

## Specialpedagogik

### Vilka är de grundläggande perspektiven?

CLAES NILHOLM  
Pedagogiska institutinen, Örebro universitet

**Sammanfattning:** *Forskningen om specialpedagogik brukar delas in i två grundläggande perspektiv. Å ena sidan ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi och, å andra sidan, ett alternativt perspektiv med betoning på sociala faktorerens betydelse för skolproblem. Denna dikotomisering utgör utgångspunkten för en stor del av forskningen inom fältet. I den här artikeln diskuteras variationer inom ramen för de respektive perspektiven och rimligheten i den typ av förenklingar som perspektiven utgör. Medan ett flertal olika variationer urskiljs argumenteras ändå för vikten att avgränsa dessa två grundläggande perspektiv men också för att de behöver kompletteras. Olika »kandidater» till ett tredje perspektiv diskuteras. Utifrån en argumentation om att båda perspektiven på specialpedagogik i hög grad tar sin utgångspunkt i vem eller vad som är ansvarig för skolproblem och att de har lösningar på dessa problem, föreslås ett tredje perspektiv som tar sin utgångspunkt i dilemman, inte minst av etisk art, vilka samhälle och skola har att hantera för att möta elevers olikhet. Innebörden i ett sådant dilemma-perspektiv utvecklas i artikeln.*

Kunskapen om specialpedagogik har till stor del organiserats inom ramen för traditioner med rötter i psykologi och medicin. Historiskt har psykologin, och därmed också specialpedagogiken, kommit att utvecklas främst utifrån positivistiska utgångspunkter, vilket delvis har gjort att den fjärrmat sig från samhällsvetenskapen:

Också detta ämne [psykologin] avsåg sig från filosofin och försökte omstöpa sig i den nya vetenskapliga formen. Den psykologiska verksamheten kom emellertid att hänvisas inte till den sociala utan till den medicinska arenan, vilket innebar att ämnets legitimitet blev avhängigt av dess närhet till naturvetenskaperna. Dessutom drev positivisterna, som instämde i Comtes antagande att ögat inte kan betrakta sig självt, psykologin i denna riktning. (Gulbenkiankommitén 1999)

På senare tid har man dock inom samhällsvetenskapen alltmer kommit att intressera sig för specialpedagogiska frågor. Vad jag vill diskutera i detta sammanhang är en konsekvens av det ökade samhällsvetenskapliga intresset för specialpedagogik; att fler perspektiv än tidigare har kommit att belysa området. Som Ainscow (1998) påpekar ger olika perspektiv på specialpedagogik radikalt olika konsekvenser för hur sådan verksamhet ska förstås och organiseras. Det är därför också viktigt att diskutera vilka de grundläggande perspektiven inom området är. Man skulle till och med kunna påstå att detta är en av de centrala uppgifterna vad gäller forskningen om specialpedagogik, eftersom frågan är avgörande för vad man uppfattar som forskningsfältets karaktär och vad som utgör dess frontlinjer.

Ytterligare en aspekt av detta är frågans betydelse för synen på specialpedagogik som undervisningsområde. Medan de flesta torde vara ganska överrens om vilka kunskapsobjekt undervisningen om specialpedagogik bör behandla, går meningarna i högre grad isär när det gäller vilka som är de relevanta perspektiven. Dessa synpunkter är förstås inte begränsade till forskning om specialpedagogik utan gäller i en allmänare mening. Inom samhällsvetenskapliga områden generellt torde det vara viktigt att föra en diskussion om vilka som är de grundläggande perspektiven, inte minst när det gäller att identifiera viktiga forskningsfrågor och var frontlinjer i forskning går. Vidare är en diskussion om grundläggande perspektiv viktig som ett sätt att definiera sig självt som ett kollektiv. Det finns annars en uppenbar risk att ett forskningsområde sönderfaller i en rad separata »entreprenörskap», där det råder lite kommunikation mellan olika synsätt.<sup>1</sup>

Efter dessa argument för betydelsen av perspektivmedvetenhet och perspektivdiskussion ska jag övergå till att diskutera de grundläggande perspektiven i forskningen om specialpedagogik. Först presenterar jag ett traditionellt och ett alternativt perspektiv på specialpedagogik, vilka brukar urskiljas av de flesta som skriver om området. Därefter kommer jag att diskutera skillnader inom ramen för dessa två grundläggande perspektiv och huruvida det är rimligt att fortfarande betrakta dem som enhetliga. Avslutningsvis argumenterar jag för ett tredje grundläggande perspektiv som kvalitativt skiljer sig från det »traditionella» och det »alternativa» perspektivet.

## ETT TRADITIONELLT OCH ETT ALTERNATIVT PERSPEKTIV

Bland andra har Skrtic (1991, 1995), Haug (1998), Clark, Dyson och Millward (1998), Ainscow (1998) och Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) diskuterat olika perspektiv på specialpedagogik. Dessa identifierar ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi även om man benämner perspektivet olika (se Figur 1 nedan). Centralt för detta perspektiv är att »problemet» placeras hos individen (Ainscow 1998; Clark m fl 1998; Emanuelsson m fl 2001; Skrtic 1991, 1995). Ett undantag kan Haug (1998) i det här sammanhanget tänkas utgöra, då han utgår från uppfattningar av begreppet social rättvisa, snarare än var problemet placeras. Haug (1998 s 15 f) menar att i det traditionella perspektivet definieras social rättvisa som en individuell rätt till extra resurser. Sådana resurser sätts in för

att arbeta framförallt med elevers diagnostiserade svaga sidor i en särskild, tillrättalagd utbildning, med målet att nå ett normalt fungerande. Således är föreställningen om elever som bärare av brister också tydlig hos Haugs kompensatoriska perspektiv.

**Tabell 1. Olika benämningar på ett traditionellt perspektiv.**

<i>Forskare</i>	<i>Benämning</i>
Skrtic (1991, 1995)	Funktionalistiskt
Ainscow (1998)	Individualistiskt*
Haug (1998)	Kompensatoriskt
Clark m fl (1998)	Medicinskt-psykologiskt
Emanuelsson m fl (2001)	Kategoriskt

\* Ainscow (1998) använder inte explicit beteckningen »individualistiskt», men han lyfter speciellt fram denna aspekt.

Utöver placeringen av problemet brukar, i varierande omfattning, andra kännetecken i ett traditionellt perspektiv lyftas fram; bland annat forskningens positivistiska utgångspunkter, målet att hitta rätt undervisningsmetoder för diagnostiserade grupper, förespråkande av mer segregrande undervisningsformer och en stark betoning av en specialpedagogisk professionalitet som grundar sig på en expertkunskap om det »avvikande».

Som nämndes inledningsvis har det, i takt med ett ökat samhällsvetenskapligt intresse för området, växt fram perspektiv som kan ses som alternativ till det traditionella synsättet:

[A] bewildering series of newer theoretical positions have impacted upon special needs education. Skrtic (1995), following Burell and Morgan, usefully categorises these in terms of three broad approaches – interpretivism, radical structuralism and radical humanism. It is our contention, however, that an emphasis on differences between these newer positions tends to disguise the extent to which they are, in fact underpinned by certain common assumptions and, even more noticeably, are united in their critique of the older psychomedical paradigm. (Clark m fl 1998 s 158)

Man kan således se kritiken av det traditionella perspektivet som ett gemensamt, definierande drag i de nyare, alternativa synsätten. Inom de alternativa perspektiven ses specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner snarare än som individuella tillkortakommanden. I sin förlängning innebär detta att man menar att den traditionella specialpedagogiken konstruerar individen som problembärare. Haug (1998) menar till exempel att man utifrån ett *demokratiskt deltagarperspektiv*, som är hans benämning på det alternativa synsättet, kan tala om »systempatologi» eftersom det är skolan som system som skapar problem, snarare än att dessa finns hos individer. Likaledes menar

Emanuelsson m fl (2001 s 22) att i det alternativa synsättet, som de benämner »relationellt», ses särskilda behov som »social constructs».

Haug (1998 s 23) lyfter också fram att de båda perspektiven kan kopplas till två övergripande utbildningspolitiska diskurser. Å ena sidan knyts det demokratiska deltagarperspektivet till en »innovativ» utbildningspolitik med inriktning mot medborgarskap och gemenskap och, å andra sidan, kopplas det traditionella perspektivet till en »restaurerande» utbildningspolitik med fokus på teoretiska studier, individuella val och konkurrens.

De alternativa perspektiv Haug (1998) och Emanuelsson m fl (2001) beskriver har stora likheter med det *curriculum-perspektiv* som Ainscow (1998) beskriver liksom med Clark m fl:s (1998) *post-positivistiska paradigm* och med Skrtics (1991, 1995) *samhällskritiska perspektiv*. Inom dessa alternativa perspektiv ses traditionell specialpedagogik som irrationell och en sådan kritik mot det traditionella perspektivet är grundläggande inom dessa alternativa perspektiv. Således förefaller det finnas en konsensus om förekomsten av ett traditionellt och ett alternativt perspektiv när det gäller specialpedagogik. Men är det rimligt att använda en sådan enkel dikotomisering, eller borde vi tala om olika varianter av dessa båda grundläggande synsätt?

## VARIATIONER I DE TVÅ GRUNDLÄGGANDE PERSPEKTIVEN

Vad gäller det mer traditionella perspektivet på specialpedagogik finns förstås teoretiska möjligheter att endast omfatta några av de olika grundantaganden som identifierats. Exempelvis kan man omfatta antaganden om att problemet är lokaliserat till individen utan att för den skull förespråka en segregering utbildning i form av speciella undervisningsgrupper. Trots detta är det ändå ganska tydligt att specialpedagogiken fortfarande domineras av ett traditionellt perspektiv, som är relativt enhetligt och som främst karakteriseras av att individen ses som problem genom att ha en viss bakgrund eller vissa egenskaper (t ex Persson 1998). Här blir det, utifrån idén om individers brister, viktigt att identifiera grupper med gemensamma karakteristika (utvecklingsstörda, dyslektiker, m fl), för att försöka finna orsaker till problemen och sätt att hantera dessa.

Situationen ser annorlunda ut vad gäller det alternativa perspektivet, där det förefaller finnas flera konkurrerande synsätt. Detta perspektiv karakteriseras, som redan påpekats, främst av att det lyfter bort problemet från individen varför kritiken mot traditionell specialpedagogik är stark. Samtidigt kan man urskilja olika typer av kritik beroende på vilka faktorer man menar skapar behov av specialpedagogik. Olika orsaker kan här vara diskurser, sociala orättvisor, professionella intressen och skolors misslyckande (jfr Clark m fl 1998).

Kritiken av specialpedagogik kan förstås vara mer eller mindre radikal. Å ena sidan kan det handla om att avskaffa specialskolor och andra särlösningar för att skapa mötesplatser för barn med olika bakgrund utan att den grundläggande distinktionen mellan pedagogik och specialpedagogik överges. Specialpedagogik ses då ofta som ett hjälpmedel för att hantera barns olikhet i klassrummet. Å andra sidan kan en radikaliserad kritik innebära att distink-

tionen mellan pedagogik och specialpedagogik utmanas i fler avseenden, till exempel när det gäller att organisera högre utbildning, i offentliga utredningar och i forskning (jfr Nilholm 2005).

Vi kan således urskilja olika former av kritik inom ramen för kritiska perspektiv. Ofta handlar kritiken om den konkreta situationen i klassrummet och alla individers rätt att vara en del av den »normala» praktiken. Här handlar det inte alltid om att vara kritisk till specialpedagogik i sig utan till en bestämd form av specialpedagogik. Andra sätt att tona ned det kritiska momentet är att framhålla att det alternativa synsättet är ett ideal på längre sikt, att det inte berör alla specialpedagogikens traditionella målgrupper i samma utsträckning och att det kritiska perspektivet bör stå i dialog med ett mer traditionellt synsätt (jfr Skidmore 1996).<sup>2</sup> Således kan vi finna en rad olika positioner vad gäller kritiken av traditionell specialpedagogik.<sup>3</sup>

Men trots de olikheter som finns mellan kritiker av ett traditionellt perspektiv, vill jag ändå, liksom Clark m fl (1998; se ovan) argumentera för att enhetligheten i perspektivet, i form av en grundläggande kritik av traditionell specialpedagogik och en strävan att »lösa» problemet med individers olikhet, dominerar över skillnaderna. Betydelsen av grundläggande perspektiv är att de ska kunna användas för att få överblick över ett område. Intressant nog är det heller ingen som bygger sin dikotomisering på antagandet att man representerar de perspektiv som så att säga är vanligast inom forskningen. Emanuelsson m fl (2001) menar att dikotomiseringarna ska ses som »idealtyper», det vill säga de renodlar drag i empirisk forskning vilka inte behöver finnas i ren form i konkreta forskningsprojekt. Således finner de i sin genomgång av specialpedagogisk forskning att de flesta projekt snarast faller mellan idealtyperna. Dikotomiseringens funktion blir då att tydliggöra teoretiska positioner utifrån vilka man kan orientera sig inom forskningsfältet.

Också Ainscow (1998 s 8) lyfter fram vikten av att tydliggöra olika teoretiska positioner:

So the perspectives we defined are attempts to characterise alternative ways of looking at the phenomenon of educational difficulty, based on different sets of assumptions that lead to different explanations, different frames of reference and different kinds of questions to be addressed. In this sense they lead to assumptions that provide the basis of different theoretical positions.

Även Haug (1998) och Clark m fl (1998) förefaller ha liknande utgångspunkter. Således verkar det råda konsensus om uppfattningen att perspektiven ska tydliggöra olika teoretiska positioner, snarare än spegla den forskning som är »vanligast». Om vi accepterar att det är rimligt att urskilja två grundläggande perspektiv i forskningen om specialpedagogik, kan man ställa frågan om det är tillräckligt goda redskap för att organisera forskningsområdet, eller behöver vi ytterligare perspektiv för att bättre ordna vår förståelse?

## ETT TREDJE PERSPEKTIV?

Jag ska försöka besvara frågan i rubriken – om det finns ett tredje perspektiv – med utgångspunkt i de förslag man gett när det gäller ytterligare perspektiv. I Figur 2 (nedan), som är en utvidgning av Figur 1, framgår: (i) de grundläggande perspektiv man kan urskilja, (ii) de(n) centrala dimensione(r)n(a) när det gäller att urskilja de olika perspektiven, samt (iii) »kandidater» till ett tredje perspektiv.

Så här långt har jag argumenterat för att det är rimligt att urskilja två grundläggande perspektiv och ska nu diskutera frågan om det behövs ytterligare ett. Frågan är därför om det finns ett kvalitativt nytt sätt att se på på specialpedagogik som inte kan återföras på de båda tidigare. Fokus kommer alltså att ligga på kolumnen längst till höger i Figur 2, där tre kandidater till ett ytterligare perspektiv urskiljs: *tolkningsparadigmet* (Skrtic 1991, 1995), *det interaktiva perspektivet* (Ainscow, 1998) och *dilemmaperspektivet* (Clark, m fl 1998). Dessa tre »kandidater» kommer att diskuteras i tur och ordning.

### Tolkningsparadigmet

Skrtic (1991, 1995) urskiljer ett »tolkningsparadigm» inom forskningen om specialpedagogik. Han menar att detta perspektiv kännetecknas av nominalism, antipositivism, voluntarism och ideografisk metod (jfr Burell & Morgan 1979). Jag har tidigare (Nilholm 2003) argumenterat för att »tolkningsparadigmet» i olika sammanhang (se t ex Mehan, Hertweck & Meihls 1986)

**Tabell 2. Olika förslag till grundläggande perspektiv.**

<i>Forskare och centrala dimensioner i särskiljandet av perspektiv</i>	<i>Traditionellt perspektiv</i>	<i>Alternativa perspektiv</i>	<i>Kandidat till ytterligare perspektiv</i>
Skrtic (1991, 1995) Syn på samhälle Syn på vetenskap	Funtionalistiskt	Radikal humanism Radikal strukturalism	Tolkningsparadigmet
Ainscow (1998) Placering av problem	Individualistiskt	Curriculumperspektivet	Interaktivt*
Haug (1998) Social rättvisa	Kompensatoriskt	Demokratiskt deltagarperspektiv	
Emanuelsson m fl (2001) Placering av problem	Kategoriskt	Relationellt	
Clark m fl (1998) Placering av problem	Medicinskt-psykologiskt	Post-positivistiskt	Dilemmaperspektivet

\* Interaktivt betyder här att både individfaktorer och omgivningsfaktorer är problematiska. Det handlar alltså inte om att förståelsen av »problemet» etableras i social interaktion, vilket är en utgångspunkt som är mer förenlig med »tolkningsparadigmet».

använts inom ramen för en (implicit) kritik av institutioners och professionellas arbete. Just att specialpedagogik rör sådana pregnanta moraliska områden som avvikelser, annorlundaskap och marginalisering, gör det svårt att beskriva det som sker i olika specialpedagogiska praktiker utifrån någon form av neutral utgångspunkt. Däremot förefaller analyser av de processer som leder till kategorisering – hur kategoriseringar görs i en social process – att på ett vetenskapligt, mer eller mindre »objektivt» sätt återspegla hur ett stycke »verklighet» fungerar.

Jag menar dock att sådana framställningar i sin tur bör analyseras som berättelser om ett moraliskt laddat område; berättelser som kritiserar kategoriserande och som således »räddar» individen (i teorin).<sup>4</sup> Dock utesluter inte detta resonemang att ett »tolkningparadigm» skulle kunna ses som en övergripande position i forskningen om specialpedagogik. Poängen här är att så länge positionen grundar sig på en implicit kritik av specialpedagiken som företeelse är det rimligare att kategorisera den utifrån dess ideologikritiska aspekter. Jag kommer dock nedan att argumentera för att »tolkningsparadigmet» skulle kunna utgöra en viktig del av ett dilemmaperspektiv. Det är intressant att konstatera att ett »tolkningsparadigm» gör det möjligt att utgå från hur deltagarna som studeras konstruerar sin verklighet och därför anser man sig inte alltid behöva vara tydlig med sin egen position. I hela idén med perspektiv ligger dock att vi inte kan närma oss området på ett förut-sättningslöst sätt.<sup>5</sup>

### Ett interaktivt perspektiv

Som Ainscow (1998) påpekar kan man urskilja ett så kallat *interaktivt perspektiv*, en position mellan ett traditionellt och ett kritiskt perspektiv, där problematiken förläggs både hos omgivningen och hos barnet. Ainscow (1998 s 11) bifogar dock en varning:

[A]pproaches informed by this perspective and the frame of reference it encourages often give rise to a kinder, more liberal, and yet concealed version of the deficit-model that views »special children» as being in need of special teaching.

Således, menar Ainscow (1998), kan »deficit»-tänkandet komma in bakvägen. Men även om det faktum att identifieringen av problematiska faktorer på olika nivåer<sup>6</sup> förefaller skilja det interaktiva perspektivet från de båda grundläggande perspektiv som identifierats tidigare, kvarstår frågan om det ger oss en bättre överblick över området om vi skiljer ut ett interaktivt perspektiv. Förmodligen är det enklare att se en interaktiv position som just en mellanliggande position och att tala om mellanliggande positioner i relation till ett traditionellt och ett alternativt perspektiv. Därmed inte sagt att det sätt på vilket kompromissen görs mellan ett traditionellt och ett kritiskt perspektiv kommer att ha någon avgörande betydelse för den specialpedagogiska forskningen och praktiken, tvärtom.

En parallell kan här dras till teoretiska analyser av handikappbegreppet. Handikapp har ju traditionellt förståtts som en individuell brist och tragedi. Just viljan att förflytta problematiken utanför individen har varit klart märk-

bar i analysen av handikapp. Till stora delar har denna utveckling skett parallellt med motsvarande förflyttningar av problemets lokalisering i forskningen om specialpedagogik. En relativt extrem position har Oliver (1992) som talar om omgivningen som funktionshindrande. Också det i Sverige så viktiga relativa handikappbegreppet sätter fokus på omgivningen och hur denna framkallar handikapp. Även här är förmodligen olika »hybriserings» vanligast, där en del av problemet bärs av individen och en annan del av omgivningen. Riddel (1996) menar att man också, ofta på ett relativt pragmatiskt sätt, är intresserad av att förbättra funktionshindrades situation snarare än ägna sig åt ontologiska distinktioner.

Till skillnad från att vara en mellanposition, såsom i det här fallet det interaktiva perspektivet, kommer jag att argumentera för att ett dilemmaperspektiv innebär en kvalitativt sett ny teoretisk position och därför kan ses som ett tredje perspektiv inom området.

### Dilemmaperspektivet

Clark m fl (1998) benämner inte sitt tredje perspektiv »dilemmaperspektivet», men att framhålla dilemman<sup>7</sup> är centralt för denna ansats, kanske särskilt som det utvecklats i Dyson och Millward (2000) bok *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. Dilemman kan enklast ses som valsituationer, eller målkonflikter, där det inte finns något entydigt svar på hur man bäst bör agera. På så sätt kan dilemman ses i relation till problem, där de senare ju vanligtvis har en lösning. Ett övergripande dilemma för ett utbildningssystem, som Dyson och Millward (2000) framhåller, är att sådana system dels ska ge alla en liknande utbildning samtidigt som barns olikheter i erfarenheter, förmågor och egenskaper också kräver att man måste anpassa undervisningen till dessa olikheter. Aktörer inom skolan:

are expected to find ways of, on the one hand, delivering a common education to all and on the other responding to the different characteristics and needs of each individual. To a certain extent the dilemmas which arise are technical in nature – how to find ways of teaching particular skills or areas of knowledge to students with different attainments and aptitudes; how to organise the grouping of students so that they all learn to their maximum potential; how to deploy resources in ways that are equitable, that promote learning, but that are responsive to individual differences and needs.

However, since the business of education is necessarily shot through with social, political and ethical questions, the technical dilemmas inevitably interact with other kinds of dilemma: some ways of teaching, grouping or resourcing may be technically effective but carry with them overtones of discrimination, stigmatisation or marginalisation; particular forms of practice may disadvantage some students vis-à-vis others; culturally-valued forms of knowledge may conflict with students' own cultural values, and so on. These dilemmas take many forms, but they all arise from the fundamental contradiction of an education system which is at one and the same time



based on what students have – or are expected to have – in common and on the differences between each individual. (Dyson & Millward 2000 s 161 f)

Författarna menar att när man inom ett konkret utbildningssystem ska undervisa elever med olika förutsättningar och intressen (olikhet), utifrån målen att ge alla elever en liknande utbildning (likhet), uppstår en rad dilemman av inte minst politisk och etisk karaktär på olika nivåer. Ett sätt att hantera dilemman innebär att vissa sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde, medan ett annat sätt kan realisera andra värden. Ytterligare ett problem är att värderingar, som till exempel social rättvisa, är komplexa och tolkningsbara.

Ibland kan också olika grundläggande värderingar, vilka vi var för sig sympatiserar med (t ex social rättvisa, individens frihet), ibland stå i motsatsställning till varandra. På grund av denna komplexitet möter man inom ramen för konkreta utbildningssystem företeelser och situationer som har karaktären av dilemman, snarare än att det skulle finnas lösningar vilka kan härledas från övergripande teorier och etiska ställningstaganden. Tvärtom kan det vara en risk att tillämpa teorier som utgår från endast en aspekt av dilemmat (jfr Nilholm 2003).

Innan jag går vidare och ytterligare diskuterar de dilemman som utbildningssystem, och aktörer inom dessa system, har att hantera, ska jag något diskutera dilemmabegreppet som ett teoretiskt begrepp med ett mer vidsträckt användningsområde.

### *Ideologiska dilemman*

Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton och Radley (1988) använder begreppet *ideologiska dilemman* för att beskriva övergripande dilemman i det moderna samhället. Några sådana övergripande ideologiska dilemman är *demokrati* kontra *auktoritet*, *jämställdhet* kontra *expertis* och *individualism* kontra *människan som social varelse*. Billig m fl (1988) menar att framförallt den liberala ideologin uttrycker en rad dilemman vilka blir centrala i det moderna, demokratiska samhället. Dessa dilemman tar sig uttryck också inom vetenskapen. Ett exempel på hur det övergripande dilemmat individ-samhälle tar sig uttryck är att psykologin kommit att uttrycka den ena sidan av dilemmat (och därmed behandlat individen något ensidigt). Å andra sidan kompenseras detta delvis av att en sociologi, som uttrycker den andra sidan av dilemmat, har utvecklats (också ofta något ensidigt).

Även inom en vetenskap som till exempel sociologi ser vi förstås olika sätt att hantera dilemmat, som ofta teoretiserats som en fråga om relationen struktur-aktör. Billig m fl (1988) menar att dilemman inte endast förekommer på en övergripande ideologisk nivå, utan att ideologiska dilemman också är fundamentala för vårt mer vardagliga tänkande. Här är fortfarande ideologins form som just dilemman viktig:

Within the ideology of liberalism is a dialectic, which contains negative counter-themes and which give rise to debates. These debates are not confined to the level of intellectual analysis; both themes and

counter-themes have arisen from, and passed into, everyday consciousness. (Billig m fl 1988 s 27)

En poäng är alltså att båda aspekterna av dilemmat är närvarande på något sätt, även i vardagliga sammanhang. En central distinktion görs alltså mellan ideologiska dilemman, vilka kan ta sig uttryck i olika kontexter (till exempel politiska och vetenskapliga) och ideologiska dilemman i vardagliga sammanhang. Noterbart är dock att man menar att transaktioner sker mellan båda dessa domäner. Som ett exempel på ett ideologiskt dilemma i vardagen beskriver de en grupp lärare som vill arbeta med arbetsformer som utgår från att elever själva söker kunskap. Samtidigt hyser emellertid dessa lärare förstås mer eller mindre bestämda idéer om vad som är rimlig och relevant kunskap inom området:

In addition to the outward themes of egalitarianism ... are themes which contain their own implicit authoritarian meanings. (Billig m fl 1988 s 23)

Behöver då dilemman uppmärksammas just som dilemman av personer i en verksamhet? Både Billig m fl (1988) liksom Dyson och Millward (2000) menar att dilemman kan röra sig på en dimension från att vara explicita till att vara mer eller mindre implicita. De senare skriver angående det grundläggande dilemmat mellan att erbjuda alla elever en liknande utbildning samtidigt som man ska möta skillnader mellan elever:

This contradiction in the way we have just seen generates in turn dilemmas for decision-makers at every level in the education system-national policy-makers, local administrators, senior managers in schools, teachers in classrooms. Sometimes these dilemmas are explicit, but more often they remain implicit, hidden even from the decision-makers themselves. Essentially, however, they have to find ways of responding simultaneously both to the commonalities which students share and to the differences between them. (Dyson & Millward 2000 s 166)

På så sätt kan det vara viktigt att göra distinktionen mellan sådana dilemman som deltagare i en studie aktivt orienterar sig emot (deltagardilemman) och sådana dilemman som kan urskiljas från en analytisk position. Ibland kan givetvis dessa former av dilemman sammanfalla, det vill säga analytikern och deltagaren uppmärksammar »samma» dilemma (till exempel var så fallet i den ovan refererade studien).

#### *Dilemman i utbildningssystem*

Som tidigare nämnts har utbildningssystem att hantera dilemman som utgår från elevers likhet och olikhet. I Nilholm (2003) ges tre förslag på dilemman, vilka är relaterade till det övergripande ideologiska dilemma, som har att göra med att skolsystemet ska möta elevers olikhet och de etiska och politiska problem detta innebär. Det första gäller huruvida ett utbildningssystem relaterar till elever utifrån deras egenskap som individer eller som medlemmar i

kategorier av individer (utöver kategorin »elev«). Sådana kategorier kan till exempel vara genus, etnicitet eller behov av särskilt stöd.<sup>8</sup>

I relation till elever som definieras vara i behov av särskilt stöd finns ett grundläggande dilemma som har att göra med att man vill urskilja vissa grupper som ska få extra stöd (en form av positiv diskriminering), samtidigt som vi också anser det eftersträvansvärt att möta elever som individer. Vidare kan vi se ett dilemma som handlar om hur man relaterar till olikhet, eller närmare bestämt om skillnader mellan barn ses i termer av olikhet, eller om de värderas.<sup>9</sup> Å ena sidan vill vi att alla ska bedömas utifrån sina förutsättningar och inte i jämförelser med andra. Å andra sidan är sådana jämförelser en grundläggande del av vår kultur.

Slutligen är ett ytterligare dilemma huruvida elever ska kompenseras, och därmed göra något annorlunda, eller delta i den vanliga undervisningen. Just att det rör sig om dilemman innebär att utbildningssystemet inte kan lösa upp dessa motstridiga krav utan hela tiden försöker skapa någon form av jämvikt inom ramen för dem. Således finns det inte någon »enkel» lösning på »specialpedagogiska» frågor, vilket inte implicerar någon total relativism. Det är därför viktigt (jfr Clark m fl 1998, Dyson & Millward 2000) att studera reella utbildningssystem utifrån den komplexitet som utmärker dessa och med hänsyn till de sociala krafter som påverkar dem. Men är just de dilemman som urskiljs av Nilholm (2003) de viktigaste vad gäller specialpedagogisk verksamhet? Det torde finnas goda argument för att de är av central betydelse. Specialpedagogikens diskussioner har till stor del kretsat kring dessa dilemman. Samtidigt är det klart att det finns en rad andra dilemman, varav flera redan nämnts, som också har betydelse för specialpedagogisk verksamhet.<sup>10</sup>

#### PÅ VILKET SÄTT ÄR DILEMMA-PERSPEKTIVET NYTT?

Tanken att den sociala och samhälleliga utvecklingen drivs av dilemman eller motsättningar kan man spåra långt tillbaka i historien. Också i analyser av utbildning och specialpedagogik har begreppet *dilemma* använts före Clark m fl (1998; se t ex Berlak & Berlak 1981, Norwich 1993). Vidare har en hel del analyser av specialpedagogik lyft fram vissa av de dilemman som nämnts här, även om man inte alltid kallat dem dilemman. Jag anser dock att Clark m fl (1998) och framförallt Dysons och Millwards (2000) bok *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*, lyfter fram perspektivet som ett distinkt alternativ i forskning om specialpedagogik, tydliggör det och också ställer det i relation till alternativa angreppssätt. Det är på så sätt som perspektivet i deras formuleringar kan ses som åtminstone delvis nytt.

Men på vilket sätt erbjuder perspektivet en specifik teoretisk position? Jag vill argumentera för att dilemmaperspektivet intar en ny teoretisk position som inte kan reduceras till en kompromiss mellan ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv. Båda dessa senare perspektiv strävar efter att lösa problemet med individuella brister eller specialpedagogik; i det ena fallet genom att kompensera individen och i det andra fallet genom att förändra skola, maktförhållanden, diskurser eller andra sociala fenomen. Dilemmaperspektivet, å andra sidan, tar sin utgångspunkt i att moderna utbildningssystem har att

hantera individers olikhet. Detta grundläggande dilemma innebär att alla ska erhålla gemensamma erfarenheter och kunskaper, samtidigt som elever också måste bemötas utifrån sin olikhet.

Det grundläggande dilemman ger upphov till en rad andra dilemman. Ska man kategorisera elever för att urskilja olika behov eller ska man betrakta alla som (okategoriserade) individer?<sup>11</sup> Ska vi bejaka mångfald eller värdera skillnader?<sup>12</sup> Olika sociala grupper har olika intressen av vad utbildningssystemet ska åstadkomma och detta kommer att öka heterogeniteten i systemet. Poängen med ett dilemmaperspektiv är att fokusera komplexiteten i konkreta utbildningssystem avseende hur olika dilemman hanteras, snarare än att ge lösningar på hur de ska upplösas. Här är det viktigt att poängtera att utgångspunkten i ett dilemmaperspektiv inte gör forskaren neutral eller innebär att denne bör omfatta en värderativism (jfr Dyson & Millward 2000).

Ytterligare en aspekt av ett dilemmaperspektiv är att det i viss utsträckning kan sägas öppna för andra relationer mellan forskning och praktik än de båda andra perspektiven. Både det traditionella perspektivet och det alternativa uttrycker till stora delar en traditionell syn på denna relation. Forskningen har »förtur» på ontologin och ger implikationer för hur praktiken ska organiseras. Ett dilemmaperspektiv, å andra sidan, öppnar på ett annat sätt upp för en dialog mellan forskning och praktik, eftersom betoningen av just dilemman och komplexitet inte inbjuder till några säkra ställningstaganden. Vidare aktualiserar idén att det inte finns någon säker kunskap inom området också frågan om hur man ska bestämma vilket perspektiv som ska vara gällande. Inte minst blir det då viktigt att studera hur dilemman hanteras i praktiken och under vilka former som olika grupper får möjlighet att göra sitt perspektiv gällande.

Dilemmaperspektivet är socialkonstruktivistiskt i den meningen att det inte tillskriver individen essentiella egenskaper. Perspektivet inrymmer dock ett antagande om att utbildningssystemet ställs inför elevers olikhet, vars innebörd förhandlas i sociala processer. Härvidlag skiljer det sig från de kompromisser mellan kompensatoriska och kritiska perspektiv som diskuterades ovan, vilka placerar åtminstone en del av problematiken i form av mer eller mindre fastlagda egenskaper hos individen. Således skulle man kunna säga att dilemmaperspektivet placerar problematiken i ett socialt rum där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras.

I olika sociokulturella sammanhang skapas någon form av jämvikt i relation till dessa dilemman. Sådana jämviktstillstånd ska ses som temporära och vad olikheten betyder, vilket värde den ges och hur den kommer att klassificeras kommer att omförhandlas. Därför kan vi heller inte tillskriva dessa fenomen några essenser. I ett dilemmaperspektiv förefaller det dock, som sagt, inte rimligt att dekonstruera de grundläggande dilemman och skissera en lösning där dessa upphört att vara problematiska. Tvärtom utgör sådana dilemman brytpunkter för våra uppfattningar om människors värde och kan därmed också i hög grad ses som moraliska dilemman.

## TILL SIST

Jag ska till sist föreslå två delvis nya forskningsområden i relation till den argumentation som jag fört. Det finns förstås ett flertal implikationer, till exempel vad gäller universitetsdidaktik, relationen teori-praktik och hur ett dilemmaperspektiv kan användas i studier av konkret specialpedagogisk verksamhet (se t ex Tetler 2000), vilka jag inte har möjlighet att utveckla i detta sammanhang. Det första forskningsområde som diskuteras nedan är kartläggningar av empirisk forskning och det andra handlar om studier av »talet om» specialpedagogik.

Medan jag, i likhet med andra, argumenterat för att urskiljandet av perspektiv bör ske från teoretiska utgångspunkter, tror jag ändå att det vore fruktbart att i empiriska studier försöka relatera dessa övergripande perspektiv till de perspektiv som realiserats inom ramen för konkreta undersökningar. Emanuelsson m fl (2001) analyserar framförallt svensk forskning om specialpedagogik utifrån distinktionen kategorisk-relationellt perspektiv och menar att det förra fortfarande dominerar forskningen. En hypotes i detta sammanhang, vilken också styrks av deras studie (Emanuelsson m fl 2001) är att det sker en glidning från det renodlade kategoriska perspektivet mot olika hybridformer. Däremot är det förmodligen sällsynt med ett renodlat dilemmaperspektiv. Vidare skulle sådana kartläggningar bidra till den metateoretiska analysen och frågan om hur man ska beskriva områdets grundläggande perspektiv.

Jag har tidigare (Nilholm 2003) argumenterat för en distinktion i forskningen om specialpedagogik mellan två olika forskningsobjekt; dels specialpedagogiken som praktik, dels (sam)talet om specialpedagogik. Medan det till absolut största delen varit praktiken som stått i fokus för forskningen, är det kanske dags att öka intresset för hur talet om specialpedagogik ser ut. Medan de tre perspektiven ovan främst använts i forskning om den specialpedagogiska praktiken, förefaller det rimligt att vidare studera på vilket sätt de används i olika (sam)tal om specialpedagogik och vilken roll de kommer att spela inom dessa.

Frågor om när och var det talas om specialpedagogik, vilkas röster som får tolkningsföreträde och utifrån vilka perspektiv samtalet förs är viktiga frågor i detta sammanhang. Allteftersom den samhällsvetenskapliga forskningen givit utrymme för mångfald i form av att flera perspektiv etablerats, har, som Skrtic (1991, 1995) mycket riktigt påpekar, den vetenskapliga legitimiteten, och de expertroller som bygger på denna, kommit att delvis urholkas. Detta »avvetenskapligande» av området öppnar för nya utmaningar, där formerna för samtalet blir viktiga eftersom vi inte längre kan förutsätta auktoritativa uttalanden inom ramen för endast ett legitimt perspektiv.

## NOTER

1. En sådan gemensam diskussion av grundläggande synsätt är förstås också nödvändig om man menar att begreppet »forskningsanknuten grundutbildning» innebär att grundutbildningen ska spegla de grundläggande perspektiv som identifierats av forskarsamhället.

2. Ett problem med en position där dialog mellan perspektiv förespråkas är att man ibland tenderar att undervärdera betydelsen av att olika perspektiv ibland har grundläggande antaganden som inte går att förena. En sådan ojämförbarhet mellan perspektiv är en viktig aspekt av Kuhns (1970) paradigmbegrepp. I Kuhns efterföljd indelar Burrell och Morgan (1979) sociologisk och organisationsteoretisk forskning i fyra paradigmen och betonar att olika paradigmen har oförenliga grundantaganden. Skrtic (1991, 1995) utgår från Burrell och Morgan (1979) i sin kategorisering av forskningen om specialpedagogik. Han menar att kunskap från olika perspektiv ska kombineras, men problematiserar inte detta ställningstagande och därmed inte heller frågan om perspektivens motstridiga antaganden. Men det är förstås viktigt med en dialog mellan företrädare för olika perspektiv där man inser, och respekterar, att man ibland har oförenliga ståndpunkter.
3. Noterbart är också att många texter om specialpedagogik inte är konsekvent skrivna utifrån ett bestämt perspektiv utan ibland byter författaren eller författarna perspektiv inom ramen för en text.
4. Ett ytterligare stöd för denna tolkning är att forskningen tenderar att välja hur just moraliskt laddade områden konstrueras socialt (jfr Hacking 1999).
5. Här kan man urskilja flera viktiga forskningsfrågor vilka redan diskuteras bl a i antropologiska och postkoloniala sammanhang och som gäller konstruerandet av empirisk »verklighet» och om hur position och moral uttrycks i forskartexter (se Alvesson 2003).
6. Bronfenbrenner (text 1979) och hans ekologiska modell, där olika ontologiska nivåer urskiljs, är en vanlig referens i sammanhanget (jfr Nilholm 2004).
7. Författarna talar både om motsättningar (contradictions) och dilemman och ibland förefaller dessa beteckningar användas som synonymer och ibland med olika betydelse. Här är dock inte platsen att göra en utförlig analys av detta.
8. Dessa kategoriseringar börjar i ökande grad ses i relation till varandra, snarare än var och en för sig.
9. Hur de värderas är ju också nära relaterat till hur de förklaras.
10. Det finns ett viktigt dilemma som handlar om vem som ska bestämma i frågor om kategorisering och kompensation. Hur vi ser på sådana frågor är förstås nära relaterat till vilken demokratimodell vi förespråkar (se Carlsson & Nilholm, 2004 och våra socialfilosofiska utgångspunkter (Nilholm 2004, Helldin & Sivertun 2004).
11. Det finns en dröm om den okategoriserade inviden som bemöts utifrån sina individuella karakteristika (jfr Clark m fl 1998). Men varje studie av konkreta praktiker visar obönhörligt på betydelsen (och ofrånkomligheten) av kategoriseringar. Inte minst etnometodologin har tydliggjort detta.
12. Också värderingen av beteenden förefaller svår att undvika i konkreta utbildningssystem.

## LITTERATUR

- Ainscow, M. 1998: Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education*. London: Routledge.
- Alvesson, M. 2003: *Postmodernism och samhällsforskning*. Lund: Liber.
- Berlak, A. & Berlak, H. 1981: *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. 1988: *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. Bristol: Sage.
- Bronfenbrenner, U. 1979: *The ecology of human development: Experiments by*

- nature and design*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979: *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann.
- Dyson, A. & Millward, A. 2000: *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. 2004: Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 77–96.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. 1998: Theorising: special education. Time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education*. London: Routledge.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.F. 2001: *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. (Skolverkets monografiserie) Stockholm: Liber.
- Gulbenkiankommittén 1999: *Öppna samhällsvetenskaperna*. (Rapport från Gulbenkian-kommittén för samhällsvetenskapernas omstrukturering) Göteborg: Daidalos.
- Hacking, I. 1999: *The social construction of what?* Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Haug, P. 1998: *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. & Sivertun, U. 2004: Specialpedagogikens normativa betingelser. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 45–76.
- Kuhn, T. 1970: *The structure of scientific revolution*. Chicago: Chicago University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A. & Meihls, J.L. 1986: *Handicapping the handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Nilholm, C. 2003: *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. 2004: Tema: Specialpedagogik och demokrati. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 5–12.
- Nilholm, C. 2005: *Inkludering – vad betyder det och vad vet vi?* Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen. (manus)
- Norwich, B. 1993: Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' view. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527–546.
- Oliver, M. 1992: Changing the social relations of research production. *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101–14.
- Persson, B. 1998: *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. (Specialpedagogiska rapporter, nr. 11) Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Riddel, S 1996: Theorising special educational needs in a changing political climate. I L. Barton (red): *The sociology of disability: emerging issues and insights*. London: Longman.
- Skidmore, D. 1996: Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12–20.
- Skrtic, T. 1991: *Behind special education*. Denver: Love.
- Skrtic, T. 1995: Power/knowledge and pragmatism: a postmodern view of the professions. I T. Skrtic (red): *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Tetler, S. 2000: *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. Köpenhamn: Gyldendal.