

# Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion

Reidun Carlsson & Claes Nilholm

Notions of inclusion and democracy are distinguished, discussed and related to one another. Three notions of inclusion are discerned: weak inclusion, strong inclusion and inclusion as a dilemma. Whereas a weak notion of inclusion subscribes to a general idea of inclusion while at the same time allowing for exceptions, the strong notion supports inclusion as a firm principle. A dilemma perspective, on the other hand, to a larger extent involves the recognition of inclusion/exclusion as inherent characteristics of educational systems dealing with diversity. Four notions of democracy are discussed: rule-governed, representative, participatory and deliberative. Relations between notions of inclusion and democracy are – tentatively – discussed. It is argued that the different models of democracy have implications vis-a-vis notions of inclusion and some of these implications are discussed.

## Inledning

Det vi vill fokusera i föreliggande artikel är innebörder av, och relationer mellan, begreppen ”inkludering” och ”demokrati”. Idéer om en skola för alla barn har i flera länder vid det här laget en relativt lång historia, men det förefaller inte som om detta har lett till inkludering inom den grundläggande utbildningen i den bemärkelse som de flesta ger begreppet, det vill säga att skolan ska vara utformad för att inrymma och vara gynnsam för den mångfald av elever som finns. I skolans värld finns olika former av segregering praktiker och segregering språkbruk samtidigt som talet om inkludering blivit alltmer hörbart. Inkludering framställs som något positivt och eftersträvt inom en stor del av den vetenskapliga diskursen om specialpedagogik och i internationella och nationella policydokument. Vi skulle kunna föreställa oss att vad som förefaller vara en så god sak som inkludering borde genomföras med större kraft och övertygelse inom demokratins ram. Men är det så enkelt? Och vad menar vi med demokrati respektive inkludering? Båda orden är positivt värdeladdade.

Vi kan knappast vara emot demokrati eller inkludering lika lite som vi kan vara emot exempelvis fred. Med sådana begrepp finns en överhängande risk att vi tror att vi menar samma sak när vi använder dem, vilket riskerar att leda till förenklingar och oklarheter.

Som nämnts ovan finns det en livlig retorik om inkludering och denna har i hög grad riktats emot olika former av exkludering. Detta har lett till att olika innebörder i begreppet inkludering inte har kommit att uppmärksammas tillräckligt eftersom det varit viktigare att positionera sig emot olika former av segregering. Samtidigt har diskussionen om inkludering ofta tagit ett visst synsätt på demokrati som en oproblematiserad utgångspunkt. Därför vill vi i den här artikeln lyfta fram också olika innebörder av begreppet ”demokrati” och sätta dessa i relation till inkluderingsbegreppet eftersom vi menar att dessa områden tidigare ej problematiserats i förhållande till varandra. Det är förstas inte så att en demokratimodell på ett enkelt sätt implicerar en viss form av inkludering, men det förefaller heller inte som om demokratimodellerna än neutrala vad gäller implikationer för innehållet i, och formerna för, inkludering.

Inledningsvis urskiljer vi tre olika betydelser som kan ges begreppet inkludering. Därefter presenterar vi fyra grundläggande demokratimodeller och något om deras relation till grundläggande utbildning. Därpå för samman diskussionen i dessa två tidigare avsnitt och diskuterar vilka relationer som kan ses mellan olika demokratimodeller och föreställningar om inkludering. Syftet med artikeln är alltså att genomföra en utredning av och diskussion om dessa centrala begrepp. Begreppet inkludering har ju kommit att få en framskjuten plats i talet om specialpedagogik, det vill säga i talet om undervisningen av elever som betecknas vara i behov av särskilt stöd. Det är vår uppfattning att begreppet ofta används utan att en närmare innebörd specificeras. En analogi i detta avseende är begreppet ”en skola för alla” vilket har kommit att ges många skiftande innebörder och vars gemensamma betydelse i dess olika användningar reduceras till en tanke om att skolan ska vara bra för alla. Det är således viktigt, inte minst vad gäller ideologiskt laddade begrepp, att närmare utröna vad man avser med dessa begrepp. Vidare menar vi att en stor del av talet om inkludering av elever som definieras vara i behov av särskilt stöd utgått från en viss typ av demokratisyn som oftast inte har problematiserats. Det är svårt att underskatta betydelsen av att diskutera olika betydelser av demokrati i relation till skolan och inkluderande utbildning. Demokrati kan sägas ha skilda innebörder (både) i vardagliga och vetenskapliga sammanhang, men en någorlunda okontroversiell definition av demokrati kan sägas vara att ”demokrati är folkets styrelse av gemensamma angelägenheter” (Lindensjö 1999, s 11). Samtidigt svarar denna definition inte på en rad frågor som förknippas med demo-

krati, till exempel vilka människor som ska räknas med, hur de ska delta eller vilken roll/funktion staten ska ha. Agneta Bronäs (2000) menar med referens till Raymond Plant att hur man definierar demokrati implicerar vissa politiska ideal och därmed kan det heller inte finnas någon helt neutral definition. Värden som frihet, jämlikhet och rättvisa är alla relaterade till demokrati, men kan av olika demokrati-teorier och modeller ges olika innebörder/tyngd. William E Conolly (i Bronäs 2000, s 16) menar att "samtliga begrepp inom politisk teori är både normativa och deskriptiva". Således är det viktigt att reflektera över vilken demokratimodell vi tolkar världen genom för att tydliggöra de ställningstaganden vi gör vad gäller viktiga frågor, som till exempel den om inkluderande utbildning. I ett demokratiskt samhälle är förstås utbildning av central betydelse (jfr Dewey 1999) och utbildningen kan organiseras på många sätt för att möta elevers olikhet och de dilemman som konstitueras just av att elever är olika (se Nilholm 2003). Framförallt blir kanske frågan om utbildning och demokrati speciellt intressant med avseende på grupper som marginaliserats både inom utbildning och samhälle. Flera forskare (exempelvis Areschough 2000, Helldin 1997, Persson 2001) har skildrat hur särlösningar ofta använts för att hantera problematiska lärandesituationer. Genom särskiljande kunde både klassen avlastas och "den behövande eleven" ges en tillrättalagd undervisning. Samtidigt har tanken om en skola för alla barn, och på senare år, idéer om en inkluderande skola vuxit sig starkare. Det är i ljuset av denna bakgrund som vårt intresse för att närmare utröna betydelsen av begrepp som demokrati och inkludering och relationerna mellan dem ska ses.

Innan vi går vidare till begreppsdiskussionerna vill vi argumentera något ytterligare för vårt val av tillvägagångssätt. Ett alternativt angreppssätt hade varit att positionera olika föreställningar om demokrati och inkludering inom ramen för politiskt-filosofiska traditioner. Vi avser dock inte att positionera demokratimodellerna i sådana traditioner eftersom många har utrett implikationerna av olika politiskt-filosofiska ställningstaganden och dess implikationer för demokrati och demokratisyn. Däremot strävar vi efter att ge ett bidrag till en diskussion som vi menar inte förts inom ramen för politisk filosofi och det gäller just relationen mellan olika demokratimodeller och begreppet inkludering, till vilket vi nu vänder oss.

## Begreppet inkludering

Man kan påstå att begreppet inkludering<sup>1</sup> har en stark retorisk kraft. Kanske i högre utsträckning än "integrering" kan det ses som en del av en diskurs om mångfald. Flera har argumenterat just för vikten av att

använda begreppet inkludering framför det mer traditionella ”integrering”. Motivet till detta begreppsbyte brukar beskrivas som att medan ”integrering” betydde att barn som betecknades som avvikande, på det ena eller andra sättet, skulle passas in i redan fasta strukturer, så innebär inkludering att skolor ska ta sin utgångspunkt i elevers olikhet<sup>2</sup>. Framförallt är det i relation till barn som i den svenska kontexten betecknas vara ”i behov av särskilt stöd” som begreppet kommit att användas, även om förstås inget hindrar att det ges en bredare användning. Begreppet kom att påbörja sitt ”segertåg” i USA i början av 1980-talet (Dyson & Millward 2000), och fick ett stort globalt genomslag i och med Salamanca-deklarationen (UNESCO 1994, se Vislie 2003).

Begreppet blir ju förstås färgat av de olika sammanhang som det används i samtidigt som det relateras till mer lokala tanke- och praxis-traditioner. I till exempel de svenska och engelska kontexterna relateras begreppet till idén om ”en skola för alla” respektive ”the whole school approach”, det vill säga traditioner som på olika sätt förespråkade en sammanhållen skola för alla barn.

Samtidigt som begreppet tenderar att också bli var kvinnas och mans egendom, det vill säga nästan alla är för inkludering, borde vi kanske höja beredskapen för att problematisera vad som menas med begreppet inkludering. Alan Dyson och Alan Millward (2000) menar att medan rörelsen för inkludering fokuserat på själva skolnivån, så är det fullt möjligt att förstå inkludering i relation till en rad olika nivåer: det nationella utbildningssystemet, lokala myndigheters organiserande av utbildningen, klassrummet, läroplanen, elevernas erfarenheter eller utfallet av elevernas lärande. Den indelning av olika synsätt på inkludering som vi kommer att presentera här, kommer att utgå från synen på inkludering främst i relation till situationen i skolor och klassrum eftersom det främst är dessa nivåer som diskussionen handlat om. Framförallt de två första synsätten vi presenterar, *svag inkludering* respektive *stark inkludering* fokuserar denna nivå, medan vårt tredje synsätt, *inkludering som dilemma* enligt vår mening öppnar mot en problematisering även av andra nivåer. En motsvarighet till distinktionen ”svag”/”stark” inkludering görs även av Thomas M Skrtic (1995). Distinktionerna kan ses övergripande och deras funktion är att visa på några grundläggande skillnader i positioner.

### Svag inkludering

När det råder enighet om att inkludering (eller en skola för alla) är något eftersträvanvärt, samtidigt som det medges (många) undantag från denna

allmänna princip, så kan vi tala om svag inkludering. Oftast förklaras nödvändigheten med dessa undantag med att inkludering är en process över tid och/eller med att inkludering inte passar för alla elever. Den är inte nödvändigtvis svag i ett historiskt perspektiv, eller i relation till en mer exkluderande syn på specialpedagogik, utan svagheten ska ses i ljuset av att inkluderingen tillåter undantag. Denna modell för inkludering skiljer sig alltså från en mer traditionell modell där segregation ses som något i sig positivt. Svag inkludering är den dominerande ideologin i västerlandet idag även om det föreligger stora skillnader mellan länder i omfattningen av särlösningar (se t ex Vislie 2003) och i hur stor del av en årskull som på olika sätt undervisas utanför de vanliga arrangemangen. I exempelvis Sverige finns många exempel på olika former av särlösningar, till exempel medges i skollagen att skolor kan skapa speciella undervisningsgrupper och särskolan kvarstår alltjämt som en speciell skolform för barn som betecknas som utvecklingsstörda. Samtidigt är den officiella retoriken så att säga fylld av hyllningar av inkludering som idé (se t ex SOU 2003:35).

### Stark inkludering

Ett flertal forskare är övertygade om att inkludering är en princip som inte ger utrymme för några kompromisser (se t ex Stainback; Stainback & Forest 1989, Haug 1998). Denna tolkning är intressant i detta sammanhang då den konsekvent utgår från att skolan ska organiseras utifrån den mångfald olikheter som finns och att denna mångfald ska vara representerad i klassrummet:

*It [inclusive education] involves all students in a community, with no exceptions and irrespective of their intellectual, physical, sensory or other differences, having equal rights to access the culturally valued curriculum of their society as full-time valued members of age-appropriate mainstream classrooms (Ballard 1997, s 244).*

Keith Ballard (1997) är intressant i detta sammanhang då han inte begränsar begreppet inkludering till att gälla endast skillnader som har att göra med funktionshinder eller vad som definieras såsom bristande förmåga utan han utsträcker begreppet till att gälla kulturella och genusrelaterade skillnader. Det som är viktigt här är att han förespråkar att alla elever har rätt till närvaro i klassrummet utan undantag.<sup>3</sup> Peder Haug (1998) skriver i anslutning till begreppet ”inkluderande integrering”, vilket kan sägas vara ett uttryck för stark inkludering:

Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskrivet som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilda eleven och för samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år (Haug 1998, s 21f).

Således förefaller både Ballard (1997) och Haug (1998) mena att inkludering innebär alla barns rätt till deltagande i de ”normala” praktikerna. Då är också förekomsten av segregerade praktiker ett tecken på en ofullständig inkludering. Catherine Clark, Alan Dyson och Alan Millward (1996) menar att en stor del av forskningen om inkluderande utbildning handlat om att tydliggöra de värdepositioner som så att säga har inkluderande utbildning som sin konsekvens, att identifiera huruvida praktiker motsvarar/närmar sig dessa ideal samt initiera de processer som krävs för att utbildningen ska bli inkluderande. Associerad med denna syn på inkludering är ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik (Clark; Dyson & Millward 1998, Nilholm 2003), där specialpedagogiken döljer fenomen som så att säga finns ”bakom” specialpedagogiken (jfr Skrtic 1991, 1995). Sådana fenomen kan vara skolans misslyckande, professionellas intressen, diskurser och socialt förtryck (Clark; Dyson & Millward 1998, Nilholm 2003).

### Inkludering som dilemma

Dyson och Millward (2000) presenterar en fallstudie av fyra skolor, vilka utvalts för att de representerar olika sätt att närma sig en mer inkluderande utbildning. Författarna kan sägas vara positiva till idén om en inkluderande utbildning, men menar samtidigt att det finns en risk med ett inkluderingsbegrepp som stipulerar inkludering som någon form av givet tillstånd. Snarare förefaller de mena att inkluderande och exkluderande processer är ett signum för alla moderna utbildningssystem. Dessa har att hantera elevers olikheter och kommer att skapa sina kategorier, organisatoriska lösningar och sanktions-/belöningsystem vilka kan variera (och vara bättre eller sämre) men inte en gång för alla lösa de dilemman som utbildningssystemen har att möta. Clark, Dyson och Millward 1998 menar att det inom det kritiska perspektivet (se ovan) finns en risk i att stipulera värden och ideal för pedagogisk verksamhet som förefaller sanna oberoende av tid och rum och empiriska iakttagelser.

Det är till exempel möjligt att identifiera exempel på förtryck och att beskriva hur det fungerar i praktiken, men föreställningen om förtryck är i sig själv *a priori*. Det finns ingenting som skulle kunna komma fram i empiriska undersökningar som skulle kunna ifrågasätta begreppet. På samma sätt är föreställningar om jämlikhet, deltagande och inkludering *a priori*. Undersökningar av skolor kan visserligen visa till vilken grad som de omfattar dessa värden och kan mycket väl ge intressant kunskap om hur man strävar för att uppnå dem. Dock kan inte sådana undersökningar ifrågasätta varken dessa värden eller önskvärldheten av att skolor strävar efter att omfatta dem (s 163; översättning Claes Nilholm).

Clark med flera (1998) framhåller istället värderingars komplexitet och att åtråvärda värderingar i vissa sammanhang kan stå i motsatsförhållande till varandra. Vad får detta resonemang då för konsekvenser för inkluderingsbegreppet? Även om vi är generellt positiva till inkludering, så kan vi ändå vara oense om vad som är mer inkluderande än något annat i ett konkret sammanhang. Vidare kan inkluderingstanken, såsom uttryck för en god värdering, stå i visst motsatsförhållande till andra värderingar som är legitima. Exempelvis står principen att vissa elever har rätt till mer stöd än andra i viss motsättning till åtminstone en tolkning av inkluderingsbegreppet som säger att vi inte ska särskilja elever. Poängen här är att medan inkludering kan vara ett relativt tydligt begrepp som idealtyp, så får det mer öppna och tolkningsbara betydelser i konkreta utbildningssystem. I avsnittet om demokrati och inkludering kommer vi att återknyta till detta resonemang, då vi diskuterar på vilket sätt synsättet på inkludering som ett dilemma, snarare än ett i förväg definierat tillstånd, kan relateras till demokratimodellerna. Först övergår vi dock från att diskutera olika betydelser av inkludering till att presentera några olika sätt att se på demokrati.

## Några grundläggande demokratimodeller

Kan olika demokratimodeller innebära olika konsekvenser för hur skolan hanterar elevers olikheter? Det är denna övergripande fråga som vi vill adressera i vår artikel och som ett led i detta vill vi då urskilja några grundläggande synsätt på demokrati. Demokratiforskning är ett väldigt omfattande område, där många olika uppfattningar gör sig gällande. Benämningar och avgränsningar vad gäller demokratimodeller är lite problematiska då olika forskare kan göra olika indelningar och/eller använda skilda begrepp för likartade företeelser. Den karaktäristik vi här

gör av de olika modellerna är därför förenklad, men vi strävar efter att fånga några av de mest kännetecknande dragen i respektive modell i avsikt att renodla våra resonemang. Innan vi går vidare och närmare beskriver de fyra modellerna vill vi först något kontextualisera de fyra modellerna i en vidare diskussion om demokrati.

En övergripande distinktion inom demokratiforskningen kan göras mellan det Leif Lewin (1970) benämner som Normativisternas participationsmodell respektive Funktionalisternas konkurrensmodell. I den förra förverkligas demokratin ”i samma utsträckning som folket deltar i den politiska beslutsprocessen” (s 18) medan den senare ser demokrati som ”en styrelseform varigenom eliter får politisk bestämmanderätt genom konkurrens om folkets röster” (s 18). Många menar att det i ett modernt och komplext samhälle inte är vare sig rationellt eller möjligt med en demokratiform där ”alla” deltar i alla beslut som rör samhället i stort, utan någon form av representativ demokratiform blir nödvändig. Samtidigt kan folket ges större eller mindre möjligheter till inflytande och delaktighet som medborgare, vilket gör att olika demokratimodeller diskuteras som utveckling av/komplement till den traditionella representativa demokratin snarare än som en ersättning för denna (Amnå 2003). Således förefaller det alltså som om den representativa demokratin ses som en utgångspunkt för ytterliggare teoretiseringar. Man kan urskilja en nyliberal och en mer vänsterinriktad utveckling utifrån denna utgångspunkt. David Held (1997) menar, i en översikt över demokratins utveckling från antiken och fram till dagens mångfasetterade demokratimodeller och de politiska idétraditioner de vuxit fram ur, att de två stora huvudriktningar som vi ser idag är den nya högern (lagstyrd demokrati) respektive den nya vänstern (deltagardemokrati). Den förra har rötter i den liberala idétraditionen (nyliberal), medan den senare har sitt ursprung i marxistisk och pluralistisk tradition. Inom dessa båda huvudriktningar finns det ett flertal modeller eller synsätt på demokrati. Olof Petersson med flera (1998) menar på ett liknande sätt att under den andra delen av 1900-talet så har konkurrensdemokrati och deltagardemokrati varit de huvudsakliga modellerna som stått mot varandra. Mikael Gilljam och Jörgen Hermansson (2003) gör en liknande distinktion, men använder begreppet valdemokrati som kontrasteras mot deltagar- respektive samtalsdemokrati.

Mot denna bakgrund har vi valt att här ta upp vad som kan uppfattas som två olika variationer av konkurrensdemokrati, *representativ demokrati* och *lagstyrd demokrati*. Även om den representativa demokratin kan ses som den bakgrund gentemot vilken demokratidiskussionen idag förs, vill vi ändå diskutera den som en egen modell på grund av dess



stora betydelse. Vidare presenterar vi vad som kan uppfattas som två former av normativa demokratimodeller, *deltagardemokrati* och *deliberativ demokrati* som hör till de demokratimodeller som ofta diskuteras och jämförs idag (se till exempel Ekman & Todosijevic 2002, Englund 1999, Gilljam & Hermansson 2003, Paldanius 1999). Det är, som nämnts ovan, inte ovanligt att dessa relateras till och jämförs med representativ demokrati (Amnå 2003, Jarl 2003), som länge varit en dominerande tradition och kan vara illustrerande att ta spjärn emot. Dessa fyra demokratisyner menar vi kan vara fruktbara att relatera till inkludering, då de dels på olika sätt är aktuella i svensk samhälls- och skoldebatt, dels innebär skilda konsekvenser för skolans praktik generellt och därigenom för inkluderingsprocesser. Lindensjö (2003) argumenterar just för betydelsen att jämföra demokratisyner eftersom sådana jämförelser tydliggör demokratiska problem och dilemman såsom avvägningar mellan till exempel kollektiva beslut och individuella val.

Vi vill nu presentera de fyra modellerna för att sedan i nästa avsnitt – ”Demokratimodeller och inkludering”, försöka ställa dem i relation till inkludering, som idag ses som en självklarhet i svensk skolpolitik, åtminstone på retorisk nivå, och som också har stöd i internationella och nationella dokument (Salamancadeklarationen, SOU 1999:63, SOU:2003:35).

### Representativ demokrati

Det centrala i den konkurrensdemokratiska skolbildningen är att flera eliter (partier) konkurrerar med varandra i fria val, där den valda eliten förvaltar demokratin åt dem som valt dem. Folkets makt kommer till uttryck genom möjligheten att avsätta och byta ut de styrande. Eliten anses mer insatt och kunnig än medborgarna i stort, varför inte aktivt deltagande i beslut som till exempel folkomröstningar är eftersträvaransvärt. Den representativa demokratin kännetecknas av en självständig och välutbildad förvaltning (=byråkrati) och förutsätter kunniga experter och chefer (Held 1997, Lewin 1970). Det är beslut för samhället i stort som tas (den stora demokratin; jfr Pettersson 1998) och medborgarna förväntas acceptera och följa fattade beslut. Synen på människan och hennes relationer är inom konkurrensdemokratin den att människor är fria, jämlika individer (i juridisk och politisk mening), men individen ses samtidigt som okunnig och orationell vad gäller det politiska livet, vilket uttrycks genom ett tekniskt förhållningssätt gentemot detta. Individens erfarenheter och åsikter efterfrågas inte annat än i de regelbundna valen och då gäller det att välja det parti som ska företräda henne och eventuellt inte ge fortsatt förtroende till tidigare representanter (en form av ansvarsutkrävande).

## Lagstyrd demokrati

Den lagstyrda demokratin, med sina rötter inom nyliberalismen, vann framgångar i bland annat England under slutet av 1970-talet och under 80-talet. Den har kommit att också i Sverige inverka på vår demokrati och vårt utbildningsområde. Som ett uttryck för detta fick Sverige från början av 1990-talet en framväxt av friskolor med betoning av fria val utifrån familjers preferenser. Individens frihet och initiativförmåga är centrala för den lagstyrda demokratin liksom minimal inblandning av staten i det civila samhället och privatlivet. En fri marknad eftersträvas i så många sammanhang som möjligt. Politiken vägleds av liberala principer och samhället är lagstyrt för att förhindra majoritetsförtryck och garantera den individuella friheten (Held 1997). Människan ses som förnuftig och handlingskraftig. I denna demokratimodell ges utrymme för den lilla demokratin (jfr Pettersson 1998), det vill säga där en grupp personer samverkar och kan bestämma över sin egen situation exempelvis när det gäller att starta/välja en friskola. På den fria marknaden är det konkurrensen mellan de olika alternativen som gäller.

## Deltagardemokrati

Deltagardemokrati, vars företrädare av Held också benämns som nyvänstern, hävdar vikten av de enskilda individernas aktiviteter, att alla medborgare aktivt deltar i de politiska besluten, exempelvis via folkomröstningar. Alla som påverkas av ett beslut ska ha möjlighet att delta i förarbetet och få ha synpunkter, vilket öppnar för nya former för deltagande på lokal nivå. Exempel på decentralisering och möjliggörande av inflytande på lokal nivå är brukarstyrelser inom bland annat förskola och skola. I möjligheten till deltagande och medbestämmande finns medborgarnas makt och den behöver inte överlämnas till experter. Genom deltagande främjas också en politisk medvetenhet hos medborgarna, ökas känslan av att ha politiskt inflytande samt väcks engagemanget för gemensamma problem (Held 1997). Deltagardemokrati förutsätter ett öppet informationssystem liksom minimering av byråkratisk makt utan ansvar. Medverkan i sig är det centrala i deltagardemokratins namn. Det handlar dock om vad som är det gemensammas bästa och ett solidariskt ansvarstagande. Deltagardemokratisk tradition har drag av kommunitära idéer och betonar moral och dygd (Englund 1999). När det gäller synen på individen anses idealt att människor är fria och jämlika (i liberala demokratier), men i praktiken ser det annorlunda ut. Där slår sociala och andra skillnader igenom och ger olika möjligheter till deltagande (Held 1997).

## Deliberativ demokrati

Under senare delen av 1900-talet har ytterligare en modell för demokrati-tolkning, deliberativ demokrati, introducerats och fått stor uppmärksamhet. Andra benämningar som diskussions- eller samtalsdemokrati förekommer också. Denna modell har stora likheter med deltagardemokrati, men den huvudsakliga skillnaden ligger enligt Joakim Ekman & Sladjana Todosijevic (2002) i att deliberativ demokrati mer konsekvent betonar samtalet som avgörande för demokratisk legitimitet. Det är proceduren att hantera frågor där skilda uppfattningar föreligger som blir central. Först efter offentliga samtal där rationella argument för och emot presenteras av jämbördiga deltagare, utan tvång eller påtryckningar, förväntas dessa komma fram till gemensamt beslut – konsensus – för det gemensamma bästa. Där det bästa argumentet får ligga till grund för beslut kan fullvärdig demokrati gälla. Deliberativ demokrati försöker på så sätt överbrygga konflikten mellan majoritetspolitik och individers och minoriteters rättigheter (Lindensjö 1999). Deltagandet är centralt men processen för deliberativa beslutsordningar får en särskild vikt och möten med andra (gemenskap) blir en förutsättning för att utveckla ömsesidighet (Englund 1999). Kjell Gustavsson (2003) betonar den nya samhälls- och människosyn som representeras av den deliberativa demokratin och som på avgörande punkter skiljer sig från den som ligger till grund för parlamentarism, patriarkalism och individualism.

## Demokratimodeller och inkludering

I det här avsnittet vill vi översätta de respektive demokratimodellerna till skolans miljö, för att se hur de kan relateras till inkludering. Naturligtvis går det inte att hävda några lagbundna samband utan vi vill undersöka om de olika modellerna ger olika implikationer visavi inkludering. Som nämndes inledningsvis i artikeln, så har vad vi vet inte demokratimodeller tidigare relaterats till inkludering på detta sätt, vilket gör uppgiften angelägen men också att resonemangen får ses som tentativa.

## Representativ demokrati och svag inkludering

Skrtic (1995) kan sägas ge en fundamental kritik av den representativa demokratins oförmåga att handskas med elevens olikhet. Det är framförallt två aspekter av den representativa demokratin som Skrtic riktar in sin kritik mot: 1) byråkratin, och 2) professionaliseringen (och den professio-

nella kunskapen). Också Gustavsson (2003) lyfter fram expertvälde som en viktig aspekt av den representativa demokratin. Liknande kritik som Skrtics (1991, 1995) mot exkludering i form av specialpedagogik har förts fram av ett flertal teoretiker (se Nilholm 2003, för översikt), men sällan har den knutits tydligare till sådana kännetecken i den representativa demokratin som byråkrati och professionalisering. Här är inte utrymme för att i detalj återge Skrtics (1995) resonemang, men hans kritik går ut på att funktionalistiska synsätt kommit att dominera både i organisering av utbildning och i kunskapen om de elever som betraktats som avvikande. Specialpedagogik har setts som en rationell och nödvändig funktion för att handha de elever som patologiserats av utbildningssystemet. En representativ demokratiuppfattning överförd till en skolsituation har alltså ofta kommit att innebära en stark tilltro till experter av skilda slag som pedagoger, psykologer, kuratorer och medicinskt utbildad personal. Dessa har tilldelats stor makt över verksamhetens organisering och deras uppfattningar tillmätts stort värde för vad som bäst gynnar elever och lärare i problematiska situationer. Samtidigt skapas professionella fält som ska upprätthållas, vilket starkt kan bidra till att distinktioner mellan normalitet och avvikelse i olika former, till exempel i form av medicinska diagnoser, upprätthålls som organiserande princip för diskurs och praktik.

Men måste den representativa demokratin leda fram till en segregrande utbildning (eller till svag inkludering)? I ett svenskt perspektiv kan vi se hur grupper som tidigare ställts helt utanför utbildningssystemet, eller som erbjudits separata lösningar, kommit att inkluderas i den ordinarie utbildningen. Vidare har idén om inkludering fått ett stort fäste bland den politiska eliten, men det är kanske också här en del av problemet ligger. Eftersom inkludering blir ett projekt som initieras ”ovanifrån” så kan det bli svårt att förändra grundläggande strukturer. Vidare så innebär den politiska styrningen ovanifrån att administrativa kategorier blir viktiga framförallt vad gäller resurstilldelning. Detta kan vara två viktiga faktorer som förklarar att den retoriska inkluderingen så svårigen låter sig omsättas i en inkluderande praktik.

### Deltagardemokrati och stark inkludering

Inom en deltagardemokratisk modell är det deltagandet i sig som betraktas som värdefullt eller som Dewey (1999) uttryckt det i ett välkänt citat: ”demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet” (s 127). Haug beskriver några av de positiva konsekvenser som deltagande kan innebära:

Detta minskar avståndet mellan människor, och mellan grupper av människor, och underlättar en friare samvaro mellan människorna. Dessutom skapas ömsesidiga intressen och förtroenden. Åtgärder i skolan måste botten i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde (Haug 1998, s 20).

Haug (1998) har artikulert vad han explicit betecknar som ett ”demokratiskt deltagarperspektiv” på specialpedagogik, i relation till en idé om inkluderande utbildning. Haug menar att deltagardemokrati innebär allas rätt att delta i samhällets gemenskaper. I skolans fall innebär detta att inga speciella grupper eller klasser skapas för vissa elever, det vill säga total inkludering förespråkas. För att man senare ska kunna mötas i samhället så måste man få vara tillsammans i skolan också. Här finns alltså inget förhandlingsutrymme – stark inkludering är den ideologi som gäller.

Deltagardemokrati behöver inte nödvändigtvis vara förknippad med den syn på inkludering som Haug (1998) förespråkar. Vi kan tänka oss andra former av deltagande såsom brukarstyrelser, föräldraråd och så vidare vilket inte på något sätt behöver betyda att det sker några avgörande förändringar av traditionell specialpedagogisk verksamhet. Samtidigt anknyter Haug till en viktig tradition när det gäller demokrati och utbildning. Ett problem med det perspektiv Haug förespråkar är att det utgår från en a priori föreställning om inkludering, det vill säga vad som utgör ”den goda” inkluderingen är bestämt på förhand. I samband med detta accentueras också ett dilemma som har med akademikernas roll visavi praktikernas att göra. Forskaren utgör då ett slags avantgarde som, utifrån sin överlägsna kunskap, ser vilken utveckling som leder framåt. Samtidigt har denne inte något, i egentlig mening, demokratiskt mandat och kan ej heller ställas till svars på samma sätt som demokratiskt valda beslutsfattare.

### Deliberativ demokrati och förhandling av innebörder

Inom en samtalsstyrd demokratimodell är inte utfallet av det deliberativa samtalet givet på förhand utan modellen bygger framförallt på ett etablerande av demokratiska procedurer. I förhållande till Haugs perspektiv ovan inom vilket social rättvisa stipuleras a priori såsom rättighet till deltagande så innebär social rättvisa inom den deliberativa modellen att det är utfallet av ett deliberativt samtal som *utgör* social rättvisa, det vill säga vi kan inte på förhand stipulera hur utfallet av samtalet kommer att gestaltas. Intressant nog kan vi hos Skrtic (1995) se en form av vacklande mellan båda dessa synsätt (se Nilholm 2003). Vilka konsekvenser får då detta för sko-

lan, specialpedagogiken och inkluderingsbegreppet? Det förefaller som om den deliberativa demokratin kräver att de intressenter som finns kring olika frågor är representerade när frågorna ska delibereras vilket garanterar en form av delaktighet. Vidare förefaller det alltså som det finns ett samband mellan den deliberativa modellen för demokrati och en problematiserande inställning till inkluderingsbegreppet, det vill säga ett närmande till den dilemmasyn som presenterats. Som beskrevs i avsnittet "Inkludering som dilemma" så innebär en sådan problematiserande inkludering att själva innebörden i inkluderingen blir förhandlingsbar.

Vilka är då problemen med den deliberativa demokratin? Det finns ju en lång filosofisk tradition inom vilken samtalet idylliseras medan andra menar att samtal och dialog i realiteten ofta är förknippade med makt och ojämlika relationer. Att begreppet "deliberativ demokrati" fått ett starkt fäste i den akademiska världen kanske inte förvånar, eftersom idén har sin motsvarighet i det akademiska seminariet. Just att samtal innehåller maktaspekter kan bli problematiskt i förhållande till grupper som definieras av att de är marginaliserade, ibland för att man inte behärskar den kommunikativa rationalitet som är den deliberativa demokratin bärande princip. Av det motsatta skälet kan den deliberativa demokratin också ge grupper, såsom exempelvis akademiker, ett oproportionerligt stort inflytande. Risken finns förstås också att utfallet av en deliberativ process i frågor som rör specialpedagogik kan resultera i tydligt segregerande lösningar.

### Lagstyrd demokrati och valfri inkludering?

Den lagstyrda demokratin är en konsekvens av nyliberala strömningar där individens frihet att forma sin egen framtid är viktig. Statens inblandning i det privata livet ska vara så liten som möjligt och olika aktörer uppmuntras erbjuda olika lösningar på människors behov. Det blir marknadskrafter som tar över i skilda sammanhang även där tidigare samhället haft monopol. Det innebär exempelvis att individens eller dennes föräldrars möjligheter att välja skola och utbildning blir viktiga. Under senare delen av 1980-talet och framåt har denna tradition mer och mer utmanat en tidigare mer samhällscentrerad demokratitradition (Engström 1998, Englund 1999, Ekman & Todosijevic 2002) med nyliberala drag. Tomas Englund (1996) sammanfattar detta med uttrycket "från public good till private good", vilket innebär en förskjutning av inflytandet över skola från en demokratisyn med solidaritets- och gemenskapsbetoning där individen är underordnad kollektivet, till en demokratitolkning med ett individfokus. I denna senare tolkning är det den enskilde

eleven, eller rättare sagt dennes föräldrar, som ges rätten att välja det för individen bästa alternativet vad gäller skola:

... från ett synsätt på utbildning som kollektiv social rättighet (för alla barn och ungdomar tillförsäkrad av demokratiska institutioner) till ett synsätt på utbildning som civil rättighet för föräldrar till barn eller uttryckt mera rakt på sak, att föräldrar i högre grad direkt kan avgöra och påverka sina barns utbildning (Englund 1999, s 9).

Frihet går före jämlikhetsideologi. ”Public good” och ”private good” har också delvis sin motsvarighet i det Englund (1999) och Petersson (1998) talar om som en förskjutning från den stora till den lilla demokratin.

Vilka implikationer har denna demokratimodell för synen på inkludering? Utifrån främst föräldrars val *kan* det bli inkludering, men det är inte något skolan/staten kan påverka så mycket.<sup>4</sup> Om till exempel specialskolor, speciella undervisningsgrupper för olika diagnoser med mera efterfrågas så ska sådana också etableras utifrån detta marknadstänkande. Vidare handlar det i modellens extrema form inte bara om ett positivt val utan också om möjligheten att bli bortvald.

## Mot en syntes?

Petersson med flera (1998) diskuterar vad de benämner deltagardemokrati, konkurrensdemokrati och diskussionsdemokrati och menar att ingen av skolbildningarna i sig utgör något ideal. De betonar respektive tonar ner element i demokratiskt styre olika och därför kan också alla tre kritiseras:

Deltagardemokraterna underskattar behovet av politiskt ledarskap och institutionaliserade former för ansvarsutkrävande. Konkurrensdemokraterna beaktar inte tillräckligt folkstyrelsens krav på engagerade och ansvarstagande medborgare. Diskussionsdemokraterna riskerar att försumma demokratins krav på handlingskraft och effektiva metoder för att fatta och genomföra politiska beslut (s 19).

Oavsett hur man förhåller sig till kritiken mot de olika demokratimodellerna, så förefaller det rimligt att en balans mellan ledarskap, tydligt ansvar, engagerade medborgare och handlingskraft är viktiga grundpelare i en fungerande demokrati. I denna artikel har vi försökt att skissera förhållandet mellan olika demokratimodeller och de implikationer de kan tänkas ha för innehåll i, och former för, inkluderingsprocesser. Avslutningsvis vill vi då försöka adressera frågan om hur en demokratimodell

skulle kunna se ut som svarar mot kraven på ledarskap, institutionaliserat ansvar, engagemang och handlingskraft ovan, samtidigt som den, i en rimlig förståelse av begreppet, kan leda till inkluderande processer.

Vi menar att det finns en risk i att undervärdera den representativa demokratin betydelse. Utan tvekan har den representativa demokratin varit viktig som instrument för att garantera utsatta grupper resurser. Som Erik Amnå (2003) påpekar så kräver ett modernt samhälle en representativ demokrati och det av olika skäl, såsom behovet av ett tydligt ledarskap och därmed möjligheten att utkräva ansvar. Den representativa demokratin garanterar också att i princip alla får möjlighet att göra sin röst hörd. Däremot är vi skeptiska till den representativa demokratin möjlighet att administrera fram, och stipulera innebörder av, inkludering och inkluderande processer. Inkludering bygger, närmast definitions- mässigt, på medborgarengagemang. Vilken form är då lämplig för ett sådant engagemang? Vi tror att den deliberativa demokratin erbjuder störst möjligheter i detta avseende då den förutsätter ömsesidighet och perspektivtagande och respekt för andra perspektiv. Att se världen utifrån andra människors förutsättningar och att komma till avgöranden i mänskliga mellanhavanden som ser till allas bästa förefaller vara en förutsättning för att skapa mänskliga gemenskaper i ordets egentliga bemärkelse. Idealt sett skulle det kunna handla om att framförhandla innebörder av inkludering i praktiken. Det är då förstås viktigt att den systemlogik som medieras av makt och pengar (se Rolf Helldins och Ulf Sivertuns artikel i detta nummer) inte skapar oöverstigliga hinder för deliberationen genom att byråkratiska strukturer och expertvälde tvingar fram kategoriseringar och arrangemang som är exkluderande. Det handlar således också om att granska förutsättningarna för samtalet. En sådan viktig förutsättning som vi speciellt vill nämna här är huruvida befintliga strukturer legitimerar en arbetsdelning i skolan där ”specialpedagogiska frågor”, och därmed frågor om inkluderande utbildning, blir *någon annans* ansvar och angelägenhet och vilken möjlighet det i så fall finns att föra deliberativa samtal om rimligheten i sådana strukturer. Ett problem som inte nog kan uppmärksammas är just marginaliseringen av specialpedagogik i olika sammanhang och svårigheten att föra ett deliberativt samtal om detta sakernas tillstånd! Själva talet om inkludering är ett tydligt exempel på denna paradox och detta tal förefaller lämna majoriteten – vare sig det gäller den akademiska världen, skolmyndigheterna eller skolpraktiken – märkligt oberörd. Den kanske viktigaste uppgiften för ett deliberativt närmande till inkluderingsfrågan torde därför vara att argumentera för/kräva att fler deltar i det samtalet.



Vi tror också att den deliberativa demokratin förutsätter andra relationer mellan forskning och verksamheter än de traditionella. Om forskningen inom det specialpedagogiska fältet till stor del hittills varit normativ, så öppnar sig möjligheter för en forskning som tydliggör olika positioner och vars syfte är att underlätta kommunikationen kring de grundläggande frågorna inom ett område.

#### Noter

1. Vi använder ”inkludering” såsom motsvarighet till engelskans ”inclusion”. Ett alternativ hade varit ”inklusion”. Vi väljer dock ”inkludering” eftersom ordet är mer processinriktat än ”inklusion” och således bättre speglar hur förmodligen de flesta uppfattar begreppet (jfr integration och integrering) (engelskan medger ju inte denna distinktion). Vi vill tacka Bengt Persson som fick oss att uppmärksamma detta.
2. Flera författare menar att denna dikotomisering är något förenklad, se till exempel Dyson & Millward 2000.
3. Intressant är här användandet av ”age-appropriate classroom”, vilket illustrerar hur en ökad inkludering bygger på vad som ur en annan aspekt kan ses som exkludering, det vill säga åtskiljandet av barn med olika åldrar.
4. I Sverige pågår till exempel en försöksverksamhet där föräldrar till barn diagnosticerade med utvecklingsstörning haft möjlighet att välja skolform för sina barn.

## Referenser

- Amnå, Erik (2003): Deltagardemokratin – Önskvärd, nödvändig – men möjlig? I Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson, red: *Demokratins mekanismer*, s 106–124. Stockholm: Liber.
- Areschough, Judith (2000): *Det sinnesslöa skolbarnet – undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954*. Linköping: Linköping Studies in Art and Science, 220.
- Ballard, Keith (1997): Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243–256.
- Bronäs, Agneta (2000): *Demokratins ansikte*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 29.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Clark, Catherine; Dyson, Alan & Millward, Alan (1996): Towards inclusive schools. Mapping the field. I Catherine Clark, Alan Dyson

- & Alan Millward, red: *Towards Inclusive Schools?*, s 164–178. London: David Fulton Publishers.
- Clark, Catherine; Dyson, Alan & Millward, Alan, red(1998): *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Dyson, Alan & Millward, Alan (2000): *Schools and Special Needs-issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Ekman, Joakim & Todosijevic, Sladjana (2002): *Unga demokrater. En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas, red (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I Erik Amnå red: *Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym VI*, s 13–50. SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Engström, Karin (1998): Om skola i en ny tid. Demokratins möjligheter i en ny skola. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7(1), s 103–113.
- Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen, red (2003): *Demokratins mekanismer*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, Kjell (2003): *En tankefärd kring folkbildning som idé- och kunskapsvärld*. Arbetsrapporter vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 7.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: specialpedagogik*. Stockholm: Skolverket.
- Held, David (1997): *Demokratimodeller Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Helldin, Rolf (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Jarl, Maria (2003): Deltagardemokraterna och den representativa demokratin. I Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson, red: *Demokratins mekanismer*, s 125–140. Stockholm: Liber.
- Lewin, Leif (1970): *Folket och eliterna. En studie i moderna demokratiska teorier*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindensjö, Bo (1999): Demokrati. I Erik Amnå, red: *Demokrati och medborgarskap. Demokratiutredningens forskarvolym II*, s 11–34. SOU 1999:77. Stockholm: Fakta info direkt.
- Lindensjö (2003): Demokrati. I Britta Jonsson & Klas Roth, red: *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, s 121–146. Lund: Studentlitteratur

- Nilholm, Claes (2003): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Paldanius, Sam (1999): *Delaktighet, demokrati och organisationsförändring i skilda verkligheter*. Lic avhandling. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Persson, Bengt (2001): *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Petersson, Olof m fl (1998): *Demokrati och medborgarskap*. Demokratirådets rapport Stockholm: SNS Förlag.
- Skrtic, Thomas M (1991): *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, Thomas M (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Stainback, Susan; Stainback William & Forest Marsha, red (1989): *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Paul H Brookes.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vislie, Lise (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s 17–35.

