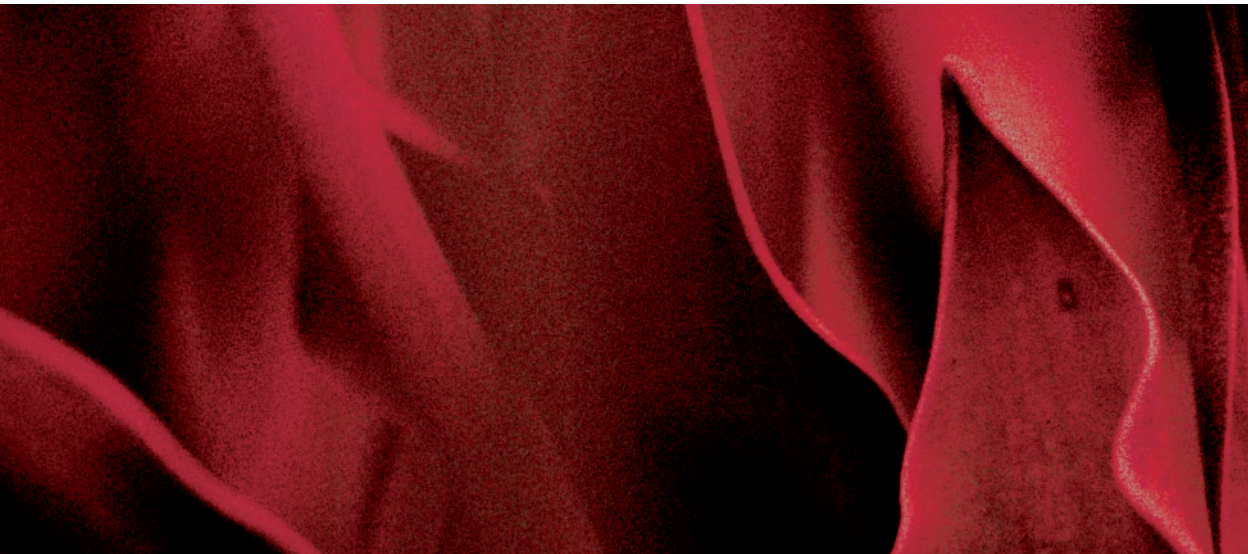




Vetenskapsrådet

REFLEKTIONER KRING SPECIALPEDAGOGIK



– sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna

REFLEKTIONER KRING SPECIALPEDAGOGIK

– sex professorer om forskningsområdet
och forskningsfronterna

Claes Nilholm och Eva Björck-Åkesson (red.), Högskolan för lärande
och kommunikation vid Högskolan i Jönköping

REFLEKTIONER KRING SPECIALPEDAGOGIK

– sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna

Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET

103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-105-5

Omslagsfoto: Eva S Andersson/Pixgallery.com

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2007

FÖRORD

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté startade sin verksamhet i mars 2001 och har anslag på knappt 130 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som Vetenskapsrådet i övrigt har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stödjer kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar. För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport, med professor Claes Nilholm och professor Eva Björck-Åkesson, båda vid Högskolan i Jönköping som redaktörer, diskuterar ett antal forskare forskning om specialpedagogik. Som utgångspunkt har de fyra frågor som formulerades och diskuterades vid en workshop i januari 2006.

- Vad är specialpedagogik för typ av kunskapsområde?
- Vilka relationer har det till andra kunskapsområden?
- Hur förhåller sig svensk forskning till den internationella?
- Vilken forskning är angelägen?

Stockholm, april 2007

Sigbrit Franke

Ordförande

Ulf P. Lundgren

Huvudsekreterare

INNEHÅLL

REDAKTÖRERNAS FÖRORD	6
INLEDNING	7
Eva Björck-Åkesson och Claes Nilholm	
Specialpedagogik som kunskapsområde	8
Relationer till andra kunskapsområden	11
Teoretiska grunder	11
Förhållandet mellan internationell och svensk forskning	13
Angelägen forskning	15
SPECIALPEDAGOGIK I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV	17
Siv Fischbein	
Pedagogikämnets utveckling	17
Vetenskapsteoretiska utgångspunkter	21
Specialpedagogiska forskningsfrågor	23
Avslutande synpunkter	27
NÅGRA AKTUELLA SPECIALPEDAGOGISKA FORSKNINGSTRENDER	36
Jerry Rosenqvist	
Begreppet specialpedagogik	37
Allmänt om det aktuella forskningsläget	39
Några exempel på aktuella projekt och avhandlingar	41
Reflektion	45
Slutsatser och förslag på angelägen forskning	47
SVENSK SPECIALPEDAGOGIK VID VÄGSKÄL ELLER VÄGS ÄNDE?	52
Bengt Persson	
Inledning	52
Kort historik	52
Det speciella med specialpedagogik	54
Specialpedagogik som kunskapsområde	55
Några definitioner	56
Vid vägskalet	60
Vägval	61
En framkomlig väg	62

SPECIALPEDAGOGIK – ETT KUNSKAPSOMRÅDE I UTVECKLING	66
Ann Ahlberg	
Introduktion	66
Ett fält i rörelse	67
Teorier och perspektiv	67
Ett exempel på en innehållslig och kontextuell avgränsning	75
Vägar till specialpedagogisk kunskapsutveckling	78
SPECIALPEDAGOGIK – ETT KUNSKAPSOMRÅDE MED MÅNGA DIMENSIONER	85
Eva Björck-Åkesson	
Specialpedagogiken som kunskapsområde i Sverige	87
”Early Childhood Intervention” – tidig intervention som kunskapsområde	93
VAD OCH VEMS ÄR KUNSKAPSOBJEKTET? – REFLEKTIONER ÖVER HUR DEN SPECIALPEDAGOGISKA PRAKTIKEN KAN OCH BÖR STUDERAS	100
Claes Nilholm	
Framväxten av forskningen om specialpedagogik	101
Pedagogikens kunskapsobjekt	103
Tre olika sätt att se på forskningen om specialpedagogik	106
Avslutande kommentarer	112

REDAKTÖRERNAS FÖRORD

Forskning om specialpedagogik är ett område som befinner sig i en tydlig expansionsfas i Sverige. Antalet professorer, likväl som mängden avhandlingar, tilltar. När ett relativt färskt forskningsområde expanderar och konsoliderar sig kan det vara strategiskt att ledande forskare inom fältet diskuterar området, dess gränser och möjligheter. Förhoppningsvis bidrar det till en ökad tydlighet vad gäller sådant man är överens om, men också till att skillnader framträder. När Vetenskapsrådet 2004 gav en av oss, Claes Nilholm, då vid Örebro Universitet, i uppdrag att föra samman forskare inom området för denna typ av diskussioner motiverades detta av behov att tydliggöra forskningsområdet. Då Örebro Universitet i detta skede planerade samverka med Mälardalens Högskola, blev det naturligt att samverka med Eva-Björck-Åkesson, som vid detta tillfälle arbetade där, kring denna uppgift.

Vi kontaktade professorer i specialpedagogik eller pedagogik med inriktning mot specialpedagogik för medverkan i en workshop. Förutom de som medverkar i denna antologi tillfrågades ytterligare fyra personer som av olika skäl inte hade möjlighet att delta. Det visade sig att tre professorer som specialiserat sig på läs- och skrivproblematik inte kunde delta, vilket förmodligen fått en viss betydelse för hur diskussionerna gestaltat sig.

Den 19 januari 2006 samlades de sex deltagarna till ett möte vid Örebro Universitet. Inför mötet hade var och en skrivit en text om det specialpedagogiska forskningsområdet. Dessa texter har sedan bearbetats på olika sätt, för att slutligen få den form de har i föreliggande arbete.

Jönköping i december 2006

Claes Nilholm och Eva Björck-Åkesson

Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping

INLEDNING

Eva Björck-Åkesson och Claes Nilholm

båda vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping.

I januari 2006 genomfördes en workshop om forskning inom specialpedagogik. Inför mötet hade var och en av deltagarna skrivit en text om det specialpedagogiska området. Vi hade formulerat fyra förslag på frågor att diskutera i bidragen:

- Vad är specialpedagogik för typ av kunskapsområde?
- Vilka relationer har det till andra kunskapsområden?
- Hur förhåller sig svensk forskning till den internationella?
- Vilken forskning är angelägen?

Det finns förstås olika principer för hur man kan organisera en inledning till en antologi som den föreliggande. Ett ganska vanligt sätt är att relativt utförligt redogöra för ett bidrag i taget. Vi har istället valt att använda de frågor som ställdes inför workshopen för att organisera denna inledning. Skälet till det är att vi anser dem centrala för att tydliggöra forskningsområdet. Vi har dock lagt till ytterligare en fråga "Vilka teoretiska grunder villar specialpedagogiken på?" eftersom vi fann att denna var central för flera av bidragsgivarna, samt av betydelse också för resonemangen kring de fyra övriga frågorna. I samband med att vi diskuterar bidragen i relation till frågorna kommer vi förstås in på de enskilda bidragen. Vi har medvetet strävat efter att tydliggöra viktiga likheter och skillnader i bidragen i relation till de för området centrala frågorna. Härvidlag gör vi förstås inte anspråk på att uttömmande redogöra för de olika bidragen, men hoppas istället att väcka läsarens nyfikenhet på dessa. Bidragsgivarna lägger olika vikt vid de olika frågorna och diskuterar också andra frågor som de finner viktiga att lyfta fram.

Intressant nog hade vi vissa problem när vi skulle samordna oss i arbetet med den inledande workshopen. Eva Björck-Åkesson föredrog begreppet "specialpedagogisk forskning" medan Claes Nilholm istället talade om "forskningen om specialpedagogik". Björck-Åkesson menar att själva forskningen bör betecknas som specialpedagogisk, där begreppet "specialpedagogik" i ett brett perspektiv står för positivt stöd för utveckling och lärande som omfattar olika nivåer från individ till samhällsnivå och inte enbart skolans värld. I bemärkelsen stöd ses specialpedagogik som något som syftar till

ett positivt utfall av intervention. Nilholm fokuserar på att distinktionen som gjorts i skolans värld mellan en pedagogik för "normala" barn och en specialpedagogik för "avvikande" barn inte på ett enkelt sätt kan överföras till den akademiska organiseringen av forskning. Han menar att ju mer man som forskare lyfter fram den specialpedagogiska praktikens negativa sidor i bemärkelsen att den t.ex. pekar ut individer och värderar dessa som avvikande, desto större anledning att ifrågasätta att man ska kalla forskningen specialpedagogisk eller att man ska kalla sig specialpedagogisk forskare. Annorlunda uttryckt, om man menar att den pedagogiska forskningen bör spegla hela spektrat av elevers/barns olikhet, desto mindre anledning att argumentera för en speciell specialpedagogisk forskning.

Som det visat sig så föredras Björck-Åkessons formulering om "specialpedagogisk forskning" av de övriga deltagarna vid konferensen och även om flera förespråkar ett närmande till pedagogiken så diskuterar man inte om detta har konsekvenser för hur den egna forskningsverksamheten ska beskrivas. Poängen i detta sammanhang är dock inte vem som har "rätt", utan att vi genom att diskutera denna olikhet ökade vår förståelse för varandras sätt att förstå området. I dessa diskussioner har vi också funnit att vi delar andra utgångspunkter. Att lyfta fram och tydliggöra skillnader och likheter i ett forskningsfält var ju det som motiverade konferensen till att börja med och vi hoppas att vi kan fortsätta på denna inslagna linje. I en tid när forskningen i ökande grad bygger på konkurrens är det på sätt och vis fantastiskt att lyckas samla en så stor del av de ledande företrädarna för ett område för gemensamma diskussioner. Så till de fyra frågorna:

Specialpedagogik som kunskapsområde

Att det specialpedagogiska kunskapsområdet har vuxit fram ur flera olika bakgrunder visas tydligt i denna antologi, där framför allt Fischbein och Persson ger en historisk bakgrund till situationen idag. Författarna i antologin representerar olika lärosäten och har även olika beteckningar för sina professurer. Utgångspunkten för bidragen är att specialpedagogik är ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts.

I den mångfald av teorier och perspektiv som finns brukar man dock identifiera två huvudlinjer. Den ena har stark förankring inom psykologin och har utvecklats utifrån en ambition att ge barn med olika förutsättningar möjligheter till en god start i livet. Den andra har sin förankring i utbildningssociologi och i en kritik av specialpedagogik som verksamhet. Över tid

har specialpedagogikens förankring skiftat. Under vissa perioder har fokus varit forskning om individers förutsättningar och erfarenheter och under andra perioder har tonvikten legat på att studera samhällsliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet. Idag gör många i Sverige en indelning i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv som kan sägas ha sin grund i de båda huvudlinjerna, samtidigt som man också försöker hitta nya positioner.

Att utkristallisera en kärna i specialpedagogik är alltså ett dilemma eftersom det inte finns en kärna utan flera och som dessutom varierar över tid. Därför är det inte nödvändigtvis så att det är problematiskt att kärnan utgörs av olika fokus. Det viktigaste är att se hur de olika beskrivningarna av specialpedagogikens kärna relaterar till varandra. Idag finns en generell enighet kring att utveckling och lärande sker genom samspel mellan många olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå. Alla är förmodligen också överens om att det, för att fånga komplexiteten, behövs tankemodeller som ser till relationer mellan olika nivåer. Fischbein och Björck-Åkesson poängterar i sina bidrag betydelsen av tvär- och mångvetenskapliga angreppssätt för att komma åt komplexiteten i det studerade området. Detta har fått genomslag i hur de i sitt konkreta forskningsarbete arbetar nära företrädare för andra discipliner, framförallt inom psykologi och medicin men även med forskare från andra discipliner. I tvärvetenskap importeras kunskap från ett område till ett annat och kunskap från olika områden integreras för att ge kunskapsvinster (Sandström et al., 2005).

Samtidigt kan det också vara av betydelse att poängtera en självständighet i specialpedagogiken/forskningen om specialpedagogik i relation till angränsande områden. Rosenqvist menar i sitt bidrag att medan specialpedagogiken alltjämt är beroende av nära relationer till andra områden har den kommit att uppvisa en ökande självständighet, där nära relationer upprättats med pedagogiken. Rosenqvist poängterar vikten av ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter och finner således att detta är en önskvärd utveckling.

Både Ahlberg och Nilholm tar en utgångspunkt i frågan om vad som konstituerar objektet för forskningen när de diskuterar vad specialpedagogiken är för typ av kunskapsområde. Den förstnämnda exemplifierar med hjälp av forskningen i Göteborg att frågan om vad som studeras är centralt för forskningen. Hon argumenterar för att en mångfald av forskningsobjekt kan ordnas under det specialpedagogiska paraplyet, t.ex. inkluderings- och exkluderingsprocesser, ämnesområden och funktionshinder. Nilholm menar på ett liknande sätt att vad-frågan är det centrala för definitionen av området. Han argumenterar utifrån en analys av forskningsobjektet för tre olika sätt att förstå specialpedagogik: 1) Specialpedagogik som disciplin, 2)

Specialpedagogik som mång/tvärvetenskap, och, 3) Specialpedagogik som en integrerad del av pedagogiken. Avgörande för uppdelningen är hur man ser på relationen till angränsande forskningsområden. Alla de tre synsätten finns representerade i bidragen till denna antologi om än inte alltid i renodlad form.

Medan de ovan nämnda bidragen uttrycker ganska bestämda åsikter om vad specialpedagogiken är och bör vara och en viss optimism inför områdets framtid är Persson i bidraget Svensk specialpedagogik – vid vägskalet eller vägs ände? mer ifrågasättande. Han talar om områdets "identitetsproblem", vilket han menar gäller såväl forskningsområdet, praxisområdet och myndighetsutövningen. Persson diskuterar en rad explicita definitioner av området, vilka uttrycker de variationer i områdets kärna som diskuterats ovan. Dock avslutar Persson ändå sitt bidrag med tillförsikt. Han menar att områdets organisatoriska tillväxt, en ökande empirisk forskning samt mer av ideologikritiska inslag borgar för en spännande framtid.

Sammanfattningsvis kan konstateras att på samma gång som bristen på en tydlig kärna i specialpedagogiken kan sägas vara i sin ordning riskerar det att ge en otydlig identitet. För att få en tydligare identitet menar många att förhållandet till pedagogiken måste tydliggöras. Här finns minst två huvudalternativ: att vara ett eget ämne eller sorteras in under pedagogiken. Lösningarna ser också olika ut vid våra lärosäten. Detta för med sig att ontologiska, epistemologiska och metodologiska frågor behandlas olika. Av stor betydelse är förstås det utrymme som ges betydelsen av individens varierande förutsättningar inom ramen för den "vanliga" pedagogiken, vilket är en poäng som inte minst lyfts fram i Fischbeins bidrag. Hon menar att medan pedagogiken fokuserat på hur samhället skapar förutsättningar för lärande så har specialpedagogiken blivit det område som så att säga hållit frågan om individers skiftande kroppsliga/biologiska förutsättningar levande. På ett liknande sätt poängterar de olika bidragsgivarna det närmast organiska förhållande som råder mellan pedagogik och specialpedagogik. Också central är förstås den betydelse man vill ge olika förklaringsnivåer när det gäller skolproblem. Här läggs olika vikt vad gäller betydelsen av t.ex. biologiska förutsättningar för att förstå utbildningsprocesser. Kanske är detta också en avgörande fråga för hur man vill förstå områdets kärna och relationer till angränsade områden? Björck-Åkesson menar att en lösning på dilemma avseende betydelsen av olika faktorer som kroppsliga/biologiska förutsättningar, samspelsfaktorer och miljöfaktorer ges genom introduktionen av ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001) inom det specialpedagogiska området. Här avses inte enbart skolrelaterade problem utan även andra områden där specialpedagogik kan vara aktuellt, t.ex. inom barnhabilitering.

Relationer till andra kunskapsområden

Bidragsgivarna är överens om att specialpedagogik skapas i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle. Detta innebär att de kunskapsfält som är intressanta för specialpedagogiken, eller om man så vill forskningen om specialpedagogik, är flera och att det är betydelsefullt att området upprättar relationer med andra kunskapsfält. Det finns olika modeller som kan användas för att diskutera specialpedagogikens tvärvetenskapliga karaktär. Både Fischbein och Björck-Åkesson lyfter fram Kyléns helhetsmodell (Fischbein & Österberg, 2003) vilken involverar en rad ämnen som psykologi, biologi, sociologi, fysisk miljö och fysiologi-biologi. Specialpedagogiken placeras i skärningspunkten mellan dessa ämnen. WHO:s internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (2001) visar hur en persons hälsotillstånd kan beskrivas i termer av kroppsliga strukturer och funktioner, aktivitet, delaktighet och miljöfaktorer. Om det övergripande målet för specialpedagogiken är att skapa delaktighet kräver det att de olika komponenterna tillsammans bidrar till detta, menar Björck-Åkesson. En intressant fråga blir då vilka kriterier som krävs för att benämna något som en disciplin eller ämne och hur specialpedagogiken relateras till andra ämnen. Ytterligare en fråga i detta sammanhang gäller var den starka grundforskning finns som specialpedagogiken kan vila på i sina relationer till närliggande områden.

Andra bidragsgivare ser som redan diskuterats relationen till pedagogik som en kärnfråga och kan också sägas vara mer återhållsamma vad gäller psykologins inflytande över området. Nilholm menar t.ex. att själva undervisningsprocessen, de didaktiska frågorna samt demokratifrågor något förenklat kan sägas utgöra ett centrum för en mer pedagogiskt orienterad forskning om elevers olikheter. Samtidigt understryker han betydelsen av relationen till andra ämnen, men ser dessas bidrag i ljuset av det föreslagna fokuset och varnar för psykologisk reduktionism.

Teoretiska grunder

Som Ahlberg visar i sitt bidrag är teoririkedomen stor i forskningen om och inom specialpedagogik. Ahlberg menar dock att teoribildningen inom det specialpedagogiska området handlar om lån från andra vetenskaper och hon har svårt att identifiera specifika, specialpedagogiska teorier. Flera har försökt att reducera mängden teorier inom det specialpedagogiska området till några mer grundläggande perspektiv. Framförallt var den amerikanske pragmatikern

Thomas Skrtic, som ofta refereras i svensk litteratur, tidigt ute vad gäller denna form av "meta-aktivitet". Intressant nog använder han en modell från Burrell och Morgan (1979), som ursprungligen utvecklades för en analys av forskningen i sociologi och organisationsanalys. Två dimensioner, syn på samhälle (konflikt/konsensus) respektive syn på vetenskap (subjektivism/objektivism), delar in forskningen i fyra olika paradig. Inom ramen för dessa paradig finns då en mängd olika teorier. Skrtics modell har sedermera kritiserats och andra förslag att kategorisera forskningen har gjorts, bl.a. av Ridell som ju diskuteras i Ahlbergs bidrag. Ansatsen att försöka skapa en överblick över området utifrån några grundläggande dimensioner får dock anses som nödvändigt för att man överhuvudtaget ska kunna orientera sig i den teori-rikedom, eller teori-inflation om man så vill, som utmärker dagens forskning om specialpedagogik. Flera forskare har talat om en "overproduction of knowledge" (Booth, 1998). Samtidigt kan man betona områdets flervetenskapliga karaktär vilket kan motivera en teoririkedom.

I Sverige har distinktionen mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv haft ett stort inflytande när forskning diskuterats och Rosenqvist använder just denna dikotomisering när han diskuterar forskningen (se också Emanuelsson et al., 2001). Tydligt är också, framförallt i bidragen från Björck-Åkesson och Fischbein, inflytande från systemteoretiska synsätt i svensk specialpedagogisk forskning. Man kan pröva tanken att det råder en enighet bland flera svenska forskare när det gäller forskningens övergripande synsätt. Det relationella perspektivet och ett systemvetenskapligt synsätt har flera beröringspunkter. Båda perspektiven tar sin utgångspunkt i funktionalism och i ett mer normativt närmande till specialpedagogiken. Forskningens normativa uppgifter nämns ju av flera av bidragsgivarna. Det normativa kommer in när man värderar mål och utgår ifrån dessa. Vidare vill man problematisera omvärldsfaktorer i relation till individers lärande, även om man möjligtvis lägger tonvikten något olika. Som framgår av flera av bidragen identifieras mål som inkludering och delaktighet som viktiga för forskningen. Också i offentliga utredningar kring specialpedagogik, som i examensbeskrivningar, kan man spåra inflytande från dessa synsätt.

Inte minst för att forskningen om specialpedagogik/pedagogisk forskning berör grupper som betraktas som "svaga" i samhället blir frågor om forskningens grundläggande perspektiv viktiga. Verklighetsuppfattning, målsättningar och värderingar av vad som är betydelsefullt varierar beroende på forskarens perspektiv. Målet för specialpedagogiken som samhälls- eller verksamhetsvetenskap varierar och baseras på värderingar och demokratiska beslut angående vad som ska vara ett bra utfall av insatser och vilken nivå som åtgärder bör utföras på. För en specialpedagog inom habiliteringen är individuell kartläggning och intervention centralt medan läraren i skolan koncen-

treras sig på ämnesinnehåll och undervisning för en hel klass. När det gäller specialpedagogik/forskningen om specialpedagogik som grund för praktisk verksamhet blir frågorna kring värdebas relevanta. Här ska teorin användas för att förenkla och förstå komplexitet och för att skapa tankestrukturer för analys som kan ligga till grund för analys och utveckling. Utgångspunkten är att människan måste studeras i sitt sammanhang. Det bör uttryckas såväl genom val av undersökningsdesigner som val av forskningsfrågor samt genom tydligt artikulerade forskningsperspektiv. T.ex. bör den som vill generera förändringar värderingsmässigt bestämma sig för vad som är en "bra" utveckling/funktion. I studiet av specialpedagogisk praktik är det av vikt att lyfta fram den komplexitet som föreligger, att finna goda strukturer för att hantera denna komplexitet och/eller studera konsekvenser av olika sätt av hur denna komplexitet hanteras. Här kan det vara tänkbart med ett integrerat ramverk där flera teoretiska ansatser möts, vilket också diskuteras i Perssons respektive Ahlbergs bidrag. Kanske är specialpedagogiken som grund för praktik på väg från enstaka teorier till mer integrerade perspektiv såsom Siv Fischbein uttryckte det i sin installationsföreläsning (1996, s. 97) "En relativ syn på svårigheter som relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav gör det nödvändigt att förena olika perspektiv". Ytterligare en fråga som är intressant i sammanhanget är om, och i så fall hur, olika forskares erfarenheter av det specialpedagogiska fältet påverkar perspektivval. Har det betydelse om man forskat kring elever med funktionshinder eller den betydligt bredare kategorin "elever i behov av särskilt stöd"?

Så kanske är den specialpedagogiska forskningen/forskningen om specialpedagogik på väg mot mer enhetliga och artikulerade perspektiv i det svenska sammanhanget. Samtidigt kan det finnas skäl att varna för en alltför ensidig tillit till konsensus-modeller, eftersom hanterandet av barns olikhet ofta är ett uttryck för stridigheter mellan olika ideologiska positioneringar, vilket illustreras i Rosenqvists bidrag. Nilholm (2006) varnar också för en alltför ensidig dominans av normativa perspektiv i forskningen.

Förhållandet mellan internationell och svensk forskning

Som framgår av en undersökning av Persson (2005) bör man på allvar ställa frågan vilket inflytande svensk forskning inom specialpedagogik har haft i relation till den internationella forskningen. Bidragen innehåller ett flertal

referenser till "utländsk" teoribildning, men i de fall empiri diskuteras handlar det framförallt om svenska undersökningar publicerade i Sverige. Den bild som Persson antyder, d.v.s. att svensk forskning till stor del använder teorier och perspektiv från framförallt anglosaxisk forskning och använder dessa redskap i analyser av svensk empiri, motsägs inte av bidragen här. Samtidigt vet vi att flera forskare publicerar en hel del internationellt och är delaktiga i internationella nätverk. Björck-Åkessons bidrag är t.ex. ett uttryck för en forskning som har en sådan förankring.

Man skulle kunna spekulera i att ett antal faktorer, som också diskuteras utförligt i Fischbeins text, har betydelse för det publiceringsmönster som förefaller utmärka svensk forskning om/inom specialpedagogik. Framförallt bör mönstret ses i ljuset av två motsatta tendenser. Å ena sidan har specialpedagogiken en tradition av nationell orientering och en dominans av kvalitativ metod, och å andra sidan har specialpedagogik också hämtat förebilder från psykologi vad gäller vetenskapsteoretiska synsätt och publiceringsmönster. En inte alltför vågad hypotes i detta sammanhang är att svensk publicering internationellt framförallt handlar om publicering av empirisk originalforskning framförallt utförd med kvantitativa metoder. Denna tendens är t.ex. utmärkande för en stor del av svensk läsforskning. Samtidigt skrivs en klart övervägande del av avhandlingarna i det specialpedagogiska området i form av monografier på svenska och ofta används kvalitativ metod. Dessa senare texter ger oftast inte avtryck i internationella sammanhang. Den specialpedagogiska forskningen har också en nationell politisk förankring. Begreppet "en skola för alla" ses som ledstjärna inom svensk specialpedagogik, vilket påverkar den typ av forskning som får stöd i nationella forsknings-sammanhang. Idag kan man dock skönja en trend mot fler sammanläggningsavhandlingar, vilket innebär att doktorander publicerar sig i internationella vetenskapliga tidskrifter. I vissa sammanhang betonas också vikten av att avhandlingen ska visa att doktoranden har tillägnat sig olika kunskaper kring vetenskaplig metod och då visa prov på behärskande av både kvantitativa och kvalitativa metoder och även mixade metoder. I och med att sammanläggningsavhandlingar blir vanligare blir svensk specialpedagogik också mer synlig internationellt. Samtidigt finns det också en risk att en publicering på internationella arenor kan leda till en "ideologi-import" på så sätt att forskningen måste anpassa sig till de synsätt som är gångbara på dessa arenor.

Från dessa noteringar om internationell publicering är det dock ett stort steg till den viktigare frågan om svensk forskning har någon större betydelse på en internationell arena. När det gäller mer övergripande teoribildning förefaller det svårt att urskilja nutida specifikt svenska bidrag. Däremot har vissa svenskar tidigare haft betydelse i internationella sammanhang, dock

mer av politisk-ideologisk karaktär. Bengt Nirje (t.ex. 1969) har haft inflytande internationellt i framväxten av normaliserings- och integrationsdiskussionerna, där strävan varit att delaktighet på lika villkor ska vara en möjlighet för alla människor. Diskussionerna har framförallt utvecklats inom handikappområdet och är inte specifika för utbildning men har haft politisk och ideologisk betydelse för frågan om hur människors likhet ska betraktas i relation till utbildning.

Om svensk forskning ska bli verkligt betydelsefull internationellt så ställer detta krav på att svenska forskare blir mer delaktiga i de internationella nätverk som leder fältet framåt och publicerar sig internationellt. Framförallt är det viktigt att inte bara publicera sig internationellt utan att utöva ett inflytande på idéer och utveckling på en internationell arena.

Angelägen forskning

Författarna lyfter delvis fram olika typer av forskning som angelägen. Persson poängterar betydelsen av forskning om den specialpedagogiska yrkesrollen likväl som av konsekvenser av den specialpedagogiska verksamheten ute i skolorna. Ahlberg förordar en utveckling av lokala teorier som tar sin utgångspunkt i olika kunskapsobjekt. Samtidigt förordar hon en klarare definition av forskningen genom att forskningsobjektet tydliggörs. Fischbein identifierar ett antal områden där viktig forskning bedrivs: riskfaktorer och individuell utveckling, ledarskap och grupprocesser samt samhälle och utslagning. Rosenqvist identifierar tre forskningstrender: inklusion/integration/en skola för alla, den specialpedagogiska professionen och specifika problemområden. Också Nilholm identifierar inkluderings/integreringsfrågor respektive forskning riktad mot specifika problemgrupper som två övergripande forskningsområden. Samtidigt efterlyser han forskning som utifrån mindre normativt orienterade utgångspunkter studerar specialpedagogisk verksamhet. Björck-Åkesson betonar betydelsen av att forskningen görs praktiskt relevant och kopplas till interventioner i de aktuella miljöerna.

Det är svårt att se en entydig tendens i vilken forskning som är eftersträvsvärd. Dock förefaller flera författare förorda betydelsen av att empiriskt undersöka, och hos vissa mer uttalat, förbättra de specialpedagogiska praktikerna. Eftersom forskningsområdet är så pass stort är det inte konstigt att olika empiriska fokus föreslås, även om man förefaller ense om att en bred belysning, både i termer av perspektivrikedom och i termer av empiriska fokus, eftersträvas. På så sätt kan fältet fortsätta att utveckla den mångfald som idag karakteriserar området.

Referenser

- Booth, T. (1998). The Poverty of Special Education: Theories to the Rescue? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg): *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London: Heinemann.
- Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm; Liber.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm; Gothia.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogiken och lärarutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1,2. pp. 89-99.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 9. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nirje, B. (1969). *The Normalization Principle and Its Human Management Implications*. Government Document.
- Persson, B. (2005). Svensk specialpedagogik. Intressant för vem? I C. Ringsmose och K. Baltzer (utg.), *Specialpædagogik ad nye veje. – En festskrift till Niels Egelund i anledning af hans 60-årsdag*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Sandström, U., Friberg, M., Hyenstrand, P., Larsson, K., & Wadskog, D. (2005). *Tvårvetenskap – en analys*. Vetenskapsrådets rapportserie nr 10. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- World Health Organization (WHO). (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). WHO: Geneva, Switzerland.

SPECIALPEDAGOGIK I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV

Siv Fischbein

är docent i pedagogik och professor i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Forskningsintressen är samspelet mellan individförutsättningar och omgivningsfaktorer i pedagogiska situationer.

För att förstå specialpedagogikens ställning i Sverige i dag är det motiverat att relatera den både till pedagogikämnet och till förändringar som skett över tid. Under vissa perioder har tonvikten i pedagogikämnet legat på forskning om *individens förutsättningar och erfarenheter* och under andra perioder har man betonat vikten av att studera *samhälleliga och organisatoriska ramar* för utbildningsverksamhet. Pedagogikämnets oförmåga att balansera dessa inriktningar blir synlig vid en kortfattad historisk tillbakablick.

Pedagogikämnets utveckling

Lennart Svensson (2004) beskriver pedagogikämnets framväxt till en egen disciplin och betonar att det pedagogiska innehållet tidigare hade sin hemvist inom filosofin. Professorer i filosofi föreläste ofta i pedagogik och avhandlingar i pedagogik framlades i detta ämne både i Sverige och i andra länder. I början av 1900-talet inrättades dock den första svenska professuren i Uppsala och dess förste innehavare blev Bertil Hammer. Hans installationsföreläsning hade titeln "Om pedagogiska problem och forskningsmetoder" och i denna målade Hammer upp ett brett och tvärvetenskapligt forskningsfält (Lindberg & Berge, 1988). Han talade om tre huvudproblem: Målet med uppfostran, Biologiska och psykologiska betingelser som bestämmer barnets utveckling samt Historiska och sociala betingelser för uppfostran. Med andra ord så berörde han filosofiska, beteendevetenskapliga, samhällsvetenskapliga och didaktiska frågor. Han betonar vikten av att studera "Problemet om hur livet formar den mänskliga individualiteten (på ärftlighetens grundval och genom omständigheternas tryck)" (a.a. s. 38). Detta är ett elegant sätt att framhålla betydelsen av samspelet mellan arv och miljö.

Efter Hammer utvecklades pedagogikämnet i psykologisk riktning och den beteendevetenskapliga forskningen tog över. Det fanns en uppfattning om att den experimentella psykologin skulle kunna lösa pedagogiska

problem. Två bidragande orsaker till detta var dels att det fanns en stark tilltro till möjligheterna att på ett objektivt naturvetenskapligt sätt kunna utforska den mänskliga naturen och därmed också få en bättre grund för pedagogisk påverkan och dels att psykologi ännu inte fanns som eget ämne. Titlarna på installationsföreläsningar i pedagogik under början av 1900-talet talar sitt tydliga språk. Axel Herrlins föreläsning hade titeln "Psykologins utveckling till exakt vetenskap", Gustaf Jaederholm talade om "Ett kapitel ur känslopsykologien", medan Rudolf Anderberg i alla fall hade med ordet pedagogik i sin föreläsningstitel "Intelligensundersökningarnas pedagogiska problem". Begävnings testen utvecklades som ett svar på skolans behov av att avskilja elever från den ordinarie undervisningsgruppen och placera dessa i någon form av specialpedagogisk verksamhet. Man kan alltså hävda att dessa typer av instrument hade ett starkt samband med specialundervisningens framväxt. Här ser vi exempel på att *både* samhälleliga faktorer (skolans krav) *och* individuella förutsättningar (elevers varierande förmågor) konstituerade specialpedagogikens kunskapsområde. Det är också tydligt att det dilemma som Nilholm (2005) hänvisar till inte är någon ny företeelse. "Ett övergripande dilemma för ett utbildningssystem...är att sådana system dels ska ge en liknande utbildning samtidigt som barns olikheter i erfarenheter, förmågor och egenskaper också kräver att man måste anpassa undervisningen till dessa olikheter." (op.cit. s. 131).

Med John Landquist är vi tillbaka i psykologin. Titeln på hans föreläsning var "Psykologins forskningsvägar". Landquist var handledare till bl.a. Torsten Husén och kallades för pedagogikens "nestor". Även David Katz hade den psykologiska forskningen i fokus och kallade sin föreläsning "Frågor rörande den psykologiska metodiken". John Elmgren ställde 1939 samma fråga som Bertil Hammer, då han betonade uppfostran som det centrala i pedagogiken. Elmgrens föreläsningstitel var således "Uppfostrans möjligheter och gränser". Det han tog upp var också Hammers anknytning till arv-miljöproblematik. "Tvillingforskning har visat modifikationsbredden mellan de ärftligt givna dispositionerna och de av uppfostran betingade miljömomenten." Slutsatsen blir "att 75 % arvsinflytande och 25 % miljöinflytande bestämmer individuella särdrag" (a.a. s. 85). Att inte inflytandet från arvsanlag och omgivningsfaktorer går att dela upp i en additiv modell har blivit alltmer uppenbart och i dag har kunskapen om att samspelet mellan arv och miljö beror på både faktorer hos individen och omgivningens utformning blivit alltmer accepterad (Dickens & Flynn, 2001; Rutter, 2000). Det går således inte att ange procentuella variansestimater men detta betyder inte att samspelet är oväsentligt. "Setting aside the paradox of genes versus environment...our analysis demonstrates...the potential of formal models of the development of pheno-

typic behavioral traits as a product of *the reciprocal causation of environment and phenotype*" (Dickens & Flynn, 2001, p.366, min kursivering). Ett annat exempel på att samspelen mellan genetiska/biologiska faktorer och den pedagogiska påverkan stod i centrum för pedagogikprofessorernas intresse kan hämtas från Wilhelm Sjöstrands installationsföreläsning. Han säger där att pedagogikens roll är bland annat att utjämna könsskillnader bara i så motto att "den enskildes anlagsmässigt indicerade livsgestaltning icke i väsentlig grad bringas i fara" (Lindberg & Berge, 1988, s. 126). Här befinner vi oss långt ifrån dagens diskussion om socialt konstruerade genuskillnader. Vi kan dock också se att biologiska könsskillnader och deras samspel med skolmiljön fokuseras i takt med att pojkar alltmer framstår som "förlorare" i skolsystemet. Att majoriteten av eleverna i specialpedagogisk verksamhet är pojkar och att pojkar får förhållandevis för låga betyg i relation till sina provresultat är dock ingen ny företeelse (Emanuelsson & Fischbein, 1986).

Ingvar Johannesson arbetade i början av 1960-talet på Lärarhögskolan i Stockholm och hade där startat en stor ungdomsundersökning. Han blev senare professor i Lund och i sin installationsföreläsning sade han bl.a. att "pedagogikens främsta syfte är att undersöka, analysera och utvärdera de betingelser och de processer som syftar till förändringar av beteenden hos individen" (Lindberg & Berge, 1988, s. 172). Målsättningen är att "framställa teorier som har relevans för praktiskt handlande i problematiska situationer" (a.a. s. 174). Här ser vi tydligt förankringen i en beteendevetenskaplig forskningstradition men också en tydlig professionsförankring.

I mitten av 1900-talet (1948) blev psykologi ett eget ämne och nya professorer inrättades. De sittande professorerna fick välja om de ville bli professorer i psykologi eller pedagogik och samtliga valde det förstnämnda. Detta säger något om vilka områden som betraktades som mest statusfyllda inom pedagogikämnet vid denna tid. Nya professorer i pedagogik tillsattes därefter och sakta började pedagogikämnet förändras i samhällsvetenskaplig riktning. I början av 1960-talet var dock innehållet i dessa båda ämnen mycket likartat och den pedagogiska psykologin hade fortfarande en stark ställning i pedagogikämnet. Rekryterings- och differentieringsfrågor dominerade liksom mättekniska problem av olika slag i takt med att datorer möjliggjorde mer avancerade beräkningar. Karl-Gustaf Stukát, som var förste innehavare på en professur i praktisk pedagogik och specialpedagogik i Göteborg, skrev exempelvis sin avhandling om "Suggestibility. A factorial and experimental analysis" (1958) och detta var också huvudinnehållet i hans installationsföreläsning.

Så småningom uppträdde dock en reaktion på denna ensidighet och pedagogikämnet började närma sig den pedagogiska praktiken men nu utifrån

ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Ett exempel på detta var Urban Dahl-löf som undersökte betingelser för pedagogiska processer och menade att hans resultat "ledde till en teoretisk modell, i vilken betonades samspelet mellan den organisatoriska ramen för undervisningen..., det grundläggande undervisningsmetodiska mönstret, undervisningstid och resultat." Här fokuseras omgivnings- snarare än individfaktorer och detta blev också utgångspunkten för ramfaktorteoriens genombrott.

Efter detta så kan man kanske säga att pedagogikämnet dominerats av historiska och utbildningspolitiska frågor på makroplanet och didaktiska frågor av både allmänt och mer ämnesspecifikt slag på mikroplanet. Pedagogiken tenderar också att splittras upp i flera discipliner med didaktik eller pedagogiskt arbete som metodikernas väg till forskarutbildning. Frågor om barns utveckling, socialisation och lärande får i Stockholm sin hemvist inom barn- och ungdomsvetenskap, medan mötet mellan samhällets institutioner och den stora individvariationen blir ett område för specialpedagogiken. Jag vill i detta sammanhang hänvisa till citat från min egen installationsföreläsning: "Specialpedagogiken är...ett brett och tvärvetenskapligt kunskapsfält" (Fischbein, 1996, s. 96). "En relativ syn på svårigheter som relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav gör det... nödvändigt att förena...olika perspektiv" (a.a. s. 97). Nämnas kan att när jag på 1980-talet sökte en professur i pedagogik så skrev en av de sakkunniga att det jag sysslade med inte tillhörde ämnet pedagogik. Samspelet mellan ärftliga förutsättningar och omgivningsfaktorer på olika nivåer, som tidigare varit ett centralt område inom pedagogiken betraktades nu som alltför psykologiskt och avvikande. Detta fick naturligtvis konsekvenser för mitt beslut att utveckla specialpedagogiken till en egen disciplin med en mångvetenskaplig inriktning. De komplexa situationer som man ställs inför inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet kräver att man kan sätta på sig "olika glasögon" och utforska omvärlden utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter.

Inom pedagogikämnet har efter hand frågor om mål och värdegrund blivit alltmer fokuserade samtidigt som en konstruktivistisk och upplevelse-baserad forskning ersatt den tidigare kvantitativa och utvecklingsbaserade (Svensson, 2004). Detta gäller dock inte bara pedagogikämnet utan kan iakt-tas också inom det medicinska fältet där upplevd hälsa blir lika viktig som det biologiskt baserade hälsobegreppet. Detta har också fört med sig att filosofiska aspekter på pedagogikämnet blivit centrala och man kan kanske säga att vi nu slutit cirkeln: filosofi som blev pedagogik, som blev psykologi, som blev sociologi, som blev filosofi. Ett tydligt exempel på detta kan hämtas från Tomas Englunds installationsföreläsning där det framhålls att "om utbildning betraktas som formering av kognitiva och moraliska dispositio-

ner så innebär det att den filosofiska aspekten måste vidareföras” (Englund, 1996, s. 43). I en senare artikel ger också Englund en historisk överblick över pedagogikämnets utveckling och avslutar med att betona att ”det starkt expanderande pedagogisk – filosofiska intresset under senare år är synnerligen mångfasetterat...” (Englund, 2004, s. 45). Naturligtvis är jag medveten om att det inte är rättvisande att hänvisa till lösryckta citat från olika professorer men menar ändå att dessa kan ge en inblick i var fokus ligger i deras forskningsintresse.

Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Pedagogikämnets fortgående förändring i riktning mot bildningsvetenskap och meningsskapande har kanske nödvändiggjort en uppsplittring i nya discipliner, såsom didaktik, specialpedagogik och barn- och ungdomsvetenskap, där tidigare centrala områden i pedagogiken, såsom undervisningsmetodik, differentialpsykologi och utvecklingspsykologi kan få sin hemvist. Detta för dock med sig att ontologiska, epistemologiska och metodologiska frågor kommer att skilja sig åt mellan dessa ämnen (Åsberg, 2001). Specialpedagogiken kan exempelvis inte bortse från biologiska förutsättningar hos individen eller det fysiska rummets betydelse för lärande och välbefinnande, medan detta i dag knappast är centrala frågor för pedagogiken. Jag vill gärna ge exempel på detta och refererar därvid till Gunnar Kylén, som var lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm, psykolog och föreståndare för ala (anpassning till liv och arbete), FUB:s forskningsstiftelse. Denna stiftelse grundades 1964 och var både ett gruppboende och en skyddad verkstad för personer med en utvecklingsstörning. År 1968 blev Gunnar Kylén stiftelsens första vetenskapliga ledare och forskningen inriktades mot att studera hur en utvecklingsstörning påverkade tänkande, känsloliv och handlande och de villkor som utvecklingsstörda personer växte upp under. De teoretiska utgångspunkterna var huvudsakligen av medicinsk-biologisk karaktär och inriktade på möjligheter att överkomma de begränsningar som en utvecklingsstörning kan orsaka hos människan. Det är intressant att se att i dag tenderar man i stället att bagatellisera och förneka biologiska begränsningar och placering i särskolan av barn som ej diagnosticerats som utvecklingsstörda är ett exempel på detta. Gunnar Kylén såg emellertid inte bara de biologiska begränsningarna utan också de som omgivningen åstadkom och arbetade exempelvis kraftfullt för att avskaffa de ålderdomliga institutioner där många utvecklingsstörda tillbringade sina liv och som var vanliga på 1960- och 70-talet. Detta gjorde att han alltmer började fundera över rela-

tionen mellan teori och praktik och menade att praktiken måste befrukta och utveckla teorin likaväl som tvärtom. Detta ledde också så småningom till en förändring från insamling av stora mängder individdata som bearbetades kvantitativt relativt åtskilt från de kontexter i vilka de var insamlade över till mer praxisnära forskning. Verkligheten är komplex och går inte att reducera till biologiska förutsättningar hos människan eller till pedagogiska insatser i omgivningen. I stället måste man ta hänsyn till många samverkande faktorer i människans samspel med olika omgivningsaspekter. På detta sätt utvecklades det som Gunnar Kylén kom att kalla en helhetssyn (1986). Denna innefattade en helhetsstruktur, en helhetsdynamik och en helhetsutveckling. Jag skall i första hand beskriva Kyléns syn på helhetsstrukturen för att visa att flera olika discipliner innefattas i specialpedagogiken och att detta kunskaps- och arbetsfält kräver samverkan mellan olika professioner. Detta är naturligtvis också fallet med pedagogikämnet och har också medfört utvidgningen till utbildningsvetenskap. Vilka ämnen man ser som primära samarbetspartners varierar dock så att biologi/medicin/psykologi och fysik/teknik blir mer framträdande inom specialpedagogiken medan historia/statskunskap och sociologi/filosofi får en starkare ställning inom pedagogiken. Den historiska översikten ovan visar dock att detta varierat över tid.

Utgångspunkten för helhetsstrukturen var två postulat. Det första att "Människan samspelar med sin miljö" och det andra att "Verkligheten består av både materia och upplevelser". Det första antagandet medför exempelvis att orsaker till att svårigheter som uppkommer i en pedagogisk situation inte kan hänföras enbart till barnets förutsättningar eller enbart till omgivningen utan att svårigheter eller möjligheter uppstår i mötet mellan dessa. Det andra antagandet innebär att både biologiska förutsättningar hos barnet (materia) och upplevelser hos och av barnet (sociala konstruktioner) är viktiga för förståelse av verkligheten. För att förstå vad som händer i en pedagogisk situation behöver man således kunskaper inom *olika* områden. Människans upplevande och meningsskapande hör till psykologins och filosofins område och baseras på både kognitiva och emotionella faktorer. Kroppsliga funktioner, hälsa, arvsanlag tillhör biologins, medicinens och genetikens domäner och utgör människans materia. Sociala aspekter på omvärlden innefattar i Bronfenbrenners terminologi mikro-, meso-, exo- och makromiljön betraktad ur ett individperspektiv men också utbildningssociologi, didaktiska frågor och utbildningsfilosofiska frågor om vilken kunskap som är viktig men också var makten finns att definiera detta och därmed också vilka som betraktas som avvikande och "oförmögna". Till den materiella omvärlden hör exempelvis näringstillgång, lokaler, redskap/hjälpmiddel. Samspelet mellan människan som upplevande och

biologisk varelse och den upplevande och materiella omvärlden är således centralt i det specialpedagogiska kunskapsområdet.

Beroende på vilken disciplin man tillhör och vilket verksamhetsfält man ägnar sig åt kommer verklighetsuppfattningens fokus att variera. Arbetar man exempelvis som specialpedagog inom habiliteringen så blir behandlingsfrågor centrala medan man inom skolan framför allt är upptagen med ämnesinnehåll och undervisning. Detta får naturligtvis också konsekvenser för vilken kunskap man tycker är viktig. Medan pedagogiken fokuserar på genomsnittsvariationen så blir extremvariationen central inom specialpedagogiken. Detta speglar också skillnaden mellan utvecklings- och differentialspsykologin. I takt med att vi gått mot en mer enhetlig skola allt högre upp i åldrarna så tvingas man också ofta bortse från de stora skillnader som finns mellan människor i en mängd olika avseenden. Man skulle kanske kunna säga att ju mer generell pedagogiken blir desto större behov finns det av specialpedagogik.

Pedagogikens förändring i riktning mot filosofiska, utbildningssociologiska och didaktiska frågor eller om man så vill större tonvikt på omgivningsjämfört med individfaktorer har också fått metodologiska konsekvenser för den forskning som bedrivs. Den tidigare starka dominansen för kvantitativa metoder har brutits och en kvalitativt inriktad och beskrivande forskning har växt fram. Inom specialpedagogiken med dess starka betoning av både individ- och omgivningsaspekter blir det dock nödvändigt att förena olika metodologiska traditioner och att samverka över disciplinränsar när det gäller detta. Vetenskapsteoretiska och forskningsmetodiska pedagogikkurser har inte sällan ett hermeneutiskt och fenomenologiskt fokus och också ibland ett förakt för en tidigare dominerande positivistisk och kvantitativ forskningstradition. Att på detta sätt förringa de kunskaper som den pedagogiska psykologin bidragit med är inte möjligt inom specialpedagogiken som har sitt fokus i samspelet mellan individ- och omgivningsförutsättningar.

Specialpedagogiska forskningsfrågor

Nedan skall jag kortfattat beskriva några av de områden inom vilka specialpedagogisk forskning bedrivs. Eftersom en av utgångspunkterna är samspelet mellan person och omgivning krävs att frågor belyses utifrån olika teoretiska perspektiv och på olika nivåer: riskfaktorer i individens utveckling och lärande (sådana faktorer kan vara både personella och omgivande); ledarskap och gruppprocesser som kan leda till inkludering eller exkludering; utslagningsprocesser i samhället. Funktionshinder kan sägas ha beröring

med alla dessa områden, eftersom en person med en funktionsnedsättning utsätts för större risker att betraktas som avvikande, att marginaliseras och särbehandlas i olika avseenden. Ett handikapp uppstår således i samspel med omgivningen och är inte något som är förlagt till individen. Frågor om delaktighet och medinflytande har fått förnyat fokus genom WHO:s handikappdefinition (ICF), som betonar just delaktighetens betydelse för hälsa och välbefinnande. Sådana frågor kan uppkomma på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

Risikfaktorer och individuell utveckling

För att studera detta område krävs longitudinella undersökningar, d.v.s. att man följer samma personer över tid. Detta gör det möjligt att studera olika livskarriärer och riskfaktorer både hos individer (s.k. sårbarhet) och i omgivningen. Denna typ av studier tar oftast sin utgångspunkt i en *psykologisk/biologisk* teoriram och är viktiga inom det specialpedagogiska fältet, eftersom beslut och handlingar måste utgå från kunskaper om både det personliga/individuella och det situationella/omgivande. Ett exempel på en sådan undersökning utfördes vid Karolinska Institutet, där barn från olika riskmiljöer följdes över tid och jämfördes med en kontrollgrupp. Ett viktigt resultat från studien var att skillnaden i mognadsförlopp mellan pojkar och flickor gör att de förra ofta får större svårigheter då de ställs inför krav de inte kan möta. Detta blir särskilt påtagligt för pojkar som också kommer från s.k. riskmiljöer (Nordberg et al., 1991; Nordberg, 1994). I dag ser vi konsekvenser av den ensidiga betoningen av genus (sociala konstruktioner) och negligering av kön (biologiska skillnader i exempelvis mognadsförlopp). Pojkarna blir förlorare i skolan när man bortser från deras oförmåga att tidigt leva upp till skolans krav på anpassning. Det är således ingen slump att pojkar kraftigt dominerar den specialpedagogiska verksamheten.

Andra exempel är studier som följer ungdomar genom skolan och ut i arbetslivet. Därvid uppmärksammas särskilt de som avbryter sina studier i förtid (Murray, 2000; Murray & Skarlind, 2003). Ungdomar som utsätts för överkrav i skolan kan också befinna sig i riskzonen för att bli självdestruktiva, såsom anorexi eller självmord (Alin Åkerman, 2002).

När det exempelvis gäller åtgärdsprogram i skolan kan man inte bara utgå från individuella förutsättningar (även om det skulle handla om en funktionsnedsättning) utan man måste också kunna se de svårigheter som bottnar i skolans oförmåga att hantera variation. Risken är annars att sådana program utgår från en kompensatorisk och normaliserande syn på specialpedagogisk verksamhet. Detta kan i sin tur leda till segregering och särbehandling, vilket får negativa konsekvenser för självkänslan och den personliga utvecklingen.

Ledarskap och grupprocesser

Pedagogiska situationer karakteriseras av ojämlika relationer (makt- och beroendeförhållanden) och av att dessa oftast innefattar en eller flera ledare och en större eller mindre grupp barn/ungdomar/vuxna. Kunskap om ledarskap och grupprocesser blir därför av avgörande betydelse i pedagogiken generellt men alldeles särskilt i specialpedagogisk verksamhet, eftersom det finns många exempel på att svårigheter kan minska eller öka till följd av sådana processer. Det som utgör ett oöverstigligt problem i *en* grupp kan betraktas som försumbart i en annan. Denna typ av studier utgår oftast från en *socialpsykologisk teoriram*.

Ledarens sätt att hantera variation som en möjlighet eller svårighet är avgörande. Ser man detta som en svårighet så vill man ofta göra gruppen mer homogen genom att utesluta "avvikare" och låta dessa bli en uppgift för speciallärare/specialpedagog. Man kan förväntas bilda små grupper av uteslutna och arbeta med dem utifrån andra målsättningar och med andra metoder. Orsakerna till att något barn placeras i en sådan grupp kan vara av varierande slag och skifta från skola till skola och från en tidsperiod till en annan (Westling Allodi & Fischbein, 2000). Nämnas kan att den vanligaste specialpedagogiska åtgärden i skolan i olika länder är "placering i liten grupp" utan att man egentligen gör något åt de uppkomna svårigheterna. Betraktas olikheter som möjligheter så blir inte det primära att göra gruppen homogen så att man kan arbeta så likartat som möjligt; variationen utnyttjas i stället till att skapa möjligheter till lärande, spänning och stimulans. Den andra ytterligheten kan dock bli att var och en skall söka sin egen kunskap utan att det gemensamma tas till vara. Ledaren kan med både utsagda och outtalade budskap ange tonen för klimatet i gruppen; tävlande och konkurrens leder ofta till liten samhörighet och dåligt klimat, medan sammanhållning och gemensamma aktiviteter befrämjar det motsatta. Om man som person tillåts att vara annorlunda blir det ett budskap till gruppen att det är positivt med olikheter. Detta har förstås också etiska implikationer, delaktighet och medinflytande motverkar utstötning och mobbning och i förlängningen utslagning. Westling Allodi (2002) fann exempelvis att i grupper där någon elev med funktionsnedsättning var inkluderad var också det av barnen skattade klimatet i gruppen bättre.

Det man lär sig i pedagogiska situationer är inte bara ämneskunskaper utan också hur man själv fungerar som lärande person. Får man klart för sig att man inte duger och riskerar att stötas ur gruppen så kan det vara förödande för självkänslan och därmed påverka handlandet i andra lärandesituationer. I värsta fall kan det leda till att man lämnar skolan i förtid och söker sig till destruktiva miljöer med missbruk och kriminalitet där man finner större uppskattning (Fischbein & Folkander, 2000). Är klimatet

i gruppen präglad av konkurrens och tävling så uppstår lätt en rädsla inte bara hos dem som stöts ut utan i hela gruppen eftersom man inte kan veta vem som står på tur nästa gång. Detta befrämjar inte lärande och utveckling utan leder snarare till att man försvarar sig och värnar om sin egen position. Ledarens ansvar för att inbjuda till delaktighet och medverkan från både barn och föräldrar utan att frånhända sig ledarrollen är en svår balansgång och vi behöver få mer kunskap om hur detta kan se ut i olika situationer, för olika gruppkonstellationer, utifrån olika innehåll, över tid, i det ideologiska klimat som råder etc. Det går ej att hitta en modell för balansen mellan det individuella och unika och det gemensamma och kollektiva. I stället är det nödvändigt att undersöka många sådana situationer och analysera dessa utifrån teoretiska, praktiska och etiska utgångspunkter. En forskare som tidigt intresserade sig för olika ledarskapsstilar och deras inverkan på gruppen var Kurt Lewin (1975) och han visade bl.a. att både styrning/struktur och stimulans/engagemang var avgörande faktorer för hur gruppen fungerade. I en studie av Jakobsson (2002) blev det också tydligt att när det gäller elever med en funktionsnedsättning så är samverkan med både föräldrar och andra professioner avgörande för hur väl skolsituationen kan anpassas till dessa elevers förutsättningar.

Samhälle och utslagning

Denna inriktning inom specialpedagogiken fokuserar på ett *kritiskt samhällsperspektiv* där frågor om demokrati och rättvisa studeras i relation till makt och kontroll. Möjligheter för "svaga" grupper att få vara delaktiga i beslut som rör deras egen situation, att motverka maktlöshet och social utslagning och att utveckla en rättvis gemenskap blir viktiga frågor. Detta innebär också att det blir angeläget att initiera förändringsprocesser och att analysera dessa. I sådana studier samverkar forskaren med pedagoger/beslutsfattare och man försöker gemensamt förändra verksamheten i riktning mot större delaktighet och medinflytande (Ström, 1999; Sivertun, 2000; 2006). Dessa projekt har en mer normativ inriktning och skiljer sig således från dem som undersöker redan befintliga företeelser för att studera vilka betingelser som befrämjar respektive motverkar delaktighet (Björck-Åkesson, 2001). Sådana undersökningar baseras ofta på en systemteoretisk teoriram med individen i centrum. Det går dock inte att isolera dessa olika utgångspunkter från varandra i praktiskt handlande utan man måste väga olika handlingsalternativ mot varandra och de kan, men behöver inte, vara oförenliga.

Använder man ett kritiskt samhällligt perspektiv som utgångspunkt för handlande i specialpedagogisk verksamhet så går det således inte att negligera barns, ungdomars och vuxnas egna upplevelser och önskemål med motive-

ringen att de "tycker fel". Det måste vara legitimt att föra fram sina åsikter och kunna kommunicera med andra om dessa trots att man befinner sig i "underläge" (Helldin, 1997; Gustavsson, 1998). Dilemmat i ett samhälle med en individualistisk grundsyn och stor valfrihet är att solidaritet och gemenskap med andra kommer i skymundan. En ökad konkurrens och utslagning leder lätt till att fler och fler kommer att känna sig utanför. Zygmunt Bauman (1994; 1999; 2004) har i flera böcker utvecklat detta tema och menar att individuell frihet endast kan vara resultatet av kollektiva ansträngningar. Skolans uppgift är således att förena individualitet och personlighet (synliggöra individen) med solidaritet och gemenskap (förutsättningar för en fredlig samvaro).

Avslutande synpunkter

Pedagogikämnets utveckling pekar på svårigheter att samtidigt innefatta kunskap om filosofiska, psykologiska, biologiska, sociologiska, fysiska och didaktiska frågor. Under olika tidsperioder blir vissa frågor mer centrala än andra. Detta får också konsekvenser för ämnets vetenskapsteoretiska och metodologiska förankring. Specialpedagogiken tvingas exempelvis in i ett snävt individualistiskt synsätt inriktat på kompensatoriska åtgärder då redan svårigheter uppstått. Detta motiverar att specialpedagogiken utvecklas som eget kunskapsområde med fokus på samspelet mellan det individuella och det omgivande. På så sätt kan förebyggande handlingsstrategier möjliggöras på olika nivåer. Sammanfattningsvis vill jag därför ge några synpunkter på konsekvenser av olika strategier.

Samhälleliga beslutsfattare har en skyldighet att se till inte bara att styrdokument, såsom exempelvis läroplaner, betonar demokrati, rättvisa och inkluderande principer utan också att dessa på organisations-, grupp- och individnivå leder till det önskade resultatet. På skolans område kan t.ex. valfrihetsprincipen eller ekonomiska styrinstrument motverka dessa ambitioner. Exempel på detta är att antalet små/segregerade grupper ökar igen i skolan efter att tidigare ha minskat. I dessa grupper blir det legitimt att prata om solidaritet och gemenskap och säga att trivsel är avgörande för utveckling. Både elever och föräldrar klagat dock över att man i stället försummar kunskapsinhämtandet och att eleverna ställs inför alltför låga krav. I de reguljära grupperna/klasserna tenderar det i stället att fungera tvärtom, konkurrens och utslagning blir en förutsättning för kunskapsinhämtandet och klimatet hårdnar. Utbildning i gemensamma grupper spelar en avgörande roll då det gäller att öka förståelse för olikheter, befrämja gemenskap och motverka utslagning.

Ledningspersoner på organisationsnivå, t.ex. skolledare, har också ett ansvar för att skolan kan befrämja alla barns och ungdomars optimala utveckling och lärande. Detta kräver dock både kunskap om det specialpedagogiska kunskapsfältet och en insikt i de motverkande krafter som styr verksamheten. Byråkratiska organisationer tenderar annars att befrämja likriktning och generella principer som försvårar flexibilitet och smidiga lösningar för dem som betraktas som avvikande i systemet (Mintzberg, 1983; Skrtic, 1991). En vanlig situation är att skolledaren lämnar över ansvaret för dessa elever till speciallärare/specialpedagog och därmed signalerar att det är hans/hennes område och något som inga andra i skolan behöver bekymra sig om. Det övergripande ansvaret för prioritering av resurser ligger dock kvar hos skolledningen, vilket ofta innebär ett etiskt dilemma för specialläraren/specialpedagogen. Han eller hon skall besluta om vilka barn som får stöd men inte omfattningen på dessa resurser som kan variera mellan olika år. Skolledare behöver därför i samverkan med specialpedagoger tydligt markera att "all personal har ansvar för alla barn i (för)skolan". Detta utesluter dock inte att någon avdelas för att särskilt ägna sig åt något eller några barn under förutsättning att detta sker med fokus på utvecklingsmål, vägar dit och utvärdering av insatserna.

Det didaktiska området har att göra med både det ämnesinnehåll som presenteras i skolan och det sätt på vilket detta innehåll anpassas till barnet/gruppen. Mest avgörande är kanske den tidiga läs- och skrivinläringen, som spelar en stor roll både för vad barnet inhämtar i skolan men också för det egna självförtroendet (Ferreiro & Teberosky, 1986; Taube, 1987; Hagtvet, 1990; Lyster, 1995; Myrberg, 2003). Om inte inlärningsituationen anpassas till barnets språkutveckling kan barnet tidigt komma att betraktas som avvikande i förhållande till skolans krav på enhetligt innehåll och begränsad tid att inhämta detta. Att få leka med språket både i tal och skrift utan krav på att det ska bli "rätt" är för många barn nödvändigt för att de skall utveckla sina förutsättningar och inte bli avskräckta från att försöka. En särskild utmaning erbjuder barn med dyslektiska svårigheter som kräver en genomtänkt metodologisk ansats med tonvikt på fonologisk träning (Höien & Lundberg, 1999).

Matematiken är ett annat område som kan erbjuda särskilda svårigheter. Flera forskare har intresserat sig för hur barn upplever matematiska problem och hur undervisningen kan anpassas till barns och ungdomars tänkande och tidigare erfarenheter (Neuman, 1989; Ahlberg, 2001). En inriktning inom matematikdidaktiken (radikalkonstruktivismen) fokuserar tydligare på biologiska utvecklingsaspekter och möjligheter till förståelse av abstraktioner (von Glasersfeld, 1995; Steffe, 2000). I Sverige finns förespråkare för denna inriktning vilken får långtgående konsekvenser för ut-

formning av lärandesituationer i matematik. Pedagogen måste exempelvis skaffa sig kunskap om var det enskilda barnet befinner sig i sitt tänkande och utgå från detta (Engström, 1998; Eriksson, 2001; 2004). Samtidigt finns det belägg för att matematiken är ett av de mest läromedelsstyrda ämnena i skolan (Fischbein et al., 1990).

Inom det didaktiska fältet blir det också angeläget att samverka med praktiskt-estetiska ämnen. Många av de elever som finns i specialpedagogisk verksamhet har svårigheter med teoretiskt inhämtande av kunskap och skulle vinna på möjligheten att använda andra sinnen i sitt lärande. Här kan nämnas psykomotorik, bild och form, musik och drama liksom särskilt anpassade dataprogram. En kartläggning av barns individuella tänkande och sätt att lära sig måste således ligga till grund för en pedagogisk anpassning av innehåll och arbetssätt till varje barn. Lärare behöver mer kunskaper då det gäller både kartläggning av barns styrkor och svagheter och hur man kan utforma uppgifter anpassade till dessa förutsättningar.

Det pedagogiska ledarskapet och dess betydelse för gruppens förmåga till samverkan och gemenskap är en central del av specialpedagogiken. I dessa situationer skapas möjligheter till stimulans och utveckling alternativt en grogrund för misslyckande, tillkortakommande och utslagning. Ledaren spelar en avgörande roll för klimatet i gruppen och uppmuntrande av vilja till nyfikenhet och lärande liksom för möjligheter för alla att vara delaktiga i verksamheten (Westling Allodi, 2001). Pedagogen måste ha kunskap om hur olikheter mellan gruppdeltagare kan erbjuda positiva utmaningar och inte se dem som hot som inbjuder till utstötning och mobbning. Detta kräver att etiska målfrågor diskuteras så att inte prestationsmål och ekonomiska styrfunktioner tar överhanden. Forskning visar att struktur och tydlighet ökar delaktigheten men att det också är nödvändigt med ett friutrymme inom givna ramar som stimulerar till kreativitet och lärande (Fischbein & Österberg, 2003). Som pedagogisk ledare måste man också kunna samverka med kollegor, föräldrar och andra professioner och veta vad man själv har kompetens för och när man måste ta hjälp av andra. Jakobsson (2002) har visat att det blir särskilt viktigt att sådan samverkan fungerar för de elever som har funktionsnedsättningar av olika slag. Ledarskap och samverkan parat med en medvetenhet om de egna erfarenheternas betydelse för hur man utövar sitt ledarskap borde ingå som en central del i all lärarutbildning.

Risikfaktorer hos barnet (s.k. sårbarhet) eller i dess omgivning (sociala/kulturella riskmiljöer) kan också leda till särbehandling och marginalisering. Det kan handla om en biologisk funktionsnedsättning hos barnet men kan lika gärna vara baserat på upplevelser hos andra av att barnet är annorlunda och avviker från normen. I en longitudinell studie av Sonnander et al. (1993) fann man exempelvis att de barn som utsattes för specialpedagogiska åt-

gärder av något slag snarare klarade sig sämre än de barn med samma begåvningsmässiga förutsättningar som inte erhållit sådant stöd. Westling Al-lodi & Fischbein (2000) kunde också i sin studie konstatera att placering i en "särskild" grupp inte alltid baserades på behov hos barnet utan i stället bottnade i en upplevelse hos omgivningen av att barnet var annorlunda och därför inte kunde gå kvar i sin ursprungliga grupp. Vanligt var också att detta skedde som ett "skydd" för barnet för att inte utsättas för mobbning av både kamrater och lärare. I många länder är också den vanligaste specialpedagogiska åtgärden att placera barnet i "liten grupp" utan att några andra åtgärder vidtas (Dyson, 2000; Persson, 2001). En medvetenhet om barnets förutsättningar och bakgrund både när det gäller styrkor och svagheter måste ligga till grund för pedagogiska åtgärder för att undvika skuldbeläggande och "syndabockstänkande".

Sammantaget kan man konstatera att specialpedagogiken utgör ett stort och tvärvetenskapligt fält, som det inte är möjligt för *en* forskningsinriktning att täcka. I stället krävs det samverkan mellan olika discipliner och professioner (lärare, specialpedagoger, socialarbetare, arbetsterapeuter, läkare, psykologer m.fl.). Samverkan mellan hem och skola blir kanske också särskilt betydelsefullt för de barn som riskerar att hamna i svårigheter. I flera studier har man kunnat konstatera att föräldrar till dessa barn sällan känner sig delaktiga i skolans beslut. De tycker också många gånger att det brister i informationen och oroar sig för att deras barn inte ska erhålla tillräckliga kunskaper för att kunna fungera som fullvärdiga medborgare i samhället (Heimdahl Mattson, 1998; Roll Pettersson, 2001). En del föräldrar har inte heller förmåga att kommunicera med skolan och har ibland lika stora svårigheter som sina barn att hantera det dagliga livet (Sundelin Wahlsten, 1991; Nordberg, 1994).

Ska det vara möjligt att förena teori och praktik med etiska överväganden i pedagogiska situationer så måste man kunna anlägga flera olika perspektiv på specialpedagogiken. Man riskerar annars att antingen tränga in olika människor i en gemensam verksamhet som inte tillgodoser unika förutsättningar och erfarenheter alternativt att skapa ett diagnostiserande och individualiserande som särbehandlar och stöter ut.

Också när det gäller forskning krävs en samverkan över disciplingränser. Exempel på detta är ett skolprojekt i Sävsjö initierat av Per-Anders Rydellius, professor i barn- och ungdomspsykiatri. I detta projekt slumpades kommunens skolor ut på en experiment- och en kontrollgrupp. I experimentgruppen kartlades alla barns psykiska och språkliga förutsättningar i förskolan. Denna kunskap användes inte för kategorisering och placering utan lärarna fick i stället större kunskaper om hur de skulle möta barnens eventuella svårigheter. Massiva insatser då det gällde läs- och skrivinläring samt ökade personella resurser i de vanliga klasserna sattes också in

i experimentsskolorna. Därutöver avvaktade man med formell matematikundervisning tills barnen kunde läsa. Barnen har följts upp i fem år och det verkar som om de inte bara klarar läsningen bättre utan också visar färre symtom på ohälsa. Ett oväntat resultat var också att lärarna i experimentsskolorna trivdes bättre och hade färre sjukskrivningar. Denna typ av resultat pekar på att både medvetna pedagogiska insatser och en ökad kompetens hos lärarna har betydelse för skolans möjligheter att möta alla barn (Rydellius, 2005). Ett annat exempel är tvillingstudier inom dyslexiområdet, där psykologer och pedagoger samarbetar med beteendegenetiker. Inom ramen för Specialpedagogiskt Forum har Lärarhögskolan i Stockholm tillsammans med Karolinska institutet och Mälardalens Högskola utvecklat gemensamma kurser i magister- och forskarutbildning, driver ämnesövergripande seminarieverksamhet, öppen för alla intresserade och har initierat tvärvetenskapliga forskningsprojekt. Jag tror att detta är en framkomlig väg när det gäller att utveckla specialpedagogiken till ett område som kan ge kunskaper om hur vi förebygger ohälsa, marginalisering och utslagning i skola och samhälle.

Slutligen vill jag säga några ord om den tendens som finns inom pedagogikämnet att dikotomisera specialpedagogiken. Antingen utgår man från ett kategoriskt perspektiv som fokuserar på individsvårigheter eller ett relationellt perspektiv som framhåller betydelsen av omgivningsfaktorer (Emanuelsson et al., 2001). Man menar också att dessa är teoretiskt oförenliga och att det kategoriska perspektivet har varit och är förhärskande inom specialpedagogiken. Nilholm (2005) och andra har visserligen nyanserat detta något genom att tillföra några ytterligare perspektiv, såsom tolkningsperspektivet, det interaktiva perspektivet och dilemmaperspektivet. Han förordar det senare som en tänkbar bas för fortsatt forskning.

I den utvärdering som Högskoleverket gjort av det specialpedagogiska programmet vid landets universitet och högskolor uttalar man sig också om ämnet specialpedagogik och skriver att "...ämnets ursprung är en teoretisk reflektion över den speciallärarverksamhet som länge bedrivits." (s. 9). Vidare påstår man att ämnet har "...oklar identitet, svag forskningsbas och ideologiskt innehåll." Med en historisk överblick så framstår i stället specialpedagogiken som starkt förbunden med den psykologisk-pedagogiska forskningsinriktningen inom pedagogikämnet. Om man med den oklara identiteten menar tvärvetenskapligheten och nödvändigheten av fler teoretiska utgångspunkter så kan man förstås med liknande argumentering hävda detta om pedagogikämnet. Även hemfallenheten åt ideologisk argumentering har dessa ämnen gemensam. De argument som i dag framförs för att specialpedagogiken *antingen* ska hålla sig inom pedagogikens domäner *eller* fokusera på individrelaterade svårigheter (exempelvis funktionsnedsättningar) och

överlåta problematik på system- och samhällsnivå till pedagogikföreträdare kan tolkas som ett uttryck för pedagogikämnets revirbevakning.

I den specialpedagogiska praktiken behöver man dock kunna "sätta på sig olika glasögon" och studera sådana situationer med utgångspunkt i att samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningskrav kan skapa möjligheter i stället för svårigheter. Detta är nödvändigt om inte specialpedagogiken alltid ska framstå som något som man "slänger in som jästen efter degen", d.v.s. då svårigheter redan uppstått ropar man på specialpedagogisk kunskap. I stället bör studiet av förebyggande åtgärder få en större plats i specialpedagogisk forskning och verksamhet. Att betona samspelets betydelse på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivån blir således centralt. Jag vill således argumentera för att just det faktum att omgivningens påverkan får olika effekt på olika individer och att olika individer utifrån sina förutsättningar utformar samma omgivning olika motiverar ett interaktionistiskt och systemteoretiskt perspektiv på specialpedagogiken. Skall forskning och praktik kunna befrukta varandra så går det inte att befinna sig på en filosofisk-ideologisk nivå som avfärdar ett studium av individer och deras samspel med omgivningen som föråldrat och icke önskvärt. I stället måste vi studera vad som faktiskt händer i pedagogiska situationer och hur dessa ska kunna förändras i riktning mot större acceptans av olikheter och mindre utslagning och marginalisering. För att åstadkomma detta måste vi dock skaffa oss mer kunskap om både individers förutsättningar och erfarenheter och omgivningsfaktorer på olika nivåer men framför allt om hur samspelet mellan dessa fungerar.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alin Åkerman, B. (2002). *Hur upptäcker vi sårbara elever? Utvärdering av en filmdokumentär för självmordprevention bland gymnasieelever*. Nationellt Centrum för suicidforskning och prevention av psykisk ohälsa. Rapport 2.
- Bauman, Z. (1994). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1999). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Björck-Åkesson, E. (2001). Specialpedagogiken – ett mångfacetterat kunskapsfält. *Att undervisa*, 5, 13-18.
- Dickens, W.T. & Flynn, J.R. (2001). Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: The IQ Paradox Resolved. *Psychological Review*, 108, 2, 346-369.
- Dyson, A. (2000). Selecting students for special education: the English experience. *Normalitet Avvikelse Differentiering*. Internationell konferens vid Pedagogiska institutionen. Göteborgs universitet.

- Emanuelsson, I. & Fischbein, S. (1986). Vive la Difference? A Study on Sex and Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, 71-84.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.F. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. (Skolverkets monografiserie) Stockholm: Liber.
- Englund, T. (1996). *Pedagogikens uppgifter. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1, 1, 40-53.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9, 1, 37-49.
- Engström, A. (1998). *Matematik och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, G. (2001). *Talbegreppets utveckling. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv*. Rapport nr 7 från Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Eriksson, G. (2004). *Tidig aritmetisk kunskapsbildning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Literacy Before Schooling*. Portsmouth: Heinemann.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1, 2, 89-99.
- Fischbein, S. & Folkander, M. (2000). Reading and Writing Ability and Drop Out in the Swedish Upper Secondary School. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 264-274.
- Fischbein, S., Guttman, R., Nathan, M. & Esrachi, A. (1990). Permissiveness-Restrictiveness for Twins and Controls in Two Educational Settings: The Swedish Compulsory School and the Israeli Kibbutz. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 39, 245-257.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Gustavsson, A. (1998). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag.
- Hagtvet, B. E. (1990). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heimdahl Mattson, E. (1998). *The School Situation of Students with Motor Disabilities: Interaction of Individual Prerequisites and Environmental Demands*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan – En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Kylén, G. (1986). *Helhetsstruktur, helhetsdynamik och helhetsutveckling*. ALA. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Lewin, K. (1975). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. D. Cartwright (ed.). Westport., Conn: Greenwood Press.
- Lindberg, L. & Berge, B.-M. (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyster Halaas, S.-A. (1995). *Preventing Reading and Spelling Failure*. Institute for Special Education. University of Oslo.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organisations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hill Inc.

- Murray, Å. (2000). Changes in the Labour Market for Young Adults without Further Education and Training. *Journal of Education and Work*, 13, 3, 327-347.
- Murray, Å. & Skarlind, A. (2003). Ungdomar med och utan gymnasieutbildning på 1990-talets arbetsmarknad. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 9, 1, 21-36.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Neuman, D. (1989). *Räknefärdighetens rötter*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10, 2, 124-138.
- Nordberg, L. (1994). *The First Four Years of Children's Mental Development*. Stockholm: Gotab.
- Nordberg, L., Rydelius, P.-A. & Zetterström, R. (1991). Psychomotor and Mental Development from Birth to Age of Four Years; Sex Differences and their Relation to Home Environment. *Acta Paediatrica Scandinavia*, suppl. 387.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Roll Pettersson, L. (2001). *Between Open Systems and Closed Doors. The Needs and Perceptions of Parents of Children with Cognitive Disabilities in Educational Settings*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (eds): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp: 651-682.
- Rydelius, P.-A. (2005). En hälsobefrämjande skola. *Psykisk Hälsa*, 1, 16-18.
- Sivertun, U. (2000). *Social och kulturell problematik i gymnasieskolan. Sett från ett specialpedagogiskt perspektiv*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Sivertun, U. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skrtc, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love.
- Sonnander, K., Emanuelsson, I. & Kebbon, L. (1993). Pupils with Mild Mental Retardation in Regular Swedish Schools: Prevalence, Characteristics, and Subjective Evaluations. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 6, 692-701.
- Steffe, L. P. (2000). Perspective on Constructivism in Teacher Education. In L. P. Steffe and P. W. Thompson: *Radical Constructivism in Action. Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*. London: RoutledgeFalmer, pp. 277-288.
- Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Stukát, K.-G. (1958). *Suggestibility. A Factorial and Experimental Analysis*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sundelin Wahlsten, V. (1991). *Utveckling och överlevnad. En studie av barn i psykosociala riskmiljöer*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Svensson, L. (2004). *Pedagogikämnet*. Pedagogiska uppsatser nr. 38 från Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Westling Allodi, M. (2001). Students Evaluation of Classroom Environment. I G. Svingby & S. Svingby (eds.): *Bedömning av kunskap och kompetens*. Prim-gruppen, rapport nr 18. Lärarhögskolan i Stockholm.

- Westling Allodi, M. (2002). *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education*. Stockholm: HLS Förlag.
- Westling Allodi, M. & Fischbein, S. (2000). Boundaries in School: Educational Settings for Children Perceived as Different. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2, 2, 63-86.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6, 4, 270-292.

NÅGRA AKTUELLA SPECIAL- PEDAGOGISKA FORSKNINGSTRENDER

Jerry Rosenqvist

är professor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad med ämnesansvar i specialpedagogik. Han har bl. a. forskat om särskolans funktion och om specialpedagogers verksamhet efter examen. Har även arbetat som konsult och expert för OECD, Sida och Världsbanken.

För lite drygt fyrtio år sedan skrev dåvarande psykiatrikern Hans Forssman och barnläkaren Ingemar Olow att det visserligen inte kunde sägas att den medicinska vetenskapen tidigare försummat ”de psykiskt utvecklingsstörda” som forskningsområde. ”Men” fortsätter de

”likväl är det sant, att den sista tioårsperioden /alltså 50-talet/ i särskilt hög grad avkastat forskningsresultat av stor betydelse för studiet av de utvecklingsstörda och att därigenom dessa även vetenskapligt på ett nytt sätt kommit i händelsernas centrum.” (Forssman och Olow, 1961, förordet.)

Citatet ger en god illustration till hur olika sätt att tänka i skilda epoker beträffande fenomen och företeelser i vår omvärld kan vara. Vetenskapen riktar sig, i det anförda exemplet, till en grupp människor vilken den uppenbart betraktar som objekt. Objektet är intressant främst ur rent vetenskaplig synvinkel men det finns i rapporten likväl empatiska uttryck och en viss optimism om att utvecklingsstörda människor skall kunna leva ett alltmer normaliserat liv (även om man inte använder just denna terminologi). Det är vidare intressant att som läsare konstatera att boken – *De psykiskt utvecklingsstörda, deras utbildning och vård* – trots titelns löfte om att både vård och utbildning skall avhandlas, snarare uppehåller sig vid vårdens organisationsformer liksom vid olika orsaker till symtomet utvecklingsstörning. Det ringa intresset för utbildning, vilken i boken ägnas endast två av hundratalet sidor, kan förmodligen åtminstone delvis tillskrivas författarnas bakgrund. Deras vetenskapliga förankring i medicinen är väl också anledningen till att de använder uttryck som ”det defekta barnet” (s. 63), men detta kan samtidigt ses som ett gott avstamp för ett studium av den snabba utveckling det vetenskapliga förhållningssättet gentemot personer med funktionshinder genomgått under de senaste decennierna.

Begreppet specialpedagogik

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999, s. 207) framhålls specialpedagogiken som ett tvärvetenskapligt område med politiskt-normativa perspektiv och komplexa uppgifter. Kommittén ser specialpedagogiken huvudsakligen knuten till skola. I föreliggande artikel avgränsas diskussionen på ett liknande sätt. Framställningen nedan, med ett försök att problematisera några olika forskningsinriktningar, avgränsas sålunda främst till skolsammanhang. Vi kan därvid ansluta oss till Persson (1995), när han, i ett försök till definition av specialpedagogiken skriver:

Att försöka sig på en generell definition av termen specialpedagogik eller specialpedagogiska behov är // svårt. Vad vi emellertid kan konstatera är att specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till. (a.a., s. 4.)

Denna definition kan knytas till ett anförande vid ett möte mellan nordiska specialpedagogiska forskare på Högskolan i Borås hösten 2002. Där kunde högskoleadjunkt Lise-Lotte Malmgren konstatera att ju snävare man definierar pedagogiken, desto bredare måste specialpedagogiken definieras – och vice versa. Hon anförde vidare att en mycket vanlig åtgärd inom specialpedagogiken var ”mera av samma sak”, t.ex. att en timmes specialundervisning ökades till två timmar om den första åtgärden visat sig otillräcklig. Detta går ju i riktning mot att pedagogik och specialpedagogik bildar ett slags kommunicerande kärn och just häri kan kanske ett dilemma utläsas – att man gärna tänker kvantitativt både om förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik och om specialpedagogiska insatser.

Specialpedagogik har på senare tid – både som del av en vetenskaplig disciplin och i praktiken – framställts just i ett dilemmaperspektiv, d.v.s. som motsättningar mellan i sig oförenliga ytterligheter, inte minst begreppsmässigt. Tetler (2000, 2005) framhåller fem sådana problematiska områden, såsom individuella behov gentemot skolklassens eller en akademisk dimension kontra en social. Haug (1998, 2004) fäster uppmärksamheten på skolpraktiken som pedagogiskt dilemma genom exemplet ”specialundervisningen” varvid han bl.a. ställer äkta inkludering mot en integrering där vissa elever bara blir åskådare av verksamheten.

En grund för dessa dilemman är svårigheten att definiera innebörden i begreppet specialpedagogik, alltså att avgränsa vad specialpedagogik är – och vad det inte är – särskilt i förhållande till ämnet pedagogik. En annan grund för dilemmat är att specialpedagogiska problem har en normativ karaktär, främst genom politiskt uttryckta viljeinriktningar. En tredje grund är att man ofta tvingas isolera eller framhålla ”det speciella” för att kunna se ”det

generella" i (special)pedagogiken. Detta senare blir särskilt framträdande som dilemma om man i forskningen, liksom i praktiken, försöker nalkas specialpedagogiska problemställningar i relation till den totala skolpraktiken och inte se dem som enskilda angelägenheter, beroende av speciella egenskaper hos vissa människor.

För att på ett bättre sätt förstå dilemmat och de praktiska konsekvenser detta får kan det var värt att, precis som i ingressen ovan, göra en lätt historisk tillbakablick. Då kan man konstatera att specialpedagogiken, och till den knuten forskning från att ha varit en ganska snävt avgränsad vetenskaplig disciplin med tydlig anknytning och beroendeställning till handikappsynen inom medicinska och psykologiska traditioner under senare tid utvecklats till ett mera självständigt – om än fortfarande tvärvetenskaplig – område. Pedagogiken i ett integrerat sammanhang har alltmer betonats på bekostnad av diagnosbaserade och särskiljande åtgärder.

De senaste tjugo åren har därvid närmast inneburit en revolution beträffande både allmänhetens och vetenskapens syn på innebörder av begrepp som handikapp, defekter, störningar och funktionshinder.

I ett notat av Gunnar Stangvik (1993) diskuteras specialpedagogik som en social konstruktion. Sättet att förstå dess innebörd inom det sociala fält där den utövas influerar också själva utövandet. Stangvik för fram en fyrdimensionell modell som framhäver 1/ isolering från samhället, 2/ nedvärdering och därav följande låg självskattning, 3/ frånvaro av stimulering och 4/ undertryckande av personliga behov. Dessa kännetecken bör, förstår man av Stangviks text, kunna ses som konkreta och socialt betingade motsatser till mera psykologiskt och medicinskt orienterade kategoriseringsgrunder, vilka Stangvik kallar reduktionistiska.

Man kan också tolka detta framhävande av sociala aspekter som konkretiseringar av, och därmed ett ställningstagande för, ett relativt handikappbegrepp gentemot ett absolut. Stangvik menar att en lärares ställningstagande för det ena av dessa två synsätt bör få konsekvenser för dennes sätt att undervisa. I konsekvens härmed efterlyser Stangvik ett nytt sätt att förstå specialpedagogik och användning av specialpedagogisk kompetens. Stangvik kopplar sina tankegångar till egna tidigare studier, bl.a. en där han kunde konstatera att barn som skildes ut i skolan fick andra uppfattningar om sig själva än barn med motsvarande förutsättningar som skolades i integrerade former. Dessa skillnader fick betydelse för elevernas fortsatta färdighetsutveckling. Poängen i detta är, menar Stangvik, att elevernas självuppfattning inte bara kunde förklaras av deras funktionsnedsättning utan också har att göra med hur samhället möter "vansker". Stangvik summerar specialpedagogikens historia, där den pendlat mellan omsorg och undervisning, med en referens till sin landsman Gjessing, som skrev att en sådan pedagogik har varit till både hjälp och skada. (Jfr även Emanuelsson, 1983.)

Stangvik gör också en distinktion mellan specialundervisning och specialpedagogik. ”Tradisjonellt har spesialpedagogikk blitt knyttet til skole og forstått som spesialundervisning” (ibid. s. 2). Han menar, att specialundervisning i sig innebär något segregerande, avskilt. Det är alltså mera av en organisationsform, medan specialpedagogik innebär ett förhållningssätt förankrat i utövarnas värdegrunder.

Handikapp ses som samhällsbetingat snarare än individburet även hos exempelvis företrädare för den brittiska s.k. sociala modellen för handikapp (the social model of disability, se t.ex. Oliver, 1996; Barnes et al. 1999). Likaså ses funktionshinder numera som funktionsnedsättningar i vissa situationer (jfr WHO, 2001). För övrigt har Världshälsoorganisationen (WHO) i sina klassificeringar och definitioner av handikappbegreppet över tid möjliggjort en förändrad syn på innebörden i handikapp som relativt, d.v.s. ett mötet mellan förutsättningar och miljö, i stället för absolut, d.v.s. definitivt och orubblikt. I ett sådant relativt eller relationellt perspektiv kan man inte tala om ”handikappade människor” eftersom ingen alltid är handikappad. Men inte bara begreppen och innebörderna utan även själva forskningsansatserna har genomgått en påtaglig förändring (se t.ex. Emanuelsson et al., 2001).

Från att sålunda ha varit inriktad mot just individuella defekter har den specialpedagogiska forskningen alltmer kommit att fokusera samhällsrelaterade orsaker till att funktionshinder och svårigheter uppstår. Ett tecken på detta kan avläsas då Sveriges första professor i specialpedagogik, Ingemar Emanuelsson, under tidigt 80-tal ställde frågan ifall den specialpedagogiska uppgiften gällde *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* (Emanuelsson, 1983). I en studie 1988 kunde författaren till föreliggande artikel konstatera en viktig skillnad bland representanter för skola och arbetsliv beträffande deras uppfattningar av orsaker till att f.d. sarskolelever hade svårigheter på arbetsmarknaden (Rosenqvist, 1988). En tydlig skiljelinje kunde konstateras mellan dem, som såg orsakerna ligga hos den f.d. eleven själv eller hos dennes familj, och dem, som såg orsakerna ligga utanför eleven, t.ex. i skolsystemet, i själva arbetsmarknaden eller i samhällssystemet i stort. Bl.a. dylka studier öppnade upp intresset bland forskare att studera personer i svårigheter i sin kontext. Denna strävan blev särskilt stark inom samhällsvetenskaperna.

Allmänt om det aktuella forskningsläget

De ovan angivna nyare forskningsinriktningarna, inom vilka man försöker se elevers svårigheter i sin kontext – där alltså miljön spelar in – i stället för att se personen själv som bärare av problemet, har lyfts fram i en kunskaps-

översikt över forskning inom det specialpedagogiska området (Emanuelsson et al., 2001). I denna konstateras att sociologiskt/pedagogiskt orienterade frågor tycks vinna terräng, inte minst på det teoretiska planet, där "postmodernistiska" samhälls- och organisationsteorier är i kommande. Rapporten presenterar två dominerande forskningsansatser (se angivet arbete, tabell 1, s. 22) där den ena, kallad det *kategoriska* perspektivet, rör forskning där en kategorisering av människor efter vissa egenskaper blir viktig. I detta perspektiv, som ligger nära medicinska och psykologiska förklaringsmodeller till funktionshinder, är det sällan forskaren problematiserar eller ifrågasätter riktigheten i diagnoser, i form av exempelvis angivna underlag för placering av viss elev i särskola (jfr Rosenqvist, 1995). Det andra s.k. *relationella* perspektivet innebär att man försöker se eleven i sin totala situation, varvid man försöker identifiera orsaker till svårigheter även exempelvis i skolans sätt att organisera undervisningen. Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att man i det kategoriska perspektivet gärna studerar eleven med *svårigheter* medan man i det relationella försöker se *elever i svårigheter*.

En konferens vid Göteborgs universitet under vårvintern 2000 genomfördes under temat "Normalitet – avvikelse – differentiering". Titeln som sådan blev speciellt intressant eftersom den manifesterade några olika trender om en ny inriktning av specialpedagogiska frågor och den väckte i sin tur frågor om vilka elever som står i fokus för specialpedagogiska åtgärder. Jag menar att, för att kunna besvara frågor om vem eller vad som är avvikande, det blir nödvändigt att definiera vad som är normalt, och detta visar sig ofta inte vara helt enkelt.

Differentiering, det tredje ordet i det nämnda temat, står för de åtgärder man i skolan vill sätta in för att stödja vissa elever. Differentiering har i denna mening en både negativ, avskiljande innebörd, t.ex. den tidigare flitigt använda klinikundervisningen, och en mera positiv, vilken innebär insatser och stödåtgärder på olika nivåer och av alla möjliga slag riktade inte enbart till en viss elev utan även till elevens kontext. Den senare innebörden är närmast jämförbar med det man en gång både i 1946 års skolkommision och i SIA-utredningen kallade "individualisering inom klassens ram" (Marklund, 1983, s. 386; SOU, 1974). I mera allmänna termer avser den negativa innebörden att man differentierar elever och den positiva att man differentierar undervisningen.

Det finns sålunda ingen generell eller allmänt vedertagen uppfattning om vilken typ av kunskapsområde specialpedagogiken är. Det som kan anges är snarare en spännvidd mellan idealtyper (se t.ex. Emanuelsson et al., 2001, s. 22), där man i den ena änden fokuserar åtgärder riktade mot eleven med svårigheter och i den andra änden fokuserar åtgärder riktade mot omgivningen kring elever i svårigheter. Denna senare ansats har politiskt och ideologiskt stöd i flera svenska statliga utredningar, t.ex. i SOU 1999:63, särskilt kapi-

tel 9, och i internationella överenskommelser såsom FN:s s.k. standardregler (United Nations, 1995) och Salamancadeklarationen (Unesco, 1994). För att återanknyta till Perssons (1995) ovan citerade definition kan vi summera specialpedagogiken till ett slags hjälpverktyg där den allmänna eller vardagliga pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogens arbetsuppgift har också alltmör kommit att omfatta mera allmänpedagogiska insatser riktade mot alla elever, inklusive dem *i svårigheter*. På motsvarande sätt kan specialpedagogisk forskning sägas befinna sig i ett spänningsfält med ytterändarna kategoriskt och relationellt perspektiv enligt resonemanget ovan. Sagda spännvidd kan illustreras med några nerslag i aktuell (special)pedagogisk forskning.

Några exempel på aktuella projekt och avhandlingar

Specialpedagogiska forskningsprojekt spänner över ett vitt fält, alltifrån starkt individinriktade studier med ett tydligt kategoriskt perspektiv till flervetenskapliga och samhällsförankrade studier med ett tydligt relationistiskt perspektiv. I flertalet studier går det emellertid inte att utläsa någon sådan tydlig utgångspunkt (se Emanuelsson et al., 2001). Man kan, med en grov förenkling, dela in den aktuella specialpedagogiska forskningen i tre större inriktningar. Den första rör studier av inklusion/integration eller "skola för alla". Hit räknas i denna översikt även studier av specialpedagogik på ett allmänt plan liksom teoriutvecklande studier. Den andra huvudinriktningen rör studier av specialpedagogrollen, främst vad examinerade specialpedagoger egentligen arbetar med efter utbildningen. Hit räknas även professionsforskning. Den tredje inriktningen rör specifika problemområden, såsom läs- och skrivsvårigheter, och grupper av elever som får specialundervisning, t.ex. elever med intellektuell funktionsnedsättning. Inom detta tredje fält framträder en polarisering genom företrädare för kategoriska respektive relationella perspektiv som tydligast. Ett exempel är den ännu pågående debatten mellan forskare som studerar fenomenet DAMP/ADHD med helt olika utgångspunkter, men mera därom nedan under rubriken Specifika problemområden. Framställningen här nedan utgör endast exemplifieringar av forskningsansatser och är på intet vis uttömmande.

Inklusion/integration/skola för alla

Inom detta tema har på senare tid bland annat lyfts fram studier om elevers olikheter (Börjesson, 1997; Persson, 1998; 2002), och hur dessa kan ses som möjligheter för en god undervisning i stället för att utgöra hinder. Specialpedagogisk forskning behöver – kanske främst för att bryta sitt "kategoriska

arv” – sätts in i ett både mång- och tvärvetenskapligt perspektiv, där t.ex. ekonomisk, statsvetenskaplig och politisk teori liksom teorier i sociologi och socialt arbete lyfts fram som stöd för (special) pedagogisk teoriutveckling, parallellt med nya rön inom både medicin/psykiatri och psykologi. Intressanta exempel på icke-pedagogiska studier utgör därvid ovan nämnda av sociologen Mats Börjesson (1997), liksom statsvetaren Staffan Löfqvists (1999) avhandling om hur det svenska systemskiftet, t.ex. beträffande skolans avreglering, inverkat på skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogiken, menar Löfqvist, är en del av välfärdsstaten och förändringar av denna får direkta konsekvenser för specialpedagogiken. Specialpedagogiken gäller också frågan om social rättvisa och blir därmed beroende av politiskt-normativa influenser och strömningar.

En doktorsavhandling av Pija Ekström (2004) granskar hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Ett tydligt exempel på innebörden i denna nyare ansats utgör ett tongivande verk av Thomas och Loxley (2001) vilket bär titeln: "Deconstructing special education and constructing inclusion" (Att bryta ner specialundervisning och bygga upp inkluderande undervisning). Det rör sig alltså om ställningstaganden inom inledningsvis angivna dilemman. (För en kritisk diskussion om innebörden i begreppen integration och inklusion se exempelvis Emanuelsson, 1996 och Rosenqvist, 1996.)

Vad gäller särskoleelevers skolgång, inklusive särskoleelever i vanlig grundskoleklass, finns en del studier redovisade, flera av dessa inriktade på trivsel- och attitydfrågor. Här skall nämnas några studier som är mera inriktade på organisatoriska problem och undervisningsprocessen. Den första är en doktorsavhandling av Martin Molin (2004) där uppfattningar av innebörden i begreppet delaktighet hos både personal och hos elever i särskoleklasser – och därmed sammanhängande organisatoriska konsekvenser – studeras. Intressanta fynd är bland andra personalens vidmakthållande av utanförskapet även när eleverna själva strävar efter ett innanförskap. En annan doktorsavhandling (Szönyi, 2005) ingår i projektet "Elevperspektiv på delaktighet och gemenskap" (se Gustavsson, 2004). Projektet bygger på särskoleelevers berättelser om hur de upplever gemenskap. Det unika med Szönyis avhandling är att hon går direkt på elevernas berättelser och deras "inifrånperspektiv" beträffande erfarenheter av särskoletillhörigheten. En tredje studie rör integreringens möjligheter och villkor med tyngdpunkt på undervisningsprocessen. Den har genomförts av Peter Karlsudd (2002) och gäller samverkan mellan grundskola och särskola på sju projektskolor. Undersökningen resulterar i vad man kallar "den specialpedagogiska motsägelsen" (s. 42) vilket innebär att två tämligen disparata ansatser finns representerade på alla projektskolorna. Dessa olika ansatser kallas *den snäva*

respektive *den vida* verksamheten. Den förra, som också är den vanligast förekommande, kännetecknas av kompenserande åtgärder för särskolans elever. Den är inriktad på metoder och färdigheter, varvid de s.k. basämnena matematik och svenska står i centrum för verksamheten. Vissa ämnen värderas också högre än andra. Den andra inriktningen, den vida verksamheten, kännetecknas av en väl förankrad ideologisk hållning. Likheter och möjligheter är centrala och samtliga medarbetare på skolan är engagerade i samverkan. Här finns positiva attityder och "acceptans mot den grupp som behöver extra stöd" (a.a., s. 42). I undervisningens innehåll lämnas stort utrymme åt områden som etik, moral, jämlikhet och solidaritet, "vilka integreras i övriga ämnen" (a.a., s. 43). Karlsudds slutsats är att när personalen har en gemensam referensram är verksamheten lättare att utvärdera, vilket i sin tur ökar möjligheterna för en fördjupad integration.

Den specialpedagogiska professionen

På senare tid har både forskare och statliga myndigheter intresserat sig för specialpedagogrollen. Sålunda har Myndigheten för skolutveckling beställt en kunskapsöversikt över specialpedagogers verksamhet, vilken resulterat en preliminär översikt (Assarson et al., 2002). Audrey Malmgren-Hansen (2002) har lagt fram en avhandling i ämnet, där ett antal av de först utexaminerade specialpedagogerna följts upp beträffande verksamhet efter examen. En liknande uppföljning med hänsyn tagen till examinerade specialpedagogers grundläggande lärarutbildning har genomförts av Annette Byström och Ann-Charlotte Nilsson (2002). Lise-Lotte Malmgren (2004) har lagt fram en magisteruppsats där problem kring specialpedagogers handledarroll granskas "i ett dramaturgiskt perspektiv". Åtminstone två pågående avhandlingsarbeten inom detta tema granskar det specialpedagogiska uppdraget. I det ena följer Birgitta Lansheim (2006) upp en årskull tidigare specialpedagogstuderande med stöd av narrativ metod och i det andra, studerar Inger Assarson (2006) förståelse av uppdraget liksom begreppsuppfattningar hos en grupp lärare som arbetar aktivt med en inkluderad skolverksamhet, genom diskursiv analys. Allmänt kan dessa forskningsansatser ses både som granskningar av skolornas syn på specialpedagogiska frågor och som inslag i professionsforskning beträffande läraryrket. Som ett ytterligare exempel på denna dubbla forskningsuppgift kan nämnas projektet "Den stora utmaningen" (Tideman et al., 2004).

En övergripande slutsats från dessa studier är att specialpedagoger, vars examen – utöver poängteringen av det aktiva arbetet med elever – vilar på de tre kompetenserna att undervisa, att utreda och att utveckla, i huvudsak genomför remedierande undervisningsuppgifter på samma sätt som tidigare

utexaminerade speciallärare. I en problematisering av vem som ger direktiv för specialpedagogikens utformning i verksamheten är ett vanligt svar att det är klassläraren – inte specialpedagogen – som bestämmer vad som skall göras med eleven (Tideman et al., 2004).

Specifika problemområden

Ovan har framhållits en indelning av specialpedagogisk forskning i ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv såsom den framställts i en forskningsöversikt av Emanuelsson et al. (2001). Skidmore (2004, s 10) samlar i en figur tre olika forskningsparadigm beträffande specialpedagogiska studier, nämligen "Psycho-medical", "Sociological" och "Organizational". Till den forskning som ovan hänförts till det kategoriska perspektivet kan läggas flera studier med ganska tydlig anknytning till ett Psycho-medical paradigm inom områden som dyslexi och DAMP/ADHD. Särskilt dessa senare symtomdiagnoser har fått betydelse för särskolans verksamhet, eftersom man börjat hänvisa till sådan forskning och diagnostisering för att motivera placering av elever i särskola (se t.ex. Tideman, 2000). Just beträffande DAMP (Deficits in Attention, Motor control and Perception) och ADHD (Attention Deficits/Hyperactive Disorder) har idealtypen i ett kategoriskt perspektiv företrätts framför allt av neuropsykiatrikern Christoffer Gillberg (1996), medan ett relationellt perspektiv i denna fråga har företrätts av sociologen Eva Kärfve (2000). Den kritik av DAMP-diagnosen som Kärfve framfört har lett till en stundvis hetsig debatt i massmedia, vilken pekar på en i sig intressant problematik – nämligen vem som kan göra anspråk på att utgöra "forskarsamhället". Turerna kring denna debatt har starka vetenskapsmetodologiska och dito teoretiskt-ideologiska implikationer och förtjänar att återges i en framställning som denna om den specialpedagogiska forskningens ställning.

Kärfve misstänkte ett metodfel i Gillbergs longitudinella undersökning av "Damp-barn" och begärde i slutet av 2002 hos Göteborgs universitet en granskning av studiens underlag. Som en reaktion på denna begäran skrev sex psykiatrforskare en artikel på Dagens Nyheters debattsida (DN, 2003-01-22), där man bl.a. benämner Eva Kärfve som en rättshaverist. Författarna konstaterar att Eva Kärfve "saknar publicerad erfarenhet av barnpsykiatrisk forskning", och man anklagar Vetenskapsrådet för att detta beviljat Kärfve medel för en fortsatt granskning av DAMP-begreppet om än ur ett sociologiskt perspektiv. Författarna har svårt att acceptera Vetenskapsrådets bedömning att "Projektet /även/ är intressant som exempel på samhällsvetenskaplig forskning med direkt relevans för medicin och naturvetenskap." (DN, 2003-01-22.) Eva Kärfve besvarar angreppet (DN, 2003-01-25) och redogör för anledningen till sin kritiska hållning genom att framhålla

att Gillberg hade olika sammansättningar av kontrollgrupp och experimentgrupp, där den senare ”utgjorde // en i alla sammanhang underprivilegierad grupp”, vilket då skulle leda till en för hög bedömning av antalet barn som kan få diagnosen DAMP. Kärfve angriper där också Gillbergs hänvisning till vetenskaplig immunitet i neuropsykiatriska undersökningar och anför att det inte funnits någon anledning för sociologiska forskare att försöka tillskansa sig motsvarande immunitet. I ytterligare ett inlägg av psykiatriska forskare (DN, 2003-02-11) tycks dessa utesluta annan än psykiatrisk forskning som relevant genom att anföra att det råder ”bred samstämmighet om adhd-damp-begreppet // inom forskarsamhället” (min kursiv). Den redovisade debatten kan illustrera ett tämligen fastlåst läge mellan ett par olika forskningsparadigm, vilket med fördel kan knytas till innehållet om den historiska utvecklingen under ovanstående ”Ingress”. Samtidigt understryker den refererade händelsen betydelsen av forskningens kritiska uppgift, d.v.s. utan kritisk granskning ingen möjlig utveckling.

Några avhandlingar som – trots att de fokuserar vissa ”kategorier” inom en traditionell handikappdefinition – antar ett relationellt perspektiv förtjänar att nämnas. Detta gäller exempelvis *Diagnos i skolan* av Inga-Lill Jacobsson (2002), *Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* av Inger Berndtsson (2001) och *Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium* för elever med rörelsehinder, av Lena Lang (2004). Lotta Anderson (2002) lyfter i sin avhandling om hörselskadade elever i särskolan fram en diskussion om hur hennes forskning med kategorisk karaktär kan problematiseras i ett relationellt perspektiv. På ett motsvarande sätt fördjupar doktoranden Lisbeth Ohlsson (preliminärt avhandlingsmanus, 2006) ett relationellt perspektiv beträffande medvetenhet om eget lärande hos vuxna personer med inlärningssvårigheter i ett metakognitionsperspektiv.

Reflektion

Några av ovan nämnda avhandlingar för en fördjupad diskussion om innebörden i begreppet delaktighet, såsom den av Molin (2004) och den av Szönyi (2005). Vidare kan beträffande studier med fokus på delaktighet framhållas ett projekt om undervisning, lärande och delaktighet av Kerstin Göransson (2004) där forskningsfrågan gäller om undervisningen i sig talar ett delaktighetens språk.

Inom det ovan angivna bredare forskningsfältet, där man alltså intresserar sig för specialpedagogik som fenomen, verkar allt fler projekt ansluta sig till ett relationellt perspektiv beträffande synen på svårigheter i skolan.

Forskning om särskola/utvecklingsstörning tycks emellertid fortfarande uppbyggnaden i den på sätt och vis naturliga utgångspunkten att det är eleven som är bärare av problemet. Detta leder emellertid till olyckliga läsningar rent forskningsmässigt. Genom ett förgivettagande att barnet/eleven *har* en utvecklingsstörning behöver man inte utsätta själva diagnosen eller diagnostiseringsförfarandet för kritisk granskning. Risken är därmed att forskningen frånhänder sig möjligheten att gå utöver mera attitydinriktade och tämligen kortsiktiga utvecklingsförsök (jfr Rosenqvist, 1995; 2001).

Internationellt och framför allt i den anglosaxiska världen har teoriutveckling och teoriutveckling beträffande specialpedagogiska fenomen stått i fokus för flera forskares intresse och i bl.a. USA och England pågår en teoriutveckling om skola i allmänhet med syfte att finna en metateori för specialpedagogik. Ovan har som exempel nämnts Thomas och Loxley (2001). En liknande ansats antyds genom antologin "Theorising special education" (Clark et al., 1998). Skrtic (1995) har försökt att finna en icke-reducerande kompromiss inom organisationsteori där vitsen är att nå fram till nya former som ersättare för ett dominerande funktionalistiskt tänkande om undervisningens organisation. Problemet är att ett sådant tänkande stannar på en individualistisk eller "Microsophic" nivå. Ytterligare ett problem är att motsatt tänkande om skolan och undervisningen fastnar på en strukturalistisk eller "Macrosophic" nivå, båda nivåerna med en tydlig byråkratisk standardisering och förstelning. Ett steg mot en lösning är vad Thomas Skrtic kallar "the adhocracy configuration", med vilket han menar ett dynamiskt organisationstänkande kännetecknat av "extremely uncertain environments in which innovation and adaptation are essential for survival" (s. 203). M.a.o. krävs ett flexibelt, självförnyande system med beredskap för problemlösning beträffande uppdykande situationer. Eller, som Skrtic träffande uttrycker det: organisationen bör rymmas i ett tält och inte i ett palats. (Jfr Persson, 1998; Ström, 1999.)

David Skidmore har på engelsk botten arbetat med teoriutveckling med en liknande ansats som Skrtic (Skidmore, 1996; 1999; 2004). Skidmore kritiserar vad han kallar "the consensus thesis" med vilken han menar, att man i en skola känner behov av att ha en gemensam uppfattning av hur t.ex. specialpedagogiken skall bedrivas. Detta gäller uppfattningar både hos ämnesföreträdande lärare och hos specialpedagoger. Han ser, liksom Skrtic – om än på ett annat sätt – ett möte mellan ansatser som det mest skol- och elevbefrämjande, särskilt vad gäller specialpedagogik. Skidmores avsikt är att med stöd av sitt teoretiska resonemang skapa förståelse för "how mainstream schools can be made more inclusive" (1999, s. 13). Hans utgångspunkt är de diametralt motsatta uppfattningarna av var orsakerna till specialpedagogiska behov står att finna: hos individen ("individual deficits") eller i miljön (i framställningen begränsad till "curriculum presentation"). Skidmores teori är mera

skolcentrerad än Skrtics men andas likväl samma lösning, här presenterad som att motsatta uppfattningar inte nödvändigtvis måste mötas i konsensus men väl i en utvecklande dialog. Det intressanta med framställningen är att den ger en möjlighet till lösning av fastlåsta positioner beträffande uppfattningar av specialpedagogiska ansatser (jfr Emanuelsson et al., 2001).

Som en parallell till nämnda begreppsutveckling kan anföras WHO:s (2001) *International Classification of Functioning and Disability (ICIDH2/ICF)* med klassificering av handikapp i ett försök att göra handikappbegreppet mera hälsorelaterat än den tidigare till "impairment" och "disability" anknutna innebörden. Denna betydelseförskjutning kan ses som ett led i en kritiskt granskande process, där orsaken till upplevelse av handikappande situationer får underordnad betydelse. Det viktiga för individen är inte orsaken i sig utan det faktum att ett handikappande situation uppstår. Detta i sin tur innebär att stigmatiserande faktorer, såsom etikettering av vissa dysfunktioner, skjuts i bakgrunden och att samhällsliga, handikappsskapande omständigheter blottläggs på ett tydligare sätt (jfr Barnes et al., 1999).

Denna och liknande betydelseförskjutningar är ofta frukten av att både brukare, personal och forskare mer eller mindre ständigt förhåller sig kritiska till etablerade uppfattningar av fenomenen i vår omvärld. En etablerad sanning idag kan, genom ett kritiskt förhållningssätt, falsifieras i morgon, just genom att vi utvecklat och fördjupat kunskapen om fenomenet. Detta är giltigt, inte minst för specialpedagogisk forskning.

Slutsatser och förslag på angelägen forskning

Ovan har antytts att specialpedagogisk forsknings befinner sig i ett spänningsfält och i olika dilemman. En stor del av specialpedagogisk forskning befinner sig fortfarande i ett kategoriskt perspektiv, där alltså eleven på ett tämligen oproblematiskt sätt ses som bärare av de problem som skall lösas med specialpedagogiska metoder. Men under senare år har en annan medvetenhet blivit påtaglig i specialpedagogisk forskning, vilket lett till att alltfler projekt beskrivs i ett relationellt perspektiv. Intressant att nämna i sammanhanget kan vara att samtliga specialpedagogiska projekt som beviljades medel från Skolverket år 2000 byggde på forskningsplaner med ett tydligt relationellt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001). Detta fick som ytterligare effekt att ett tiotal projekt kunde samordnas under det gemensamma mottot "Delaktighet och gemenskap". Ett av dem är ovan refererade "Elevperspektiv på delaktighet och gemenskap" (Szönyi, 2005). Ett annat är refererade "Den stora utmaningen" (Tideman et al., 2004).

Även om sålunda en hel del forskning fortfarande görs i namn av en tämligen oproblematisk kategorisering är projekt i ett relationellt perspektiv på frammarsch, framför allt inom samhällsvetenskaperna. Det intressanta är i detta sammanhang att ett relationellt perspektiv forskningsmässigt innebär en artskillnad jämfört med ett kategoriskt och att landvinningarna skett ganska snabbt.

Detta kvalitativa språng i synsätt kan ses som resultat bland annat av det kritiska förhållningssätt som ställt begrepp som *normalitet* respektive *avvikelse* liksom *differentiering* i fokus för forskningsfrågan. Sättet som representanter för skolor och myndigheter tänker om vad som är avvikande och om vad som är normalt bildar en plattform för åtgärdernas utformning som *kategoriska*, d.v.s. en differentiering av elever, eller *relationella*, d.v.s. en differentiering av undervisningsinsatser och andra åtgärder. Det senare perspektivet behöver, med stöd av specialpedagogisk forskning, en långsiktig utveckling och fördjupning för att lärarutbildningen, förskolan och skolan på sikt skall kunna lösa den centrala uppgiften att utveckla en "Kompetens för att möta alla elever" som det uttrycks i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999:63, kap. 9).

Detta kräver i sin tur en forskning som fokuserar exempelvis diskrepansen mellan mål och verklighet vilket kan ske genom studier av verkliga relationer för att komma förbi retoriskt formulerade mål. Detta innebär att man genomför studier på konkret skolnivå med fokus på både individer, grupper och organisation (jfr Egelund 2000; Haug 2004). En sådan studie på initiativ av Specialpedagogiska institutet (SIT, referens Kerstin Göransson) har nyligen påbörjats och skall slutrapporteras under 2007.

Om en ansats som den ovan skisserade lyckas kan man säga att forskningen bidragit till en uppluckring av ett tidigare dominerande specialundervisningsparadigm, kännetecknat av isolering och segregering mot ett specialpedagogiskt paradigm kännetecknat av integration, delaktighet och gemenskap.

Referenser

-
- Anderson, L. (2002). Interpersonell kommunikation. En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. *Studia Psychologica et Paedagogica*, 168. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Assarson, I. (2006). *En skola för alla – Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Avhandlingsmanus.) Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Assarson, I., Lansheim, B. & Rosenqvist, J. (2002). Organisationen av specialpedagogisk verksamhet i några olika kommuner: Blivande specialpedagogers tankar retrospektivt, om nuläget och om framtiden. *Särtryck och småtryck*. Nr 880. Malmö högskola: Lärarutbildning.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability*. Cambridge: Blackwell Publ.

- Berndtsson, I. (2001). Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättnings- eller blindhet. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 159. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Byström, A. & Nilsson, A.-C. (2002). Specialpedagogers verksamhet efter examen. *Rapporter om utbildning*. Nr II. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Clark, C., Dyson, A & Millward, A (eds) (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- DN (2003-01-22). Sex psykiatrforskare kräver ett slut på mångårig personlig kampanj: "Rätts-haverist skadar dampforskningen". (Undertecknad av: Susanne Bejerot, Markus Heilig, Martin Ingvar, Rolf Adolfsson, Hans Forsberg och Mats Humble.) *Dagens Nyheter*. Debatt.
- DN (2003-01-25). Sociologidocent slår tillbaka mot anklagelserna att hon driver personlig kampanj mot dampforskare: "Ni försöker tysta ner forskningsfusik". (Undertecknad av: Eva Kärfve.) *Dagens Nyheter*. Debatt.
- DN (2003-02-11). "Oacceptabelt lämna ut Gillbergs forskningsmaterial". (Undertecknad av: Rolf Adolfsson, Susanne Bejerot, Jörgen Engel, Hans Forsberg, Markus Heilig, Mats Humble, Martin Ingvar, Sten Levander, Lars Orelund, Nancy Pedersen, Marie Åsberg och Arne Öhman.) *Dagens Nyheter*. Debatt.
- Egelund, N. (2000). Hvor er specialpædagogikken på vej omkring år 2000? I J. Holst, S. Langager & S. Tetler. *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.
- Ekström, P. (2004). Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 209. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I A. Hill & T. Rabe (red.) *Boken om integrering: Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona förlag.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Forssman, H. & Olow, I. (1961). *De psykiskt utvecklingsstörda, deras utbildning och vård*. Verdandis skriftserie, 16. Läromedelsförlagen/Svenska bokförlaget.
- Gillberg, Ch. (1996). *Ett barn i varje klass*. Stockholm: Cura Förlag.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2004). Undervisning – lärande – delaktighet. I A. Gustavsson. *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (red.) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, I.-L. (2002). Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 185. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

- Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor – Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats*. Rapport D, nr 1, Högskolan i Kalmar – Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stehag/Eslöv: Symposion.
- Lang, L. (2004). Och den ljusnande framtid är vår – Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. *Malmö Studies in Educational Sciences* No. 9. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Lansheim, B. (2006). *Det specialpedagogiska uppdraget: Blivande specialpedagoger berättar*. (Avhandlingsmanus.) Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Löfqvist, S. (1999). *Den bångstyriga verkligheten*. Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Malmgren, L. (2004). *Specialpedagogen framträder – ett dramaturgiskt perspektiv på en yrkesroll*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS.
- Marklund, S. (1983). *Skolsverige 1950-1975. Del 3: Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber.
- Molin, M. (2004). Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan. Linköpings universitet/Örebro universitet: *Studies from the Swedish Institute for Disability Research* No. 11.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke, England: Macmillan Press Ltd.
- Ohlsson, L. (2006). *Teacher-Student Interaction and Resources for Learning in Difficult Learning Situations – Educational Encounters with Students who have a Special Education School History*. (Avhandlingsmanus.) Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Persson, B. (1995). Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. *Specialpedagogiska rapporter*. Nr 4. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Nr 11 Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2002). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Stockholm: A&W.
- Rosenqvist, J. (1995). Specialpedagogiska forskningsmiljöer: En analyserande översikt. *Specialpedagogiska rapporter*. Nr 5. Göteborgs universitet.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (red.) *Boken om integrering: Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona förlag.
- Rosenqvist, J. (2001). Aktuell svensk forskning om särskola. *Pedagogisk-psykologiska problem*. Nr 674. Lärarutbildningen: Malmö Högskola.
- Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Education Needs. *European J. of Special Needs Education*, 14(1).
- Skidmore, D. (1999). Relationships Between Contrasting Discourses of Learning Difficulty. *European J. of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.
- Skidmore D. (2004). *Inclusion – the Dynamic of School Development*. Maidenhead, England: Open University Press.

- Skrtic, T. (1995). Special Education and Student Disability as Organizational Pathologies: Toward a Metatheory of School Organization and Change. In T. Skrtic. (ed.) *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- SOU (1974). Nr 53. *Skolans arbetsmiljö*. Statens offentliga utredningar.
- SOU (1999) Nr 63. *Att lära och leda. Slutbetänkande från lärarutbildningskommittén (LUK 99)*. Statens offentliga utredningar.
- Stangvik, G. (1993). *Undersökning om specialpedagogisk forskning: Om grunlaget for specialpedagogisk utbildning*. (Notat til møtet i arbeidsgruppen for "Oppbygning av utdannings- og forskningsmiljø i spesialpedagogikk ved høyskoler og universitet.") Rapport, (Dnr 94:82). Stockholm: Skolverket.
- Ström K, (1999). *Specialpedagogik i högstadiet*. Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Tetler, S. (2005). Tensions and Dilemmas in the Field of Inclusive Education. In A. Gustavsson, et al. *Resistance, Reflection and Change*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och integrering*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action. On Special Needs Education*. (Paris:) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations (1995) *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet*. Utrikesdepartementet/Socialdepartementet.
- WHO (2001) *International Classification of Functioning (ICF)*. Geneva: World Health Organization.

SVENSK SPECIALPEDAGOGIK VID VÄGSKÄL ELLER VÄGS ÄNDE?

Bengt Persson

är professor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet och vid Høgskolen i Agder, Norge. Han har i sin forskning speciellt intresserat sig för specialpedagogikens roll i en inkluderande skola – en skola som ska vara tillgänglig för alla barn och ungdomar.

Inledning

I den här artikeln är avsikten att försöka ringa in specialpedagogiken som kunskaps- och verksamhetsområde men också att diskutera specialpedagogikens begreppsliga domän. Ett antal olika försök till definitioner presenteras vilka illustrerar fältets komplexitet och identitetsproblem. Vidare tas frågan om kopplingen mellan specialpedagogisk forskning och praktik upp liksom behovet av teoriförankring. Avslutningsvis diskuteras specialpedagogikens anknytning till pedagogiken och i det sammanhanget möjliga utvecklingsvägar för det specialpedagogiska kunskapsområdet.

Kort historik

Som kunskapsområde har specialpedagogiken en kort historia i vårt land. Relaterar vi fältet till de speciella åtgärder som krävts för att hantera elever som ansetts avvika från vad som kunnat betraktas som normalt, finner vi olika benämningar för sådana insatser. Frågan om vad de speciella klasserna för svagbegåvade skulle kallas diskuterades redan under 1900-talets första årtionde. Det gällde att använda ett språkbruk som inte var nedsättande vilket kunde verka motbjudande för de föräldrar som skulle sätta sina barn i dessa klasser. "Hjälpskola" och "hjälpklass" ansågs vara ord som ingen kunde uppfatta som anstötliga. Motsvarande benämning i Tyskland var Hilfsschule, i Danmark værneskole och i Norge særskole (Nordström, 1968).

I utredningar, propositioner, artiklar i fackpress och i bevarade föredrag från tiden fram till 1940-talet, behandlas frågan om hur undervisningen för

barn och unga med funktionshinder på bästa sätt borde bedrivas. I liten utsträckning diskuteras detta som en pedagogisk fråga, snarare handlar det om att kunskaper behöver tillföras från andra vetenskapliga discipliner och då främst från medicin och psykologi. Man talar inte om specialpedagogik eller specialundervisning och egentligen inte heller om någon särskild pedagogik som skulle kunna inrymma den kunskap som behövdes för att möta dessa barns särskilda behov. Ulla-Britt Bladini finner emellertid ett första embryo till vad som sedan skulle komma att kallas specialpedagogik i 1940 års skolutredning där man skriver att

...pedagogiken rörande defekta barn vuxit ut över abnormpedagogiken till en fackvetenskap, som omfattade alla defekta barn, på vilket område än deras defekt låge. (Bladini, 1990, s. 68)

Här kan vi alltså notera ett försök att sammanfatta den nödvändiga specialkunskapen för undervisning av elever med funktionshinder i en särskild fackvetenskap. Dock benämns ännu inte denna pedagogiska fackvetenskap som specialpedagogik.

Den 1946 tillsatta utredningen om hjälp- och särklassundervisningen ledde året därpå till ett förslag om inrättande av ett statligt institut för utbildning av sinnesslörlärare och hjälpklasslärare. Inte förrän sexton år senare, 1962, lades en proposition i frågan där regeringen föreslår att ett statligt institut för speciallärarutbildning inrättas i Stockholm. Det därpå följande riksdagsbeslutet kan därmed sägas utgöra själva tillblivelsen av specialpedagogik som eget kunskapsområde i Sverige.

Under tioårsperioden från grundskolans införande 1962 till 1970-talets början expanderade specialundervisningen kraftigt. Samtidigt spred sig oron bland svenska skolmyndigheter över att fler och fler elever misslyckades i skolan. Man talade om att 20 procent av grundskolans elever inte fick en fullgod utbildning vilket sågs som djupt otillfredsställande.

1982 tillsatte regeringen en arbetsgrupp med uppgift att kartlägga orsakerna till att en växande andel ungdomar lämnade grundskolan utan fullständig utbildning. Under hösten lämnade arbetsgruppen betänkandet *Utslagningen i grundskolan* (SOU, 1983:63) och anger där ett antal faktorer med styrande inverkan på det specialpedagogiska arbetet. Året efter presenterades Skolöverstyrelsens rapport *Elever med svårigheter* där det framgick att skolan hade svårt att komma till rätta med elevers skolmisslyckanden med hjälp av specialundervisning. Utredarna skriver att specialundervisning ofta sätts in tämligen planlöst och utan att dess syfte preciserats:

Många av de intervjuade hade inte funderat på syftet med specialundervisningen och skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning. I skolan diskuteras sällan vilka fördjupade kunskaper som speciallärare och elevvårdspersonal kan bidra med och hur dessa skall användas för att förändra arbetssättet. Framför allt gäller detta den vanliga undervisningen så att man kan motverka att elever får svårigheter. (Skolöverstyrelsen, 1984, s. 5)

Den hårda kritik som riktades mot hur verksamheten bland elever med svårigheter bedrevs i landets skolor blev också indirekt en svidande kritik mot specialundervisningen och speciallärarutbildningarna. Av det skälet fann regeringen anledning att uppdra åt ytterligare en expertgrupp att komma med förslag till förbättringar för elever med svårigheter i skolan, samt att avge förslag till ny speciallärarutbildning.

Utredarna lämnade sin rapport *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (DsU, 1986:13) i oktober 1986. Benämningen "speciallärare" ersattes av "specialpedagog" för att markera att det handlade om en annorlunda befattning med vidare arbetsuppgifter än enbart undervisande. Utredarna poängterar att

...även om utbildningen således blir specialiserad förtjänar det att påpekas att det i flera avseenden finns moment kring vilka samverkan även fortsättningsvis kan och bör ske. Det kan t.ex. gälla relativiteten i handikappbegreppet, grundläggande kunskaper om språktillägnande, förutsättningar för basfärdighetsutveckling, läs-, skriv- och matematikmetodik, hur segregering motverkas för barn, ungdomar och vuxna i skolan och samhället etc. (a.a. s. 8)

På många sätt kan utredningsförslaget ses som en reaktion mot den specialundervisning som så hårt kritiserats i olika sammanhang men också som ett uttryck för en radikalt annorlunda syn på specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhetsfält. Den stora utmaningen för den föreslagna utbildningen var de inslag som handlade om att påverka den vanliga undervisningen och dess lärare på ett sådant sätt att färre elever skulle komma att behöva specialpedagogiskt stöd.

Det speciella med specialpedagogik

Nilholm (2005) har gjort ett ambitiöst försök att sammanfatta och föra diskussionen om specialpedagogikens olika inriktningar och perspektiv vidare. Två dominerande synsätt kan därvid urskiljas i den specialpedagogiska forskningen; ett med rötter i ett medicinskt-psykologiskt paradigm och ett andra som tar sin utgångspunkt i ett sociologiskt paradigm där sociala fak-

torers betydelse för uppkomsten av skolproblem betonas. Nilholm diskuterar rimligheten i särskiljandet av de två perspektiven men menar ändå att en avgränsning dem emellan är funktionell samtidigt som ett tredje kompletterande perspektiv behövs. Skälet därtill är huvudsakligen enligt författaren att utbildningssystem per se är motsägelsefulla entiteter där företeelser och situationer kan karakteriseras som dilemman och där motstridiga krav och förväntningar bidrar till deras olöslighet.

Nilholm lanserar ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som han menar bättre sammanfattar den problematik som är förknippad med det specialpedagogiska fältet. Redan på 1980-talet¹ beskrivs emellertid det specialpedagogiska verksamhetsfältet i termer av dilemman och senare har bl.a. Dyson och Millward (1998) liksom Haug (1999) analyserat de motsättningar som är inbyggda i specialpedagogikens arbetsområde. Haug skriver att fältet

...handlar nettopp ofte om nesten uløyselege dilemma, der det rette svaret på korleis ein skal handle og opptre ikkje er mogleg å finne, og der det er knytt til mange og vanskelege etiske avvegingar. Dette vil få som konsekvens at kunnskap (forsøk og forskning inkludert) ikkje kan eller bør diktere handling eller vedtak om handling direkte. (Haug, 1999, s. 35)

Haug drar slutsatsen att forskningen inte kan eller bör göra anspråk på att ge de rätta svaren utan istället ställa nya och oväntade frågor och modifiera gamla. Nilholm förefaller ansluta till en sådan uppfattning och skriver att den praktisknära förståelsen av specialpedagogiken

"...öppnar för nya utmaningar, där formerna för samtalet blir viktiga eftersom vi inte längre kan förutsätta auktoritativa uttalanden inom ramen för endast ett perspektiv." (Nilholm, 2005, s. 136).

Dilemmasparat öppnar således upp för en vidare definition än de tidigare samtidigt som specialpedagogiken därmed fjärras från det praktisknära för att istället bli en arena för etiska diskussioner där svårigheten att erbjuda en skola för alla blir central.

Specialpedagogik som kunskapsområde

Som jag tidigare berört börjar begreppet specialpedagogik/specialundervisning användas under 1960-talet och då oftast som benämning på speciella

¹ Nilholm hänvisar här bl. a. till Berlak och Berlak (1981), troligen Dilemmas of Schooling, Teaching and Social Change.

åtgärder i speciella miljöer och riktade till barn med speciella svårigheter. På liknande sätt användes begreppet special (needs) education i den engelskspråkiga världen liksom specialpedagogikk och specialpædagogik i Norge respektive Danmark. Idag tillämpas emellertid dessa begrepp tämligen sparsamt vilket har att göra med att begreppsapparaten anpassats till "inclusion-rörelsen" i västvärlden. Sålunda är det begrepp som *inclusive education*, *inkluderende pedagogikk*, *tillpasset opplæring* och *rummelighet* som används för att beskriva utbildningsrelaterade fenomen som omfattar alla individer. I Storbritannien leder special needs education tanken till segregerade utbildningsmiljöer, i Norge används inte begreppet specialpedagogikk alls i de nationella utbildningsdokumenten och i Danmark för specialpædagogiken en tynande tillvaro och har ingen plats i t.ex. de grundläggande lärarutbildningarna. Även på Island anses begreppet ha spelat ut sin roll och förekommer inte längre i styrdokument eller i skolans praktik. I Finland har specialpedagogiken emellertid en lång tradition som vetenskaplig disciplin. Den första professuren inrättades redan 1948 och professorer i specialpedagogik finns idag vid fyra av landets lärosäten.

Det är i det perspektivet den här artikelns titel skall förstås. Vilka skäl finns för att hålla fast vid en benämning som håller på att överges i flera av våra grannländer och vad kan konsekvenserna bli av att arbeta vidare med ett ämnesområde vars framtid förefaller i hög grad osäker?

Några definitioner

Som tidigare berörts har begreppet *specialundervisning* i allt högre grad under senare år kommit att ersättas av *specialpedagogik*. Detta kan ses som en förskjutning från vad Stangvik (1994) kallar en "instängdhet i ett undervisningsparadigm" till en mer kunskapsteoretiskt orienterad betydelse. Studerar man emellertid olika forskares ansträngningar att definiera fältet visar det sig vara svårt att frikoppla specialpedagogiken från dess praxisanknytning. Så definierar exempelvis Kirsten Baltzer (2000) specialpedagogiken på följande sätt:

Specialpædagogik er de pædagogiske overvejelser med efterfølgende beslutninger, der gøres når lærerteamet omkring klassen, henter rådgivning og vejledning uden for sin egen kreds, i anledning af, at et barns faglige, sociale og/eller personlige udvikling giver anledning til bekymring. (s. 43)

Enligt Baltzer handlar det alltså om pedagogiska överväganden och beslut föranledda av att ett barns speciella svårigheter kräver kunskaper utöver det som lärarlaget äger.

Även Ahlberg (2001) relaterar specialpedagogiken till en undervisnings- och lärandekontext och skriver att

...huvuduppgiften innebär att med utgångspunkt i elevers olikheter fortlöpande försöka undanröja hinder för lärande och delaktighet. Det specialpedagogiska arbetet rör sig i spänningsfältet mellan skolans organisation, undervisningens innehåll och organisering samt den enskilde eleven. (s. 148)

Ett betydligt vidare perspektiv anlägger Fischbein och Österberg (2003) som skriver:

I det specialpedagogiska kunskapsfältet fokuseras samspelet mellan personen och omgivningen. Detta kräver att frågor belyses utifrån olika teoretiska perspektiv och på olika nivåer: riskfaktorer i individers utveckling och lärande (sådana faktorer kan vara både personella och omgivande); ledarskap och grupprocesser som kan leda till inkludering eller exkludering; utslagningsprocesser i samhället. (s. 22)

Här vidgas den specialpedagogiska intressesfären till att inte enbart omfatta elever (personer), skolan (olika samhällsnivåer) och undervisningen (utveckling och lärande). Författarna argumenterar vidare för en mångfald teoretiska utgångspunkter i beskrivningen och analysen av individers svårigheter och deras pedagogiska konsekvenser.

Även Helldin (1997) argumenterar för en vidare förståelsehorisont och argumenterar i sin bok *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem* för en definition av det specialpedagogiska kunskapsfältet som bygger på social rättvisa. Helldin hävdar att

...de specialpedagogiska kunskapsfrågorna är en angelägenhet för alla som vill förhindra social utslagning och maktfullkomliga otillbördigheter (sic!) mot de svagaste grupperna i ett samhälle. (s. 7)

Här kan vi alltså se en slags offensiv specialpedagogik, ett argumentativt komplement till den gängse pedagogiken, och en de svagas disciplinära försvarare.

I sin bok *Perspektiv på en skola för alla* för Jane Brodin och Peg Lindstrand (2004) en intressant diskussion om den specialpedagogiska definitionsfrågan. Om man å ena sidan utgår från att specialpedagogik handlar om stöd till elever som inte klarar av att nå upp till skolans kravnivåer beroende på en nedsatt funktion, så läggs ansvaret på den enskilde eleven. Eleven

har inte fysiska, psykiska eller medicinska förutsättningar eller färdigheter som räcker för att följa den ordinarie undervisningen. Å andra sidan kan en betoning av skolan, samhället och systemet som problembärare innebära att elevens individualitet och därmed sammanhängande svårigheter förbises. Åtgärder sätts inte in för att lösa elevens problem utan den avgörande frågan är på vilket sätt pedagogiken kan vidareutvecklas. I detta spänningsfält skall specialpedagogiken ges gestalt i form av åtgärder som syftar till att alla individer skall få optimalt utbyte i sitt lärande och känna delaktighet i verksamheten. Författarna skriver:

Enkelt skulle man kunna säga att specialpedagogik är de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn. Detta skulle då kunna tolkas som att specialpedagogiken är en fördjupning eller förfining av pedagogiken men å andra sidan att man endast kan tala om specialpedagogik i exceptionella situationer, där en absolut spetskompetens är nödvändig för att kunna lösa de problem som barnet har. (s. 84)

Det speciella i specialpedagogiken skulle då kunna förstås som åtgärder där alldeles speciella kunskaper krävs för att komma till rätta med barnets problem. Dessa åtgärder kan dels handla om individuella interventioner men också om förändringar i själva lärandemiljön inklusive lärarverksamheten. Till liknande slutsatser kommer Persson (2001) som hävdar att specialpedagogiken är ett

Kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till. (s. 10)

Atterström & Persson (2000) menar att när det gäller specialpedagogikens nära koppling till pedagogiken så är de allra flesta överens. Det problematiska är frågan om specialpedagogikens funktion och författarna hävdar att "...definitionerna alltid blir kontextuellt präglade". (s. 17). Definitioner förändras över tid, vidareutvecklas eller försvinner, allt beroende på rådande samhällssyn och lokalt närliggande betingelser. Man kan här ana en viss känslighet för det politiskt korrekta – den som vänder kappan efter den "rätta" vinden har mest att vinna. Vidare menar man att de förändringar som såväl skolan som lärarutbildningen genomgått under senare år med ökade krav på att lärare i den ordinarie verksamheten skall besitta ett visst mått av specialpedagogisk kompetens, ställer nya krav på fältet och därmed nya definitioner.

Holmberg, Jönsson och Tvingstedt redovisar i en nyutkommen rapport resultatet från ett skolverksfinansierat forskningsprojekt där specialpeda-

gogisk verksamhet i två skolkulturer studerats. Författarna avslutar sin rapport med en utmanande beskrivning av specialpedagogikens maktmonopol när det gäller att definiera skolsvårigheter och skriver:

Avslutningsvis bör understrykas att specialpedagogiken, både som forskningsfält och som verksamhet, har nära anknytning till frågor om demokrati och makt. Detta blir inte minst tydligt, när det gäller vem som har rätten att beskriva vem och på vilket sätt. Att beskriva problem och skolsvårigheter språkligt är i sig ett maktredskap och då är det speciellt allvarligt om föräldrar till elever i svårigheter och eleverna själva har föga inflytande över dessa beskrivningar. Specialpedagogiken kan på olika sätt anses utmana demokratins gränser och innehåll, samtidigt som de möjligheter man inom ett samhälle ger utsatta grupper, är ett avgörande mått på demokratins framgång. (Holmberg et al., 2005, s. 77)

Det får ses som djupt allvarligt om specialpedagogiken således blir ett verktyg i händerna på en verksamhet präglad av ett snävt normalitetstänkande där barns och ungas olika förutsättningar föranleder skolan att beteckna vissa av dem som "elever i svårigheter".

Björck-Åkesson et al. (2005) sammanfattar de rådande definitionerna av specialpedagogik på följande sätt:

Most contemporary descriptions focus on special education as a complex, multidisciplinary field based on education influenced by other fields of knowledge such as psychology, sociology and medicine. In addition special education is defined as a political/normative field focusing on marginalised individuals in society with inclusion, segregation, normality and deviation as central concepts. Above all, special education is described as the creation of optimal conditions for participation and learning in a "school for all". Research about disability and other individual characteristics and their consequences is also an area of interest in special education.

Citatet visar på ett belysande sätt det specialpedagogiska fältets vidd och mångfaldiga karaktär. Samtidigt ger en sådan förståelse av specialpedagogiken inte nödvändigtvis lärare hjälp i arbetet med elevers svårigheter i olika lärandemiljöer. Björck-Åkesson et al hävdar att behovet att utveckla teori och praxis som beaktar komplexiteten i olika interventionsprocesser och deras resultat på ett individuellt plan är dåligt tillgodosett. Det är just den individuella interventionen som man menar har visat sig kunna öka enskilda barns välbefinnande till skillnad från interventioner på samhällsnivå (lagar, förordningar, regelverk och läroplaner) där effekterna för dessa elever är minimala eller åtminstone svåra att mäta.

Grovt sett skulle man kunna säga att det går en skiljelinje mellan att beskriva och analysera individens svårigheter som en fråga relaterad till den

lokala utbildningsmiljön respektive till utbildningssystemet som samhällsfenomen. Det förefaller således som att ett relationellt perspektiv fått starkt genomslag även om *objektet* för relationen varierar.

Vid vägskalet

Som vi kunnat konstatera är den specialpedagogiska definitionsfrågan problematisk. Vanligen förstås specialpedagogik i en speciell kontext – skolan och då relaterad till undervisning och lärande. Men även andra definitioner förekommer där området förstås i ett samhällsperspektiv men också ur ett rent individperspektiv. Den fråga man då kan ställa sig är hur framtiden för det specialpedagogiska kunskapsområdet kan komma att gestaltas. Två möjliga utvecklingsvägar skulle kunna urskiljas, den ena där specialpedagogikens uppgift ses som relaterad till den lokala pedagogiska miljön och den andra där specialpedagogiska frågeställningar blir centrala i analysen av huruvida skola och utbildning är tillgängliga för alla oavsett funktionsnedsättningar eller andra svårigheter.

Ett smidigt sätt att lösa problemet skulle kunna vara att med stöd av Skidmore (1998) förespråka dialog mellan rådande specialpedagogiska perspektiv. Eftersom en individ kan ha olika slag av identifierade eller diagnostiserade svårigheter som i mötet med en misslyckad lärandemiljö blir förstärkta, krävs en behovsanalys som är öppen i sitt perspektivtagande. Skidmore förespråkar här inte samstämmighet när det gäller synen på den specialpedagogiska verksamheten utan snarare att olika lösningsmöjligheter ger anledning till dialog och därmed utveckling.

I den praktiska specialpedagogiska verksamheten kan säkert en sådan lösning vara fruktbar. Frågan är emellertid i vilken utsträckning olika perspektiv kan komplettera varandra när det gäller definitionen av det specialpedagogiska kunskapsområdet. Som tidigare behandlats – och här med referens till Nilholm (2003) – kan tre perspektiv – det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet – ställas mot varandra. Det kompensatoriska perspektivet bygger på ett slags bristtänkande knutet till individuella egenskaper medan det kritiska utgår från att utbildningssystemet som sådant med sin mångfald av motstridiga intressen i sig skapar individer med behov av specialpedagogiska åtgärder. Dilemmaperspektivet däremot, utgår enligt Nilholm från föreställningen att varje utbildningssystem står inför ett antal olösliga dilemman men som kräver dess aktörers ställningstaganden. Detta perspektiv skulle då kunna bidra till att utveckla det specialpedagogiska kunskapsområdet.

Nilholm argumenterar också för att det finns skäl att skilja specialpedagogisk verksamhet från forskning om specialpedagogik och skriver:

Specialpedagogik som område för forskning kan sägas utgöra en reflektion över specialpedagogiken som verksamhet. Med reflektion menar jag här att verksamheten belyses utifrån ett vetenskapligt perspektiv, d.v.s. utifrån vetenskapliga frågeställningar, metoder och teorier. (s. 9)

Men en sådan boskillnad mellan en lite "finare" specialpedagogik som arena för *tänkande* och en mer "vardagsnära" specialpedagogik som arena för *görande* är inte oproblematiserbar. Det kan här finnas anledning att påminna om vad Wilfred Carr (1995) skriver om relationen mellan pedagogik som vetenskap och pedagogik som praxisfält:

'Education' is not some kind of inert phenomenon that can be observed, isolated, explained and theorized about. There are no 'educational phenomena' apart from the practices of those engaged in educational activities, no 'educational problems' apart from those that structure and guide these practices. The only task which 'educational theory' can legitimately pursue, then, is to develop theories of educational practice that are intrinsically related to practitioners' own accounts of what they are doing, that will improve the quality of their involvement in these practices and thereby allow them to practice better. (s. 37)

När det gäller pedagogisk forskning skriver Carr vidare att

...educational research cannot be defined simply by reference to the sort of purposes appropriate to research activities concerned to resolve theoretical problems but must instead operate within the framework of practical ends in terms of which educational activities are conducted. (s. 79)

Carrs slutsats är tydlig, att skilja pedagogisk forskning från pedagogisk verksamhet är knappast fruktbart. Det torde vara svårt att hävda att motsvarande resonemang inte skulle gälla inom det specialpedagogiska fältet.

Vägval

Som vi tidigare sett har specialpedagogiken som kunskapsområde genomgått ett antal faser där fältet sökt sin legitimitet och position. Den tidiga pedagogiken var bl.a. intresserad av att studera individuella differenser och därmed frågor som hade att göra med att vissa elever fick skolrelaterade

svårigheter. I samband med att specialpedagogiken etablerat sig som ett eget kunskapsområde förefaller emellertid detta intresse ha svalnat. Intressant nog har emellertid utvecklingen under senare år inneburit ett nytt närmande till den pedagogiska intressesfären och dess forskningsfrågor.

Man kan då fråga sig på vilket sätt specialpedagogiska frågeställningar där t.ex. ansatsen är systemkritisk, kan avgränsas gentemot pedagogiken. Kanske är det så att enbart det faktum att specialpedagogisk forskning (och praktik) existerar parallellt med pedagogisk forskning (och praktik) faktiskt kan hämma utveckling av *pedagogiken*. Skrtic (1991) menar att den altruistiska roll specialpedagogiken spelar har bidragit till att dölja problem och fördröja nödvändig utveckling och förnyelse av pedagogiken. Skrtic skriver:

...as an institutional practice of public education, special education, I will argue, prevents education from confronting its failures, and thus ultimately precludes meaningful reform.

(s. 24)

Skrtics argument skulle något hårdtaget kunna tolkas så att uppdelningen i pedagogik och specialpedagogik får oönskade effekter genom en slags ohelig allians där specialpedagogiken garanteras existensberättigande i utbyte mot att pedagogiken inte behöver hantera de oftast svårlösta frågor som har att göra med lärandesituationen för elever i olika slag av svårigheter. Detta är illa nog när det gäller undervisningsrelaterade frågor på skol- och klassrumsnivå men frågan är vad som händer när specialpedagogisk forskning börjar intressera sig för frågor på systemnivå, dvs styrning, målformulering, bedömning etc. T.ex. ”drabbar” det nuvarande systemet med mål att sträva mot och mål att uppnå i grundskolan en minoritet av eleverna, nämligen de som av olika skäl har svårt att nå målen för utbildningen. Eftersom denna systemanomali inte egentligen stör verksamheten för det stora flertalet elever, blir det heller inte en viktig pedagogisk fråga utan en specialpedagogisk. I det perspektivet torde det vara befogat att närmare analysera konsekvenserna av en disciplinmässig boskillnad mellan pedagogik och specialpedagogik.

En framkomlig väg

Den tidiga specialpedagogiken intresserade sig för enskilda individers avvikelser och svårigheter i olika utbildningssammanhang. Utgångspunkten var en medicinsk-psykologisk tillnärmning och den individpatologiska förståelsen av elevers svårigheter utgjorde förståelsegrund. Emanuelsson et al.

(2001) har i sin forskningsöversikt visat att detta perspektiv fortfarande är livaktigt men att det under senare år kompletterats med andra perspektiv. Samtidigt förefaller det som om det specialpedagogiska kunskapsområdet idag befinner sig i en slags identitetskris; forskningsfältet är svårt att överblicka, den nya specialpedagogiska yrkesfunktionen har svårt att få fotfäste och på nationell nivå hanteras specialpedagogiska frågor av olika myndigheter² utan egentligt samarbete.

Detta har uppmärksammats av Riksrevisionen som i projektet *Statens ansvar för elever med funktionshinder* granskar just statliga myndigheters och departements ansvar för stöd till denna elevgrupp (Riksrevisionen, 2005). I sin förstudie pekar Riksrevisionen på en rad oklarheter vad gäller identifikationen av gruppen *elever med funktionshinder* men också skillnaden mellan *särskilt stöd*, *specialpedagogiska åtgärder* och *stödåtgärder*. I en riksomfattande enkät till landets kommuner visar sig begreppsförvirringen vara omfattande och Riksrevisionen uttrycker bekymmer för den osäkerhet som man tycker sig se inom området.

Till liknande slutsatser kommer Högskoleverket i sin utvärdering av det specialpedagogiska programmet vid landets universitet och högskolor (Högskoleverket, 2006). I sina reflektioner över bedömargruppens rapport skriver verket att "...ämnets ursprung är en teoretisk reflektion över den speciellärarverksamhet som länge bedrivits." (s. 9). Man hävdar vidare att ämnet har svag teoretisk grund liksom en så bristfällig empirisk bas att det knappast ens låter sig definieras. Man skriver vidare att det är tveksamt att anpassa utbildningen av såväl specialpedagoger som lärare efter ett ämne som "...har oklar identitet, svag forskningsbas och ideologiskt innehåll."

Detta borde ses med viss oro bland företrädare för det specialpedagogiska kunskapsområdet i landet. Det finns en nyttoaspekt i forskningen som inte kan bortses från och frågan är på vilket sätt den specialpedagogiska forskningen förmått bidra till att klargöra dels specialpedagogikens epistemologiska hemvist men dels också dess funktion i olika utbildningssammanhang. Kanske är det också så att om vi väljer att hålla fast vid specialpedagogik som begrepp så bör en sådan specialpedagogik söka sitt existensberättigande i en närmare koppling till frågor där funktionshinder fokuseras i stället för att diskutera problematik på system- och samhällsnivå. Därmed skulle den generella pedagogiken utmanas att hantera frågor som rör *alla* individer i olika utbildningssammanhang medan specialpedagogiken befäster sin legitimitet inom områden där individer med olika slag av utbildningsrelaterade svårigheter sätts i fokus.

² Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, Specialpedagogiska institutet och Specialskolemyndigheten.

Risken med en sådan insnävning av det specialpedagogiska kunskapsområdet och därmed även av specialpedagogisk forskning förefaller emellertid vara större än fördelarna. Vad det snarare handlar om är en utveckling av den väg svensk specialpedagogik slagit in på under senare år, nämligen ett enträget arbete med att genom empiriskt baserad forskning öka kunskapen om inte bara den specialpedagogiska yrkesrollen utan även konsekvenserna av den praktiska verksamheten i skolor och förskolor. Möjligheterna till en framgångsrik utveckling av fältet i en sådan riktning förefaller idag vara goda. Vid ett stort antal lärosäten i landet inrättas anställningar som professor i specialpedagogik samtidigt som antalet disputerade ökar. Det finns alltså goda möjligheter att fortsätta och fördjupa kunskapsutvecklingen inom det specialpedagogiska området. Detta kräver emellertid att de ideologikritiska inslagen ges större utrymme inom såväl forskning som utbildning.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter. Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Baltzer, K. (2000). Fra Specialundervisning til Specialpædagogik – med specialcentret som om-drejningspunkt. I J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. J. (2005). Special Education. A System Theory Perspective. I E. Heimdal Mattson, A.-L. Lange, L. Roll-Pettersson & M. Westling-Allodi. *Mångsidigt samspel. En vänbok till Siv Fischbein*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bladini, U.-B. (1990). Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Doktorsavhandling. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 76. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W. (1995). *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- DsU (1986) nr 13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Liber.
- Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theory and Practice in Special Needs Education: Current Concerns and Future Directions. In P. Haug & J. Tøssebro (eds). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Emanuelsson, I, Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.

- Haug, P. (1999). Utvikling og motseiingar i forskingsfeltet. I. P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (red.). *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunnskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Forlag.
- Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A.-L. (2005). *Specialpedagogik i två skolkulturer*. Rapport nr 1. Malmö Högskola. Educare vetenskapliga skrifter.
- Högskoleverket (2006) *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol 10, No 2, s. 124-139.
- Nordström, S. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t o m 1921*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 119.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunnskap*. Stockholm: Liber.
- Riksrevisionen (2005). *Statens ansvar för elever med funktionshinder*. Projektplan.
- Skidmore, D. (1998). Divergent Pedagogical Discourses. I. P. Haug & J. Tøssebro (eds). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.
- Skolöverstyrelsen (1984). *Elever med svårigheter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- SOU (1983) nr 63. *Utslagningen i grundskolan – analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpas i praktiken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, G. (1994). *Undersökning om specialpedagogisk forskning*. Rapportering/Dnr 94:82. Stockholm: Skolverket.

SPECIALPEDAGOGIK – ETT KUNSKAPS- OMRÅDE I UTVECKLING

Ann Ahlberg

är professor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes forskning har en praktikinära karaktär med ett speciellt intresse riktat mot specialpedagogens och lärarens samarbete för att möta hela variationen av elevers olikheter.

Introduktion

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har flitigt diskuterats och kritiserats under senare år. Från att kritiken har handlat om att forskningen varit helt inriktad mot att studera och utveckla metoder för att stödja individer med funktionshinder av varierande slag (Emanuelsson et al., 2001) hörs nu röster som menar att forskningen i alltför stor utsträckning är normativ och ideologiskt inriktad (Högskoleverket, 2006).

Specialpedagogik är ett mångvetenskapligt kunskapsområde och karakteriseras av kopplingar till andra områden och samverkan med andra discipliner. Detta medför att forskningen grundar sig i skilda epistemologiska och ontologiska antaganden. En rik flora av forskningsfrågor studeras med utgångspunkt i olika teorier och ansatser och en arsenal av olika metoder kommer till användning (Fishbein, 2004). Mångfalden erbjuder rika möjligheter till en breddning av forskningsfältet, men den kan även bidra till att specialpedagogiken får en otydlig identitet och att teoriutvecklingen blir diffus och oklar. Det är därför angeläget att granska specialpedagogiken som kunskapsområde, studera relationen till andra kunskapsområden och diskutera vilken forskning som bör utvecklas. I denna artikel gör jag ett nedslag i forskningsfältet för att försöka urskilja specialpedagogisk teori-bildning och olika perspektiv. Som en positionering med avseende på specialpedagogikens framtida utveckling lyfter jag fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Avslutningsvis pekar jag ut några viktiga områden för framtida forskning.

Ett fält i rörelse

Historiskt sett har specialpedagogikens huvudintresse varit att studera individer eller grupper av individer i behov av särskilt stöd samt utveckla metoder för att stödja och hjälpa. Denna bakgrund har bidragit till föreställningen att forskningen handlar om att studera grupper av individer med avvikelser och funktionshinder av varierande slag (Emanuelsson et al., 2001). Fältet är dock i rörelse och olika perspektiv och motstridiga positioner förkommer. Under det senaste årtiondet är det märkbart att kunskapsbildningen i ökad utsträckning behandlar problemställningar med anknytning till inkludering och olika aspekter av normalitet och avvikelse, delaktighet och gemenskap¹.

Även frågor om en teoretisering och problematisering av specialpedagogikens ontologi och vetenskapliga bas har fått genomslag. I denna forskning ställs det specialpedagogiska forskningsfältet i kritisk belysning. Framför allt har avsaknaden av specialpedagogisk teoribildning samt forskningens individinriktning och förankring i specifika funktionshinder kritiserats (Armstrong et al., 2000; Haug, 1998; Rosenqvist, 1995; Skrtic, 1991; Skidmore, 1996; Thomas & Loxley, 2001). Det stora inflödet av frågor och problemställningar har bidragit till en vitalisering och förstärkning av forskningsfältet. Försöken att kartlägga existerande specialpedagogiska teorier och perspektiv har öppnat för samtal om specialpedagogik och till försök att fånga dess identitet och vetenskapliga grund. Variationen av perspektiv, teorier och metoder inom specialpedagogiken leder emellertid till att den betydelse som tillskrivs grundläggande begrepp som teori och perspektiv skiftar. Detta kan vara en orsak till den oklarhet som sägs karakterisera fältet.

Teorier och perspektiv

I följande översiktliga beskrivning av teorier och perspektiv inom det specialpedagogiska forskningsfältet blir bilden naturligtvis färgad av mina egna ställningstaganden och referensramars samt av den innebörd som jag tillskriver de aktuella begreppen. För att teoriutvecklingen av specialpedagogiken ska bli överblickbar och transparent behöver man emellertid förhålla sig till dessa begrepp. Jag ger därför min bild av hur de används inom kunskapsområdet.

¹ En av flera indikationer är att internationella tidskrifter riktade mot denna problematik har etablerats t.ex. International Journal of Inclusive Education.

Teoribildning inom specialpedagogisk forskning

Vilken betydelse har teori och teoretisk begreppsbildning inom det specialpedagogiska forskningsfältet? Är det överhuvudtaget möjligt att försöka ringa in någon teoribildning? Svaren på dessa frågor skiftar, eftersom de självklart är beroende av vem som besvarar frågorna och hur den personen uppfattar teoribegreppet. Teorier ses ofta som tankekonstruktioner som används för att beskriva och förklara observerade företeelser eller för att ge mening och innebörd åt upplevda eller iakttagna fenomen. Det kan också handla om ett system av verifierbara och falsifierbara hypoteser. Om vi utgår från dessa konventionella beskrivningar, vilka teorier förekommer då inom det specialpedagogiska fältet och formuleras överhuvudtaget specifika specialpedagogiska teorier?

En mycket översiktlig granskning av forskningen i Sverige under senare år² visar att många av studierna främst hämtar näring från olika teoribildningar inom pedagogik och sociologi, men även från psykologi och medicin. Tidigare har det varit märkbart att ju tydligare fokus mot funktionshinder desto tätare koppling till psykologi och medicin. Detta förhållande är emellertid inte lika framträdande under senare år. Många studier har en eklektisk ansats och redovisar olika teorier, vilka dock i skiftande utsträckning länkas till det empiriska materialet och används som utgångspunkt vid analys och resultatredovisning.

Det är inte ovanligt med kopplingar till olika systemteorier. Systemet ses då som en helhet och interaktionen mellan komponenterna eller delarna i systemet beskrivs. Delarna betraktas som sammanbundna på så sätt att när en del förändras, så påverkas även andra delar och därigenom systemet som helhet. Ett exempel är Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell som Fischbein (1992; 2004) använt vid utvecklingen av en samspelsmodell som tar hänsyn till individuella variationer, men även till hur omgivningens inflytande interagerar med individens förutsättningar (se Jakobsson, 2002)³. Även andra systemteorier t.ex. Batesons (2002) sociala systemteori används för att teoretisera specialpedagogik (se Bladini, 2004).

De senaste åren har det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktivistiska teorier fått stort genomslag, vilket kan ses som en konsekvens av den diskursiva eller lingvistiska vändningen. Detta innebär att människors kunskapsbildning ses som språklig eller diskursiv till sin natur och kunskap och lärande kan därmed synliggöras av de diskurser som formas i institutionella verksamheter. Säljö (2000) menar att det i skolan formas diskursiva

² Översikten behandlar framför allt avhandlingar inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Avhandlingar är till allra största delen i pedagogik, då specialpedagogik som forskarutbildningsämne endast finns vid en läroanstalt i Sverige.

³ De referenser som föregås av "se" är exempel på studier där de nämnda teorierna utnyttjas.

praktiker som tar sin utgångspunkt i skilda antaganden om människors förutsättningar och behov. Dessa avspeglar olika syn på hur de svårigheter som uppkommer i skolans verksamhet ska hanteras (se Hjörne, 2004). Inom socialkonstruktionismen ses normalitet och avvikelser som sociala konstruktioner vilka formas i samhället och har sin grund i kultur, tradition, ideologier och politiska beslut. Frågor ställs om hur människors identitet skapas. Vad som är normalt och vad som är avvikande. Vad det innebär att vara avvikande och hur människor förhåller sig till individer som avviker från normen i skola och samhälle (Börjesson & Palmblad, 2003). Socialkonstruktionistisk teoribildning tar oftast sin utgångspunkt i olika varianter och utvecklingslinjer av Berger och Luckmans tanke-system såsom Goffmans teori om det dramaturgiska handlandet, Meads teori om symbolisk interaktionism (se von Wright, 2000) och Giddens struktureringsteori. Diskursanalytiska angreppssätt kommer till användning (Winter Jørgensen & Philips, 2000) bl.a. Faircloughs kritiska diskursanalys där diskurser inte enbart förstås som meningssystem utan samtidigt som praktik (se Asp Onsjö, 2006; Malmgren Hansen, 2002). Även Feuersteins teorier om mediering som har kopplingar till det sociokulturella perspektivet tas som utgångspunkt för studier i så skilda kontexter som etiopiska judar i Israel (se Berhanu, 2001) och döva elevers lärande i matematik (se Foisack, 2003).

Märkbart är att den kritiska hermeneutiken med förankring i bl.a. Ricoeur (se Molin, 2004) samt det fenomenologiska livsvärldsperspektivet får allt mer utrymme (se Berndtsson, 2001; Carlsson, 2003; Henriksson 2004; Nielsen, 2005; Sahlin, 2005). Den forskning som är riktad mot marginalisering och utanförskap, överordning och underordning kopplas i vissa fall till Foucaults teorier om makt, vetande och diskurs (se Ekström, 2004; Helldin, 1997; Lundgren, 2006; Persson, 1998). Utgångspunkter tas även i neo-marxism och kritisk teori (se Gustafsson, 2005). I de fall då det handlar om jämlikhet, social rättvisa samt över- och underordning kan genusteorier utnyttjas för att lägga en teoretisk grund (Barron, 2004).

Det förekommer naturligtvis även teorier som är avgränsade för specifika forskningsområden och som kan anses vara "lokala" för studieobjekten. Det kan handla om utvecklingsstörning, rörelsehinder, ADHD och andra neuropsykiatriska funktionshinder. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan tas som ett exempel på forskningsfält inom vilket det förekommer olika lokala och ibland polariserade teorier om hur svårigheter uppstår och kan åtgärdas och det talas ibland om den förvirrade dyslexidebatten. Förankringen i medicinsk och psykologisk forskning är i vissa fall tydlig (se Myrberg, 2003; Wolff, 2005). Även pedagogisk och sociologisk forskning får emellertid genomslag (se Zetterqvist Nelson, 2000) och det är inte ovanligt med en livsvärldsansats (se Carlson, 2003; Nielsen, 2005).

Ovanstående begränsade nedslag i forskningsfältet visar att det inte finns några specifika specialpedagogiska teorier. Istället brukas teoribildningar från andra discipliner, framförallt pedagogik (som emellertid också karakteriseras av en "inlåning" av teorier från andra ämnen). Det är märkbart att variationen av teoretiska utgångspunkter ökar och att eklektiska förhållningsätt blir allt vanligare. Bidragande orsaker till att vissa teoribildningar som socialkonstruktionismen och fenomenologin fått en ökad användning kan dels vara att vissa begrepp, teorier och ansatser kan vara mer eller mindre användbara och lämpliga att utnyttja i den rådande ideologin och politiken i samhället⁴. Dels kan det handla om trender och strömningar som uppstår inom forskarsamhället. Den ökande teorianknytningen kan emellertid också växa fram ur behovet av att fylla ett tomrum och möta kraven på utveckling. Ovanstående genomgång av specialpedagogisk forskning visar enligt min mening helt klart att kunskapsområdet inte kan inringas och bestämmas utifrån teoribildning och metodiska ansatser.

Perspektiv inom det specialpedagogiska kunskapsområdet

Eftersom kunskapsområdet svårligen låter sig beskrivas med utgångspunkt i de teoribildningar som används är ett alternativ att ringa in fältet genom att identifiera olika *perspektiv*. Begreppet perspektiv används även inom andra samhällsvetenskaper, även om det där är vanligare att man använder teoribegreppet när man vill positionera sig och peka ut sina vetenskapliga grundantaganden. Perspektiv kan ha en ontologisk och epistemologisk karaktär och innefatta tankemodeller, handlingsregler och begrepp, men även normer och värden.

Skidmore (1996) urskiljer tre skilda perspektiv inom specialpedagogiken, vilka kan kopplas till olika vetenskapliga discipliner. Han betecknar synsätten som paradigm, men många med mig, t.ex. Hausstätter (2004), anser att ett mer adekvat begrepp är perspektiv. Det *medicinskt-psykologiska* perspektivet, som historiskt sett är det första, karakteriseras av att elevers svårigheter studeras med utgångspunkt i enskilda eller grupper av elever. I *organisationsperspektivet* fokuseras skolan som institutionell verksamhet. Inom det *sociologiska perspektivet* ses skolan, liksom andra institutioner i samhället, som beroende av ideologiska och politiska ställningstaganden. Enligt Skidmore (1996) är dock samtliga tre perspektiv reduktionistiska och alltför förenklade för att beskriva och förklara de svårigheter som elever kan

⁴ Efter det sociokulturella perspektivet och den diskursiva vändningen finns tecken som tyder på att forskningsfältet kommer att vridas mot "evidensbased research". Forskningen kommer då att riktas mot att specificera typer och nivåer av evidens för att identifiera en praktik som är evidensbaserad och effektiv.

möta i en så komplex verksamhet som skolan. Han förespråkar därför ett relationellt perspektiv med empiriska undersökningar som fokuserar samspel och relationer mellan individnivå, institutionell- och samhällelig nivå.

I den internationella forskningen tas ofta utgångspunkten för en beskrivning av forskningsperspektiv i ontologiska antaganden. T.ex. identifierar Riddell (1996) fem typer av perspektiv. Inom "Essential perspectives" är ett implicit antagande att svårigheter och funktionshinder är inbyggda i individen. Inom "Social constructionist perspectives" tillskrivs inte individerna svårigheterna utan dessa förstås som konstruktioner – negativa etiketter, vilka några människor ger till andra. Följden blir en förstärkning av den sociala marginaliseringen. Inom "Materialist perspectives" framhålls att förtrycket av funktionshindrade människor inte enbart kan reduceras till individen eller till andras attityder utan är rotade i ekonomiska strukturer. Inom "Post modern perspectives" vänder man sig mot idén om en mer konsistent specialpedagogisk teori på grund av att mänskligt erfarande är alltför komplext och mångskiftande för att kunna införlivas i en enda beskrivning. Inom "Disability movement perspectives" är den centrala uppgiften för teoribildningen att bidra till social förändring. Det är värt att notera att perspektiven beskrivs i pluralis och att det därmed inom varje perspektiv inryms en variation.

Ovanstående beskrivning är mycket summarisk. Riddells (1996) fullständiga beskrivning ger dock enligt min mening en mer problematiserad och elaborerad syn på perspektiv inom specialpedagogik än de två överordnade polariserade perspektiv som oftast förs fram. Dessa handlar om ett traditionellt/diagnostiskt och ett alternativt/inkluderande, vilka inte sällan skrivs fram med negativa respektive positiva konnotationer. I studier och forskningsöversikter benämns perspektiven på lite olika sätt men grundläggande likheter kan identifieras. Med siktet inställt på den specialpedagogiska verksamheten jämför Porter (1997) ett traditionellt och ett inkluderande synsätt. I det traditionella perspektivet fokuseras eleven, specialister utvärderar och ett diagnostiskt/föreskrivande resultat leder till placering i ett passande program. Det inkluderande perspektivet däremot har fokus på klassrummet, undersöker faktorer i undervisningssituationerna, gemensam problemlösning, strategier för lärare samt anpassad och stödjande reguljär undervisning.

Med utgångspunkt i Skidmore (1996), Dyson och Milward (1998) samt Dyson (1999) gör Emanuelsson et al. (2001) en indelning i ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet karakteriseras av att elever kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande och på grundval härav utsätts för särskilda åtgärder. Perspektivet kontrasteras mot det relationella inom vilket man istället för att utgå från elever *med* svårigheter talar om elever *i* svårigheter vilket medför fokus på samspelet mellan individ och omgivning. Som en konsekvens av detta bör specialpedagogiken

handla om att studera och analysera samspelet mellan individ och miljö på individ- grupp- organisations- och samhällsnivå.

Perspektiven ska enligt författarna ses som idealtyper⁵, ett begrepp som emellertid utsatts för en hel del kritik⁶. I en översikt av det specialpedagogiska fältet med ovanstående kategorisering som grund drar Emanuelsen et al (2001) slutsatsen att den största delen av forskningen har inslag av båda perspektiven och därför kan vara svåra att klassificera. Emellertid framhålls att den pågående specialpedagogiska forskningen huvudsakligen utförs inom det kategoriska perspektivet, inom vilket enskilda individer eller grupper av individer är föremål för studier⁷.

När det gäller forskning om utvecklingsstörning, afasi och andra funktionshinder involveras av naturliga skäl individer som berörs av problematiken i studierna. Det gäller även studier av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I de exempel som redovisats ovan angående läs- och skrivsvårigheter/dyslexi framkommer dock stora skillnader i teoretiska angreppssätt och studieobjekt. Forskningsintresset kan vara riktat mot genetiskt betingade funktionsnedsättningar, men även mot kön, klass eller etnicitet. Andra studieobjekt kan vara den pedagogiska miljön, samspelet mellan individ och miljö eller individens livsvärld. Detta får naturligtvis konsekvenser för hur problematiken studeras och det är inte självklart att forskaren förlägger problematiken hos individen. Hellblom-Thibblin (2004) beskriver med referens till Hacking olika sätt att se på kategorier som "indifferentia" eller "interaktiva". Hon ser denna skillnad som en anledning till den starka motsättning som framkommit bland företrädare för olika synsätt på exempelvis dyslexi.

Ytterligare en komplikation med två polariserade perspektiv är att det i vissa fall är svårt att dra en skiljelinje mellan specialpedagogik som forskningsområde och som verksamhet. En möjlig orsak till detta kan vara att specialpedagogik i motsats till exempelvis pedagogik på ett mer uttalat sätt ses som ett verksamhetsområde i skolan. Svårigheterna kan emellertid även bero på att perspektiven inte är empiriskt och teoretiskt grundade. Istället har perspektiven framkommit genom att studier klassificerats utifrån ett på förhand givet raster eller normsystem som har relevans för såväl forskning som verksamhet.

⁵ Weber (1977) har beskrivit idealtyper som tankekonstruktioner, som inte empiriskt kan beläggas i verkligheten utan ska betraktas som en utopi.

⁶ Danemark et al (1997 s. 65) menar att idealtyper i allmänhet konstrueras utan några medvetna överväganden om ontologiska förhållanden. "Idealtyper söker inte greppa differentieringen i världen. Därför kan som regel skillnader och likheter mellan idealtyper och de faktiska fallen inte heller säga oss särskilt mycket. Vi vet inte vad som producerat dem eller hur vi ska värdera dem". Även Börjesson (2002) är kritisk till idealtyper och menar att ett sätt att betrakta idealtyper är att tala om dem som stereotyper.

⁷ Se s. 129. Författarnas slutsatser kan vara något ogenomträngliga, eftersom rapporten inte innehåller någon tabell eller översikt över hur studier som omnämnts har kategoriserats.

Teoriutveckling och perspektiv som en väg till utveckling

Ovanstående beskrivning av den specialpedagogiska forskningen är ett begränsat nedslag, men visar ändå på kunskapsfältets komplexitet. Frågor om på vilket sätt teorier och perspektiv ska utvecklas för att bidra till att avgränsa och definiera kunskapsområdet besvaras på olika sätt av olika forskare. Fischbein (2004) menar att det är nödvändigt att förena olika perspektiv om det ska vara möjligt att utveckla en relativ syn på svårigheter, som innebär att svårigheter ses som relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav. Nilholm (2005) framför att forskningens styrka delvis ligger i att tydliggöra olika perspektiv inom ett område samt de traditioner och premisser som dessa vilar på. Emanuelsson et al. (2001) anser att de påbörjat en teoretisering av specialpedagogiken genom att beskriva ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv.

För att en utveckling av specialpedagogiken ska komma till stånd menar Rosenkvist och Tideman (2003, s. 20) att det är önskvärt att tydliggöra den vetenskapliga basen och utveckla en mer generell teori om specialpedagogik. Min tolkning är att de då inte avser en metateori d.v.s. en teori om specialpedagogiska teories natur och uppbyggnad, eftersom teoribildningen fortfarande är diffus, utan snarare en integrerande, totaliserande specialpedagogisk "grand theory". Frågan uppstår då om det är möjligt att utveckla en "grand theory". Idén om att utveckla en integrativ teori om specialpedagogiken blir problematisk och låter sig nog svårigen förverkligas, just på grund av den rika variation i teorier och ansatser som förekommer. Tanken ligger dessutom på kollisionkurs med några av de teoretiska grunder på vilka en del av forskningen utförs, då man utgår från att avvikelser och svårigheter såväl som meningsskapande och förståelse är kulturellt och kontextuellt betingat. Det förhåller sig också så att ju större och mer övergripande en teori är, desto troligare är det med förenklingar och överdrifter för att studier ska passa in i modellen och om det inte är möjligt med en klassifikation kanske man helt bortser från de svårkategoriserade studierna.

Att möjligheterna för att utveckla en integrativ teori för specialpedagogik är begränsade, innebär ju dock inte något hinder för en fortsatt teoretisering av fältet. Tvärtom borde ett tydliggörande och en djuplodande beskrivning av olika perspektiv i den riktning som Nilholm (2005) beskriver bidra till utveckling. Det handlar således inte om att utveckla *en* teori eller *ett* perspektiv utan om en mångfald teorier och perspektiv med relevans för olika kunskapsobjekt inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Inom vetenskapsteorin ses förekomsten av olika teorier och perspektiv som en möjlighet till disciplinär utveckling (Alvesson & Sköldberg, 1994). Vid motsättningar och konfrontation kan man i vissa fall utmana varan-

dras positioner, vilket kan leda till mer välartikulerade perspektiv. I andra fall kan positionerna befrukta varandra och på så sätt bidra till teoriutveckling. En lokalisering av nya perspektiv, samt variationer av perspektiv och ansatser kan bidra till att skapa en utveckling av specialpedagogikens teoretiska bas.

Nilholm (2005) ger ett bidrag till denna utveckling då han förutom ett kompensatoriskt perspektiv och ett kritiskt perspektiv även beskriver ett dilemmaperspektiv. Utgångspunkterna för det senare perspektivet tas i de dilemman som uppkommer då skolans ideologiska uppdrag konfronteras i den dagliga verksamheten. Ett centralt antagande är att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Det handlar om motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som finns inbyggda i utbildningssystemet och skolans vardag. För att förstå hur utbildningens olika dilemman tar sig uttryck i skolans värld studeras politisk kontext, skolan som arena för mikropolitik samt skolans verksamhet.

Redan för tjugo år sedan skrev Stukat (1986) om paradoxer och motsättningar inom specialpedagogiken och om den konflikt som finns inbyggd i skolsystemet. När det gäller skolans sociala praktik och organisation är det helt uppenbart att denna problematik måste uppenbaras och skärskådas. Det är värdefullt för lärares professionella självförståelse att vara medvetna om arten av dilemman på olika nivåer i skolsystemet. Frågan är dock om det behövs ett särskilt specialpedagogiskt forskningsperspektiv för att sätta sökljuset på dessa frågeställningar. All forskning har som uppgift att ställa frågor, problematisera och studera de motsättningar och dilemman som blottläggs inom det studerade området. Det borde således vara en uppgift som är gemensam för all forskning om skola och utbildning.

Perspektivets potential kan även begränsas av att möjligheter och vägar till förändring och utveckling av den specialpedagogiska verksamheten inte uppmärksammas och synliggörs i forskningen. Det finns en risk att forskningen stannar vid att studera och blottlägga olika dilemman och svårigheter som är relaterade till en skola för alla.

Som jag har framhållit ovan är det naturligtvis värdefullt att utveckla och fördjupa teorier och identifiera nya perspektiv, men när man i en beskrivning av ett kunskapsområde utgår från perspektiv, teorier och metoder får tidsanda, aktuella strömningar och trender i forskarsamhället ett stort genomslag. En framkomligare väg för att blottlägga och avtäcka det specialpedagogiska kunskapsområdet vore enligt min mening att beskriva och organisera det i termer av kunskapsobjekt.

Ett exempel på en innehållslig och kontextuell avgränsning

Om vi återvänder till den kritik som riktats mot den specialpedagogiska forskningen som nämndes inledningsvis, finner vi att funktionshinder och kompensatoriska åtgärder tidigare varit de mest framträdande studieobjekten. Som motkraft har det emellertid framkommit en rörelse mot att studera inkludering, företrädesvis utifrån ideologiska och normativa utgångspunkter. En utveckling som emellertid också har kritiserats. Vilken inriktning ska då den framtida forskningen ha? Enligt min mening ska inte vissa studieobjekt sorteras bort och ses som icke önskvärda. Under förutsättning att de perspektiv och utgångspunkter som forskningen vilar på klargörs, kan mångfalden och variationen istället ses som en styrka och bidra till att kunskapsobjekten inom området utkristalliseras.

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet – en positionering

En vanlig utgångspunkt i de specialpedagogiska perspektiv som jag tidigare beskrivit är att de är riktade mot individers olikheter och var problematiken förläggs, d.v.s. vem som äger problemet. *Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet* har något annorlunda utgångspunkter och i det följande beskriver jag perspektivet i ett försök att visa på hur ett kunskapsobjekt kan ta gestalt. Perspektivet har en empirisk bas och vilar på en serie undersökningar av skolans verksamhet. Den teoretiska grunden tas i det sociokulturella perspektivet samt i fenomenografi och variationsteori. I ett *sociokulturellt perspektiv* förstås inte lärande, kompetens och kunnande primärt som karakteristika eller egenskaper hos individen utan något som skapas i interaktionen mellan människan och det sammanhang eller den historiska, sociokulturella miljö där hon ingår (Säljö, 2000). *Fenomenografi och variationsteori* är forskningsansatser som är riktade mot att studera relationen mellan människa och omvärld med intentionen att blottlägga hur människor urskiljer, erfar och förstår aspekter av olika fenomen i omvärlden (Marton & Booth, 2000).

Varje individ har sin särprägel och trots gemensam kultur, praktik och sociala sammanhang förekommer individuella variationer i människors sätt att erfar världen. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet förläggs därför inte kunskapsbildning och meningsskapande till människan *eller* till praktiken. Istället fokuseras människan och de sammanhang i vilka hon ingår. Förankringen av det kommunikativa relationsinriktade perspek-

tivet i såväl det sociokulturella perspektivet som fenomenografi och variationsteori, medger att forskningsintresset samtidigt kan riktas mot kulturella och strukturella villkor i skolans verksamhet, didaktiska perspektiv på undervisningens innehåll och utformning samt mot elevers personliga erfarenande och upplevelser. De teoretiska utgångspunkterna har lett till relationellt fokuserade studier där struktur- och aktörsperspektiv har länkats till didaktiska frågeställningar i anslutning till undervisningens innehåll och organisering.

Studier av villkor och förutsättningar för elever i skolan som har eller kan tänkas få svårigheter av varierande slag har genomförts under ett antal år. Studierna har varierande uppläggning och omfattning och är genomförda på olika skolor (Ahlberg, 1999; 2002; Ahlberg et al., 2002; Ahlberg et al., 2005; Jakobsson, 2002). I studierna har villkor och förutsättningar för elevers lärande och delaktighet fokuserats. Olika aspekter av skolans verksamhet som relationer, interaktion och kommunikation med utgångspunkt i skolans styrning, organisation och vardagliga arbete har granskats. Det kan exempelvis handla om komplexa samband mellan barns och ungdomars olika förutsättningar och behov, det dagliga arbetets organisering och innehåll samt skolans organisation och styrning. Studierna är nära kopplade till skolans sociala praktik och forskningsintresset har varit riktat mot att samtidigt urskilja och beakta olika aspekter av skolans verksamhet.

På en övergripande nivå visar resultaten av studierna att elevers möjligheter att känna delaktighet och gemenskap är beroende av de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja den enskilde elevens lärande. Dessa är i sin tur beroende av den kommunikation som pågår i olika sammanhang och på olika ansvarsnivåer av verksamheten. En empiriskt grundad slutsats av de studier som genomförts i skolans verksamhet visar således att delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör beaktas samtidigt. Det kunskapsobjekt som utmejslats inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är således den kunskapsbildning som framkommit inom det integrativa området delaktighet, kommunikation och lärande.

Att beskriva forskningsmiljöer i termer av studie- och kunskapsobjekt

En utveckling som skulle kunna bidra till att specialpedagogisk forskning får en tydligare identitet är således enligt min mening att begreppslägga forskningsområdet i termer av studie- och kunskapsobjekt. Det specialpedagogiska kunskapsområdet skulle då definieras av forskningens kunskapsobjekt, vilka i sin tur anges av kunskapsbildningen om varierande studieobjekt

som begrepp, fenomen, processer och strukturer. Det handlar om vad som studeras och om att använda begrepp som refererar till kunskapsobjektets ontologi. Studieobjekten varierar naturligtvis och omfattar en mängd olika begrepp, fenomen, processer och strukturer, vilket leder till att en variation av kunskapsobjekt ryms inom det specialpedagogiska forskningsfältet (Jfr Brante, 1981).

Ett exempel som visar hur ett specialpedagogiskt forskningsområde har definierats i termer av studie- och kunskapsobjekt är forskningsmiljön vid Enheten för Specialpedagogik vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Med intentionen att begreppslägga forskningen utifrån innehåll och kontext har en forskningsplattform mejslats fram. *Vad* som studeras eller med andra ord studieobjekten utgör fundamentet för plattformen. Som exempel på studieobjekt kan nämnas inkluderings- och exkluderingsprocesser – identitetsskapande – samverkan – skolors dokumentationskultur – förändringsarbete – specialpedagogens funktion – handledning – utbildningens innehåll och organisering för elever i behov av särskilt stöd – styrning och ledning av utbildning på olika nivåer. Funktionshinder såsom autism, synnedsättning eller utvecklingstörning kan utgöra egna studieobjekt eller finnas med som aspekter inom andra. Studieobjekten kan även utgöras av undervisning och lärande inom specifika områden som matematik eller läs- och skrivutveckling⁸. Det finns således en stor variation av begrepp, processer, strukturer och fenomen som studeras vid Enheten för specialpedagogik. Studierna bedrivs utifrån skilda teoretiska och metodologiska utgångspunkter och kan vara riktade mot individ- grupp- organisations- eller samhällsnivå. Ett sammanhållande, gemensamt kunskapsobjekt har emellertid utkristalliserats i form av det integrativa området delaktighet, kommunikation och lärande.

En utgångspunkt i arbetet vid enheten är att en inkluderande skola och ett inkluderande samhälle är något eftersträvansvärt. Men vad innebär egentligen inkludering? När, var och hur är en människa inkluderad i ett sammanhang? Är det helt självklart att en inkluderande undervisning i alla situationer och sammanhang tar till vara alla elevers intresse? I forskningsmiljön utsätts dessa frågor för kritisk granskning och relateras till processerna delaktighet, kommunikation och lärande.

Studier med fokus på *delaktighet* är riktade mot exkluderings- och inkluderingsprocesser. Människors delaktighet i skilda sammanhang, samt bevekelsegrunder för och konsekvenser av kategorisering och klassificering granskas. Studieobjekten innefattar såväl studier av processer som leder till

⁸ I den tidigare översikten av teoribildningen inom specialpedagogik nämns några av de studier som inryms på forskningsplattformen t.ex. Asp Onsjö (2006), Berndtsson (2001), Berhanu (2001), Ekström (2004), Gustafsson (2005), Jakobsson, (2002).

marginalisering, stigmatisering och exkludering som processer som leder till delaktighet och gemenskap.

Studier med fokus på *kommunikation* är riktade mot språk och interaktion. Studieobjekten utgörs av kommunikationens uttrycksformer i handlingar och språk med fokus på hur olika diskurser formas och byggs upp genom social och kulturell erfarenhet. Det kan handla om dilemman som uppkommer då skolans motsägelsefulla uppdrag ska ta gestalt i den dagliga verksamheten. Studieobjekten kan även utgöras av språkutveckling, identitetsskapande eller olika typer av samarbete och samverkan på skilda nivåer i samhällsliga institutioner.

Studier med fokus på *lärande* är riktade mot olika former av kunskapsbildning vilket kan innebära kognitiv, emotionell, kroppslig och social utveckling. Det handlar om människors lärande på individuell och kollektiv nivå. Vad människor lär och hur olika kunskaper, värden, förmågor och färdigheter utvecklas i olika situationer och sammanhang.

En bärande tanke är att forskningen ska vara i rörelse, förändras och utvecklas genom att antal och typ av studieobjekt (som kan vara begrepp, processer, fenomen, strukturer) utökas och fler samarbetspartners involveras. Denna ständigt fortlöpande kunskapsbildningsprocess om människors olikheter och samspelet mellan individ och miljö kan i ett längre tidsperspektiv bidra till att lokala specialpedagogiska teorier utvecklas och att specialpedagogik stärks som kunskapsområde.

Vägar till specialpedagogisk kunskapsutveckling

Av den bild som skisserats över det specialpedagogiska kunskapsområdet framkommer att det är ett komplext och mångsidigt område med bindningar till andra discipliner. Avslutningsvis lyfter jag fram några betydelsefulla aspekter som enligt min mening berör specialpedagogikens framtida utveckling. Det handlar om närheten till den pedagogiska kunskapsbildningen – teoriutveckling, positionering och forskningsmiljöer – samverkan med andra kunskapsområden – samverkan med skolor och andra institutioner.

Specialpedagogikens närhet till pedagogiken

Bland de många faktorer som påverkar den specialpedagogiska forskningens riktning har specialpedagogikens förhållande till pedagogiken central betydelse. Det handlar då om specialpedagogik som forskningsfält men även som verksamhetsområde. Problematiken är synnerligen aktuell eftersom

specialpedagogiken lyfts fram i skolans styrdokument och det betonas att alla lärare ska tillägna sig specialpedagogisk kompetens. I Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) framförs att ”Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. en skola för alla.” (s. 192). I skolans styrdokument kan det tyckas som om gränserna mellan specialpedagogik och pedagogik har blivit oskarpa. Specialpedagogik är i princip giltigt för alla elever, inte endast för elever i behov av särskilt stöd. När det gäller att stärka specialpedagogikens självbild kan detta ses som ett problem. Om man ser det i ljuset av en inkluderande skola kan det emellertid istället ses som en styrka att specialpedagogik och pedagogik närmar sig varandra, eftersom det kan föra med sig en ökad genomslagskraft för intentionen om en skola för alla. Det sägs också i Lärarutbildningskommitténs betänkande att ”en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s. 193).

Att hantera mångfald och olikheter och möta elever i svårigheter är således ett ansvar för hela skolan som är relaterat till såväl det pedagogiska som specialpedagogiska kunskapsområdet. Som jag ser det inryms specialpedagogik i likhet med nyare kunskapsområden som exempelvis pedagogiskt arbete och allmäändidaktik inom pedagogikens domän. Det borde därmed inte föreligga några hinder för ett närmande mellan specialpedagogik och pedagogik. Den stora utmaningen är istället hur den specialpedagogiska forskningen ska relateras till den pedagogiska samtidigt som den egna identiteten stärks. Som jag tidigare nämnt är min uppfattning att detta kan möjliggöras genom att kunskapsområdet beskrivs i termer av studie- och kunskapsobjekt.

Teoriutveckling och positionering i olika forskningsmiljöer

Det är tydligt att teoribildningar från andra områden på ett fruktbart sätt bidragit till kunskapsutvecklingen i specialpedagogik. En viktig del i arbetet med att stärka och utveckla specialpedagogikens identitet är ett fortsatt arbete med teoriutveckling i olika forskningsmiljöer som karakteriseras av bredd och djup. Forskningen i dessa miljöer bör karakteriseras av perspektivmedvetenhet och en strävan att förbättra de teoretiska tankeverktygen. Det handlar då om att beskriva forskningens grundantaganden och göra begreppsliga distinktioner. I en sådan beskrivning kan skilda forskningsfrågor, varierande metodval och teoretiska grundantaganden inrymmas. Eftersom den specialpedagogiska kunskapsbildningen inte frambringar generella teoribildningar är det svårt att skönja en direkt kumulativ kunskapsuppyggnad inom fältet. Ett steg i riktning mot att nyare forskning i ökad utsträckning

kan bygga på tidigare erhållen kunskap kan åstadkommas om forskningen i ökad utsträckning systematiseras och ordnas. Ett sätt att åstadkomma detta är att i termer av studie- och kunskapsobjekt beskriva *vad* forskningen skapar kunskap om och *hur* denna kunskap är beskaffad. Detta skulle kunna ge en överblick över fältet, bidra till en mer samlad bild och kanske till en utveckling framåt. Ett ökat antal metastudier skulle kunna vara ett verktyg i processen med att avtäckas kunskapsområdet.

En systematisering av studie- och kunskapsobjekt ger emellertid inte något svar på frågan hur avgränsningen mot näraliggande kunskapsområden ser ut. Många av de tidigare nämnda studieobjekten (se s. 10), kan även studeras inom andra kunskapsområden. Vad är det då som markerar att det handlar om ett specialpedagogiskt kunskapsintresse? En avgränsning skulle kunna göras genom att forskningen karakteriseras av att kunskapsobjekten har relevans för villkor och förutsättningar för individers delaktighet och gemenskap och bidrar till kunskapsbildningen inom det specialpedagogiska forskningsområdet, men även till kunskaper och insikter som är till gagn för verksamhetsområdet.

Samverkan med andra kunskapsområden

För att det specialpedagogiska kunskapsområdet ska bli urskiljbart och synligt behövs en vetenskaplig bas, men det är inte självklart att denna måste vara inomdisciplinär för att vara fruktbar. Det är väsentligt att etablera samverkan med andra discipliner och forskningsmiljöer. En breddad tvärvetenskaplighet och en frikoppling av den disciplinära avgränsningen genom samverkan med forskare inom olika discipliner kan bidra till kunskapsutvecklingen. Kommunikation och samarbete mellan forskare nationellt och internationellt är ju ett vanligt sätt att få till stånd ett ökat inflöde av kunskap.

Samverkan med skolor och andra institutioner

Hur ska då specialpedagogisk forskning kunna bidra med kunskap som stärker kunskapsområdets identitet genom att kunskapsobjekten utmejslas? En möjlig väg är att studera specialpedagogiska frågeställningar i olika sociala praktiker och verksamheter. Det är enligt min mening nödvändigt att fortsätta på den inslagna vägen och genomföra fler empiriska studier i skolans vardag, s.k. praktiktära studier, med fokus på villkor och förutsättningar för en inkluderande skola på individ- grupp- organisations- och samhällsnivå. Forskning om kön och etnicitet är eftersatta områden inom den specialpedagogiska forskningen och borde uppmärksammas i detta sammanhang. Forskning i samverkan med skolor, kommuner och myndigheter kan bidra

till att skapa livaktiga forskningsmiljöer som har implikationer för skolans verksamhet. Det kan handla om att forskare deltar i olika utvecklingsprojekt eller genomför mikrostudier i skolans sociala praktik.

Aktionsforskning är en annan väg till utveckling. Om exempelvis specialpedagoger, lärare och forskare deltar i en gemensam kunskapsbildning om villkor och förutsättningar för individers delaktighet och gemenskap kan detta vara ett sätt att beforska skolans praktik som ger utökade möjligheter för att resultaten ska bli användbara och ha relevans för skolans verksamhet. Några av de studieobjekt som tidigare nämnts såsom lärares samverkan, skolans dokumentationskultur, förändringsarbete, specialpedagogens funktion, samt utbildningens innehåll och organisering för elever i behov av särskilt stöd lämpar sig mycket väl för aktionsforskning. Denna typ av forskning kräver dock en accentuerad strävan mot att utveckla etiska förhållningssätt i forskningen.

Avslutande reflektioner

Den kritiken som har riktats mot ämnet specialpedagogik och som formulerats i termer av att ämnet har en oklar identitet, svag forskningsbas och ideologiskt innehåll (Högskoleverket, 2006) borde enligt min mening modifieras. Ämnet har förvisso en något otydlig identitet som till viss del beror på den mångvetenskapliga karaktären. Mitt nedslag i den specialpedagogiska forskningen, vilken inledde denna artikel (s. 2), visar emellertid på att studierna inom området har en stark teoretisk inramning och att det finns en rik variation av teorier och perspektiv inom fältet. Det har emellertid ännu inte utvecklats några särskilda teorier eller metoder som kan kallas specialpedagogiska. Enligt min uppfattning finns det emellertid inte någon anledning att definiera specialpedagogikens kunskapsområde utifrån teorier och metoder. Istället borde specialpedagogikens kunskapsområde förstås i termer av studie- och kunskapsobjekt. Om så vore fallet skulle kunskapsområdet få en stramare karaktär och tydligare framtoning.

Den framtida utvecklingen av det specialpedagogiska kunskapsområdet borde enligt min förståelse gynnas av en ökad kontextuell och situationell specialpedagogisk forskning. Med utgångspunkt i varierande studieobjekt skulle då lokala specialpedagogiska teorier kunna utvecklas som kan bidra till att synliggöra områdets kunskapsobjekt och förstärka den teoretiska basen. Även en ökad perspektivmedvetenhet skulle kunna påverka den framtida utvecklingen av kunskapsområdet, då den kan leda till en större förståelse för det specialpedagogiska områdets framväxt, utveckling och förutsättningar. Detta kan medföra ett utökat utrymme för ideologi- och systemkritik och bidra till förståelsen av den specialpedagogiska kunskapens villkor och möjligheter.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. IPD-rapporter 1999:08. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2002). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A., Klasson, J.-Å. & Nordevall, E. (2002). *Reflekerande samtal för pedagogisk utveckling*. Insikt nr 2. Högskolan för Lärande och Kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Ahlberg, A., Målvist, M. & Welin, A. (2005). *Verksamhetsförlagd lärarutbildning och specialpedagogisk kunskap*. Insikt 2005:1. Högskolan för Lärande och Kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education, Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram dokument eller verktyg?* Avhandlingsmanus. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Barron, K. (red.). (2004). *Genus och funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Bateson, G. (2002). *Mind and Nature. A Necessary Unit*. Cresskill, New Jersey: Hampton.
- Berhanu, G. (2001). *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel*. Göteborg Studies in Educational Sciences 166. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2001). Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning eller blindhet. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 159. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad University studies 2004:64.
- Brante, T. (1981). *Vetenskapens struktur och förändring*. Karlshamn: Doxa.
- Börjesson, M. (2002). *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2003). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I J. Bengtsson (red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Danemark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theory and Practice in Special Needs Education. In P. Haug & J. Tøssebro. *Theoretical Perspectives on Special Education*.
- Dyson, A. (1999). Föreläsning vid NFR-konferens i Oslo (ej publicerat manus).
- Ekström, P. (2004). Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. *Göteborg studies in Educational Science* 209. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

- Fishbein, S. (1992). Samspel mellan individförutsättningar och miljöpåverkan i individers utveckling. I P. Björklid & S. Fishbein (red.). *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv*. Stockholm: HLS förlag.
- Fishbein, S. (2004). *Ut/Bildningsvetenskap och Special/Pedagogik*. Paper presenterat vid symposiet Begreppet ut/bildningsvetenskap. Stockholm, 04-10-22.
- Foisack, E. (2003). Döva barns begreppsbyggnad i matematik. *Malmö Studies in Educational Science* nr 7.
- Gustafsson, B. (2005). *Den dolda läroplanen och skolsvårigheter*. Avhandlingsmanus. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hausstätter, R. S. (2004). An Alternative Framework for Conceptualizing and Analysing Special Education Research. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 19:3.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter 1944/45 – 1988/89. Doktorsavhandling, *Uppsala studies in Education*. No 106. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Växjö: Växjö University Press.
- Hjörne, E. (2004). Excluding for Inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School. *Göteborg studies in Educational Science* 213. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogiska programmet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport nr 10.
- Jakobsson, IL. (2002). Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. *Göteborg studies in Educational Science* 185. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Acta Wexionensia. Växjö: Växjö universitet, Växjö university Press
- Malmgren Hansen, A. (2002). Specialpedagoger – nybyggare i skolan. *Studies in educational science* 56. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Linköpings universitet.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från "Konsensusprojektet". Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nielsen, C. (2005). Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. *Göteborg studies in Educational Science* 234. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige* nr 2. s. 124-138.

- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande, konsekvenser. *Specialpedagogiska rapporter* nr 10. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Education. In J. Pijl, J. W. Meier & S. Hegarty. *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge
- Riddell, S. (1996). Theorising Special Educational Needs in a Changing Political Climate. In L. Barton (ed.). *Disability & Society: Emerging Issues and Insights*. London: Falmer Press.
- Rosenqvist, J. (1995). Specialpedagogiska forskningsmiljöer – En analyserande översikt. *Specialpedagogiska rapporter* nr 5. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2003). Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder. Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik. *Särtryck och småtryck*, nr 875. Malmö: Lärarhögskolan.
- Sahlin, B. (2005). Utmaning och omtanke. *Studies in Educational science* 75. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. 11, 1, 33- 47.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.
- SOU (1999). Nr 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, K.-G. (1986). Specialpedagogiska problem och paradoxer. I J.-E. Gustavsson & F. Marton. *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstruction Special Education and Constructing Inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Weber, M. (1977). *Vetenskap och politik*. Göteborg: Korpen.
- Winter Jørgensen, M & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wolff, U. (2005). Characteristics and Varieties of Poor Readers. *Göteborg Studies in Educational Science* 233. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). På tal om dyslexi. *Linköping Studies in Arts and Science*. 209. Linköpings universitet.

SPECIALPEDAGOGIK – ETT KUNSKAPS- OMRÅDE MED MÅNGA DIMENSIONER

Eva Björck-Åkesson

är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, VD och akademisk ledare för Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping. Hennes forskning utgår ifrån faktorer som är viktiga för att ett barn utvecklas efter sin fulla potential och arbetar med forskningsmetoder som kan hantera multidimensionalitet.

Perspektiv på specialpedagogiken som *kunskapsområde* har diskuterats ingående både i Sverige och internationellt medan den specialpedagogiska *praktiken* inte fått samma belysning på senare tid. Ett intresseområde som kan sägas höra till specialpedagogiken som utvecklats de senaste 30 åren, speciellt i Nordamerika men även i Europa är "Early Childhood Intervention" (ECI). Detta tvärvetenskapliga kunskapsområde, som omfattar små barns utveckling, lärande och hälsa fram till skolstart, ligger nära specialpedagogiken och är ett exempel på forskning där prevention och intervention lyfts fram. ECI har utvecklats från en utvecklingsekologisk bas med dynamiska processer som påverkar utveckling och lärande som centralt (Shonkoff & Meisels, 2000). ECI kan sägas vara inne i andra generationens forskning och utveckling (De Moor et al., 1993; Guralnick, 1997; Simeonsson, 2000). Detta kapitel behandlar först specialpedagogiken och sedan det specifika området "Early Childhood Intervention" som exempel på relationer mellan specialpedagogik och andra kunskapsområden, hur specialpedagogisk praktik kan grundas teoretiskt samt hur svensk forskning förhåller sig till internationell forskning.

Specialpedagogiken som kunskapsområde utvecklades för cirka femtio år sedan i Sverige och internationellt utifrån alla barns rätt till utbildning, och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken. Resultatet blev ett kunskapsområde som utöver pedagogik hämtar kunskaper från andra ämnen såsom psykologi, sociologi, medicin och senare även teknik. Idag omfattar specialpedagogiken frågeställningar som handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande. Det innebär att specialpedagogik behandlar faktorer och processer som påverkar utveckling, lärande och delaktighet. Fokus ligger på samspel mellan miljöfaktorer på olika ekologiska nivåer och personens förutsättningar. För att alla barn ska få det stöd de behöver för lärande och utveckling behövs miljöer som ger utrymme för den totala variationen av elever och olika

typer av stöd. Begrepp som inklusion, integrering, segregering, normalitet och avvikelse är centrala inom det specialpedagogiska kunskapsfältet liksom intervention och prevention. Specialpedagogiken inbegriper små barn, barn i förskolan och elever i skolan, och vuxna människor i behov av särskilt stöd för lärande. Orsaker till behov av stöd varierar och omfattar olika faktorer på olika nivåer, från individ till samhällsnivå. Dessa faktorer är relaterade till miljö och till individen och samspelet dem emellan.

Specialpedagogiken som kunskapsområde har diskuterats under de senaste decennierna både i Sverige och internationellt. Utmärkande för diskussionen i Europa är att den i huvudsak varit inriktad på vad specialpedagogik är, alltså specialpedagogik som område för forskning. Specialpedagogik som verksamhet har också diskuterats, vilket oftast omfattar övergripande organisatoriska frågor och former för specialpedagogik. Specialpedagogikens innehåll har inte varit framträdande i denna diskussion. Vad man gör, hur och vilka resultat som nås utifrån specialpedagogisk kunskap, med andra ord intervention, har inte fått lika stor uppmärksamhet. Forskning inom specialpedagogik, alltså den specialpedagogiska praktiken och effekter av den har kommit i skymundan.

Specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhet har ifrågasatts och ifrågasätts, och då speciellt frågorna om vad som är speciellt med specialpedagogik i förhållande till pedagogik, och om specialpedagogik behövs i en "skola för alla" (Clark et al., 1998; Emanuelsson, 1997; Fischbein, 2004; Nilholm, 2003). Ska inte kunskapsområdet pedagogik omfatta alla barns lärande? En parallell fråga är om inte själva konstruktionen av begreppet "elever i behov av särskilt stöd" leder till att skapa behov av specialpedagogik. Hur specialpedagogiken som kunskapsområde uppfattas beror på vilka antaganden och värderingar som ligger till grund för definitionen av kunskapsområdet. Här finns olika paradigmer och perspektiv.

Diskurser inom specialpedagogiken, eller hur begrepp och olika sätt att beskriva och problematisera ämnet görs inom en sociokulturell ram, har betonats i den samtida forskningen om specialpedagogik i Sverige och internationellt (Clark et al., 1998; Emanuelsson, 1997; Haug 1998; Persson, 1998; Rosenqvist, 1995; Skrtic, 1995). En stor del av samtida svensk forskning i specialpedagogik har ägnats åt filosofiska, pedagogiska och sociologiska frågor. Forskningen har alltså varit inriktad mot själva kunskapsområdet, *om* specialpedagogik. Behov av särskilt stöd lyfts här fram som en social konstruktion eller produkten av sociala processer. Då finns egentligen inga specifika individuella behov i grunden och därmed bör "vanlig" pedagogik klara av att möta alla elever. Utifrån antagandet att skolan kan ge alla barn vad de behöver för utveckling och lärande behövs inte specialpedagogik. Om man ser specialpedagogikens huvudsakliga funktion som att sortera ut de elever som inte passar in i skolan, och som "the dark side of public education" (Skrtic, 1995), skapar specialpedagogik

i sig behov av särskilt stöd. Det leder i sin tur till att vissa inte ryms i "skolan för alla", och skolan för alla blir en paradox.

Frågan kan emellertid ses från ett annat håll. Vad händer om en "skola för alla" inte kan ge alla barn de betingelser för utveckling och lärande som krävs? Då är det ju inte en skola för alla. Vad händer om vissa barn inte lär sig det de behöver? För att skolan ska kunna möta alla barns behov behövs gedigen kunskap om hur vi ska möta variationen i utveckling och lärande hos alla barn. Diskussionen behöver också fokuseras på prevention och intervention, och hur lärmiljöer som möter alla barns olika behov ska utformas. Det behövs idag en fördjupad diskussion om hur en "skola för alla" kan ge goda sammanhang för utveckling och lärande för alla barn.

Specialpedagogiken som kunskapsområde i Sverige

Då specialpedagogiken som kunskapsområde diskuteras i Sverige har olika perspektiv lyfts fram, t.ex. utvecklingsperspektiv och funktionellt perspektiv (Björck-Åkesson, 1992; Granlund, 1993), kompensatoriskt och demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998), kategoriskt och relationellt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001), bristmodell kontra differentieringsmodell (Atterström & Persson, 2000), samt kompensatoriskt, kritiskt och dilemma perspektiv (Nilholm, 2003). Framträdande för diskussionen och analysen är att det som ses som kärnan i specialpedagogiken placeras i ett av dessa perspektiv och därefter relateras till det motsatta perspektivet eller andra perspektiv. Perspektiven ses ibland som motsatta och ibland icke-förenliga med varandra. I samtliga perspektiv är förhållandet mellan en medicinsk/psykologisk grund och en grund som bygger på social konstruktion en viktig faktor liksom förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik.

På senare år har en bredare syn på specialpedagogiken lyfts fram. Denna bygger på ett helhetsperspektiv och ser specialpedagogiken som en tvärvetenskaplig disciplin som bygger på flervetenskaplig samverkan. Grunden för detta synsätt har bland annat hämtats ifrån Kyléns helhetsstruktur (1984) som bygger på att man för att förstå en annan människa måste se till hela personen och till miljön runt om kring henne samt till samspelet mellan människan och miljön. Specialpedagogiken beskrivs här utifrån möjligheter och svårigheter både för den enskilde individen och gruppen, samt frågor som rör samhällets sociala institutioner. Utifrån denna interaktiva modell framträder det komplexa samspelet mellan många olika faktorer och processer som grund för utveckling, lärande och intervention, som centrala teman inom

specialpedagogiken (Björklid & Fischbein, 1996; Fischbein, 1996; Fischbein, 2004). Fischbeins interaktiva modell baseras på interaktionen mellan individen och miljön för att kunna predicera utveckling och lärande. Detta innebär att svårigheter måste relateras till det ömsesidiga inflytandet av individuella, sociala och fysiska miljöfaktorer. I ett sådant perspektiv måste komplexitet och multi-dimensionalitet beaktas.

Specialpedagogik kan ses utifrån ett systemteoretiskt perspektiv (Björck-Åkesson et al., 2005; Guralnick, 1997; Rutter, 2000). Inom ett sådant perspektiv samvarierar många faktorer med varandra i processer som påverkar utveckling och lärande hos en person (Guralnick, 2005; Wachs, 2000). Samverkan sker på olika sätt, både inom en nivå, t.ex. interaktionen mellan lärare och elev eller mellan elever i klassrummet, eller mellan nivåer, t.ex. hur den organisatoriska nivån påverkar det som händer i klassrummet. Med ett systemteoretiskt perspektiv lyfts själva multi-dimensionaliteten fram och ses som betydelsefull i prevention och intervention. Den ständiga och ömsesidiga påverkan mellan individer i olika kontexter betonas (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Fiese, 2000; Wachs, 2000). Att forska om utveckling och lärande utifrån ett sådant komplext perspektiv kräver kunskaper inom många olika områden.

I Sverige har ämnesrådets koppling till pedagogiken särskilt aktualiserats, och idag är ämnet specialpedagogik en del av pedagogikämnet på de flesta svenska lärosäten. Det finns emellertid som ett eget ämne vid en del lärosäten, t.ex. vid Lärarhögskolan i Stockholm, där det även är ett forskarutbildningsämne, vid Göteborgs universitet och vid Mälardalens högskola samt Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping där det också ingår som ett forskarutbildningsämne. Vid en utvärdering av specialpedagogutbildningarna i Sverige av Högskoleverket, år 2006, påpekades det speciellt att specialpedagogikens koppling till pedagogiken var för stark och det efterfrågades en tydligare avgränsning av specialpedagogiken från pedagogiken.

Vid en genomgång av ämnesbeskrivningen vid några lärosätens hemsidor under december 2005 framgår att den varierar. Det specialpedagogiska kollegiet vid Mälardalens högskola definierar specialpedagogikens ämnesområde som "Vetenskapen om faktorer och processer som påverkar utveckling och lärande, med fokus på samspelet mellan individens speciella förutsättningar och miljöfaktorer på olika ekologiska nivåer". Den specialpedagogiska forskningens syfte är att vidga det pedagogiska kunnandet så att det gäller den totala variationen av barn och elever samt innefattar miljön i skolan och fokuserar på samspelet mellan barn och miljö. Till ämnesområdet hör studiet av samspelet mellan individers förutsättningar och olika faktorer i pedagogiska verksamheter och miljöer där begrepp som likvärdighet, normalitet och avvikelse definieras.

Vid Göteborgs universitet, där specialpedagogik finns inom institutionen för didaktik och pedagogik ges en liknande beskrivning av ämnesområdet. Specialpedagogik representerar ett komplext, tvärvetenskapligt kunskapsområde som har sina rötter i pedagogikämnet. Därutöver finns anknytningar till andra vetenskapsområden, t.ex. psykologi, sociologi och medicin, områden som har utövat mer eller mindre starkt inflytande över tid. Specialpedagogiken kan dessutom beskrivas som politiskt-normativ eftersom ämnet har att hantera frågor om hur utsatta medborgare i samhället skall ha det nu och i framtiden. Forskning om funktionshinder och andra individbundna karakteristika och deras konsekvenser har utgjort och utgör ett av flera områden inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Specialpedagogiska frågeställningar handlar dock framför allt om att skapa optimala förutsättningar för delaktighet och lärande "för alla". Begrepp som integrering, segregering, normalitet och avvikelse är därmed centrala inom det specialpedagogiska kunskapsfältet.

Lärarhögskolan i Stockholm beskriver specialpedagogik som bredare än den internationella definitionen. "Specialpedagogik är här en bred och tvärvetenskaplig disciplin. Specialpedagogiken vid institutionen för individ, omvärld och lärande studerar relationen mellan personliga förutsättningar och omvärlden för att utveckla kunskaper som eliminerar risksituationer (s.k. sårbarhet) som ger upphov till utsatthet, utslagning och svårigheter i utbildning, familj och samhälle. Studier och kurser, såväl som forskning, inom specialpedagogiken tar således sin utgångspunkt i personliga psykologisk/biologiska referensramar men måste också utgå från de situationella/kontextuella omvärldsförhållandena. Uppgiften är att beskriva och analysera förutsättningar för förändring och för allas delaktighet i samhället. En viktig fråga är därför hur utbildning, formell såväl som informell, lyckas med att möta individers speciella förutsättningar, men också hur sociala gemenskapsprocesser kan utvecklas och struktureras i utbildning och samhälle. Specialpedagogik kan enligt detta synsätt intressera sig för behandlingen av barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd. Det är även nödvändigt med ett helhetsperspektiv, som omfattas av möjligheter och svårigheter både för den enskilde individen och gruppen, samt frågor som rör samhällets olika sociala institutioner."

Vid Malmö högskola, där specialpedagogik finns inom lärarutbildningen, beskrivs specialpedagogiken i termer av "I en skola för alla tar all verksam personal ansvar för att alla elever får det stöd och den hjälp de behöver för att kunna utvecklas optimalt efter sina unika förutsättningar. Det innebär bland annat att man arbetar för en god lärandemiljö genom att verka för att skapa möjligheter och undanröja hinder för inläring på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå".

Det är tydligt att specialpedagogiken idag är ett mångfacetterat och komplext kunskapsfält som baseras på olika perspektiv och ansatser och har relationer till flera andra kunskapsområden. Svårigheten att ge en god definition ligger både i relationen mellan pedagogik och specialpedagogik och i relationer till andra ämnen. Svårigheter ligger också i avgränsning av vad som utgör grund för benämningen ”i behov av särskilt stöd”. Kategorisering i utbildningssammanhang riskerar alltid att leda till en förstärkning av det som ses som avvikande och överidentifikation av elever från vissa minoritetsgrupper eller socioekonomiska grupper. I en OECD-studie med internationella jämförelser, baserad på resurser som allokeras för särskilt stöd, görs en indelning i tre grupper: A) elever med funktionshinder; B) elever i komplicerad inlärningssituation och C) elever i svårigheter utifrån socioekonomiska, kulturella eller språkliga faktorer (Florian et al., 2006). Dessa grupper ställer mycket olika krav på stöd och pedagogiska insatser enligt OECD. För den första gruppen ges specialpedagogiska insatser i regel utifrån behov som är relaterade till funktionshindret. För den andra gruppen är insatserna relaterade till interaktionen mellan eleven och lärmiljön och för den tredje gruppen handlar det om att kompensera för en icke-optimal miljö utanför skolan. I en aktuell studie avseende specialpedagogik i förskolan har definition av begreppet ”barn i behov av särskilt stöd” undersökts (Sandberg et al., submitted). Tidigare svenska studier (Lahdenperä, 1999) visar att stöd i regel ges utifrån en medicinsk/biologisk modell med funktionshinder som indelningsgrund. När svenska förskollärare identifierar ”barn i behov av särskilt stöd” i förskolan, framkommer det att 4 % av totala antalet barn i studien (N=8814) identifierades som barn som får stöd enligt skollagen. Däremot identifierades 13% som ”gråzonbarn”, med framför allt tal- och språksvårigheter, samt svårigheter i samspel och koncentration. Om detta ses i relation till OECD-indelningen ovan utgör grupp A en mindre del av de barn som är i behov av särskilt stöd, och samtidigt är det denna grupp som i praktiken erhåller ett uttalat stöd.

I diskussionen kring specialpedagogik har diagnostisering innehaft en central plats när det gäller förutsättningar hos barnet. Idag vet vi emellertid att en medicinsk diagnos inte har något större värde när det gäller att avgöra ett barns behov av pedagogiskt stöd. Diagnosen kan mer ses som en bakgrundsfaktor som delvis kan förklara svårigheter i utveckling och lärande (Björck-Åkesson et al., 2000). En medicinsk diagnos har sällan en direkt koppling till pedagogiska metoder, och pedagogiska metoder kan sällan eliminera en diagnos (Jacobsson, 2002). Ändå används diagnos som ett instrument för att bedöma en elevs behov av stöd. Ofta krävs idag en diagnos för att få resurser till elever med svårigheter i skolan. Detta leder till att problem individualiseras istället för att se att de kan ha många olika orsaker som både kan handla om individen, samspelet och miljön. Samtidigt behövs

goda sätt att organisera information för att utgöra grund för ställningstaganden om interventioner. En viktig fråga är ifall klassifikationssystem ska användas, och i så fall i vilket syfte och vilka normer och värderingar de utgår ifrån. WHO:s nya klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (WHO, 2001; Socialstyrelsen, 2003) visar på ett sätt att klassificera som tydliggör dimensioner viktiga för att beskriva, men inte klassificera, en individ och dess omgivning utan att använda diagnos eller ”stämpling”.

För att arbeta med specialpedagogisk intervention behövs kunskaper både om generella och specifika aspekter i förhållande till utveckling och lärande. Generellt stöd och specifika åtgärder baseras på olika orsaksresonemang. Generella resurser fördelas utifrån samhällets prioriteringar, t.ex. inklusion och en skola för alla, medan resurser för specifika åtgärder ofta bygger på behov av stöd relaterat till biologiska och/eller psykologiska orsaker hos det enskilda barnet, t.ex. ett funktionshinder, koncentrationssvårigheter eller svårigheter att samspela med andra barn. Man kan uttrycka det som att det generella som rör alla barn är pedagogik. Det specifika, sådant som blir aktuellt för barn som behöver mer och annorlunda insatser för att nå en optimal utveckling och optimalt lärande, är specialpedagogik. Insatser på en generell nivå är oftast inte tillräckliga för att dessa barn ska nå sin optimala nivå avseende lärande. De är nödvändiga men ej tillräckliga (Björck-Åkesson & Granlund, 2005). Specifik kunskap om barns utveckling och lärande samt förmåga att värdera och analysera kunskapen i relation till det unika barnets behov behövs. Här kan man se en skiljelinje mellan de olika grupper som OECD framhåller, och även mellan barn med funktionshinder och ”gråzonsbarn” i den svenska studien. Olika kunskap krävs för att tillgodose dessa gruppers behov av stöd. Det är här som det blir svårt att skilja pedagogik från specialpedagogik och här som diskussionen avseende specialpedagogik som kunskapsområde kommer till sin spets.

För de specifika insatser som specialpedagogik innebär kommer andra kunskapsområden som medicin, psykologi, sociologi och teknik in. Wachs (2000) menar att det behövs effektiv kartläggning och intervention för det individuella barnet där hela barnets situation beskrivs och som inbegriper sociala faktorer och miljöfaktorer samt samspelet mellan olika faktorer. Intervention är mest funktionell när den bygger på kunskaper om mångfalden av olika påverkansfaktorer och system. Ett systemperspektiv som bygger på att barnet befinner sig i ständiga ömsesidiga påverkansprocesser i olika miljöer ger större utrymme för att ge varje barn det stöd som behövs för en optimal utveckling (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Fiese, 2000; Wachs, 2000). Själva multi-dimensionaliteten i påverkansfaktorerna visar på hur svårt det är att utforma intervention som effektiv för alla barn. Den specifika kunskapen om varje barn omfattar både barnets förutsättningar

sociala faktorer och miljöfaktorer. Det handlar om att basera intervention på goda och tillräckliga kunskaper inom flera områden.

I det utvecklingsekologiska perspektivet (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) betonas att olika faktorer i de system som påverkar ett barns välbefinnande, lärande och utveckling, måste studeras för att få en god bild av möjligheter till intervention. För att kunna studera interventionsprocesser och utfall krävs metoder som kan hantera komplexitet och förändring. Forskning kring utfall av intervention inom specialpedagogiken bygger ofta på studier där resurserna varit goda eller optimala. Dessa studier har gjorts med syfte att studera förändring i samband med att en viss metod har använts och i de flesta fall avsett enskilda variabler ("main-effects"), t.ex. en speciell behandling eller inlärningsmetod. De har ej beaktat multi-dimensionaliteten i de faktorer som påverkar välbefinnande, utveckling och lärande. Utveckling av forskningsmetoder som kan hantera komplexitet och multi-dimensionalitet och förändring över tid behövs för att kunna studera specialpedagogisk praktik och intervention. Samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning delas traditionellt in i dikotomier såsom positivistisk ansats eller hermeneutisk ansats, och i kvantitativ eller kvalitativ ansats. På senare år har sådana indelningar ifrågasatts (Brannen, 2004; Lagerberg & Sundelin, 2000; Wachs, 2000). En alternativ indelning av vetenskapliga forskningsmetoder är att vetenskapliga angreppssätt kan ses som ett kontinuum från ett uteslutande analytiskt förhållningssätt till ett uteslutande integrerande, systemiskt angreppssätt. Slutpunkterna i detta kontinuum skiljer sig åt i ett flertal aspekter vilket illustreras i tabellen nedan (CHILD, 2005).

Tabell 1. Slutpunkter i ett kontinuum av forskningsansatser

ETT UTESLUTANDE ANALYTISKT ANGREPPSSÄTT	ETT UTESLUTANDE SYSTEMISKT ANGREPPSSÄTT
<p><i>Ett fenomen studeras, t.ex. påverkan av en oberoende variabel eller endast ett perspektiv på hur människor upplever en händelse</i></p> <p><i>Varians som stör studier av det intressanta fenomenet kontrolleras, t.ex. genom experimentell design eller genom ett strategiskt urval och endast ett datainsamlingsätt</i></p> <p><i>Vissa variabler/typer av upplevelser är i fokus</i></p> <p><i>Specifika fenomen/komponenter utgör grunden för analysen</i></p> <p><i>"Main effect" designer, fördjupad studie av ett fenomen</i></p>	<p><i>Flera fenomen studeras eller flera perspektiv på ett fenomen studeras</i></p> <p><i>Varians studeras såväl inom vissa fenomen som i relationer mellan fenomen</i></p> <p><i>Personer är i fokus</i></p> <p><i>Generella mönster utgör grunden för analysen</i></p> <p><i>Designer avsedda att finna mönster av faktorer</i></p>

Genom att kompetens utvecklas för forskningsansatser som ligger närmare den systemteoretiska än den analytiska slutpunkten av kontinuumet kan specialpedagogiska frågor studeras på ett sätt som tar sin utgångspunkt i den komplexitet som föreligger. Det innebär att använda metoder som studerar fenomen ur flera olika perspektiv. Detta kräver att varians analyseras snarare än kontrolleras och att personbaserade mönsterfokuserade metoder används istället för traditionella variabelbaserade metoder.

I diskussionen ovan har olika perspektiv på specialpedagogik lyfts fram och det har framhållits att specialpedagogisk intervention inte har haft en framträdande plats i den svenska forskningen. Genom att anknyta till "Early Childhood Intervention" eller tidig intervention kan både prevention och intervention speciellt lyftas fram.

"Early Childhood Intervention" – tidig intervention som kunskapsområde

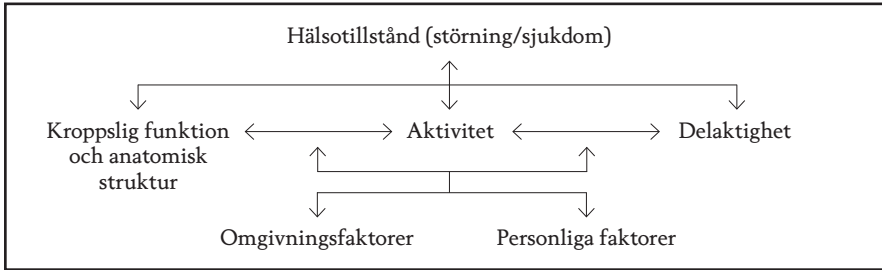
"Early Childhood Intervention", tidig intervention, är ett kunskapsområde som innefattar barn i behov av särskilt stöd och barn i utvecklingssvårigheter under de tidiga åldrarna fram till skolstart. Det tangerar specialpedagogiken och har en mycket tydlig fler- och tvärvetenskaplig karaktär. Det finns som disciplin både i Europa, i Nordamerika och i Australien. Detta område är idag på väg in i andra generationens forskning. Här finns en välutvecklad teoretisk grund som beskriver innehållet i kunskapsfältet, från makro till mikronivå, och det finns goda beskrivningar av kunskapsfältets dimensioner (Guralnick, 1997; 2005; Shonkoff & Meisels, 2000; Simeonson, 2000). Utgångspunkterna hämtas ifrån utvecklingsekologi och modern utvecklingspsykologi med ett tydligt systemperspektiv (Guralnick, 2005). Inom specialpedagogiken fordras också modeller för att avgränsa vad som ska åstadkommas med pedagogiska/specialpedagogiska insatser utifrån värderingar kring vad som är ett gott utfall av intervention. Ett utvecklings-ekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner, 1979; Sontag, 1996; Wachs, 2000) kan användas för att ge struktur i den specialpedagogiska praktiken.

Kartläggning och åtgärder har ofta inneburit koncentration på det som är avvikande och bidragit till ensidiga lösningar och till fokus på individegenskaper. Detta har medfört särskiljning av eleven och inte en bred analys av olika förutsättningar för utveckling. En av de största myterna inom intervention är emellertid att problem har enstaka förklaringar. Enligt transaktionell teori (Sameroff & Fiese, 2000) är utveckling en produkt av den

kontinuerliga och dynamiska interaktionen mellan en person och de erfarenheter han/hon har i sin närmaste omgivning. Tillvaron är komplex och många faktorer påverkar och individen och miljön bidrar båda i lika hög grad och ömsesidigt till utveckling. Samtidigt går det inte att komma åt allt som påverkar lärande och utveckling. Både när det gäller små barn och skolbarn behövs individuell analys vid problem i utveckling och lärande. Analys innebär enligt en utvecklingsekologisk modell att faktorer på olika nivåer som påverkar barnet beaktas. Detta innebär att både barnets förutsättningar och miljön kartläggs (Björck-Åkesson et al, 2000; Sontag, 1996; Wachs, 2000). För att kunna individualisera inom ramen för en vardag där barnet är delaktigt behövs således analys av en mängd påverkansfaktorer och deras inbördes relationer. Dessa kan handla om förutsättningar hos barnet, samspelet med personer i omgivningen, lärarens förhållningssätt, lärande strategier, klassrums-kontexten, attityder och värderingar, situationer, karaktär på uppgifter, fysiska miljöns utformning samt faktorer på högre nivå såsom skolans organisation och faktorer på samhällsnivå. Studier behövs där inflytande av många olika faktorer studeras över tid. En utgångspunkt kan vara utfall avseende delaktighet. Mer kunskap krävs för att ta reda på hur delaktighet påverkas av de olika faktorer som nämns ovan. Flera studier har visat att en diagnos eller funktionsnedsättning enbart är en faktor som påverkar utfall av interventioner och att samspelsförmåga i mycket högre grad är relaterat till delaktighet (Almqvist, 2006; Almqvist & Granlund, 2005; Eriksson, 2005).

En utgångspunkt för studier är WHO:s internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF, WHO, 2001, Socialstyrelsen, 2003) som ger en god ram för att beskriva både generell pedagogisk verksamhet och specifika åtgärder. Modellen som är interaktiv kan användas för att integrera olika typ av information och är ett sätt att hantera multi-dimensionalitet. ICF delar in mänsklig funktion i två domäner samt miljöfaktorer. Domänerna består av kroppsliga strukturer och funktioner samt aktivitet och delaktighet (se figur 1). Kroppsliga strukturer och funktioner och aktivitet förknippas med förutsättningar hos individen samt vad personen förmår och gör. Delaktighet handlar om individens engagemang i livssituationer. Aktivitet och delaktighet kompletterar varandra. Omgivningsfaktorerna har inverkan på domänerna och är organiserade från personens närmaste omgivning till den allmänna omgivningen. Personfaktorer klassificeras inte i modellen, vilket är en svaghet. Den är sammansatt av personliga egenskaper som inte hör till hälsotillståndet eller det funktionella tillståndet, t.ex. kön, ålder och yrke. För en god beskrivning av behov av stöd behöver både domäner samt omgivningsfaktorer beaktas. Varje komponent kan uttryckas i termer av såväl positiva som negativa aspekter.

Figur 1. Aktuell tolkning av interaktioner mellan komponenterna i ICF (WHO, Socialstyrelsen, 2003, p. 22)



Svårigheter som ett barn har kan formuleras i termer av aktivitet eller delaktighet. Övriga domäner och omgivningsfaktorerna kan då utgöra förklaringar till det som utgör problem. Exempelvis kan en svårighet vara att ett barn eller en elev inte deltar i läsaktiviteter tillsammans med andra barn. Förklaringar till detta kan vara att barnet har svårigheter att läsa på grund av synskada (kroppslig funktion och anatomisk struktur), att barnet ej kan se texten i boken (aktivitet) på grund av att den är för liten (miljö). Därtill kan det vara så att barnet ser själva situationen som omotiverande (delaktighet) på grund av att läraren tidigare haft felaktiga förväntningar i liknande situationer (miljö). Till miljöfaktorer hör också att andra barn inte förstår varför barnet har svårigheter (miljö) och att barnet kommer från en miljö där läsning inte prioriteras högt. I detta sammanhang kan nämnas att själva diagnosen (synnedsättningen) utgör en bakgrunds-förklaring till barnets svårigheter, men att diagnosen mycket sällan kan påverkas av pedagogiska strategier. En diagnos kan ge viktig information om barnets förutsättningar men behöver alltid kombineras med annan typ av information för att vara utgångspunkt i intervention. Olika typer av information behövs för att göra en god analys av barnets förutsättningar för utveckling och lärande, både avseende individuella förutsättningar och de som finns i den sociala och fysiska miljön, samt i relation till uppgift som ska utföras/åstadkommas. För att lyfta fram olika typer av information om ett barn behövs samarbete mellan de som arbetar med barnet och samarbete med barnet och dess familj.

För samverkan med och kring elever i behov av särskilt stöd behöver vi goda modeller. Idag är skolan ålagd att göra utvecklingsplaner och åtgärdsprogram i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare (SFS, 1998:747). Tyvärr görs detta inte alltid. När de görs är de sällan produkten av en process där de som finns runt eleven och eleven själv, eventuellt med hjälp av "experter", gjort en analys av vad som utgör problem för eleven i skolvardagen och förklaringar till detta på olika nivåer. Ofta formuleras problem direkt utan vidare analys av

vad som är förklaringar till problemen. Just i diskussionen om förklaringar till problem både i miljön, individens förutsättningar och samspel ligger kärnan i det specialpedagogiska arbetet. För att kunna samverka behövs en gemensam referensram avseende interventionsprocessen, dess olika delar samt funktioner och roller för dem som medverkar i en sådan process.

Hur olikheter, förutsättningar och egenskaper värderas i den medmänniska samvaron och gemenskapen är avgörande för genomförande av en skola för alla (Emanuelsson, 2000). Alla ska känna sig delaktiga utifrån sina förutsättningar. Därför måste skolan kunna ge alla elever det de behöver och ta hänsyn till den totala variationen av elever. Delaktighet är nära relaterat till autonomi, självbestämmande och kontrollplacering, (Almqvist & Granlund 2005; Eriksson, 2005; Eriksson, & Granlund, 2004) och utgör en grundförutsättning i en skola för alla. För att ha förutsättningar att vara delaktig behöver varje elev bli sedd och känna sig uppskattad och få möjligheter till utveckling i samspel med andra. För att kunna anpassa intervention till varje elevs förutsättningar och behov behövs information om vad som ska åstadkommas för och tillsammans med eleven. För att alla barn ska få det de behöver behövs för utveckling och lärande krävs variationer i miljön i skolan och variation i bemötande och pedagogik. Det finns ingen standardmiljö lika lite som det finns en standardmetod eller en standardelev. Vi måste bejaka mångfalden i skolan och bemöta den totala variationen av elever på sådana sätt som bidrar till en positiv utveckling och lärande i vardagen.

Referenser

- Almqvist, L. (2006). Children's Health and Developmental Delay: Positive Functioning in Everyday-life. Doctoral dissertation. *Örebro Studies in Psychology* 8. Örebro. Universitetsbiblioteket.
- Almqvist, L. & Granlund, M. (2005). Participation in School-activities of Children and Youth with Disability – A Person-oriented Approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (1992). Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och föräldrar – en longitudinell studie. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 90, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2005). Early Intervention in Sweden – A Developmental Systems Perspective. In M. Guralnick, *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. J. (2005). Special Education: A Systems Theory Perspective. In E. Heimdahl Mattson, Lange, A.-L., L. Roll-Pettersson & Mara Westling Allodi (eds). *Mångsidigt Samspel*. Stockholm. LHS Förlag. Pp.41-55

- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. (2000). *Interdisciplinary Assessment Philosophies and Practices in Sweden*. In M.J. Guralnick (ed.). *Interdisciplinary Clinical Assessment for Young Children with Developmental Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 391-411.
- Björklid, P. & Fischbein, F. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brannen, J. (2004). Working Qualitatively and Quantatively. In C. Seale et al. *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture Reconceptualised Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- CHILD (2005). *Forskningsprogrammet CHILD. Verksamhetsberättelse och utvecklingsstrategi*. Institutionen för Samhälls och Beteendevetenskap, Mälardalens Högskola.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education. Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (eds). *Theorising Special Education*. London: Routledge. pp. 156-173.
- De Moor, J. M. H., Van Waesberghe, B. T. M., Hosman, J. B. L., Jaeken, D. & Miedema, S. (1993). Early Intervention for Children with Developmental Disabilities: Manifesto of the Eurlayid Working Party. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16, 23-31.
- Emanuelsson, I. (1997). En skola för alla – en hotad målsättning? I K. Sonnander, Söder, M. & Ericsson, K. (red.) *Forskare om utvecklingsstörning. Perspektiv-Kunskaper-Utmaningar*. En vänbok till Lars Kebbon. Uppsala: Uppsala Universitets Förlag. pp. 178-194.
- Emanuelsson, I. (2000). *Hotet mot en skola för alla*. Pedagogiska Magasinet, 2.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie.
- Eriksson, L. (2005). The Relationship between School Environment and Participation by Students with Disabilities. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 130-139.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived Participation; A Comparison between Students with Disabilities and Students without Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 206-225.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogiken och lärutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1,2. pp. 89-99.
- Fischbein, S. (2004). *Learning Disabilities from Varying Special Educational Perspectives*. Paper to the 16th World Congress of the IACAPAP (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions) in Berlin 22-26 August 2004.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. & Holland, A. (2006). *Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities*. The Journal of Special Education, 40, 1, S. 36-45.
- Granlund, M. (1993). Communicative Competence in Persons with Profound Mental Retardation. *Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Psychologica Clinica Upsaliensia*, 3. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Guralnick, M. J. (1997). Second-Generation Research in the Field of Early Intervention. In M. J. Guralnick, *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.
- Jacobsson, I.-L. (2002). Diagnos i skolan. *En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Doktorsavhandling i pedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Kylén, G. (1984). *Helhetsstruktur*. Stockholm: Stiftelsen Ala.
- Lagerberg, D. & Sundelin, C. (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat*. Förlagshuset Gothia.
- Lahdenperä, P. (1999). *Fristående skolors tal om och hantering av barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen. för specialpedagogik.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser. *Specialpedagogiska rapporter nr 11*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för Specialpedagogik.
- Rosenqvist, J. (1995). Specialpedagogiska forskningsmiljöer: En analyserande översikt. *Specialpedagogiska rapporter nr 5* Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för Specialpedagogik.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings and Policy Implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (eds). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press. Pp 651-682.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (eds). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press. Pp 135-159.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. submitted: *Children in Need of Special Support in Preschool in Sweden: How is the Construct Defined and Who are They?*
- SFS (1998) Nr 747. Grundskoleförordningen, 5 kap. 1 §.
- Shonkoff J. & Meisels S. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Simeonsson, R. J. (2000). Early Childhood Intervention: Toward a Universal Manifesto. *Infants and Young Children*. 12,3, 4-9.
- Skrtec, T. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teaches College Press.
- Socialstyrelsen (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health. WHO. Stockholm Elanders Gotab.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*, 30, 3, pp. 319-344.

Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not Sufficient. The Respective Roles of Single and Multiple Influences on Individual Development*. Washington, DC: American Psychological Association.

World Health Organisation, (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

VAD OCH VEMS ÄR KUNSKAPS- OBJEKTET? – REFLEKTIONER ÖVER HUR DEN SPECIALPEDAGOGISKA PRAKTIKEN KAN OCH BÖR STUDERAS

Claes Nilholm

är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Högskolan i Jönköping och docent i Tema Kommunikation, Linköpings universitet. Hans forskning handlar framförallt om forskningsperspektiv, om hur begrepp som "inkludering" och "demokrati" kan förstås i relation till specialpedagogik och om hur den specialpedagogiska verksamheten konkret gestaltas.

I inbjudan till workshopen som texterna i denna rapport bygger på, ställdes fyra frågor:

- Vad är specialpedagogik för typ av kunskapsområde?
- Vilka relationer har det till andra kunskapsområden?
- Vilken forskning är angelägen?
- Hur förhåller sig svensk forskning till den internationella?

I ett tidigare arbete (Nilholm, 2006) har jag diskuterat hur den svenska forskningen förhåller sig till den internationella samt vilken forskning som förefaller mest angelägen. Kortfattat var mina slutsatser att det förefaller som om svensk forskning inte har haft/har något avgörande inflytande på en internationell arena (se också Persson, 2005), men att det finns en potential att den skulle kunna spela en större roll. Framförallt tror jag det i mycket handlar om de incitament som finns för att publicera internationellt. Eller rättare sagt incitament för att publicera i tidskrifter som har ett stort inflytande på forskarsamhället. Vad gäller frågan om vilken forskning som är angelägen, så menade jag att det skulle behövas en utförlig analys av olika delområden, t.ex. läsforskningen, för att kunna identifiera alla angelägna forskningsuppgifter. Samtidigt menade jag att det på en generell nivå finns behov av studier med mindre uttalade normativa utgångspunkter än vad som är vanligt inom området. De normativa utgångspunkterna i forskningen tar sig uttryck på olika sätt, t.ex. genom att forskaren ser som sin främsta uppgift att förändra befintliga praktiker, att politiskt/administrativa begrepp används som analysredskap eller att politiska re-

former sätter agendan för forskningen. Genom att mer förutsättningslöst analysera deltagarperspektiv och möten mellan olika deltagares perspektiv, både på en övergripande samhällsnivå som i mer avgränsade kontexter, skulle den normativa forskningen kunna kompletteras. Samtidigt innebär själva omfattningen av forskningen att det finns ett behov av synteser och översikter.

Eftersom jag alltså i hög grad diskuterat de båda sista frågorna ovan, så vill jag i detta arbete fokusera de båda första frågorna, d.v.s. de som rör kunskapsområdets natur och dess relationer till andra kunskapsfält. En viktig utgångspunkt för det förra arbetet var att betona vikten av att ett forskningsfält måste rymma olika positioner. Samtidigt som det är viktigt att vara öppen för olika möjligheter att förstå ett forskningsfält är det också av betydelse att vara tydlig med sina egna synsätt. Jag kommer att följa denna senare uppmaning i det föreliggande arbetet, då jag kommer att ägna en stor del av det till att diskutera min egen syn på kunskapsområdet och dess relation till närliggande kunskapsområden. Jag menar då givetvis inte att mitt synsätt ska ersätta andra, utan snarare att det kan vara ett fruktbart alternativ i diskussionen om forskningsområdets natur.

Jag kommer först att kort diskutera forskningsområdets framväxt och sedan presentera en bild av pedagogikens kunskapsobjekt. Utifrån denna bild kommer jag att ställa några frågor om hur man ska förstå forskningen om specialpedagogik och dess kunskapsobjekt i relation till pedagogikens kunskapsobjekt. Jag föreslår tre olika sätt att besvara dessa frågor och kommer alltså att argumentera för ett av synsätten.

Framväxten av forskningen om specialpedagogik

Forskningen om specialpedagogik har en lång historia, men forskningen hade länge en väldigt enhetlig karaktär. Clark et al. (1998, s 157f) beskriver en forskning som utmärktes av

- an essentially positivist view of the world, in which differences between learners were taken to be objectively 'real' and susceptible to investigation using methods of the natural sciences
- a concern with those differences which were held to take the form of deficits and difficulties and which were understood largely through the disciplines of medicine and, increasingly, educational psychology

- an essentially functionalist view of special education as a rational response to those difficulties and deficits, developed on the basis of scientific inquiry and offering scientifically proven interventions leading to cure and amelioration

Forskningen om specialpedagogik, eller vad som snarare skulle kunna kallas forskningen om individers brister, etablerades alltså i nära anslutning till psykologi och medicin och så småningom pedagogisk psykologi. Utmaningar av det traditionella, individualiserande synsättet har dock under senare decennier blivit markerade. Tidiga sociologiska infallsvinklar har kompletterats med forskning som närmar sig mer renodlat pedagogiska frågeställningar. Samtidigt dominerar forskningen fortfarande av angreppssätt som kombinerar ett mer traditionellt psykologiskt perspektiv i kombination med en funktionalistisk sociologi (jfr Skrtic, 1991; 1995).

I Sverige institutionaliserades forskningen om specialpedagogik sent vid universiteten. Visserligen hade det under en längre tid bedrivits forskning om specialpedagogiska frågor, men denna var fragmentiserad:

Även om åtskillig specialpedagogiskt relevant forskning bedrivits i Sverige under större delen av 1900-talet, men ofta utan denna benämning, har det varit som enstaka projekt eller avhandlingsarbeten inom som regel allmänpedagogiska, samt i viss mån psykologiska och sociologiska, forskningsmiljöer (Emanuelsson et al., 2001, s. 26).

Under senare år har alltmer forskning rubricerad som specialpedagogik blivit synlig både internationellt och i Sverige. Vi bevittnar alltså hur forskningen om specialpedagogik blir alltmer märkbar och hur den till stora delar lämnar de miljöer som beskrivs i citatet ovan. Samtidigt lämnar man också, åtminstone delvis, sina utgångspunkter i medicin och psykologi. På så sätt sker också förskjutningar i hur kunskapsområdet kan uppfattas och i de relationer det kan ha till andra områden.

Jag tror att en diskussion om vad som konstituerar kunskapsobjektet är grundläggande för frågor om hur kunskapsområdet kan och bör beskrivas. Därför kommer jag i nästa stycke ganska ingående diskutera pedagogikens kunskapsobjekt, som en bakgrund till den senare diskussionen om specialpedagogik som kunskapsområde. Dels så finns det viktiga paralleller mellan pedagogik och specialpedagogik och dels så är förhållandet mellan dem inte oproblemiskt.

Pedagogikens kunskapsobjekt

Jag kommer i detta stycke att först argumentera för att pedagogik bör definieras utifrån sitt kunskapsobjekt och sedan diskutera de delområden som tillsammans utgör kunskapsobjektet. Avslutningsvis kommer jag att initiera några frågor som rör pedagogikens och specialpedagogikens inbördes förhållanden.

Att definiera pedagogik

Det finns flera skäl till att lyfta fram kunskapsobjektet som det som definierar pedagogik. Framförallt är det ett traditionellt sätt att förstå vetenskaper och det är svårt att tänka sig vetenskaper utan någon form av avgränsat kunskapsobjekt. Om vi definierar en disciplin utifrån ett kunskapsobjekt kan vi också göra definitionen relativt "teori-fri". Det är förstås en poäng att definiera ett forskningsområde på så sätt att många forskare kan omsluta och acceptera definitionen. Pedagogik brukar definieras som läran om undervisning och uppfostran. Dahllöf (1989) skriver:

... det för pedagogiken särskilt utmärkande studiet avser uppfostran och undervisning samt annan systematiskt bedriven påverkan mot socialt relevanta mål med tonvikt vid innehåll och metodik i själva processen och dess samspel med förutsättningar och resultat. I sin tur leder detta till att pedagogiken särskilt ägnar sig åt olika samhällsinstitutioner – i sociologisk mening – som skola och hem, föreningar och behandlingshem, men gränsen är här inte skarp mot mer informella grupper och miljöer (s. 8; min understrykning).

Det är alltså själva innehållet i och formen för undervisning och uppfostran som identifieras som pedagogikens centrala kunskapsobjekt. Det är ett sätt att definiera pedagogiken som den disciplin som utforskar det område som i den svenska pedagogiken började identifieras och utmejslas under 1960-talet, d.v.s. undervisnings- och uppfostransprocesser under vissa förutsättningar, med ett visst utfall och i relation till sociala mål.

Ett alternativ till att definiera pedagogiken utifrån ett kunskapsobjekt skulle kunna vara att hävda att pedagogik är en uppsättning teorier och metoder, d.v.s. en kunskapstradition. Jag tror personligen att det är svårt att hitta en sådan kontinuitet i teoretiserandet om området. Däremot blir traditionen istället viktig som historia; vilka teorier och metoder har dominerat i olika kontexter och vid olika tidpunkter? Van Manen (1993) kan användas för att integrera idén om ett kunskapsobjekt med idén om obe-

ständiga traditioner. Han (a.a.) skriver om olika nivåer av reflektion, alltifrån vardagligt tänkande kring sociala fenomen till meta-reflektion. Den senare processen innebär en reflektion över metodologiska, ontologiska och epistemologiska antaganden. Här blir en medvetenhet om traditioner alltså viktig, men traditionerna kan inte i sig lägga anspråk på kunskapsobjektet. Den definition jag föreslår är alltså framförallt grundad i ett kunskapsobjekt men innefattar också reflektionen kring detta, både historiskt och i nutid. Att känna till den pedagogiska disciplinen blir då att känna dess tradition av kunskapande kring ett bestämt kunskapsobjekt.

Således kan den svenska pedagogikens utveckling förstås i termer av det kunskapsobjekt som den riktas mot. Detta är det traditionella sättet att förstå vetenskaper, d.v.s. som läran/kunskapen om ett visst objekt. X-ologi är då läran om X. Alla vetenskaper är inte "-ologier", men kan likväl definieras utifrån sitt kunskapsobjekt. Ibland talar man om tvär- eller mångvetenskapliga områden, men även dessa kan definieras utifrån sitt kunskapsobjekt. Vidare kan sådana tvär/mångvetenskapliga områden över tid etableras såsom vetenskaper.

Kunskapsobjektet låter sig inte definieras helt oberoende av vilket perspektiv som det ses ifrån, men förmodligen kan man enas om en något snär neutral definition av olika kunskapsobjekt. I den mån ett kunskapsobjekt låter sig definieras på ett relativt neutralt sätt, så skulle vi kunna tala om kunskapsobjektet som en aspekt av omvärlden. Det är betydelsefullt att kunna skilja på aspekter och perspektiv, eftersom det annars lätt uppstår missuppfattningar. T.ex. hör man ibland att man också måste ha t.ex. "ett samhälleligt perspektiv". Problemet är då att det finns ett otal perspektiv på hur samhället ska studeras. Om man istället säger att "man måste beakta den samhälleliga aspekten" uppstår inte detta problem.

Pedagogikens olika områden

I tabell 1 har jag försökt identifierat pedagogikens olika delområden (jfr Rosengren och Öhngren, 1997). Delområdena kan identifieras på lite olika sätt. Vad som är väsentligt i detta sammanhang är att konstatera att pedagogiken består av ett stort antal områden. Vidare att pedagogiken rör sig i ett vetenskapligt fält där det finns många beröringspunkter med andra vetenskaper, t.ex. filosofi, sociologi, statskunskap och psykologi.

Tabell 1. Olika aspekter av pedagogikens kunskapsobjekt.

Filosofiska och vetenskapsteoretiska antaganden
Historik
Sociala och politiska förutsättningar
Internationella relationer
Skola och demokrati
Utbildningssystem
Utbildningspolitik
Skolledning och skolorganisation
Läroplaner
Didaktik; vad?
Didaktik; varför?
Didaktik; när?
Didaktik; hur?
Didaktik; till vilka?
Profession
Relation hem/skola
Klassrum
Barns och ungas socialisation
Individens förutsättningar och lärande

Pedagogik och specialpedagogik

Om vi kan vara överens om att jag någorlunda rättvist beskrivit pedagogikens kunskapsobjekt, så kan vi gå vidare till frågan om hur specialpedagogik kan relateras till beskrivningen. De flesta skulle nog tillstå att specialpedagogik i någon mening är ett kunskapsobjekt, d.v.s. det finns en samhällelig verksamhet "specialpedagogik" som vi kan erhålla kunskap om. Men hur förhåller sig detta kunskapsobjekt till pedagogik? Och hur ska man förstå forskningen om specialpedagogik i relation till angränsande områden? Ser dessa relationer ut på ett liknande sätt som för pedagogiken? Eller har forskningen om specialpedagogik andra relationer till angränsande kunskapsområdet? Dessa frågor står i fokus för nästa avsnitt.

Tre olika sätt att se på forskningen om specialpedagogik

Frågorna som ställdes i förra stycket kan besvaras på olika sätt. Här avser jag att i tur och ordning redovisa tre olika synsätt som jag tror täcker in de vanligaste positionerna. I det första synsättet lyfts specialpedagogiken fram som en egen vetenskap vid sidan om pedagogiken. I det andra synsättet ses specialpedagogiken som fler/mångvetenskaplig, d.v.s. synsättet bygger på att vi behöver kunskap från olika vetenskaper för att kunna förstå kunskapsobjektet. Det tredje synsättet uttrycker min egen position, som innebär att forskningens *fokus* avgränsas tydligt från angränsande aspekter, men närmas pedagogiken, samtidigt som *relationer* till angränsande aspekter tydliggörs.

Specialpedagogik som en egen vetenskap

Det kanske vanligaste sättet att uppfatta specialpedagogik är att se det som ett kunskapsobjekt som s.a.s. kräver sin egen vetenskap. Således skulle frågor om undervisningsprocesser och deras relation till samhälleliga och andra betingelser etableras som ett självständigt område med liknande utgångspunkter som pedagogiken men i förhållande till andra sociala praktiker. Specialpedagogikens forskningsobjekt skulle då vara lärande och socialisation utifrån innehålls- och processaspekter i samspel med förutsättningar och resultat för speciella barn. Specialpedagogik ses som en disciplin, där en egen nivå som inte kan reduceras till andra förklaringsnivåer, etableras. För pedagogikens angränsande områden, såsom t.ex. psykologi och historia, kan specialpedagogiska motsvarigheter etableras (t.ex. specialpedagogikens historia).

I detta perspektiv blir det då relativt oproblematiskt att tala om specialpedagogisk forskning på ett liknande sätt som man talar om pedagogisk forskning. Dock är det senare uttrycket förvisso inte helt oproblematiskt, då det ju inte är så att själva forskningen är pedagogisk. Men uttrycket får ändå anses väletablerat och de flesta tolkar det förmodligen som synonymt med forskning om pedagogik. Därför blir ej heller sammanställningen ”specialpedagogisk forskning” problematisk¹.

¹ Det kan förstås finnas andra, mer pragmatiska, skäl att institutionalisera forskningen som ”specialpedagogisk”. T.ex. kan synligheten öka, det kan bli lättare att få resurser och/eller lättare att kommunicera vad ”det handlar om”. Sådana pragmatiska skäl är svåra att bortse ifrån, även om man är kritisk till att specialpedagogik bör vara ett eget forskningsområde.

Ett synsätt där specialpedagogik ses som en vetenskap kombineras ofta, men inte alltid, med en idé om att eftersom forskningen handlar om pedagogik för speciella barn får det "speciella" stor betydelse för hur forskningen bör gestaltas. Då fokuseras ofta de individuella förutsättningarna för lärande eller de metoder som anses hjälpa de speciella grupperna av elever. Här ligger också en stor del av forskningens tradition även om denna till viktiga delar håller på att överges (se Nilholm, 2006). Som vi ska se i nästa avsnitt, så kan en betoning av andra förklaringsnivåer innebära att man mer eller mindre ger upp den "ensamrätt" till området som utmärker en vetenskap. Istället för att se specialpedagogik som en akademisk disciplin med "ensamrätt" till ett kunskapsobjekt, så kan alltså andra vetenskaper göra lika stora anspråk på kunskapsobjektet.

Specialpedagogik som mång-/tvärvetenskap

Vi kan hävda att det krävs kunskap från flera vetenskaper när vi forskar om specialpedagogik som samhällelig praktik. Då kan det bli rimligt att argumentera för att området är tvär- eller mångvetenskapligt. Skillnaden gentemot att se specialpedagogiken som en vetenskap är alltså att man då menar att det inte finns en självständigt vetenskap, specialpedagogik, som har ensamrätt till kunskapsobjektet. Intressant nog har liknande resonemang förts fram vad gäller pedagogik, där begreppet utbildningsvetenskap i vissa sammanhang kommit att betyda att flera discipliner har "rätt" till en central del av kunskapsobjektet (utbildning). Således kan forskning om utbildning studeras inom ramen för många olika vetenskaper såsom historia, ekonomi, psykologi, sociologi och statsvetenskap². Vanligt när det gäller specialpedagogik är att betona att psykologi (och ibland neurologi, psykiatri och andra medicinska vetenskapsområden) är speciellt viktiga för forskning om specialpedagogik.

Man kan då dels hävda att specialpedagogik belyses från de olika disciplinerna, men att det inte nödvändigtvis uppstår någon ny kunskap s.a.s. mellan disciplinerna. I så fall förespråkas någon form av mångvetenskapligt närmande till området. Om man går ett steg längre menar man att det inom ramen för forskningen om specialpedagogik skapas ny kunskap, som inte går att återföra till de ingående disciplinerna. I det senare fallet menar man då att man närmar sig tvärvetenskap.

Beroende på vilka kriterier vi tillämpar kan olika grader av kunskapsintegration mellan discipliner krävas för att vi ska kunna tala om mång- respektive tvärvetenskap (jfr Granberg, 1976):

² Också ämnesdidaktiken gör att många discipliner blir relevanta för utbildningsforskning.

- ensidiga lån av teorier och begrepp
- ett ömsesidigt utbyte av teorier och begrepp
- ett ömsesidigt utbyte av teorier och begrepp av grundläggande betydelse
- ett ömsesidigt utbyte av teorier och begrepp och ett erkännande av det nyskapande av forskarna i åtminstone en ingående disciplin
- ett ömsesidigt utbyte av teorier och begrepp och ett erkännande av det nyskapande av forskarna i de ingående disciplinerna
- som ovan, samt att erkännandet har permanent

Det förefaller rimligt att det ska ske en stark kunskapsintegration för att vi ska tal om tvärvetenskap i genuin mening, kanske t.o.m. utifrån det starkaste kriteriet. Poängen här handlar om att den som menar att specialpedagogik är ett mång-/tvärvetenskapligt område, menar att kunskapen genereras genom möten mellan discipliner, snarare än att specialpedagogik är en egen disciplin eller en del av pedagogiken.

Det finns nyanser även i en osjälvständig specialpedagogiks förhållande till andra vetenskaper; från att man påstår att specialpedagogiken i egentlig mening inte är någon egen disciplin, utan är tvär- eller mångvetenskaplig, till att mer renodlad reducera den till individualistiska eller samhällliga förklaringsmodeller. I den senare skepnaden påminner specialpedagogiken om den tidiga utvecklingen i svensk pedagogik. Englund (2004) beskriver hur den svenska pedagogiken vid förra seklets början utkristalliserades ur filosofin, för att ganska omgående hamna i händerna på professorer som är "primärt psykologiska pedagoger eller kanske än mer pedagogiska psykologer" (s. 37). Reduktionen kan förstås också göras till samhällliga förklaringsmodeller.

Båda de synsätt som hittills diskuterats har gett pedagogiken en underordnad roll. I det första fallet upprättas specialpedagogik som en egen vetenskap, delvis parallell med pedagogiken, och i det senare fallet är pedagogik en av flera vetenskaper som kan göra anspråk på kunskapsobjektet. I det tredje synsättet handlar det i högre grad om ett närmande mellan pedagogik och specialpedagogik.

"Specialpedagogik" som en del av pedagogiken

Jag kommer i detta avsnitt att som jag tidigare nämnt argumentera för ett tredje synsätt på forskningen om specialpedagogik. Detta tredje synsätt står delvis i opposition till de båda som presenterats ovan. Gentemot det första synsättet är den stora skillnaden att distinktionen mellan specialpedagogik och pedagogik problematiseras. Gentemot det andra synsättet är en viktig skillnad att relationen till angränsande vetenskaper ser ut på ett annat sätt

eftersom forskningen om specialpedagogik föreslås att bli integrerad/inkluderad i en självständig pedagogik, samtidigt som förklaringar och förståelse inte reduceras till andra aspekter. Således framhålls pedagogikens "rätt" till sitt kunskapsobjekt, inkluderande de frågor som brukar rubriceras som "specialpedagogiska".

För att problematisera relationen mellan pedagogik och specialpedagogik som akademiska områden, så kan det vara upplysande att ta sin utgångspunkt i framväxten av specialpedagogik som en institutionaliserad, samhällelig praktik och som en del av den moderna skolans utveckling. I praktiken skapades en differentiering mellan "normala" och "avvikande" barn. Barndomshistoriken Bengt Sandin beskriver träffande förutsättningarna för denna utveckling:

När allt fler barn ur skilda samhällsklasser rymdes i samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammat hår – iakttagna av en allt mer professionell yrkeskår – folkskollärarna, som hade ett intresse och personligt engagemang i att påtala skillnaderna mellan barnen. Inte bara motsträvigheten mot att gå i skolan och konflikten mellan skolan och hemmen kom till synes utan också barnens andra brister. Sjukdomar, avvikelser av fysisk och psykisk och inte minst moralisk art uppmärksammades. Skolans uppgift att vara en skola för alla barn var inte alldeles enkel att genomföra (Sandin, 1995, s. 61).

På sätt och vis skapades alltså förutsättningarna för att systematiskt observera barns brister genom framväxten av den moderna skolan. Det har visat sig att det framförallt är några grupper av barn som ansetts svåra att passa in i det vanliga klassrummet. Sådana grupper är barn med hörselnedsättning, döva barn, barn med synnedsättningar, blinda barn och barn med utvecklingsstörning, d.v.s. grupper som idag benämns som "barn med funktionshinder"/"funktionshindrade". Också mer svårobserverade "avvikelser" som de av moralisk art som Sandin beskriver eller problem med läsning och skrivning, har pockat på särskilda lösningar. På så sätt har speciella lösningar utvecklats i den sociala praktiken, vilka inte sällan haft en segregering och stigmatiserad karaktär. Poängen i detta sammanhang är att distinktionen mellan pedagogik och specialpedagogik, eller mellan normala och avvikande barn, institutionaliserats i olika sammanhang. En angelägen fråga är då hur denna distinktion återspeglas i forskningen om specialpedagogik.

I det tredje synsätt som här skisseras kan man hävda att de olikheter som varit specialpedagogikens objekt är något som borde teoretiseras inom den vanliga pedagogiken och som har konsekvenser för innehållet i pedagogisk

teoribildning. På samma sätt som specialpedagogik "avlastat" den vanliga skolan, så kan specialpedagogiken som akademiskt område "avlasta" den vanliga pedagogiken på ett sätt som gör att denna inte behöver problematisera barns olika förutsättningar³. Ett exempel på detta kan vara ämnesdidaktisk forskning som utgår från en (implicit) idé om någon form av normalelev eller forskning om elevdemokrati som tar distinktionen pedagogik/specialpedagogik för given och därmed inte problematiserar många marginaliserade elevers deltagande i skola och utbildning. Forskning om specialpedagogik ska i ett sådant kritiskt perspektiv vara intimt sammanlänkad med pedagogisk forskning och ibland kanske central i denna.

Man skulle alltså kunna se forskningen om specialpedagogik som en del av en pedagogik om likhet och olikhet, där pedagogikens fokus är lärande och socialisation utifrån innehålls- och processaspekter i samspel med förutsättningar och resultat. I denna senare tolkning blir då barns olikhet/likhet en integrerad/inkluderad del av "vanliga" pedagogiska frågeställningar. Ett liknande resonemang kan föras kring andra identitetskategorier såsom klass, kön och etnicitet. De kan dels ses som separata delar av pedagogiken, dels såsom integrerade/inkluderande aspekter av en pedagogik om likhet och olikhet. Områdena i figur 1 kan tas till hjälp för att exemplifiera detta resonemang. Vi skulle kunna påstå att en studie av skola och demokrati faktiskt inte går att genomföra på ett uttömmande sätt utan att behandla de olika identitetskategorierna. På ett liknande sätt kan vi inte heller förstå skolsystemets historia om vi utelämnar de betydelser som getts t.ex. könsskillnader eller "avvikelse". De didaktiska frågorna är också avhängiga vilka elever vi talar om och hur likhet/olikhet uppfattas och hanteras (jfr Ahlberg, 2001).

Således problematiseras i detta tredje synsätt relationen mellan pedagogik och specialpedagogik, vilket också tar sig uttryck i de begrepp som används för att beskriva området. Istället för "specialpedagogisk forskning" så används begreppet "forskning om specialpedagogik", eftersom det förra uttrycket återskapar den distinktion som gjorts i praktiken mellan "normala" och "speciella" arrangemang. Det senare uttrycket utgår från den samhälleliga praktiken, specialpedagogik, men problematiserar huruvida, och på vilket sätt, som det empiriska fältet ska benämnas i den akademiska kontexten.

Vidare så föreslås andra relationer till omgivande kunskapsområden än i framförallt det synsätt där specialpedagogik ses som tvär- eller mångvetenskap. Eftersom de båda senare begreppen implicerar att pedagogik/

³ Det är förstås fullt möjligt att göra sådana utelämnanden i pedagogiken utan att frågorna "tas om hand" inom ramen för specialpedagogisk forskning.

specialpedagogik inte har någon "förtur" till studiet av undervisning/fost-
 ran innebär detta att andra vetenskaper kan göra anspråk på området. Inom
 parentes sagt, så tydliggör möjligheten av detta resonemang pedagogikens/
 specialpedagogikens relativt svaga ställning som kunskapsområden. Starka
 områden definieras till stora delar av att man skaffat sig ensamrätt/tolk-
 ningsföretråde till ett visst kunskapsobjekt. I det tredje synsättet föresprå-
 kas ett sådant tolkningsföretråde men inom ramen för pedagogiken.

Viktigt här är alltså relationen till omgivande kunskapsområden. Det är
 förmodligen generellt så att forskning blir rikare, desto fler aspekter som
 teoretiseras. Men själva indelningen i vetenskaper (eller för övrigt i olika
 områden generellt) innebär att ett fokus etableras. Att skapa en tradition
 och institutionalisering kring ett sådant fokus är en viktig del i skapandet
 av vetenskaper. Här har jag alltså förespråket att "specialpedagogiska" frå-
 geställningar ska integreras/inkluderas i pedagogiken. Samtidigt är det alltså
 viktigt att inom ramen för detta vara tydlig med vilket synsätt på t.ex. sam-
 hälleliga och psykologiska aspekter, som forskningen innefattar. Speciellt
 gäller detta när forskning sker i gränsområden mellan pedagogik och andra
 vetenskaper, t.ex. pedagogisk psykologi och pedagogisk historia. Begreppet
 "gränsområden" är talande i sammanhanget då det lyfter dock fram poängen
 i mitt resonemang, d.v.s. att forskningen om elevers likhet/olikhet som en
 integrerad/inkluderad del av pedagogiken är ett självständigt område med
 ett eget kunskapsobjekt som förstås har relationer till angränsande områ-
 den men som inte kan reduceras till förklaringar på dessa andra nivåer.

Argumentationen handlar således om vikten av att institutionalisera kun-
 skapen samtidigt som gränser och relationer till andra områden bör göras
 tydliga. Dock bör alltså inte ett kunskapsobjekt reduceras till förklaringar
 på dessa andra nivåer. Framförallt vad gäller specialpedagogik, men ibland
 också för pedagogik, så brukar betydelsen av ett psykologiskt perspektiv be-
 tonas. Det finns minst två problem med detta. För det första så finns det
 inte ett psykologiskt perspektiv utan flera. Därför är det mer korrekt att
 säga att den psykologiska aspekten har betydelse. För det andra är det pro-
 blematiskt, åtminstone ur det perspektiv som skisseras här, om vi tror att
 vi kan reducera kunskapen om undervisnings- och uppfostransförlopp till
 psykologiska aspekter.

Det är kanske lite otidsenligt att argumentera för betydelsen av att insti-
 tutionalisera forskningsområden. Idag är det positivt att vara "gränsöverskri-
 dare"⁴. Men betydelsen av en institutionalisering är ju förstås att kunna skär-
 pa fokus och att all indelning av forskning innebär ett upprättande av fokus.

⁴ Intressant nog är dessa positiva konnotationer högst tveksamma utifrån t.ex. post-koloniala perspektiv.

Därför kommer vi heller aldrig undan att institutionaliseringen av forskning upprättar gränser. Då blir det också intressant att se förslag om tvär- och mångvetenskap också utifrån frågan vilka nya gränser som etableras.

Avslutande kommentarer

De tre olika synsätt på specialpedagogik som jag beskrivit utgör en sorts renodlade föreställningar om vad som är kärnan i forskningen om specialpedagogik. Ofta finns dessa synsätt i olika hybridformer. Det är förmodligen så att ett relativt ungt område som forskningen om specialpedagogik söker sin identitet. I vandrigen från psykologi/medicin, över sociologi, till mer renodlade pedagogiska frågor har delar av sällskapet aldrig lämnat ursprunget och andra har stannat på vägen. Ytterst har mycket av diskussionen om forskningsområdet handlat om var "problemet" placeras. Medicinska/psykologiska utgångspunkter har traditionellt betytt att individuella brister kartlagts⁵. En sociologisk reaktion vände till stora delar på detta och identifierade andra problem, såsom bristfälliga skolor (jfr Haug, 1998), professionella diskurser (Corbett, 1996) och/eller socioekonomiska orättvisor (Tomlinson, 1982). Utan tvekan är det så att framväxten av identitetspolitik (Anspach, 1979; Taylor, 1994) och mer övergripande förändringar i moderniteten utgör förändrade förutsättningar för att teoretisera olikhet. Vad som ibland tolkas som inomvetenskapliga förändringar är då snarare ett svar på andra saker.

Referenser

-
- Ahlberg A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Anspach, R. (1979). From Stigma to Identity Politics: Political Activism Amongst the Physically Disabled and Former Mental Patients. *Social Science and Medicine*, 13, 765-773.
- Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (Utg.) (1998). *Theorising: Special Education. Time to Move on ?* I C. Clark, A. Dyson och A. Millward, (utg.) *Theorising Special Education*. London: Routledge. (pp. 156-173).
- Corbett, J. (1996). *Bad Mouthing – the Language of Special Needs*. London: Cassell.
- Dahllöf, U. (1989). Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? *Forskning om utbildning*, 16(4), 4-13.
- Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

⁵ Här är viktigt att påpeka att studiet av psykologiska/medicinska aspekter inte nödvändigtvis behöver betyda att problemet placeras hos/i individen.

- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, s. 37-49.
- Granberg, A. (1976). *Tvåvetenskap som ett definitions- och tolkningsproblem*. Rapport utgiven av Forskningsorganisationsgruppen, Linköpings Universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Sthlm: Skolverket.
- Van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ontario: Althouse Press.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 9. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2005). Svensk specialpedagogik. Intressant för vem? I C. Ringsmose och K. Baltzer (utg.), *Specialpædagogik ad nye veje. – En festskrift till Niels Egelund i anledning af hans 60-årsdag*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Rosengren, K.E. och Öhngren, B. (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR.
- Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. I K. Bergqvist, K. Pettersson och M. Sundqvist (red.), *Korsvägar*. Stockholm: Symposion.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995). Power/Knowledge and Pragmatism: a Postmodern View of the Professions. I T. Skrtic (utg.) *Disability and Democracy: Reconstruction (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, C. (1994). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Keagan Paul.

SUMMARY

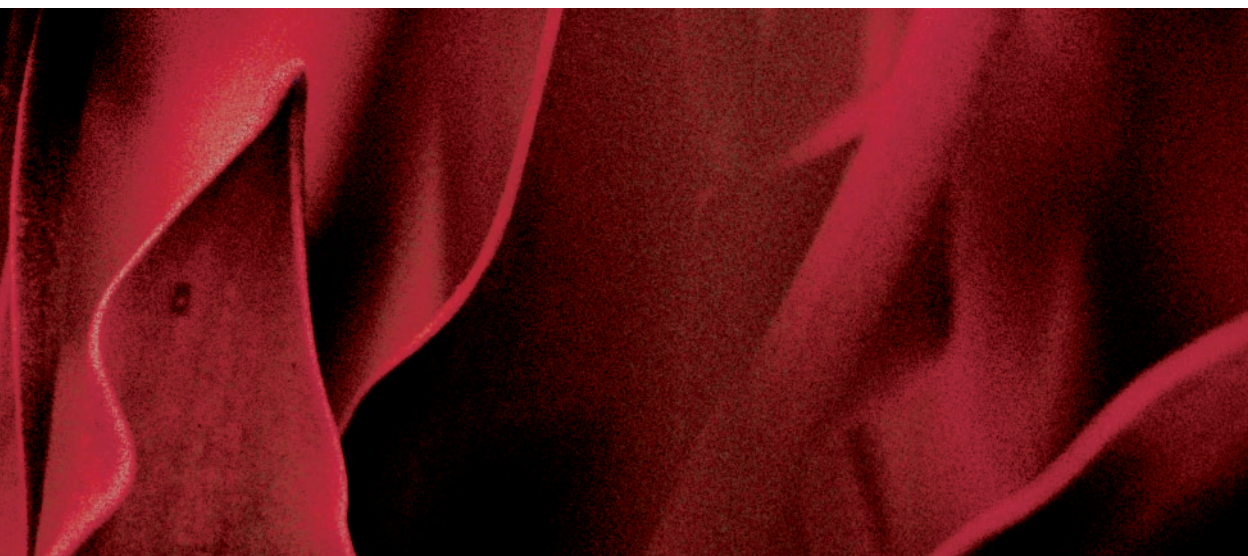
This report is the outcome of a work-shop on research about special needs. Participants were six, out of ten, Swedish professors in the field. Unfortunately, none of the Swedish professors with a primary interest in literacy and reading development and reading difficulties participated in the work-shop.

Four questions were sent to the participants before the work-shop: What kind of knowledge area is special needs? What are the relations to other areas of knowledge? What is the relation between Swedish and international research? What research is most needed? The different authors address these issues in different ways. However, some conclusions can be drawn with regard to all contributions. The contributors define special needs and its relation to other knowledge areas in slightly different ways. A tentative "middle-ground" in Swedish research is identified where special needs are emphasised as a relation between the environment and the child. Moreover, the international impact of Swedish research seems to be less than desirable even though there seems to be a potential for Swedish research to be more visible internationally. Several of the contributors underscore the importance of empirical research from a range of perspectives.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid vetenskapsrådet bitt några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport, med professor Claes Nilholm och professor Eva Björk-Åkesson, båda Högskolan i Jönköping, som redaktörer, diskuterar ett antal forskare forskning om specialpedagogik. Som utgångspunkt har de fyra frågor som formulerades och diskuterades vid en workshop i januari 2006.

- Vad är specialpedagogik för typ av kunskapsområde?
- Vilka relationer har det till andra kunskapsområden?
- Hur förhåller sig svensk forskning till den internationella?
- Vilken forskning är angelägen?



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-105-5
