

Specialpedagogik av igår, idag och i morgon

ANN AHLBERG

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: Syftet med denna artikel är att ge en bild av specialpedagogik som kunskapsområde och de kunskapsområden som den specialpedagogiska forskningen kan ha bidragit med för att utveckla fältet. Beskrivningen tar sin utgångspunkt i en kortfattad historik, därefter behandlas specialpedagogik som ideologi, verksamhet och forskning. Slutligen görs ett nedslag i den specialpedagogiska forskning som bedrivs i Sverige idag och tänkbara vägar till breddning och fördjupning av den framtida forskningen lyfts fram.

Den specialpedagogiska forskningen är satt under debatt. Under de senaste årtiondena har olika kritiska röster gjort sig gällande. Kritiken har varit riktad mot att forskningen varit individinriktad och fokuserat avvikelser (Ahlberg, 1999; Clark, Dyson & Millward 1998; Dyson & Millward 1998; Haug 1998; Persson 1998). Under senare år har det emellertid svängt och kritikerna vänder sig nu mot att forskningen är ideologisk, retorisk och saknar teoretisk bas (Högskoleverket 2006, Thomas & Loxley 2001). Specialpedagogiken som kunskaps- och forskningsfält har alltså utsatts för stark kritik; från forskare inom fältet, men även från andra håll.

Kritiken har dock haft det goda med sig att den bidragit till självreflektion, dialog och en livlig diskussion mellan verksamma inom fältet. Det ses som alltmer väsentligt att beskriva och diskutera den specialpedagogiska forskningen och att problematisera kunskapsbildningen. Vad är specialpedagogik? Vilken typ av forskning bedrivs och vad har denna lett fram till? Vart är den specialpedagogiska forskningen på väg, och hur kommer det specialpedagogiska kunskapsområdet att ta gestalt i morgon? Att svara på frågan huruvida den specialpedagogiska kunskapsbildningen kommer att utvecklas, breddas och fördjupas blir meningsfull genom att ange tänkbara riktningar för framtiden genom att peka ut väsentliga forskningsområden och möjliga forskningsfrågor.

För att peka ut en riktning framåt kan det vara en fördel att ta avstamp i det som varit och det som är. Inledningsvis ger jag därför en kortfattad orientering om specialpedagogikens karaktär och utveckling. Därefter beskriver jag några specialpedagogiska forskningsperspektiv samt gör ett nedslag i den forskning

som bedrivs i Sverige idag. Slutligen diskuterar jag den riktning som den specialpedagogiska forskningen enligt min mening bör ta i framtiden.

SPECIALPEDAGOGIK FÖR VAD OCH FÖR VEM?

Det är mycket sällan jag möter frågan »Vad är pedagogik?». Däremot ställs jag ofta inför frågan »Vad är specialpedagogik?». Prefixet *special* anger att det handlar om något särskilt utöver den »vanliga» pedagogiken, och det är oklart för många vad detta speciella skulle kunna vara. Ett sätt att beskriva specialpedagogik är att det handlar om:

de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn. (Brodin & Lindstrand 2004 s 84)

Ofta förknippas specialpedagogik, liksom i citatet ovan, till skolans verksamhet, med specialundervisning och med elever som är i behov av särskilt stöd. Att begränsa specialpedagogik till att handla om åtgärder för elever i behov av särskilt stöd är dock enligt min mening alltför snävt. I *Lärarytbildningskommitténs betänkande* (SOU 1999:63) poängteras att specialpedagogik fyller en viktig funktion, inte i första hand som någon särskild pedagogik för vissa elever, utan genom att bidra till att den naturliga variationen av elevers olikheter kan mötas i skolan. Jag tolkar denna formulering som att specialpedagogik som verksamhet ska ses i ett vidare perspektiv, vilket förutom ett individperspektiv även innefattar samhälls, organisations- och didaktiska perspektiv. I *Lärarytbildningskommitténs betänkande* (SOU 1999:63 s 163) sägs vidare att:

[s]pecialpedagogik ska ses som ett självständigt kunskapsområde där utbildningspolitiska mål utgör en väsentlig grund för specialpedagogikens normativa inslag.

Denna formulering fångar specialpedagogikens kärna genom att tydliggöra de sammanflätningar som finns mellan specialpedagogik som kunskaps- och forskningsområde och specialpedagogik som ideologi och verksamhet.

SPECIALPEDAGOGIK SOM IDEOLOGI OCH VERKSAMHET

Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barnens rättigheter (Barnombudsmannen 2007) och Salamanca-deklarationen från 1994 (Specialpedagogiska institutet 2007), vilka kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte. Specialpedagogiken är således politiskt-normativ. Det finns ett uppdrag som skolan ska utföra och som idag är reglerat i skollag, författningar och läroplaner. I *Lärarytbildningskommitténs betänkande* (SOU 1999:63 s 192) uttrycks detta på följande sätt:

Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende

av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t ex »en skola för alla».

Vidare framförs att inom ramen för en flexibel obligatorisk skola för alla barn och ungdomar ska varje lärare omfatta värderingen att hon eller han är en lärare för alla barn och ungdomar. Detta innebär att samtliga lärare oavsett skolform ska ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper. Varje lärare ska kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får rätt typ av insatser och att de får stöd i tillräcklig omfattning.

Hur har man då närmat sig denna problematik i ett historiskt perspektiv? Redan vid den allmänna folkskolans införande i Sverige 1842 diskuterades hur man skulle förhålla sig till elever som ansågs avvikande och hade svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen, eller som det formulerades »elever som saknade erforderlig fattningsförmåga, var fattiga eller vanartiga» (DsU 1986:13 s 11). Dessa elever placerades inte i särskilda klasser och de fick inte heller något särskilt stöd i undervisningen, istället ställdes kunskapskraven lägre för dem än för andra. Elever med funktionshinder, till exempel döva, blinda barn med utvecklingsstörning, stod i praktiken helt utanför skolsystemet. I början på 1900-talet fördes en intensiv diskussion kring »de svaga elevernas situation». Man hävdade att de »lågt begåvade barnens närvaro» i klassrummet varken gynnade dem själva eller de övriga eleverna (DsU 1986: 13 s 11):

Folkskolan synnerligast i de större stadssamhällen, nödgas bland sina lärjungar hysa i intellektuellt avseende bristfälligt utrustade barn, vilket är ägnat att verka hämmande och neddragande på undervisningen och i följd därav försämra resultaten av skolarbetet till förfång för de normalt begåvade barnen. (DsU 1986:13 s 12)

En lösning på problemet ansågs vara att inrätta särklasser eller hjälpklasser, man förordade således segregering och avskiljning. Under 1920-talet inleddes utvecklingen av differentialpedagogiken och Binets intelligenstest började så småningom användas för att fastställa barns begåvning så att man kunde skapa lämpliga »särlosningar» för vissa elever. I början av 1940-talet inrättades specialklasser av olika slag, det vill säga klasser som bestod av elever med diagnostiserade handikapp.

Denna utveckling förstärktes efterhand och under 1960-talet skapades en mängd olika specialklasser för elever som ansågs vara avvikande. Det kunde vara hjälpklass, skolmognadsklass, läsklass, observationsklass med mera. I 1969 års läroplan för grundskolan framkommer emellertid en intention att öka integrationen av elever med funktionshinder i skolans ordinarie undervisning. I *Utredningen om skolans inre arbete* (SIA-utredningen; SOU 1974:53) presenterades jämförande studier mellan specialklasser och vanliga klasser. Dessa studier visade att specialklasserna inte haft de positiva effekter som man hade förväntat sig, vilket ledde till en delvis förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd. Svårigheterna relaterades inte som tidigare enbart till individen. Istället vidgades perspektivet och man lyfte fram skolans hela verksamhet och det sociala sammanhang som eleven ingår i.

Denna färdriktning följdes även under 1980-talet, då en stor del av Sveriges lärarkår fortbildades för att kunna verka i »en skola för alla». I den dåvarande läroplanen för grundskolan, *Lgr 80*, framförs att det är skolans uppgift att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Verksamheten ska utformas så att olika elevers individuella behov kan tillfredställas och det betonas att stödåtgärder bör ges inom den vanliga undervisningens ram. Utbildningspolitiska mål formulerades i skolans styrdokument och intentionen var att målen skulle förankras i undervisningspraktiken och leda till en förändring av verksamheten.

Även i den nuvarande läroplanen (*Lpo 94*) framhålls att det är skolans uppgift att utforma undervisningen så att alla elevers individualitet befrämjas. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov och skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårigheter att nå målen för utbildningen. I *Lärarytbildningskommitténs betänkande* (SOU 1999:63) framförs att skolan som helhet och arbetslagen behöver specialpedagogiskt stöd för att kunna möta hela variationen av elevers olikheter.

Det är enligt Lärarytbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken ska behandlas. Det är därför som skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd bland annat i arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten (SOU 1999:63 s 192).

Skolan är naturligtvis som andra institutioner beroende av ideologiska och politiska ställningstaganden i samhället, och skolans uppdrag förändras i takt med att politiska idéer och värderingar i samhället skiftar. I officiella dokument är det tydligt att synen på hur skolan ska möta elever i behov av särskilt stöd har förskjutits under årtiondenas gång. Från avskiljning och särlösningar till integrering. Även begreppet *integrering* har under det senaste årtiondet diskuterats flitigt och till stor del ersatts av *inkludering*. De invändningar som framförts mot termen *integrering* är i första hand att människor först måste ha varit segregerade eller avskilda för att kunna integreras.

I *Grundskoleförordningen* (SFS 1994:1194) Kapitel 5 §5 står: »Särskilt stöd ska ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd ska i första hand ges inom den klass eller grupp eleven tillhör.» Hur ser det då ut i dagens skola? Enligt Persson (1998) löser skolan fortfarande problemet med att vissa elever är i behov av särskilt stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningen. Det förefaller således som om målsättningen med en integrerad alternativt inkluderande utbildning inte fått någon fast förankring i den dagliga verksamheten i grundskolan. Det tycks existera en klyfta mellan ideologi och praktik, mellan formulerings- och realiseringsarenan. Den särskiljning som fått näring i 1940-talets differentieringspedagogik står fortfarande stark. Specialklasserna har successivt avvecklats, men under 1990-talet kunde man se en återgång till att skapa särskilda undervisningsgrupper, vilka ofta går under benämningen »den lilla gruppen».

Idéer och handlingsätt lever kvar i skolans verksamhet, även om termer och uttryckssätt har förändrats. Frågan om varför den ideologi och policy som kommer till uttryck i officiella dokument inte har sin motsvarighet i skolans verksamhet kan inte ges något kortfattat svar. En bidragande orsak är emel-

lertid att skolans officiella styrdokument kännetecknas av motstridigheter. Å ena sidan är alla elever likvärdiga och har full rätt att delta i och forma gemenskapen, å andra sidan ska alla elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg.

Hur ska elevers olikheter värdesättas samtidigt som de alla ska nå upp till samma mål med samma tid till förfogande? Denna uppgift är inte enkel att förena med praktikens villkor. Det är möjligt att dessa oförenliga krav som finns inflätade i skolans verksamhet kan vara en bidragande orsak till att specialpedagogikens uppdrag i skolans verksamhet blir oklar.

SPECIALPEDAGOGISK TEORI OCH FORSKNING

Den oklarhet som karakteriserar specialpedagogik som verksamhet sägs också återfinnas inom den specialpedagogiska forskningen. Som tidigare nämnts har det specialpedagogiska kunskapsområdet flitigt diskuterats och kritiserats under senare år. Vad kännetecknar då denna forskning och hur ser relationen mellan specialpedagogisk forskning och specialpedagogik som ideologi och verksamhet ut? Nilholm (2003) urskiljer två dominerande forskningsperspektiv; dels ett kompensatoriskt perspektiv med rötter i psykologiskt orienterad forskning, dels ett kritiskt perspektiv som är samhällsorienterat och tar sin utgångspunkt i sociologisk teoribildning.

Även Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) identifierar två specialpedagogiska perspektiv; det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet karakteriseras av att elever sorteras utifrån ett normalitetstänkande och på grundval härav utsätts för särskilda åtgärder. Detta perspektiv kontrasteras mot det relationella, inom vilket man istället för att utgå från elever *med* svårigheter talar om elever *i* svårigheter, vilket medför att fokus flyttas till samspelet mellan individ och omgivning. Som en konsekvens av detta bör specialpedagogiken handla om att studera och analysera relationer mellan individ och miljö på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

I ett tidigare arbete (Ahlberg 2001) har jag valt termerna *individinriktat perspektiv* och *deltagarperspektiv* vid beskrivningen av de två dominerande specialpedagogiska synsätten. I det individinriktade perspektivet, som historiskt sett är det första, studerar man den enskilde individen för att söka förklaringsmodeller till varför eleven hamnar i svårigheter. Detta individrelaterade synsätt med fokus på avvikelse och handikapp har som tidigare nämnts en lång historisk tradition med starka influenser från medicinsk forskning och psykologisk testteori.

I deltagarperspektivet avgränsas inte intresset till individen, utan tar ideologiska utgångspunkter där begrepp som *likvärdighet*, *egenmakt* och *rättvisa* är centrala. Det ses som angeläget för forskningen att granska hinder och motstånd för elevernas deltagande i en gemensam skola för alla. Enligt Haug (1998) bygger en inkluderande utbildning – en skola för alla – på demokratiskt deltagande, lika värde och social rättvisa. Det är en rättighet för individen att delta i den sociala gemenskapen på sina egna villkor.

Såväl det individinriktade perspektivet som deltagarperspektivet har mötts av kritik på grund av att de ses som reduktionistiska och alltför förenklade för att beskriva och förklara det specialpedagogiska områdets komplexitet. De saknar även förankring i skolans praktik och anses fjärrade från den dagliga undervisningspraktiken (Ahlberg 1999; Clark, Dyson & Millward 1998; Dyson & Millward 1998; Persson 1998; Skidmore 1996).

En komplikation när det gäller ovanstående beskrivning av den specialpedagogiska forskningen är om det överhuvudtaget är möjligt att göra en indelning i två dominerande forskningsperspektiv? Ger dessa rättvisa åt den forskning i specialpedagogik som bedrivs i Sverige idag? Enligt min mening är det just när man tvingar in den specialpedagogiska forskningen i dessa två perspektiv som den kritik som framförs mot den specialpedagogiska forskningen får näring. Fler perspektiv behövs utvecklas, vilket också Nilholm (2005) gör då han kompletterar sin beskrivning av de två ovan beskrivna perspektiven med ytterligare ett, dilemmaperspektivet.

Detta tar utgångspunkten i att utbildningssystemet ska hantera det faktum att elever är olika, vilket enligt Nilholm utgör det grundläggande dilemmat och därmed fångar problematiken inom det specialpedagogiska fältet. Själv lyfter jag fram det kommunikativ-relationsinriktade perspektivet (Ahlberg 2001, 2007), där forskningsintresset är riktat mot att granska sambanden mellan skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära. Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande studeras. Dessa tre processer betraktas som ett integrativt område och kan studeras på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

Det pågår en omfattande och varierad forskning inom det specialpedagogiska fältet. Ett nedslag i forskningen visar att den är kopplad till olika teori- bildningar inom pedagogik och sociologi, men också till psykologi, filosofi och medicin (Ahlberg 2007). Det är märkbart att variationen av teoretiska utgångspunkter ökar och att eklektiska förhållningssätt blir allt vanligare. Vid ett nedslag i några avhandlingar¹ under senare tid framkommer att viss forskning grundas i systemteorier (Bladini 2004; Fischbein 1992, 2004). Det socio- kulturella perspektivet med socialkonstruktivistisk teoribildning där skilda diskursanalytiska angreppssätt har vunnit terräng tilldrar sig ökat intresse (Asp Onsjö 2006, Hjärne 2004, Malmgren Hansen 2002). Även det fenomenologiska livsvärldsperspektivet får allt mer utrymme (Berndtsson 2001, Carlsson 2003, Henriksson 2004, Nielsen 2005, Sahlin 2005). Den forskning som är riktad mot marginalisering och utanförskap, överordning och underordning kopplas i vissa fall till Foucaults teorier om makt, vetande och diskurs (Ekström 2004, Helldin 1997, Lundgren 2006, Persson 1998).

Det förekommer naturligtvis även teoribildningar som är avgränsade för specifika forskningsområden och som kan anses vara »lokala» för studieobjekten. Denna »lokala teoribildning» kan gälla läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, utvecklingsstörning, rörelsehinder, ADHD och andra neuropsykiat- riska funktionshinder. Den stora variation som förekommer då det gäller teoretiska utgångspunkter återfinns även då det gäller forskningsansatser och metoder.

Trots att ovanstående redogörelse av specialpedagogisk forskning är ett begränsat utsnitt, som inte går på djupet och lyfter fram särskilda kunskapsobjekt inom det specialpedagogiska fältet, visar den på en rik och mångfaceterad forskning. Som tidigare nämnts är det därför tveksamt om den specialpedagogiska forskningen görs rättvisa vid en indelning i de två dominerande perspektiv som jag beskrivit i termer av ett individriktat och ett deltagarperspektiv och om en sådan indelning ger en trovärdig bild av specialpedagogisk forskning.

Om man ändå, för att få en översiktlig bild, håller fast vid föreställningen om de två dominerande perspektiven kan man då finna några kopplingar mellan forskningen, skolans praktik och den ideologi som förs fram i skolans styrdokument? Det är otvetydigt så att forskningen inom det individriktade perspektivet har fått genomslag i skolans verksamhet, då elevers svårigheter vanligtvis förklaras genom den enskilde individens avvikelse från normen. Psykologiska testmetoder och diagnosinstrument som utvecklats används också i stor utsträckning för att diagnostisera elever och möjliggöra sortering och avskiljning.

När det gäller deltagarperspektivet, det vill säga skolans politiskt-normativa mål att skapa en likvärdig utbildning och lika rättigheter för alla elever, är det mer oklart. Det finns inte något entydigt svar på frågan om forskningen har bidragit till att stödja lärarna när det gäller elevernas rätt att delta i och forma gemenskapen i skolans möte med alla elevers olika förutsättningar, erfarenheter och behov. Den ökande avskiljningen av elever till små undervisningsgrupper tyder på att de senare årtiondenas politiska viljeriktning mot inkludering inte fått genomslag i praktiken. En orsak till detta kan vara att forskningen inte har erbjudit skolan stöd för att skapa inkluderande verksamheter.

Man kan då ställa frågan om den specialpedagogiska forskningen och kunskapsbildningen överhuvudtaget är relevant för dem som arbetar praktiskt med pedagogiska uppgifter och för samhällets utveckling. Är det möjligt för forskningen att bidra med kunskap som kan omsättas i praktisk handling? Enligt Ahlström (Fejan Ljunghill 2006) är det sällan som forskare kan anvisa vägen i praktiska frågor. Den kunskap som är riktad mot att ge direkta verktyg för att handla i praktiken är inte den mest fruktbara kunskapen. Istället borde forskningen bidra med kunskap som leder till ett förändrat tänkande, som i ett längre tidsperspektiv kan bidra till förändring. Forskning som visar på nya sätt att se på förhållanden och förmår människor att tänka i annorlunda banor än de invanda är på sikt mer fruktbar för alla (Fejan Ljunghill 2006 s 56).

Det är troligt att den forskning som utförts utifrån ett deltagarperspektiv, har bidragit till att lyfta fram och problematisera frågor om normalitet, avvikelse och differentiering och därigenom haft en påverkan på vissa skolors förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd, även om forskningen inte erbjudit några direkta redskap för hur en inkluderande verksamhet ska ta gestalt. Om en av den specialpedagogiska forskningens uppgifter är att åstadkomma förändring i skolan och genom kunskapsbildning stödja verksamheten är det tydligt att forskningen måste finna nya vägar.

SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING AV I MORGON

Den beskrivning av en framtida specialpedagogisk forskning som jag ger i det följande tar inte sin utgångspunkt i preciserade innehålls- och behovsanalyser utan ska ses som en personlig betraktelse utifrån mitt eget perspektiv, vilket inrymmer både förhoppningar och farhågor inför framtiden, eftersom en mängd oförutsägbara faktorer inverkar på hur forskningsfältet kommer att utvecklas. Specialpedagogikens närhet till det handikappolitiska fältet påverkar forskningen, liksom utvecklingen inom pedagogikämnet. Forskningen influeras också av tidsanda, politiska ambitioner och prioriteringar, avnämarnas behov och krav samt inte minst forskningsanslag och forskarnas kompetens och möjligheter att utveckla specialpedagogiken som kunskapsområde.

Den specialpedagogiska forskningen är som tidigare framhållits mångfaceterad och skiftande. Det gäller såväl val av studieobjekt som de teoretiska utgångspunkter och metoder som utnyttjas. Mångfalden och sammanflätningar med andra discipliner erbjuder rika möjligheter till en breddning av forskningsfältet, men kan också vara en bidragande orsak till att specialpedagogik får en otydlig identitet och till att teoribildningen blir diffus och oklar. Kan den specialpedagogiska forskningen ta sig ur den identitetskris som den enligt vissa kritiker befinner sig i? Hur ser specialpedagogikens framtida utveckling ut och hur kommer det specialpedagogiska kunskapsområdet att ta gestalt i morgon?

Enligt mitt synsätt finns tre betydelsefulla utvecklingslinjer. För det första borde morgondagens forskning stärka specialpedagogikens identitet genom en etablering av nya perspektiv och fortsatta försök till teoriutveckling. För det andra är det viktigt att synliggöra, problematisera och kritiskt granska den egna forskningens bindning till specialpedagogik som ideologi och verksamhet. Den tredje utvecklingslinjen borde vara att bidra till att skapa arenor för kommunikation som ger utökade möjligheter för teori och praktik att mötas.

ETABLERING AV NYA PERSPEKTIV SAMT TEORIUTVECKLING

Det är tydligt att teoribildning från andra discipliner bidragit till kunskapsutvecklingen i specialpedagogik och trots att det kan verka kontraproduktivt då det gäller att skapa en egen identitet är samverkan på många olika områden den väg som leder till utveckling. Det behövs naturligtvis en vetenskaplig bas, för att det specialpedagogiska kunskapsområdet ska bli urskiljbart och synligt, men det är inte självklart att denna måste vara inomdisciplinär för att vara fruktbar. Mångvetenskap och frikoppling av den disciplinära avgränsningen borde kunna bidra till kunskapsutvecklingen. Det innebär inte att specialpedagogik ska ses som en tvärvetenskap. Enligt mitt sätt att se är det en egen disciplin med täta relationer till andra discipliner, framför allt till pedagogiken.

För att forskningen ska fördjupas och breddas är det viktigt att studera specialpedagogiska frågeställningar i olika sociala praktiker och verksamheter. Empiriska studier i skolans vardag, så kallade praktiknära studier, med fokus på villkor och förutsättningar för elevers delaktighet, kommunikation och lärande på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå är en bety-

delsefull väg till utveckling. Forskare kan genomföra mikrostudier i skolans sociala praktik och till exempel studera kön och etnicitet i relation till specialpedagogiska frågeställningar. Studier av skolors specialpedagogiska verksamhet utifrån ett lärande och organisationsteoretiska perspektiv.

Avgörande för en framgångsrik forskning är även att forskningsmiljöer etableras som karakteriseras av perspektivmedvetenhet och en strävan att förbättra de teoretiska tankeverktygen så att det sker en kumulativ kunskapsuppbyggnad inom fältet. Ett steg i riktning mot att nyare specialpedagogisk forskning bygger på tidigare erhållen kunskap kan åstadkommas om forskningen i ökad utsträckning beskrivs i termer av studie- och kunskapsobjekt, det vill säga vad forskningen skapar kunskap om och hur denna kunskap är beskaffad. Detta skulle kunna ge en överblick över fältet, bidra till en mer samlad bild och kanske till en utveckling framåt.

Den ideologi som den svenska skolan vilar på handlar i grunden om människors lika värde. Alla ska vara delaktiga i gemenskapen och ha möjlighet att påverka. Enligt skolans officiella dokument är specialpedagogiken det kunskapsområde som ska ge skolan stöd för att möta hela variationen av elevers olikheter. Specialpedagogiken ska bidra till att skolan kan ge barn och elever det stöd som de enligt skollag, förordningar och läroplaner har rätt till (SOU 1999:63). Det är således ofrånkomligt att specialpedagogiken i skolans verksamhet är ideologiskt färgad då det handlar om allas rätt till utbildning och hur detta ska tillgodoses.

Flera forskare (t ex Clough & Corbett 2000, Thomas & Loxley 2001) har dock ifrågasatt termen specialpedagogik. Man menar att den borde ersättas med en annan term eftersom den traditionella specialpedagogiska verksamheten är riktad mot de elever som av olika orsaker befinner sig i problematiska skolsituationer. Ett alternativ som då förs fram är »inclusive education». Det ska således inte handla om en pedagogik för vissa, utan om en inkluderade utbildning för alla. Men vad innebär egentligen inkludering?

När och var och hur är en människa inkluderad i ett sammanhang? Det behövs en avgränsning mellan specialpedagogik som ideologi, verksamhet och forskningsfält för att förutsättningslöst kunna studera dessa frågor. Det handlar då om att kritiskt granska skolans uppdrag och utan normativa förtecken, det vill säga egna ställningstaganden eller utbildningspolitiska intentioner, allsidigt studera villkor och förutsättningar för inkluderande miljöer i förskola, skola och högre utbildning.

MÖJLIGHETER FÖR TEORI OCH PRAKTIK ATT MÖTAS

Den ståndpunkt som Ahlström framför i *Pedagogiska magasinet*, att det är sällan som forskare kan anvisa vägar som leder till en förändring av praktiken, borde enligt mitt sätt att se utmanas, särskilt när det gäller forskning om inkludering. En väg som kan visa sig fruktbar är att man fortsätter på den redan inslagna vägen med praktiktäna studier. Den kunskap som genererats i praktiken har bäring för verksamheten och upplevs av lärare som relevant (Rönnerman 1996). Ett sätt att bedriva praktiktäna forskning är aktionsforskning. Specialpedagoger, lärare och forskare kan då delta i en gemensam kunskaps-

bildning. Lärares samverkan, skolans dokumentationskultur, förändringsarbete, specialpedagogens funktion, samt utbildningens innehåll och organisering för elever i behov av särskilt stöd är exempel på studieobjekt som lämpar sig väl för aktionsforskning.

Den teoretiska kunskap som skapas genom aktionsforskning om villkor och förutsättningar för individers lärande, delaktighet och gemenskap kan utvecklas och fortlöpande utnyttjas i praktiken. Aktionsforskning innebär dock inte att verksamhet och forskning helt flätas samman, men det uppstår en närhet mellan teori och praktik. Följden är att kunskapsbildningen kan vara till stöd när det gäller att skapa en variation av möjligheter för delaktighet och lärande för alla elever i skolan.

SAMEXISTENS AV OLIKA FORSKNINGSINTRESSEN

Specialpedagogisk forskning är riktad mot samhällets styrning av skolan, skolan som organisation och verksamhet, undervisningens innehåll och organisering samt elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling. Det är därför inte förvånansvärt att specialpedagogisk forskning har bindningar till både ideologi och verksamhet. Mitt nedslag i forskningen visar dock att studierna inom området har en stark teoretisk inramning och att det finns en rik variation av teorier och perspektiv inom fältet.

För att specialpedagogiken ska få en stramare karaktär och tydligare framtoning kan emellertid forskningsområdet inte förstås i termer av teoretiska grunder och forskningsmetoder. Istället borde forskningsfältet definieras utifrån forskningens studie- och kunskapsobjekt. En ökad kontextuell och situationell specialpedagogisk forskning kan bidra till en sådan utveckling. Med utgångspunkt i varierande studieobjekt kan då lokala specialpedagogiska teorier utvecklas, vilka synliggör områdets kunskapsobjekt och förstärker den teoretiska basen. En ökad perspektivmedvetenhet kan också påverka den framtida utvecklingen av kunskapsområdet och leda till en större förståelse för det specialpedagogiska områdets framväxt, utveckling och förutsättningar. Detta kan medföra ett utökat utrymme för ideologi- och systemkritik.

Olika utvecklingslinjer som system- eller ideologikritisk forskning och praktiknära forskning representerar, behöver inte vara varandra uteslutande, utan tvärtom borde de vara komplementära och i samexistens bidra till att utveckla det specialpedagogiska fältet. Fischbein (2004) menar att man måste anlägga olika perspektiv på specialpedagogiken, annars riskerar man att antingen tränga in olika människor i en gemensam verksamhet som inte tillgodoser unika förutsättningar och erfarenheter, alternativt skapa diagnostiserande och individualiserande verksamheter som särbehandlar och stöter ut.

För att den specialpedagogiska forskningen om utbildning och skola ska förstärkas och utvecklas är det således enligt min mening nödvändigt att studera såväl strukturella aspekter av skolans verksamhet som den enskilda elevens delaktighet och kunskapsutveckling i skolans sociala praktik. Om de kommande årens specialpedagogiska forskning i Sverige riktas mot såväl praktiknära forskning som ideologikritisk forskning och dessa båda forsk-

ningsintressen kan utvecklas i samexistens, finns det nog fog för att se på morgondagens specialpedagogiska forskning med kritisk optimism.

NOT

1. De avhandlingar som refereras är till största delen skrivna inom ämnet pedagogik, eftersom specialpedagogik som forskarutbildningsämne endast finns vid ett lärosäte i Sverige.

LITTERATUR

- Ahlberg, A. 1999: *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter 1999:08) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. 2001: *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. 2007: *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling*. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (red): *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Asp-Onsjö, L. 2006: *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Barnombudsmannen, 2007: *FN:s konvention om barnets rättigheter*. www.bo.se/Nav.aspx?pageid=44 (2007.06.15)
- Berndtsson, I. 2001: *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159) Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bladini, K. 2004: *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. (Karlstad University Studies, 2004:64) Karlstad: Karlstad universitet.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. 2004: *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. 2003: *Livsvärldar på kollisionkurs i skolan*. I J. Bengtsson (red): *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. 1998: *Theorising special education*. London: Routledge.
- Clough, P. & Corbet, J. (red) 2000: *Theories of inclusive education*. London: Paul Chapman.
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dyson, A. & Millward, A. 1998: *Theory and practice in special needs education*. I P. Haug & J. Tøssebro (red): *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ekström, P. 2004: *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 209) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. 2001: *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fejan Ljunghill, L. 2006: *Utländska och inhemska röster om pedagogisk forskning*. *Pedagogiska magasinet*, 1/2006, 54–61.
- Fischbein, S. 1992: *Samspel mellan individförutsättningar och miljöpåverkan i individens utveckling*. I P. Björklid & S. Fischbein (red): *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.

- Fischbein, S. 2004: *Ut/Bildningsvetenskap och Special/Pedagogik*. Paper presenterat vid symposiet Begreppet ut/bildningsvetenskap. Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, 2004.10.22.
- Haug, P. 1998: *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. 1997: *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Henricsson, C. 2004: *Living away from blessing. School failure as lived experience*. Växjö: Växjö University Press.
- Hjørne, E. 2004: *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Högskoleverket, 2006: *Utvärdering av specialpedagogiska programmet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 2006:10) Stockholm: Högskoleverket.
- Lundgren, M. 2006: *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. (Acta Wexionensia, 98) Växjö: Växjö University Press.
- Malmgren Hansen, A. 2002: *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. (Studies in Educational Sciences, 56) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nielsen, C. 2005: *Mellan fakticitet och projekt. Läs-och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C. 2003: *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. 2005: Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Persson, B. 1998: *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande, konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 10) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Rönnerman, K. 1996: *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samverkan mellan forskare och lärare*. (Pedagogiska rapporter nr 50) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Sahlin, B. 2005: *Utmaning och omtanke*. (Studies in Educational Sciences 75) Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skidmore, D. 1996: Towards an integrated theoretical framework for research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33–47.
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Specialpedagogiska institutet, 2007: *Salamancadeklarationen*. www.unesco-swe.n.org/informationsmaterial/pdf/ett01versiontva.pdf (2007.06.15)
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001: *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Philadelphia: Open University Press.