].
- Finlands officiella statistik (2012a). *Avbrott i utbildningen*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/kkesk/index_sv.html. [Citerad 27.11.2012].
- Finlands officiella statistik (2012b). *Gymnasieutbildning. Tabellbilaga 1. Studerande och avlagda examina i gymnasieutbildning 2011*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/lop/2011/lop_2011_2012-06-12_tau_001_sv.html [Citerad 12.11.2012].
- Finlands officiella statistik (2012c) *Yrkesutbildning. Personer som deltagit i läroavtals utbildning och personer som avlagt examen under kalenderåret 2011*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/aop/2011/01/aop_2011_01_2012-06-21_tie_001_sv.html. [Citerad 7.12.2012].
- Finlands officiella statistik (2012d). *Yrkesutbildning 2011. Antalet studerande som avlagt läroplansbaserad grundläggande yrkesutbildning*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/aop/2011/02/aop_2011_02_2012-08-30_sv.pdf [Citerad 1.11.2012].

- FNB (2012) . *OAJ – Ungdomsgarantin kan inte realiseras*. Publicerad: 21 november 2012. Tillgänglig online: <http://www.ot.fi/Story/wirestory.aspx?storyID=61478> [Citerad 21.11.2012].
- Folkpensionsanstalten (2012). *Så här ansöker du om moderskapspenning*. Information till föräldrar på internet. Tillgänglig online: <http://www.kela.fi/in/internet/svenska.nsf/NET/181001133519EH?openDocument> [Citerad 12.11.2012].
- Fontana, A. and Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. I N. Denzin and Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.), London: Sage: 645–72.
- Foucault, M. (1980a). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980b). *Sexualitetens historia. 1, Viljan att veta*. Stockholm: Gidlund.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2002a). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. ([Ny utg.]). Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2002b). *Vetandets arkeologi*. ([Ny utg.]). Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2003a). *Abnormal: lectures at the Collège de France, 1974–1975*. (1st Picador ed.) New York: Picador.
- Foucault, M. (2003b). *"Society must be defended": lectures at the collège de France, 1975–76*. New York: Picador.
- Foucault, M. (2003c). *The essential Foucault: selections from essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: New Press.
- Foucault, M. (2003d). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4., översedda uppl.) Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France, 1977–1978*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2008a). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (2008b). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Frontini, S. (2009). Global influences and national peculiarities in education and training: the Finnish case. I H. Holmarsdottir & M. O'Dowd (eds) *Nordic Voices - Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet, 986/1998. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986> [Citerad 17.11.2012].
- Förordning om gemensam ansökan till yrkesutbildning och gymnasieutbildning 30/2008. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2008/20080030> [Citerad 15.8.2012].
- Förordningen om yrkesutbildning 811/1998. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980811> [Citerad 15.8.2012].

- Förordningen om yrkesutbildning 562/2003 Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980811> [Citerad 15.8.2012].
- Glenn, C., Jordan, A. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. I *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. ([New ed.]). Harmondsworth: Penguin Books.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competeting paradigms in qualitative research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 105–117
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö Studies in Educational Sciences Nr 53. Malmö högskola. Tillgänglig online: <http://dspace.mah.se:8080/handle/2043/10136> [Citerad 1.3.2011].
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hakala, K. (2010). Discourses on Inclusion, Citizenship and Categorizations of 'Special' in Education Policy: the case of negotiating change in the governing of vocational special needs education in Finland. I *European Educational Research Journal* 9(2), 260–283.
- Hall, S. (red.) (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=471> [Citerad 26.8.2012].
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Heikkinen, A. (1995). *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 442.
- Heikkinen, A. (2001). The Transforming Periphery of Vocational Education: Reflections from the Case of Finland. I *Journal of Education and Work*, 14(2), 227–250.
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: en granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar: pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson, J. (2003). Vad är det som är bra med demokrati? I M. Gilljam & J. Hermansson (red.) *Demokratins mekanismer*. (1. uppl.) Malmö: Liber., 290–304

- Herman, S. (2000). Michel Foucault. I S. Gytz Olesen & P. Møller Pedersen (red.). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur. 83–114.
- Hirvonen, M. (2006). *Ammattikoulusta avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.
- Hirvonen, M. (2011). From vocational training to open learning environments: vocational special needs education during change. I *Journal of Research in Special Educational Needs*. 11(2), 141–148.
- Hjärne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Univ., 2004. Göteborg.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (red.) (1995). *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevernas studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting. Tillgänglig online: http://brs.skl.se/brsbibl/kata_documents/doc40008_1.pdf [Citerad: 15.11.2012].
- Hämäläinen, V. & Nurmi, J. (2000). *Tekniikka oppimassa. Insinöörikoulutuksessa kaikki hyvin, mutta...* Turun Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 52.
- ILO (2008). *Skills for improved productivity, employment growth and development*. International Labor Conference. 97th Session. Tillgänglig online: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_092054.pdf [Citerad 16.9.2013].
- Jahnukainen, M och Helander, J. (2007) Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland. I *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 471–482
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Diss. Göteborg : Univ., 2002. Göteborg.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Ainestoperustainen teoria*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig online: <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513947798.pdf> [Citerad 18.11.2012].
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kivirauma, J. (2009). Erityispedagogiikka tieteenä. I S. Moberg m.fl. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaali Oy, 11–24.
- Knubb-Manninen, G. (2011). Genomförande av studerandevården inom den grundläggande yrkesutbildningen i Svenskfinland – praxis och utvecklingsarbete. I S. Kotamäki, M. Niemi m.fl. *Må bra. Studerandevård – praxis och utveckling inom grundläggande yrkesutbildning på andra stadiet. Rapportsammandrag*. Publikationer från

- Rådet för utbildningsutvärderingar 54. Jyväskylä: Rådet för utbildningsutvärdering. 39–42. Tillgänglig online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37803/978-951-39-4256-4_nro_54.pdf?sequence=1 [Citerad 15.11.2012].
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006. Tillgänglig online: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/7717/1/HelenaKorpFINAL.pdf> [Citerad 2.2.2013].
- Koskela, H. (2003). *Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen-substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opettavistaan*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 86 Tillgänglig online: http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/koskela_opiskelijoiden/koskela.pdf [Citerad 1.3.2011].
- Kotamäki, S. Niemi, M. m.fl. (2011). *Må bra. Studerandevård – praxis och utveckling inom grundläggande yrkesutbildning på andra stadiet. Rapportsammandrag. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärderingar 54*. Jyväskylä: Rådet för utbildningsutvärdering. Tillgänglig online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37803/978-951-39-4256-4_nro_54.pdf?sequence=1[Citerad: 15.11.2012].
- Korhonen, M. (2012). *Koulun vika*. Helsingfors: Into Kustannus.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2011). *Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:6*, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen Tillgänglig online: http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf [Citerad 27.2.2013].
- Kvale, S. (red.) (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2006). Den mänskliga mångfalden – diagnosen som urvalsinstrument. I G. Hallerstedt (red.) *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos. (sid 59–72)
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Lag om yrkesläroanstalter 487/1987. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1987/19870487#Pid1904406> [Citerad: 15.2.2013].
- Lag om yrkesutbildning 630/1998. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980630> [Citerad 19.1.2011].
- Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning. 642/2010. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642> [Citerad 15.11.2012].
- Lacioni, G.E. O'Reilly, M.F., Oliva, D.(2002). Engagement in Cooperative and Individual Tasks: Assessing the Performance and Preferences of Persons with Multiple Disabilities. I *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 50–53.
- Lattimore, LP., Parsons, M.B., Reid, D.H och Ahearn, W. (2006). Enhancing Job-Site Training of Supported Workers With Autism: A Reemphasis on Simulation. I *Journal of Applied Behavior Analysis* 39(1), 91–102.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1992). *Koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY. K Lehtisalo

- Lindhahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Diss. Lund : Univ., Malmö.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg. Tillgänglig online: <http://hdl.handle.net/2077/16773> [Citerad 5.10.2012].
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mahlamäki-Kultanen, S. (1998). *Myyntitykki vai tyhjä tynnyri*. Acta Universitatis Tampereensis 599. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Malterud, K. (2009). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning: en introduktion*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. I *European Journal of Special Needs in Education* 19(1), 33–48
- Martinsson, L. (2008). Normernas frigörelse? I L. Martinsson & E. Reimers (red). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup. 131–164.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.
- McKinsley & Company (2007). *How the world's best performing school system come out on top*. Tillgänglig online: <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf> [Citerad 16.11.2012].
- McMahon, S. (2012). Doctors diagnose, teachers label: the unexpected in pre-service teachers' talk about labeling children with ADHD. I *International Journal of Inclusive Education* 16:3, 249–264.
- Miettinen, K. (2008). *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder: historia och begrepp*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Moodie, G. (2002). Identifying vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 54:2, 249–266. Tillgänglig online: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820200200197> [Citerad 30.8.2013].
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Qualitative research methods series 16. Beverly Hills CA: Sage
- Murray, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. I *Remedial and Special Education*, 24(1), 16–26.
- Myrskylä, P. (2012). *Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?* Eva analyysi No. 19. 1.2.2012. Tillgänglig online: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> Citerad [27.11.2012].

- National Advisory Board on Research Ethics (2009). *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review*. Tillgänglig online: http://www.tenk.fi/eettinen_ennakkoarviointi/ethicalprinciples.pdf [Citerad 2.12.2012].
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. (2001) *Inklussiodiskurssit* Tillgänglig online: <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/naukkarinen.htm>. [Citerad 9.2.2010].
- Niemeyer, B. (2011). The Impact of European Social Inclusion Policy on National Educational Systems. I S. Stolz och P. Gonon (red). *Studies in Vocational and Continuing Education, Volume 11 : Challenges and reforms in vocational education : aspects of inclusion and exclusion*. Bern: Peter Lang AG. Sid 153–164.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 10(2), 124–138. Tillgänglig online: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf [Citerad 15.8.2012].
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Norwich, B. (2007). Categories of special educational needs. I L. Florian (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications Ltd. 55–66.
- Numminen, J. (1980). *Keskiasteen koulutuksen uudistaminen*. Helsinki: Otava.
- Nurmi, J-E. (2011). *Miksi nuori syrjäytyy?* Katsaukset. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Artikkelikokoelma psyka. Tillgänglig online: <https://www.jyu.fi/ytk/opiskelijavalinta/artikkelikokoelma-psyka/11%20Nurmi.pdf> [Citerad 27.11.2012].
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvänvoimin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopin yliopisto.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Sex and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanism of neoliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. I K. Nicoll, & A. Fejes, (red.). *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. London : New York, NY: Routledge.
- Osterholm, K., Nash, W.R., & Kritsonis, W.A. (2007). Effects of Labeling Students “Learning Disabled”: Emergent Themes in the Research Literature 1970 Through 2000. I *Focus on Colleges, Universities, and Schools. Volume 1, Number 1, 2007*. Tillgänglig online: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Osterholm,%20Karen%20Effects%20of%20Labeling%20Students%20Learning%20Disabled.pdf> [Citerad 15.2.2013].

- Paaso, A & Korento, K. (2010). *Den kunniga läraren 2010-2020. Undervisningspersonalens kunnande inom yrkesutbildningen på andra stadiet. Slutrapport*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig online: http://www.oph.fi/download/122133_Den_kunniga_lararen_2010-2020.pdf [Citerad 13.11.2012].
- Partikainen, R. (1999). *Opettajajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa*. Jyväskylä: PS-kustannus..
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J & Wetherell, M. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Raivola, R., Kekkonen, K., Tulkki, P. & Lyytinen, A. (2001). *Producing competencies for learning economy*. Sitra Reports series 9. Helsinki: Hakapaino.
- Rorty, R. (red.) (1967). *The linguistic turn: recent essays in philosophical method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Petersson (red.) (1995). *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.
- Rose, N. (1999a). *Governing the soul: the shaping of the private self*. (2. ed.) London: Free Association Books.
- Rose, N. (1999b). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself, Ingår i: *Theory, Culture and Society* (2001), 18:1; 1–30.
- Rosenqvist, J & Tideman, M. (2004). Den stora utmaningen – om att se olikhet som resurs i skolan. I M. Tideman et al. *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*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola., 225–244
- Räsänen, J. & Temmes, A. (1981). *Mellanstadiets skolreform 5. Uppgifter som yrkesutbildningen och dess reformering*. Helsingfors: Statens tryckericentral
- Salo, Petri (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation: en studie i det som skolan är*. Vasa: Åbo Akademi
- Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. I P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. I: *Kasvatus 4/2006*.
- Saloviita, T. (2009). Inclusive Education in Finland: A thwarted development. I *Zeitschrift für Inklusion*. Nr. 1 (2009). Tillgänglig [http http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29) [Citerad 23.2.2010].
- Saloviita, T. & Åström, I. (2003). *En skola öppen för alla: elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa: Lärum

- Sanders, W. & Horn, S.P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 247-256. Tillgänglig online: http://www.sas.com/govedu/edu/ed_eval.pdf. [Citerad 14.11.2012].
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. I: *Prospects* (2009) 39:281-292. Tillgänglig online: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article2.pdf> [Citerad: 1.11.2012].
- Severinsson, S. (2010). *Unga i normalitetens gränsland: undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2010. Linköping. Tillgänglig online: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:329990> [Citerad: 12.9.2011].
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. I *Education for Information* 22/2004, 63–75. Tillgänglig online: http://www.angelfire.com/theforce/shu_cohort_viii/images/Trustworthypaper.pdf [Citerad 17.12.2012].
- Siivonen, P. (2010). *From a "Student" to a Lifelong "Consumer" of Education? Constructions of Educability in Adult Students, Narrative Life Histories*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association Research in Educational Sciences 47.
- Simons, M. (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. I *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 523–540.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. I *Educational Theory*, 58(4), 391–415
- Social- och hälsovårdsministeriet, pressmeddelande (2012). *Ministrarna Gustafsson och Risikko presenterar ungdomsgarantin i Seinäjoki*. pressmeddelande 01-10-2012. Tillgänglig online: <http://www.stm.fi/sv/pressmeddelanden/pressmeddelande/-/view/1735068#sv> [Citerad 27.11.2012].
- Statens offentliga utredningar. (2005) *Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig online: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/61/88/bcbc2913.pdf> [Citerad 18.3.2013].
- Stefánsdóttir, D. (2001). *Vocational education and training in Iceland. Short description*, Thessaloniki Cedefop Reference series. Tillgänglig online: http://www.refernet.de/images_content/icland2001.pdf [Citerad: 4.9.2013].
- Stetsenko, A. (2012). Personhood: An activist project of historical becoming through collaborative pursuits of social transformation. I *New Ideas in Psychology*. 30(1), 144–153.
- Sundqvist C, (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Suomen virallinen tilasto (2007a). Erityisopetus. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan 2007. Helsinki: Tilastokeskus. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2009-06-10_tau_051.html [Citerad 27.11.2012].

- Suomen virallinen tilasto (2007b). Erityisopetus. *Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutustyyppin, erityisopetuksen perusteen ja sukupuolen mukaan 2007*. Helsinki: Tilastokeskus. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2009-06-10_tau_052.html [Citerad 1.11.2012].
- Suomen virallinen tilasto (2010) *Koulutukseen hakeutuminen. Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005 - 2010*. Helsinki: Tilastokeskus. Tillgänglig online: http://tilastokeskus.fi/til/khak/2010/khak_2010_2011-12-13_tau_001_fi.html [Citerad 27.11.2012].
- Tangen, R. (2012). Tilæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utg.) Oslo: Cappelen. 17–32.
- Takala, M. Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. I *British Journal of Special Education*. Volume 36. Number 3. Tillgänglig online: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf> [Citerad 15.11.2012].
- Taylor, D. (2009). Normativity and Normalization. *Foucault Studies*, No 7, 45–63.
- Telhaug, A. O., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 245–283.
- THL och Utbildningsstyrelsen (2012). *Utslagning av unga kan förebyggas*. THL och Utbildningsstyrelsen informerar 14.8.2012. Tillgänglig online: http://www.oph.fi/startsidan/102/0/utslagning_av_unga_kan_forebyggas?language=sv [Citerad 21.11.2012].
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? I *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553–563.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Diss. Göteborg : Univ.. Stockholm.
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkavuus*. Jyväskylä *Studies in Education Psychology and Social Research* 236. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto (väitöskirja). Tillgänglig online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf?sequence=1> [Citerad 10.8.2011].
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Ingår i H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2*. Helsinki, 7–24.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. (1987) *Näkökulmia erityiskasvatuksen kehitykseen : erityiskasvatus koko ikäluokan koulutuksen osana : loppuraportti*. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia / Joensuun yliopisto, n:o 16
- Undervisningsministeriet (2004). *Utbildning och forskning 2003-2008. Utvecklingsplan*. Helsingfors: Undervisningsministeriets publikationer.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2012). *Statistik om yrkesutbildning*. Tillgänglig online: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/tilastoja_ja_tunnuslukuja/?lang=sv [Citerad 12.11.2012].

- United Nations (1995). *Report of the World Summit for Social Development, Copenhagen, 6-12 March*. Tillgänglig online: <http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9.htm> [Citerad 27.2.1013].
- Unesco (1994). *Salamanca statement on principles policy and practice in special needs education and a framework for action*. Tillgänglig online: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Citerad: 15.11.2011].
- Utbildningsstyrelsen (1995). *Grundexamen inom handel och administration, merkant. Yrkesutbildning*, Grunder för läroplan. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2000). *Grundexamen inom bilbranschen*. Grunder för läroplanen och för fristående examen inom den yrkesinriktade grundutbildningen. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2006). *Yrkesproven tas i bruk*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2008). *Arbetskapacitetsintyg för yrkesutövare*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig online: http://www.oph.fi/download/46476_arbetskapacitetsintyg.pdf [Citerad 14.11.2012].
- Utbildningsstyrelsen (2009). *Grundexamen inom hantverk och konstindustri. Grunder för yrkesinriktad grundexamen*. Föreskrift 35/011/2009. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2011a). *Resultatfinansieringen inom den grundläggande yrkesutbildningen. Information om resultatmätarna för 2011*. Guider och handböcker 2011:3. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig online: http://www.oph.fi/download/138188_Resultatfinansieringen_inom_den_grundlaggande_yrkesutbildningen_2011.pdf [Citerad 14.1.2013].
- Utbildningsstyrelsen (2011b). *Yrkesutbildningen i Finland. Yrkeskunnande, kunskaper och färdigheter för arbetslivet och fortsatta studier*. Informationsmaterial 2011:2 Tillgänglig online: http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/131424_yrkesutbildningen_i_finland.pdf [Citerad 1.11.2012].
- Utbildningsstyrelsen (2012). *Utbildningsstyrelsens beslut om detaljerad tidtabell för upprätthållande av antagningsregistret år 2013*. Föreskrift för utbildningsanordnare. Tillgänglig online: http://www.finlex.fi/data/normit/39582-Oph_33_011_2012_sv.pdf [Citerad 12.11.2012].
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 2010/1168. Tillgänglig online: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> [Citerad 15.2.2010].
- Vehkakoski, T. (2008). Inclusive education ideal at the negotiating table: Accounts of educational possibilities for disabled children within interdisciplinary team meetings. I *Scandinavian Journal of Educational Research.*, 52(5), 495–512
- Vehmas, S. (2011). Disability and Moral Responsibility. *Trames* 15, (65/69), 2, 156–167.
- Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällvetenskaplig forskning*. Tillgänglig online: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Citerad 2.12.2012].
- Von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk. 9–20. Tillgänglig online: http://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.120684.1358937267!/menu/standard/file/Att_arbeta_med_saerskilt_stoed-_Naagra_perspektiv.pdf [Citerad 22.3.2013].
- Wenneberg, S.B. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse and society*, 9(3), 487–512. Tillgänglig online: http://oro.open.ac.uk/24353/2/positioning_and_interpretative.pdf [Citerad 15.9.2011].
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Tillgänglig online: http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1325/1325584_00_13.pdf Citerad [14.1.2013].
- Öhman, M. (2007). Den rätta viljan - idrott och hälsa i ett styrningsperspektiv. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 16(2), 95–112. Tillgänglig online: <http://www.oru.se/PageFiles/15299/%C3%96hman.pdf> [Citerad: 10.9.2012]

Bilaga 1

Bästa lärare!

Kan du tänka dig att ställa upp i en sk. fokusgruppsdiskussion vilket innebär en typ av gruppintervju???

Plats: xxxxx

Tid: x.x.2007 kl.15-16

Syftet med diskussionen är att få fram forskningsmaterial till min doktorsavhandling med arbetsrubriken "Undervisning av studerande med särskilda behov inom yrkesutbildningen" där jag hoppas få fram lärares tankar kring undervisning i grupper där det finns studerande med svårigheter inom yrkesutbildningen.

En grupp skall helst bestå av 4-8 deltagare.

Intervjuerna kommer att videofilmas för att det skall bli lättare för mig när jag analyserar materialet att hålla reda på vem som har sagt vad.

I praktiken är en fokusgruppsdiskussion ett samtal där jag som intervjuare bestämmer ämnet men de som deltar sedan ganska fritt diskuterar kring sina egna tankar och erfarenheter. Tanken är att de som deltar även lär av varandra under diskussionen och kanske får en del nya idéer själv.

Totalt hoppas jag kunna ordna cirka 8 fokusgruppsdiskussioner på olika yrkesinstitut runt om i Svenskfinland.

Med hopp om din medverkan

Camilla Björk-Åman

Bilaga 2

1.

<p>Kalle, Petra, Lisa, Marcus..... Studering med olika typer av svårigheter och olika be- hov av stöd</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Vilka studerande kommer du att tänka på i dina egna grupper som kan behöva särskilt stöd? (Beskriv gärna någon studerandes svårigheter lite mera ingående).2. Hur kan du hjälpa denna/dessa studerande3. Hur skulle du kunna och/eller vilja göra jobbet ännu bättre?4. Vilka hinder upplever du att det finns för en god undervisning och skolgång för studerande som behöver särskilt stöd?
--	---

2.

<p>”Hela läroanstalten skall främja inläringen hos dem som behöver särskilt stöd.” (Grunder för läroplanen och för fristående examen inom den yrkesinriktade grundutbildningen (2001)</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Hur gör du och dina kollegor för att förverkliga detta i praktiken?2. Vad ser du som din uppgift i relation till texten?
--	--

3.

<p>Svårigheterna finns inom eleven.</p> <p>Orsakerna till svårigheterna finns i elevens sociala bakgrund, och /eller psykologiska egenskaper.</p> <p>För att få rätt hjälp och stöd bör eleven gå till en specialist (speciallärare) för att få specifik hjälp inom de områden där elevens svagheter finns.</p>	<p>Svårigheterna orsakas av en dålig kombination av problem hos den enskilda eleven och problem inom skolorganisationen och/eller läroplanen.</p> <p>För att få bukt med svårigheterna kan eleven få specifik hjälp att möta skolans krav (undervisning hos specialläraren) eller så kan modifieringar göras i skolorganisationen (lärarens undervisning) eller läroplanen.</p> <p>Fokus på den enskilda eleven och dennes svårigheter men även på elevens interaktion.</p>	<p>Svårigheter uppstår som en följd av begränsningar i skolans verksamhet.</p> <p>Elever med svårigheter utgör en sorts indikatorer i systemet och på basen av vad som blir svårt för en enskild elev tvingas skolan (lärare) ompröva och förändra sin verksamhet så att de gynnar den enskilda eleven och därmed även alla andra elever.</p> <p>Skolan en organisation i ständig förbättring.</p>
<p>Ainscow , M. (1998). I <i>Theorising Special Education</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur resonerar du personligen i förhållande till de tre perspektiven på svårigheter? 2. Hur upplever du din skolas policy i förhållande till de tre perspektiven på svårigheter? 		

4.

<p>Utvärdering</p>	<p>Hur uppfattade du detta diskussionstillfälle?</p>
---------------------------	--

Camilla Björk-Åman

Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare

En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd

Styrningen till yrkesutbildning är stark. Hela årskullen av studerande garanteras plats men är de välkomna? Studerande som behöver särskilt stöd ska enligt principen om jämlikhet inom utbildningen i första hand få sin undervisning i samma grupper som övriga studerande. De ofta heterogena grupperna ställer lärarna inför ett utmanande uppdrag.

I studien har data samlats in genom fokusgruppsdiskussioner bland lärare inom finlandssvensk yrkesutbildning. Genom diskursanalys av materialet identifieras diskurser som konstrueras i kommunikationen bland lärarna. I en och samma diskurs florerar såväl inkluderande och exkluderande element. Studien erbjuder yrkesutbildningens aktörer en möjlighet att bli observerade på dessa. En ambition med studien är att bidra till en positiv utveckling av en inkluderande yrkesutbildning och därmed förebygga marginalisering bland unga.

ISBN 978-9517657044



9 789517 657044