

PEDER HAUG

# Pedagogisk dilemma: Specialundervisning



*Skolverket*



## SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material, som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort en bedömning att materialet har ett intresse för en bredare publik.

Författarna själva svarar för innehållet och de ställningstaganden som görs.

## SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

*Hultman & Hörberg:*

### **Kunskapsutnyttjande**

- Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

*Ingegerd Municio*

### **Genomförande**

- Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

*Britt Hallerdt*

### **Studieresultat och socialbakgrund**

- en översikt över fem års forskning

*Granström & Einarsson*

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

- en översikt

*Pramling Samuelsson & Mauritzson*

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

*Birgitta Sahlén*

### **Matematiksvårigheter och**

### **svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En forskningsöversikt

*Erik Wallin*

### **Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid**

perspektiv på en skolreform

*Mats Börjesson*

### **Om skolbarns olikheter**

### **Diskurser kring »särskilda behov« i skolan**

- med historiska jämförelsepunkter

*Hans Ingvar Roth*

### **Den mångkulturella parken**

- om värdegemenskap i skola och samhälle

*Ulla Forsberg*

### **Jämställdhetspedagogik**

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

*Jens Pedersen*

### **Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt



PEDER HAUG

# Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSADRESS:

LIBER DISTRIBUTION  
PUBLIKATIONSTJÄNST  
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76  
FAX: 08-690 95 50  
E-POSTADRESS: skolverket.lds@liber.se  
<http://www.skolverket.se>

BEST. NR. **98:396**

PEDER HAUG

**Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning**

ISBN 91-88373-93-2

© PEDER HAUG 1998

OMSLAGSFOTO: © ULF OWENEDE/BILDHUSET

OMSLAG & INLAGANS FORM: GRAFISK STUDIO RING  
TRYCKT HOS SPÅNGA TRYCKERI AB 1998

# Innehåll

Förord.....	7
Pedagogiskt om specialundervisning .....	9
<i>Social rättvisa</i> .....	12
<i>Två komplementära definitioner</i> .....	13
<i>Kompensatorisk lösning</i> .....	15
<i>Det demokratiska deltagarperspektivet</i> .....	17
<i>Begreppet integrering</i> .....	19
<i>Segregerande integrering</i> .....	20
<i>Inkluderande integrering</i> .....	21
<i>Två utbildningspolitiska riktningar</i> .....	22
Situationen i dag .....	25
<i>Segregerande tendens</i> .....	26
<i>Kunskapstraditionen</i> .....	31
<i>Differentiering</i> .....	34
<i>Individualisering</i> .....	35
<i>Dilemma 1</i> .....	37
<i>Tvivelaktig grundval</i> .....	38
<i>Pedagogisk reduktionism</i> .....	40
<i>Homogenisering och ökat behov av stöd</i> .....	42
<i>Dilemma 2</i> .....	43
<i>Objektiva behov?</i> .....	44
<i>Definitionsakt</i> .....	46
<i>Förändringar i uppväxtmiljön</i> .....	47
<i>Resurser</i> .....	49
<i>Dilemma 3</i> .....	50
<i>Resurser och resultat i skolan generellt</i> .....	51
<i>Resurser och resultat inom specialundervisningen</i> .....	53
Diskussion .....	56
Sammanfattning .....	60
<i>Litteraturförteckning</i> .....	63
<i>Notförteckning</i> .....	70





# Förord

Detta manuskript har skrivits under en vistelse som gästforskare vid Skolverket i Stockholm i oktober och november 1997. Ett stort tack till Skolverket både för inbjudan och för en mycket intressant vistelse samt för viktigt och generöst kollegialt stöd under vistelsen. Jag vill också tacka professor Ingmar Emanuelsson för värdefulla kommentarer till tidigare versioner av detta manuskript. Naturligtvis tar jag själv fullt och helt ansvar för innehållet.

Volda, juni 1998

*Peder Haug*



# Pedagogiskt om specialundervisning

Dagens utveckling, politik och debatt vad gäller undervisning av barn med särskilda behov av stöd präglas av delvis starka och motstridiga intressen. Det verkar finnas ett stort behov av insatser för denna grupp av barn, men det är oklart och råder delade meningar om vilka åtgärder som är de bästa.

Här tar jag först och främst upp organiseringen av specialundervisningen i Sverige, så som den framstår i dag enligt ett urval av den nya litteraturen i ämnet och den offentliga debatt som har förts de senaste åren. Att jag valt just organisationen som tema beror på att jag har en känsla av att detta är en fråga som ännu inte har funnit sin lösning och som är viktig att reda ut. Samtidigt måste man ha klart för sig att det inte räcker med att organisera specialundervisningen på ett bra sätt för att den ska få de kvaliteter man vill att den ska ha.

Denna artikel faller inom ramen för kategorin utvärdering, i den mening att jag bedömer organisationen av specialundervisningen i förhållande till de uttalade politiska intentionerna. I en snävare bemärkelse är utvärdering detsamma som att fastställa om den verklighet man kan observera motsvarar de mål och intentioner som gäller för det aktuella området. Här använder jag en mer forskningsinriktad syn på utvärdering som bygger på det som något missvisande kallas för teoriorienterad utvärdering (Franke-Wikberg och Lundgren, 1979, jfr. även Haug, 1998a)<sup>1</sup> Syftet med sådan utvärdering är mycket bredare än att man bara ska komma fram till tummen upp eller tummen ner, vilket ofta förefaller vara avsikten med utvärderingar. Det centrala är att analysera politiken och hur

politiken förverkligas, för att i nästa steg komma fram till mer djupgående kunskaper om vad som påverkar politiken, hur den fungerar och hur man kan förklara vad som sker.

Analysen består av två delar. Den första delen handlar om grundvalen för organisationen av specialundervisningen i Sverige. Den andra delen tar upp några valda aspekter av den aktuella svenska debatten om specialundervisning. Perspektivet i artikeln är pedagogiskt och huvudsakligen inriktat på grundskolan, men principiellt gäller frågeställningarna i lika hög grad barnomsorgen och gymnasieskolan.

Det finns många exempel på debatter om utbildning i allmänhet, och specialundervisning i synnerhet, vilka reduceras till en fråga om val mellan olika praktiska undervisningsmetoder eller organisationsformer (Skrtic, 1995 s 244 ff). En annan utbredd uppfattning är att den samtida specialundervisningen är den bästa, och att den överträffar allt som har gjorts tidigare (Franklin, 1994, s 3). Detta område är dessutom fullproppat med symbolspäckad retorik som både framhäver och döljer olika sidor av saken.

När man hör många av de termer och begrepp som används i samband med specialundervisning, är det ofta oklart vad som egentligen avses.<sup>2</sup> Innan man bedömer de praktiska och strategiska sidorna, bör man lyfta fram andra, mer grundläggande teman som är av mer principiell pedagogisk och utbildningspolitisk art. Därför har jag utgått från ett utvidgat läroplansperspektiv för att få nödvändigt djup och bredd på diskussionen (Lundgren, 1979).

Den läroplan jag studerar är metafysisk i den bemärkelsen att den inte finns som ett avgränsat dokument. Det handlar i stället om föreställningar och formuleringar om organisation av specialundervisning och relationen till praxis. Läroplanen granskas ur tre olika aspekter, som alla inverkar på den verksamhet som sker här och nu. Den första nivån är en allmän undersökning av de historiska förutsättningarna för specialundervisning. På den andra nivån studerar jag utvecklingen av en konkret läroplan, särskilt de besluts- och kontrollprocesser som leder fram till denna plan. På den tredje

nivån tar jag upp frågan om på vilket sätt en konkret läroplan styr den faktiska undervisningen.

Dessutom anlägger jag ett så kallat samhällsvetenskapligt perspektiv på undersökningen. Jag lyfter fram detta perspektiv för att precisera en ståndpunkt i förhållande till en ganska omfattande litteratur och forskning om specialundervisning. Traditionen på detta område är, vilket jag återkommer till, individ- och patologiorienterad. Specialundervisningen blir i ringa grad insatt i en större samhälls- och värdekontext, vilket jag tycker behövs. Begreppet politik har i denna artikel en bredare innebörd än enbart de beslut som fattas i en fråga, i överensstämmelse med principen från ”trajectory studies” (Ball, 1994) studerar jag politiken på såväl formulerings- som realiseringsarenorna:

*They (trajectory studies) employ a cross-sectional rather than a single level analysis by tracing policy formulation, struggle and response from within the state itself through the various recipients of policy. (Ball, 1994, s 26)*

Ett sådant angreppssätt understryker och visar att förverkligandet inte bara är en fråga om rent tekniska åtgärder, utan att åtgärderna på alla nivåer i hög grad omfattar moraliska och politiska dimensioner. En konsekvens av detta är att en fråga förblir politisk under mycket längre tid än vad det tar att fatta de överordnade och formella besluten. Med den tolkningen förblir frågor ofta politiska i all evighet. Detta gäller särskilt på områden där man inte kommer fram till de åtgärder som löser problemen och som är tillfredsställande för aktörerna, vilket vi kommer att få se är fallet när det gäller specialundervisning.

Jag går inte in på de generella historiska perspektiven bakom specialundervisningen, eftersom detta område är relativt väl dokumenterat i svensk forskningslitteratur (t.ex. Ahlström, Emanuelsson och Wallin, 1986, Bladini, 1990, Helldin, 1997, Börjesson, 1997). Jag har i stället kopplat den första nivån av analysen till begreppet social rättvisa. Den andra nivån handlar om att reda ut be-

greppen integrering och utbildningspolitik. På den sista nivån, som upptar merparten av artikeln, analyseras några aspekter av dagens situation med utgångspunkt från ett nytt intresse för differentiering i skolan.<sup>3</sup>

### *Social rättvisa*

Jag närmar mig huvudtemat utifrån begrepp som lika värde, människovärde, social rättvisa och jämställdhet. Jag vill gärna (och vem vill inte det?) att skolan ska vara avsedd för alla, det vill säga att alla ska uppleva skolan som sin, trivas där och ha utbyte av den. Genom skolgången ska alla kunna skaffa sig omfattande insikter, duglighet, attityder och kunskaper samt ett socialt nätverk. Ofta finns det inga direkta och entydiga data om de frågor som jag tar upp och de svar jag ger. Dessutom är det så att de områden som är mest problematiska att organisera i många fall handlar om frågor som det endast i ringa mån är möjligt att få fram direkta svar på genom forskning (Lindensjö och Lundgren, 1986). I stället har jag i framställningen här till stora delar försökt att urskilja sammanhang, tolka, läsa mellan raderna, generalisera och förenkla, eller raka motsatsen. Genom sådana analysprocesser kommer författaren naturligtvis att redovisa sin bild och själv vara en del av bilden; därmed blir han inte osynlig. Det går inte att förhålla sig objektiv till en fråga som denna, som är så laddad med värderingar. Däremot går det att visa vad värderingarna står för.

Jag kommer att närma mig specialundervisningens historiska förutsättningar på ett avgränsat och kanske också indirekt sätt, nämligen genom begreppet social rättvisa. I välfärdsstaten är det en målsättning att alla ska ha lika rätt till utbildning, att barn ska få lika villkor i skolan och att alla ska betraktas som likvärdiga, oavsett begåvning, anlag och intressen. Detta är fastslaget i både den svenska skollagen och i läroplanerna. Därför är begreppet i högsta grad centralt i sammanhanget. Trots detta har samtiden inte ägnat mycket tid åt att studera eller diskutera värdegrunden, varken när det

gäller specialundervisning eller de kunskaper som förmedlas inom specialundervisningen. De allmänna värderingarna däremot har ofta stötts och blötts i debatter och utredningar. Ett exempel på detta är "En värdegrundad skola" (DS 1997:57) där man tar upp en rad frågor om den svenska skolans värdegrund, men inte går in på relationen mellan denna och specialundervisningen. Detta återspeglar också en annan sida av diskussionen om värderingar, nämligen att den ofta förs med utgångspunkt från formulerade värderingar, och att den inte i samma mån tar upp de värderingar som kommer till uttryck i praktiken, t.ex. i specialundervisningen, och som ofta avviker från idealen.

Innehållet i begreppet social rättvisa varierar från tid till annan och tolkas på många och delvis oklara sätt. Historiskt kan vi identifiera fyra relativt avgränsade definitioner av begreppet, som alla är förankrade i samtidens förståelse av begreppen rättvisa och jämlikhet. Dessa fyra definitioner står därför också för steg i den historiska utvecklingen. Samtidigt överlappar de varandra kraftigt i tid, och alla kommer till uttryck i dagens skola. Detta belyser ett annat fenomen, nämligen att flera olika tolkningar av samma begrepp, trots utveckling och förändring, lever i högönskelig välmåga sida vid sida.<sup>4</sup> Det återspeglar kanske en tendens till att vi är mer upptagna av det nya som sker på området, och mindre koncentrerade på att mycket av det gamla lever kvar och påverkar det som sker.

### ***Två komplementära definitioner***

De två första uppfattningarna om social rättvisa är komplementära och uppträder samtidigt. Det första alternativet var formell rätt till utbildning för de flesta, men inte till samma utbildning. Vilken skolgång den enskilda individen fick var avhängigt av t.ex. kön, geografi och placering i samhällets statushierarki. De som hade problem med att fungera i utbildningen hade ofta inga rättigheter alls. Det komplementära spåret var att ge alla samma formella rätt till samma utbildning. Det arbetet inleddes på 1800-talet, och det kan dis-

kteras om det är avslutat.<sup>5</sup> Rättvisetänkandet bakom detta alternativ är marknadsliberalt: lika villkor gör det möjligt för den enskilda individen att genom egna insatser påverka resultatet. När alla har samma undervisning kommer de som är flitigast och presterar mest att komma längst.

Om formellt lika tillträde är det enda kriteriet, innebär det att alla, oberoende av bakgrund, intressen, förutsättningar osv., ska gå i samma skola och få samma undervisning. Detta är problematiskt av flera orsaker. Det favoriserar de grupper av befolkningen som har den kulturella hegemonin i skolan, och skolan blir ett besvärligt ställe att vara på för dem som är beroende av personlig anpassning för att kunna fungera i skolvärlden. Nästa steg i den historiska processen blir därför kravet att skolan, om den ska fungera på ett socialt rättvist sätt, måste vara sådan att alla som går där har utbyte av det som skolan erbjuder. Detta kräver en eller annan form av styrd interaktion och anpassning mellan individ och institution, och lägger motsägelsefullt nog grunden till ett differentierat skolsystem, vilket sker parallellt med strävan efter att utveckla principen om en gemensam skola för alla.

För att lämna en sorts garanti för utbytet av skolan, har man i utbildningspolitiken utgått från välfärdsstatens generella fördelningsprincip: av var och en efter förmåga och till var och en efter behov. 'Moralfilosofen' Jan Rawls kräver att man ska förbättra förhållandena mest för dem som har det sämst. 'Liberalen' Rawls baserar sin uppfattning på en teori om den fria marknaden. Enligt honom är statens uppgift att få den fria marknaden att fungera (Rawls, 1971). Inom den nordiska socialdemokratiska välfärdsstatens tradition följer man Rawls en bit på vägen när det gäller omfördelning, men inte när det gäller statens roll. Hos oss har det ända fram till 1990-talet varit en grundregel att staten ska omfördela resurser och kontrollera marknaden i syfte att ge dem som har den svagaste utgångspunkten de goda livsvillkor som alla ideellt sett ska ha (Esping-Andersen, 1990).



## *Kompensatorisk lösning*

Det första man tillgriper för att förbättra i enlighet med principen om lika formell rätt, är den kompensatoriska lösningen. Den bygger på tanken att man ska ge den enskilda individen möjligheter att fungera genom tillsätta extra resurser till en särskilt tillrättalagd utbildning för att förstärka individens svaga sidor. Detta förutsätter att man ställer en diagnos på barnen, att man kartlägger deras starka respektive svaga sidor och bygger upp en utbildning som utvecklar särskilt de svaga sidorna. Det ideala målet är att lyfta upp barnet till den nivå där andra barn befinner sig inom ett visst område. Sedan kan barnet gå in i den vanliga undervisningen igen, och följa denna. Huvudmålsättningen på sikt är att också dessa barn ska kunna fungera som övriga samhällsmedborgare.

Kompensationen som idé är behovs-, nytto- och effektorienterad. Man väljer den kompensatoriska åtgärd som ger störst effekt. Principen etablerades så tidigt som i början på 1800-talet, och ända fram till 1970-talet fick den hela tiden en allt mer dominerande ställning, både som idé och i praktiken. Denna utveckling möjliggjordes särskilt genom den vetenskapliga utvecklingen på det medicinska, psykologiska och pedagogiska området. Med utgångspunkt från en positivistisk vetenskapssyn utvecklade man metoder för att kunna fastställa behov, nytta och effekt på en säker grundval.

Kritiken av den kompensatoriska lösningen är mångfaldig (t.ex. Bernstein, 1975, Howe, 1997). Kompensationen förutsätter att sakkunniga på området diagnostiserar det enskilda barnets problem och behov och rekommenderar bestämda behandlings- och undervisningsplaner som ska garantera framgång. Det kräver för det första att det finns möjlighet att ställa en säker diagnos. Detta är vetenskapsteoretiskt mycket problematiskt, vilket jag återkommer till (Skrtic, 1995, s 11 ff). Diagnoser är ofta både osäkra och starkt präglade av de rådande kulturella värderingarna. Således är de mycket mer av en social konstruktion än vad vi ofta har klart för oss (Börjesson, 1997). För det andra finns det inte heller nödvändigtvis nå-

got samband mellan en diagnos och den undervisning barnet behöver. Att detta är två skilda saker kan vi till exempel se av den stora floran av diagnoser och det lilla antalet pedagogiska strategier som man tillämpar på dessa (Ogden, 1995). Diagnosen och kompensationsen måste dessutom alltid ha sin grund i en kulturell och social miljö. Denna grund utgörs vanligtvis av den sakkunniges förankring. Barn och deras föräldrar måste under hela skolgången underordna sig det som den sakkunnige yttrar och anser, även om de sakkunniga kan vara oeniga sinsemellan, och även om barn och föräldrar inte önskar de lösningar de sakkunniga föreslår. Det är yrkesmännen som har makten eller definitionsrätten; de är patriarkatet i skolan och samhället. Därmed kan ett behovsbaserat kompensatoriskt intresse uppfattas som en form av social kontroll som man utsätter en bestämd grupp av barn för (Oliver, 1996, s 63 f).

Kompensationen kan visa sig vara både stigmatiserande och orealistiskt. Den är stigmatiserande genom att barn blir särbehandlade, vilket är kompensationens grundidé. Den är orealistisk i de fall där det är omöjligt att kompensera för barns svårigheter, vilket det ofta är. Erfarenheten har visat att elever som har relativt stora inlärningsproblem sällan klarar att ta igen den kunskapsbrist som är orsaken till att de får specialundervisning. Ännu mer sällan händer det att de kommer upp på samma nivå som sina klasskamrater (Emanuelsson, 1976b).

För väldigt många barn fungerar alltså kompensationen inte så som man har tänkt sig och formulerat saken. Barn som har fått specialundervisning hamnar därför som regel i en stigmatiserad och marginaliserad position åtminstone för resten av sin tid som elever, med de konsekvenser detta kan få, då och senare.

Ett par norska forskare har intervjuat vuxna som fick specialundervisning som barn. Deras upplevelser är mycket dystra. Flera är märkta för livet av att ha fått specialundervisning (Skaalvik, 1994, Runde, 1993). Att effekt används som kriterium på lika värde och jämlikhet innebär inte någon automatisk garanti för att den tillämpas enligt tillfredsställande etiska normer. Ett exempel på detta är

Grosaka i Norge. Psykologerna använde den beteendeterapeutiska undervisningsmetod som de menade gav det bästa utbytet. Metoderna bröt med absolut grundläggande etiska värderingar och antagna lagar, och bland annat använde man olika former av fysisk bestraffning och tvång. Ärendet drogs inför rätta, och utslaget blev fällande (Skouen, 1996, s 260 f).<sup>6</sup>

I dagens marknadsstyrda konsumtionssamhälle kan vi hitta en annan variant av det kompensatoriska rättvisetänkandet. Idealet är att den enskilda individen (eller dennes talesman) själv ska få välja det alternativ som hon eller han anser vara bäst. Detta gäller vanlig utbildning och det kan gälla specialundervisning.<sup>7</sup> För att ett val ska vara meningsfullt och fylla en funktion, måste det innebära att man söker det som är bäst för en själv. Det viktigaste med denna form av rättvisetänkande är att värdegrunden fortfarande är den individuella effekten och prestationen. De problem som är knutna till denna variant är desamma som dem jag nämner ovan, men de blir gärna mer diffusa när det är individen själv som bestämmer.

### ***Det demokratiska deltagarperspektivet***

Det stora principiella problemet med kompensation som ett sätt att skapa rättvisa är för många att lika värde inom utbildningen blir underordnat prestationen när hela poängen med den offentliga skolan skulle vara den motsatta, att likavärdet borde vara överordnat alla andra hänsyn. Ståndpunkten är att det principiellt är demokratiskt att använda prestationer som bas för värderingen i en obligatorisk utbildning. Därför har vissa personer inom den engelska disability-rörelsen karakteriserat den kompensatoriska lösningen och effektprincipen med ord som diskriminerande, stigmatiserande, segregering, kränkning av privatlivets helgd, tvång och paternalism (Oliver, 1996, s 75S).

Alternativet till kompensation som princip för social rättvisa är det demokratiska deltagarperspektivet (Oliver, 1990, 1996, Christensen och Rizvi, 1996, Howe, 1997). Den vetenskapsteoretiska

grundvalen för detta står att finna i kritiken av positivismen och i de nya uppfattningar om samhälle och vetenskap som följer av den. Man erkänner att kunskap inte kan förstås oberoende av den sociala situationen, positionen och intressen. Det subjektivistiska perspektivet på kunskap ersätter det objektivistiska (Skrtic, 1995, s 14 ff). Det är inte längre givet för någon att veta hur en sak är för andra. Denna ändrade inriktning sammanföll också med den demokratisering av välfärdsstatens strategier som skedde från 1970-talet och framåt. Där lade man större vikt både vid deltagande och vid den enskilda personens och gruppens rätt att hålla fast vid och odla sin egen särprägel och egenart.

Redan hos Dewey kan vi hitta det demokratiska deltagarperspektivet på utbildning, som det formuleras i hans syn på relationen mellan skola och samhälle (Dewey, 1916/1961). En demokratisk grund betyder att alla grupper av befolkningen går i samma skola och förhandlar om det som ska ske där. Detta minskar avståndet mellan människor, och mellan olika grupper av människor, och underlättar en friare samvaro mellan människorna. Dessutom skapas ömsesidiga intressen och förtroende, vilket bidrar till en balans som är en förutsättning för att bygga bästa möjliga samhälle. Åtgärder i skolan måste böttna i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan. Det kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan. Innanför dessa ramar ska den enskilda individen kunna förhandla om och påverka sin egen situation. Man vill bryta med åtgärder som bygger på principer vilka ovillkorligen legitimerar en grupps dominans över en annan grupp, och motsvarande grad av underkastelse av andra. Målet är inte att kompensera tills avvikaren uppträder normalt. I stället ska institutionen avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka

variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism.

### *Begreppet integrering*

Begreppet integrering har en rad olika betydelser, och det används om ett antal förhållanden<sup>8</sup>. Som utgångspunkt använder jag begreppet så som det vanligen tolkas i samband med specialundervisning i Norge (troligen också i Sverige). Denna normaldefinition handlar om att barn ska få bo hemma hos sina föräldrar eller målsmän, få gå till sin lokala skola och få sin undervisning där.

I debatten om undervisning av elever i behov av särskilt stöd blir detta begrepp omtolkat, och vi kan notera en innehålls- och värdeförskjutning i två olika riktningar. För dessa två riktningar använder jag beteckningarna segregering respektive inkluderande tolkning av begreppet integrering (Fulcher, 1989). Grunden till en sådan dels självmotsägande, dels överflödigt sammanställning av ord står att finna i behovet att nyansera tolkningen av begreppet integrering. Aktörerna är sällan ensidigt för eller mot integrering. Oftast handlar det om grader av samtycke, och det visar sig när dessa begrepp används. Normaltolkningen av begreppet integrering är oerhört bred och öppen. Inom den finns det plats för stora variationer. Där ryms den norska lösningen utan specialskolor eller särskolor, vid sidan av det svenska systemet med specialskolor och särskolor. Genom att använda begreppen segregering respektive inkluderande integrering för att precisera hur situationen ser ut i praktiken, får man fram nyanser som inte framträder när man använder det normala begreppet integrering.

De två riktningar jag laborerar med förekommer inte bara i den nordiska debatten. De dominerar även i delar av den engelskspråkiga litteraturen, men då under andra rubriker och med andra begrepp som till exempel mainstreaming, restructuring, inclusion (Skrtic, 1991, Clarke m.fl., 1997). De två riktningarna har båda en mycket lång historia inom specialundervisningen, och kan härledas

tillbaka till åtminstone 1800-talet. I den bemärkelsen har inget nytt skett på området på länge, utan samma debatter och ståndpunkter återkommer om och om igen. Riktningarna är klart olika vad gäller ideologi, värdegrund, kunskapsgrund, kunskapssyn och målsättningar. De uppträder inte som dikotomier i praktiken, utan som ytterpunkter på var sin sida av en tänkt skala. Dilemmat är att de praktiska metoder för specialundervisning som de två riktningarna leder till ofta uppfattas som mycket lika. För de flesta framstår därmed de två alternativen som mindre olika varandra i praktiken än vad de egentligen är. Nästa steg i denna analys blir därför att jämföra de två mest aktuella riktningarna av integrering som de ser ut i dag med de två mest aktuella definitionerna av social rättvisa, kompen-sation och demokratisering.

### *Segregerande integrering*

Den första riktningen är en segregrande integrering. Detta är specialundervisningens ursprung, om man nu kan använda en sådan term. Det är den historiska grund utifrån och i förhållande till vilken utvecklingen sker. Skolan närmast hemmet uppfattas som den naturliga platsen för de allra flesta barns skolgång. Enskilda barn har behov av andra arrangemang. Därför har man tillgång till flera alternativ när det gäller såväl hur undervisningen organiseras som vad den innehåller. De organisatoriska alternativ som kan vara aktuella varierar från att barnet är med i klassen tillsammans med de andra barnen, får enskilda undervisningstimmar, får vara i mindre grupper utanför klassen, får vara i särskolan, får vara på särskild institution eller annat ställe. Det centrala är att man hittar den optimala miljön för den enskilda eleven. Detta innebär att man behöver rådfråga sakkunniga. Vad som bör bli lösningen för det enskilda barnet bestäms av de sakkunnigas diagnostisering av barnets behov, och av de sakkunnigas värderingar av vilken slags organisation som passar bäst för detta barn.<sup>9</sup> Ofta lyfter man inte fram det faktum att denna grundval implicerar klara värdegrundade ställ-

ningstaganden. Därmed blir specialundervisningen enligt detta alternativ som regel framställd som en teknisk fråga, ofta innanför positivistiskt vetenskapliga ramar (Rizvi och Lingard, 1996 s 9 f). Värdegrunden är en kompensation utifrån individuella behov och effekter. Tyngdpunkten i tankarna om utbildning ligger på en önskan om maximal ämnesinriktad inläring och prestation. Skolan är primärt ett ställe där man lär sig. Tolkningen av begreppet behov av särskilt stöd är individorienterad. Svårigheter identifieras som individuell patologi hos barnet i form av medicinsk eller psykologisk skada eller bristfällig utveckling. Utmaningen är att ge individuell kompensatorisk behandling, så att det enskilda barnet i största möjliga mån kan anpassa sig till skolan och samhället. Om barnet tas ur skolan eller klassen är målet ofta att barnet ska tillbaka dit och fungera på jämbördig grund med de andra barnen. Målet är samhällsintegrering, att barnet både som ungt och vuxet ska vara i stånd att delta i det vanliga samhällslivet som alla andra. Skillnaden mellan specialundervisning och undervisning blir ganska tydlig. Specialpedagogik skiljer sig därmed från pedagogik, och man lägger grunden till en ökande professionalisering av området. När det gäller definitionerna av social rättvisa finns det ett nära samband mellan den segregering och integreringen och det kompenserande perspektivet.

### ***Inkluderande integrering***

Den andra riktningen vi kan ge begreppet integrering är inkludering. Många har länge arbetat att ersätta den traditionella och segregering synen på specialundervisning med detta perspektiv. Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskrivet som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilda eleven och för samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, in-

tressen och prestationsförmåga, deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år. Genom detta läggs en positiv grund för att dessa barn också som vuxna ska kunna fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen, vilket uttrycks genom att skolan ska vara en plats att vara på. Man accepterar att det finns skillnader mellan barnen. Dessa skillnader ska utgöra del av de dagliga erfarenheterna i skolan, och de ska hanteras genom individuell tillrättalagd undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum. Inom den ramen ska barnen få den undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt. Det ska ske utan att elever blir stigmatiserade eller utstötta. Därmed framstår alla som i princip likvärdiga inför skolan, och skolan är likvärdig inför alla elever. Detta upphäver skillnaden mellan specialundervisning och undervisning, och därmed är skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik inte längre relevant. I princip ska alla lärare ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn. Lärarna ska ha en generell eller universell kompetens. Det etablerade begreppet särskilda behov förstås som en social konstruktion. Tanken är att behovet av segregering av särskilda åtgärder har skapats av att skolan inte är konstruerad för att alla ska kunna fungera där. Man förutsätter att några inte kommer att klara sig eller inte ska klara sig. Detta beskrivs av och till med begreppet systempatologi. Utmaningen är att göra skolan i stånd att omfatta alla barn och att arbeta med alla barn. När det gäller definitionerna av social rättvisa finns det ett nära samband mellan den inkluderande integreringen och deltagarperspektivet.

### *Två utbildningspolitiska riktningar*

Dessa två principer för hur specialundervisning ska organiseras representerar inte bara två olika synsätt på och grunder för undervisning av barn med behov av särskilt stöd. De ger också uttryck för två olika perspektiv på social rättvisa och på hur man på bästa möj-



liga sätt ska lägga grunden till ett samhälle där alla ska kunna ha sin självskrivna och rättvisa plats. De står också i en bestämd relation till två olika utbildningspolitiska diskurser. Dessa riktningar är komplementära, och förekommer med varierande tyngdpunkt som komplexa motsättningar i t.ex. samma läroplan (Telhaug, 1990).

Den ena utbildningspolitiska riktningen kallas innovativ. I Norden har den politiken traditionellt sina rötter i de socialdemokratiska partierna. Tyngdpunkten ligger på att skolan ska vara till för alla, vara så lik som möjligt för alla och ha så få tillfällen till individuella val som möjligt. Riktningen är orienterad mot gemenskap och medborgarkompetens. Därför ska det till exempel finnas ett varierat innehåll med tyngdpunkt på både teoretiska och praktiska ämnen. Inte bara traditionella skolämnen, utan också kultur och social träning är viktiga i utbildningsprocessen. Konkurrens, examina, betyg osv. ska minimeras. Den inkluderande versionen av integrering hör hemma i denna innovativa utbildningspolitiska retorik, och värdegrunden för båda är demokratiskt deltagarorienterad.

Den andra utbildningspolitiska riktningen är restaurerande. Den har traditionellt sitt ursprung i de borgerliga partierna. Den är mer orienterad mot teoretiska studier och ämneskunskaper. Alla ska gå i skolan, men den behöver inte nödvändigtvis vara likadan för alla. Det ska finnas stort utrymme för individuella val både innanför skolan och mellan skolor. Utbildningen blir på olika sätt individualiserad. Man ska kunna differentiera mellan individer, både vad gäller nivåer och ämnen. Betyg, konkurrens och examina spelar en viktig roll. Denna riktning överensstämmer med den segregrande versionen av integrering. Värdegrunden är behovs- och effektorienterad.

Därmed har vi etablerat ett enkelt och generellt samband mellan social rättvisa, specialundervisning och generell utbildningspolitik, som i sin tur klagör minst två förhållanden. Det första är att man måste studera detta samband för att fastställa i vilken grad förändringarna i den specialpedagogiska retoriken verkligen samvarierar med förändringarna i den allmänna utbildningspolitiken. Detta kan

i så fall vara en (av flera) förklaring(ar) till att uppfattningar om och lösningar på området varierar och skiftar över tid.

För det andra visar detta samband att, som jag hävdade inledningsvis, specialundervisningen och organisationen av specialundervisningen handlar om mycket mer än att metodiskt anpassa undervisningen för elever med olika behov av särskilt stöd. I stället måste specialundervisningen utsättas för samma principiella och omfattande utvärderingar och avvägningar som den vanliga undervisningen. Dilemmat är att specialundervisningen ofta inte sätts in i ett sådant sammanhang.<sup>10</sup>

# Situationen i dag

I Sverige, liksom i Norge, formulerade man på 1970-talet i princip den politik för specialundervisningen som fortfarande gäller. Detta gjordes på olika sätt och på olika premisser. SIA-utredningen i Sverige gick långt i riktning mot att införa den mest använda definitionen (normaltolkningen) av begreppet integrering. På enskilda områden finner vi också formuleringar om den inkluderande tolkningen (SOU 1974:53). SIA-utredningen lyfter delvis fram det demokratiska deltagarperspektivet som ett ideal, och detta blev åtminstone i viss mån också inskrivet i Lpo 80. Skolan ska vara en spegel av samhället, det ger det bästa samhället. Motsvarande norska utredning, Blomkommittén (Innstilling om lovregler for spesialundervisning, 1970), går in för en segregerad syn på integrering, vilken också fick genomslag i 1975 års reviderade lag om grundskolan. Där är kompensationen den bärande tanken. Skolan ska förbereda eleverna för samhällslivet genom individuella åtgärder efter behov. I den vidare utvecklingen under 1980-talet formulerade man i Norge gradvis om politiken mer i överensstämmelse med normaltolkningen av integrering och utvecklade det praktiska arbetet i samma riktning. I Sverige gick utvecklingen helt klart i samma riktning, men i betydligt långsammare takt än i Norge. Det pedagogiskt radikala budskapet från SIA-utredningen blev i praktiken ett ganska sammansatt men segregrande system för integrering. Formuleringen av politiken överensstämde inte med den politik som fördes i praktiken. Därför var det bara delvis en korrekt slutsats som OECD kom fram till 1995, när man konstaterade att båda länderna hade en formulerad politik som gick i riktning mot integrering, och som var självklar i dessa två länder (OECD 1995, s 116 f, 119 f).<sup>11</sup> I båda länderna gör man faktiskt till viss del tvärt emot det ursprungligen formulerade idealet.

## *Segregerande tendens*

Det är min bedömning att svensk specialundervisning ligger närmare den segregerade än den inkluderande integreringen. Det betyder också att den reella och fungerande värdegrunden i denna skola bygger på en kompensatorisk inställning där effekt och prestationer dominerar tänkandet om rättvisa. Föreställningen om relationen mellan samhälle och utbildning präglas av dubbla budskap. Skolan är ett samhälle där deltagande i sig kvalificerar barnet för det stora samhället. Samtidigt måste enskilda barn kvalificera sig extra för att vara med i både det lilla samhället (skolan) och i det stora. Denna slutsats drar jag på grundval av en rad observationer på både formulerings- och realiseringsnivå.<sup>12</sup> Det är inte de enskilda handlingarna, episoderna, åtgärderna eller förhållandena som skapar detta intryck.

När många sådana små bitar ses i ett sammanhang blir bilden relativt tydlig.

- På formuleringsnivån ser jag en grundläggande motsättning mellan de generella formuleringarna i läroplanen och det sätt på vilket specialundervisningen är organiserad i enlighet med skollagen. I läroplanen sägs bland annat:

*Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, [...] samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Lpo 94, s 1)*

Samtidigt är denna skola enligt skollagens tredje kapitel, paragraf 3, helt klart segregerad. Den slår fast att psykiskt utvecklingsstörda som inte kan nå målen för grundskolan ska gå i särskolan.<sup>13</sup> Synskadade och hörselskadade barn och barn med talsvårigheter som inte kan gå i grundskolan eller i särskolan ska gå i specialskola. Denna paragraf uppfattar jag som en segregationsparagraf liknande den som vi hade i 1889 års norska folkskolelag. Den utgör ett hinder för

de demokratiskt orienterade värden som läroplanen lyfter fram, och den utesluter särskilt de svaga grupperna av elever från att träffa och samverka med alla andra elever.

- Den utbildningspolitiska retoriken har en segregering och restaurerande riktning. Tiden från slutet av 1980-talet och framåt har varit präglad av ekonomiska kriser, av samhällsproblem och av arbetslöshet. En förklaring till detta, som man ofta hör, är att utbildningen har varit för dålig (af Trolle, 1990). Detta har följts upp med krav på mer effektivitet och kvalitet i all verksamhet, också inom utbildningen. Grunden för detta är att ökad välfärd kräver toppkvalifikationer inom alla led i offentlig och privat verksamhet och produktion.

För den svenska skolan har detta bland annat lett till nya läroplaner, större valfrihet, ändrat betygssystem och ökad decentralisering (i den norska skolan gäller det nya läroplaner, mindre valfrihet och en starkare centralisering).<sup>14</sup> Ökade prestationer och mer utbyte är centrala värden i denna politik. Man ställer sig frågan: På vilket sätt kan man öka effektiviteten och kvaliteten i lärandet, både i den vanliga undervisningen och i specialundervisningen?

När det gäller förhållandena i Sverige hävdar Thomas Englund att den gemensamma skolan för alla är i upplösning, och att en traditionell, kunskapsorienterad skola är i färd med att ta över på nytt (Englund, 1995, s 7). Utbildningspolitiken har blivit mer restaurerande och mindre innovativ, också under socialdemokratiska regeringar på 1990-talet. I England fullföljer den nya labourregeringen den starkt restaurerande utbildningspolitiken från Margaret Thatchers tid, om än modifierad (Telhaug, 1997). Tydligast är detta troligen i Australien, där en labourregering har infört många av samma restaurerande principer (Rizvi och Linard, 1996, s 12).

Att formulera politiken är en sak, att omsätta den i praktik är en

annan och mycket svårare utmaning. Jag lägger vikt vid följande moment som utgör del av den praktiska och praktiserade läroplanen och som bidrar till att avgöra vilken riktning specialundervisningen får:<sup>15</sup>

- Den svenska skolan och specialundervisningen bygger på en segregerande tradition (Helldin, 1997).
- Den svenska skolan har flera strukturella drag som skapar eller stödjer segregation. Jag nämner några exempel. Skolan är uppdelad i specialskolor, särskola och grundskola, och inom dessa finns det ytterligare indelningar. Det administrativa ansvaret är fördelat mellan Skolverket och Statens institut för handikappfrågor (SIH) och dessutom har skolan knutit en rad olika yrkesgrupper till sig.
- Urvalskriteriet för specialundervisning verkar ha sin utgångspunkt i en tolkning som är relaterad till brister hos eleven, eller i att läraren har problem med att bemästra enskilda elever i klassen (Persson, 1997).
- Det finns särskild utbildning för specialpedagoger, och denna utbildning har bara i liten grad betraktats i ett sammanhang med den vanliga lärarutbildningen (Bladini, 1990, sid. 340). Intentionerna från LUT (SOU 1978:86) var att alla lärare ska få ta del av den specialpedagogiska kunskapen, bland annat för att skapa en mer inkluderande skola. Man kan ifrågasätta om detta är genomfört på ett sådant sätt att det gagnar saken. Reformtakten har i alla händelser varit låg. I utvärderingen av grundskolelärarutbildningen 1995 nämns inte dessa frågor över huvud taget (Högskoleverket, 1996). Inte heller i rapporten från arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen tar man i sak upp detta (DS1996:16).

- Det finns en generell utbildningsdiskurs som inte berör specialundervisning och specialundervisningens aktörer, eller där dessa är perifera. Samtidigt finns det en annan diskurs om specialundervisning där den allmänna utbildningen inte ingår som tema och där representanterna för den inte är aktörer. Man skiljer ganska tydligt mellan skolan (för de flesta) och specialundervisningen. Problemet behöver nödvändigtvis inte bara vara att specialundervisningen inte diskuteras samtidigt med utbildningen. Ett minst lika stort problem är det faktum att de generella formuleringar som ska gälla allmänt står i kontrast till den praxis som man finner i specialundervisningen, utan att detta kommenteras eller problematiseras. Detta är fallet på en rad områden, jag kan nämna några exempel här.

Utredningarna om den svenska grundskolan och specialundervisningen har en tendens att göras oavhängiga av varandra. Till exempel innehöll slutbetänkandet från Skolkommittén (SOU 1997:121), som hade rubriken "Om skola i en ny tid", nästan inga formuleringar om specialundervisning eller om detta arbetsområde. Detta betänkande innehåller ett långt kapitel om en jämlik skola, utan att specialundervisning har tagits upp som tema. Däremot har en egen kommitté granskat frågan om läs- och skrivsvårigheter (SOU 1997:108).<sup>16</sup>

I minnesboken över den svenska grundskolan 1842-1992 är specialundervisningen inte ett eget tema, och det är knappt att den nämns (Richardsson (red), 1992). Inte heller i utvärderingen av grundskoleläraryrket nämner man specialundervisningen (Högskoleverket, 1996).

- Skolverket drar den slutsatsen att speciella undervisningsgrupper för barn i behov av särskilt stöd är vanliga i grundskolan. I skolan skiljer man alltså ut dessa barn. Denna segregation verkar vara tilltagande (Skolverket, 1996a, s 12).
- Språkbruket är segregeringande. Ingemar Emanuelsson har t.ex.

pekat på den utbredda tendensen att tala om integrerade barn (t.ex. Emanuelsson 1995, 1997b). Det är ett sätt att stämpla och segregera dessa barn, stick i stäv med det som är tanken. Till och med fackfolk laborerar med uttryck som vanliga elever och elever med funktionshinder (t.ex. Åkerman och Strinnholm, 1997, s 35).

- Den specialpedagogiska kunskapen och forskningen har sin grund i en segregerande diskurs och representerar de segregerande ståndpunkterna och värderingarna. Samtidigt råder det brist på kunskaper och insikter om det alternativa och inkluderande området, vilket jag ska återkomma till (Vislie, 1997).
- Debatten om specialundervisning på 1990-talet har tydliga inslag av moment som har hämtats från den segregerande diskursen (jfr. t.ex. Börjesson, 1997, Wennbo [1997?]) som har samlat en rad intressanta brottstycken från denna debatt). Enligt Ingmar Emanuelsson (1997b) kom det 1991 politiska signaler om att integreringen hade drivits för långt, uttalanden som har tolkats som att det finns elever i skolan som inte borde vara där, och att skolan skulle tjäna på att de flyttades därifrån (Emanuelsson, 1997b).

Det hade varit både intressant och centralt att följa upp alla dessa moment med grundligare analyser. Men sådana analyser tar lång tid, och därför avgränsar jag den vidare genomgången till två av de teman som nämns ovan, nämligen kunskapsbas och den samtida debatten om specialundervisning. Dessa två teman har ett ganska nära samband och bör ses i ett sammanhang. De ger också en god inblick i situationen och den gällande utgångspunkten. Jag har tidigare gjort en sådan analys av förhållandena i Norge (Haug, 1998b). Där blir slutsatsen att även norsk grundskola i praktiken är långt mer segregerad än vad målformuleringarna skulle tyda på, och mer än den officiella retoriken ger uttryck för. På så sätt är förhållande-



na när det gäller organisationen av specialundervisningen i de två länderna också faktiskt mer lik varandra än vad skillnaderna i formuleringar skulle ge vid handen. Bilden blir så småningom ganska så sammansatt och oklar.

### *Kunskapstraditionen*

Den kunskapstradition som råder på ett område är resultatet av att man har ställt vissa frågor, men inte andra. Detta innebär att man fortsätter att ställa vissa frågor, samtidigt som det finns frågor som inte tas upp och som inte blir besvarade. Traditionen styr också vilka svar som kan accepteras, och svaren på frågorna tolkas i ljuset av det rådande paradigmet eller den uppfattning som dominerar. Den styr också vem som kan delta i kunskapsutvecklingen och på vilken arena. En analys av en diskurs och debatten inom den måste omfatta mer än bara en granskning av de synpunkter och argument som har framförts. Därför är det centralt att man analyserar den kunskap och kunskapstradition som denna debatt hänvisar till.

Kunskapstraditionen delas här upp i två områden. Det ena avser det slags kunskap specialundervisningen har sitt ursprung i och bygger på. Det andra handlar om vad som utmärker den forskning man kan stödja sig på inom specialundervisningen. Dessa två områden kan vara identiska, och i stor utsträckning bygga på forskningsbaserad kunskap, men detta behöver inte alls vara fallet, och därför gör jag denna uppdelning.

Jag skiljer mellan pragmatisk och idealistisk kunskap (Rolf m.fl., 1993, s 75 ff).<sup>17</sup> Den pragmatiska grundvalen för kunskap går ut på att parterna förhandlar sig fram till en överenskommelse om hur en sak ska uppfattas och lösas. Den idealistiska kunskapen är ett forskningsbaserat, rationellt och kritiskt sökande efter sammanhang och svar. Bristen på relevant forskning om specialundervisning är en tydlig indikation på att kunskapstraditionen är starkt avhängig information om erfarenheter från praktiskt arbete. Både den nordiska och den internationella forskningen om specialundervisning är av

ganska fåsrt datum. Den norska forskningen fick en egen institutionell bas i slutet av 1970-talet, och forskningens omfattning har varit relativt liten (Haug, 1997). Den svenska forskningen om specialundervisning startade något tidigare och har haft en större omfattning (Emanuelsson, 1997a, Rosenqvist, 1994).

Huvudkällan till kunskap om specialundervisning står därför att finna i historiska institutionella tolkningssätt och lösningar. Denna kunskap är anonym, i den betydelsen att den i hög grad är grundad på förutsättningar som kanske inte längre är kända, som man inte längre sätter frågetecken för och som återspeglar värderingar, intressen, övertygelser, normer, konventioner och tolkningsmodeller i den praktiska kulturen (Skrtic, 1991, s 27). Detta är outtalade kunskaper, som präglas av vardagsinsikter och kvarlevande tänkesätt och som är orienterad kring handlingsförmåga, dvs. pragmatism och instrumentalism (Befring, 1994, s 283). Det är de pragmatiskt orienterade praktiska erfarenheterna och förhandlingarna om dessa som är det centrala (Fischbein, 1997, s 293). Den ståndpunkt om kunskapsbasen för specialundervisningen som redovisas här överensstämmer med det som kallas common sense-metoden vad gäller pedagogiken (Carr, 1995, s 46 f). Kunskapen är grundad på de praktiska utövarnas uppfattning av den verksamhet de själva ägnar sig åt, och nytänkande på området blir alltid bedömt, godtagat eller förkastat utifrån samma grundval. Det är vad specialpedagogerna uppfattar som problem och effektiva och acceptabla lösningar på dessa som mest har stått i fokus.

Ett annat karaktäristiskt drag hos den kunskap vi har om specialundervisning, är att den till stor del är hämtad från medicin och psykologi. Den uttrycker i hög grad individuell patologi som ett resultat av medicinska, psykologiska eller sociala förhållanden. Den är inriktad på att hjälpa barn att anpassa sig. Kunskapen är i långt mindre grad inriktad på att förstå problem som socialt konstruerade, och därmed är den inte heller inriktad på att ändra skolan (Hell-din, 1990, 1992).

Det finns ingen omfattande systematisk forskningsbaserad kun-

skap om undervisning av barn i behov av särskilt stöd i Sverige (Fischbein m.fl., 1997, s 1, Emanuelsson, 1997a). Huvuddelen av den forskning som finns (och som här kallas idealistisk kunskap) har gjorts inom ramen för den segregerande diskursen om integrering. Den domineras i stor utsträckning av analyser av handikapp, deras orsaker, åtgärder och prognoser. Det råder brist på teoretiska perspektiv, kritiska frågor, deltagarperspektiv, specialundervisnings kontexter och metastudier. Detta är gemensamt för Sverige och Norge (Rosenqvist, 1994, Brodin, Åkerman och Helldin, 1997, Emanuelsson, 1997a, Haug, 1997). I en utvärdering av den svenska specialpedagogiska forskningen registrerar professor Lise Vislie att det i forskningsarbetena finns en viss skepsis mot den integrerade politiken (Vislie, 1997). Detta är en tendens som Marklund (1989) har tidigare noterat, och som han anser har bidragit till att polarisera ståndpunkterna och aktörerna i debatten.

Den kunskap som ligger till grund för åtgärder inom detta område är först och främst pragmatiskt orienterad, och kan huvudsakligen hänföras till den ena av de två riktningar för social rättvisa, integrering och utbildningspolitik som har behandlats här. Det finns mycket mer pragmatiskt och idealistiskt orienterad kunskap som har hämtats från den segregerande riktningen och dess värdegrund än från den inkluderande riktningen och dess värdegrund. Detta leder till följande problem: Det är politiskt önskvärt att utveckla en mer inkluderande skola. Den kunskap som finns för att diskutera utvecklingen av denna skola är först och främst baserad på erfarenheter och forskning som handlar om och bygger på förutsättningarna för den skola som vi ska lämna bakom oss, den skola som bygger på en segregerande tolkning av integrering. Vi har sett att de värden som dessa två uppsättningar av kunskaper bygger på och för vidare är ganska olika varandra och delvis oförenliga. Det finns anledning att tro, eller i varje fall att fråga sig, om detta också gäller den forskningsbaserade kunskapen. I så fall skulle den forskningsbaserade kunskapen på området inte ha särskilt stor giltighet för arbetet med att förverkliga den inkluderande integreringen.

På detta område finns det starka intressegrupper som bekänner sig till den ena eller den andra tolkningen av integrering. Därigenom ökar tendensen att använda information, forskning m.m. selektivt och strategiskt för att legitimera ståndpunkter som vilar på olika grundvalar och som överensstämmer med antingen den inkluderande eller den exkluderande tolkningen av integrering. Med den kunskapsbas som finns, och med de avgränsade insikter som finns om specialundervisning, blir därmed situationen tämligen överskådlig. Vad som är myter och vad som är verklighet (i den grad det låter sig bestämmas) är ofta oklart.

### *Differentiering*

Dagens debatt om specialundervisning är långt ifrån entydig eller ensidig. Likväl framträder ett drag. Det finns ett ökande intresse för restaurerande teman, och konsekvensen av detta blir en uppslutning bakom den segregerade synen på integrering. Ett stort och förnyat intresse för differentiering i skolan kan stå som det samlande uttrycket för detta (Åkerman och Strinnholm, 1997, s 20). Inom specialundervisningen ger detta utslag på flera områden. Jag kopplar det till begreppen individualisering, homogenisering, ökade behov av specialundervisning och påståenden om brist på lärare och ekonomiska resurser till specialundervisningen.

Inom enskilda områden blir etablerade tolkningsmodeller och arbetsformer starkt ifrågasatta, samtidigt som en annan värdegrund än den officiellt formulerade lyfts fram. Detta upplevs både som provocerande och som befriande. Det är provocerande för dem som försvarar en inkluderande skola. Det är befriande för dem som upplever att skolan i sin nuvarande form inte kan ge den hjälp och utbildning som barnen kan kräva att få, oavsett nivå, och som ser en klarare segregering av eleverna som en bättre utväg.

I nästa del presenterar och diskuterar jag denna utveckling inom specialundervisningen, och sätter in den i ett socialt och pedagogiskt sammanhang. Diskussionen är inte uttömmande, men min

övertygelse om att frågan är mycket komplex får mig att vilja lyfta fram delvis andra moment än dem som ofta hörs i debatten. Avsikten är att peka på att många av de företeelser som förekommer i debatten kan ges andra förklaringar än dem som har en stark ställning just nu och som är präglade av det segregande perspektivet och kompensatoriska tolkningsramar.

Diskussionerna förs under rubriken dilemma. Ett dilemma är oftast ett problem som inte har någon klar lösning, eller ett problem där en önskad lösning på ett område motverkar något som är viktigt att få till stånd på andra områden. Dilemmat handlar om att en och samma åtgärd har både fördelar och nackdelar. Konsekvensen blir ett krav på en omfattande och kontinuerlig diskussion och dialog om dessa frågor för att öka insikterna, och för att kunna utveckla en förståelse och nya alternativ till handling. För många av de frågor som tas upp finns det kanske ingen slutlig lösning över huvud taget. (Dyson och Millward, 1998).

### *Individualisering*

Undervisning uppfattades länge som en kollektivt orienterad verksamhet. En lärare arbetade i förhållande till en grupp av elever, och lade upp undervisningen utifrån en uppfattning om vad som behövdes för att de flesta av dem skulle kunna följa med. Detta kallas styrgruppsfenomenet (Lundgren, 1981). Undervisning definieras sedan gradvis om till att bli en individorienterad verksamhet, men inom kollektivet. Där möts föreställningarna om undervisning och specialundervisning i ett samförstånd om att alla elever på individuell basis ska få sådana villkor att de kan prestera mesta möjliga och nå så långt deras förmåga tillåter, men inom gemenskapen. Individualisering blir en förutsättning för inkluderande integrering. Detta formuleras som huvudregeln i Lgr 80.

Den individuella orienteringen har också en aspekt som har rötter längre tillbaka och som ligger inom ramen för den segregande uppfattningen av integrering. Det är denna version som nu slår ige-

nom. Det framgick till exempel i Skolverkets undersökning av ett urval rektorers syn på arbetet med elever med dolda funktionshinder. Många av dem menar att barnets behov ska bestämma om barnet ska få specialundervisning i klassen eller utanför den. Barn ska få den undervisning som ger störst utbyte (Skolverket, 1997b). Rektorernas grundsyn är alltså effektorienterad. För att det systemet ska fungera, krävs det en eller annan form av diagnos, och rektorerna har skilda åsikter om vilken slags diagnos som har störst värde – om det räcker med en pedagogisk diagnos eller om det behövs en orsaksdiagnos. En pedagogisk diagnos är att klargöra om ett barn behöver extra stöd för att kunna fungera i enlighet med sina egna förutsättningar i skolan, och hur detta stöd eventuellt ska se ut. Orsaksdiagnosen är sökandet efter det som skapar barnets problem.

I den offentliga debatten däremot är de som efterlyser orsaksdiagnosen tydligare och de framstår som starkare än tidigare. Därigenom får vi en återetablering av kategoriseringar av barns svårigheter och problem på grundval av orsakerna till problemen.<sup>18</sup> Man är inte längre så upptagen av de klassiska kategorierna av funktionshämningar, blinda barn, döva barn, psykiskt utvecklingsstörda barn, barn med fysiska funktionshinder osv. En studie som Skolverket genomförde 1992 visar att man i skolan upplevde att dessa grupper var väl omhändertagna (Skolverket, 1996a, s 13). Istället framkom det nu nya stora kategorier, bland annat DAMP, MBD, ADHD, MPD/DCD, dyslexi, Aspbergers syndrom och så vidare.<sup>19</sup> Att döma av vissa källor omfattar dessa kategorier en mycket stor andel av barnen (Sahlin, 1997). DAMP har t.ex. blivit kallat ett av de stora folkhälsoproblemen i vår tid (Gillberg, 1996, s 34). Dessa diagnoser har utvecklats inom en medicinsk diskurs, och har en klart fysiologisk-biologisk grund.

Man har inte haft en motsvarande och självständig pedagogisk utveckling av begrepp och metoder knutna till behovet av särskilt stöd till barn med de svårigheter det är fråga om här. På dessa områden pågår därför samtidigt en nedvärdering av de etablerade, och socialt och kulturellt förankrade förklaringarna till barns svårighe-

ter, vilka framför allt har varit det bidrag pedagogiken har lämnat. I den svenska debatten utmanar och ifrågasätter man nu de förklaringar till dyslexi som hänvisar till barnets erfarenheter under uppväxten (jfr t.ex. Dyslexikampanjen, 1997). I stället kommer man med en mycket mer biologiskt grundad tolkning av dyslexi, som också den väcker motreaktioner (jfr t.ex. SOU 1997:108, s 45, Solvang, 1997).

De nya diagnoserna kan bara ställas av personer med specialkompetens. DAMP- och ADHD-diagnoserna kräver till exempel ett samarbete mellan läkare, neurolog och psykolog (Gillberg, 1996, s 122 ff). Med utgångspunkt från problemets biologiska orsak bestämmer man den utbildning och undervisning som de barn som har fått diagnoserna bör få. För barn med DAMP fastslår man till exempel att det är omöjligt, eller i liten grad ändamålsenligt, att gå i vanlig klass tillsammans med andra barn. Undervisningen måste ske enskilt eller i mindre grupper, den måste vara starkt individualiserad och den kräver specialinsikter (Gillberg, 1996, s 164 ff).

### *Dilemma 1*

Gränsen mellan ett individuellt anpassat utbud inom kollektivet och ett individuellt anpassat utbud som bryter med kollektivet är vag och lätt att överskrida. När det gäller de bakomliggande värderingarna är skillnaden mycket stor. I det ena fallet handlar det om att prioritera gemenskapens intressen och i det andra fallet handlar det om individuell vinst och nytta. Nyttan i detta fall är knuten till det förhållandet att man får andra prestationsvillkor än dem som gäller för kollektivet. Dagens krav på individualisering är segregande och en del av det restaurerande utbildningspolitiska projektet.

En konsekvens av den individbaserade och diagnosorienterade diskursen och en grundval för samma diskurs, är att man ständigt letar efter nya kategorier av svårigheter som barn kan ha. Detta hänger t.ex. samman med professionaliseringen av området. Den

fungerar ofta på så sätt att yrkesgrupperna expanderar eller önskar expandera genom att peka på och dokumentera att det finns ett större behov av tjänster än vad det faktiskt gör. Antalet möjliga diagnoser ökar när vi ser detta över tid, och med detta växer också behovet av både vanlig specialundervisning och en särskild specialundervisning. Jag problematiserar två sidor av detta.

### *Tvivelaktig grundval*

Den segregerande individualiseringen återspeglar en stark samtida tendens att identifiera orsakerna till problem som biologiska snarare än som sociologiska, mer sammanhängande med naturen än med samhället. Många barn, föräldrar, lärare och specialister har anslutit sig till detta synsätt och det kan finnas flera goda skäl till detta. Kunskapen på området har ökat, den biologiska forskningen har de senare åren varit mycket framgångsrik. Det kan vara strategiskt att undvika sociala förklaringar till problem i välfärdsstaten. Därigenom fritas både föräldrar, skola och politiker från ansvaret för att ha bidragit till svårigheterna, samtidigt som de får ett säkert svar på vad som är fel med barnet. Det kan också vara en signal på misstroende mot samhällsforskningen, därför att den inte har givit det klara och åtgärdsgrundande kunskapsunderlag som man en gång hade förväntningar på.

Man har på grundval av pedagogiska och specialpedagogiska insikter inte lyckats särskilt bra med att lösa många av utmaningarna i specialundervisningen i skolan. Den biologiskt orienterade diagnosen skapar föreställningar om en pålitlig kunskap, där både problem och behandling blir noga definierade och identifierade, och ger en skenbart entydig grundval både för behovet av åtgärder och för vilka åtgärder det finns behov av.

Det finns inte anledning för en pedagog att tvivla på att det kan finnas en biologisk och fysiologisk grund för de problem som barn kan ha, och att detta kan inverka på barnens inlärningsförmåga och utveckling. Likväl är det viktigt att komma ihåg att det inom de



medicinska och psykologiska ämnesområdena råder oenighet om huruvida det dels är möjligt att ställa diagnoser på det sätt som man gör, dels vilka svårigheter det i det givna fallet kan handla om och hur stor omfattningen av dessa är. Därför ifrågasätter man om detta är en diagnostisering som görs på en acceptabel etisk grund (t.ex. Hallerstedt, 1997, Bengtson, 1994). Det är särskilt två förhållanden som kan lyftas fram som etiska dilemman: den vetenskapsteoretiska grunden och de sekundära effekterna av en diagnos.

Vetenskapsteoretiskt har man ifrågasatt om denna kunskap är det den ger sig ut för att vara. Man har ifrågasatt om det finns en vetenskapsteoretisk grund för att ställa denna form av diagnoser. Kunskapen är för osäker och orsakerna till människans handlingar är mycket komplexa och oöverskådliga. Oftast finns det inte någon grundval för att återföra sammansatta mänskliga handlingar till enskilda biologiska eller för den delen sociala orsaker. För det mesta kan man inte komma längre än till att fastställa statistiska sammanhang, men sådana sammanhang kan inte betraktas som orsaker (Skrtic 1995, s 3 ff, jfr också Nordahl, 1997, s 151 f).

Det finns ett mycket stort antal elever som har fått diagnoser som kräver att de skiljs ut. Kunskapsbasen för en individuell utskiljning är osäker. Det finns risk för att diagnostiseringen skapar nya och andra svårigheter för barnen. Det till värderingar kopplade dilemmat är att barn av hänsyn till effekt och nytta kan bli stämplade och stigmatiserade, och detta dessutom på en osäker grundval. I vissa fall kan en diagnos sätta igång processer som skapar eller förstärker identiteten som avvikare, och på så sätt motverkar intentionerna. Resultaten från bland annat Sonnander m.fl. (1993) tyder på att barn som inte har blivit diagnostiserade och därmed har undgått diagnosstämpeln klarar sig bättre både i skolan och i yrkeslivet än barn med motsvarande begåvningsnivå som har blivit definierade som barn med behov av särskilt stöd.

I debatten kopplar man social rättvisa till kravet på att få välja en segregerad utbildning, därför att det underlättar och förbättrar situationen för de berörda barnen, samtidigt som det upplevs som den

enskildes rättighet. Som jag har påpekat tidigare ändrar detta inte den kompensatoriska tanken som ligger till grund för detta alternativ, eller de effekt- och nyttovärderingar som är kopplade till det. Den diagnosbaserade undervisningen identifierar svårigheterna som individuell patologi. Den förutsätter en omfattande specialisering i specialpedagogik, men också i medicin, psykiatri och psykologi. Den individorienterade patologisynen på orsaker till barns problem representerar en bestämd människosyn. Orsaken till avvikande beteende ligger hos eleven. Utgångspunkten är att människan är determinerad av krafter som hon inte själv rör över. Det är en teknisk, instrumentell syn på mänskligt beteende. Samtidigt blir en rad vanliga mänskliga handlingar definierade som sjukdom. Utifrån ett demokratiskt perspektiv är det svårt att acceptera denna form av innehåll i och organisation av specialundervisningen.

### *Pedagogisk reduktionism*

Nästa moment som jag ska ta upp för att problematisera en ökad differentiering grundad på individualisering, är om man på grundval av till exempel en individbaserad, medicinsk, psykiatrisk och neurologisk orsaksdiagnos skulle kunna bestämma undervisningens organisation, innehåll och genomförande. Frågan har en parallell i den pedagogiska historien. Någon gång i början av detta århundrade fick den positivistiskt orienterade psykologin en dominerande roll inom pedagogiken. Pedagogik var i det närmaste psykologi. Utifrån föreställningen om en djupgående och närmast objektiv kunskap om individen och individens utveckling förväntade man sig att kunna formulera och genomföra en adekvat undervisning. Under 1960- och 1970-talen pågick det i många länder en strid om detta. Många pedagoger hävdade att undervisning handlar om mycket mer än kunskap om individuella variationer och egenskaper, och att det inte fanns någon i det närmaste objektiv grund som utvecklingsarbetet inom utbildningen kunde bygga på. Dessutom lyfte man fram andra element, bland annat att det var viktigt med

kunskaper om värdegrunden och om organisatoriska, historiska, sociala, kulturella och politiska förhållanden när man ska bestämma och anpassa utbildning (t.ex. Kallos och Lundgren, 1979). Resultatet av denna diskussion blev att basen för pedagogikämnet och utbildningsforskningen utvidgades, och den ledde också till att man byggde ut den grund på vilken beslut om undervisningens innehåll, organisation och genomförande skulle fattas så att den även omfattade bl.a. värdegrund, historiska, organisatoriska, sociala, kulturella och politiska frågor. Nu är vi på sätt och vis tillbaka i den situationen att man på grundval av en positivistiskt orienterad vetenskap ska fatta beslut om utbildning och undervisning, vilket är pedagogikens studie- och praxisområde. Problemet är inte att pedagogikämnet får konkurrens, och inte heller att pedagogiken också måste ta hänsyn till medicinsk kunskap. Problemet är att förutsättningarna för utbildning begränsas och att pedagogiken blir reduktionistisk och därmed också i viss mån insiktslös.

Om DAMP skulle existera i t.ex. Gillbergs tappning (1996), skulle detta självklart utgöra en enorm pedagogisk utmaning. Våldigt mycket tyder på att man inte har lyckats att möta de utmaningar som elevgrupper med DAMP-liknande problem utgör i dagens skola, och att detta är en bakgrund till den uppmärksamhet som dessa nya diagnoser får. Detta innebär inte nödvändigtvis att skolan inte kan lösa uppgiften, eller att den enda lösningen är segregering åtgärder. Den fråga en inkluderande pedagog kunde ställa sig är: Hur kan skolan och undervisningen anta denna utmaning så att också dessa elever kan inkluderas i och bli delaktiga i den demokratiska och sociala gemenskap och arbetsgemenskap som skolan ska vara?

Den retorik som har utvecklats inom ramen för den inkluderande versionen av integrering omfattar formuleringar som att man intresserar sig för det som barn har gemensamt, inte det som skiljer dem åt. Man är mer intresserad av hur man kan anpassa undervisningen, än av att ta reda på vilken diagnos ett barn kan ha eller vilken kategori av funktionshinder barnet kan sättas in i. En eventuell diagnos kommer då att handla om vilket slags undervisning en elev

bör få och på vilket sätt den kan genomföras utan att exkludera barnet från gemenskapen. Vilka brister eleven har är varken intressant eller viktigt. Svaret kräver stora pedagogiska kunskaper och förmåga till pedagogisk handling, mer än något annat.

Detta återspeglar också ståndpunkten inom den engelska disability-rörelsen som inte accepterar diagnosens relevans för hur utbildningen ska genomföras (Oliver, 1990, 1996). Där är perspektivet att skolan ska vara till för alla, och ge alla den undervisning de behöver, och att detta ska ske utan att den enskilda individen blir stigmatiserad, utestängd eller behandlad på ett nedvärderande sätt. För att den tanken ska kunna fungera i praktiken krävs det att man utvecklar skolans organisation från att vara "bureacracy" till att bli "adhocracy", och att man kan bemästra det oväntade och mångfalden (Skrtic 1995).

### *Homogenisering och ökat behov av stöd*

Enligt flera undersökningar har behoven av specialundervisning ökat (Persson, 1997, Skolverket, 1996a). Samtidigt ger många lärare uttryck för att det fortlöpande blir allt mer slitsamt att arbeta i skolan (Skolverket, 1996a, s 3 f). Därför krävs det extra åtgärder för att bibehålla samma nivå på skolarbetet som tidigare. Detta är viktigt mot bakgrund av den internationella konkurrenssituationen osv. Homogenisering är en sådan åtgärd som får ny aktualitet. Oerhört mycket specialundervisning sker redan nu utanför klassen i den svenska grundskolan, och det tycks finnas en tendens till att detta ökar.

Önskan om homogenisering illustrerar specialundervisningens dubbla funktion, den officiella diskursen och motdiskursen (Persson, 1997). En rad elever har så pass stora svårigheter i skolan att de behöver hjälp för att få utbyte av undervisningen. Dessa skiljs till stor del från klassen för att få en individuellt anpassad undervisning någon annanstans (individualisering). En annan grupp elever uppvisar ett negativt beteende – de är oroliga, de är föga intresserade

av vad som pågår i undervisningen och de skapar problem för alla andra. Det finns ett ökande krav på att dessa måste ut ur klassen (homogenisering). Detsamma gäller elever som av andra orsaker kräver extra stor uppmärksamhet från läraren. I båda fallen handlar det om att ge en grupp barn specialundervisning för att ge klasskamraterna lugn och ro så att de kan koncentrera sig på inläring och studierna.

Den första gruppen elever har jag redan nämnt, bl.a. de barn som får de nya diagnoserna. Den andra gruppen barn är också mycket sammansatt. Den kan delvis sammanfalla med den första. Dessutom finns det ofta en tendens till att förklara sådana negativa beteenden genom att hänvisa till att barnens uppväxtmiljö har försämrats, både inom själva familjen och i den lokala miljö där barnen bor (Skolverket, 1996a, s 3).

Även när det gäller homogenisering är det nytta och effekt som är den grundläggande värdeorienteringen. I retoriken gäller det båda grupperna, både de som stannar kvar och de som går ut. De första blir en mer homogent intresserad grupp och får en bättre arbetsmiljö. De andra kan också få en undervisning som är bättre anpassad efter deras behov än vad fallet är inom ramen för en klass, sett utifrån ett kompensatoriskt perspektiv, och med de grundläggande kompensatoriska värden som är kopplade därtill.

## *Dilemma 2*

Föreställningen om att homogena grupper är enklare att undervisa, och att man når längre när eleverna i en grupp är så lika varandra som möjligt, får nu ny aktualitet. Denna utvecklingslinje övergav man av flera orsaker på 1970-talet både i Sverige och Norge. Att homogenisera elevgrupper var så komplicerat att det visade sig ogenomförbart i praktiken. Även i de specialiserade och homogeniserade norska specialskolorna visade det sig att barnen hade mycket olika förutsättningar (Lie, 1970). En sådan form av organisatorisk differentiering stod också i motsättning till viktiga värderingar i ti-

den och blev politiskt omöjlig att satsa på. Slutligen visade en omfattande mängd effektforskning att denna homogenisering inte gav det förväntade resultatet (se nedan).

Barnen som måste ut ur klassen definieras som problemet. Det är barnet som har problemet. Förhållandet tolkas individual-patologiskt och lösningen på problemet blir former av individuell behandling. Man bortser i princip från det faktum att skolan kan vara problemet, så som man skulle tolka det om man såg på situationen ur det inkluderande perspektivet. Dessa elever har fått en undervisning som de inte har varit i stånd att tillgodogöra sig, och av den anledningen skickas de vidare till andra åtgärder. Har man ett inkluderande perspektiv, frågar man sig i stället följande: Vad är det i skolan som har hindrat dessa barn att få utbyte av sin skolgång? Vad i skolan kan förklara att enskilda elever uppvisar så negativa beteenden eller av andra orsaker inte kan gå i vanliga klasser tillsammans med de andra barnen? Ett exempel på svar finns i Skolverkets projekt "Elever som medforskare". Det visar att barn bland annat upplever skolan som ganska trist och oinspirerande (Skolverket, 1996cd, 1997a). Det som verkar hålla modet och livsgnistan uppe hos eleverna är kamratrelationerna, rasterna och det som sker utanför skolan. En norsk undersökning tyder på att några elever protesterar aktivt mot den ganska monotona och föga spännande undervisningen genom att ställa större krav på skolan och genom att kräva större utrymme för utveckling och aktivitet. Det är bland annat dessa elever som lärarna ofta vill ha ut ur klassen (Nordahl och Sørlie, 1997). Att vara kreativ och nyfiken, att fråga och granska, att vara kritisk och inte godta alla svar meddetsamma kan lätt (miss)tolkas som oro, bristande intresse och beteendeproblem.<sup>20</sup> Jag ska lyfta fram tre kritiska förhållanden i samband med detta.

### ***Objektiva behov?***

Man kan fråga sig varifrån de kom, de krav som skolan ställer på barnen. Man har skapat ett intryck av att det finns ett objektiva re-

gistrerbart behov av specialundervisning som ökar eller minskar beroende på barnens egenskaper och som inte hänger samman med skolan, skolans funktion och kontext. Denna föreställning kvantifieras hos Sahlin (1997, s 47) när hon refererar till undersökningar som visar att 10–20 procent av eleverna har problem i skolan, dvs. de klarar inte skolgången så som man normalt förväntar sig. De nivåkrav som ger sådana konsekvenser har skapats av något och någon; de är inte naturbundna. Genom att höja eller sänka kraven kan man enkelt öka eller minska antalet elever som har svårigheter i skolan, men därigenom löser man inte alla problem för de barn som inte lär sig tillräckligt i skolan. Den uppgiften återstår att lösa.

Jag hävdar att förändringar av behovet av specialundervisning ofta har ett klart samband med faktorer som i första hand inte har med barnen att göra. Här kan jag bara ge några exempel.

Vid övergången till en 9-årig sammanhållen obligatorisk grundskola i Sverige på 1960-talet var en individuellt orienterad undervisning inom ramen för klassen en förutsättning för att man skulle ta bort den organisatoriska differentieringen. Skolan omorganiserades med nya heterogena klasser, utan att man hade utvecklat tillräckligt nyanserade och varierade metoder för individualiserat arbete. Därför måste lärarna använda sina gamla undervisningsformer i den nya situationen. Vi fick en vanlig klassorienterad katederundervisning, som nu var riktad till en mycket mer heterogen elevgrupp än tidigare. Det fungerade inte tillfredsställande – en del elever var ointresserade, andra hade inte förutsättningar för att följa med. Lärarna hade att välja mellan att hoppa över delar av kursplanen, att låta några elever komma efter i studierna eller att sänka ambitionerna. Utvägen blev dock en annan. I SIA-utredningen framgår det att 40 procent av eleverna fick specialundervisning vid en eller annan tidpunkt under läsåret 1972. Med andra ord blir specialundervisningen en dold differentieringsåtgärd för att upprätthålla den funktion som bestämts för skolan (Kallos och Lundgren, 1979, s 67 ff).

Dagens situation i den svenska skolan är ett slags parallell. Den rådande utbildningspolitiska retoriken är restaurerande. Man har

infört en ny läroplan, decentraliserat ansvaret för skolan och konstruerat ett nytt betygssystem som ska mäta elevprestationerna i förhållande till en absolut skala. Både elever och lärare anser att prestationskraven är större än tidigare.<sup>21</sup> Samtidigt upplever lärarna att fler elever är ointresserade, okoncentrerade och så vidare, vilket mycket väl kan vara en konsekvens av bland annat dessa reformer. På grund av att man har höjt kraven, och på grund av att lärarna fortfarande inte bemästrar den individuellt orienterade arbetsformen, hamnar enskilda elever utanför, och fler elever än tidigare. Lösningen blir att man tillgriper specialundervisning utanför klassen. Specialundervisningen blir också en metod att tillfredsställa behovet av differentiering i skolan. Vi är då tillbaka ungefär där vi befann oss i början av detta århundrade, nämligen en organiserad specialundervisning utanför klassen och kanske t.o.m. utanför skolan i syftet att höja statusen på den sammanhållna grundskolan för alla (Ahlström, 1986).

### *Definitionsmakt*

Liksom tidigare kommer betydligt fler av de elever som får specialundervisning från arbetarklassen och invandrargrupper än från andra grupper i samhället. Långt fler pojkar får specialundervisning än flickor. Detta kan biologiskt och psykologiskt förklaras med att urvalet till specialundervisningen återspeglar objektiva realiteter. Det finns exempel på detta i den internationella litteraturen (Herrnstein och Murray, 1994). Där är budskapet bland annat att de som får mycket specialundervisning saknar förutsättningar att dra nytta av den, och att den är bortkastad. Samma synpunkter framförs också i svenska undersökningar, men i långt mindre omfattning (Persson, 1997).

Man kan också se detta förhållande i ett socialt och kulturellt perspektiv. Då handlar det om att enskilda individer har en definitionshegemoni över skolans innehåll och arbetssätt. Det har av tradition varit medelklassen (i städerna) som haft denna hegemoni.



Skolan är framför allt anpassad till barn ur den samhällsklassen. Andra grupper kommer i större eller mindre grad att möta en kultur i skolan som bryter mot deras egna sociala och kulturella värderingar. För att kunna lyckas i denna skola måste de elever som står utanför de socialt och kulturellt dominerande grupperna gå igenom både en desocialiseringsfas (lära av) och en resocialiseringsfas (lära in) (Hoëm, 1972, 1978, jfr. också Ahlström, 1986, s 79). Detta tar tid och kraft och är en stor utmaning. Några barn lyckas, andra har problem med dessa processer, och ytterligare andra avskärmar sig och vill inte gå igenom dem. Det är i de två sistnämnda grupperna man sannolikt kan förvänta sig att hitta dem som får mest specialundervisning. Specialundervisning blir då inte bara en form av differentiering. Den blir konsekvensen av den sociala produktion och reproduktion som är skolans uppgift, och handlar då om konsekvensen av de värderingar, det innehåll och de arbetsformer som samhället vill att skolan ska vila på och föra vidare. Detta utslag av skolans dolda läroplan säkerställer samtidigt den fortsatta hegemonin för de starka samhällsklasser som har dominerat skolan.

### ***Förändringar i uppväxtmiljön***

Att man kan peka på negativa förändringar i uppväxtmiljön som en förklaring till det större behovet av särskilt stöd, gör detta större behov både rimligt och sannolikt. Det finns inslag som tyder på att det förhåller sig så, men man måste samtidigt vara kritisk, ifrågasätta och nyansera bilden. Det vi säkert kan registrera är att uppväxtmiljön har förändrats. Mycket svårare är det att veta om detta har gjort uppväxtmiljön sämre, och om man av den anledningen har större behov av specialundervisning. Det kan också vara så att ändringen i uppväxtmiljön ger barnen andra värderingar och kunskaper, och att skolan i för liten grad har anpassat sig till den realiteten. I uttalandena om dagens uppväxtmiljö finns vissa tendenser till romantisering av äldre tider. Norska antropologer slår till exempel fast att de inte utan vidare kan avgöra om uppväxtmiljön är bättre

eller sämre än förr. Det beror på vilket tidsperspektiv som man lägger på en jämförelse, och på vilka dimensioner man jämför (Gullestad, 1994). En pågående norsk studie av uppväxt i olika stadsmiljöer kan inte heller bekräfta den ganska ensidigt negativa bild som ofta ges. Tvärtom är dessa miljöer händelserika, varierande, utmanande, solidariska och stimulerande platser att växa upp på (Lidén, 1997). De är krävande, och det säger sig självt att det är möjligt att komma på drift. Man kan uppfatta förändringarna i uppväxtmiljön som ett uttryck för att barnen i ökad utsträckning blir del i de sociala systemen utanför familjen. Där måste barnet själv skapa eller konstruera förutsättningarna för sina egna handlingar. Ziehe talar om kulturell friställning (Ziehe, 1993). Barnet blir således i större grad än tidigare en självständig aktör på arenor utanför skolan och familjen. Det ger barnet mycket större självständighet och frihet (Midjo, 1994). Skolkommittén uppfattar det som sannolikt att barn som växer upp i dag utvecklar andra former av kompetens än dem som barnen tidigare träffade på i skolan. Den kommunikativa kompetensen kan ha ökat. Barnen kan ha blivit mer aktiva och framfusiga, mer självhävande och i högre grad än tidigare kräva förklaringar och motiveringar. De kan ha blivit mindre traditionsbundna, mindre upptagna av framtiden och mer upptagna av här och nu (jfr t.ex. SOU 1997:121, s 38). I ett projekt vid Skolverket finner man att lärarna i gymnasieskolan upplever just en sådan ändring hos barnen. De har blivit mer frimodiga och ställer krav på undervisningen. Inte alla lärare orkar att leva upp till dessa krav (Skolverket, 1997g).

Frågan blir i så fall om skolan är anpassad till konsekvenserna av att barnen växer upp under andra villkor än tidigare, eller om skolan framhårdar på sin ursprungliga kurs, dvs. att anpassa barnen till skolan. På grundval av allmänna studier av förändring och skola blir troligen det övergripande svaret att skolan är den mest statiska faktorn. Problemet blir då att barnen möter skolan med en kompetens som ligger på en annan nivå än den skolan förväntar sig, men att skolan inte tar hänsyn till elevernas nivå, utan arbetar utifrån

egna föreställningar om var nivån borde ligga (Emanuelsson, 1976b, s 71 ff). Detta är ett exempel på "the world crises in education" – att undervisningen inte mår att följa med i samhällsutvecklingen (Coombs, 1968, 1985). Specialundervisning blir då en kompensation för bristande institutionell förändring.

Sett ur barnens perspektiv kan man då förklara deras handlingar och beteende som rationella reaktioner på den sociala miljö de lever i. Brist på koncentration på skolans uppgifter och negativt beteende kan framstå som barns rationella strategier för att nå sina mål, och inte som förutbestämt av t.ex. biologiska mekanismer (Nordahl, 1997). Man flyttar uppmärksamheten från individen tillbaka till miljön och från biologin tillbaka till intellektet. Skolans utmaning blir i hög grad att analysera och förstå barnets konstruktion av sin miljö, både i skolan och utanför. Det är den konstruktionen som är barnets utgångspunkt för agerande.

### *Resurser*

Resurser är mer än pengar. Resurser är både elevförutsättningar, lärarkompetens, kulturellt kapital, institutionell kompetens, utrustning och så vidare. Likväl handlar debatten om resurser mest om pengar. Pengar ser ut att vara bland det allra viktigaste på detta område. I en norsk undersökning heter det till exempel att skolan är mer upptagen av att skaffa extra resurser och resursfrågan i sig, än av att gå in på innehåll och arbetsmetoder i den specialundervisning som ska genomföras (Simonsen, 1997). I Sverige ger man mindre medel till specialundervisningen än tidigare. Volymen specialundervisning mätt i procent av det totala antalet lärartimmar per vecka har minskat med 26 procent mellan 1990/91 och 1994/95 (Åkerman och Strinnholm, 1997, s 22). Antalet elever i särskolan har procentuellt sett ökat mer än man kunde vänta sig av den generella ökningen av barnantalet. Trycket på att organisera särskilda grupper för elever som får specialundervisning har ökat. Samtidigt har antalet speciallärare minskat. Man hävdar att detta leder till att

kvaliteten på utbudet blir sämre (Skolverket, 1996a, s 8 ff).

Den negativa resursbilden är långt ifrån entydig. Vid Skolverket finns det upplysningar som tyder på att kommunerna prioriterar åtgärder för elever med särskilt behov av stöd, och att de ser mycket seriöst på detta (Skolverket, 1997f). När det gäller specialundervisningen är nedskärningarna inte lika stora som på andra områden (Skolverket, 1997c). Kravet på färre elever per lärare är inte heller helt samstämmigt. I utvärderingen av svenska specialskolor ställs till exempel frågan om huruvida det inte är för få elever per lärare (Skolverket, 1997d, s 64). Fler elever per lärare kommer att göra den sociala inlärningen mer fruktbar (jfr också Emanuelsson, 1986, s 189). Lise Vislie (1995) fann att den kraftiga ekonomiska nedgången i Europa i slutet av 1980-talet inte hade några stora konsekvenser för specialundervisningen. Detta kan tolkas som ett uttryck för att detta är ett område som man trots nedskärningar håller ögonen på för att undvika olyckliga konsekvenser.

### *Dilemma 3*

Diskussionen om ekonomi är central och mest typisk för den segregande integreringen, som inte kan existera utan relativt stora extra överföringar. Den segregande integreringen är långt mer sårbar för ändringar och avhängig av en bestämd nivå av resurser än den inkluderande.<sup>22</sup> Därför är det nästan en självmotsägelse att en nedskärning av resurserna i sig själv ska leda till ökad segregation.

Utgångspunkten för debatten om resurser verkar vara att fördelningen av medel är en rationell process, där behov är det centrala kriteriet. Tanken är att man fördelar resurserna på ett sådant sätt att de ger maximalt utbyte. Jag ser i stället resursförbrukning, resursnivå och resursfördelning som resultatet av en lång historisk process där resursförvaltningen gradvis har institutionaliserats. Det ligger inte nödvändigtvis någon rationell logik bakom det nuvarande sättet att använda resurserna, även om det en gång kan ha gjort det. Resurser används till att upprätthålla det institutionaliserade

system som skolan är, på grundval av de traditioner som finns i skolan. Att minska mängden pengar till systemet skapar därför raskt en process som också medför att man måste ta upp och debattera de prioriteringar som gäller i skolan. Då rör man vid hela det institutionaliserade systemet och det skapar motstånd.

I svenska kommuner pågår nu t.ex. två parallella processer som båda förefaller smärtsamma. Det är införandet av en decentraliserad och målstyrd kommunal skolförvaltning med en ny läroplan som ska preciseras lokalt. Samtidigt ser vi en nedgång i ekonomin. Båda delarna påverkar den institutionaliserade organisationen, vilket skapar motstånd och gör att man slår vakt om det etablerade. Detta beror inte bara på att det är enklare att göra som förut, utan också på att förändringar utmanar institutionaliserade rättigheter, hegemonier och tolkningssätt. Man pratar gärna om problemen som konsekvenser av bristen på resurser, men det handlar också om många andra saker som inte framgår särskilt tydligt i diskussionen. Min bedömning är att dels syns de ekonomiska problemen mest, och därmed är det enklast att ta till dem som förklaring, dels är det troligen så att många inte ser några andra orsaker, bl.a. därför att resurskravet är nästan rituellt inom utbildningen. I stället prövar man kanske att dokumentera behovet av resurser genom att peka på diagnoser ställda av yrkesmän. I den bilden framstår den omfattande anslutningen till de biologiskt orienterade diagnoserna som ett svar på ekonomiska nedskärningar och försämringar genom yrkesallianser.

### ***Resurser och resultat i skolan generellt***

Att svara på vad som bestämmer det resultat och den kvalitet man når med arbetet i skolan generellt är en ganska komplicerad forskningsuppgift. Resultaten är dels motstridiga (för en sammanfattning av centrala delar av denna forskning, se Skolverket, 1996b). Det råder någorlunda enighet om att några variabler är avgörande för elevens prestationer, nämligen elevens sociala bakgrund och i viss

mån lärarens erfarenhet och utbildning (Hanushek, 1986, 1997). Detta legitimerar naturligtvis nästan varje nedskärning av resurser. Sedd i ett pedagogiskt perspektiv närmar sig denna forskning frågan om vad som bidrar till resultaten i utbildningen på ett ytligt sätt. Den definierar de oavhängiga variablerna som enkla och lätt mätbara egenskaper hos individer (utbildning, socialgrupp, kamraters sociala ställning, antalet elever i klassen och så vidare). Det är ett top-down-perspektiv, där barnets inlärningsprocess inte finns med som variabel, utan bara resursinsatserna och resultatet. Denna forskning bygger inte på en pedagogisk teori om vilka slags processer i undervisningen och inläringen som inverkar på det utbyte som eleven får, vilket är vad saken handlar om. Detta är t.ex. det centrala i ramfaktorperspektivet (Dahllöf, 1967, jfr också Lundgren, 1984). Enligt detta tankesätt kan man endast förstå resultatet av en undervisningsinsats om man har kunskap om den process som har lett fram till resultatet. Att bara känna till input och resultat ger inte någon information. De statliga reglerna som undervisningen är underkastad skapar det handlingsutrymme som skolan kan utnyttja. De sätt på vilka detta sker varierar, och detta är kanske det mest centrala elementet när man ska förklara resultaten. Pengar inverkar inte direkt; de fungerar bara genom andra media. Input omvandlas till inlärningsprocesser på olika sätt i undervisningen. Därför måste man enligt ramfaktorperspektivet också studera denna omvandling på klassnivå, och inte på högre aggregerad nivå, vilket man gör inom nästan all denna forskning.<sup>23</sup>

En norsk undersökning är ett exempel på sådan forskning. Där visade det sig att enskilda lärare lyfte upp hela klasser högre än andra, inklusive eleverna med särskilda behov. För den enskilda eleven blev det viktigt inte bara vilken klass man kom till, utan också vilken lärare denna klass fick. Klassläraren utgör förklaringen till större prestationsvarians än ålder, kön, föräldrarnas yrke, elevernas attityder, ambitioner, självbilder, kamratstatus och beteende (Solheim, 1984). I denna bild är det också lämpligt att fokusera den

duktiga lärarens kompetens och förutsättningar att kunna förmedla god undervisning, till exempel i linje med Skolverksprojektet ”Bra läsning och skrivning” (Skolverket, 1994).

### ***Resurser och resultat inom specialundervisningen***

När vi går vidare till relationen mellan resursinsats och resultat inom specialundervisningen är uppfattningarna i debatten ganska sammansatta och föga konsekventa. Å ena sidan finner vi dem som hävdar att de på grund av små resurser måste tillgripa segregrande specialundervisning. Samtidigt vet vi att de tillgängliga resurserna till specialundervisningen i Sverige var mycket stora på 1960- och 1970-talen samtidigt som omfattningen av den segregrande specialundervisningen har aldrig varit större än då. Å andra sidan har vi dem som dokumenterar en diagnos och kräver att få segregerad undervisning med hänvisning till denna diagnos. Då blir problemet att det inte finns pengar och kompetens till att organisera en sådan undervisning. Totalt sett kan man därför dra slutsatsen att segregationen är minst lika avhängig mänskliga värderingar, motiv och prioriteringar som resurser.

Likväl är det stora dilemmat att resultaten av satsningen på specialundervisning är ungefär desamma som för undervisning generell. Om man till exempel tittar på resursinsats i specialundervisningen i form av antalet elever per lärare, kan man inte fastställa något klart samband mellan detta och utbytet hos eleverna. OECD har gjort en ny och uppdaterad analys av den internationella forskningen om integrering (European Journal of Special Needs Education, nr 3, 1993). Liksom i tidigare sammandrag är slutsatserna tentativa och tvetydiga. Det är svårt att hitta entydiga och klara sammanhang om effekterna av integrering och segregering.<sup>24</sup> Detta står faktiskt i viss motsats till de resultat som har framkommit vid generella studier av undervisning. Där hittar man exempel på undersökningar som just visar att särskilt små grupper kan ha en positiv ef-

fekt på inläringen (Blatchford och Mortimer, 1994). Denna paradox inom specialundervisningen, att små grupper inte utan vidare är att föredra, vilket i vanlig undervisning har fastställts i en mängd undersökningar, även svenska (Österling, 1967, Stangvik, 1979). Stangvik (1979) förklarar detta resultat med att barn som får specialundervisning genomgår en social omdefinieringsprocess. De utvecklar gradvis en negativ självbild som medför att de sänker ambitionerna och kraven på de egna prestationerna, samtidigt som miljön runt barnen gradvis ställer mindre krav på dem. Över 40 procent av de barn som har gått i den svenska särskolan har under loppet av sin skolkarriär också gått i den vanliga skolan.<sup>25</sup> Chanserna att just dessa barn kan ha gått igenom de processer som Stangvik skildrar är stora, med de konsekvenser det medför.

Här kan det vara intressant att peka på en bedömning som professor Hans Jörgen Gjessing gjorde vad gäller norsk specialundervisning år 1974, och som han fann indikationer på i sin senare forskning (Gjessing 1974, 1988): För några elever fungerar specialundervisningen utmärkt, för andra spelar den ingen roll, och för åter andra är den en tragedi eller katastrof. Om man tittar på de totala resultaten av specialundervisningen för alla elever, kommer de positiva och de negativa effekterna att utjämna varandra och resultatet blir ingen effekt. Gjessings förklaring var att man ger alltför många barn specialundervisning. Han var särskilt intresserad av det faktum att barn som bara hade det enda problemet att de lärde sig sent, fick specialundervisning. De lär sig inte fortare om de får specialundervisning, det är som att lyfta sig själv i håret. Gjessing menade att man i stället måste arbeta för att förbättra den vanliga undervisningen, så att den lämpar sig för alla som lär sig sent, vilket i Norge utgör över 3/4 av alla elever som får specialundervisning. Enligt dessa resultat blir det en huvudutmaning att hitta de elever som kan tillgodogöra sig den extra undervisning de får, och att utveckla undervisningsformer och arbetsmetoder som i högre grad kan omvandla denna extra satsning till konkreta inlärningsresultat.

Ett annat sätt att tolka resultaten av undersökningar av relatio-



nen mellan resurser och resultat är tröskelförklaringen. Resurser utöver en bestämd nivå kommer inte att ha någon verkan på utbildningens kvalitet eller resultatet av den. Större resurser kan ha en indirekt verkan på till exempel arbetsmiljö, trivsel och stressnivå. Granström (1997) hävdar till exempel att lärarens, inte barnens, behov motiverar få elever per klass.

Konsekvensen av de oklara resultaten om relationen mellan resurser och utbyte kan tolkas på olika sätt. I OECD-projektet drar man följande slutsats: Huruvida man bör satsa på integrering eller inte beror på vad som är möjligt att dokumentera empiriskt. Integrering har samband med viktiga etiska argument. Om den empiriska frågan är öppen (som här) blir det etiska argumentet till förmån för integrering desto starkare. Om en segregerande skola inte är bättre än en integrerande, är det svårt att rättfärdiga att man upprätthåller segregeringen.

På 1980-talet fick liknande resultat den dåvarande norska regeringen att dra motsatt slutsats. Då ville man inte gå in för den inkluderande integreringen förrän man säkert kunde säga att det alternativa var minst lika bra som det segregerande alternativ som barnen redan hade (St.meld. nr 61 (1984-85)). Forskning används som regel på ett sådant strategiskt sätt i förhållande till de uppfattningar man redan har. Därför är insikterna om den värdegrund det hela bygger på så viktiga för tolkningen av sådana slutsatser.

# Diskussion

Under 1990-talet har man satt press på specialundervisningen, och den har delvis fått stark kritik. Denna kritik ser ut att särskilt drabba den inkluderande integreringen, med krav på en långt mer segregande orientering för framtiden. Vad är då bakgrunden till att detta sker just nu? Varför blir de komplexa sammanhang som finns på detta område så pass förenklade som de blir, vilket jag har pekat på vid genomgången av några av de frågor som har diskuterats?

Det kan ligga nära till hands att tolka denna ändring i segregande riktning som en direkt konsekvens av relationen mellan ekonomiska nedskärningar, ökade prestationskrav på alla och en restaurerande utbildningspolitik. Kan detta i sig förklara situationen, som en rörelse i riktning mot grundvalen för den allmänna utbildningspolitiken? Min tolkning är att detta är något av det verkligt centrala, på två sätt. För det första ser jag denna ändrade inriktning som en kritik av den specialundervisning som har förmedlats, mer än som en nödvändig önskan om segregation. Föräldrar, lärare och barn vill ha en undervisning som fungerar och det har de inte alltid fått. Solvang (1997) pekar till exempel på detta som en förklaring till att det nu ställs ökade krav på segregande utbud för barn med dyslexi.

Genom förändringarna i samband med Lgr 80 gick man i Sverige längre i inkluderingsretoriken än i de flesta andra länder. Detta ledde till att grupper av barn med problem doldes i skolan, och inte fick den hjälp som de hade behov av. Detta reagerar man nu på. De klagomål som Skolverket har fått från enskilda föräldrar tyder på samma sak – att det brister i åtgärder, kontinuitet och uppföljning. Jag vill tolka om detta till ett krav på anpassad undervisning. Den ideologiska förändringen i utbildningspolitiken har gjort det möjligt att ställa denna form av krav, kanske av en så enkel an-

ledning som att det blev möjligt att tala om saken igen. Det finns ingenting som säger att det på denna grundval inte skulle vara möjligt att pröva med anpassad undervisning inom ramen för en inkluderande tolkning av begreppet integrering.

Den andra poängen är en ganska klar motsättning mellan inriktningen i den allmänna utbildningspolitiska retoriken och den formulerade politiken för specialundervisningen. Men detta förklarar ändå inte vilka mekanismer som inverkar när det en starkare önskan om differentiering gör sig gällande. Här kan det inte handla om enkla, direkta, rationella och linjära samband. Politik fungerar vanligen inte så. Jag vill i stället sätta in specialundervisningen i teorin om "garbage can" (March och Olsen, 1976). Enligt denna teori finns det fyra villkor för att en uppgift ska kunna lösas, nämligen att det finns aktörer som kan agera, en situation som möjliggör handling, ett problem som måste lösas och lösningar. När dessa fyra element möts på samma arena blir problemet löst, är ute ur världen och hamnar i papperskorgen. Vad som dök upp på arenan först respektive sist är inte viktigt. Man kan till exempel ha lösningen, men sakna ett problem – något som är aktuellt i den situation som gäller specialundervisningen.

Som en utgångspunkt i diskussionen om det som sker inom specialundervisningen använder jag begreppet handlingsutrymme om de alternativa åtgärder som kan vidtas inom ramen för den statliga och kommunala regleringen. Svensk specialundervisning kan organiseras på mycket olika vis både i och utanför en vanlig klass. Kommunerna har ansvaret för att fatta beslut om specialundervisningen. Den statliga avregleringsprocessen ska skapa villkor för större variation. Dessutom är specialundervisning mycket oklart definierad och kunskapen relativt begränsad. Det är diffust vem som ska förmedla specialundervisning, vem som ska få specialundervisning, varför barn ska ha specialundervisning, hur specialundervisning ska gå till och vilka resultat man ska kunna vänta sig. Den samlade konsekvensen av dessa faktorer ger ett stort handlingsutrymme när det gäller specialundervisning och kan legitimera mycket varieran-

de lösningar, vilket är förutsättningen för den dominerade, segregera-  
nde integreringen.

Enbart ett stort handlingsutrymme förklarar inte varför de segregerande idéerna om integrering får genomslag i den samtida debatten, bara att många alternativ är möjliga. En sådan förklaring måste bygga på en annan grund, och jag väljer här begreppet frusna ideologier. Detta begrepp betyder att materiella strukturer, idéer och föreställningar existerar och har kraft att påverka utan att det syns eller att man ens vet om det (Liedman, 1997). Sådana frusna ideologier finns i institutionella system, språk, grupper av aktörer, yrkesgrupper, pedagogiskt material osv. Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa. Dessa uppfattningar är frusna ideologier som ligger som en kompakt tundra under dagens verksamhet och påverkar den.

Vi kan också utan vidare slå fast att både lärare, den specialpedagogiska personalen, föräldrar och politiker har visat och visar ett varierande, men delvis starkt och långvarigt motstånd mot och ovilja att stödja det inkluderande alternativet, trots beslut och lagar (Bladini, 1990, Person, 1997). Anslutningen till den segregera-  
nde integreringen är dels öppen och uttalad, dels dold. Detta kan bidra till att förklara varför det har gått så långsamt med att realisera de radikala besluten om specialundervisning från 1970-talet. När nu utbildningspolitiken tar en restaurerande riktning, uppstår det en situation där nya åtgärder och handlingar blir möjliga. Den riktning utbildningspolitiken tar håller på att tina upp de frusna ideologierna. Detta appellerar till personer som har stött den segregera-  
nde integreringen i specialundervisningen men som har frusit ned sina åsikter därför att andra värderingar prioriterades offentligt.

Därmed dyker en rad nya aktörer ganska hastigt upp på detta område, och de sluter upp bakom det restaurerande projekt som segregationen ingår i. Dessa aktörer behärskar de segregera-  
nde arbetsmetoderna, argumenten och det språk som hör till. Den segre-

gerande formen av integrering är kopplad till specialiteterna, och till en hel rad pedagogiska och icke-pedagogiska yrkesgrupper som kan få en ny och stor marknad. De sistnämnda är delvis ganska starka och utfäster sig att lösa svårigheter som skolan på grund av sin nuvarande breda orientering inte förmår lösa. Den nuvarande samhällsbaserade värdegrunden, handlingsutrymmet och den utbildningspolitiska retoriken öppnar möjligheter för specialisering och yrkesgrupper på ett annat sätt än tidigare.<sup>26</sup>

Det som nu sker är därför inte uteslutande grundat på någon ny ideologisk insikt eller upptäckt. Det är de gamla och mest etablerade synsätten som har aktualiserats på nytt, och som framstår som ett paradigmskifte. Handlingsutrymmet finns, politiken finns, kompetensen och lösningarna finns. Och vi kan säga att de problem på vilka man kan använda dessa lösningar också dyker upp, särskilt genom de biologiskt orienterade förklaringarna av barnens problem i skolan. Då är kriterierna uppfyllda, vi har en situation, aktörer, problem och lösning.

Nils Brunssons framställning av två institutionaliserade processer i organisationer är ett exempel på hur dessa frusna ideologier utan några särskilda problem kan existera och fungera i skolan. Han skiljer mellan de politiska och de praktiska processerna i en organisation. De politiska processerna handlar om hur organisationen formulerar den egna verksamheten. De praktiska gäller det konkreta arbete som utförs, t.ex. den undervisning som förmedlas. Resultaten av undervisningen är svåra att värdera, och det kan ta lång tid innan de visar sig. Därför är det sätt på vilket institutionen själv formulerar de egna handlingarna och värderingarna av resultaten väsentliga som signal till samhället i övrigt om vad som sker i skolan. Genom att använda de begrepp och moderna uttryck som är att förvänta, ger skolan intryck av att vara modern och ha grepp om situationen. Organisationen kan omformulera verksamheten utan att förändra det konkreta arbetet, som då döljs bakom formuleringarna (Brunsson, 1989).

# Sammanfattning

Jag har diskuterat specialundervisning i ett bestämt läroplansperspektiv och med social rättvisa som ram. Framställningen visar tydligt två förhållanden. Det ena är att det i Sverige har funnits en uttalad intention att skapa en inkluderande skola, baserad på de värden som har sitt ursprung i en orientering mot demokratiskt deltagande. Det andra är att den praktiska utvecklingen ser ut att gå i motsatt riktning, där kompensatoriska idéer baserade på individuella hänsynstaganden till behov och nytta är centrala. Jag har sett detta i sammanhang med det samhällskifte som vi kan registrera från slutet av 1980-talet. Detta illustrerar den enkla insikten att den etikett man sätter på skolan i sig inte är tillräcklig för att man ska nå idealet med demokratisering och deltagande, utan att detta kräver omfattande åtgärder. Många författare pekar på det faktum att om skolan ska närma sig idealet där alla elever är fullständigt inkluderade, krävs det något mycket mer än bara en organisatorisk förflyttning av elever från grupper och särskolor och in i klassrummet i normalskolan. Det löser inte särskilt många problem. Risken är i stället att inkludering blir detsamma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning.

Specialundervisning är inte bara en fråga för speciallärare och specialpedagogiken, det är en fråga för hela skolan. Dilemmat är att vi faktiskt bara i ringa grad har den kunskap som krävs för att förverkliga denna nya skola, om det är målet. Detta framgår av de delvis stora problem som man har med att utnyttja speciallärarna på andra sätt än att ta ut elever till specialtimmar. Och det framgår också den problematiska roll som specialläraren kan få i förhållande till den ordinarie lärarstaben vid en skola, om han eller hon går in i den vanliga undervisningen och vill påverka den.

Även i framtiden kommer olika elever ha behov av undervis-

ning som är anpassad till deras förmåga och förutsättningar. Kravet är att detta ska ske inom en annan värderam. Å ena sidan kräver det respekt för den enskilda individen, å andra sidan är förutsättningen att skolan förändras med sikte på att alla ska få den respekten. Med andra ord kommer även en skola som inkluderar alla att behöva resurser och professionellt stöd för att kunna fungera optimalt för alla elever. Den har också behov av specialpedagogiska kunskaper och insikter, så som den segregeringande skolan har haft. Min uppfattning är emellertid att den kräver delvis andra insikter och att de utnyttjas på andra sätt. Det är där den stora utmaningen ligger om man ska komma vidare mot en inkluderande integrering.

\* \* \*





## Litteraturförteckning

- Af Trolle, U. (1990): *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K.-G., Emanuelsson, I. och Wallin, E. (red, 1986): *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K.-G. (1986): Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I: Ahlström, K.-G., Emanuelsson, I. och Wallin, E. (red): *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, S. (1994): *Educational Reform*. London: Open University Books.
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control, Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Befring, E. (1994): *Læring og skole*. Oslo: Samlaget.
- Bengtsson, B.O. (1994) Varning för genetiska varningar. *Forskning och Framsteg*, 3.
- Bladini, U.-B. (1990): *Från hjälpskolelärare till förändringsagent*. Göteborg Studies in Educational Sciences 76. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blatchford, P. och Mortimer, P. (1994): The Issue of Class Size for Young Children in Schools: What can we learn from research? *Oxford Review of Education*. (20), 4.
- Brodin, J., Åkerman, B.A. och Helldin, R. (1997): Special Educational Research in Sweden. I: *Special Educational Research in an international & interdisciplinary perspective*. Stockholm Institute of Education. Department of Special Education.
- Brunsson, N. (1989): *The Organization of Hypocrisy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Börjesson, M. (1997): *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring särskilda behov i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Carr, W. (1995): *For Education. Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Christensen, C. och Rizvi, F. (1996): *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J. och Skidmore, D. (1997): *New Directions in Special Needs, Innovations in Mainstream Schools*. London: Cassell.
- Coombs, P.H. (1968): *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P.H. (1985): *The World crisis in education. The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.
- Dahllöf, U. (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Dewey, J. (1916/1961): *Democracy in education*. New York: Macmillan.
- DS 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*.
- DS 1997:57 *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*.
- Dyslexikampanjen (1997): *Ordrike. Reportage från ett möjligt Sverige*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag.
- Dyson, A. och Millward, A. (1998): *Theory and Practice in Special Needs Education: Current Concerns and Future Directions*. I: Haug, P. och Tøssebro, J. (red): *Theoretical Perspectives on Special Education Research*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Emanuelsson, I. (1976a): *Utbildning för anpassade*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, I. (1976b): *Studieavbrott i grundskolan 5. Sammanfattning och diskussion*. Stockholm: Pedagogiskt Centrum i Stockholm.
- Emanuelsson, I. (1986): Del 3 ... motsvarar inte elevernas behov. I: Ahlström, K.-G., Emanuelsson, I. och Wallin, E. (red, 1986): *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1995): Integrering och konsekvenser av integreringsideologien. I: Haug, P. (red): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emanuelsson, I. (1997a): *Special Education Research in Sweden 1956-1999. Scandinavian Journal of Educational Research. (3/4)*
- Emanuelsson, I. (1997b): *En skola för alla – en hotad målsättning?* I: Sonmänder, K., Söder, M. & Ericsson, K. (red.), *Forskare om utvecklingsstörning. Perspektiv – Kunskaper – Utmaningar*. En vänbok till Lars Kebbön. Uppsala: Uppsala universitets förlag.
- Englund, T. (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- European Journal of Special Needs Education*, Nr. 3 (1993).
- Fischbein, S. (1997): *Slutsatser. I: Special Educational Research in an international & interdisciplinary perspective*. Stockholm Institute of Education. Department of Special education.
- Fischbein, S. m.fl. (1997): *Elever i specialpedagogisk verksamhet. Delrapport I: Planering och genomförande*. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
- Franke-Wikberg, S. och Lundgren, U.P. (1979): *Att värdera utbildning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Franklin, B. (1994): *From Backwardness to At-Risk, Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Fulcher, G. (1989): *Disability policies?: a comparative approach to education, policy and disability*. Barcombe: The Falmer Press.

- Gillberg, C. (1996): *Ett barn i varje klass*. Stockholm: Cura.
- Gjessing, H.-J. (1974): Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 9(4).
- Gjessing, H.-J. (1988): Sammendrag, konklusjoner og drøfting i helhetsperspektiv. I: Gjessing, H.-J., Nygaard, H.D., Solheim, R. m.fl. (red): *Bergen-prosjektet III Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granström, K. (1997): Elevene lykkes og trives i store klasser. *Norsk Skoleblad*. 30.
- Gullestad, M. (1994): Om å studere barnas egen kultur. I: Aasen, P. och Haugaløkken, O.K. (red). *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: ad Notam.
- Hallerstedt, G. (1997): Om kropp och språk vid utvecklingsstörning och autism. *Psykisk Hälsa*, (38), 1.
- Hanusheck, E. (1986): The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*. Vol XXIV.
- Hanusheck, E.A. (1997): Assessing the effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. (19) 2.
- Haug, P. (1997): Special Educational Research in Norway. I: *Special Educational Research in an international & interdisciplinary perspective*. Stockholm Institute of Education. Department of Special Education.
- Haug, P. (1998a): Linking Evaluation and Reform Strategies. J:Schwandt.T (ed): *Scandinavian Perspectives on the Educator's Role in Informing Social Policy. New Directions for Evaluation*, Number 77.
- Haug, P. (1998b): *Myrlandet. Spesialundervisning i norsk grunnskule 1965-1991*. Høgskolen i Volda, Moreforskning i Volda.
- Helldin, R. (1990): *Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och missgynnade ungdomar*. Uppsala studies in education 37.
- Helldin, R. (1992): The special teachers competence. *Teaching and Teacher Education*. (8) 5/6.
- Helldin, R. (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Herrnstein, R.J. och Murray, C. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hoëm, A. (1972): Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (13).
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howe, K.R. (1997): *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy and Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Høgskoleverket (1995): *Grundskollærerutbildningen 1995*. Høgskoleverkets rapportserie 1996:IR.

- Instilling om lovregler for spesialundervisning* (1970): Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- Kallós, D. och Lundgren, U.P. (1979): *Curriculum as a Pedagogical Problem*. Lund: Liber/Gleerup.
- Lidén, H. (1997): *Norwegian Urban Childhood-Experiences of Space and Time*. Trondheim: The Norwegian Centre for Child Research. Icke publicerad uppsats.
- Lie, T. (1970): Skolelovsbestemmelser om hjelpeundervisning. Fra 1739-1969. *Spesialpedagogikk*, 19(1).
- Liedman, S.-E. (1997): *I skuggan av framtiden: Modernitetens historia*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindensjö, B. och Lundgren, U.P. (1986): Att skilja det goda från det dåliga. I: Palmlund, I. (red): *Utvärdering av offentlig verksamhet*. Stockholm: Liber. Lpo 1980
- Lundgren, U.P. (1979): *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. (1981): *Model Analysis of Pedagogical Processes. Revised second edition*. Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U.P. (1984): Ramfaktorteoriens historia. *Skeptron* 1.
- March, J.G. och Olsen, J.P. (red, 1976): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marklund, S. (1989): *Skolsverige 1950-1975. Del 6. Rullande reform*. Stockholm: Liber.
- Midjo, T. (1994): Den nye barndommen. I: Aasen, P. och Haugaløkken, O.K. (red). *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: ad Notam.
- Nordahl, T. (1997): Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 3.
- Nordahl, T. och Sørli, M.A. (1997): Icke publicerat föredrag på Programseminar 1997 i Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Norges forskningsråd.
- OECD (1995): *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (1995): Spesialpedagogikk i transit eller exit? I: Haug, P. (red): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996): *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan Press.
- Persson, B. (1997): *Spesialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Göteborgs Universitet. Institutionen för spesialpedagogik. Andra uppl.

- Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Richardson, G. (red, 1992): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Rizvi, F. och Linard, B. (1996): Disability, education and the discourse of justice. I: Christensen, C. och Rizvi, F. (red): *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Rolf, B., Ekstedt, E. och Barnett, R. (1993): *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenqvist, J. (1994): *Specialpedagogiska forskningsmiljöer. En analyserande översikt*. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik. Icke publicerat manus.
- Runde, S.P. (1993): *Jeg var en skuffelse for læreren: Vaksne med lese- og skrivevanskar, om skuleerfaring og sjølvakseptering*. Hovedoppgåve, Pedagogisk institutt: Universitetet i Trondheim.
- Simonsen, O. (1997): *Special education: Teacher perceptions and school reality*. Uppsats till ett seminarium på Institute of Education, University of Göteborg. September 17, 1997. Alta: Finnmark College.
- Sahlin, B. (1997): *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skaalvik, S. (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Skolverket (1994): *Bra läsning och skrivning*.
- Skolverket (1996a): *Elever med behov av särskilt stöd. En bild av läget 1996*. Utkast 05-12.
- Skolverket (1996b): *Påverkar skolans resurser elevernas resultat? En kunskapsöversikt*.
- Skolverket (1996c): *Elevers vanmakt inför skolans tid – en delrapport från studien Elever som medforskare*.
- Skolverket (1996d): *Sällsamheter – en delrapport från studien Elever som medforskare*.
- Skolverket (1997a): *En kram från mamma – en delrapport från studien Elever som medforskare*.
- Skolverket (1997b): *Rektorers syn på arbetet med elever med dolda funktionsnedsättningar*.
- Skolverket (1997c): *Skola-ekonomi*. Internt arbetsmaterial. Manus till Årsboken.
- Skolverket (1997d): *Utvärdering av den statliga specialskolan – organisation och resultat*.
- Skolverket (1997e): *Arbetsmaterial och en presentation av Sambandsanalyser av resurser, process och elevresultat*. Arbetsmaterial.
- Skolverket (1997g): *Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet ...*
- Skolverket (1997f): Internt arbetsmaterial. Hur styr kommunerna skolan?
- Skouen, A. (1996): *En journalists erindringer*. Oslo: Aschehoug.

- Solheim, R. (1984): Klassevariasjon og klassetilhørighet. I: Solheim, R. Nygaard, H.D. och Aasved, H.M. (red): *Bergenprosjektet II. Søkelys på småskolealderen*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (1997): *Dysleksi i et konstruksjonistisk lys. En diskusjon av den svenske kontroversen på feltet spesifikke lese- og skrivevansker*. Uppsats presenterad på den kongress som Nordisk forening for pedagogisk forskning höll den 6-9 mars 1997 i Göteborg.
- Sonnander, K., Emanuelsson, I. och Kebbon, L. (1993): Pupils with mild mental retardation in regular Swedish schools: Prevalence, objective characteristics, and subjective evaluation. *American Journal of Mental Retardation*, 97(6).
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande*.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*.
- Stangvik, G. (1979): *Self-Concept and School Segregation*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Stangvik, G. (1994): *Spesialpedagogikk. Begrepsgrunnlag og utviklingslinjer*. På uppdrag av Skolverket. Alta Lærerhøgskole/Universitetet i Trondheim: Icke publicerat manus.
- St.meld. nr. 61 (1984-85): *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.
- Telhaug, A.O. (1990): *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A.O. (1997): *Politikk og profesjon. Engelsk skoleutvikling 1988-1997*. Oslo: Cappelen.
- Vislie, L. (1995): Integration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies. I: Clark, C., Dyson, A. och Millward, A. (red): *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- Vislie, L. (1997): Special Education Research. I: Rosengren K.E. och Öhngren, B. (red): *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: Ord&Form AB.
- Wennbo, U. [1997?]: *Allas ansvar – åtgärdsprogram/handlingsplan. Skolans/Verksamhetens inre arbete i fokus*. Kompendium Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Ziche, T. (1993): *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren. Stockholm: Östlings bokförlag Symposion.
- Österling, O. (1967): *The efficacy of special education: A comparative study of classes for slow learners*. Uppsala: Studia scientiae paedagogicae Upsaliensis.

Åkerman, B.A. och Strinnholm, C. (1997): *Specialundervisningen i Sverige*.  
Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.

## Notförteckning

- 1 Det missvisande med denna beteckning är att den fokuserar mest på teoriorienteringen. Vid denna form av utvärdering är det lika viktigt att man är kontextuellt orienterad, att man har historiskt perspektiv på arbetet osv. (Haug, 1997).
- 2 Det finns många exempel på detta. Jag illustrerar detta genom att bara nämna två begrepp som används om de barn som får specialundervisning. Man ändrade terminologin från barn med särskilda behov till barn i behov av särskilt stöd. Detta gjorde man för att undvika att fokusera på barnet och för att lyfta fram att alla barn vid vissa tillfällen behöver stöd utöver det vanliga i vardagen. Om detta kan uppfattas så som det är tänkt, och om det faktiskt gör det, är för mig ganska oklart.
- 3 Den bild jag ger är naturligtvis ofullständig. Under den tid som detta arbete har pågått har det inte funnits möjlighet att få en överblick över allt tillgängligt material. Dessutom är det svårt att veta vilket material som är relevant för en studie som denna. Det är ett tema för särskilda diskussioner. Jag har avgränsat studien kraftigt genom att koppla den till några begrepp, och undviker därmed en rad centrala och viktiga frågor som gäller specialundervisningen. Slutligen har jag endast använt litteratur som sätter in specialundervisningen i ett utbildningssammanhang. Den så kallade handikapplitteraturen har jag inte fäst särskilt stort avseende vid.
- 4 Det är detta som jag längre fram i texten kallar frusna ideologier (Liedman, 1997).
- 5 Man kan säga att alla barn fick rätt till undervisning i Sverige år 1968, genom att träningskolan inom särskolan blev lagstadgad. Nästa steg, lika rätt till samma skola, infördes på prov i och med försöksverksamheten där föräldrar får rätt att välja skola för sina barn (år 1996-2000). I Norge är situationen följande: 1975 upphävde Stortinget åtskillnaden mellan studiebegåvade och inte studiebegåvade barn, och alla fick samma principiella rätt till samma 9-åriga grundskola. 1992 fick alla samma rätt att gå i samma fysiska skola, i och med att alla statliga specialskolor omstrukturerades till kompetenscentra, och inte skulle ha elever längre (med undantag för döva).
- 6 De som fattade besluten gick fria, de som gjorde arbetet blev straffade.
- 7 Ett exempel på detta är föräldrarnas rätt att välja skola för sina barn, liksom rätten att välja bort att gå i särskolan.
- 8 I dagens svenska debatt används det till exempel ofta när man talar om relationen mellan invandrarna och det svenska folket.
- 9 Vilka de sakkunniga är varierar från fråga till fråga och från plats till plats.
- 10 Det närmaste exemplet på detta är DAMP-diskussionen, som jag också återkommer till. Där handlar det om att hitta den rätta metoden, utan att sätta in de berörda elevernas utbildning i alla andra sammanhang som faktiskt är relevanta (jfr Gillberg, 1996, s 164, och hans krav på undervisningen av dessa elever).



- 11 Den definition av integrering som OECD-dokumentet använder ligger närmast det som här kallas normaldefinitionen.
- 12 De flesta exempel jag nämner kan faktiskt placeras på både realiserings- och formuleringsnivån. De är oftast realiseringar av formuleringar från en högre nivå, samtidigt som de är formuleringar som ska realiseras på en lägre nivå. Detta visar något av svagheten och den bristande nyanseringen hos detta begreppspar.
- 13 Formuleringen lyder: Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans mål därför att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan.
- 14 Det är intressant att man löser samma problem och utmaningar på motsatta sätt och med nästan helt olika strategier. Det kan ge en uppfattning om att handlingsutrymmet i utbildningspolitiken inte är så stort, att det inte finns så många alternativ att välja mellan. Detta är en av de många frågor som det hade varit en utmaning att gå in mer på.
- 15 Många skulle kanske efterlysa en liknande lista över indikatorer på en inkluderande tendens i integreringen. Det bör naturligtvis gå bra, men att man också kan notera inslag av inkluderande åtgärder ändrar inte särskilt mycket på problemet, i synnerhet inte i tider då segregeringen tycks öka. Jag anser också att de segregeringar har mycket större genomslagskraft och konsekvenser på området än de inkluderande.
- 16 Skolkommittén ger en rimlig förklaring till detta. Den går inte in på elever med behov av särskilt stöd eftersom den tar upp frågor som gäller alla elever, inte bara denna grupp (SOU: 1997:121, s 21). Den hänvisar till andra kommittéer som ska ta upp frågor som gäller dessa elever. (Läs- och skrivkommittén och Utredningen om funktionshindrade elever i skolan). Detta understryker det principiella, nämligen att specialundervisningen är en speciell sak som man inte prioriterar i de allmänna texterna om utbildningspolitik.
- 17 Skillnaden mellan pragmatisk och idealistisk kan bland annat hänföras tillbaka till Dewey, men i en bredare och mer överordnad form och betydelse (Dewey 1961).
- 18 Man är på sätt och vis tillbaka på 1960-talet då man förde en livlig diskussion om diagnosernas relevans. Resultatet blev som bekant att man definierade ett relativt handikappbegrepp, som gjorde de diagnostiska kategorierna mindre relevanta och aktuella.
- 19 Detta är inte nödvändigtvis nya diagnoser, men de har utvecklats och nyanserats på senare tid. De lovar mycket och får därmed delvis en enorm uppmärksamhet och uppslutning.
- 20 Det är en intressant poäng att flera av de elever som upplevdes som problembarn på många sätt motsvarar beskrivningen av den ideala eleven enligt den nya norska läroplanen: kreativ, aktiv, frågande, kritisk och självständig.
- 21 Detta framgår bland annat av ett internt arbetsdokument i Skolverkets EMBDASS-projekt.

- 22 Detta betyder inte att den inkluderande integreringen kan existera utan tillförsel av extra medel. Den är också avhängig av detta, men på grund av den demokratiska värdeorienteringen som ligger i botten, kommer inte denna riktning att stå och falla med resurserna i samma grad som den segregande integreringen.
- 23 I Skolverkets projekt "Sambandsanalyser av resurser, process och elevresultat" har man utvecklat en analysmodell som både studerar resursinsats, process och resultat. Processdata registreras på skolnivå, och gäller primärt skolklimatet. Analyserna ger intressanta bidrag till en bättre förståelse av skolans funktion. Det skulle vara intressant att utifrån erfarenheter från ramfaktorperspektivet gå närmare in på faktorer som handlar om själva undervisningen på klass-/gruppnivå (Skolverket, 1997e).
- 24 En kritik som kan riktas mot många av dessa undersökningar är att de ganska ofta operationaliserar effekt till ämnesrelaterade prestationer. För många av barnen i denna grupp skulle det ha varit långt mer relevant att studera t.ex. förmågan att fungera i det dagliga livet, att kunna orientera sig i samhället osv.
- 25 Jag har fått upplysningarna av Skolverkets särskoleprojekt.
- 26 Den inkluderande formen av integrering är knuten till icke-specialisten, till läraryrket och till en generell och bred pedagogisk kunskapsutveckling.



# Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning

Boken diskuterar specialundervisning i ett brett läroplansperspektiv och med begreppet social rättvisa som ram. Inom denna ram diskuteras några av de centrala dragen i dagens svenska debatt om specialundervisning, där ett ökat krav på organisatorisk differentiering står centralt. Två förhållanden påvisas. Det ena att man har haft formulerade intentioner på en inkluderande skola i Sverige, baserad på de värden som följer av en demokratisk deltagarorientering. Det andra att den praktiska och idémässiga utvecklingen ser ut att gå åt motsatt håll, där kompensatoriska strategier, som utgått ifrån individuella behov- och nyttohänsyn, är det centrala.

*Peder Haug* är fil.dr. och professor i pedagogik vid Høgskolen i Volda, Norge.