

## Klass, kultur och inkludering

### En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning

ROLF HELLDIN

Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm

**Sammanfattning:** *I den här artikeln jämförs betingelserna för två alternativa pedagogiker som kan användas för att motverka de inkluderingssvårigheter i skolan som uppstår ur skillnader i kulturellt ursprung eller klasstillhörighet. De två pedagogikerna tar sin utgångspunkt i det socialpolitiska begreppet »affirmation», det vill säga bekräftelse av olikhet i form av differentierande och kompenserande åtgärder och begreppen dekonstruktion och transformation. De senare innebär pedagogisk analys, bearbetning och förändring på sikt av grundläggande orättvisa strukturer i utbildning och samhälle. De två alternativa pedagogikerna relateras till skolans beroende av en traditionell liberal välfärdsteori, och texten visar hur den liberala välfärdsteorin motverkar inkludering i skolan. I artikeln diskuteras också möjligheten att inom den specialpedagogiska forskningen närmare utreda hur de två alternativa pedagogikerna skulle kunna samverka, varvid det framkommer att det fortfarande är oklart hur de specialpedagogiska motsättningar som specificeras i artikeln ser ut i detalj.*

Rättvisa har sedan länge varit ett centralt begrepp i debatten om skoldemokrati och inkludering. Vid en tillbakablick framgår det att tidigare pedagogisk forskning oftare än idag hade klassanalyser som bas för förklaringarna av orättvis differentiering i skolan. De pedagogiska argumenten handlade ofta om ekonomiska skillnader mellan grupper i samhället (Fraser 2003, Karabel & Halsey 1977). Den politiska ojämlikheten i samhället där ekonomisk exploateringsproblematik är kärnan, har dock inte försvunnit i samband med att den pedagogiska forskningen förändrats. En statlig utredning (SOU 2000:1 s 219) visar exempelvis att klassorättvisor fortfarande är en realitet i skolan:

Det står utom allt tvivel att det svenska samhället är politiskt ojämlikt utifrån ett utbildnings- och klassperspektiv. För klasstillhörigheten går det inte att skönja en ökad jämlikhet, utan klyftorna är oförändrade.

Analyser av orättvisa kompliceras idag av att ett annat forskningsområde kompletterar och ibland ersätter den klassbaserade pedagogiska forskningen, de kallas nedan för erkännandets olika problem och knyts till identitetsskillnader i ett mångkulturellt samhälle. Inom den politiska filosofin betraktas det så kallade erkännandet numer som den huvudsakliga grunden för kulturellt välstånd (Honneth 2003). Det finns således, enligt den socialfilosofiska argumentationen, skäl att idag tala om två viktiga men olika parallellt verkande ojämlika system<sup>1</sup>, definierade av de breda begreppen klass och kultur.<sup>2</sup>

## SKOLAN OCH DIFFERENTIERINGEN: ANALYTISKA UTGÅNGSPUNKTER

Rättvisa i skolan har genomgående diskuterats i ljuset av det slitna begreppet *en skola för alla*. Med åren har det blivit vad Charles Taylor (1991) kallar ett »tomt» begrepp, som antingen styr många disparata processer eller saknar betydelse för verksamhetens insikter när det gäller rättvisa. Begreppet säger inte särskilt mycket om hur en rättvis inkluderande skola ska förstås, och riskerna med sådana begrepp är påtagliga. De är:

mycket bräckliga, och när man väl förlorar tilltron till dem lämnas man med ett tandlöst kriterium som kan godta vad som helst som en moraliskt möjlig handling. Moralisk autonomi har köpts till priset av tomhet. (Taylor 1991 s 101)<sup>2</sup>

Den här artikeln är en diskussion av de två begreppen klass och kultur och ett försök att specificera vilka sociala och pedagogiska konsekvenser dessa olika analytiska utgångspunkter kan ha för det specialpedagogiska området.<sup>3</sup> Artikelns analysverktyg är hämtade från en pågående socialfilosofisk diskussion om rättvisa vilken problematiserar relationen mellan två vanliga politiska tankemodeller; liberalism och socialism och deras samspel med begreppen differentiering och inkludering (Fraser 2003).<sup>4</sup>

Texten har sin bas i två kontexter, skolan och samhället. En sådan parallell analys kan först och främst bidra till en förklaring till de motsägelsefulla differentieringslogiker som finns i skolan, men också vara aktuella i det konkreta pedagogiska arbete som skapar förutsättningar för inkludering. Kunskapen om dessa konkreta förutsättningar är fortfarande ganska begränsade. Om man ska försöka ge sig på en tolkning av begränsningen, så tror jag ett svar kan vara att en kritisk analys av begreppet *inkludering* behöver rikta uppmärksamheten mot kulturella och sociala skikt och dessas inbördes ordning.<sup>5</sup> Utan en sådan inkluderingsanalys är det svårt att komma vidare såväl teoretiskt som praktiskt. Utan den fastnar debatt, forskning och praktiskt arbete i specialpedagogik i cirkelresonemang, och vi får se tillfälliga framtvingade »lösningar» eller lösningar av Moment 22-karaktär.

Därmed har jag sagt att inkluderingsbegreppet också har en politisk prägel och att det specialpedagogiska fältet bör ägna de konkreta pedagogiska aspekterna av de sociala frågorna större tanke. Att inte det görs är en av förklaringarna till att området är pedagogiskt ambivalent och konfliktfyllt. Jag har med det också sagt att de specialpedagogiska perspektiven aldrig får bli för

snäva eller för differentierade i betydelsen internt eller externt isolerade. Fältet behöver, hur smärtsamt det än kan vara ibland, följa en genuint kommunikativ tanke. Den innebär som jag ser det, att det endast kan utvecklas då nära dialoger mellan olika teoretiska och praktiska ståndpunkter görs möjliga. Det behövs att en lyssnande, tolkande och ständigt rannsakande forskningskultur växer fram inom specialpedagogiken.

## TVÅ PROBLEMKOMPLEX

Skolan av idag skakas alltså av två stora växande ojämlika system vilka båda är symptom på ett »patologiskt»<sup>6</sup> samhälle (jfr Habermas 2007). Jag har ovan kopplat dem till två analytiska bilder av orättvisa, som har gått som en röd tråd genom socialfilosofins diskurser. Den första och sedan lång tid tillbaka vanligaste bilden laborerar med ekonomisk orättvisa i ett klassamhälle, fattiga med dåliga livssituationer och framtidsförutsättningar och lyckligt lottade rika har oförenliga intressen. Den rika klassen strävar efter att behålla sina privilegier medan den fattiga och deras företrädare kämpar för att förändra de orättvisa ekonomiska strukturer som reproducerar orättvisan. Ett dylikt fokus är som bekant ett kännemärke för socialistisk politik som säger sig ha materiell och ekonomisk jämlikhet som slutmål<sup>7</sup>.

Den andra bilden, som är av senare datum, talar om en social »erkännande-problematik» som samtidens största sociala konflikt. Erkännande definieras ofta med stickord som exempelvis »moralisk autonomi för alla kollektiv», »uppskattning av främmande levnadssätt» eller »krävbara egenskaper hos de relationer som olika subjekt har till varandra» (Honneth 2003). Skolan skakas idag om i sin normativa grundval, som varit baserad på en tämligen enhetlig nationalstatlig gruppidentitet. Den enhetliga svenska normativitetens upplösningsprocesser har resulterat i fullständigt förändrade förutsättningar för pedagogiskt och specialpedagogiskt arbete.

Specialpedagoger, pedagoger och utbildningsforskare lever idag i en förvirrande politisk mångfald av olika kolliderande värdesfärer. Mångfalden innebär att specialpedagoger, lärare och annan skolpersonal måste kunna handskas med många ofta destruktiva möten, där samtalsvägar är blockerade och där kulturella minoritetsgrupper riskerar att missgynnas och stötas ut i ensamhet för att enbart ägna sig åt sig själva (SOU 2000:1, Social rapport 2006).

## VÄLFÄRDSSTATENS LIBERALA LOGIK

Rawls (1971) brukar i dessa sammanhang få representera essensen av tolkningen av den liberala rättvisans stränga regler. Hans två huvudprinciper för rättvisa (Kymlicka 1993 s 53 f) är att:

Each person is to have equal right to the most extensive total system of equal basic liberties compatible with a similar system of liberty for all.

Social and economic inequalities are to be arranged so they are both: to the greatest benefit of the least advantaged, and attached to offices

and positions open to all under condition of fair equality and opportunity.

Det kan tyckas optimistiskt att få människor i privilegierade positioner att acceptera dessa regler. Rawls (1971) resonerar så här: Det krävs ett socialt »kontrakt» mellan staten och dess medborgare som reglerar förhållandet exempelvis i form av en skattstruktur, som bygger på social och ekonomisk jämlikhet. Den hypotetiska överenskommelsen är en gammal idé inom den politiska filosofin, som tyvärr visat sig »absurd» om vi ser på historien. Man behöver bara tänka på förtrycket i många länder där överheter och diktatoriska ledare överträffar varandra i grymheter och hur kontrakt av sådan art nonchaleras. Men även som moraliska principer är de svåra att genomföra. Människor har svårt att komma överens om vilka värderingar som är de rätta och som bör gälla. En objektiv moralisk struktur, dygden<sup>8</sup> som en »inre rättviseregering» är också svår att föreställa sig.

En vanlig kritisk tolkning av risker med ett lagstadgat omfördelningssystem likt det ovanstående är att motsättningar mellan fattiga och rika »pacificeras». I det liberala välfärdssamhället har en »kompromiss» mellan rika och fattiga skett med hjälp av en komplex byråkratisk apparat som »omfördelar» och »kompenserar», men som gör det bara med de rikas goda minne. Vålgörenheten är viktig därför att den döljer ekonomiska missförhållanden. Omfördelningen kan pågå så länge de rika tillåts vara rika, det vill säga så länge grundstrukturen tillåts bestå.

Den »konstgjorda andningen» i välfärdsstaten gör visserligen de dagliga livsförhållandena drägliga för de missgynnade, som löper risk att få sociala och ekonomiska problem, men den tvingas också differentiera med påtaglig risk för att kunna kompensera. En sammansatt byråkrati är, säger man, nödvändig för att omfördelningen ska bli så effektiv som möjligt: resurser måste rationellt och effektivt styras mot sitt mål, med andra ord mot de människor som behöver »kompenseras».

»Lösningen» framstår här i själva verket i kritiken som en bräcklig kompromiss: Välfärdsstaten tonar ner behovet av klasskamp, men samhället är fortfarande differentierat, vilar på orättvisa grundstrukturer, och behöver på sikt en (politisk) insats som innebär att de utplånas (Castells 1998, Fraser 2003, Habermas 1995, Honneth 2003). Den tyske filosofen Axel Honneth, numera föreståndare för Institut für Sozialforschung i Frankfurt am Main, tillhör de som ser framför sig en sådan »dekonstruktion» av grundläggande orättvisestrukturer på lång sikt.

Det intressanta är att han, trots en radikal demokratisyn, reserverar sig på en punkt när det gäller denna dekonstruktion. Honneth betraktar den kompensatoriska lösningen som tillfälligt nödvändig i ett »omsorgsperspektiv». Vi har »en konkret förpliktelse gentemot hjälpbehövande enskilda subjekt» som inte själva kan föra sin talan. Han skjuter emellertid in en väsentlig brasklapp i samband med reservationen: »[D]et går inte an att ha en »vålgörenhetsinställning» när personerna själva förmår artikulera sina intressen och själva kan ansvara för sin situation.» (Honneth 2003 s 112 f)

## ERKÄNNANDEBEHOV

Innehållet i den tidigare »centralistiska» utbildningspolitiken handlar idag om avreglering och konkurrens. Vi ser bakom oss sociala skeenden som resulterat i teoretiska och ideologiska diskursförändringar, vilka fått påtagliga konsekvenser för innehållet i jämlikhetsanalysen. Vissa forskare påstår att den försvunnit helt och hållet (t ex Skeggs 2000). Den nya bilden av underordning karakteriseras av Nancy Fraser (2003) med begrepp som exempelvis *orättvisa kommunikationsmönster, dominerande tolkningsföreträdare, förvanskad tillvaro och begränsad handlingsfrihet*.

Erkännandet är viktigt för identiteten, hävdar Taylor (1997). Hans ständigt återkommande tema är hur den demokratiska rätten till likabehandling kan utformas, så att inte variationen i form av olika kulturella identiteter utslätas.<sup>9</sup> Erkänns vi inte »för dem vi är» är risken påtaglig för skadlig identitetsutveckling kombinerad med en upplevelse av förtryck:

The demand for recognition in these cases is given urgency by the supposed links between recognition and identity, where »identity» designates something like an understanding of who we are, of our fundamental defining characteristics as human beings. The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by *misrecognition* of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being. (Taylor 1997 s 225; kursiv i original)

Men, det finns också resonemang som pekar på politiska risker med erkännandet.<sup>10</sup> Det kan »krympa till ett privatistiskt nu» och minska intresset för andra människors välbefinnande. Bauman gör en riskanalys av detta slag. Den ideologiska basen för isoleringspolitik i våra dagar är temat i hans analys. Vi lever i den tid av osäkerhet som karaktäriserar tider då nationella regeringar »använder avreglering som sitt främsta verktyg» (Bauman 2004 s 89). I en sådan verklighet »krymper historien till (det eviga) nuet, och allting kretsar runt privatlivet och det personliga jaget» (Bauman 2004 s 89).

I Baumans (2004 s 88) analys får »undersåtarna» spela sina egna spel »och lägga skulden på sig själva om resultaten inte stämmer överens med deras drömmar». Tidens symboliska samhällsgester har också antagit, säger han, obehagliga och odemokratiska former: uteslut de andra och ägna dig åt dig själv, då du ändå inte kan göra något för dem.<sup>11</sup>

Också den franske sociologen Alain Touraine (2002 s 21) betonar vår tids outhärdliga motsättning mellan enhet och mångfald, motsättningen »mellan dem som bara säger vi och dem som bara säger jag eller det där». Han menar att det finns betydande risker med båda förhållningssätten: en enighet i ett alltför starkt »vi», riskerar att bli partiell och utesluta minoritetsgrupper, och betoningen av mångfald, det starka »jaget», riskerar att hindra »det sociala livet och varje försök att handla i rättvisans och jämlikhetens namn». Vi lever

generellt, konstaterar han, i en tid då vi har en benägenhet att tillbakavisa dem som är olika oss själva. Hans viktiga fråga är: Kan vi leva tillsammans, jämlika och olika?

Skolverksamhetens globalisering i form av ökad etnisk mångfald och det främlingskap som följer med mångkulturella möten är, enligt mitt sätt att se, idag en central fråga för specialpedagogiska och pedagogiska verksamheter som sätter fokus på erkännandeproblematiken också i skolan. De pedagogiska insatser som behövs skiljer sig troligtvis från den klasskritiska pedagogikens behov. Pedagogiska lösningar för två så komplexa rättviseproblematiker kanske också motarbetar varandra? Jag går nu vidare och förutsätter att båda formerna för bekämpning av orättvisa i och utanför skolan behövs, men att deras brännpunkt, deras pedagogiska korsväg, behöver klargöras.

### KLASSLOGIK OCH SKOLA: NÅGRA EXEMPEL UR HISTORIEN

Jämlik utbildning är mest effektiv för att lösa sociala problem, säger Thurow (1977) i artikeln »Education and economic equality». Sämre utbildning för de fattiga och för minoriteter »reflects a discriminatory effort to prevent them from competing with better-educated groups, to force them into menial, low-income jobs» (Thurow 1977 s 325).

Det finns en avsevärd skillnad i hur man tänker med avseende på fattigdom och orättvisa mellan de två logiker jag tidigare beskrivit. Från en »klasslogisk» utgångspunkt är de fattiga fattiga för att skolan är orättvis och radikalt behöver förändras, »because they have gotten bad educations». Ett politiskt liberalt tänkande däremot menar att fattiga är fattiga för att de »have failed to work hard and get the education which is open to them» (Thurow 1977 s 325). Rossanda, Cini och Berlinguer (1977 s 656) sammanfattar kärnan i 1950-, 60- och 70-talets utbildningssociologiska klassanalyser på följande sätt. Rättvisa kräver:

a total decomposition and recomposition of the framework of knowledge, which henceforth would be oriented towards different fields and would carry a ›destructive‹ critique of those archaic models.

I dåtidens kritiska diskurser<sup>12</sup> fanns inga utrymmen för kompromisser i fråga om differentiering. Rättvisa hörde då ihop med djupgående förändringar av de strukturer som orsakade orättvisorna. Förändringar satte fokus på de arkaiska modeller som fanns till för differentiering i ett ojämlikt samhälle – de behövde »omkomponeras» (Arnman & Jönsson 1985). Även den obligatoriska skolan och den högre utbildningen behövde omkomponeras. Pedagogiken sades vara låst i former som endast förmådde upprätthålla och stabilisera orättvisa (Karabel & Halsey 1977).

Således utvecklades då en kritisk pedagogisk diskurs som inte längre delade det liberala intresset för »sammanjämkade värderingar» och »konsensus». Skolan var »means of motivating individuals to behave in ways appropriate to maintain the society in a state of equilibrium» (Karabel & Halsey 1977 s 3). Den befäste snarare än rubbade diskriminering.<sup>13</sup> Paralleller kan här dras till de tidigaste svenska inläggen i striden om enhetsskolans – »en skola för alla»

–eventuella genomförande vid 1800-talets början. Då fanns liknande analyser av tänkbara skolproblem, vilka genljöd av begrepp som »fattigskola», »ståndshat», »ståndsintresse» och »den naturliga jämlikheten».<sup>14</sup> Opposition och motsättningar kan skapas i en splittrad skola:

[S]å beredes redan tidigt ett ståndshat och jalousie i det unga hjertat; och istället för välvilja mot alla medborgare, uppammas denna ensidighet och egenkärlek, som i framtiden uppenbarar sig under de olika yttrade, men alltid lika förhatliga skepnaderna af esprit du corps, ståndsintresse och skråanda. (Fryxell 1823; i Hall 1926 s 35 f)

De »högas» klassintressen visade sig bland annat i att de uppoffringar och gemensamhetskapande åtgärder, som behövde göras för folkens skola, aldrig genomfördes. Denna tidiga retoriska viljeriktning i enhetsskoledebatten, mot ekonomisk orättvisa och för en jämlik demokratisk pedagogik, konfirmerades så småningom också i lagar och läroplaner i anslutning till uttrycket »en skola för alla». Debatten genomsyras emellertid gång på gång av en pessimistisk underton: »verkligheten» gynnar oftast de besuttna. Striden för demokrati måste vara beredd på bakslag. »Omständigheterna» spelar ogynnsamma spel med försöken att demokratisera skolan:

Söker man ärligt efter källorna till brott och osedlighet skall man helt visst oftast finna anledning att anklaga många andra orsaker än människonaturens egen beskaffenhet, såsom andligt och världsligt förtryck, demoraliserande för förtryckaren så väl som för den förtryckte – skefva grundsatser och falska föreställningar meddelade genom uppfostran och vanan – nöd och fattigdom – en falsk lefnadsställning osv. med ett ord allt detta som man kan kalla omständigheter. (Siljeström 1869 s 123)

## KLASSANALYS OCH DEKONSTRUKTION IDAG: ETT NUTIDA EXEMPEL

I Sydafrika sammankopplas idag fattigdomsbekämpning och förändrade levnadsbetingelser till en radikal omstrukturering, med skolan betraktad som ett viktigt instrument:

South Africa has a vision of the society it wants to become: a society free from any form of discrimination, where human rights and democracy are respected and promoted, where all people are equal, and where the tenor of society is caring and inclusive. These values are enshrined in the constitution and elaborated in policy documents in education. In order to move towards this sort of society, human resources must be developed so that poverty, the greatest barrier to development, is eradicated. (DoE 2002 s 27)

Alla människor bör känna värdighet och ha ett framtidshopp. En global utblick ger denna insikt. Förändringen av skolan i Sydafrika har fattigdomsfokus och långsiktig strukturuomvandling som målsättning.<sup>15</sup> För att understödja den processen sker djupgående omvandling av ett diskriminerande

samhälle, men parallellt också av skolan. Ett hopp om en framtida jämlik skola har tänts, där en svart majoritet i parlamentet nu tar parlamentariskt ansvar för en utbildningspolitisk förändring. Skolan i Sydafrika betraktas idag av regeringen som en av de viktigaste arenorna för demokratiseringen. Man tar krafttag för att göra undervisningen »demokratisk» och startar med basala fattigdomsbehov som exempelvis skolors vattenbehov och dåliga sanitära situation:

That we work with provinces on plans to eliminate the phenomenon of children learning under trees and in unsafe conditions, ... Linked to this is the challenge to ensure that we address the water and sanitation needs of our schools and communities. (DoE 2002–2004 s i)

De grundläggande »barriärerna för inlärning» som funnits för stora delar av de fattigaste i Sydafrika ska enligt utbildningspolitiken aktivt undanröjas.<sup>16</sup> Den långa vägen mot en konstruktion av en inkluderande pedagogik, som underlättar en process mot en jämlik skola, har med stöd av utbildningsdepartementet inletts. Det här sker naturligtvis inte utan konflikter, men utspelas fortfarande på en argumentationsnivå. Texten ovan kräver nu en summering i form av de tre specialpedagogiskt besvärliga integrerade<sup>17</sup> framtidsfrågor som direkt och indirekt ställs:

- Hur kan skolanalysen specificeras så att den passar den sociala situationen i samhället?<sup>18</sup>
- Kan en analys baserad på traditionell klassanalys ha något att tillföra förståelsen av den inkluderingsproblematik som råder i skolan idag?
- Hur kan analogt den komplexa multikulturella erkännandeproblematik, som idag ständigt gör sig påmind i samhället och i skolan, relateras till en klassanalys?

## VÄLFÄRDSLOGIKEN: SPECIALPEDAGOGIK I EN LIBERAL SKOLA<sup>19</sup>

Välfärdsstaten kan betraktas som en kompromiss i betydelsen att den i lagar och förordningar institutionaliserat och byråkratiserat stödet för utsatta grupper vars levnadsstandard och kunskaper inte når upp till en acceptabel nivå. I synnerhet de lågavlönade, de sjuka och de utan arbete, »bidragstagarna», ska i välfärdsstaten kompenseras för sin svaga position i marknadssamhället.<sup>20</sup> Skyddet har, säger Habermas (1995) i sin analys av välfärdsstaten, genom att det framförallt riktats mot fattigdom pacificerat och avpolitiserat den klasskonflikt som annars skulle ha brutit ut i ett alltför ojämnt samhälle.

Välfärdsstatens principiella dilemma är att den lägger lock på behovet av förändring av ett orättvist system, »den organisatoriska form» som skapar ekonomisk marginalisering (Habermas 1995 s 347). Välfärdsstater hindrar genom sin politik en varaktig förändring, samtidigt som den är livsnödvändig för de grupper som är beroende av den. Till dem hör bland annat ofta föräldrarna till de barn och ungdomar som är hårt utsatta i skolan. Den här konstruktionen skyddas även, enligt Fraser (2003), kanske oväntat nog av de



privilegierade i välfärdsstaten. Den behålls så länge som den parallellt tillåter »kapitalanhopning».<sup>21</sup>

Så har även gällande specialpedagogisk byråkrati följt det välfärdsstatliga systemet: man ger resursförstärkningar till »de elever som behöver mer». Skyddet har förankrats i lagar och förordningar. Detta kompenstationstänkande accepteras i systemet så länge skolan gynnar de som har en privilegierad situation. Men inte längre än dit. Det finns både kulturellt och ekonomiskt känsliga »brytpunkter». Vi känner till, från framförallt utbildningssociologisk forskning, att gynnat »språkligt kapital»<sup>22</sup> har väl inbyggda indikatorer som visar när området för privilegier är hotat.

Vi får från Frasers och Habermas resonemang följande motsägelsefulla tankekedja: Välfärdslogiken i skolsammanhang leder till differentierande pedagogiska åtgärder som på lång sikt motarbetar inkludering, samtidigt som logiken ofta på ett materiellt plan på kort sikt gynnar de svaga, därför att en välfärdsstatlig skolstruktur håller fast vid en »ytlig»<sup>23</sup> omfördelningspolitik.

Detta komplicerade förhållande föder olyckliga bieffekter. Skolan fastnar lätt med välfärdslogiken i ett kompenstationstänkande som upprätthåller en differentiering mellan kunskap och okunskap, välartade och vanartiga liksom mellan kapabla och inkapabla.<sup>24</sup> Differentiering i form av en vidmakthållande byråkrati och dess harmoniserade elevkategorier är nödvändig i skolorganisationen om knappa resurser ska »träffa rätt» och tyckas rättvisa.

Det är så välfärdsstaten fungerar, det är så skolan fungerar när den »tacklar» sina svårigheter. Den pedagogiska teorin speglar välfärdsstatens socialliberalistiska teori. Historiskt sett har den krävt en ständigt ökande rationalisering och byråkratisering. Den uppdelade skolan är ett resultat av detta moderna krav. Det är så man bör tolka den specialpedagogiska organisationen anser jag.<sup>25</sup> Reell inkludering blir på dessa grunder en omöjlig uppgift, och den motivation, det teoretiska stöd och den pedagogik som behövs för att driva fram inkludering tynar bort, eller får inte ens chansen att visa sig. Kompenserande pedagogiska konstruktioner är mycket svåra att avvisa ideologiskt såväl som teoretiskt,<sup>26</sup> de behövs ju. Behoven är, under rådande förhållanden, nödvändiga för de grupper som är missgynnade. Den här logikens avigsida är att den är omättlig och har en tendens att ständigt anpassa sig.

Den kan därutöver kopplas till en annan egenskap, som också den är motsägelsefull, det är en självdestruktiv ådra som på längre sikt »ruskar om» i den välfärdsstatliga kompromissen. Den omfördelning som sker gör att de privilegierade (kanske också uttröttade lärare i skolan) börjar ifrågasätta »de kompenenserade andra» därför att en kompenstation som växer sig för stor börjar gnaga på de gynnades resurser. »Resursproblematiken», ekonomisk omfördelning mellan elevgrupper, kan därför »tippa över» till en »erkännandeproblematik». Den är därför ohållbar på lång sikt (men kanske nödvändig på kort sikt för att motarbeta de akuta problemen). Vi har i den specialpedagogiska historien sett sådana avbrott i det kompensatoriska tänkandet exempelvis när den öronmärkta »0.3-resursen» togs bort i förordningstexterna; gränsen över-skreds.

Ekonomi idag är för skolornas del ofta ett nollsummespel med små resurser. I en ekonomisk välfärdsmodell eskalerar den misskännandespiral som

kännetecknar förhållandet erkännande–stridigheter. Det är vad som har skett i samhällets politiska konflikter. De gynnades gräns för toleransen för ekonomiskt »bistånd» överskrids och övergår i en erkännandeproblematik (jfr Fraser 2003 s 184 ff).

Man kan om man vill föra ett parallellt resonemang om skolsituationen idag också på andra samhällsnivåer. Förmodligen kan även friskolesystemet tolkas med dessa ramar. I olika avseenden starka föräldrar startar en process för att värna om de egna barnens resurser, samtidigt som deras misstro mot »en skola för alla»-idén underbyggs av en ökad motvilja mot välfärdsteorin. Inkludering stoppas därigenom och en parallell segregeringstrend utvecklas i utbildnings-samhället. De elever och den personal som blir kvar i den ordinarie skolan kan då på många sätt få det svårt. Överflödiga individer har skapats.

## KONKURRERANDE PEDAGOGISKA ALTERNATIV

Jag ska nu summera och samtidigt försöka specificera tankegångarna i den här artikeln. Med stöd i Frasers (2003) politiska analys har jag granskat den liberala pedagogikens relation till specialpedagogikens traditionella sammanhang, genom att jämföra liberala tankemodeller med den pedagogik som kritiskt laborerar för en förändring av de grundläggande strukturella villkoren, de strukturellt djupgående orättvisor som finns.<sup>27</sup>

Jag har diskuterat och försökt specificera två analytiskt artskilda pedagogiker: Omfördelningar av resurser kräver en »affirmativ» (bekräftande) pedagogik, som lyfter fram, specificerar och särskiljer de behov som ska kompenseras. Den följer en socialliberal tankemodell som är »bevakande», det vill säga leder till differentiering. Det är nödvändigt för att de omfördelningar som sker ska hamna på rätt ställe. Utan den differentierande kunskap som den här pedagogiken tvingar fram, sker resursfördelning i sämsta fall »i blindo».<sup>28</sup>

Behov av diagnostisk kunskap för att identifiera olika »syndrom», behov som ständigt växer, kan ses i det skenet. Den här pedagogiken både kräver och strävar mot differentiering. Den litar på en moraliskt »dygdig» lärare som välmenande sätter behovet att »hjälpa» och »stödja» den svaga eleven främst. »Hjälp» och »stöd» i stora mått i »ever finer systems of categorization comes to be seen as an end in itself» (Skidmore 2004 s 3).

Detta jämviktstillstånd innebär i nuläget både fördelar och nackdelar som det finns skäl att känna sig ambivalent inför; exempelvis menar Honneth (2003) att den »enskilda människans konstitutiva hjälpbehov» primärt måste erkännas. Han betraktar dock »omsorgen» som den nödvändiga övergång, som föregår ett jämlikare samhälle. Det finns med sådana teorier i bakhuvudet således starka skäl att hävda att ett specialpedagogiskt skyddsnät för »de svaga» ska finnas. Men så kommer det oundgängliga förbehållet: moralisk välvilja räcker inte på sikt. Differentiering måste institutionaliseras byråkratiskt och organisatoriskt när strukturer är patologiska. Detta är en ohållbar moralisk och institutionell återvändsgränd:

en moralisk referenspunkt [»välvilja», »dygd», »välgörenhet»] vars beaktande inte kan garanteras genom en utvidgning av rättvisepers-

pektivet, utan endast genom dess andra, den mänskliga omsorgen.  
(Honneth 2003 s 113)

En »transformativ» (dekonstruerande) pedagogik däremot, ser strukturell orättvisa som tidens största pedagogiska konflikt och som viktigaste fokus för radikalt demokratiska initiativ i utbildningssystemet.<sup>29</sup> Skidmore (2004) definierar återhållsamt och ganska snävt en sådan här inriktning som »sociologisk», som teoretiskt delar synen att inlärningssvårigheter behöver utredas på organisatorisk nivå och:

[a]re caused by pathologies in the way schools are currently organised, and that they can be overcome by reforming schools as organisations. There is presently a convergence of these views around the notion of the ›inclusive school‹, which, its advocates suggest, would be adopted to respond to the full diversity of learning needs in the student population. (Skidmore 2004 s 8)

Vissa forskare har en bredare syn på »organisationen», den omfattar även »bodies of thought». Det finns i den här traditionen flera som delar en socialkonstruktivistisk syn på de problem skolan tampas med. För exempelvis Skrtic (1991) täcker begreppet också de kunskapsstrukturer, »paradigm», som styr skolsamhällets professioner. Även han är mild i sina formuleringar och tankegångar:

Organisational theorists working from the cultural frame of reference think of organisations as bodies of thought, as schemas, cultures, or paradigms. Their theories are premised on the idea that humans construct their social realities through intersubjective communication. As such, the cognitive and paradigmatic perspectives on organisation and change are concerned with the way people construct, deconstruct, and reconstruct meaning and how this relates to the way action and interaction unfold over time in organisations. (Skrtic 1991 s 166)

Deras intresse är att skapa en skola (och ett samhälle), där alla mänskliga »kapitalformer» har samma möjligheter att lyckas. Att »tillåta variation» betonas. Jag ser på det postmoderna krav på acceptans av »variation» som vuxit sig stark i den svenska skolpolicydebatten som en aspekt av »erkännandeproblem», som i differentieringstermer kan tolkas enligt den modell jag presenterar med hjälp av de två idealtypiska logikerna.

Acceptansen kan innebära antingen en uppskrivning av statusen (differentiering behövs) för de elever som är »mindre kapabla» i skolan (vederläggningar behövs för att öka förståelsen för olikheten) eller som en poängtering av de nödvändiga behoven att »göra om» grundläggande differentieringsstrukturer med hjälp av en »dekonstruerande» pedagogik (avdifferentiering).

Den senare formen för pedagogiskt arbete kräver på sikt en skola där differentiering inte sker. Den sociala tanken kritiserar exempelvis den upptrappade användningen av diagnosmetoder. Den kritiska sociala tanken beskriver alternativa former för skolan, byggda på helt andra strukturer: den missgyn-

nade klassen, kulturen eller individen bör på sikt neutraliseras som missgynnad grupp, i skolan naturligtvis med stöd av »pedagogiken» i vid bemärkelse.

Följden av dessa principresonemang blir att de pedagoger som vill stödja en rättvis skola faller mellan två stolar. Vi ser här två (special)pedagogiska inriktningar på kollisionskurs, trots bådas försök att göra tillvaron acceptabel för missgynnade grupper och enskilda elever i skolan. Som övergripande ansträngningar bör de egentligen inte ifrågasättas annat än undantagsvis. De omfattar förmodligen liknande etiska ställningstaganden. De moraliska ståndpunkterna har sannolikt också vissa gemensamma drag.

## NÅGRA SAMMANFATTANDE AVSLUTNINGSDORD OCH EN SLUTSATS

Kanske kan man vara överens om att båda logikerna<sup>30</sup> *affirmation* och *transformation*, är nödvändiga i ett samhälle som kännetecknas av att de strukturer som styr är »patologiska» och behöver förändras i grunden. Så kallade fattigområden finns också i dagens Sverige.<sup>31</sup> Sambanden mellan ekonomiska förutsättningar och skolframgång är stabila. Mest utsatta är skolbarn som har utländskt ursprung (Social rapport 2006 s 246): »deras föräldrar har genomsnittligt lägre utbildning, lägre inkomster och mindre kontakt med arbetsmarknaden än familjer med svenskfödda föräldrar». De presterar också sämre i skolan bland annat beroende på att »de oftare går i skolor med hög läraromsättning och skolor som har många elever med stort behov av särskilt stöd».

De två försöken att vara rättvis mot missgynnade grupper drar i olika riktningar, trots att båda formerna för pedagogiska insatser syfter till att bidra till att skolan ska vara en rättvis institution för alla, grupper såväl som enskilda elever. Min tes i texten har varit att en pedagogisk differentieringslogik, exempelvis i form av kompensande pedagogik, är kortsiktig. Den säger att en pedagogisk bearbetning av de grundläggande orättvisestrukturerna, de särskiljande organisatoriska och pedagogiska sammanhangen behövs på lång sikt.

Relationen mellan utbildning, samhälle och differentiering kompliceras av att skolan innehåller det Fraser (2003) talar om som »bivalenta kollektiv». I skolan blandas mestadels »problem» av olika slag: Klass- och kulturbehov uppträder vanligtvis inte »endogent» inom ett kollektiv. De är snarare »exogena», säger Fraser, det vill säga finns blandade i flera slags kollektiv samtidigt. Det är där dessa olika behov skär varandra som de pedagogiska insatserna förmodligen också motverkar varandra. Ett exempel: Hur arbetar man pedagogiskt med det sydafrikanska barn som samtidigt är funktionshindrat och behöver extra resurser för stöd i läsning och skrivning på grund av sin tvåspråkighet, och där xhosa är huvudspråket?

De transformativa lösningarna på dessa två konflikter tycks mig vara vägen framåt, men kanske inte den enda i ett så komplext område som social specialpedagogik. En dekonstruerande pedagogik, som gynnar radikal transformation av de orättvisa systemen, är dock den enda pedagogik som verkar in mot framtiden. Dekonstruktion skapar också, säger Fraser (2003 s 211) »de bästa

förutsättningarna för att bygga koalitioner». De är de enda lösningar som »kan göra rättvisa åt alla de strider som nu förs mot orättvisor». Hon betonar att social antagonism måste med full kraft mötas med ett samlat motstånd mot orättvisan och demokratisk urholkning från olika utsatta grupper.

Elever som i exemplet ovan, behöver få leva i strukturer där erkännande av kulturell olikhet är en självklarhet. Men de behöver också kompenseras för sina språksvårigheter. Sådana elever behöver således också en kompenserande demokratisk pedagogik, där de får bli delaktiga i den inställning till omsorgen som Honneth (2003) ovan talar om. Vad som behövs nu är en utredning av om, och framförallt hur, de två här aktuella pedagogiska huvudfårorna skulle kunna samverka. Det är fortfarande ganska oklart hur de pedagogiska motsättningar jag försökt specificera ser ut i detalj. Detta kunskapsbehov kan styra skolpolitiska koalitioner för att utveckla den genuina »skolan för alla».

För detta samarbete krävs framledes en öppen, granskande och »själkrittisk» forskning. Motstridiga tankemodeller och olika pedagogiska ansatser behöver, tillsammans med forskare med olika forskningsansatser och teoretiska erfarenheter, i större utsträckning och mer konsekvent än nu, prövas i sina pedagogiska och forskningsteoretiska argument.

De motsättningar som finns dolda i olika typer av pedagogik, kan kanske på så sätt och i det långa loppet, driva på normerande procedurer av olika slag. Vi får inte gripas av panik då besvikelser dyker upp och specialpedagogiken måste ibland bortse från den postmoderna tidens snabbhet och kortsiktiga lösningar. För specialpedagogik behövs det långsiktiga målet; ett humant samhälle och en human skola. För det bör en kommunikativ och dialogisk dynamik eftersträvas i den specialpedagogiska verksamheten, utbildningen och forskningen.

## NOTER

1. Jag använder i den här texten i huvudsak Jürgen Habermas (1995) definitioner av begreppen *struktur* och *system*. Definitioner av den arten innebär bl a att jag pekar på behovet av att göra ett tillägg till den »jagfixering» som kännetecknar »gångbar» specialpedagogisk forskning (se t ex Helldin 1997, 2002a, b). Systemfokusering innebär enligt Habermas att koncentrera sig på »nödvändiga förutsättningar i omgivningen», dvs »registrera omgivningens komplexitet, *där forskaren och utbildaren själv utgör en del*» (Habermas 1995 s 396; min kursivering). Diskussionen om den specialpedagogiska forskningens och utbildningens behov av »självmedvetenhet» är ett led i min argumentation för koncentration på systemen (Helldin 2002b).
2. Se även Helldin och Sivertun (2004) där vi skriver om specialpedagogikens normativa betingelser.
3. Den specialpedagogiska forskningen har, fölikt annan pedagogisk och sociologisk forskning, påverkats av ett paradigmskifte inom humanvetenskaperna. Det essentiella paradigmet infärgas idag av ett socialkonstruktionistiskt, som ofta problematiserar makt- och rättvisefrågor utifrån begreppen *kunskap*, *språk* och *kultur* (se även Helldin 2002a, b).
4. Se framförallt s 175–212.
5. Se även Helldin (1997 Kap 7, 2002a).
6. Begreppet är hämtat från Honneth (2003).
7. Fraser karakteriserar socialdemokratien som ett olyckligt »hybridfall», som också kan »betraktas som en »mellanposition», som är förbunden med en ekono-

misk omstrukturering i måttlig omfattning, mer än i den liberala välfärdsstaten men mindre än i socialismen» (Fraser 2003 s 199 not 34).

8. Dygdbegreppet kan kopplas till en långvarig socialfilosofisk diskussion, där frågan gäller en eventuell existens av ett inre moraliskt rättesnöre – gemensamt för alla människor i form av en »universell lag» som styr de »goda» initiativen i samhällets olika delar. (För en diskussion om begreppet se vidare Helldin 2002a s 31 ff).

9. I ett skolsammanhang kan detta översättas till den pedagogiska uppgiften att se till att alla i skolan får komma till sin rätt, får göra sin röst hörd och att de kommunikativa praktikerna inte karaktäriseras av förtryck etc.

10. I sin text *Science as a vocation* för Max Weber (1919) ett intressant resonemang om »sanna värderingar» och vetenskapens möjligheter: När det gäller att avgöra den »rätta» eller den »sanna» värderingen står sig vetenskapen slätt säger han. Vi vet att något mycket väl kan vara sant utan att vara vackert. Det kanske är sant precis därför att det inte är vackert! Kampen om värderingars sanning är mycket riskfylld, enligt Weber. Vetenskapligt »pläderande» är i detta fall meningslöst och farligt i princip »because the various value spheres of the world stand in irreconcilable conflict with each other» (Weber 1919 s 147).

11. Se exempelvis hans analys av »dokusåpans» principer (Bauman 2004 s 80 ff).

12. Den socialdemokratiska staten är i detta avseende tvetydig. Den befinner sig idag möjligen någonstans »mitt emellan» ren socialism (exempelvis i form av planekonomi) och liberal marknadsmodell.

13. En självkritisk analys av specialpedagogiken i den riktningen, kan se dess pedagogiska former och dess innehåll som stabiliserande: den gör det möjligt att förlänga den välfärdsstatliga kompromissen, men den kommer inte åt de strukturella orättvisor som finns i grundförutsättningarna.

14. Liknande kritiska analyser görs också i dag (t ex Hoppers 2006) men de är både i skol- och samhällssammanhang mer sällsynta.

15. I en rapport om fattigdom i Sverige (Social rapport 2006 s 246) görs en likartad radikal tolkning av förändringsbehoven på lång sikt. »En trolig bakomliggande förklaring till varför just föräldrar med utländskt ursprung oftare är arbetslösa, har lägre inkomster och bor i områden där skolorna erbjuder sämre förutsättningar till lärande är strukturell diskriminering.»

16. Sydafrika skrev under 1990-talet, efter apartheidregeringens fall 1994, lagar och läroplaner som understödjer en transformation av hela skolsystemet. I Sydafrika innebär således inkluderingspolicy att ett socialt »patologiskt» missgynnandesystem »nedmonteras» med stöd i lagar och förordningar och att samtidigt en transformation startas på bred front med stöd av en kritiskt pedagogisk verksamhetsanalys. Policybesluten finns i: National Education Policy Act (NEPA), 1996; South African School Act (SASA), 1996 samt White paper 6, 2001.

17. Här i betydelsen ihoptvingade.

18. Sammanhangen mellan jämlikhet och utbildning är inte alltid tydliga i de pedagogiska analyserna säger Hoppers. Kunskap och demokrati är inte alltid förenliga, men »there are some core fibres from the education end of the rope that fit perfectly with some strands from the democracy rope ... [but] ... Education can regurgiate and recycle old notions about society and relationships that are no longer relevant for years before reforms bring about purposive changes in core norms» (Hoppers 2006 s 1).

19. Jag har nedan för skolsammanhang modifierat den politiska analysmodell som finns i Fraser (2003 s 175 ff).

20. I Sverige var 6% vuxna fattiga år 2003. Av dem är »cirka en tredjedel födda utomlands eller har utländsk bakgrund. Dessutom är risken för varaktig fattigdom genomgående högre bland utrikesfödda än bland de infödda. Även barnfattigdomen är högre bland de utrikesfödda.» (Social rapport 2006 s 94 f)

21. Se Frasers (2003 s 184 ff) resonemang.

22. Inflytandet av »linguistic capital, particularly manifest in the first years of schooling when the understanding and use of language are the major points of leverage for teachers' assessments, never ceases to be felt: style is always taken into

account, implicitly or explicitly, at every level of the educational system and, to a varying extent, in all university careers, even scientific ones» (Bourdieu & Passeron 1990 s 73).

23. Dvs den ifrågasätter inte det system som råder.

24. Jag diskuterar här kompensatorisk pedagogik och kritisk pedagogik som två idealtypiska ytterligheter vilka behövs för att kunna föra resonemanget framåt. Jag är dock medveten om att de »renodlade» formerna sällan förekommer i skolans vardagspedagogik.

25. För en initierad utredning av den specialpedagogiska utvecklingen i relation till den moderna statens krav och utveckling se Vislie (2004).

26. Skidmore (2004 s 2) karaktäriserar kompensatorisk pedagogik på följande sätt: Much effort by writers in this paradigm is bent towards refining screening instruments designed to assist in the diagnosis of the supposed syndrome or condition, and the interventions prescribed tend to be quasi-clinical in character.

27. Här befinner vi oss troligen i en återvändsgränd: alla kan förvisso inte hålla med om de grundläggande orättviseförhållanden jag talar om i texten.

28. Tester av olika slag passar givetvis in i det här mönstret.

29. Begreppen affimativ och transformativ är lånade från Fraser (2003).

30. Jag kunde givetvis lika gärna använt begreppen *diskurs*, *tankestil*, *perspektiv* osv.

31. Vi har i en utvärdering av drogförebyggande pedagogik på några stockholmskolor kunna konstatera att elevers livsvillkor varierar avsevärt beroende på vilken stadsdel man bor i och var man går i skolan. I Stadsdel X är medelinkomst och arbetslöshet 58 000kr och 6,5 %, medan den i Stadsdel Y är respektive 269 000kr och 6.5%. Det går att hitta ännu större skillnader beroende vilka skolors bakgrunder man tecknar (se Sivertun & Helldin 2006 Kap 2).

## LITTERATUR

- Arnman, G. & Jönsson, I. 1985: *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Bauman, Z. 2004: *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1990: *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Castells, M. 1998: *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 1*. Göteborg: Daidalos.
- DoE, 2002: *Programme document for the first phase of implementation of White Paper 6*. Pretoria: Department of Education.
- DoE, 2002–2004: *Strategic plan for the department of education*. Pretoria: Department of Education.
- Fraser, N. 2003: *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Fryxell, A. 1823: *Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna UndervisningsVerken*. I B. Hall Rud (red) 1926: *Tidiga enhetsskoletankar*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Vol 18) Lund: Gleerups.
- Habermas, J. 1995: *The Theory of Communicative Action. The Critique of Functional Reason. Vol Two*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Habermas, J. 2007: *Mellan naturalism och religion. Filosofiska uppsatser*. Göteborg: Daidalos.
- Helldin, R. 1997: *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. 2002a: *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. 2002b: *Specialpedagogisk forskning. En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Liber.

- Helldin, R. & Sivertun, U. 2004: Specialpedagogikens normativa betingelser. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 97–115.
- Honneth, A. 2003: *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Hoppers, C.A.O. 2006: *Knowledge, democracy and justice. Unanswered questions and emerging perspectives in a post-colonial globalizing world*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Karabel, J. & Halsey A.H. (red) 1977: *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. 1993: *Contemporary political philosophy*. Oxford University Press.
- Rossanda, R., Cini, M. & Berlinguer, L. 1977: Thesis on education. A Marxist view. I J. Karabel & A.H. Halsey (red): *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Rawls, J. 1971: *A theory of justice*. London: Oxford University Press.
- Siljeström, P.A. 1869: Tankar om uppfostran. Hall Rud, B. (red) 1931: *Tidiga enhetsskoletankar*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Vol 32) Lund: Gleerups.
- Sivertun, U. 2006: *Specialpedagogik och social utslagning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sivertun, U. & Helldin, R. 2006: *Uvärdering av Trestadsprojektet. Drogpreventivt arbete i fem Stockholmsskolor*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Individ, omvärld och lärande.
- Skeggs, B. 2000: *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skidmore, D. 2004: *Inclusion the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skrtic, T.M. 1991: The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148–206.
- Social rapport, 2006. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet: Demokratiutredningens betänkande*. Stockholm: Fritzes
- Thurow, L.C. 1977: Education and economic equality. I J. Karabel & A.H. Halsey (red): *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, C. 1991: *Hegel och det moderna samhället*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Taylor, C. 1994: *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Taylor, C. 1997: *Philosophical arguments*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Touraine, A. 2002: *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Vislie, L. 2004: Specialpedagogikkens villkår under moderniteten. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 13–44.
- Weber, M. 1919: Science as a Vocation. I H. Gerth & C. Wright Mills (red): *From Max Weber. Essays in sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.