

Inkludering – mer än ett specialpedagogiskt spörsmål?



Camilla Björk-Åman

Pedagogie doktor, utexaminerad från Åbo Akademi, verksam som koordinerande speciallärare vid yrkesutbildaren Optima, Jakobstad, Finland

Inkludering i utbildningssammanhang utgör ett territorium där specialpedagogikens forskare befunnit sig i över två decennier. Kopplingen mellan specialpedagogik och inkludering ter sig så självklar att vi sällan ens ifrågasätter den. I boken *The Irregular School. Exclusion, schooling and inclusive education* (Slee 2011) propagerar Roger Slee starkt för att inkluderingsforskningen bör frikopplas från specialpedagogiken. I föreliggande artikel redogörs och diskuteras resultaten från en doktorsavhandling i specialpedagogik, en avhandling där inkluderande utbildning står i fokus. I artikeln ifrågasätts även den typ av forskning som avhandlingen representerar med utgångspunkt i Slee's argumentation.

Syftet med denna artikel är tudelat. Jag inleder med att lyfta fram och diskutera några av resultaten i min egen doktorsavhandling i specialpedagogik, vilka jag hoppas är av relevans för att främja inkluderande utbildning. Under rubriken *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd* behandlar jag i avhandlingen inkluderande och exkluderande diskurser och diskursiva särdrag i lärares tal. Ett annat syfte med denna text är att ifrågasätta denna typ av forskning. Jag kommer därför avslutningsvis att föra ett resonemang som kretsar kring studiens tillräcklighet för att verkligen främja inkludering.

Ingångar till forskningsområdet

Finland hör till de länder som har ett renodlat parallellsystem med åtskilda yrkes- och gymnasieutbildningar. Den finländska yrkesutbildningen omfattar åtta utbildningsområden och är i allmänhet treårig. Yrkesutbildningen är väl ansedd och ett populärt utbildningsalternativ för de ungdomar som klarat den nioåriga grundläggande utbildningen.

I internationella och nationella styrdokument beskrivs yrkesutbildningen å ena sidan som ett redskap för excellens, med andra ord ett verktyg för att främja den ekonomiska välfärden och producera kunniga arbetstagare. Tidigare forskning (se Frontini 2009) visar att detta perspektiv är det dominerande i finländska styrdokument. Å andra sidan betraktas även yrkesutbildningen som ett redskap för att inkludera samtliga medborgare i utbildning, arbetsliv och samhälle. Mitt i det eventuella spänningsfält som det tudelade uppdraget medför, befinner sig alltså yrkesutbildningens lärare. Från politiskt håll finns en vilja och ekonomiska satsningar för att yrkesläroanstalterna ska kunna ordna undervisning för hela åldersgruppen. I *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* (examensgrunderna), det vill säga den nationella läroplanen för yrkesutbildning, stipuleras att studerande som behöver särskilt stöd i första hand ska få sin undervisning i samma grupper som övriga studerande (Utbildningsstyrelsen 2009:165–166). Med begreppet "jämlighet inom utbildningen" betonas i examensgrunderna studerandes möjligheter till jämlikt deltagande i yrkesutbildningen och därefter möjligheter till placering i arbetsliv och samhälle, oberoende av deras inlärningsförutsättningar (Utbildningsstyrelsen 2009:165). I min tolkning är begreppet nära besläktat med *inklu-*

dering, vilket jag i en skolkontext definierar som en praktik där studerandes olikheter värdesätts och alla studerande bereds möjlighet till bästa möjliga lärande och deltagande i de allmänna lärmiljöerna. Jag betraktar inkludering i skolsammanhang som en central del av inkludering i samhälle och arbetsliv.

I denna terräng mellan yrkesutbildning och specialpedagogik rör jag mig i min doktorsavhandling (se Björk-Åman 2013). Studien är praxisnära och har sitt ursprung i den skolvardag jag själv upplevt som speciallärare inom finlandssvensk yrkesutbildning. Mitt forskningsintresse riktas i avhandlingen mot de språkliga konstruktioner som lärare gör av studerande och utbildningsuppdrag och som i enlighet med Foucaults (2003b) tänkande kan ses som en del av skapandet av ett lärande subjekt, med andra ord en lärande människa.

Avhandlingens metodologi och metod

Studiens vetenskapsteoretiska plattform kan lokaliseras inom den poststrukturalistiska språkfilosofin, som betraktas som inordnad i ett socialkonstruktionistiskt tänkande. Inom dessa inriktningar ges våra språkliga konstruktioner ett stort värde och betraktas som synnerligen centrala för det som vi uppfattar vara vår verklighet. "Diskurser" är ett begrepp som kan användas som benämning för dessa olika språkliga versioner av verkligheten. Begreppet tillskrivs något olika innebörd i olika sammanhang. Inom ramarna för den aktuella studien förstås begreppet genom en kombination av det diskurspsykologiska (Potter 1996) samt det foucauldianska diskursbegreppet. Från diskurspsykologin lånar jag det konkreta i tal och text och hur vi genom vårt tal producerar en för oss aktuell konstruktion av vår verklighet. I egenskap av talare har vi stora möjligheter att med utgångspunkt i våra syften yttra oss på olika sätt i olika frågor samt välja att förmedla olika versioner genom den tolkningsrepertoar vi kommunicerar. *Tolkningsrepertoarer* kan

förstås som de för talaren tillgängliga delarna av diskurser och kan liknas vid en bukett av berättelser som vi kan använda oss av i kommunikationen med andra. Den valda tolkningsrepertoaren kan påverkas av den kommunikativa interaktion vi befinner oss i. Från Foucault lånar jag tankarna om att diskurserna (trots vår frihet att uttala oss som vi vill) sätter gränser för vad som är möjligt att yttra i en särskild tid och i en särskild miljö (jfr Severinsson 2010:62; Wetherell 1998:402).

Inom en diskurs blir vissa sätt att betrakta människan, subjektet, mer framträdande än andra. Begreppet "subjekt" innebär i detta sammanhang *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). I den aktuella studien förstås lärarnas tal om studerande som behöver särskilt stöd som att lärarna förmedlar olika *subjektserbudanden* till studerande, subjektserbudanden som finns inlemmade i olika diskurser. En individ kan behandla ett subjektserbudande på olika sätt. Subjektserbudandet går att anta, omförhandla eller förkasta. I mitt forskningsprojekt ingick emellertid inte att undersöka hur olika subjektserbudanden hanterades av de studerande som de riktades mot.

Syftet med min doktorsavhandling 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. Studien har tre preciserade frågeställningar, varav den första behandlar konstruktioner av utbildningsuppdrag, den andra behandlar versioner av studerande som behöver särskilt stöd samt den tredje betraktar de två förnämnda ur ett makt- och styrningsperspektiv.

Datainsamlingen har skett genom fokusgruppsdiskussioner i grupper på tre–sex deltagare i sju skolor inom finlandssvensk yrkesutbildning. Totalt deltog 30 lärare, elva kvinnor och 19 män. Av dessa arbetade 23 stycken som yrkeslärare, fyra som ämneslärare och två som speciallärare. Grupperna diskuterade kring ett givet material. Diskussionen utgick från lärarnas konkreta upplevelser av vilka studerande som kan behöva särskilt stöd och utmaningar i undervisningen för att sedan även behandla teoretiska perspektiv kring hur studerandes olikheter kan bemötas och betraktas i skolvärlden. Analysarbetet vilar på en diskurspsykologisk analys som kombinerats med en analys baserad på Michel Foucaults begreppsapparat med betoning på subjekt, styrning och makt.

Ett sätt att förstå verksamheten i skolan är se den som en form av *styrning*. Detta är även det perspektiv jag intar i min studie. Styrning har ett alldeles specifikt mål – det *självstyrande subjektet*. Styrning och makt betraktar jag som närstående så att olika maktformer utgör tekniker för styrning. Vi utsätts för maktprocedurer under hela vår levnad men i stället 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 i dag. I analyserna har de maktformer som av Foucault benämns disciplinär makt, biomakt och pastoral makt varit av särskilt intresse (se Foucault 2003a; Foucault 2003c).

I det följande kommer jag att presentera de centrala resultaten från min studie.

Konstruktioner av utbildningsuppdraget

Inom det socialkonstruktionistiska tänkandet betraktas diskurser som överordnade i relation till subjektserbudanden. Med begreppet "utbildningsuppdrag i förhållande till studerande som behöver särskilt stöd" försöker jag fånga den upplevda verklighet där yrkes-

utbildningens lärare befinner sig i relation till dessa studerande. Utbildningsuppdrag definierar jag som "alla de insatser som görs i skolan för att undervisa, fostra och stödja studerandes väg genom utbildningen" (Björk-Åman 2013:77). De områden som ges tyngd i olika konstruktioner av utbildningsuppdraget kan sedan antas medföra att olika subjektserbudanden framstår som mer naturliga och logiska än andra.

Framst beskrev lärarna utbildningsuppdraget som en *pragmatisk aktivitet*. Utbildningsuppdraget handlar då om överföring av kunskap. Inom diskursen finns en del inkluderande särdrag. Ett exempel på detta är när en av lärarna beskriver hur studerande via undervisningsmaterial bjuds in att själva välja sin nivå på undervisning och lärande. Ett annat exempel är när eventuella behov av särskilt stöd beaktas redan i planering av undervisningen. Inom diskursen finns också konstruktioner där det pragmatiska projektet blir en omöjlighet i och med den inlärningsmässiga heterogeniteten bland studerande:

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."

I beskrivningen konstrueras undervisningen som icke ändamålsenlig för såväl "starka" som "svaga" studerande. Att förverkliga en inkluderande undervisning beskrivs i det närmaste som en omöjlighet. Lärarna är offer i ett inkluderande system, ett system som i sig omöjliggör för dem att göra ett gott arbete

När är utbildningsuppdraget konstrueras som en pragmatisk aktivitet ligger betoningen på undervisning, lektioner och studerandes inhämtande av direkta kunskaper. Vi har att göra med ett ganska snävt sätt att betrakta utbildning och lärarens uppdrag. I forskningsmaterialet kunde även ett mer helhetsmässigt synsätt identifieras: en diskurs där utbildningsuppdraget konstrueras som ett *holistiskt projekt*. Det handlar om konstruktioner där såväl utbildningens upplägg och lärostoff som den enskilde studerande betraktas som en helhet i sin kontext. Lärargärningen sträcker sig då även utanför den egentliga undervisningssituationen:

”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.”

En annan konstruktion av utbildningsuppdraget är som ett led i ett *demokratiskt* projekt. Inom denna diskurs betonas något, ibland flera, av de särdrag som brukar tillskrivas individen i det demokratiska samhället, såsom delaktighet och rättigheter. Med utgångspunkt i delaktighet förekom konstruktioner där individens rätt till delaktighet i skolan betonades men även konstruktioner där denna delaktighet kränker enskilda studerandes rättigheter inom utbildningen. Studerande som beskrivs som ”duktiga” och ”skärpta” blir fördelade på grund av de utmaningar i undervisningssituationen som studerande som behöver särskilt stöd medför. Utbildningsuppdraget konstrueras även med inriktning mot *arbetsmarknaden*. I denna diskurs blir konstruktionen av själva arbetslivet central med tanke på möjlig inkludering i detsamma. I en del beskrivningar konstruerades arbetslivet som exkluderande i sin kravfylldhet och svårtillgängligt. I

andra konstruktioner framträdde ett inkluderande arbetsliv som beskrevs som tillgängligt och möjlighetsgivande i relation till de studerande.

Versioner av studerande som behöver särskilt stöd

Genom de konstruktioner som lärarna gör av utbildningsuppdraget legitimeras olika förhållningssätt gentemot studerande. Dessa förhållningssätt kan i sin tur 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 beskrevs och kategoriserades dels med konstruktioner som placerar sig inom de diskurser som framkommit ovan, dels med diskurser och tolkningsrepertoarer utanför dessa. I lärarnas tal om de studerande identifierade jag i analysarbetet tre diskurser: studerande som har *svårigheter och problem*, studerande som *inte använder eller saknar förmåga* och studerande som är *oansvariga och saknar vilja*. Den inledande diskursen, där svårigheter är ett nyckelord, är den som inbegriper de mest neutrala elementen. I valet av benämningar för diskurserna framkommer att studerande som behöver särskilt stöd ofta beskrevs i negativa ordalag i studiens fokusgrupper. Detta står i strid mot inkluderingens ideal om att olikheter ska ses som en tillgång. I beskrivningarna framkom ändå omsorg och välvilja i relation till att stödja den enskilde studerande men även konstruktioner där lärarna intar distans till de studerande som behöver särskilt stöd och inte verkar bekymra sig nämnvärt, trots att studerande till och med avbryter sina studier:

L5: ”Dom är oroliga också, som inte kan vara stilla, en timme eller fyrtiofem minuter (2) dom måste 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.”

Konstruktionen ovan legitimeras genom en omsorg om övriga studerande i gruppen som uppges få sina studier förstörda på grund av sina verktygsskramlande medstuderande.

Konstruktioner av utbildningsuppdrag och studerande i skenet av makt och styrning

När konstruktionerna av utbildningsuppdraget och studerande som behöver särskilt stöd betraktas i ett *makt- och styrningsperspektiv* blir frågan om vad konstruktionerna gör med studerandesubjektet, det vill säga hur konstruktioner och de strukturer som de implicerar kan tänkas påverka studerandesubjektet, central. Styrningstekniker betraktas som inbäddade i den institutionella praktik som skolan representerar. Den gemensamma och överordnade riktningen utgörs av en styrning av studerandesubjektet mot framgångsrika studier och i förlängningen en framgångsrik inkludering i det västerländska samhället.

För att kunna beskriva studerande och den upplevda situationen i undervisningen använder sig lärarna ofta av motsatspar. Lärarna talar exempelvis i termer av starka kontra svaga studerande, studerande som vill kontra dem som inte vill och studerande som är högljudda kontra dem som är tysta. Dessa motsatspar ska förstås som konstruktioner utifrån den kunskap som dominerar och i relation till vad som ses som det normala och det önskvärda. Kategorierna är därför *inte likvärdiga* utan den ena ges alltid mer värde än den andra. Kategoriseringen av studerande

uppstår inte ur tomma intet utan har en grund i sätt att betrakta skolpraktiken. 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*.

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. En *hierarkisering av studerande* framträder där såväl teoretiska som praktiska kunskaper är det mest önskvärda. Från motsatsparet teori–praktik är steget inte långt till paret *skola–verklighet* där själva skolsammanhanget och det teoretiska beskrivs som kärnan i det som vållar problem för de studerande. 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. En viktig aspekt av motsatsparet *utbildning–arbetsliv* består av hur relationen mellan utbildning, studerande och arbetsliv konstrueras. Utbildas studerande för att tillgodose arbetslivets behov eller utbildas studerande för att tillgodose sina egna behov med hjälp av en behörighet för arbetslivet? Om arbetslivets krav betonas framför individens rätt till utbildning finns risk för att en del av de studerande inte förväntas uppfylla kraven och i värsta fall berövas sin rätt till yrkesutbildning.

Ett mer generellt drag som växer fram ur de olika konstruktioner och versioner som presenterats ovan är fokusering på *helhet* kontra fokusering på *delar*. Fokuseringen på helhet framträder i den *holistiska diskursen* men även inom tolkningsrepertoarer i den *demokratiska diskursen* samt när *utbildningsupp-*

draget konstrueras som ett arbetsmarknadsprojekt. 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. 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, som i den *pragmatiska diskursen*. Relationen till den studerande är central enbart under lektionerna och lärarens uppdrag är begränsat till kunskapsöverföring.

Ur de ovanstående motsatsparen träder ett sista fram – *inkludering kontra exkludering*. 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. Inkluderande tankegångar legitimeras och motiveras bland annat med att studerande behöver ha en plats i samhället efter avslutade studier och beredas möjlighet att försörja sig själva. En inkluderande diskurs baseras på humanistiska och demokratiska ideal med tillhörande kunskap.

De mer direkta *styrningstekniker* som återfinns i materialet är styrning med hjälp av disciplinär makt, biomakt, pastoral makt och till viss del användningen av suverän makt. Lärarna använder sig av *disciplinär makt* i form av direkta tillsägelser, olika försök att korrigera studerandes beteende och genom strategier för övervakning av studerande, till exempel genom att rekommendera undervisning i en mindre grupp. Lärarna använder sig även av den *pastorala maktens* milda metoder när de genom sin relation till de studerande och insyn i deras liv med varsam hand försöker stödja och handleda i riktning mot det goda

livet. En tredje identifierad maktform utgörs av *biomakt*. Biomakt riktar sig mot befolkningen och dess syfte har främst varit att reglera befolkningens biologiska processer, till exempel förökning och hälsa (Foucault 1980:174–175). I och med att medicinska och psykologiska kunskaper har ett inflytande över kategorisering av elever och studerande samt över pedagogiska lösningsförslag, anser jag att biomakten sätter sina spår även i skolvärlden. Exempelvis märker vi av biomakten när lärarna önskar utesluta studerande med ett utmanande beteende för att skona de andra studerande i gruppen. Ett sådant förfarande kan ses som en logisk och rationell följd för de studerande som inte lever upp till kraven på den aktive, ansvarstagande och presterande studerande. Den metod lärarna önskar använda är densamma som skulle begagnas ifall de överaktiva, okoncentrerade hade en smittsam sjukdom. Den avvikande tas bort ur gruppen. 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 de avbryter sina studier. Genom uteslutning möjliggörs satsningar på dem som anses vara värda att satsa på. Ett tänkande om utbildning som ett neoliberalt, marknadsanpassat projekt kan anas. Med biomaktens tekniker förs gruppen närmare en medelnivå, vilket även kan antas medföra en optimering och effektivisering av den (jfr Dean 1999:99). Både hög och låg aktivitet placerar studerande lågt i hierarkin av önskvärda studerande, medan studerande med läs- eller skrivsvårigheter har en hög placering i hierarkin av studerande som behöver särskilt stöd. Ingen av lärarna i denna studie vill utesluta dem från det allmänna klassrummet.

Diskussion

I studien framkommer diskurser och diskursiva särdrag som kan antas att på skolnivå fungera som förstärkande av inkluderingsprocessen om de tillåts dominera. Exempel på sådana särdrag hittar vi i en lärares beskrivning av användningen av material på olika nivåer som en självklar sak i undervisningen: när studerande betraktas som hela individer inom den holistiska diskursen eller i och med den betoning av allas rätt till delaktighet som framkommer inom den demokratiska diskursen.

I studien framkommer även diskursiva särdrag som står i direkt strid med de inkluderande idealen. I en del av lärarnas beskrivningar av studerande som behöver särskilt stöd intas en stor distans. Det finns även beskrivningar där studerande konstrueras som direkt oönskade objekt och blir föremål för en negativ särbehandling. Att lärarna gör anspråk på rätten att definiera den ideala undervisningsgruppen visar i sig i maktasymmetrin mellan de två kategorierna. I en del av de mer negativa beskrivningarna återfinns mer eller mindre starka och synliga drag av diskursiv diskriminering gentemot studerande som behöver särskilt stöd (se Boréus 2005). Ibland kan vi skönja en diskriminering som är mer förtäckt och inbäddad i förgivettaganden om skolan som institution och dess strukturer, vilket gör den mer 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). Även i bästa välmening kan vi särbehandla på ett sätt som missgynnar den särbehandlade. I de åtgärder som sorterar under den goda, pastoraliska maktutövningen kan diskriminerande arrangemang finnas inlemmade. Överlag är studerande som behöver särskilt stöd föremål för mer övervakning och får mer lärartid än andra studerande. Samtidigt beskrivs denna studerandekategori ofta ha svårigheter att fungera som det självstyrande subjekt som är så efterfrågat i såväl ett

utbildnings- som ett samhällsperspektiv. Paradoxalt nog är studerande underordnade en stark styrning för att bli något som styrningen i sig hindrar dem från att vara.

Finländska lärare har en stark autonomi. I vilken anda och i vilken utsträckning styrdokument läses och följs väljer de i stor utsträckning själva, liksom vilken diskurs som tillåts dominera i klassrummet. Enligt Frontini (2009) dominerar ett excellensperspektiv i de finländska styrdokumenterna. I studiens resultat framkommer att så även är fallet i många av de tolkningsrepertoarer som konstrueras av yrkesutbildningens lärare. Det finns utsagor där inkluderande tankegångar helt avfärdas väldigt snabbt, utan reflektion. Detta tankesätt går emot examensgrundernas vision om jämlikhet inom utbildningen. En intressant aspekt i sammanhanget är om lärarna alls vet vad som står i styrdokumenterna. Liksom Frontini (2009) framhåller, har Finland redan behandlat de stora frågorna som ska göra yrkesutbildningen inkluderande. Hela åldersgruppen har rätt till yrkesutbildning och specialundervisning finns tillgänglig. De övergripande strukturerna är ordnade men räcker det för att förverkliga inkludering på klassrumsnivå? Om yrkesutbildningen ska vara inkluderande krävs att diskursen förstärks på samtliga nivåer – i styrdokumenterna, hos skolans ledning samt hos den enskilde läraren. Det krävs också att inkluderande tankegångar tillåts fungera som det överordnade gentemot excellensuppdraget. Inkluderande tankegångar är nämligen överordnade när de betraktas i ett vidgat perspektiv och 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*.

I riktning mot en inkluderande praktik?

Med ovanstående rubrik inleder jag det sista kapitlet i min avhandling. I kapitlet ger jag förslag på vilka följdverkningar min studie kan generera, något som jag delvis även redogjort för ovan. Frågetecknet i rubriken visar på en viss osäkerhet. Det är nu dags att behandla det andra syftet med denna artikel, nämligen ett ifrågasättande av min egen och liknande forskningsprojekt. Räcker mina förslag till för att förverkliga en inkluderande praktik inom yrkesutbildningen? Svaret är nästan givet. Visst kan de ha en viss effekt men de kommer knappast att ha en heltäckande och genomgripande påverkan på finländsk yrkesutbildning. Vad krävs egentligen för att få diskurser att dominera? Antagligen krävs kommunikation och starka argument men hjälper ens det, så länge argumenten är baserade på rådande strukturer?

I likhet med Slee (2011) väljer jag att betona att inkludering gäller *alla studerande*, inte bara de studerande som behöver särskilt stöd. Slee (2011:121) skriver:

”Inclusive education should never be default vocabulary for Special Educational Needs. The moment we allow inclusive education to be special education for new times is the moment we submit to collective indifference.”

Enligt Slee får ”inclusive education” alltså inte förväxlas med ”special education”. Men vad är då ”inclusive education”? Slee (2011:121) förklaring är följande: ”It is a general struggle against failure and exclusion.” Vi behöver göra oss påmindas om att det finns en mängd studerande som riskerar såväl misslyckanden som exkludering förutom de kategorier av elever och studerande som mera traditionellt brukar betraktas som specialpedagogikens målgrupper.

Enligt Slee (2011:154) borde forskning om inkludering frikopplas från den specialpedagogiska forskningen med argumentet att specialpedagogiken riktar in sig

mot den enskilde individen och aldrig kan fly sina rötter i ett tänkande om avvikelser, defekter och syndrom. Jag tolkar Slee som att ett kärnproblem är att specialpedagogiken lyfter fram vissa elev- och studerandekategorier som särskilt stödbehövande, vilket medför ett stödande av det förgivettagna om att denna elev- eller studerandekategori skulle vara särskilt svår att utbilda i en inkluderande miljö. Därmed förstärks rådande strukturer och system. Jag påtalar själv i min studie att examensgrundernas betoning på att jämlikhet i studierna ska garanteras oberoende av inlärningsförutsättningar förmedlar en version av verkligheten där det verkar finnas en överenskommen anledning till att just dessa studerandes jämlikhet skulle vara hotad. Slee's förslag är att vi måste börja med att skärskåda de exkluderande praktikerna.

Så kan en doktorsavhandling i specialpedagogik verkligen bidra med något i inkluderingsdebatten? Jag hoppas att jag inom ramarna för min tredje forskningsfråga närmar mig en granskning av rådande, exkluderande praktik. När jag betraktar mitt material ur ett makt- och styrningsperspektiv placeras de tidigare analyserna i en större kontext i och med att ett överordnat perspektiv intas på skolans roll att styra mot det önskade subjektet i det västerländska samhället. I en sådan analys finns möjlighet att identifiera och ifrågasätta exkluderande element i det rådande.

Jag tror alltså att min avhandling och liknande studier kan bidra med något men liksom Slee tror jag att det behövs så mycket mera. Den finländska skolan är framgångsrik. Kunskapsmässigt placerar vi oss väl i internationella jämförelser. Detta diskuterar vi gärna. Mera ogärna diskuterar vi frågor som skoltrivsel, elevers och studerandes möjligheter till delaktighet och engagemang i skolverksamheten, frågor som skulle sortera in under mer humanistiska och demokratiska värden. Läsåret 2009–2010 avbröt nio procent av yrkesutbildningens studerande sin utbildning

(Finlands officiella statistik 2012). Det finns givetvis positiva studieavbrott orsakade av felval. Det finns också studieavbrott som är inledningen eller fortsättningen på en negativ spiral, där avbrotten orsakas av att den studerande inte känner sig hemma i skolvärlden eller klarar att hantera dess utmaningar.

En demokratisk skola och en inkluderande utbildning

I Finland är vi inte särdeles framgångsrika inom det område som kan kallas skolans demokratiska uppdrag. Enligt Naukkarinen (2001) samt Rautiainen och Rähä (2012:11) förs väldigt få diskussioner kring etik, ideologi och demokrati i de finländska lärarrummen. Våra framgångar i till exempel PISA-undersökningarna gör oss inte heller benägna att föra dylika diskussioner eftersom hårdvaluta, i form av goda prestationer, i sann neoliberal anda är överordnade mera humanistiska värden i den finländska skolan. De enda argumenten för inkludering i en sådan miljö blir de inlärningsmässiga. Om inkluderingen inte ska kosta något inlärningsmässigt för elever och studerande – snarare tillföra – förutsätter det att läraren är beredd att arbeta hårt för framgångsrikt arbete med den heterogena gruppen. I min studie var den pragmatiska diskursen den dominerande. Inkludering kräver antagligen även element från en holistisk och en demokratisk diskurs. Dessa kunde identifieras men styrkan i dem var föga imponerande. De saknade helt röster i flera av fokusgrupperna. Argument inom dem framfördes av lärare som gav ett intryck av att vara eldsjälar. Inkludering får emellertid inte bli ett projekt för enbart eldsjälar, inkludering angår alla!

Bland annat Slee (2011:173) framhåller att inkludering är ett centralt drag i det demokratiska klassrummet. Vad är då en demokratisk skola? För mig kan det handla om en skola som genomsyras av demokratiska värden såsom delaktighet, jämlikhet och frihet. Det är emellertid inte min uppgift som forskare att slå

fast vad en demokratisk skola ska vara. Ett enande inom skolssamfundet om vad en demokratisk skola är och hur den ska förverkligas vore däremot önskvärt. Lärarnas subjektserbjudanden i relation till studerande som behöver särskilt stöd är inte alltid så smickrande. Studerande beskrivs i min studie bland annat som oönskade, lata, oengagerade och icke-ansvarstagande. En sådan grupp blir lätt tystad. För att återigen anknyta till frågan om demokrati hänvisar jag till Rautiainen och Rähä (2012:11). I kritiska ordalag behandlar de projekt för elevinflytande som genomförts i den finländska skolan när en liten grupp elever, i enlighet med den representativa demokratis spelregler, väljs ut för att arbeta med gemensamma frågor. Vanligtvis är det elever som i vilket fall som helst skulle vara aktiva. I kombination med de tidigare diskuterade subjektserbjudandena är risken uppenbar att studerande som behöver särskilt stöd inte hör till den utvalda gruppen. Vidare kritiserar Rautiainen och Rähä tanken om att i skolsammanhang reducera innebörden i begreppet demokrati till att enbart innefatta den representativa demokratin. Delaktighet borde vara en del av vardagen. Demokrati ska inte vara något extra, som man avsätter tid för ibland, utan bör implementeras som en del av basaktiviteterna. Det kan handla om något så enkel som att kunna lyssna på andra och respektera andras åsikter men även om att kunna föra fram en egen ståndpunkt. Det handlar om en skola där alla har sin rättmätiga plats och samma möjlighet, rättighet och till och med skyldighet att göra sin röst hörd eftersom så många röster som möjligt behöver höras för att vårt samhälle även i framtiden ska göra sig förtjänt av epitetet demokratiskt.

Jag bekänner färg i min avhandling. Jag förändrar inom det rådande och kanske räcker det en bit. Vill vi däremot nå verklig förändring, på bred front, behövs antagligen tunga argument för att en inkluderande diskurs ska tillåtas att dominera inom skolvärlden. Det kan tänkas handla om att ge skolan en uttalad

tyngd i samhällsutvecklingen, om att skärskåda skolan som institution och dess roll i att reproducera sociala strukturer, problematisera diskriminering och exkludering och därtill addera en tro på lärarnas möjligheter att fostra kommande generationer till samhällsengagemang, jämlikhet, ett aktivt medborgarskap och tolerans. I en sådan diskurs blir inkludering betydligt svårare att bortförhandla. Vi behöver alltså kommunicera mera, åtminstone inom den finländska skolvärlden. Min studie kan utgöra en av flera inkörsportar till sådana diskussioner. Vi behöver diskutera och problematisera ideologiska frågor, värdefrågor och samhällsfrågor. Vi behöver nå en samsyn på skolnivå och vi behöver bestämma oss för vilka de praktiska konsekvenserna av denna samsyn blir. Först då kan vi ta ett steg närmare en demokratisk och inkluderande skola på en bred front.

För att kunna förverkliga en inkluderande utbildning behöver vi sätta begreppet delaktighet i fokus. Inkludering får aldrig begränsas till en fråga om att alla elever och studerande sitter i samma klassrum. Fysisk placering borgar inte för delaktighet. I min avhandling använder jag mig av begreppet "inkluderande undervisning" men väljer i dag hellre att tala om en "inkluderande utbildning". Om begreppet "undervisning" används, finns det risk för att fokuseringen sätts enbart på undervisningsmetoder och det som försiggår i själva lärandemiljön. Enligt Slee bör vi ser skolan som en helhet och bearbeta exkluderade element på alla nivåer. Begreppet "inkluderande utbildning" implicerar en fokusering på hela skolverksamheten, från styrdokument och skolstrukturer till arbetet med studerande, deras lärande och möjligheter till delaktighet.

“Inclusive education is not a technical problem to be solved through an ensemble of compensatory measures. (...) Inclusive education ought to declare itself as a far more radical and creative enterprise. It is simultaneously a tactic and an aspiration. It is also a statement of value.” (Slee 2011:108)

Litteratur

- Boréus, K. (2005): "Diskursiv diskriminering. En typologi". I *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 107(2), s. 119–139.
- Björk-Åman, C. (2013): *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. Åbo: Åbo Akademi förlag. Tillgänglig online: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93418/bjork_camilla.pdf?sequence=2.
- Burr, V. (1995): *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Dean, M. (1999): *Governmentality. Power and rule in modern society*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Finlands officiella statistik (2012): *Avbrott i utbildningen*. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgänglig online: http://www.stat.fi/til/kkesk/index_sv.html.
- Foucault, M. (1980): *Sexualitetens historia. 1, Viljan att veta*. Stockholm: Gidlund.
- Foucault, M. (2003a). "Society must be defended". *Lectures at the collège de France, 1975–76*. New York: Picador.

- Foucault, M. (2003b): *The essential Foucault. Selections from essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: New Press.
- Foucault, M. (2003c): *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. 4. översedda uppl. Lund: Arkiv förlag.
- Frontini, S. (2009): "Global influences and national peculiarities in education and training: the Finnish case". I Holmarsdottir, H. & O'Dowd, M. (red.): *Nordic Voices. Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Naukkarinen, A. (2001): *Inklusionsdiskurssit*. Tillgänglig online: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Naukkarinen_Aimo.pdf
- Potter, J. (1996): *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Rautiainen, M. & Riihinen, P. (2012): "Education for Democracy. A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture". I *Journal of Social Science Education*, 11(2), s. 8–23. Tillgänglig online: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1197/1100>.
- Severinsson, S. (2010): *Unga i normalitetens gränsland. Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, Linköping. Tillgänglig online: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:329990>
- Slee, R. (2011): *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Statens offentliga utredningar (2005): *Det blågula glashuset. Strukturell diskriminering i Sverige: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig online: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/46188>.
- Utbildningsstyrelsen (2009): *Grundexamen inom hantverk och konstindustri. Grunder för yrkesinriktad grundexamen*. Föreskrift 35/011/2009. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wetherell, M. (1998): "Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue". I *Discourse and society*, 9(3), s. 487–512. Tillgänglig online: http://oro.open.ac.uk/24353/2/positioning_and_interpretative.pdf.

Denne artikel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 8, november 2014.