

4. Ett systemteoretiskt perspektiv på skolan och dess specialprofessioner

Wieland Wermke

Sedan tidernas begynnelse är förändring en konstant företeelse, men så är även rädslan för förändring. Människan har alltid satt ett stort värde på rutiner, de får oss att känna att vi har kontroll över våra liv.

(Herakles)

Differentiering - ett systemteoretiskt perspektiv på offentlig utbildning och förändring

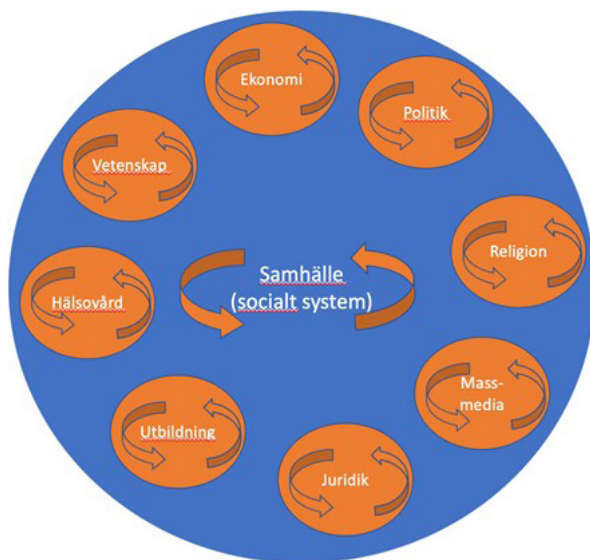
Med utgångspunkt i ovanstående citat uppstår frågan hur vi kan förstå livets ständiga förändringar, särskilt när det gäller hanteringen av komplexa utmaningar inom utbildning, specialpedagogik och specialundervisning. Frågan är central i den här boken eftersom vi vill försöka förstå de svenska specialpedagogiska professionernas ständiga förändringar sedan slutet av 1980-talet. För att närma oss denna förståelse kommer vi att stödja oss på en teoretisk lins som skildrar funktionella enheters och institutionella arbetsfördelningars uppkomst och fall. En sådan sociologisk förståelse av differentiering kan bidra till att analysera och utöka vår medvetenhet om mänskliga sociala relationer, kulturer och institutioner som format och formar både våra liv och vår historia. Specialpedagogiska professioner betraktas i detta sammanhang som resultat av sociala handlingar.

Teori för funktionella system och differentiering

Vi utgår från den tyske sociologen Niklas Luhmanns teoretiska förståelse av sociala system, vilken kommer att leda oss vidare till en

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Wermke, W. (2024). Ett systemteoretiskt perspektiv på skolan och dess specialprofessioner. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 45–60. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.d>.
Licens: CC BY 4.0



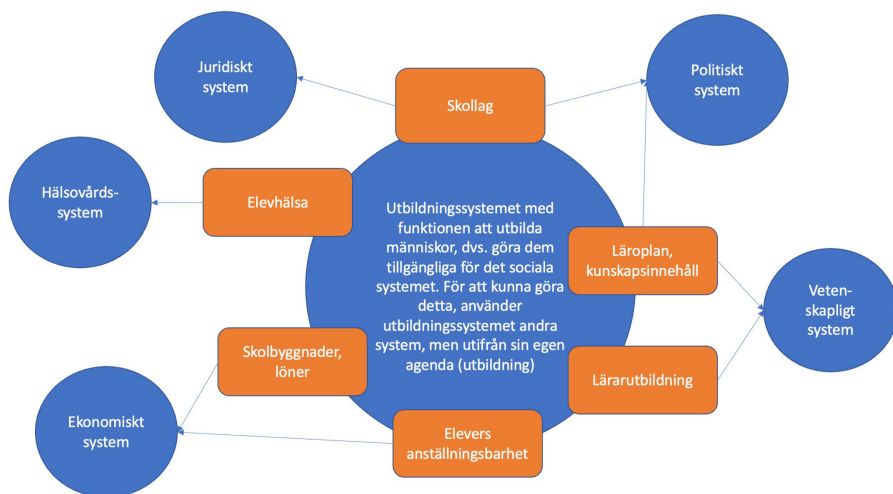
Figur 4.1. Samhället utifrån ett systemteoretiskt perspektiv.

undersökning av det dynamiska, föränderliga, förhållandet mellan pedagogiska yrken och de utbildningsorganisationer de är verksamma i. För att förstå detta förhållande är det nödvändigt att redogöra för Luhmanns systemteoretiska epistemologiska³ förutsättningar (Luhmann, 2002). Moderna samhällens sociala system kännetecknas av "funktionell differentiering" där varje delsystem beskrivs i agent-termer, som talar om vad delsystemet gör, och som uppstår i förhållande till särskilda funktioner. Det finns olika system i ett samhälle som har ansvar för specifika samhällsfunktioner. Figur 4.1 illustrerar förhållandet.

Det moderna samhället består av ett antal funktionella system. Det sociala rättssystemet arbetar t.ex. enligt Luhmann (2002) med frågor om legalitet, om något är lagligt eller inte; ekonomins sociala system arbetar med frågor om finansiellt utbyte, om något kan betalas för eller inte och hälsans sociala system handlar om läkning, om någon är frisk eller sjuk. Utbildningens sociala system arbetar med frågan om något går att lära ut till andra eller inte.

Den här bokens intresseområde, utbildningssystemet, utgör ett av de funktionella systemen ovan och det är omgivet av andra delsystem med

³ Kunskapsteoretiska, i det här fallet kunskapsteori om sociala system.



Figur 4.2. Utbildningssystemets strukturella kopplingar till andra delsystem i samhället/samhällssystemet.

andra funktioner. Det är möjligt att på vissa villkor samverka med andra delsystem. Ett villkor är att funktionella system är självrefererande, vilket innebär att systemen skiljer sin kommunikation mellan det som är internt, och handlar om systemet självt, och det som är externt och rör omgivningen, dvs. andra system. I ett funktionellt utbildningssystem kan elever inte få betalt för att lära sig, utan lärandet behöver ske med stöd av utbildningsmedel. Det som eleverna lär sig, kunskapsinnehållet, måste även ses som värdefullt för framtiden. Andra funktionella delsystem som ekonomi, politik och vetenskap är endast i vissa avseenden intressanta för utbildningssystemet, exempelvis lärarnas löner, reformer och lagstiftning. Priset för det funktionella systemets autonomi är dock ökad komplexitet, vilket illustreras i figur 4.2.

Enligt detta systemteoretiska perspektiv finns det inte något metasystem eller samhälleligt centrum som står över delsystemen och kontrollerar dem. Politiken har länge uppfattats som ett sådant, men systemteorins ställningstagande är att det inte finns några aktörer som skulle kunna bryta igenom de etablerade formerna för systemisk kommunikation. Utifrån en sådan förståelse av den sociala världen, uppstår lätt frågan hur förändring överhuvudtaget kan ske? Det finns ingen central punkt som anger normer och direktiv för de övriga delsystemen, men det som finns är växlingar, variationer och självorganiserande strukturer. Förändringar inom respektive delsystem sker när systemet reagerar på en utlösande faktor.

Luhmann (2002) förklarar att en förändring i form av exempelvis en revolution kan rulla genom samtliga system och påverka dem på varje delsystems specifika sätt. En sådan förståelse menar vi stämmer väl överens med vårt intresse för specialpedagogik. Normalitetsprincipen (Nirje, 2003), Salamancadeklarationen från 1994 (Svenska Unescorådet, 2006) och 2006 års konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (UNESCO, 2006) utgör exempel på revolutionära förändringar i välfärdsstaten, såtillvida att de uttrycker ambitionen att det oavsett skilda förutsättningar ska vara möjligt för alla att delta i samhället på lika villkor. Efter århundraden av exkluderande institutioner och föreställningen att det bland människor finns de som kan utbildas och de som inte kan lära sig något, är de senaste 50 årens integrations- och inkluderingsrörelse något helt nytt och utgör ett genomgripande paradigmskifte som lett till reella förändringar inom samtliga delar av det sociala systemet.

Var återfinns då människorna, aktörerna, i denna teoretiska förståelse? Systemens och aktörernas livsvärldar är åtskilda och aktörernas deltagande i olika delsystem varierar eftersom de har olika roller. Stichweh (2014) definierar rollfördelningen i ett funktionellt system som att individer inkluderas på olika villkor. Ett funktionellt system har å ena sidan professioner och å den andra en publik. Den sistnämnda kan t.ex. bestå av konsumenter, klienter, väljare, patienter eller elever, och publiken samverkar med den förstnämnda rollen. Att endast ha en professionell roll i ett delsystem, och inte i ett annat, skapar en persons livsutrymme, exempelvis att vara lärare, speciallärare eller läkare. Stichweh (2014) förklarar också det teoretiska sambandet mellan idén om professioner och funktionella system. En profession definieras genom att den i sina handlingar äger och förvaltar de strategier för problemlösning som utgör kärnan i den kunskapsmängd som är nödvändig för att upprätthålla det funktionella systemet. Det måste alltså finnas ett professionellt monopol, eller åtminstone en dominans. Det är därför vi kan tala om ledande professioner (Leitprofessioner) inom ett specifikt område. Läkare är till exempel ledande professioner inom hälso- och sjukvårdssystemet. Juridiska professioner, som domare och advokater, är ledande inom rättssystemet och forskare är ledande inom vetenskapssystemet. Frågan om vem som leder systemet och på vilka villkor, undersöks i den här boken med särskild hänsyn till utbildningssystemet.

Idén om ett samhälle, dvs. om ett socialt system som består av olika funktionella system som hanterar olika sociala problem, och även de

skilda funktionella systemens relationer till varandra, har betydelse för att förklara de teoretiska begreppen inkludering och exkludering. Eftersom system anses ha gränser i förhållande till andra funktionella system, inkluderar de vissa företeelser och utesluter andra. När ett system växer, så sker det genom ökat ansvar. Problem och lösningar inkluderas på så sätt i systemet och det sker även genom att ta bort dem från andra system. Ett belysande exempel är spänningen mellan hälso- och sjukvård å ena sidan och utbildning av elever i behov av särskilt stöd å den andra. Enligt systemteorin har arbetet med funktionshindrade elever barn historiskt sett varit en del av ett hälso- och omvårdnadssystem, eftersom de ansågs vara i behov av vård och en omvårdande, helande eller hjälpsamma pedagogik.

För Sveriges vidkommande är historien om skolor för barn med intellektuell funktionsnedsättning också talande. 1944 infördes skolplikt för de barn som ansågs vara bildbara, dvs. kapabla till utbildning och landstinget fick ansvar för att tillhandahålla utbildning och vård för dem. Skolöverstyrelsen fick ansvar för tillsyn av utbildningen och medicinalstyrelsen utsågs till rektor för skolorna (Berthén, 2007). Det dröjde dock till slutet av 1960-talet innan skolplikt infördes även för de s.k. obildbara barnen (Göransson m.fl., 2021). Inom det funktionella och självrefererande hälso- och omvårdnadssystemet skedde kommunikationen av specialpedagogik i medicinska termer i form av diagnoser, behandlingar, mediciner, terapi och annan relevant terminologi. Genom ett paradigmskifte, började funktionsnedsättningar i allt högre grad ifrågasättas som en brist eller något sjukt. Paradigmskiftet innebar att ansvaret för att göra viktiga delar av samhället tillgängliga för alla lades på organisationerna, inte på individerna. Trots olika särdrag bör en skola idag ses som *en skola för alla*. Det normativa begrepp som idag uttrycker önskemål i den riktningen är inkludering, vilket innebär att alla självklart ingår i en organisation inom ett system. Förändringar i det rättsliga och politiska systemet rullade inom samtliga system och ledde till att utbildningssystemet förväntades ta ansvar för barn med funktionsnedsättningar. Därför sker den specialpedagogiska kommunikationen idag oftast med pedagogiska termer, som lärande, kunskapsutveckling, läroplan, pedagogik, bedömning, o.s.v.

Specialpedagogers och speciallärares övergång från ett funktionellt system till ett annat har inte varit, och är fortfarande inte, en friktionsfri process. De olika perspektiven inom specialpedagogiken, främst de kategoriska och de relationella (Persson, 1998), är ett uttryck för disciplinens två systemföräldrar. Figur 4.3 illustrerar idén om olika system



Figur 4.3. Olika funktionella system i samhället och relationen till det funktionella utbildningssystemet via fenomenet ”specialundervisning”.

som utbildningssystemet förhåller sig till. Specialpedagoger och speciallärare kan i här ses som resenärer mellan minst två system: utbildningssystemet och hälso- och omvårdnadssystemet.

Det går att beskriva specialundervisningen i ännu fler systemteoretiska termer. Med en ny grupp elever som skulle utbildas, med särskilda och specifika behov, var utbildningssystemet tvunget att hantera nya utmaningar, ännu fler komplexa situationer, på grund av klassernas ökade heterogenitet. Systemteorin begreppsliggör hanteringen av komplexiteten genom ”differentiering inom själva systemet”. I det här sammanhanget betyder det framväxten av nya delsystem, t.ex. nya yrken eller organisationer, (se vidare nedan), som syftar till att minska komplexiteten.

När ett system inte kan hantera specifika behov med befintliga medel, och en viss uppgift därmed inte längre är hanterbar, förstås de som avvikelser som måste hanteras på olika sätt. Utbildningssystemet måste dock ha möjlighet att stödja elever, i det här fallet med pedagogiska medel som har möjlighet att utformas som specialundervisning när elever ses som i behov av särskilt stöd. Systemet måste då anpassa lärmiljöer, internt och externt, utbilda lärare på specifika sätt samt implementera nya yrken. Utbildningssystemet kan också låna yrken från andra funktionella system, såsom hälso- och omvårdnadssystemet, samt bygga upp nya organisationer som specialskolor eller särskilda undervisningsgrupper.

Sammanfattningsvis är differentiering en strategi som reducerar komplexiteten så att varje system kan förbli kapabelt att agera i

förhållande till sin funktion. Detta kan ske genom organisatoriska eller professionella förändringar, något som kommer att utvecklas i nästa avsnitt.

Innanför det funktionella utbildningssystemet – eller att förstå massutbildning

Med utgångspunkt i systemteoretiska utgångspunkter, i synnerhet Luhmanns arbeten, undersöker den belgiske sociologen Vanderstraeten hur ett utbildningssystem kan göra offentlig utbildning möjlig. Ett funktionellt differentierat system kan betraktas som ett system som fyller en funktion i förhållande till ett större, mer abstrakt och komplext system, d.v.s. det sociala system som vi kallar samhället. Utifrån den bestämda funktionen att utbilda, behöver utbildningssystemet ett visst mått av autonomi för att kunna kommunicera och utveckla situationer (Vanderstraeten, 2001).

Med andra ord behöver utbildning å ena sidan ett handlingsutrymme i förhållande till övriga funktionella system, för att kunna reagera snabbt och ändamålsenligt på de utbildningsbehov som uppstår genom interaktioner. Därutöver måste utbildningslösningar relaterade till lärande prioriteras, eftersom undervisning inte huvudsakligen kan genomföras med ekonomiska eller juridiska medel, vilket förklaras av systemteorins självrefererande logik. På lång sikt är det därför inte möjligt att använda medel från andra system, t. ex. betala elever för att de ska lära sig, tvinga dem till lärande enligt lag, eller ge dem mediciner för att lära sig något. Det måste finnas systemspecifika incitament i form av intern motivation, betyg eller examensbevis som elever kan använda i framtiden. Å andra sidan behöver utbildning också stöd och resurser för att uppfylla sin funktion.

Processen som utvecklas mellan minst två individer, en elev och en lärare, inom offentlig utbildning behöver även diskuteras teoretiskt. "Offentlig utbildning" kan förstås som en institution där grupper av människor samlas för att lära sig lämpligt beteende, lämpliga färdigheter eller lämpligt kunskapsinnehåll för att kunna delta i samhället, som i sin tur bestämt vad som är lämpligt. Följaktligen måste en stor mängd unga människor lära sig ett förutbestämt innehåll genom undervisning (Hopmann, 1999; Vanderstraeten, 2001). Dessutom bygger utbildning på interaktion, samverkan mellan människor, och som sociologisk forskning har visat är interaktion inte helt möjlig att planera. Till exempel hävdar Goffman (1966) att

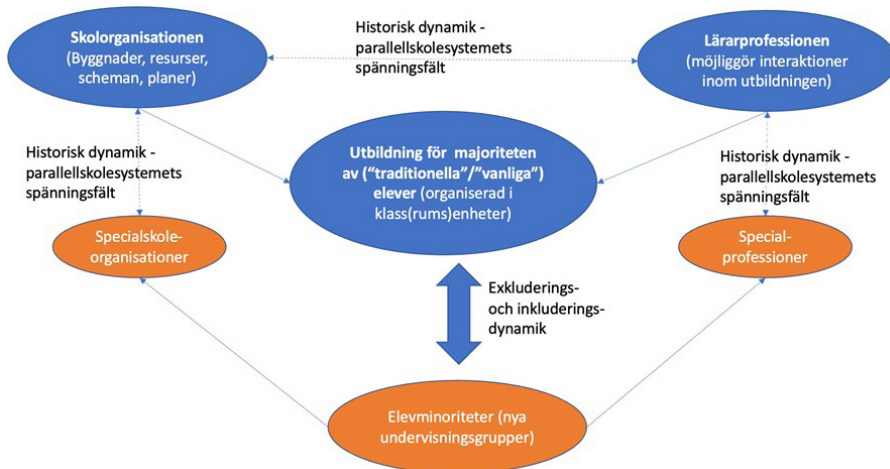
det aldrig går att vara helt säker på hur en interaktion kommer att utvecklas, och utifrån Luhmanns argumentation (1993) kan kommunikation enbart bearbetas självrefererande, dvs. genom att referera tillbaka till sig själv. I detta fall är människor, enligt Luhmann (1993), endast psykiska system. Att vara självrefererande som psykiskt system, innebär att det inte går att veta vad andra egentligen tycker, utan endast vad de säger och vilka konsekvenser det kan få. Det är helt enkelt inte möjligt att kunna se i en annan människas huvud. Inom utbildning blir konsekvensen en tvetydighet mellan vad som läraren lär ut, undervisningen, och vad som eleven faktiskt lär (Hopmann, 2007).

Resonemanget leder vidare till fenomenet ”undervisning”, utbildningssystemets kärna. Enligt vår teoretiska utgångspunkt är utbildningssystemet uppbyggt av det som Vanderstraeten (2001, s. 270) kallar ”organisatoriskt inramade interaktioner”, vilket är interaktioner som är möjliga att planera i viss utsträckning. Utbildningssystemet kännetecknas av sociala möten ansikte mot ansikte, möten som öppnar för särskilda former av interaktion inom systemet (Vanderstraeten, 2001), där lärare interagerar med sina elever, med andra lärare, med föräldrar och med skolans rektor om olika aspekter av det dagliga arbetet. Som beskrivits ovan har interaktioner alltid överraskningselement, eftersom de villkoras av deltagarna och sammanhanget. Detta förhållande gör att lärare behöver ett visst handlingsutrymme för att kunna svara på reaktioner från sina elever. Samtidigt behöver de en ram som bidrar till att minska komplexiteten av möjliga reaktioner. Därför kan skolororganisationen själv inte hantera utbildningens sociala interaktioner, utan den behöver specialutbildade personer, lärare, för att kommunicera utbildningsmål. Lärare behöver i sin tur skolororganisationen för att minska de möjliga interaktionernas komplexitet. Exempelvis måste lärare inte leta efter sina elever varje morgon, utan skolans organisation gör att de regelbundet möter samma elever i samma åldersgrupp, elever som alla ska utbildas inom ett visst ämne som regleras av läroplanen (Vanderstraeten, 2007). Samma förhållande gäller för specialpedagoger och speciallärare, men spänningsfältet mellan skolans organisation och professionen skulle behöva undersökas närmare, så att särdragen specialpedagogik och specialpedagogiskt arbete tydligare kan förstås.

Organisationens struktur kan i och för sig användas för att öka de professionellas frihet att välja sin speciella pedagogiska arbetsmodell med tillgång till lämpliga elever och lämplig utrustning. Den kan

också användas för att organisera tid och arbetsinsats i enlighet med planer och mål och för att delta i samtal med kompetenta kollegor så att kunskap och skicklighet stärks. Men det är också välkänt att yrkesverksamma ofta utvecklar en kritisk, till och med fientlig, inställning till de stora organisationernas "byråkratiska" strukturer och metoder. För de professionella framstår ofta organisationens byråkrati som ansträngande, med krav och förväntningar på rutinmässiga regler och en hierarkisk struktur som står i strid med professionens krav på flexibla interaktioner ansikte mot ansikte. I utformningen av en profession och en organisation som inte enbart syftar till mekanisk produktion (Skrtic 1991), utan även har beredskap för friktioner av olika slag (Wermke & Salokangas 2021), är det följaktligen nödvändigt att inkludera elever i behov av särskilt stöd. I linje med systemteorins antagande att komplexiteten alltid måste reduceras, har utbildningssystemet två strategier att följa, där den ena är att inkludera alla elever i skolan och klassrummen, medan den andra helt enkelt innebär att bygga upp ett parallellt skolsystem. Den sistnämnda lösningen ingår då som en del av utbildningssystemet, men verkar bredvid de ordinarie skolorna och utgör ett parallellt specialskolesystem. Även om de två skolsystemen delvis följer olika logiker, t.ex. en större betoning på omvårdnad än på utbildning (Berthén, 2007), bygger de fortfarande på de två strategierna.

Figur 4.4 illustrerar förhållandet. Viktigt i sammanhanget är att båda systemen relateras till varandra genom exkluderings- och inkluderingsprocesser. Historiskt sett kan avståndet mellan de båda skolsystemen variera, även i olika nationella sammanhang. Grupper som är exkluderade från det ordinarie systemet ingår i specialskolan, medan andra grupper ingår i det allmänna systemet. Variationerna kan illustreras med den svenska särskolans historia. Under 1960-talet inleddes en integrationsprocess där särskolan alltmer närmade sig den vanliga skolan. Processen innebar att specialskolan i allt mindre utsträckning utgjordes av institutioner med internat, för att i stället fysiskt placeras under samma tak som vanliga skolor (Berthén, 2007; Rosenqvist, 2010). Från och med 1980-talet ingick särskolans undervisning i skollagen (SFS 1985:1100, 6 kap.) i och med att ansvaret flyttades från socialdepartementet till utbildningsdepartementet. Genom 1990-talets förvaltningsreformer fick särskolan och grundskolan för första gången kommunen som en gemensam huvudman och i med Lpo 94 fick de två skolformerna en gemensam läroplan (Göransson m.fl., 2021).



Figur 4.4. Parallella skolsystem som består av (special)organisationer och (special)professioner.

Hantering av komplexitet genom differentiering

I anslutning till Luhmanns teori om funktionella system, utvecklar läroplansteoretikern Stefan Hopmann (1988) differentieringens betydelse i skolsystemet. Differentiering kan här förstås som processer med syfte att bygga upp särskilda funktionella enheter i organisationer och yrken, processer som i viss mån stabiliserar befintliga strukturer genom att anpassa sig till förändringar. Eftersom samhället är ett dynamiskt fenomen, i betydelsen att förändringar ständigt sker, kan differentiering ses som ett givet inslag i offentlig utbildning. Faktorer som leder till förändring kan vara politiska kriser, innovation, dynamik i det civila samhället eller den allmänna opinionen (Hopmann, 1988). Enligt tidigare argument i det här kapitlet, är även inkluderingsrörelsen en sådan förändringsfaktor.

Hopmann (1988) redogör för hur organisationer kan genomgå olika differentieringsfaser när de möter ett förändringsbehov. Inledningsvis äger en *neutraliserande fas* rum. En institution, organisation eller profession består alltid av en samling mikropolitiska intressen (se även Pfadenhauer 2003) och när utmaningar uppstår, försöker man vanligtvis låta allting vara som det är. Det innebär att man vill behålla sina egna strukturer och metoder. Om detta inte räcker, väljs handlingsalternativ som garanterar att organisationens inre stabilitet säkras. De instrument som används är sådana som inte ifrågasätter institutionens själva natur, exempelvis att införa fler, alternativt färre, normer efter

välbekant mönster genom avbyråkratisering eller rationalisering. I den andra fasen, *stabiliseringsfasen*, framträder strategier för omorganisation och omprofessionalisering, som nya planerings- eller styrenheter samt nya policydokument som syftar till att definiera oklara områden i organisationens beslutsprocesser. Externa experter, akademiker eller konsulter, involveras ofta för att legitimera omorganisationens insatser. Strategierna som tillämpas syftar först och främst till att anpassa organisationens formella strukturer, dock inte själva kärnan. Om spänningar fortfarande råder, kommer organisationens inre natur gradvis att förändras och då inträder den *självorganiserande fasen* eller *anpassningsfasen*.

Den utlösande faktorn för svenska specialpedagogers och speciallärares förändring var finanskrisen i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. På grund av en gradvis dränering av resurser utmanades skolans traditionella modeller för specialundervisning. Individuell undervisning, specialundervisning i mer eller mindre permanenta grupper, medicinska lösningar på skolproblematik fungerade inte längre. Den traditionella modellen utmanades även av en växande medvetenhet om alla barns rätt till undervisning i den allmänna skolan (se vidare kapitel 7). Reaktionen på den traditionella skolans utmaningar illustrerar dock differentieringens tröghet i utbildningssystemet. Skolans praktik förändrades inte nämnvärt, men det gjorde däremot speciallärarutbildningen. Faktum är att skolorna välkomnade de första grupperna av nyutexaminerade specialpedagoger som speciallärare med nya namn (se kap. 2 och kap. 5). Övergången från speciallärare till specialpedagoger var först och främst en lärarytbildningsreform och eventuella förändringar sköts med andra ord på framtiden.

Det som blir tydligt är differentieringsprocessernas tidsmässiga dimension där händelser i omvärlden leder till förändringar, förändringar som kan ha större eller mindre betydelse. Differentieringen kan stanna vid olika faser och när neutraliserande justeringar inte är tillräckliga, krävs stabiliserande eller självorganiserande justeringar. Dessa justeringar bryter sällan helt med befintlig praxis, utan utgör övergångar till uppdaterade organisationsformer med nya underfunktioner.

När vi talar om organisationsförändringar är det lätt att glömma dem som arbetar i organisationerna. De olika perspektiven på specialundervisning påverkar inte enbart människor i behov av särskilt stöd, utan även dem som ger stödet och deras praktik. När speciallärare avskaffades och specialpedagoger infördes vid slutet av 1980-talet är det värt att tänka på de speciallärare som blev tvungna att förändra,

tänka om eller försvara sina arbeten. Ett sådant perspektiv illustrerar tydligt varför standardförfarandet för differentiering är stabilisering och omorganisation, inte att införa av nya professioner. Det illustrerar också varför förändringar tar tid och varför avsedda förändringar ibland misslyckas. Misslyckanden handlar ofta om reformer som inte ser människorna på plats, de människor som ”gör” utbildning, omvårdnad och utbildningsadministration, byråkrater på gatunivå som Lipsky (2010/1980) har kallat dem. Stenlås (2009) beskriver med hänvisning till Hjort (2006) illustrativt övergången från Skolöverstyrelsen till Skolverket och ger en bild av hur differentiering kan se ut i praktiken:

På förfrågningar från skolor och kommuner svarade man inte. Generaldirektören motiverade detta i en intervju: ”Kommunerna har vant sig vid en viss service från Skolöverstyrelsen, SÖ, som de inte kan få längre, säger Ulf P. Lundgren, generaldirektör för det nya verket som startade den 1 juli när SÖ lades ner. Nu är det kommunerna själva som har huvudansvaret för sina skolor och de problem som uppstår där. Det är först när de inte tar tag i sina problem eller bryter mot skollag eller läroplan som vi kommer in, påpekar han”. [...]Skolverket präglades av ständiga omorganisationer och förvandlades först från projektorganisation till programorganisation, därefter från programorganisation till linjeorganisation. 1992 indelades verksamheten i fem programområden: uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn. Verket befattade sig endast i ringa utsträckning med frågor som undervisningens kvalitet och innehåll (citerat i Hjorth 2006, s. 129, 132–134).

Hopmann (1988) framhåller att differentiering kan utformas på olika sätt. *Horisontell differentiering* innebär att det utvecklas olika nivåer inom det offentliga utbildningssystemet, alternativt att det finns förskjutningar mellan olika nivåer eller att nya uppstår. Det kan handla om yttre påverkan som lagstiftning, politiska incitament eller den allmänna opinionen. En karakteristisk horisontell differentiering är decentralisering, dvs. att införa mellannivåer eller lokala enheter som tillskrivs beslutsmyndighet. Skolverkets ovan beskrivna utveckling illustrerar en sådan differentiering. Till följd av den tidigare nämnda finanskrisen omorganiserade och decentraliserade den tidigare mycket starka svenska centralstaten ansvaret för utbildning till kommunerna, vilket under omvandlingsperioden genomfördes utan märkbara resurser.

Differentiering kan också ske i *vertikal* riktning och innebär i det här sammanhanget framväxten av nya pedagogiska professioner relaterade till nya discipliner eller skolformer. Framväxten av en särskild

utbildning i skolsystemet skulle då vara en vertikal differentiering. En från lärarutbildningen skild utbildning blev nödvändig på grund av ett ökat antal elever i behov av särskilt stöd. Med en formulering hämtad från Skrtic (1991) är det till och med möjligt att hävda att "uppfinningen" av specialundervisning var en strategi för att skolans organisationen skulle kunna förbli en traditionell utbildningsmaskin. Ett annat belysande exempel på vertikal differentiering är återinförandet av det nygamla yrket speciallärare. Som beskrivits tidigare ersatte 1990-talets reformer speciallärare med specialpedagoger. Den senare gruppens fokus var inte undervisning utan kollegial handledning för att utveckla lärmiljön för elever i behov av särskilt stöd. Vi hävdar att den strategin sågs som mer kostnadseffektiv, men också att förändringen relaterar till den s.k. lärandefieringsvågen (Biesta 2015) på 1990-talet, där fokus flyttades från lärares undervisning till elevers lärande samt utveckling av lärmiljön. I senare och mer nutida reformer stärktes lärarens och undervisningens roll som skolans kärnverksamhet (Giota & Emanuelsson 2011) och därmed återuppväcktes specialläraren 2007, utan att för den skull ersätta specialpedagogen.

Försämringar i ett offentligt utbildningssystem kan sammanfattningsvis leda till nya befattningar och till nya organisatoriska nivåer med uppgiftsbeskrivningar, delegationsordningar och resurser. Differentiering relaterar till redan befintliga strukturer och kan stabiliseras, ersätta äldre lösningar, hybridisera med sådana eller till och med försvinna igen.

Slutord

I den här boken antar vi ett sociologiskt perspektiv på differentiering, därför är det viktigt att slå fast att differentieringsbegreppet även ingår i andra skolrelaterade perspektiv. Differentiering innebär också att anpassa läroplanens innehåll till rådande villkor för grupper av elever och enskilda elever. Differentiering i den meningen är kanske en av de viktigaste aspekterna av skola och undervisning inom massutbildning, eftersom den samtidigt fokuserar och behandlar gruppens och individuella elevers behov inom undervisning. Traditionellt kan vi skilja mellan extern eller organisatorisk differentiering och intern eller pedagogisk differentiering (se även kap. 2). Den förstnämnda innebär lösningar på organisationsnivå för att producera så homogena elevgrupper som möjligt (Diederich & Tenorth, 1997). Detta är den vanligaste motive- ringen för traditionell specialundervisning, men samtidigt är extern

differentiering en strategi för organisation av olika kursnivåer, som till exempel A-, B- eller C-nivåer i matematik. Det internationellt mest framträdande exemplet är parallellskolesystemet i tysktalande länder. Detta betyder inte att det inte förekommer intern differentiering i miljöer med extern differentiering, men externa strategier begränsar den heterogenitet som klassrummet ska hantera. De organisatoriska lösningarna ramar med andra ord in klassrummet genom att eleverna grupperas för att sedan möta fler utmaningar i form av intern differentiering.

Kapitlet har redogjort för ett teoretiskt perspektiv som ge oss flera verktyg för att arbeta med frågan hur specialpedagogiska professioner och organisationer har utvecklats. Att förstå specialpedagogik utifrån ett systemteoretiskt perspektiv gör att vi kan förstå många av dagens dilemman som handlar om specialpedagogikens rötter i minst två funktionella system, hälso- och omvårdnadssystemet och utbildningssystemet. Perspektivet visar också att det framför allt finns två strategier för att hantera utmaningar, att utveckla organisationer och att utveckla professioner. Den utvecklingen är i sin tur del av en differentieringsdynamik, där systemet gärna vill inkludera nya ansvarsområden, men genom att använda gamla strukturer som helst inte ska ändras.

Referenser

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet*. Karlstad universitet.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule [En teori om skolan]*. Cornelsen Scriptor.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: A national representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95–108.
- Goffman, E. (1966). *Interaction Ritual - Essays on Face-to-Face Behavior*. Pantheon.
- Göransson, K., Tideman, M. & Szönyi, K. (2021). *Utbildning och undervisning i särskolan : forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*. Natur & Kultur.
- Hjorth, S. (2006). *Statens kaka. Om nedläggningen av Skolöverstyrelsen och Länsskolnämnderna*. Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln [Läroplansarbete som förvaltningsarbete]*. Kiel IPN.

- Hopmann, S. (1999). The curriculum as standard of public education. *Studies of Philosophy in Education*, 18, 89–105.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Lipsky, M. (2010/1980). *Street level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services* (2nd ed.). Russell Sage Foundation
- Luhmann, N. (1993). Ecological Communication. Coping with the unknown. *Systems Practice*, 6(5), 527–539.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft [Sämhällets utbildningssystem]*. Suhrkamp.
- Nirje, B. (2003). *Normalitetsprincipen*. Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz [Professionalism. En undersökning av en institutionaliserad kompetensbeskrivningskompetens]*. Springer.
- Rosenqvist, J. (2010). A model for inclusive education: the special educator and the special teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In S.L. Ellger-Rüttgart & G. Wachtel. (Red.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (149–158). (Heil- und Sonderpädagogik). Kohlhammer.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100/
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education*. Love publishing.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm - Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier [A cornered profession. The teaching profession between professional ideal and state reform]*. ESO.
- Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen [Vetenskap, Universitet, Profession. Sociologiska Analyser]* (2nd ed.). Transcript.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10. [Stockholm]*: Svenska Unescorådet.

- Vanderstraeten, R. (2001). The Autonomy of Communication and the Structure of Education. *Educational Studies*, 27(4), 381–391.
- Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621–635.
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox. Teacher's perception on self-governance across Europe*. Springer.