

Specialpedagogikens normativa betingelser

Rolf Helldin & Ulf Sivertun

Discussions in political philosophy are useful for the understanding of democratic problems within and close to Special Education contexts and the liberal concept of “a school for all”. The primary theoretical frames are drawn from ”critical theory”. This theory points out the necessity for participants in school-settings to negotiate about the normative meaning of concepts like ”class-inequality”, ”solidarity”, ”fairness”, ”freedom” and ”welfare state”. The final point is that different interpretations of freedom and the possibility of ”happiness” in a society, have something important to say about the daily work in schools and Special Education. Today school demands and favours certain forms of language, styles, life experience etc. There is a risk that in unequal situations decisions are made which support those who are in a dominant social position. Differences are thus mainly based on class, and in such a social situation, the idea of the welfare state and its care of people is necessary to promote acceptable conditions for all.

Partiell solidaritet

Först ett klargörande: Texten som följer kan övergripande sägas vara av positionerande art; vi vill vrida diskussionen om skolans specialpedagogiska svårigheter och möjligheter till en diskussion om demokratisk samvaro, och granska dessa svårigheter och möjligheter i ljuset av den etikdebatt som dominerat i politisk-filosofiska texter under senare år. Det är främst Habermas kommunikationsetik som är föremål för vår granskning. Mer specifikt ska vi analysera om den är tillräcklig för att hantera den sociala ojämlikhet som den specialpedagogiska experten har att hantera i sin verksamhet.

Vår tes är att en sådan positionering är en grundläggande nödvändighet för specialpedagogiken – om en fruktbar diskussion om dess tillstånd och förutsättningar ska kunna föras. Med texten vill vi peka på utsikten att förstå och förändra socialt problematiska skolverksamheter genom att gå till den kritiska teorins tradition. Vi vill med våra argument

öppna för utvägar att utveckla gemensamma demokratiska överenskommelser i skolan och i några slutsatser visa hur sådana överenskommelser får konsekvenser för specialpedagogikens inriktning.

Vi ska inleda med ett exempel: Historiskt sett, krävde arbetares kamp för drägliga levnadsvillkor under senare delen av 1800-talet och i början av 1900-talet, att de utvecklade en partiell solidaritet inom klassen. Solidariteten gällde den egna gruppen och kampen riktades *mot* mer socialt och ekonomiskt gynnade grupperns privilegier. Med en ideologisk grund som har partikulariteten som källa, har en institutionellt grundad solidaritet byggts upp jämsides med tillkomsten av demokratiska rättigheter (Gunnarsson 1970). I vardagligt tal benämns den formen av solidaritet ofta med termen "välfärdssamhälle", inom vilket "en skola för alla" varit ett centralt rättvisemål i läroplanshistorien.

Demokratiska landvinningar och nödvändigheten av partiell solidaritet och rättvisa är idag, både i skolan och i samhället, föremål för nedtoningar och också omprövningar i utbildningspolitiken. Vårt försvar av välfärdssamhället nedan innehåller parallellt en kritik, framförallt när det gäller skolans demokratiutveckling. Det är inledningsvis viktigt att påpeka att vårt försvar således är ett försvar med speciella reservationer.

I texten "Slutet på den välfärdsstatliga kompromissen" argumenterar Jürgen Habermas (2000) för att sociala grupper ska kunna utveckla olika former av solidaritet – med målsättningen att försvara, förändra och bygga vidare på det "goda samhälle" som är kännetecknande för det han kallar en radikal demokrati. Hans kritik av välfärdsstaten rör sig främst om tillväxten i det "formella systemet" och dess byråkratisering med makt och pengar som medium och att människor därmed fråntas den egna beslutsrätten över det gemensamma livet. Hans diskussion bygger emellertid inte på klassanalyser, säger Samantha Ashenden:

This theory suggests that the major channels of conflict in modern capitalist societies are not based on class but results from the self-destructive consequences of system growth; [...] Thus the dilemma of increasing the scope of the welfare state is that welfare guarantees destroy 'consensual mechanisms that coordinate action', transforming them into administration through the media of money and power ... (Ashenden & Owen 1999, s 150).

Är arbetarrörelsens kollektiva kamp under historien idag betydelsefull som exempel för eftersatta grupper, eller har den formen av sammanhållning ingen betydelse idag? De förbättringar som gjorts för missgynnade måste hur som helst vidmakthållas menar vi – exempelvis i skolan.

En kritisk och bevakande ståndpunkt är inte betonad i alla utbildningsideologiska läger. Liberalismen kritiserar statlig inblandning och diskuterar den lämpliga gränsen mellan "state action and inaction" (Ashenden i Ashenden & Owen 1999, s 153). Centralt i liberalismen är också idéer om "naturliga" och "neutrala" processer i samhället som via "den osynliga handen" (Plant 1991)¹ på ett rättvist sätt löser konflikter mellan samhällsinvånarna (Helldin 1997, kap 7). Vi ska här, i anslutning till detta påstående, kritiskt granska framförallt begreppen "neutralitet" och individens "dygd" som båda ofta är viktiga komponenter i liberalistiska antaganden.

En kritisk tolkning av liberalism

"Neutraliteten"

Ett exempel på ett liberalt sätt att resonera om demokrati i skolan kan vara den liberale utbildningsfilosofen Amy Gutmanns (1987) analys av "en skola för alla" (se t ex Helldin 2002). Hon argumenterar, i liberalistisk anda, för att "alla-principen" kan ses som en etiskt "neutral ståndpunkt". Den är neutral, menar hon, så till vida att alla medger att alla har rätt att utbilda sig och få stöd i sin utbildning. Hon har säkert rätt då hon med begreppet neutral menar att ståndpunkten om en skola för alla är en ståndpunkt som kan stå relativt oomstridd som överordnad målsättning i ett demokratiskt samhälle. Den är säkert också neutral såtillvida att alla medger att vissa partsintressen i skolan inte illegitimt ska kunna utesluta och tysta andra. Det är det förhållningssättet som kan antas vara hjärtpunkten i en icke diskriminerande socialisation av barn och ungdomar.

Det här principiella ställningstagandet finns också fastställt i de lagar och förordningar som bestämmer skolans inriktning. Det har som bekant historiskt sett varit en mycket framhävd princip i svenska läroplaner. I neutralitetstanken ligger också att principen därmed inte är förhandlingsbar. Den är lagligt bindande för skolans tjänstemän – den måste följas.

Det finns dock som vi ser det betydande risker med den liberala neutralitetsidéen applicerad på det normsystem som finns i skolan och som omger skolan. Det är att de kanske viktigaste principerna som ska leda skolans verksamhet, *just för att de betraktas som neutrala*, hamnar utanför den offentliga dagordningen i skoldebatten. Neutraliteten kan orsaka att man behåller sin personliga tolkning av principen för sig själv så att säga oberoende av social interaktion. Lärare och annan personal i skolan kan dock inte var för sig bestämma vilken innebörderna i viktiga

ledande principer är. De *gemensamma* innebörderna måste givetvis *gemensamt* förhandlas fram, med skolledningen som drivande ansvarstagare för de procedurer som krävs för detta. Men ett steg till måste tas: *de innebörder man kommer överens om måste ges en konkret faktisk betydelse i pedagogiskt och organisatoriskt avseende*. Vi kan inte enbart laborera med "tomma" formella begrepp i skolan. Vi kan inte med deras hjälp utesluta vissa handlingar och innesluta andra. Inte heller kan vi lita på människors allmänna välvilja eller beskyddande "känslor". Det är många gånger gagnlöst och förhindrar inte de utslagningsprocesser som pågår (Taylor 1988).²

Skolverksamhet innehåller till betydande grad kollektiva angelägenheter. Rättigheten för alla människor i Sverige att skolan skall tolerera alla precis som de är med alla förtjänster och brister, måste ständigt understrykas i en demokratisk skoldebatt. Risken med den liberala neutraliteten är att den dämpar och döljer begreppets innebörd och tillämpningsområden.

Karaktäristiskt för principer, formulerade och schabloniserade i läroplaner, är också att deras innebörder förskjuts och ändrar karaktär alltefter tidsandans ideologiska skiftningar eller utifrån den situation som är förhånden. Michel Foucault talar om vikten av en analys av begreppens historia. Utredningen gäller begreppen och deras "länkar" till olika "praktiker" såsom exempelvis de sociala, politiska och ekonomiska (Burchell m fl 1991, s 61, 68). Begrepp kan per se uttrycka samma sak i skolpolicy och offentliga uttalanden på olika platser och inom olika verksamheter, men deras innebörd, specialiteter och beroenderelationer kan vara mycket olika. I en demokrati måste allt kunna förhandlas och omförhandlas på såväl lokal som central nivå. I en demokrati måste språkets och tankens tydlighet gälla.

Det karaktäristiska för en radikalt demokratisk skola är enligt vår mening att dess innebörder, utsagda i lagar och förordningar, ständigt förhandlas och tydliggörs för och av deltagarna i verksamheten. Principernas innebörder och efterlevnad måste skolans invånare själva komma överens om i offentlig debatt. Det är nödvändigt om demokratin ska fungera och om vi ska veta vad alla har rätt till och inte har rätt till. Slutmålet för debatten är en uppnådd normativ konsensus om vad innebörden av begreppen egentligen är och hur de handlingar ska se ut som speglar principerna. Det måste enligt Habermas ske i procedurer där alla kan komma till tals (Hellidin 2002).³ Vi ska nu konkretisera resonemanget i ett exempel.

Liberalismens inflytande i skoldebatten har lett till en betydelsefull förskjutning i hur begreppet "en skola för alla" tolkas, det vill säga vad uttrycket egentligen bör innebära. Betoningen har från att ha legat på *en*

glidit mot en stark betoning på *alla*. Skolan ska idag ta hänsyn till alla, sägs det, genom att erbjuda ett rikt varierat utbud av utbildningsvägar och möjligheter, för att alla ska ha tillfälle att finna sin individuellt anpassade väg genom systemet. Variation, flexibilitet, mångfald och decentralisering är idag begreppets huvudsakliga betydelse. Det uttrycks i ett centralt policydokument på följande sätt:

Behovet av mångfald och pluralism inom skolan ökar. Samhället utvecklas i allt snabbare takt och därmed också behoven av kunskaper hos eleverna. Ett enhetligt skolväsende som inte tillåter mångfald och variation kommer inte att klara upp att svara mot dessa behov. De möjligheter till egna val och utrymme för lokala lösningar som regeringen eftersträvar och som i förlängningen bidrar till en stimulerande tävlan mellan olika skolor, kommer att bidra till att höja kvalitén inom hela skolväsendet (Ds 1992:115, s 3).

Historiskt betraktad är den betoning av mångfald, pluralism och tävlan, som vi kan se ett exempel på i citatet, en relativt sen policy i svensk utbildningspolitik.

”Dygden”

Ett annat, såväl i skolsammanhang som annorstädes, problematiskt grundtema i liberalismen är idén om den ”dygdiga” individen. Man kan spåra vissa likheter i hur liberala utbildningsfilosofer tolkar neutralitets- och dygdbegreppen. Om vi fortsätter att använda Gutmann (1987) som exempel så kan man säga att hon är liberal i den vanliga bemärkelsen att hon menar att enskilda människors goda inre är att lita på. Det dygdiga tillhör individens ”natur” och är personligt och ”inre”. Hennes tolkning av dygden är således individualistisk till sin karaktär. Detta goda kan också så att säga rationellt aktiveras och ledas med styrande principer som morot (exempelvis i en teori om en demokratisk skola inbakad i en läroplan). Morotstänkandet är viktigt inom liberal filosofi. Det goda livet kan specificeras och nås om de rätta (rättvisa) principerna styr den procedur som leder dit. Individens naturliga dygder leder med automatik till att principerna följs och att de rättvisa procedurerna utvecklas. Med en sådan ideologisk utgångspunkt behövs mindre av specificerade regler för de möten som ska äga rum i skolan. Om den personliga godheten anses verka i aktiviteterna utvecklas lätt med sådana premisser en tyst kultur utan debatt. Det är det uppsatta gemensamma målet som är det centrala för arbetet och *inte* proceduren som måste finnas och följas för att uppnå målet. Det är här skiljelinjen går mellan den äldre längre läroplanstexten (*Lgr 80*) och den senaste korta (*Lpo 94*).

Det är dygdens men också förnuftets primat som gäller för Gutmann och hennes skolteori. Sådillvida kan hennes fasta tro på människors individuella moral, åtminstone till en viss del, filosofiskt ledas tillbaka till Immanuel Kants moralfilosofi. Hans ”goda” representeras av ”ett i människorna *nedlagt* kategoriskt imperativ” (vår kursivering), som svarar för bedömningar i moraliskt kniviga situationer. Den moralfilosofiska tradition som går tillbaka på Kant och liberalismen, har *likabehandlingen* som grundläggande princip; andra bör bemötas på det sätt man själv vill bli bemött – en princip om ömsesidighet. En medfödd moralisk institutionaliserad intuition, som medger rättvisa och jämförande universella bedömningar (se t ex Helldin 1997). Amy Gutmanns teori försöker rekonstruera gamla utbildningsdemokratiska idéer för att passa dagens pluralistiska samhälle och är enligt vår bedömning ett initierat men problematiskt försök till alternativ väg som lyfter fram *både* det solidariskt dygdiga altruistiska förhållningssättet i skolan och friheten att välja sitt eget liv. Teorin är en slags utbildningsteoretisk kompromiss.

Solidaritet och frihet diskuteras på annan plats (Helldin 1997, s 153) som två svårförenliga ståndpunkter som båda väckts till liv i debatter om dagens valfrihetsskola. Frågan som ställdes var om det idag behövs ett ideologiskt alternativ som kombinerar dessa båda gamla polariserade begrepp? Det är just detta som är poängen med Gutmanns text om vi förstår henne rätt – det kombinerade nya, växer i hennes analytiska kritik av det gamla – det nya sammanhållna med fokus på den neutralt goda demokratin för alla. Den hämtar alltså sina argument både från det solidariska handlandet i ett statsbaserat regelstyrt system och från frihetsresonemang i det individuellt grundlagda samhället.

Solidariteten med de svaga grupperna hotas av bejakandet av den individuella friheten. Det förekommer en ständig risk att individer på olika nivåer inom utbildningsväsendet inte kan komma överens. Det råder, kan man säga, ett problematiskt ”tyngdpunktsdilemma” mellan den frihet, som blir alltmer privat samt inriktad mot självbestämmande, och den solidariska kollektiva handlingen. Allt för mycket av den ena av de båda polariteterna begränsar eller hotar den andra. Även om båda aspekterna behövs i den sociala samvaron är en polarisering omöjlig att överbygga i ett klassamhälle (Helldin 1997, s 153).

Habermas kritik av kommunikation

De två ”sfärerna”

Jürgen Habermas analyser av samhällsutveckling och kommunikation i det moderna samhället bygger till stor del på en kritisk granskning av Max Webers analyser av moderniteten. Enligt Weber karaktäriseras det moderna västerländska samhällets utveckling av differentiering i – och rationalisering inom – olika organisatoriska ”sfärer”. Utvecklingen bryter upp, säger han, de traditionella interaktiva och förståelseinriktade kommunikationsformer som var kännetecknande för det premoderna samhället. De två sfärer Weber talar om är kapitalismen och byråkratin vilka han ansåg vara funktionellt sammanblandade system i de västerländska samhällena (Weber 1974).⁴ Kommunikationsformer men även andra typer av relationsformer i och mellan sfärerna har successivt övergått i instrumentellt dominerade kommunikationsmönster, som har konsumtionssamhället som institutionell och ideologisk bas. Tidigare gemenskapsbaserade kommunikationsformer, vilkas grundmotiv var förståelseinriktade har med tiden konkurrerats ut, menar han.

Även Habermas ser samhället i ordningshänseende som strukturellt delat, i två ”världar”. Den ena är en instrumentell och rationell systemvärld, definierad som staten med sin politiska makt och den ekonomiska delen av samhället med sin marknad, där människornas handlingstyper kan stiliseras

to variants of purposive-rational action with regard to problems of maximizing profit or acquiring and using political power (Habermas 1995a, s 5).

Den andra sfären, eller ”världen”, är livsvärlden som influerar samhällets ordning av kulturellt skapade traditionella ”gemensamma vissheter”. Mellan de två sfärerna pågår en kamp om herraväldet över den sociala ordningen. Stat och kanske framförallt ekonomisk marknad med instrumentellt rationell, mekanistisk och differentierad tolkning av social samvaro, som uttrycks i citatet ovan, har i det moderna samhället blivit den dominerande integrationskraften. Det pågår med Habermas term en ”ockupation” av det han kallar livsvärlden. På andra ställen i teorin använder han begreppet kolonisation, som är ett resultat av en ”social patologi” som är resultatet av:

... systematic mechanisms penetrating the symbolic reproductive spheres of the lifeworld ... (Ashenden & Owen 1999, s 150).

Habermas kommunikativa teori har som förutsättning hans kritiska teori om samhället. Kritikens centrala tes är distinktionen mellan *livsvärlden*, där gemenskapskänsla och solidarisk omtänksamhet är det normativa fundamentet, och *systemvärlden*, där instrumentalistiska utgångspunkter har smugit sig in i kommunikationens naturliga konsensusorientering.

Ofta sliter olika yrkesgrupper åt skilda håll också i den decentraliserade skolan. De fattade besluten har många gånger inte föregåtts av demokratiska beslutsprocesser. Det alternativ, som Habermas diskuterar, är en teori för samarbete där principiella hänsyn måste tas till de normativa olikheter som är baserade på skilda livsvärlds- eller yrkeserfarenheter. Experter utvecklar en specifik kommunikation som en del av sin yrkeskultur. Elever har olika kulturell bakgrund och ser därför olika på sin omgivning och sina behov och krav. Det är en teori som om dess proceduriella regler följs, slår undan fötterna på moderna instrumentalistiska förhållningssätt i samarbetsituationer. Teorins etiska axiom är att alla får komma till tals när något ska beslutas. Den förbereder detta genom att förstärka kommunikationsdeltagarnas eventuella kommunikationskompetens ("den kompetente talaren" är ett vanligt uttryck i Habermas text) med gemensamma yttre regler för kommunikationsprocessen. Alla ska via reglerna kunna hävda sina anspråk på ett jämbördigt sätt.

Det finns dock som vi ser det en kluvenhet i Habermas resonemang om livsvärlden som ligger i att han å ena sidan talar om den i klass- och genusneutrala termer och å andra sidan talar han om olikheter i grupper kulturella traditioner och möjligheter att realisera sina anspråk inom den kommunikativa handlingens ramar.

Även Habermas utformar en form av "dygdetik", som vi tolkar honom, i och med att han i sin teori räknar med en social solidaritet i livsvärlden som säkras av dess värderingar och normer och som återspeglas i deltagarnas "naturliga" kommunikationsetik (Habermas 1995b, s 113 ff).⁵ Habermas dygdtolkning skiljer sig dock från den liberala på en väsentlig punkt i och med att den beskriver en *kollektiv* etisk medvetenhet hos en social grupp. Den liberala dygden har, som vi beskrivit ovan, en individualistisk utgångspunkt då den teoretiskt antar *den enskilde individens* moraliska karaktär i kommunikationsmötena. I livsvärlden, säger Habermas, finns en gemensam kommunikativ kunskap en "reservoar av självklarheter" som kommunikationsdeltagarna gemensamt utnyttjar. Livsvärlden är sammansatt av

... unshaken convictions that participants in communication draw upon in cooperative processes of interpretation (s 124).

Men hans begrepp är ”tomma” i den bemärkelsen att han inte specificerar *vad* de kommunikativa resonemangen ska besluta om. Vi anser att Habermas ställer upp samvaroregler utan ett verkligt innehåll. Det ställer enligt vår mening till en del besvär i specialpedagogiska kontexter.

Habermas kritiska tolkning av liberalism, republikanism och kommunitarism

Liberalism

Habermas (1995c) utvecklar sin teori i en kritisk granskning av liberala, republikanska och kommunitaristiska⁶ uppfattningar om demokrati och frihet. Liberalism och republikanism tecknas som de idag dominerande normativa paradigmen i demokratiska debatter. Enligt honom handlar den avgörande skillnaden mellan dessa demokratimodeller om förståelsen av den demokratiska *processens* roll. Enligt *liberal uppfattning* har denna process till uppgift att:

i samhällets intresse programmera staten, varvid staten framställs som den offentliga förvaltningsapparaten och samhället som systemet av marknadsekonomiskt strukturerad interaktion mellan privatpersoner och deras samhälleliga arbete. Politiken (i betydelsen medborgarnas politiska viljebildning) har här funktionen att samla ihop och genomdriva samhälleliga privatintressen gentemot en statsapparat som är specialiserad på att administrativt använda politisk makt för kollektiva mål (Habermas 1995c, s 75–76).

I den liberala uppfattningen om demokrati handlar processen om att få till stånd kollektivt bindande beslut enligt parlamentariska majoritetsprocedurer, baserade på individuella fria val och partsintressen.⁷ Uppfattningen utgår ifrån samhällsbetingelser baserade på marknadsekonomiska strukturer och enskild äganderätt. Processerna blir främst medel att hävda partsintressen, kontrollera statsapparaten och skydda individuella intressen. Medborgarrollen ges ett individualistiskt passivt innehåll.

Sett i ett utbildningspolitiskt sammanhang blir skolans funktion att samla ihop partsintressen. Skolans demokratiska funktion blir att lära ut hur privatintressen, i en ”marknadsekonomiskt strukturerad interaktion”, samlas ihop och genomdrivs gentemot statsapparaten och dess kollektiva mål. Politiken har en ”medierande” funktion:

Here politics has the function of clustering together and pushing through private interests against an administration specialized in the employment of political power (Habermas 1997, s 269).

Ett skolsystem med fristående, profilerande och konkurrerande skolor, ligger i linje med en sådan uppfattning. Läroplanernas (*Lpo 94* och *Lpf 94*) individcentrerade fokusering på den enskilde eleven, ser vi som uttryck för en liberal medborgar- och människosyn (se exempelvis Sivertun 1997).

Republikanism

I den *republikanska tolkningen*, menar Habermas att demokrati och demokratiprocessen kan beskrivas som en tolknings- och förståelseprocess. I processen försöker deltagarna ta reda på ”vilka de är” och vad de ”vill” i relation till de olika kulturella och nationella sammanhang som dessa är inblandade i:

Politik uppfattas som den reflexiva formen av etiskt [sittlich] livssammanhang, som det medium via vilket medlemmarna i mer eller mindre naturligt uppkomna solidariska gemenskaper blir medvetna om sitt beroende av varandra och, i egenskap av medborgare, med vilja och medvetande utvecklar de existerande relationerna av ömsesidigt erkännande till en association av fria och lika rättspersoner (Habermas 1995c, s 76).

I den republikanska tolkningen av samvaro har den liberala konceptualiseringen av stat och samhälle förändrats: ”vid sidan av statens hierarkiska reglering och marknadens decentraliserade reglering, alltså jämte administrativ makt och egenintresse, träder *solidaritet* in som en *tredje källa* till samhällelig integration” (s 76).⁸

I den republikanska uppfattningen skall den politiska kommunikationen ske *frikopplad* från marknadssamhället. Den administrativa makten skall *höra samman* med den kommunikativa makt som växer fram ur den politiska åsikts- och viljebildningen. Sett utbildningspolitiskt, blir skolans uppgift att utveckla solidaritet och hänsyn i en *föreställd* gemenskap, det vill säga utifrån vissa föreställningar om ”dygden”. En skola som kan förhålla sig fristående till ”systemet” (politiska, pedagogiska och ekonomiska system) ligger i linje med en sådan uppfattning.

Det är dock enligt vår mening inte så enkelt att ”livsvärlden” bör/kan vara den högst prioriterade betydelsefaktorn i skolvärlden. Det beror enligt oss på livsvärldens klassbetonade organisering. Gunilla Dahlberg med flera (2001) säger att förskolan:

...antingen kan inräknas i den statliga sfären (det vill säga anordnas av stat eller kommun) eller i den ekonomiska (det vill säga sponsras av ett företag, eller organiseras som ett företag, verksamt på den privata marknaden). Men förskolan kan också placeras i en annan sfär – i det civila samhället” (Dahlberg m fl 2001, s 107).

Det finns, som vi ser det, problem med en sådan placering. Ger den inte föräldrar med lämplig kunskap, med kapitaltillgångar och föreningar, kollektiv, organisationer och så vidare fördelar? Verksamheter där ”svagare” grupper kan placera sina barn kommer även fortsättningsvis att behöva ett betydande kommunalt och statligt stöd. Ovanstående förslag kan med klasshällets ojämlika kapitalfördelning mellan olika familjegrupper, innebära ett stöd till att välfärdssamhällets betoning på verksamheter för alla ifrågasätts. Det är också vad vi efter hand sett framskymta i den utbildningspolitiska debatten.

Läroplanernas (*Lpo 94* och *Lpf 94*) uttryck ”skolan som en social och kulturell mötesplats” kan i republikansk anda uppfattas understödja en medborgar- och människosyn som betonar skolans uppgift att utveckla eleverna till solidariska och politiska medborgare. Skolans förutsättningar att pedagogiskt skapa solidariska gemenskaper i ett bredare socialt och kulturellt avseende, motverkas dock av klasshällets segregation som bland annat understöds av skolans nuvarande valfrihetsordning, det vill säga mot dygden står praktiken (Sivertun 2002). Enligt liberal uppfattning däremot, definieras medborgarnas status primärt av deras *subjektiva rättigheter gentemot staten och andra medborgare*; det vill säga de subjektiva rättigheter vilka garanterar ett handlingsrum inom vilket rättssubjekten är befriade från yttre tvång. Föräldrars utökade rätt att välja vilken skola deras barn skall gå i, och rätten att bedriva friskolor, kan exemplifiera en sådan uppfattning.

Medborgare i republikansk mening definieras som personer med *rättigheter till politiskt deltagande och kommunikation*. Statens berättigande i den republikanska uppfattningen ligger i att den: ”garanterar en inklusiv åsikts- och viljebildningsprocess, i vilken fria och lika medborgare blir eniga om vilka mål och vilka normer som ligger i allas gemensamma intresse” (Harbermas 1995c, s 78). Rättsordningens objektiva gemensamma innehåll ges prioritet i den republikanska uppfattningen, medan rättsordningen enligt liberal uppfattning konstrueras på grundval av subjektiva rättigheter. De olika uppfattningarna om rätten och medborgarrollen kommer således till uttryck i olika politiska processer:

Enligt liberal uppfattning är politiken väsentligen en kamp om positioner som ger förfogande över administrativ makt. Den politiska åsikts- och

viljebildningsprocessen i offentlighet och parlament är bestämd av konkurrensen mellan strategiskt handlande kollektiva aktörer om att upprätthålla eller förvärva maktpositioner (Habermas 1995c, s 80).

Habermas menar att kampen om röster i den liberala demokratiprocessen har samma struktur som resultatorienterade marknadsaktörers valhandlingar. Enligt republikansk uppfattning är det inte marknadsprocessernas strukturer utan: ”de interna strukturerna i en förståelseorienterad offentlig kommunikation” (s 81), som, enligt hans mening, skall styra den politiska åsikts- och viljebildningen.

Kommunitarismen

Habermas kommunikativa etik försöker likt den kommunitaristiska att göra en åtskillnad mellan ”marknadssamhället” och det ”politiska”. I vilken mån en sådan är möjlig att åstadkomma förutom i teorin, ska vi nedan diskutera. Habermas kritiserar den nutida kommunitaristiska tolkningen av den republikanska ”modellen” och menar att den är alltför idealistisk:

Enligt denna tolkning är den demokratiska processen avhängig av dygderna hos medborgare som är orienterade mot det allmänna bästa (Habermas 1995c, s 82).

Han menar att den kommunitaristiska deliberativa demokratiidén⁹ initialt förutsätter en konkret gemenskap. Hur skulle det annars vara möjligt att vara orienterad mot ”det allmänna bästa”? Habermas (1995b) riktar sålunda kritik mot både liberala och kommunitaristiska uppfattningar om demokratiprocessen. I den liberala är demokratiprocessen begränsad till partsintressen och strategiskt handlande om maktpositioner. I den kommunitaristiska riskerar demokratiprocessen att begränsas av vissa föreställningar om ”det allmänna bästa”. Föreställningar om en skola för alla som inte ifrågasätter det ojämlika klassamhällets olika tillgångar av dominerande kapital (i Pierre Bourdieus mening), menar vi kan exemplifiera en föreställning som för sitt genomförande lutar på dygden hos den enskilde medborgaren, läraren eller skoleleven. Föreställningen bygger på ett ideal, som inte tar hänsyn till exempelvis elevernas klassojämlika utgångspunkter och kommunikativa möjligheter att hävda sig.¹⁰ Det smyger sig nästan alltid, anser vi, in en problematisk *asymmetri* i kommunikationsförhållanden. Vissa kan, andra kan inte. Vissa dominerar,

andra är tillbakadragna. I olyckliga fall står lärare, specialpedagog eller elevvårdspersonal mot elev, eller elev mot elev.

Habermas menar i diskussionen med kommunitarister att den demokratiska viljebildningen *inte* kan hämta sin kraft från givna etiska övertygelser, det vill säga en dygd. I stället bör den kraften vila på:

kommunikationsförutsättningar, som tillåter *de bättre argumenten* (vår kursivering) att göra sig gällande i olika former av överläggningar, och från procedurer som garanterar en ”fair” förhandlingsprocess. Diskursteorin bryter med den rent etiska uppfattningen av medborgerlig autonomi (Habermas 1995b, s 83).

Det finns svårigheter förknippade med idén om *bättre argument*. Bättre argument är nära involverade med bättre och mer lämplig kunskap vare sig den är kommunikativ, erfarenhetsbaserad eller teoretisk-skolboksmässig. Vissa har, andra har inte dessa tillgångar. Polariseringen är ofta betingad av olikheter som följer samhällets ojämlika differentiering menar vi. Det är därför Habermas teori innehåller hinder om den ska användas som teoretisk ram i specialpedagogens verksamhet. Den behöver i anslutning till ovan nämnda asymmetriproblematik, bland annat i ett skolliberalt samhälle, tolkas med förbehåll och kompletteringar som vi ska återkomma till i slutet av texten.

Den formalisering och byråkratisering av livsvärlden vi ovan talat om får enligt Habermas konsekvenser för hur expertkulturer verkar i sin omgivning gentemot sina ”klienter”. Han talar om ”störda” kulturer och att:

... an undistorted intersubjectivity must today be wrung from the professional, specialised, self-sufficient culture of experts and from the system imperatives of the state and economy which destructively invade the ecological basis of life and the communicative infrastructure of our lifeworld (Habermas, i Ashenden & Owen 1999, s 150–151).

Den här typen av konsekvenser kan, menar vi, i ett patologiskt samhälle ha bäring i ett resonemang om den specialpedagogiska rollen. Vi har nu fört resonemanget till en position som gör det möjligt för oss att behandla ”experten” och dess maktproblematik. Vi gör det genom att först utveckla Habermas resonemang på några punkter.

Experter och samarbete

Systemvärldens rationalitet

Samhällsdifferentieringen har, menar Habermas, tagit sig uttryck i en differentiering i form av experter på olika yrkesområden. Expertens funktion har växt fram ur den moderna systemvärldens rationalitet. Det moderna samhället är inbegripet i en divergerande fas i systemvärlden, som understryker normdifferentiering och därmed också samarbetssvårigheter. Kommunikationsformerna blir snävt ändamålsinriktade, ”berättigar tekniska och strategiska rekommendationer” (Habermas 1995b, s 25) och bygger på vissa grupper, till exempel experternas, maktpositioner gentemot de maktlösa. Det innebär, om vi har förstått honom rätt, att livsvärlden, som i sina relationsprocedurer omfattar en ursprunglig konsensuskapande kraft, eroderas mer och mer i det moderna samhället, och att samarbete byggt på situationer fria från prestige är tillbakahållna. Människor blir ”innotade” i den asymmetriska ordningen och fråntagna den kollektivt skapade kunskapen inom klassen eller den egna gruppen, som överväldigas av denna instrumentalitet. Konsekvensen är samhällets differentiering, som tar sig uttryck i bland annat institutionalisering med instrumentella och strategiska handlingar som bas. Ett exempel på en sådan institutionalisering är expertsystemet. Innebörden av differentieringen i det moderna samhället är att:

with the development of science, morals, and art, stores of explicit knowledge were differentiated out; these flowed into various domains of institutionalized everyday action and, as it were, put under the pressure of rationalization certain action orientations that had been determined in a traditionalist manner (Habermas 1995a, s 335).

Systemvärldens rationalitet får konsekvenser för kommunikationen mellan människorna i det moderna samhället. Livsvärldens kunskap får mindre betydelse för besluten och de grupper vars kunskap följer den moderna systemrationella modellen blir dominerande – det vill säga ”experter” tar den argumentativa ledningen inför besluten. Då förbigås den ”intersubjektivitet på högre nivå”, som ”kopplar samman vars och ens perspektiv med allas perspektiv” (Habermas 1995b, s 27). Med andra ord nedtonas klassens betydelse för hur världen förstås eller kan hanteras. Det betyder att livsvärldens ”kraft”, som bygger på kulturella olikheter, allas deltagande och samspel utnyttjas i allt mindre grad i argumentationen om man får tro Habermas. Om inte en argumentationsform skapas som tar hänsyn till

och lämnar utrymme för livsvärldens olika kunskaper kommer differentieringen att minska enigheten och samhället i stället integreras alltmer systemiskt (Carleheden 1996, s 47). Det är livsvärldens horisont som ligger bakom de vardagliga handlingarna; den finns endast i ”prereflektiv form” och är de föreställningar som tas för givet; med andra ord är den ett uttryck för den kulturellt behärskade skickligheten.

(Special)pedagogen

Specialpedagogens roll har liksom även andra sociala yrkesroller utformats inom – och fått sin andemening i den moderna systemvärlden. Där är den reglerade samverkan ofta beroende av maktpositioner och den är prestigefylld snarare än konsensusskapande. Men specialpedagogen verkar i en social värld vars karaktär kräver en kunskap hämtad från livsvärldens olika ”vissheter” och en ”kollektiv viljebildning” för framgång. Kunskapen kräver med ett annat uttryck att hänsyn tas till gruppbaseade olikheter. Därför blir rollen som den utformas ofta dubbelbottnad, och yrkesgruppen blir följaktligen ambivalent och motsägelsefull i sin egen yrkesidentitet (se t ex Westling Alludi 2002, Malmgren Hansen 2002). I ett sådant sken kan vi också se motsägelsefulla krav på (special)pedagogik. Kraven betonar både gemensamhetskapande solidaritet och individuell hänsyn. Häri ligger också, som vi ser det, samarbetsproblematikens kardinalpunkt. Livsvärlden har sina krav på samarbete och den systemvärldsinfekterade undervisningsbyråkratin har andra, ofta annorlunda och individualistiska ”samverkanskrav” på yrkesrollen. Det finns således flera aspekter som motarbetar samarbete och som faller tillbaka på artefakter av systemvärldens ockupation av livsvärlden.¹¹ Den funktionalistiska och instrumentella kunskapssyn som den moderna systemvärlden premierat och brett med tjocka lager över människorna, tar ut sin rätt.

Ett annat hinder när det gäller samarbete som hör ihop med denna ockupation, tillhör själva karaktären på det specialpedagogiska yrket. Specialpedagogen arbetar med det personliga. Hon/han måste per definition alltid i högre eller mindre grad sätta egna eller andras – elevers, föräldrars, kollegers – livsangelägenheter på spel. Elevvårdande och pedagogiska yrken representerar på flera plan sofistikerade balansgångar mellan förtryck och respekt som alla kan föras tillbaka på det Zygmunt Bauman kallat för ”den svårvarna rätten att rita sociala rum som är bindande för andra” (Bauman 1993, s 201 f). I den specialpedagogiska expertpositionen finns implicit den här rätten mer eller mindre synligt förborgad – sanktionerad av det moderna samhället. Att utöva herraväl-

de är nära samhörigt med rätten att inkräkta på det personliga och problematiken kring det personliga; till expertens ofta återkommande rådgivande roll hör ofrånkomligen ett gemensamt drag av ambivalens inför situationen (se t ex Sivertun 2000, Westling Alludi 2002). Men social erfarenhet är ibland specifik och skiljer sig exempelvis för samhällssvaga grupper ofta från systemets ”normala” situationer, där varor är det yttersta objektet för handlingskoordineringen. I rådgivande situationer som behandlar människans relationer är alla utifrån sina livsvärldsbetingelser inblandade experter och därför måste situationen byggas upp som en intersubjektiv samförståndsprocess, där det bästa argumentet avgör vad som är normativt riktigt. Så här säger Mikael Carleheden om legitimiteten hos samförståndsprocessen:

Det är det goda argumentet som skapar den giltighet som också har en integrativ kraft. Legitimitet handlar i grund och botten om social bindning genom insikt (det vill säga Livsvärlden, vår kommentar). I den mån sådana samförståndsprocesser kan institutionaliseras i form av demokrati och omfatta alla samhällets medlemmar, i samma mån kan sådana processer också fungera som en integrativ kraft (Carleheden 1996, s 175).

Habermas utesluter inte att vissa aspekter av rationaliteten i systemvärlden är användbara, men han poängterar ständigt i sina texter att livsvärldens kunskap inte får förbises om ett demokratiskt samhälle ska vara möjligt och kunna institutionaliseras i rättvisa verksamheter.

...the central experience of the unconstrained, unifying, consensus-bringing force of argumentative speech, in which different participants overcome their merely subjective views and, owing to the mutuality of rationally motivated conviction, assure themselves of both the unity of the objective world and the intersubjectivity of their lifeworld (Habermas 1995a, s 10).

Exempelvis måste de humanistiska vetenskapernas kunskap tas tillvara, men de bör enligt honom kompletteras med andra former av kunskap. Utan en bred inriktning på samarbete riskeras segregrande cirklar och utstöttningsprocesser på alla plan, som människor – om vi tolkar Bauman rätt – i det strängt moderna finner ”acceptabla” och ”civiliserade”. Expertokratiens herravälde är en ”normal” strategi och en sedan länge väletablerad och till sin karaktär oreflekterad betingelse inom de moderna civiliserade systemiska byråkratierna och organisationsformerna. Vad vi behöver är ett samhälle som inte kastar ut det som faller utanför det som kan bemästras – en ”inklusive” istället för en ”exklusive” strategi. Den senare:

...definierar livsvillkoren och ställer därvid främlingarna inför ett genuint "antingen-eller": anpassa er eller var fördömda, bete er som vi gör eller stanna inte kvar för länge, delta i spelet på våra villkor eller var beredd på att ni kan slängas ut helt och hållet från spelet. Det är bara som ett sådant "antingen-eller" som de båda strategierna ger verklig möjlighet att kontrollera det sociala rummet. De ingår därför i varje herraväldes utrustning (Bauman 1993, s 203).

Det finns emellertid risker med "att känna till", speciellt inom områden som rör allmänintresse och som tangerar kulturella aspekter av den sociala identiteten. Den specialpedagogiska experten måste vara väl medveten om balansgången mellan att vara medmänniska och att vara expert. Experten neutraliserar i sämsta fall den immanenta integrerande kraft som finns i livsvärlden. Livsvärlden förlorar i förklaringskraft och i det värsta fallet understöds det här förhållandet av en självnegerande auktoritär tro hos systemets aktörer på expertens kunskap och självtillräcklighet. Detta behöver inte enbart ligga på det mellanmänniska medvetandegjordta planet, utan kan också vara institutionaliserat i det byråkratiska systemet. Den här auktoritetstron sätter en standard i den systemiska delen av samhället, som följer systemvärldens självbekräftande spelregler. Denna process har, enligt Habermas, således också kolonialiserat livsvärlden, som alltså etablerar verksamheter på basis av helt andra relationsdimensioner. I livsvärlden har man istället för en standardiserad kunskapslista det bättre argumentet som processens överlägsna kärna.

Hans teori innehåller som vi ser det, trots samhällskritiken, en kraftigt markerad optimistisk grundton. Optimismen ligger i hans tro på den goda frihetsförsäkrande kommunikationen, och hans filosofiska ståndpunkt att upplysningens ursprungliga frigörande projekt med stöd i förnuftet är möjligt om det ges en välgrundad filosofisk förankring. Optimismen ligger också i hans grundläggande tes att det förståelseinriktade är "det ursprungliga", något det går att återvända till om dess teoretiska grundvalar utmejslas. Optimismen är också tydlig i hans tro på en teoretisk och praktisk enighet. Det betyder, menar han, att om demokratiska kommunikativa former ges möjlighet att återinträda som huvudredskap i kommunikationen kan också den frigörande kraften upplösa de maktförhållanden som låser verksamheter i dominerande och dominerade. Detta är för vårt vidkommande, det vill säga för (special)pedagogiska sammanhang, den viktigaste tesen i Habermas budskap.

En positionering av begreppet delaktighet

Kritiken mot Habermas

Kritiken av kommunikationsteorin har varit mycket omfattande.¹² Bland annat har den kritiserats av många för sina normativa antaganden. Vi ska fortsättningsvis koncentrera oss på den kritik vi menar kan tillföra specialpedagogiken upplysningar som kan hjälpa till att förstå de demokratiska problem som är specifika för området.

Habermas teori förutsätter att deltagarna i kommunikationen är ”kompetenta talare” – det vill säga att de är talare som har förmåga att framlägga argument för sin sak på ett sådant sätt att gruppen är jämbördig. Idealet är alltså en grupp fri från dominerande – där man lyssnar till och väger in allas argument i besluten som tas. För Habermas är det fria och jämbördiga utbytet av åsikter, den kommunikativa handlingen, ett primärt, ursprungligt och universellt kännetecken för livsvärlden (se Habermas 1995b, kap VI). Den ”fanns där” som handlingspremiss, enligt hans tolkning, före det att de strategiska handlingarna ockuperade livsvärlden.

Enligt David Rasmussen (1991) kan en grupp av kritiker karaktäriseras genom sina försök att visa att denna premiss inte håller. Kritiken bygger på resonemang som till exempel pekar på att *både* de kommunikativa och strategiska talen innehåller aspekter som inte kan åtskiljas på det sätt Habermas gör. Rasmussen (1991) ger ett exempel: Ett vardagligt uttryck som ”Kan du stänga fönstret?” kan vara både en strategisk uppmaning (”Stäng fönstret så slipper jag!”) och en önskan om förståelse (egentligen ”Har du förmågan att ...?”) hos den som yttrar detta. Det visar enligt Rasmussen att de förståelseinriktade uttalandena inte naturligt är av primär karaktär i livsvärlden utan kan vara både förståelseinriktade och strategiska (s 42).

Även livsvärlden innehåller alltså enligt kritikerna talhandlingar i ursprungligt skick som kan karaktäriseras som strategiska. Det vill säga de är handlingar som producerar en speciell ”effekt” på andra deltagare snarare än ”förståelse” och ”giltighet” av de andra inför gemensamma beslut. Fokus på kritiken är här således Habermas universalistiska tolkning av konsensus i livsvärlden men också hans vetenskapligt byggda bevisning av den här enigheten, med hjälp av rekonstruktioner av språk-teorier, har kritiserats.¹³

Specialpedagogik och delaktighet

Det är förstås inte orimligt att tänka sig att specialpedagogiska situationer är bäst betjänta av den förstående delaktighet som Habermas talar om. Det är också visat i omfattande forskning att de problem som förknippas med detta fält ofta har bearbetats traditionellt med vad man med Habermas definition kan kalla strategiska handlingar. De som berörts har ofta inte fått komma till tals och de här handlingarna har dominerat det specialpedagogiska agerandet.¹⁴ Ett antal kritiska frågor är emellertid på sin plats här:

- Går det att utbilda människor till kommunikativa aktörer – både elever och pedagogisk personal?
- Kan man med ett pedagogiskt arbete skydda socialt svaga och/eller funktionshämjade från systemvärldens strategiska beteenden?¹⁵ Kan specialpedagogik, i förebyggande syfte, inriktas på att motarbeta en destruktiv ”ockupation” av olämpliga dominansbeteenden i skolan?
- Hur ska således den ockuperande strategiska systemvärlden som utgår från maktsammanhang bjudas motstånd i skolan?
- Har en skola för alla en rimlig chans i det politiska system som råder?
- Går det att göra alla verkligt delaktiga i en skolsituation och kan Habermas teori ge ett teoretiskt rättesnöre att arbeta efter med detta mål i sikte?¹⁶

Problemet men kanske också möjligheten med ”den dominansfria samvaron” inom specialpedagogik är, som vi ser det, att tillståndet inte kan ”nås” genom en rekonstruktion av teoretiskt diskursiva kommunikativa scheman och uppställda talregler som följer vissa rationella principer för inläggen. Begreppet bör diskuteras och konstrueras i en utbildningspolitiskt perspektiverat kontext och den politiska överenskommelsen måste ha en bindande verkan i den skolpraxis som råder. Så är det inte nu anser vi. Det är enligt Rasmussen (1991), där han bygger på Zimmermann (1985), omöjligt

... to strip the concept of consensus of its utopian elements (s 41).

Kommunikationstillståndet i den grupp som försöker komma överens handlar enligt David Rasmussen till större del om en politisk ”vilja” och en

”överenskommelse” än om att rekonstruera den rätta rationalitetsprincipen för samarbete. Det komplicerar sannerligen hela det emancipatoriska projektet och lämnar i värsta fall kvar åt en reducerad specialpedagogik endast kompensatorisk verksamhet av den art Claes Nilholm (2003) beskriver.¹⁷ Man kan inte sätta sitt hopp till utopiska ”sanningar”.

Habermas position, transformerad till ett öppet och kommunikativt skolsamhälle, förutsätter alltså enligt den här formen av kritik vissa (utbildnings)politiska ideal. Har vi förstått kritiken rätt så når den vetenskapliga möjligheten så småningom vägs ände i resonemangen och där börjar en nödvändig politisk fortsättning. Eller omvänt: en vetenskaplig fortsättning kräver en politisk grundval. Den ofta naivt uttalade frågan om en ”förening av teori och praktik”, som är så vanlig inom specialpedagogisk forskning, är inte meningsfull, anser vi, utan en politisk ”vilja”. Att som Habermas översätta vilja till rationalitet är inte möjligt. Exempelvis måste ett samhälle med andra ideal än ”pengar och makt” få sin chans om Habermas radikala demokrati ska kunna förverkligas i skolan. Vi ska utveckla dessa tankegångar.

Solidaritet

Den ömsesidiga handlingen är en idé som länge varit förknippad med ordet solidaritet. Den bygger historiskt sett på en kollektiv tanke: att en känsla av ”likhet” och lika livssituation också kan frammana ömsesidig hjälp. Sådan har betydelsen varit inom arbetarklassen. Betydelsen av ordet solidaritet inom kritisk teori är enligt Sven Liedman (1999) dock skilt från ordet välgörenhet. Välgörenhet har sitt ursprung i den enes ensidiga beroende av den andre. En skarp gräns måste till följd av det dras mellan solidaritet och välgörenhet. Däremot ligger begreppen välfärd och välgörenhet oroande nära varandra som vi tolkat Liedman.

Välfärdssystemet har följaktligen en karaktär som påminner om välgörenhet: ”... hjälpen är en rättighet och inte beroende av den betydelse för samhället man råkar ha haft” (s 35). Man kan även tillägga att dess fortlevnad, i ett samhälle där känslorna för den andra är begränsade till de likasinnade, är beroende av skyddande lagar och institutioner. ”Solidariteten” kan i ett sådant samhälle betraktas som ”ett faktum” snarare än som ”en känsla”, emedan den har en organisation för att omsättas i vardagen bland samhällets invånare. Den har en konkretiserad innebörd, har översatts till välgörenhet och mist sin ursprungliga betydelse. Hemligheten, enligt Liedman, är en nödvändig formaliserad ”allians” mellan olika klasser, och ”... den verkande kraften är egenintresset” (s 35); väl-

färdssamhället skapar en tillfällig politisk stabilitet. Efterkrigstidens stora utbyggnad av välfärdssystemen, exempelvis enhetsskolan, miljonprogrammet inom bostadsbyggandet och så vidare, innebar betydelsefulla sociala och ekonomiska investeringar som var fördelaktiga för ekonomiskt svaga, men *också* ekonomiskt sett *för* kapitalismens utveckling. Det fanns följaktligen intresse från både arbetarrörelsens sida och kapitalintressena för en sådan utbyggnad. De samhällsinvesteringar som då gjordes är ur kapitalets synvinkel idag "låst" kapital, om det inte släpps ut på den ekonomiska marknaden. Vi menar att det finns intressen i det ekonomiska systemet för att samhällsinvesterade och ägda tillgångar ska säljas ut, introduceras på marknaden, som handlar om att återerövra dessa värden. Samhällskapital i form av skolor, bostäder, sjukvård, järnvägar, el- och telenät och så vidare görs tillgängligt för spekulationsstrategier (Sivertun 1997).

Men Liedman gör också en annan intressant kommentar till tolkningen av begreppet *ömsesidig solidaritet* med hjälp av en fransk socialfilosof som verkade i början på 1800-talet och som hette Charles Fourier. Hans huvudidé är att människor i grunden är olika och att just olikheten är förutsättningen för samarbete. Samhället bör vara organiserat på ett sånt sätt att det framgår att alla behövs: *du hjälper mig och jag hjälper dig, men på olika områden*. De är en dualistisk tanke. I hans idealsamhälle:

skulle inget onödigt dubbelarbete göras, och där skulle ingen heller tvingas till samma slags sysselsättning från morgon till kväll. Man växlade verksamhet flera gånger om dagen (Liedman 1999, s 16).

Även om Fouriers idéer idag i vårt komplexa IT-samhälle av några kan läsas med ett leende, innehåller de en viktig men naturligtvis problematisk tanke för ett solidariskt nutida samhälle: ömsesidigheten bör konkretiseras i en *arbetsdelning* som visar att människor behöver varandra och att den ömsesidiga solidariteten är beroende av en sådan ordning.¹⁸

Habermas kommunikativa teori innehåller dualistiska krav även den, men till skillnad från Fourier laborerar han som vi sett med en språklig-argumentativ "arbetsfördelning". Kravet på argumentationssituationen är att alla deltar och framlägger sina åsikter och inte minst att man tar hänsyn till alla genom att lyssna på framlagda argument från var och en. Det är, menar vi, hans idé om den ideala talsituationen. Det är kommunikationens immanenta konstruktion som i Habermas fall är "faktumet" och som han påstår skapar förutsättningar för en ömsesidig solidaritet. Med hjälp av vetenskapliga språkteorier har han "bevisat" att detta ideal råder i en livsvärld befriad från systemets ockupation (Habermas 1995b,

kap VI). Grunden för denna språkmöjlighet finns i livsvärlden. För gamle Fourier var ”fakta” lika med samhällets yrkesdifferentiering, den ”strukturella uppdelningen” och byte av arbetsuppgifter – ingen skulle betraktas som överträffande den andra.

Erkännande och välgörenhet

Nu har vi närmat oss de maktfrågor som vi menar är av central art när skolans demokratiska situation och möjligheter ska kalkyleras. För att kunna precisera makt i det avseende vi talar om det här, och det deliberativa samtalets begränsningar i bland annat specialpedagogisk verksamhet, ska vi använda Axel Honneths¹⁹ (2003) text *Erkännande – praktisk-filosofiska studier*, där han förlägger maktfrågor i social samvaro till en diskussion om ordet *erkännande*. Att erkänna varandras behov och erfarenhetsmässiga utgångspunkter är, säger han, att öppna för en kommunikativ gemenskap – det vill säga en gemenskap utan förtryck.

Axel Honneths kritik av Habermas gäller just denna tolkning av livsvärlden.²⁰ Han underkänner Habermas dualism när det gäller distinktionen mellan maktfri livs- och strategisk systemvärld precis som Zimmerman gjort och som beskrivits i texten ovan. Habermas försvar mot denna kritik är att livsvärlden inte existerar så att säga helt invasionsfri, men att den:

can be perceived at least *theoretically* (vår kursivering) as a realm sheltered from external invasions by other media. The result is the ability to make a distinction between a normal and a pathological view of the life-word (Rasmussen 1991, s 51, 529).

Habermas distinktion vilar alltså på att livsvärlden förstås ”teoretiskt”. Habermas ”faktum”, med Liedmans term, är språket. Det finns, om vi resonerar på detta sätt skäl att tro att i vissa situationer måste ett skydd för ”de svaga” finnas till hands. Det hjälper inte med en moralisk välvilja – en kraftig bevakning måste ske på olika nivåer när både system- och livsvärld är patologiska. Asymmetriska relationer behöver bevakning. Så här säger Honneth om denna form av erkännande:

[Den enskilde] erkänns som en individ vars behov och önsknings har ett unikt värde för en annan person. För denna form av erkännande, som kännetecknas av ett känslomässigt understöd, återfinns inom den moral-filosofiska traditionen begrepp som ”omsorg” och ”kärlek” varmed avses en betingad, emedan emotionsbunden omtanke om den andres välgång för dennes egen skull (Honneth 2003, s 106).

Det räcker, enligt Honneth, inte som i den postmoderna etiken att beakta "variationen", att det finns ett riktigt sätt att "... förhålla sig till de icke-identiska" (s 112). Den "enskilda människans konstitutiva hjälpbehov" måste erkännas. Det räcker inte att förlägga den "hotande särskildheten" till en kommunikativ demokratisk situation som Habermas gör, menar han. Vi har "... en konkret förpliktelse gentemot "hjälpbehövande enskilda subjekt" (s 112–113). Det särskilda i denna etik är, enligt Honneth:

en moralisk referenspunkt vars beaktande inte kan garanteras genom en utvidgning av rättviseperspektivet, (genom att beakta "rättvisans andra", som Habermas, vår kommentar) utan endast genom dess andra, den mänskliga omsorgen (s 113).

Det moderna liberala ställningstagandet om ömsesidighet, "likabehandling", måste, "i extrema nödlägen" ersättas med en moralisk princip som han kallar för omsorg "... utan att den grundläggande normen om likabehandling sätts ur spel" (s 149), ty:

diskursetiken försummar de moraliska inställningar där vi utan hänsyn till ömsesidiga förpliktelser vänder oss till den konkreta andre och fritt låter denne komma hjälp och understöd till del (Honneth 2003, s 148).

Påpekandet är mycket viktigt att göra i anslutning till specialpedagogisk problematik som ofta har att hantera socialt utsatta elevgrupper, och fordrar en vidareutveckling av Habermas kommunikationsetik. Givetvis är välfärdssamhället på lång sikt ingen bra belägenhet, men i specialpedagogiskt arbete är det *i dagens situation* nödvändigt att på fast grund kunna hävda principer som omsorg och välgörenhet, men:

Mellan de båda moralprinciperna föreligger emellertid inte bara ett förhållande av genetiskt företräde, utan även ett ömsesidigt uteslutningsförhållande: en förpliktelse till omsorg och välgörenhet kan endast föreligga i de fall som en person befinner sig i ett tillstånd av så extrem nöd att den moraliska principen om likabehandling inte längre låter sig användas på ett rimligt sätt. Så förtjänar till exempel människor som av fysiska eller psykiska skäl inte är i stånd att delta i praktiska diskurser åtminstone den uppoffrande omsorgen från dem som genom emotionella bindningar står dem nära (s 152–153).

Det är inte tillåtet, menar Honneth, att ha en "välgörenhetsinställning" till de personer som förmår att artikulera sina intressen i argumenta-

tionsituationer. Vålgörenhetsinställningen är dessutom av tillfällig art: de personer vars förhållanden ändras i det avseenden som nämns bör istället omfattas av likabehandlingsprincipen – så snart den sociala situationen medger, men omsorg och vålgörenhet ”... utgör den första grunden för alla moralprinciper” (s 153).

Några specialpedagogiska slutsatser

I sin rekonstruktion av framförallt republikanismens centrala teser och proceduralismen använder Honneth den amerikanske filosofen John Deweys tankar om reflexiv samverkan.²¹ Det leder för långt inom ramen för den här texten att ingående diskutera hur hans tes om erkännande baseras på Dewey, men vi ska göra ett försök att åtminstone schematiskt teckna konturerna i hans rekonstruktion och också parallellt dra några korta avslutande slutsatser till diskussionen om specialpedagogik och dess normativa betingelser. Texten ska i det avseendet betraktas som några tänkbara infallsvinklar på specialpedagogiska problem som är möjliga att fortsätta följa om man vill förstå området.

En viktig poäng med John Deweys demokratiteori är hans samarbetsidé; det finns, framförallt hos den unge Dewey, en premis om en kooperativ arbetsfördelning i en demokrati: Genom att bidra till det allmänna goda i sociala interaktionsprocesser utvecklas en medborgaranda. Deweys primära ställningstagande är att ”... varje enskild medborgare endast i förening med alla andra kan uppnå en personlig autonomi” (Honneth 2003, s 180). Dewey kritiserar den individualistiska förståelsen av frihet. I den tidiga artikeln ”Mitt pedagogiska credo” från 1897 säger han exempelvis om skolan:

Jag tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs *i den sociala situation* där det befinner sig. Genom dessa krav stimuleras barnet att handla som en medlem av en gemenskap, att träda ut ur sin ursprungliga begränsning när det gäller handlingar och känslor och att uppleva sig själv med utgångspunkt från det som gagnar den grupp barnet tillhör. Av de reaktioner man får som svar på sina handlingar lär man sig vad handlingarna innebär socialt sett (Dewey 1980, s 39, vår emfas).

Till skillnad från republikanismen och proceduralismen poängterar Dewey inte talet, det vill säga ”den gemensamma rådplägningen” utan ”... den gemensamma mobiliseringen av *individuella förmågor* vid bemästrandet av ett problem” (Honneth 2003, s 181). Individens frihet är i

Deweys teori således nära kopplad till samarbetet och till den arbetsinsats som *varje* individ (Dewey är noga med att betona ”varje”) bidrar med, för det gemensamt goda i samhället. Det finns en väsentlig skillnad här om man jämför denna ”positiva” tolkning av friheten med den liberala; hos Dewey skapas den fullständiga suveräniteten och självvärderingen av den arbetsinsats individen gör och statens främsta uppgift blir i teorin att förverkliga de kooperativa ansträngningarna – ansträngningarna går ut på att lösa ”problem” i det samhälle individen befinner sig.²² Samhället, i förekommande fall ”skolan”, ska samordna och vara stödet för denna problemlösning. Av citatet ovan att döma är grunden för hans socialisationstes att *det sociala självförverkligandet föregår det individuella och också är dess förutsättning*.

Såvitt vi kan bedöma idag har Honneths rekonstruktion av Deweys projekt en relevans för specialpedagogik av flera skäl. Vi ska nedan göra några jämförelser mellan Habermas och Deweys åsikter:

- a) I en kooperativ arbetsfördelning kan *alla* bidra med sin del efter sin förmåga och den har således större möjligheter för det *självförverkligande* i samarbete Dewey talar om:

... Det angick alla direkt och personligt ända därhän att man själv deltog i arbetet” [...] i föreställningen om ett ansvar och en plikt att uträtta något, att producera någonting här i världen” (Dewey 1980, s 54).

I Deweys resonemang vilar en *tillit* till utveckling hos varje individ, som bygger på en kooperativ idé om faktiskt samarbete kring problemlösning i vardagen. Det har vi inte funnit hos Habermas. Så här säger Dewey:

... När vi tänker på diskussionen om en ny rörelse inom pedagogiken är det särskilt viktigt att vi anlägger ett bredare, eller ett socialt perspektiv. [Pedagogiken kommer att]... framstå som en beståndsdel i hela den sociala utvecklingen” (Dewey 1980, s 52).

Motiveringen av denna ursprungliga strävan (”dygd”) är hos Dewey av en annan art än den språkliga motivering som Habermas har.²³

- b) ”Den kompetente talaren” är fastmer en talare, som förutsätts besitta vissa förmågor av intellektuellt passande art – dessa förmågor saknas av betydande grupper i skolsystemet. Man kan i den bemärkelsen betrakta Habermas utgångspunkter som klass-

lösa, medan Deweys kooperativa arbetsdelning, som vi ser det, baseras på idén om en samhällelig klasstruktur.

- c) Arbetsfördelning baserad på förmåga innehåller implicit idén om *allas nödvändighet*. De båda filosoferna ser olika på tendenser att "överträffa den andre", hos Dewey är de märkbart nedtonade. I Habermas fall är teorins premisser att de argument som överträffar ("det bästa argumentet") vinner. I det ligger så vitt vi kan förstå en latent och för specialpedagogiken problematisk konkurrensinnebörd. Habermas ideal är utan tvivel en teoretiskt intressant tanke exempelvis i ett evolutionsperspektiv, men har kanske mindre relevans för de lokala problemlösningsaktiviteter som pågår med skolors specialpedagogiska problem.

Vår slutpoäng är att de olika synsätt på frihet och på möjligheter att förverkliga sig själv i samhället som vi diskuterat, också har något viktigt att säga om svårigheter i skolan. Synsätten skiljer sig på en för specialpedagogik väsentlig punkt och vår huvudtes som växt fram genom texten har anknutit till denna skillnad. Den lyder: "Argumentationssituationer", som skolan är så full av, förutsätter en särskild språklig stil, livserfarenhet, samt intellektuella egenskaper av en viss lämplig sort för framgång. Risker i ojämlika situationer är att de beslut som tas favoriserar de dominerande. Olikheten är således ofta klassbetingad och i ett sådant tillstånd behövs den välfärdsstatliga idén och omsorgstanken. Med olika villkor, kan inte en argumentativ "arbetsdelning" av den handlingsproceduralisterna förespråkas företas på ett jämlikt sätt. Inte heller räcker den liberala valmöjligheten och det privata initiativet till för allas välgång. Det ger en otillräcklig form av "jämlighet": Språkligt, intellektuellt och kulturellt asymmetriska situationer, skolexemplen kan göras många, innehåller en klassbaserad latent herraväldeproblematik.²⁴ De kan inte, som exempelvis i Habermas fall, enbart styras med teoretiska insikter – sådana "dominansfria procedurer" riskerar att förbli "god teori" med höga normativa ideal, men ingenting annat.

Noter

1. Begreppet är taget från Raymond Plant: *Modern Political Thought* (1991). Han använder det för att karaktärisera ett av den nyliberala ideologins kännemärken, nämligen åsikten att ett omfångsrikt och byråkratiserat politiker- och tjänstemannavälde inte kan vara rättvist. Ett ”spontant” samhälle är emellertid gott emedan den osynliga handen verkar lika för alla. Det spontana har ingen vän eller fiende. Det ger alla lika möjligheter att omfattas av det goda:

... precisely because the degree of intention necessary is lacking (Plant 1991, s 82; Se även Helldin 1997, s 130 ff).
2. I sin utredning av Hegels relevans för aktuella problem i samhället menar Charles Taylor (1988) att ”formella kriterier” sällan är livskraftiga:

Argument av den innebörden är mycket bräckliga, och när man förlorat tilltron till dem lämnas man med ett tandlöst kriterium som kan godta vad som helst som en moraliskt möjlig handling. Moralisk autonomi har köpts till priset av tomhet (s 101).
3. För en mer utvecklad demokratidiskussion i ett specialpedagogiskt perspektiv, se Helldin 2002.
4. Se exempelvis Weber 1974. Se också exempelvis Habermas Webertolkning i *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve Lectures* (1990, s 1 ff).
5. Habermas sociala etik bygger i stor utsträckning på den franske sociologen Émile Durkheims sociala etik. Se exempelvis Habermas 1995b: *The Theory of Communicative Action. Vol II* (s 113 ff). För en liberal tolkning av ”dygden” se exempelvis John Rawls: *A Theory of Justice* (1971). Se även Émile Durkheim 1974: *Sociology and Philosophy*.
6. Habermas (1995c) diskussion av nutida republikanska tolkningar förs i en kritisk analys av amerikanska kommunitaristers texter, som han menar är de mest tongivande för en sådan uppfattning i dagens diskussion. Englund (1999, s 45) menar att den kommunitaristiska traditionen betonar moral och dygder, samt har en mycket optimistisk tro på medborgarnas kapacitet att delta aktivt i de demokratiska beslutsprocesserna.
7. Honneth (2003) menar att den liberala demokratin ”reducerar” demokratisk viljebildning ”... till majoritetsregelns numeriska princip”. Det innebär säger han att:

förutsätta samhället som en oorganiserad massa av isolerade individer, vilkas målsättningar är i så ringa grad avstämde mot varandra att det krävs ett matematiskt utredande av den avsikt som majoriteten företräder (s 181).
8. Habermas (1997) diskuterar solidariteten och republikanismen, samt skillnader mellan liberalism och republikanism i bland annat avsnitt 6.3.1.
9. Vad innebär då ”deliberativ demokrati” och ”deliberation”, enligt Habermas (1997)? Vi ska ge ett exempel: Skolans karaktär av kollektiv innebär att vissa problem nödvändigtvis måste hanteras kollektivt och den sociala lösningsprocessen, samarbetet, *understöddes* i en deliberativ demokrati att ”consensual solutions crop up”. ”Deliberation and decision making” antar, säger han, två differentierade former: ”political opinion- and will-formation.” Kollektivet som ”deliberates and decides” [...] ”...

exercise their autonomy within a system of rights in need of interpretation and elaboration.” Huvudfrågan är:

What ought we to do? ... The meaning of ‘ought’ remains unspecified as long as the relevant problem and the aspect under which it can be solved are undetermined (s 159).

10. SOU 2000:39 belyser hur klassfrågan diskuterades i efterkrigstidens skolpolitik:

Ståndpunkten att den offentliga skolan ska vara till för alla vilar på förutsättningen att det är nyttigt att samhällsklasserna möts. Ett annat argument har varit att de underprivilegierade tjänar på en skola där även överklassen tvingas placera sina barn. En sådan skola kommer aldrig att tillåtas bli allt för usel (s 8).
11. Ett exempel på en sådan problematik är systemvärldens (utbildningssystemets) distinktion mellan pedagogik och specialpedagogik. ”Rationaliseringen” av begreppet pedagogik har som vi ser det, resulterat i det specialpedagogiska ämnets uppkomst. I ett sådant sammanhang kan, med Webers och Habermas distinktioner, specialpedagogen uppfattas som en ”byråkratisering” av ämnet pedagogik.
12. För en god och komprimerad översikt och strukturering av kritiken se exempelvis Rasmussen 1991.
13. Zimmermann (1985) går enligt Rasmussen (1991) så långt att han anklagar Habermas för en ”latent scientism” – det vill säga i det här sammanhanget att Habermas har en övertro på den vetenskapliga rationaliteten och dess teoretiska möjligheter att klara ut problemen med det sociala livet (se Rasmussen 1991, s 47).
14. Se exempelvis Tomlinsson 1982, för argument av den arten.
15. Om vi får tro Boman (2002), går Roth (2001) ett steg för långt när han föreslår pedagogiska samtal för att utbilda deliberativt kunniga aktörer, det vill säga när han föreslår att vidta pedagogiska åtgärder för deliberation. Han pekar på, med utgångspunkt i Habermas teori, att alla elever har rätt att få ”pröva” skolans innehåll. Men, om detta i sak goda förslag ska vara möjligt, *måste politiska förhållanden* i skolan kombineras med teoretiska antaganden på så sätt att förutsättningar för demokratiska och giltighetsprövande samtal finns menar vi. Den politiska viljan och överenskommelsen måste vara teorins och teknikens yttersta referenspunkt (Se även Sivertun 2004, s 62 ff).
16. Ett försök i denna riktning har gjorts i Helldin (1998), s 183 ff.
17. Claes Nilholm (2003) skriver att ”... den grundläggande idén i ett kompensatoriskt perspektiv är att kompensera individer för *deras* problem” (s 21, vår kursivering).
18. Durkheim använder begreppet ”arbetsuppdelning” för att beskriva samma tanke. En ”biologisk” modell som är det fungerande elementet i hans tankar om den ”organiska solidariteten”.
19. Axel Honneth är en tysk filosof som förnyat den kritiska teorins tradition. Han är föreståndare för det välkända ”Institut für Sozialforschung” i Frankfurt där bland annat Habermas verkat under många år. Han övertog 1996 den professur som Habermas haft där.

20. På några punkter, när vi beskriver Honneths kritik av Habermas, har vi haft god nytta av Rasmussen (1991).
21. Våra resonemang nedan bygger till stor del på Honneths rekonstruktion av Deweys teori. Se Honneth (2003) s 173–205.
22. Habermas (1997) beskriver liberalismens "negativa" tolkning av friheten så här:
- According to the liberal view, the status of citizens is defined primarily by negative rights against the state and other citizens. As bearers of these rights, citizens enjoy government protection as long as they pursue their private interests within the boundaries set by legal statutes, and this includes protection against government interventions that exceed statutory limits (s 269, 270).
23. Enligt Dewey är den sociala premissen för vilja till samarbete av psykologisk art: Den beskrivs i termer av psykologisk "formning" – handlingsimpulserna ökar i den mån de "förstärks", det vill säga erkänns, av de referensgrupper personen tillhör. Den sociala viljan till samarbete har utmejslats ur de erkännandesituationer människan genomgått i sitt liv (Se Honneth 2003, s 189, 190).
24. För en utförlig och intressant "klassiker" av det slaget se Bernstein & Lundgren (1983).

Referenser

- Ashenden, Samantha & Owen, David (1999): *Foucault Contra Habermas*. London: Sage Publications.
- Bauman, Zygmunt (1993): *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf Peder (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education, 4.
- Burchell, Graham; Gordon, Colin & Miller, Peter, red (1991): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. London: Harvester & Wheatsheaf.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan (2001): *Från kvalitet till meningsskapande, postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, John (1980): Mitt pedagogiska credo. I John Dewey: *Individ, skola och samhälle*, s 38–49. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ds 1992:115. *Valfrihet i Skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Durkheim, Émile (1974): *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press.

- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I Erik Amnå, red: *Det unga folkstyret*, s 13–50. SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Gunnarsson, Gunnar (1970): *Arbetarrörelsens krönika*. Stockholm: Tidens förlag.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1990): *The Political Discourse of Modernity. Twelve Lectures*. Oxford: Basil Blackwell.
- Habermas, Jürgen (1995a): *The Theory of Communicative Action. Reason and Rationalization of Society. Volume one*. Oxford: Basil Blackwell.
- Habermas, Jürgen (1995b): *The Theory of Communicative Action. The Critique of Funktionalist Reason. Volume two*. Oxford: Basil Blackwell.
- Habermas, Jürgen (1995c): *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1997): *Between Facts and Norms*. Oxford: Blackwell.
- Habermas, Jürgen (2000): *Den postnationella konstellationen*. Göteborg: Daidalos.
- Helldin, Rolf (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, Rolf (1998): *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och Framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, Rolf (2002): *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratiens innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Honneth, Axel (2003): *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven Erik (1999): *Att se sig själv i andra. Om solidaritet*. Albert Bonnier förlag.
- Malmgren Hansen, Audri (2002): *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nilholm, Claes (2003): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Plant, Raymond (1991): *Modern Political Thought*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rasmussen, David (1991): *Reading Habermas*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*. London: Oxford University Press.

- Roth, Klas (2001): *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 32.
- Sivertun, Ulf (1997): *Social och kulturell problematik i skolan*. Specialpedagogisk kunskap/Forskning, 1997:2. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sivertun, Ulf (2000): *Social och kulturell problematik i gymnasieskolan, sett från ett specialpedagogiskt perspektiv*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 2. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sivertun, Ulf (2004): *(Special)pedagogisk praktik och social utslagning*. Individ, omvärld och lärande/stencil. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sivertun, Ulf (2002): *Utslagning eller demokratiskt samarbete i gymnasieskolan. Specialpedagogiska perspektiv på sociala problem*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 13. Stockholm: Lärarhögskolan.
- SOU 2000:39. *Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. Välfärd och skola*. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut.
- Taylor, Charles (1988): *Hegel och det moderna samhället*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Tomlinson, Sally (1982): *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weber, Max (1974): Bureacracy. I Hans H Gerth & Charles Wright Mills: *From Max Weber. Essays in sociology*, s 196–240. London : Routledge & Kegan Paul.
- Westling Alludi, Mara (2002): *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Zimmermann, Robert (1985): *Utopie – Rationalität – Politik*. Munich: Karl Alber.

