

Debatt

När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman

Peter Karlsudd

Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet

Speciallärares och specialpedagogers antal och betydelse har ökat de senaste åren och specialpedagogik som expertfält blir alltmer centralt i det svenska skolsystemet. Samtidigt sker en fortsatt selektering till särskilda skolformer och elevgrupper och den specialpedagogiska skolmyndighetens roll och ställning stärks, vilket gör det än mer angeläget att diskutera vad specialpedagogik är och vill göra. I denna text uppmanas läsaren att i tanke och handling tydligare ta ställning till specialpedagogikens grundläggande perspektiv. Som stöd för denna process ges i artikeln argument för att precisera, nyansera eller eventuellt förnya några specialpedagogiska begrepp. För att ytterligare tydliggöra min egen position inom området hänvisar jag till följande texter (Karlsudd, 2012, 2014, 2021a).

EN SPECIELL PEDAGOGIK

I ställningstaganden som utgår från synen på samhället, människan, kunskapen och lärandet, konstitueras en pedagogisk och/eller en specialpedagogisk värdegrund (Karlsudd, 2011). Att denna värdegrund kan ta sig olika uttryck exempelvis bland politiker, forskare, skolledare och lärare är ett obestridligt faktum. Ett vanligt sätt att illustrera skillnaderna i den specialpedagogiska grundsynen är att använda kontrasterande jämförelser. Här är å ena sidan kompensatoriska utgångspunkter och å den andra sidan kritiska

grundtankar de vanligaste utgångspunkterna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Skrtic, 1995)

Det som utmärker den kompensatoriska grunden är att brister hos eleverna begrundas och kompenseras med utgångspunkt i en medicinsk-psykologisk tradition. Identifiering av problemgrupper, diagnostisering, sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar samt en metodarsenal riktad till individen, är dominerande inslag (Nilholm, 2020). Denna inriktning har namngetts på olika sätt där begrepp som traditionellt, funktionalistiskt, individualistiskt, punktuellt och kategoriskt är några etiketterande exempel (von Wright, 2000; Palla, 2021).

Den kritiska grunden, även kallad den relationella, är den kompensatoriska inriktningens motpol. Här är den bärande tanken att söka och åtgärda otillräckligheter i värdemål och miljö. Skolan ska vara en god miljö för alla elever och den drivande kraften är att se elevers olikheter som en resurs. Företrädarna för den kritiska specialpedagogiken vänder sig mot begreppet normalitet och dess konsekvenser där grupperingar och exkluderingar är vanliga. Vidare framförs kritik mot diagnostisering och specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter (Nilholm, 2020).

Det är inte ovanligt att företrädare för den kompensatoriska inriktningen reserverar sig mot en dikotom indelning och analys som ovan. En kommentar som ”Varför dela upp pedagogiska förhållningssätt i motsatsförhållanden, vi arbetar ju alla för ett inkluderande samhälle”, är ett exempel på uttalanden för att undvika en jämförelse. Det må så vara, men metod, ambition och aktionsradie för inkluderingen skiljer sig åt, vilket fokuseras i detta debattinlägg. Genom argument, som i kommentaren ovan, reduceras värdegrundens betydelse för pedagogiskt arbete. Samtidigt som några representanter för den kompensatoriska inriktningen har invändningar mot att karaktärisera och jämföra ontologiska och epistemologiska grunder kan samma företrädare ställa sig bakom system som kategoriserar barn och ungdomar i tresiffrigt antal diagnoser och även förorda segregerade och särskilda skolformer. I en jämförelse kan det kännas återhållsamt att dela in specialpedagogiken i två huvudinriktningar. Kanske en argumentation mot att inte klassificera just pedagogiska förhållningssätt kan uttrycka en önskan om att mer fridsamt driva en inriktning, utan att behöva reflektera eller diskutera alternativ och konsekvenser.

SPECIALPEDAGOGISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

En ordalydelse som är vanligt förekommande bland lärare som arbetar med den speciella pedagogiken är ”Vi arbetar utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt”. Det ligger nära till hands att fråga sig vad som utmärker detta förhållningssätt. Är det särskilda metoder som avses? Då kanske detta speciella handlande skulle benämnas ett specialmetodiskt förhållningssätt?

Specialpedagogiken innehåller bevisligen mycket av diagnostik och metodik där en mångfald av tekniker introduceras. Det är mer sällan ett specialpedagogiskt förhållningssätt bygger på en nogsamt formulerad värdegrund med klara avtryck i undervisningen. Metoder och bedömning riktade till verksamheten utifrån denna utgångspunkt är mindre vanligt. Att kvalitativt utvärdera läsupplevelse och förmåga till empati, bedöms i förhållande till en kvantitativ undersökning av läshastighet, som mer komplicerat och mindre angeläget.

Den speciella pedagogiken benämns alternativt som *specialdidaktik* (Palla & Vallberg Roth, 2020). Möjligen gör detta begrepp specialpedagogiken mer praxisnära då *vad-* och *hur-frågor* accentueras mer i en didaktisk ansats. Det går inte helt att avskilja de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna så *varför-frågan* finns kvar, men den är i detta begrepp klart nertonad. Oavsett hur svaret på varför formuleras, är det viktigt att de som definierar sin verksamhet som specialdidaktisk deklarerar sin grundsyn.

INKLUDERING

Inkludering och inkluderad är begrepp som profilerat en av specialpedagogikens viljeinriktningar de senaste decennierna. Inkludering definierar en process, där inkluderad är processens slutmål (Karlsudd, 2011). Tidigare terminologi för process och mål var integration och integrerad men då med svagare utgångspunkter gällande graden av delaktighet. Begreppen kom ytterligare att försvagas under den tid de skulle fungerat som ledstjärnor för ett arbete i riktningen en skola för alla.

Nu har även begreppet inkludering inskränkts till att användas på ett sätt som inte har samma vidd och betydelse som när det etablerades. Begreppet inkludering saknas i aktuella styrdokument och har ersatts av nya uttryck som exempelvis delaktighet. Inkludering används ofta inom klart avgränsade områden och miljöer och får därmed en begränsad betydelse. Att arbeta inkluderande kan numera exempelvis betyda att inkludera de elever som inte når målen i vissa ämnen i grundskolan till de övriga i klassen som passerat gränsen för godkänt (jfr Kotte, 2017). Att elever i en grundsärskoleklass känner delaktighet och gruppgemenskap med varandra kan också anses vara resultat av inkludering. I dessa båda exempel har inkluderingen devalverats till att gälla mindre och begränsade ytor av undervisningssektorns segregerade organisation.

Den definition av inkludering som statuerades genom Salamanca-deklarationen 1994, grundas i värderingar som utgår från social rättvisa och allas lika rätt till deltagande i en samhällsgemenskap (Svenska Unescorådet, 2006). Hur denna gemenskap ska se ut, lämnar utrymme för tolkningar. När nu begreppet inkludering värderas och tolkas så olika kan det vara en poäng

att bearbeta och nyansera dess olika betydelse. I ett försök till detta prövar jag därför indelningen *elementär- och perifer inkludering*.

Elementär inkludering har ett inkluderat samhällsdeltagande i centrum. Det övergripande målet är att innesluta och skapa naturliga möten mellan alla människor. Skillnader mellan individer blir tillgångar och inte problem (Stukát, 1995). Denna typ av inkludering arbetar för att undvika nivå-grupperingar och segregerade miljöer. I ett elementärt inkluderande synsätt accepteras att barn är olika och det särskilda stödet till elever ska så långt som möjligt ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete. Uppfattningen om att denna typ av inkludering innebär att alla elever ständigt måste vara i samma klassrumsmiljö, utan möjlighet att arbeta i mindre grupper eller med individuellt stöd, är en misstolkning. Det går att individualisera undervisningen med ett inkluderande arbetssätt (Karlsudd, 2021b) i en miljö med mångfald. Viktigt är att det i olika sammanhang och situationer förekommer kontinuerliga kvalitativa möten mellan alla elever för att förhindra exkludering och utanförskap. Med särskilda permanenta grupper och skolsystem som utmärker den perifera inkluderingen, som beskrivs här nedan, är detta inte möjligt.

Perifer inkludering är en områdesbegränsad form av inkludering. Den har en lägre grad av ambition att innesluta alla medborgare i en gemenskap. Här är ambitionen att skapa en inkluderande miljö i en tydligt avgränsad grupp. Ett påtagligt exempel på perifer inkludering är de två skolformerna grundskola respektive särskola. Gapet mellan de båda skolformerna är tydlig på många sätt, inte minst genom den senares särskilda kursplaner och dess särskilda lärare, specialläraren med inriktning mot utvecklingsstörning. Det finns även ett flertal exempel på särskilda verksamheter som till exempel specialskolor, resursskolor och särskilda klasser för skolskickliga (särskilt begåvade) elever.

I regeringens januariavtal 2019 uttrycktes under punkt 52 att ”Inkluderings-tanken har gått för långt” vilket för begreppet från de mål som en elementär inkludering representerar, till en nivå som utmärks av den perifera.

SPECIALPEDAGOGISKA DILEMMAN

Mellan de två perspektiven, kompensatoriskt och relationellt, har en tredje utgångspunkt presenterats, den *dialektiska* (Dyson & Millward, 2000). Begreppet dialektik företräds ofta i processen tes – antites – syntes och där motsättningarna i sin syntes skapar något helt nytt (Nilholm, 2020). Ett dialektiskt perspektiv har tolkats, utvecklats och gjorts mer tillgänglig för det specialpedagogiska fältet i Sverige av professor Claes Nilholm (2006, 2007, 2020). Nilholm har i detta arbete namngett denna premiss *dilemmaperspektivet*. Grundvalen för dilemmaperspektiven är en hög grad av förståelse för de skilda inriktningar det kompensatoriska respektive det relationella perspektivet förmedlar. Dilemmaperspektiv visar därmed en större öppenhet för de

motstridiga krav som skolan ställs inför. Enligt Nilholm är dilemman ”närmast omöjliga att upplösa, åtminstone inom ramen för moderna utbildningssystem” (Nilholm, 2020, s. 81). Möjligen är begreppet dilemma ett olyckligt ordval för att illustrera den dialektiska ansats som förväntas producera synteser, då dessa sällan konstrueras eller realiseras.

Definitionen av begreppet dilemma är enligt Nationalencyklopedin (NE, 2021) att ”alla de alternativa handlingsmöjligheter som står öppna har dåliga konsekvenser”. Dilemma beskrivs här som en besvärlig situation där man tvingas göra ett val mellan två eller flera alternativ som vart och ett frambringat icke önskvärda följder. Sålunda, hur man än väljer, så går något förlorat. Många av de specialpedagogiska svårigheter som avses med utgångspunkt i någondera av perspektiven behöver inte vara dilemman enligt ovanstående definition. De är närmast problem eller, kanske mer positivt uttryckt, utmaningar. Ett beslut i en inkluderande riktning behöver exempelvis inte betyda att en ämnesinriktad kunskapsutveckling hos någondera av eleverna blir sämre (Hattie, 2009). Om individuella kunskapsvinster i detta avseende är oförändrade eller med liten marginal blir bättre eller sämre, finns desto större vinster att göra inom de värderelaterade målområdena. När skolan enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Skolverket, 2019), kan de båda perspektiven kategoriskt och relationellt med inkluderande åtgärder nå bättre resultat. Med en marknadsinriktad terminologi skulle inkluderingen kunna uttryckas som en "vinn-vinn-situation" snarare än en dilemmaproblematik.

Inte sällan hörs från specialpedagoger och speciallärare uttalandet ”Ja det är verkligen ett dilemma”. Är det möjligen så att inom det specialpedagogiska området används uttrycket dilemma för att ordet problem har en negativ konnotation? Dilemma upplevs måhända som lite mjukare och mer positivt och kanske det också öppnar för en till synes enklare medelväg.

Ett av dilemmaperspektivets problemområden är inställningen att det relationella perspektivet ska behandla alla barn lika och att det i det kompensatoriska perspektivet ska råda en strikt uppdelning efter elevers olikheter. Dessa utgångspunkter är inte riktigt sanna. De båda perspektiven ger utrymme för variationer men grunduppfattning och viljeinriktning ligger fast och det finns gränser för vad som kan accepteras. Skulle kompromissviljan vara allt för vidlyftig, blir de pedagogiska utgångspunkterna så vaga och oförenliga att företrädare för de båda inriktningarna skulle uppfattas som pedagogiska vindflöjar.

Dilemmaperspektivet är ingen bra grund för den specialpedagogiska praktiken men det framstår som att många lärare ser det som en lämplig praxis. Om det är på detta sätt, är risken att antalet *dilemmapedagoger* kommer att öka. Lärare som kompromissar och undviker viktiga och tydliga ställningstagande genom att exempelvis fastslå att de rent ideologiskt är för

en inkludering men därefter lite komfortabelt konstatera att det är ett alltför komplicerat uppdrag att genomföra. Dilemmaperspektivet är likväl lämpligt som en teoretisk plattform för reflexion och analys.

Utbildningspolitiken vilar mer eller mindre i något av de båda perspektiven och då kan dilemmaperspektivet fungera som analysmodell. En nackdel med begreppet perspektiv i betydelsen av aspekt eller infallsvinkel är att det inte ger en signal om samma ansvarstagande som värdegrund. I likhet med dilemma tonar det många gånger ner en tydlig pedagogisk positionering. Att använda begreppet perspektiv som ansats inom forskningen kan därför vara mer relevant än i den specialpedagogiska praktiken.

RELATIONELL PEDAGOGIK

Ett annat begrepp som ofta används i specialpedagogiska sammanhang är *relationellt förhållningssätt*. ”Jag arbetar utifrån den relationella pedagogiken” är en vanlig specialpedagogisk deklaration från pedagoger verksamma inom området. Relationell pedagogik är i mångt och mycket ett pedagogiskt varumärke och bygger på en helhetssyn där kunskap, omsorg och fostran integreras. Förtroendefulla, omsorgsfulla och kreativa relationer ses som grundläggande för elevers lärande och utveckling (Aspelin, 2018) och då är relationsbegreppet outhärligt.

Det är inte helt ovanligt att det inom det specialpedagogiska området sker en sammanblandning mellan den relationella pedagogiken och det relationella specialpedagogiska perspektivet. Då det senare begreppet är format av värden på vilken den *primära inkluderingstanken* vilar, är det viktigt att dessa värden i ord och handling tydliggörs. Den relationella pedagogiken kan bedrivas i miljöer som i denna artikel definieras *perifer inkludering*. Lärare kan alltså framgångsrikt arbeta med relationell pedagogik i exempelvis segregerade grupper. I detta sammanhang kan det därför vara idé att skilja på det relationella arbetets ideologiska inriktning. För ett relationellt arbetssätt, där värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet är klart uttalade och där målet är att förena människor över de gränser som blir allt skarpare i samhället, kan det behövas en precisering. Ett begrepp som kan markera denna skillnad är värderationell pedagogik (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). En annan möjlighet är att söka ett helt nytt begrepp där ordet relationellt utesluts.

NORMATIVITET, IDEOLOGI OCH UTOPI

Inte sällan beskrivs det kritiska/relationella perspektivet som normativt, ideologiskt och utopiskt i en jämförelse med det kompensatoriska. Givet är även det kompensatoriska perspektivet normativt, men då det kommit närmare att

nå positionen *axiom* på den normativa vägen, undkommer den denna kritik (Karlsudd, 2021c).

Uppfattningen att den kompensatoriska inriktningen skulle vara icke-ideologisk är även det en ståndpunkt som känns främmande. En strävan i en kompensatorisk riktning har en individualistisk ideologisk idé som bas. Det kategoriska perspektivet är dock mindre utopiskt eller visionärt, då det har en betydande uppbackning från politiskt håll och där starka marknadskrafter stödjer dess mål. Att den värderelationella förankringen skulle nå ett läge där den fullt ut når alla de mål den implicerar är möjligen en utopi. Men att nå bra mycket längre i en riktning mot elementär inkludering är långt ifrån utopiskt. I detta arbete har alla lärare och lärarutbildare ett särskilt ansvar.

REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Dyson, Millward, & Millward, Alan (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion.* Paul Chapman.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Liber.
- Hattie, John (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Karlsudd, Peter (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering.* Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6. Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, Peter (2012). Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering? I Thomas Barow, & Daniel Östlund (Red), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, 1, (s.175–184). Kristianstad University Press.
- Karlsudd, Peter (2014). Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande. Debatt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 223–228.
- Karlsudd, Peter (2021a). When differences are made into likenesses: the normative documentation and assessment culture of the preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Karlsudd, Peter (2021b). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383>
- Karlsudd, Peter (2021c). Mot snävare normalitet. I Anette Emilson, & Lise-Lotte Bjerväs (Red.), *Dokumentation i förskolan. Att bygga luftslopp eller barga för kvalitet?* (s. 143–164). Studentlitteratur AB.

- Kotte, Elaine (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Nationalencyklopedin (2021). Empirisk. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 11 december från <https://www-nese.proxy.lnu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dilemma>
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”*. *Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2007). Forskning om specialpedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 96–108.
- Palla, Linda, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola. Grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Studentlitteratur.
- Skrtic, Thomas M. (1995). Special education and student disability as organization and change. I Thomas M. Skrtic (Red), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (s.5-22). Teachers College Press.
- Stukát, Karl Gustav (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154–161.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. Skolverket.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
- Willén Lundgren, Berit, & Karlsudd, Peter (2013). Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Jonas Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i praktik och teori* (s.63–78). Kristianstad University Press.