

Inkluderande undervisning

– vad kan man lära av forskningen?

FÖRFATTARE

Claes Nilholm, Malmö högskola
Kerstin Göransson, Mälardalens högskola



(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Inkluderande undervisning

– vad kan man lära av forskningen?

© **Specialpedagogiska skolmyndigheten**

Ansvarig på Specialpedagogiska skolmyndigheten: Kristina Szönyi

Ansvarig på Skolverket: Eva Mintén

Foto: Omslag, Joakim Orrvik

Produktion: Tullbergs kommunikationsbyrå

Tryck: DanagårdLITHO, 2013

Best nr: 00458 (tryckt)

00459 (pdf)

ISBN: 978-91-28-00458-9 (tryckt)

978-91-28-00459-6 (pdf)

FoU-rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se.

Inkluderande undervisning

– vad kan man lära av forskningen?

FÖRFATTARE

Claes Nilholm, Malmö högskola

Kerstin Göransson, Mälardalens högskola

Innehåll

Förord	6
Författarpresentationer	8
Kapitel 1	
Alla elever har rätt till en meningsfull utbildning	11
En meningslös skolvardag	12
En berättelse om en vändpunkt	13
Alla elevers rätt	14
Helhetens betydelse	14
Bokens upplägg	16
Kapitel 2	
Från en skola för alla till en inkluderande skola	19
Folkskolan och parallellskolesystemet	19
Grundskolan	21
Grundskolan och specialundervisningen	22
Delaktighet som social rättvisa	23
Kapitel 3	
Inkludering – vad betyder det?	25
Kännetecknen på en inkluderande skola utifrån ett radikalt inkluderingsperspektiv	25
Att använda ordet inkludering	30
Inkludering och de svenska styrdokumenterna	31
Kapitel 4	
Fyra studier av inkludering	35
Att göra skolor mer inkluderande i en tid av resultatfixering	37
Inkludering och målpuppfyllelse	39
Gemenskapens betydelse	44
Lärarstrategier i ett inkluderande (?) klassrum	49

Kapitel 5

Att undersöka inkluderande processer	55
Aspekter av inkludering	57
Inkluderingsprocesser som förändring över tid	61
Index of inclusion	61

Kapitel 6

Avslutande diskussion	67
Inkludering som mål för skolan	67
Effektivitet och inkludering	68
Utveckling av kunskap om inkluderande undervisning	69
Hur kan rektorer och lärare arbeta för att göra skolan mer inkluderande?	70

Litteraturlista	75
-----------------	----

Appendix 1

Sökning av relevant forskning	79
Steg 1	79
Steg 2	84
Steg 3	84
Steg 4	85

Appendix 2

Teorins roll i de fyra studierna	87
Centrala begrepp och teorier	88
Bortom det skrivna	90

Förord

Idag ställer skollagen höga krav på att skolledare och lärare är väl förtrogna med vetenskapliga studier. Kravet på att verksamheternas innehåll ska bygga på forskning och beprövad erfarenhet innebär att vetenskapliga studier ska finnas tillgängliga för den praktik som berörs. Ambitionen med den här kunskapssammanställningen är att på ett lättillgängligt, men inte förenklat sätt, redogöra för ett antal vetenskapliga studier som har det gemensamma att de studerat inkluderande undervisning.

I rapporten förs ett ingående resonemang kring inkluderingsbegreppet. Ett begrepp som på relativt kort tid fick stort genomslag och som genomgått många olika utvecklingsfaser, särskilt inom skolområdet. Det gäller såväl begreppets retoriska innebörd som hur inkluderande undervisning beskrivs i praktiken. Att inkludering generellt ses som något idealt och eftersträvansvärt manifesteras tydlig genom att i stort sett all undervisning beskrivs som inkluderande.

Den här idealiseringen skapar problem då begreppet blir alltför vitt och oprecist, något som lyfts fram i skriften. För att kunna tala om inkluderande undervisning krävs att det finns gemensamma antaganden om vad som avses. I rapporten ges en innehållslig definition av inkluderande undervisning, som även utgör utgångspunkten för de sökningar av artiklar och andra vetenskapliga

arbeten som genomförts. Kraven för att en studie verkligen kan göra anspråk på att vara en inkluderingsstudie blir därmed höga.

Som rapportens titel visar, har kunskapsöversikten en ambition att både belysa och kritiskt granska de studier som presenteras. Som en röd tråd förs ett resonemang kring forskningens tillämpning och relevans i praktiken. Exempel på kritiska frågor att ställa till en vetenskaplig studie ges, vilka ger ökade möjligheter att bedöma en studies relevans för den praktik man befinner sig i. På det sättet bidrar rapporten både med den kunskap som genereras av de studier som presenteras och med en vetenskapsteoretisk introduktion, som kan vara användbar även i andra sammanhang.

Kunskapsöversikten har skrivits av professor Claes Nilholm, Malmö högskola och docent Kerstin Göranson, Mälardalens högskola.

Kunskapsöversikten har tagits fram i samarbete mellan Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket.

De slutsatser och reflektioner som presenteras är författarnas egna.

Greger Bååth
Generaldirektör

Kristina Szönyi
Nationell FoU-samordnare

Författarpresentationer

Claes Nilholm och Kerstin Göransson har arbetat tillsammans med olika forskningsprojekt under flera år. De har publicerat ett flertal artiklar och bland annat tillsammans med Anna-Lena Eriksson Gustavsson gett ut boken *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* på Studentlitteratur.

Kerstin Göransson är docent i specialpedagogik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens högskola. Där arbetar hon bland annat med utvecklingen av speciallärarutbildningens specialisering mot utvecklingsstörning. Hon har mångårig erfarenhet av forskning om specialpedagogisk verksamhet inom framför allt skolans värld. Kerstin är projektledare för projektet *Speciella yrken? – ett projekt om speciallärares och specialpedagogers arbete och utbildning*, som finansieras av Vetenskapsrådet.



Claes Nilholm är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Malmö högskola. Hans forskningsintressen rör allt från mer övergripande analyser av teorier och begrepp till konkreta analyser av specialpedagogiskt arbete.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Kapitel 1

Alla elever har rätt till en meningsfull utbildning

Det är lättare att uttrycka goda målsättningar för skolan i skollagar och läroplaner än att iscensätta dem i skolvardagen. Visserligen är det svårt att generalisera när det gäller skolan eftersom den ser ut på olika sätt på olika platser och varje elev gör en unik erfarenhet, men det är inte kontroversiellt att konstatera att alla elever inte får en meningsfull skolgång trots att de har rätt till det. Denna rätt framgår av styrdokumenterna för det svenska undervisningsväsendet och av internationella konventioner av olika slag, såsom barnkonventionen, Salamancadeklarationen och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I skolans styrdokument formuleras också ett brett mål för elevers utveckling som går utöver det kunskapsmål som oftast fokuseras i dagens diskussion om skolan.

I boken presenterar och diskuterar vi forskning om hur skolan ska bli mer inkluderande. Översikten handlar om inkluderande undervisning och också om förutsättningar för sådan inkluderande undervisning på framförallt skolnivå. Vi tror att många uppfattar inkludering som att det handlar om att undvika särlösningar utanför det vanliga klassrummet, genom att till exempel lägga ner särskilda undervisningsgrupper. Detta är en aspekt av inkludering – men som vi kommer att visa handlar inkludering ofta också om ett bredare uppdrag för skolan som bland annat innebär att *alla* elever ska ha en bra skolsituation. Det kommer också att framgå av vår genomgång av forskningen att det finns mycket få studier som på ett tillfredsställande sätt visar hur skolor och klassrum blir mer inkluderande i en sådan bredare mening.

Det är lätt att hitta förslag i litteraturen på hur skolor ska bli mer inkluderande, men mer sällsynt med studier som på ett vetenskapligt hållbart sätt fastslagit samband mellan åtgärder på skol- och klassrumsnivå som leder till en mer inkluderande skola.

Syftet med denna kunskapsöversikt är att vara en hjälp för rektorer och lärare som vill arbeta mer inkluderande. Vi ägnar en stor del av kunskapsöversikten åt att diskutera vad inkludering är eftersom vi tror att det är med den frågan som ett förändringsarbete måste börja. Vad är det vi vill sträva mot? Det är också viktigt att denna diskussion förs i relation till de mål som är fastslagna för skolan och därför diskuterar vi också hur inkludering

förhåller sig till mål i styrdokument som skollag och läroplaner. Vi kommer också att presentera några exempel på studier av inkludering och vi hoppas att läsningen av dem leder till en reflektion kring inkludering och hur skolor och klassrum kan bli mer inkluderande. Vi använder också exemplen för att visa hur rektorer och lärare som vill arbeta mer inkluderande kan gå till väga så att skolor och klassrum förändras i en inkluderande riktning. Kortfattat argumenterar vi för att de skolor och lärare som vill arbeta mer inkluderande, utöver att formulera vad de menar med inkludering, också måste vara noga med att samla information om huruvida de förändringar de genomför faktiskt leder till att skolor och klassrum blir mer inkluderande. Inte minst betyder det att man måste undersöka hur förändringarna påverkar eleverna.

Innan vi går närmare in på vad inkludering är, ger vi några bilder av hur det kan se ut i den svenska skolan för att illustrera hur betydelsefullt det är att vi tar de frågor som diskuteras i boken på fullaste allvar. Exemplet ger förstås inte en representativ bild av hur skolvardagen ser ut för elever i den svenska skolan utan är avsedda att visa att vi inte kan känna oss nöjda förrän vi har en skola som ger alla elever möjlighet att utvecklas inom ramen för de områden som lyfts fram i styrdokumentet.

En meningslös skolvardag

Tidskriften *Pedagogiska magasinet* hade för några år sedan en artikel om en pojke med synnedsättning och ytterligare en funktionsnedsättning som påverkade hans motorik. Pojken gick på högstadiet och var ”integrerad” i en vanlig högstadieskola. Reportaget redovisade vilken fullständigt hopplös skolsituation han hade. En stor del av tiden spenderade han i ett eget rum utan möjlighet att skapa relationer med sina skolkamrater och utan meningsfulla uppgifter. I artikeln uttalar sig en psykolog från, vad som vid det här tillfället var, Ekeskolans resurscenter för elever med synnedsättningar och ytterligare funktionsnedsättningar. Han använder begreppet ”integrationsvrak” när han beskriver situationen som denne pojke befann sig i. Utan tvivel var han inte delaktig i skolans verksamhet.

Knappast någon kan mena att det är försvarbart att elever ska behöva ha en sådan skolsituation. Uppenbart är också att skolsituationen i exemplet vittnade om stora brister i hur skolan fullgjort sin uppgift. Mål för kunskapsutveckling, sociala relationer och demokratifostran blir närmast ett håån när de sätts i relation till den skolsituation som beskrevs i reportaget.

Lyckligtvis är inte alltid skillnaden mellan vackra formuleringar i styrdokument och elevers upplevelse i skolvardagen så stora som i detta fall. I själva verket visar Skolverkets undersökningar att påfallande många elever

trivs i skolan och har förtroende för sina lärare. Som vi kommer att se senare handlar inkludering om mer än så, men att man känner att man har en plats i skolan är förstås en förutsättning för inkludering. Skolan har en enorm potential att, som det så populärt kallas i dag, ”göra skillnad för elever”.

En berättelse om en vändpunkt

Händelser i livet kan bli vändpunkter genom att de markerar ett tydligt före och ett tydligt efter. Berättelser om sådana förändringar kallas ibland vändpunktsberättelser. Det kan till exempel handla om religiös omvändelse: ”Förut var jag en syndare och gjorde ont mot mina medmänniskor, sedan mötte jag Gud och nu lever jag ett fromt liv”. Det är ett exempel på en vändpunktsberättelse som innehåller de bärande delarna: ett före, en vändpunkt och ett efter. I en studie av livet i ett klassrum i årskurs 5 och 6 tyckte några av eleverna att det var så spännande att forskaren intresserade sig för deras skolerfarenheter att de spontant överlämnade sina så kallade reflektionsböcker till henne. De innehöll dikter som på olika sätt oftast handlade om elevernas situation i skolan. En av dem kan sägas vara en vändpunktsberättelse:

Mitt hjärta frös och jag kände mig nästan alltid ensam
När jag gick i språkis
Före den här skolan
Var jag nästan alltid ensam

Jag gillar att jobba med andra
När jag får arbeta med Jens och Lena och de andra
Då skrattar mitt hjärta och blir varmt
För vi talar så bra med varandra
Vi hjälper varandra på något sätt
Och vi vet olika saker och vi lurar fram
det braiga hos varandra

Vi kan leva oss in i hur det kändes att vakna på morgonen före skolbytet när en skoldag av mestadels ensamhet väntade. På samma sätt kan vi föreställa oss den positiva förväntan inför den nya skoldagen i den nya miljön. Det är samma elev det handlar om, men sammanhanget skapar i det närmaste två helt olika elever.

Alla elevers rätt

Båda exemplen har handlat om elever i behov av särskilt stöd. Men det är viktigt att redan nu slå fast att inkludering ofta är en idé som omfattar alla elever och grupper av elever. Inkludering handlar också för många om hur skolor och klasser fungerar som helheter. Ett sådant kännetecken på inkludering, som brukar lyftas fram, är att skolor och klassrum ska erbjuda en gemenskap. I en av de dikter som samlades in beskriver en elev som inte är i behov av särskilt stöd betydelsen av att uppmärksamma alla elevers behov:

Jag tror att jag är bra på att lyssna
det säger i alla fall mina kamrater
jag säger inte så mycket själv
det kanske är för att jag är så bra på att lyssna

men jag tänker ibland
jag lär av de andra
men vad lär de av mig?
Att de inte undrar vad jag tänker?

Det finns förstås en risk med att övertolka dikter som den här. Kanske är det något som just hänt som får eleven att uttrycka sig på detta sätt. Eller så kan vi se det som en övning i poesi där själva genren uppmuntrar uttryckssätt som detta. Men det kan också vara så att känslan av att inte bli lyssnad på är något av ett drama i denna elevs liv. Dikten illustrerar att det är viktigt för rektorer, lärare och andra att vara uppmärksamma på hur alla elever upplever sin situation.

Helhetens betydelse

Genom att enbart lyfta fram individuella elevers situation finns det en risk att vi missar helhetens betydelse. I en avhandling beskriver Adriana Velasquez, en lektion i syslöjd. Hon skildrar en mycket kaotisk situation där övergrepp och kränkningar är legio och många individer far illa. Det finns en risk att den fokusering på individen som är så vanlig i dag gör att vi inte ser övergripande strukturer. Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram skrivs för enskilda elever, men vi har inte på samma sätt planer och åtgärdsprogram för skolor och klasser. I alla tre exemplen kan vi skönja betydelsen av det större sammanhanget och den gemenskap som erbjuds där. Vi kommer att se att olika forskare inte är överens om hur en sådan gemenskap ska se ut för att vara inkluderande. Vissa av dem talar till och med om inkludering utan att

fästa alltför stor uppmärksamhet vid vilken gemenskap som bör erbjudas elever. Ibland betyder då inkludering att alla elever ska ha en bra situation som individer utan hänsyn till hur den helhet som individerna ingår i ser ut.

Ett av exemplen visar just helhetens betydelse och individen blir en annan individ när han byter till en klass där gemenskapandet är viktigt. Ytterligare en dikt från samma material illustrerar betydelsen av det som skulle kunna kallas skol- eller klasskultur:

En del i de andra klasserna säger att vi bara leker och har roligt och
det är nästan sant
men vad de inte vet är att det är så vi lär oss saker.
Om vi har lekt något roligt eller varit ute på någon utflykt
så skriver vi sen om det och har man inte gjort nåt roligt
så har man ju ingenting att skriva om och ingen fantasi.

Självklart för alla som tagit sig igenom utbildningssystemet är att det har stor betydelse hur den klass man går i fungerar. En hel del forskning och erfarenhet indikerar också att det för eleverna är mer avgörande hur lärare och klasser fungerar än hur skolan är organiserad på mer övergripande nivåer. För att sammanfatta det som sagts hittills:

- a) Det är viktigt att alla elever har en fungerande skolsituation.
- b) Det är flera aspekter till exempel kunskapsutveckling, social utveckling och demokratifostran, som tillsammans gör skolmiljöer inkluderande.
- c) Flera forskare vill inte reducera skolans verksamhet till individernas situation utan också fokusera hur den gemenskap som erbjuds ser ut.

Syftet med boken är att presentera kunskap om hur skolor och klassrum kan bli mer inkluderande. Ofta brukar man skilja mellan kunskap som grundar sig på vetenskap och sådan som bygger på beprövad erfarenhet. Av olika skäl har vi valt att betona kunskap som bygger på forskning. För det första menar vi att forskning innebär att mer systematiskt söka kunskap och pröva denna jämfört med beprövad erfarenhet. För det andra har ett av målen för många av dem som arbetat med att göra skolor mer inkluderande varit att bryta med sådant som betraktas som beprövad erfarenhet. I arbetet med elever med funktionsnedsättningar och, eller i behov av särskilt stöd gäller det till exempel den utbredda vanan att nivågruppera elever. För det tredje lider den beprövade erfarenheten om hur skolor kan bli mer inkluderande av att det oftast är oklart vad man menar med inkludering. Därmed blir det också oklart vilka processer den beprövade erfarenheten handlar om.

Vi kommer alltså i huvudsak att utgå från forskningen om inkludering. Vi menar att det är svårt att dra generella slutsatser av de studier som genomförts, bland annat eftersom det är oklart vad man menar med inkludering i olika studier. Därför är boken mycket mer än en sammanställning av forskning och kan också läsas som en analys av vad inkludering kan vara, vad som brister i kunskapen om inkludering och om hur sådan kunskap ska kunna utvecklas. Vi avser också att sätta diskussionen om inkludering i ett större samhällligt perspektiv. Vi menar att det är oerhört viktigt för rektorer, lärare och andra i skolans verksamhet att både kunna analysera begreppet inkludering och att sätta det i ett större sammanhang. Kunskap bygger på att vi är tydliga med vad vi avser med olika begrepp och hur vi använder dem. Detta är desto viktigare när det handlar om ett begrepp som inkludering, vilket ges skilda innebörder i olika sammanhang. Om en skola exempelvis beslutar sig för att bli mer inkluderande är vi övertygade om att det är fruktbart för den att ta del av de analyser som vi presenterar här. Det finns annars en risk att prata förbi varandra och tro att man menar samma sak när man talar om inkludering fast man egentligen menar olika saker.

Bokens upplägg

I kapitel två ger vi en historisk bakgrund till inkluderingsbegreppets framväxt, framförallt i ljuset av den svenska idén om ”En skola för alla”. I kapitel tre fördjupar vi analysen av inkluderingsbegreppet och sätter det i relation till skolans styrdokument. På så sätt ger vi en tydlig bild av vad inkludering kan betyda innan vi i kapitel fyra presenterar fyra studier av inkluderande processer på skol- och klassnivå. Detta är bokens längsta avsnitt eftersom vi tycker det är viktigt att ge en inblick i hur forskningen om inkluderande processer ser ut. Den läsare som vill ha en fördjupad analys av den teoretiska grunden för studierna hänvisas till Appendix 2.

I kapitel fem diskuterar vi hur man metodologiskt bör lägga upp en studie av inkludering och i samband med det granskar vi de beskrivna studierna mer kritiskt. Vi rekommenderar dock att man läser studierna innan man tar del av vår kritik. Kritiken bygger på att vi har en ganska klar uppfattning om hur studier som vill verifiera inkluderande processer bör läggas upp. Sådana studier kan ses som en typ av utvärderingsforskning och det finns väl kända modeller för hur sådan forskning bör bedrivas. I kapitel sex diskuterar avslutande bland annat om inkludering bör vara ett mål för skolan och hur rektorer och lärare som vill skapa mer inkluderande skolor och klassrum kan arbeta.

Du som är intresserad av den metod vi använt i kunskapsöversikten hän-

visar vi till Appendix 1 där vi redovisar a) vilka tidigare forskningsöversikter vi använt och hur vi använt dem, b) egna litteratursökningar och c) kontakter vi tagit med forskare inom området.

Det är vår övertygelse att svensk skolforskning mer än tidigare måste fokusera på de problem rektorer och lärare möter i sin arbetsvardag där det handlar om att erbjuda alla elever en positiv erfarenhet av skolan inom flera olika områden. Om denna bok kan bidra till en sådan utveckling är vi mer än nöjda.

Litteraturförslag:

- Socialdepartementet (2008). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Ds 2008:123.
- UNICEF (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Kapitel 2

Från en skola för alla till en inkluderande skola

Idén om ”En skola för alla” har en lång historia. Här ges en översiktlig bild av hur idén växt fram och hur man på olika sätt realiserat den. En sådan bakgrund är viktig för att man bättre ska förstå idén om inkludering och hur den kan ses som en förlängning av tanken om ”En skola för alla”. Man kan också, som den norske professorn i pedagogik Peder Haug i sin bok *Pedagogiskt dilemma – om specialundervisning*, se olika skeden i den historiska utvecklingen av den svenska skolan som uttryck för *olika* idéer om vad en socialt rättvis skola är. I vår redovisning av den historiska utvecklingen kommer vi att utifrån Haugs modell diskutera vilken typ av social rättvisa som uttrycks i olika skeden av utvecklingen. Det är givetvis så att social rättvisa inte är det enda syfte för skolan som brukar framhållas. Att överföra kunskaper och värden, förbereda för yrkeslivet och skapa eliter som kan säkra nationens förmåga att hävda sig i den internationella konkurrensen nämns också ofta som centrala uppgifter för skolan. Syftena har också haft skiftande betydelse under historiens gång. Skolans historia kan också skrivas utifrån olika perspektiv. Vi väljer dock att använda Haugs modell för att den på ett ganska lättfattligt sätt sammanfattar en mångfacetterad historisk utveckling och för att diskussionen om inkluderande utbildning ofta tar sitt avstamp i idén om social rättvisa och vad den bör innebära för grupper som varit marginaliserade i skolsystemet. En ytterligare fördel är att Haug relaterar sin historieskrivning till idén om inkluderande utbildning.

Folkskolan och parallellskolesystemet

Att etablera den svenska folkskolan var en långdragen process men mot slutet av 1800-talet började den få fastare former. Medan privilegierade grupper i samhället sedan länge hade sett till att deras barn fått utbildning var folkskolan framförallt en skola för de fattiga. Därför kan man säga att utbildningssystemet var ett parallellskolesystem med olika utbildningsvägar för olika sociala grupper. Det var alltså klassbakgrunden och inte elevens individuella

egenskaper som i huvudsak avgjorde hur skolgången skulle gestaltas. Den sociala rättvisan innebar rätt till skolgång men inte rätten till skolgång i ett utbildningssystem som var lika för alla. Krav på ett sådant gemensamt utbildningssystem för alla elever började dock ställas av flera skäl.

I 1800-talets samhälle präglades av stora motsättningar. Det framväxande industrisamhället innebar stora förändringar. Industrierna krävde arbetskraft som arbetade under ofta mycket svåra förhållanden med låga löner, långa arbetsdagar, hälsovådliga arbetsuppgifter och bristande social trygghet. Industrins framväxt innebar också en ökad inflyttning till städerna och därmed en avfolkning av landsbygden. Den stora motsättning som kom att dominera alltmer var den mellan arbete och kapital. I det nya klassamhället ökade de sociala spänningarna när en arbetarrörelse som ständigt rekryterade nya medlemmar försökte förbättra sina villkor medan kapitalägarna strävade efter att öka sina vinster och därmed att försöka undvika kostsamma reformer.

I denna situation av social oro såg många skolan som ett sätt att överbrygga de sociala motsättningarna. Liberaler som ville att samhällsklasserna skulle leva i harmoni med varandra såg i en gemensam så kallad bottenkola en möjlighet att öka förståelsen mellan klasserna. Andra motiv som fördes fram var att en gemensam skola skulle ge begåvningar från mindre privilegierade hem bättre möjligheter. I jämförelse med parallellskolesystemet där social rättvisa bestod i rätten att gå i skolan skulle nu den sociala rättvisan innebära rätten att gå i ett gemensamt skolsystem. Så småningom kom också socialdemokratin att ansluta sig till detta projekt genom att man såg att den nya skolan skulle ge bättre möjligheter för arbetarklassens barn.

Det som kom att kallas en bottenkola, det vill säga en skola som skulle skapa en gemensam grund för eleverna, växte fram successivt. Det var dyrt för borgarklassen att bekosta sina barns skolgång i privatskolor och fler valde att låta barnen gå i folkskolan. När skolsystemet blev mindre uppdelat ökade också olikheterna mellan de barn som fanns i klassrummet, vilket barndoms-historikern Bengt Sandin uttrycker på ett målande sätt:

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

De båda skolsystemen närmade sig som sagt varandra gradvis. Samtidigt blev det också vanligare att pojkar och flickor fanns i samma klasser. Det var i och med att den svenska grundskolan etablerades i början av 1960-talet som vi såg realiseringen av en så kallad bottenskola som var gemensam för de olika sociala klasserna. Social rättvisa betraktades nu som en rättighet att få gå i samma skolform som alla andra.

Grundskolan

När grundskolan genomförs gick i stort sett alla elever i en gemensam skolform från årskurs 1 till årskurs 9. För många var detta ett infriande av drömmen om en skola för alla. Nu skulle alla elever oavsett social bakgrund få likvärdiga villkor för sin utbildning. Hur lyckades den nya skolformen infria de förväntningar som ställts på den? På ett sätt blev skolan kanske mer rättvis då alla mötte ett gemensamt innehåll. Den sociala bakgrunden fick förmodligen också mindre betydelse för skolframgången. Däremot är det inte säkert att de förväntade positiva mötena mellan elever med olika bakgrund kom till stånd. Som vanligt är i utbildningssammanhang utvärderades den nya grundskolan framförallt gentemot kunskapsmål och inte utifrån alla de motiv som bidragit till att den instiftades. Även bostadssegregationen, som ökat väsentligt sedan 1960-talet, bidrog till att olika klasser samlades i olika bostadsområden, framförallt i större städer. Detta innebar förstås att man i högre grad i klassrummet mötte elever med liknande bakgrund som sin egen.

Det ställdes högre kunskapskrav i den nya grundskolan än vad som varit fallet i folkskolan. Flera hade fruktat att en gemensam bottenskola skulle innebära lägre krav. Därför drev man igenom att den gamla realskolans kursplaner skulle ligga till grund för undervisningen i grundskolan. Det innebar i sin tur att många elever fick svårt att klara av skolans krav. Specialundervisningen exploderade i omfattning under 1960-talet, först och främst i traditionella former med stöd i speciella grupper utanför den ordinarie undervisningen och sedan alltmer i form av så kallad samordnad specialundervisning som i högre grad var integrerad med den ordinarie undervisningen i klassrummet. Vi kan här se hur en tredje princip för social rättvisa gör sig gällande. Först handlade det om rätt till utbildning, sedan om rätt till samma utbildning och nu handlar det också om rätten att få ut något av utbildningen. Eftersom många elever hade svårt att klara av den nya skolformens krav erbjöds de vad som brukar kallas *komensation*. Något förenklat kan sägas att vissa elever och, eller deras hem bedömdes ha brister och att det därför var skolans uppgift att kompensera dessa brister. Denna syn på skolsvårigheter orsakade av elevers egenskaper och, eller brister i deras hemförhållanden är fortfarande mycket vanlig i svensk skola.

Grundskolan och specialundervisningen

I läroplanen från 1962 föreslogs en mängd särlösningar för ett flertal olika grupper som sågs som avvikande. Samtidigt fanns särskilda skolor för andra elever som likaledes betraktades som avvikande. En del kritiker menade att grundskolan till delar återskapade det parallellskolesystem som den var satt att avskaffa. Kritiken mot särlösningar blev också allt vanligare och en följd av detta var den samordnade specialundervisning som nämndes ovan. Ordet *integrering* blev viktigt för en rörelse som ville avskaffa specialskolor och andra typer av särlösningar. Speciellt specialskolorna utsattes för kritik eftersom de samlade elever med specifika funktionsnedsättningar, såsom utvecklingsstörning eller motoriska funktionsnedsättningar, i skolor som ofta låg långt från elevernas hem. Det fanns starka krafter som utmanade förekomsten av å ena sidan en skola för ”normala” elever och å andra sidan en skola för ”avvikande” elever. Sedan början av 1960-talet har också andelen helt segregerade utbildningsformer, såsom specialskolor och permanenta särskilda undervisningsgrupper, förmodligen minskat i antal åtminstone fram till för ett antal år sedan. Det är dock svårt att uttala sig exakt eftersom det saknas helt tillförlitliga statistiska uppgifter, framförallt om särlösningar inom ramen för grundskolan.

Många företrädare för en mer integrerad skola, till exempel Peder Haug, ser med missmod på att det fortfarande finns en ganska tydlig uppdelning mellan den vanliga undervisningen och specialpedagogiska insatser. De senare har ofta getts vid sidan om och har inte påverkat så mycket vad som skett i klassrummet. De tydliga särlösningar som förekommer i dag är specialskolor, särskola och särskilda undervisningsgrupper. Relativt få elever går i specialskolan, medan 1,2 procent av eleverna går i grundsärskolan. Skillnaden mellan kommuner är dock stor när det gäller andelen elever som är mottagna i grundsärskolan. Ett problem är att det inte finns någon helt tillförlitlig statistik på hur många elever som går i särskilda undervisningsgrupper. Sedan 2011 tas inte längre beslut om placering i särskild undervisningsgrupp i den politiska nämnd som har ansvar för grundskolan utan nu kan sådana beslut tas av rektorer.

Mindre tydliga särlösningar förekommer förstås i form av samordnad specialundervisning där stöd ges i nära anslutning till undervisningen i klassrummet. Drygt 15 procent av eleverna i grundskolan får i dag ett särskilt stöd i undervisningen och drygt 40 procent av dem får ett sådant stöd någon gång under sin grundskoletid. Många elever får ett särskilt stöd endast under en kortare tid. De elever som får särskilt stöd är en heterogen grupp och består av alltifrån elever som får ett extra stöd under en kortare period när de ska lära sig läsa och skriva till elever som får ett permanent stöd i form av inskrivning i särskolan.

Delaktighet som social rättvisa

Haug menar att den kompensatoriska synen på social rättvisa är otillräcklig. Han argumenterar utifrån vad han kallar ett demokratiskt deltagarperspektiv där social rättvisa just är rätten att få delta i en gemenskap. I nästa kapitel går vi närmare in på vad detta kan tänkas betyda. Vad det alldeles tydligt innebär är frånvaro av särlösningar, det vill säga vi ska inte ha speciella skolformer eller grupperingar för speciella grupper av elever. På så sätt uttrycker idén om delaktighet den integreringstanke som i över ett halvt sekel motsatt sig särlösningar i olika former oavsett om det rör sig om särlösningar långt vid sidan om den vanliga grundskolan, såsom specialskolor, eller särlösningar närmare den vanliga undervisningen.

En kritik mot integreringsdiskussionen är att den för mycket kommit att handla om den fysiska placeringen av eleverna. Integreringsförespråkare har förstås varit väl medvetna om att integrering också handlar om att eleverna ska ha en bra skolsituation i den miljö de integreras i. Exempelen i förra kapitlet visar tydligt att utfallet av integreringsprocesser kan vara mycket olika beroende på vilken beredskap som finns att möta elevers olikheter i den miljö integreringen sker. Men det finns också en djupare kritik av integreringsbegreppet som handlar om att det bygger på en uppdelning mellan ”vi” och ”dom”, normalitet och avvikelse och att det till syvende och sist handlar om att den som identifierats som avvikande ska anpassas till en miljö som inte från början utformats med utgångspunkt i elevers olikhet.

Det är i ljuset av kritiken mot integreringsbegreppet som vi ska förstå hur det inkluderingsbegrepp vuxit fram som vi presenterar och diskuterar i nästa kapitel. Inkluderingsförespråkarna ville belysa de tillkortakommanden som integreringssträvandena enligt dem hade utmynnat i. Om man såg integreringsdiskussionen som att någon knackade på dörren och ville komma in, ville flera att diskussionen i stället skulle handla om något helt annat: Hur ska vi kunna bygga ett hus där alla har en självklar plats?

Litteraturförslag:

- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. I K. Bergqvist, K. Pettersson och M. Sundqvist (red), *Korsvägar*. Stockholm: Symposion.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Kapitel 3

Inkludering – vad betyder det?

Under 1980-talet började begreppet *inclusion* på allvar introduceras i flera anglosaxiska länder. En hel del forskare och praktiker som arbetade med specialpedagogiska frågor var missnöjda med hur begrepp och företeelser som *integration* och *mainstreaming* kommit att urholkas för att till sist framför allt handla om var elever med funktionsnedsättningar och, eller i behov av särskilt stöd skulle placeras. De gamla begreppen kom att representera ett synsätt där elever i svårigheter skulle anpassas till en skola som inte var utformad med dem i åtanke medan inkludering istället skulle förskjuta fokus mot hur skolan skulle kunna utformas för att passa alla elever. I det här kapitlet diskuteras några olika sätt att se på vad inkludering är. Vi börjar med att diskutera ett ganska radikalt inkluderingsbegrepp för att sedan presentera några andra definitioner av inkludering. Ett radikalt inkluderingsbegrepp har förespråkats av flera kända företrädare för inkluderingsrörelsen. Vi väljer att presentera det ganska utförligt här eftersom det på många sätt utmanar våra invanda föreställningar om skolan och arbetet med elever i svårigheter. Avslutningsvis i kapitlet analyserar vi i vilken grad de svenska styrdokumenterna för grundskolan kan sägas uttrycka ett inkluderande synsätt.

Kännetecknen på en inkluderande skola utifrån ett radikalt inkluderingsperspektiv

Bland verksamma praktiker likväl som hos föräldrar och elever har det funnits ett missnöje med segregering i skolan. Det betyder inte att alla varit missnöjda utan vi har också många exempel på motsatsen. Men uppdelningen i flera skolsystem har varit en stöttesten för många. I sin mest radikala form har det handlat om att lösa upp vad som i den amerikanska litteraturen brukar kallas *dual systems*, det vill säga att det finns ett utbildningssystem för ”normala” elever och ett annat för elever som definierats som avvikande i en eller annan mening.

Nu är det förstås så att dessa båda system kan vara mer eller mindre åtskilda. Å ena sidan kan det finnas en strikt uppdelning med ett system av specialskolor för elever som definierats som avvikande och sådana specialskolor kan i extremfallet vara närmast helt åtskilda från ”normalskolan”. Å andra sidan kan specialsystemet vara närmare integrerat med den vanliga undervisningen så att stöd ges till elever i anslutning till denna så som var fallet med den samordnade specialundervisningen. I dagens svenska skola finner vi en blandning av mer eller mindre åtskilda sÄrlösningar sÅsom sÄrskolan, specialskolan och sÄrskilda undervisningsgrupper och stöd som i olika former ges i anslutning till den ordinarie klassrumsundervisningen. Inom rörelsen för en inkluderande skola finns en spännvidd av Åsikter, alltifrån de, som till exempel Peder Haug som förespråkar att man i det närmaste helt ska lösa upp skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik till de som menar att en förutsättning för en inkluderande skola År att det finns ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem. Det finns alltså olika positioner i det som lite vagt skulle kunna karakteriseras som en rörelse mot inkludering. Gemensamt för denna rörelse som finns i ett flertal länder År en kritik mot traditionell specialpedagogik. Vi kommer här att presentera olika kÄnnetecken som utmärker ett radikalt inkluderingsperspektiv.

Olikhet som tillgÅng

Inkluderingsrörelsen har alltså försökt skifta fokus från frågan om hur elever som definieras som avvikande ska kunna anpassas till skolans sÄtt att fungera till hur skolan kan anpassa sig till det faktum att elever År olika. En viktig aspekt har varit betoningen pÅ att olikhet ska ses som en tillgÅng och inte som ett problem och att undervisningen ska vara anpassad till elevers olika förutsättningar och behov. Det finns egentligen ingen anledning att begrÄnsa denna diskussion till att handla endast om elever som upplever svårigheter i skolan utan argumentet om att olikhet ska ses som en tillgÅng kan utsträckas till hela det spektrum av olikheter som möts i skolan, till exempel elevers olika etniska och språkliga bakgrunder. Som nämnts tidigare har dessa diskussioner varit kopplade till en idé om hur en socialt rättvis skola ska gestaltas för elever som historiskt sett varit marginaliserade.

Vi börjar försöka mejsla ut några drag som kan sägas karakterisera en inkluderande skola. Hittills har vi nämnt betydelsen av att *avskaffa eller minska skillnaden mellan de dubbla systemen* och att *olikhet ska ses som berikande*. Men vilka andra drag behöver finnas för att vi ska kunna identifiera inkluderande skolor? Förespråkare för inkludering lyfter fram olika kÄnnetecken, det finns alltså olika uppfattningar om vad inkludering År. Vi argumenterar senare i boken för att det År betydelsefullt att tydliggöra vad man sjÄlv menar när man talar om inkludering och inkluderande skolor, bÅde

för de forskare som studerar inkluderingsprocesser likväl som för rektorer och lärare och andra som vill skapa mer inkluderande skolor och klassrum. Här lyfter vi fram några kännetecken hos olika forskare som försökt definiera vad inkluderande skolor är och också något om de olikheter som finns i definitioner av inkludering.

Gemenskap

Fler forskare lyfter fram betydelsen av en *gemenskap* (community) där olikhet inte ska ses som en belastning. Gemenskap är enligt den amerikanske samhällsforskaren Robert Putnams ett uttryck för *socialt kapital*. En sådan gemenskap innebär en stor tillit till normer, regler och institutioner och ett utvecklat socialt nätverk mellan medlemmarna. Många kända pedagoger, till exempel Dewey och Noddings, har lyft fram betydelsen av att utbildningen erbjuder en gemenskap. Gemenskap i en skola eller kanske framförallt i ett klassrum handlar om att man har tillit till varandra och de regler som gäller, samtidigt som det finns gemensamma mål. Ett annat sätt att uttrycka detta är att det ska finnas ett ”vi”, det vill säga en identifikation med klassen och skolan. Samtidigt innebär gemenskapen ett möte med andras erfarenheter och en möjlighet att förändras som person. Därför finns det också många som poängterar betydelsen av att elever med olika bakgrund finns i samma skolor och klassrum.

Vi vill också argumentera för att en gemenskap förutsätter arbetsformer där elever involveras med varandra. Det kan då handla om lektioner och samtal i helklass där alla elever involveras eller arbete i mindre grupper där det gemensamma resultatet är beroende av alla gruppmedlemmars bidrag. Exakt vilken form av gemenskap som kan sägas vara inkluderande råder det förstås delade meningar om. Här är det också viktigt att reflektera över språkets roll i inkluderande miljöer. Många håller med om att ett språk som inte delar upp elever i bättre och sämre eller i ett ”vi” (de normala) och ett ”dom” (de avvikande och, eller de lågpresterande) är en förutsättning för att vi ska kalla en miljö inkluderande. Det innebär att många har identifierat en grundläggande motsättning, av somliga sedd som oförenlig, mellan inkludering och betygsättning eftersom betygen definierar många elever som lågpresterande. Andra har, vilket vi också kommer att se i kapitel fyra, försökt hitta en brygga mellan inkludering och betygsättning.

Demokratiska processer

Demokratiska processer i skolan, både på skolnivå och i klassrummen, är betydelsefulla i ett inkluderingsperspektiv, även om de inte lyfts fram av alla inkluderingsförespråkare. Andra skulle hävda att sådana demokratiska processer

är ett definierande drag i en inkluderande skola. Det exakta innehållet i dem kan man också diskutera, men för den som vill arbeta inkluderande och än mer för den som forskar om inkluderande utbildning blir det viktigt att vara tydlig med vilken typ av demokratiska processer som man anser är nödvändiga för att vi ska kunna tala om inkluderande skolor.

Vi har hittills skisserat definierande drag i inkluderande skolor som har mer med helheten i skolan att göra än med de enskilda elevernas situation:

- Skillnaden mellan de dubbla systemen avskaffas eller minskas.
- Olikhet ses som berikande.
- Demokratiska processer finns på olika nivåer i skolan.

Men vi kan förstås inte tala om en inkluderande skola om vi inte noga tar hänsyn till elevernas situation. Elever i en sådan skola bör vara:

- *socialt delaktiga* i den mån de önskar vara det.
- *delaktiga i själva kunskapstillägnet*.

Delaktighet i lärandet kan både innebära att man tillägnat sig en viss kunskap men också att få vara en del av inkluderande läroprocesser. Med det senare menar vi lärande tillsammans med andra. Vi vill stryka under här att det är av yttersta vikt att ta reda på hur eleverna har det i de avseenden som lyfts fram innan man kan dra slutsatser om en skola eller ett klassrum är inkluderande eller ej. Kort sagt: Det är absolut nödvändigt att alla elevers röster får utrymme i forskning om inkluderande skolor.

En gemenskapsorienterad definition

För att sammanfatta diskussionen hittills innebär den radikala synen på inkludering som diskuterats att *en gemenskapsorienterad definition* av inkludering förespråkas i relation till grundskolan enligt följande:

Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar.

Poängen med denna definition är inte att den är den enda möjliga. Men

den är väl förankrad i de ideal som förts fram av flera av inkluderingens förespråkare. Man behöver förstås inte hålla med om att definitionen är ett uttryck för ett önskvärt tillstånd.

Andra definitioner

Ordet inkludering används på en rad olika sätt och det kan vara på sin plats att skilja ut några av dem. Det går att kontrastera den *gemenskapsorienterade* definition vi beskrivit ovan med en mer *individorienterad definition* där graden av inkludering endast avgörs av hur situationen ser ut för de enskilda eleverna. Om elever trivs i skolan, har goda sociala relationer och når målen säger man inom ramen för denna definition att eleven är inkluderad. Men man har då inte sagt något om det gemensamma och eleven kan befinna sig i en klass med mycket "katederundervisning" och, eller eget arbete där få gemensamma mål och en mindre uttalad identifikation med gruppen finns. Inom ramen för det individorienterade synsättet är det också vanligt att man bara intresserar sig för elever i svårigheter. En tredje, och tyvärr alltför vanlig användning av begreppet är den *placeringsorienterade definitionen* där inkludering betyder att elever i svårigheter befinner sig i det "vanliga" klassrummet. Trots att samtliga forskare som försöker definiera begreppet är överens om att det handlar om mer än var elever i svårigheter befinner sig i skolan, är det ändå vanligt att begreppet används just för att endast beteckna var elever i svårigheter befinner sig.

Ibland används ordet inkludering till och med för att beskriva situationen för elever som uppenbart befinner sig i segregering miljöer. Ett exempel kan tydliggöra detta. En av oss träffade i ett sammanhang en gästforskare som förespråkade speciella undervisningsgrupper för elever med autism och påstod att detta var en inkluderande lösning. Det han menade var att denna typ av undervisning var skraddarsydd för dessa elever och därmed inkluderande för dem. Givetvis är inte den särskilda undervisningsgruppen inkluderande utifrån definitionerna ovan. Men denne forskare ville gärna lägga beslag på ett ord som fått en positiv betydelse och blivit det som språkvetare brukar kalla ett plusord. Vi kommer inte att vidare diskutera denna definition av inkludering eftersom den så uppenbart avviker från vad som kommit att förknippas med inkludering.

För enkelhetens skull skiljer vi på tre kvalitativt skilda definitioner av inkludering där den tredje också kan betecknas som en missuppfattning, men eftersom den blivit så vanlig har vi med den här:

- 1 den gemenskapsorienterade definitionen
- 2 den individorienterade definitionen
- 3 den placeringsorienterade definitionen.

De tre definitionerna har en inbördes ordning såtillvida att en övre nivå inbegriper en undre nivå. Den gemenskapsorienterade definitionen, nivå 1, innebär alltså att elever är socialt och pedagogiskt delaktiga (den individorienterade definitionen, nivå 2) och placerade inom ramen för den vanliga undervisningen (den placeringsorienterade definitionen, nivå 3). Den individorienterade definitionen innebär på ett liknande sätt att elever inte befinner sig i särlösningar. Det går givetvis att analysera inkludering på olika sätt för att förstå vad det kan innebära, men vi finner att denna uppdelning stakar ut de viktigaste skiljelinjerna, samtidigt som den har den pedagogiska fördelen att inte bli alltför komplex.

Det är också viktigt att notera att det ibland diskuteras om inkludering är ett mål eller ett medel men vi är tveksamma till hur fruktbart det är att göra en sådan uppdelning. Ett medel kan ju bara vara inkluderande om det leder mot målet inkludering vilket innebär att vi närmast hamnar i ett cirkelresonemang. Det som ofta avses när man till exempel pratar om effekter av inkludering (som medel) är just effekter av placering av elever med funktionsnedsättning och, eller i behov av särskilt stöd i vanliga klasser vilket alltså bygger på en missuppfattning av begreppet.

Att använda ordet inkludering

Det blir viktigt att vara tydlig med vilken definition av inkludering vi använder i ett visst sammanhang oavsett om det gäller talat och skrivet språk. Vad vi menar med inkludering har nämligen betydelse för hur vi uttrycker oss. En mycket betydelsefull skillnad mellan å ena sidan den gemenskapsorienterade och den individorienterade definitionen och å andra sidan den placeringsorienterade definitionen är att de båda förra är normativa i den meningen att de fastställer vissa effekter. Man kan därför knappast fråga ”Är inkludering bra?” eftersom inkludering i sig innebär att alla elever är delaktiga (vilken för de flesta torde vara något eftersträvansvärt). Samma sak gäller frågan ”Vilka effekter har inkludering?” eftersom effekterna också framgår av definitionen och här skiljer sig förstås definition 1 och 2 åt. Om vi utgår från dessa definitioner blir det också så att inkluderande processer är sådana processer som enligt definition 1 ökar känslan av gemenskap och följaktligen enligt definition 2 ökar elevernas delaktighet. Däremot är det fullt möjligt att fråga huruvida exempelvis ett arbetssätt är inkluderande. För att undersöka den frågan måste man då utifrån definition 1 kartlägga om arbetssättet ökar graden av gemenskap och elevernas delaktighet och utifrån definition 2 måste man se om elevernas delaktighet ökar.

När frågor ställs om huruvida inkludering är bra eller om de effekter

inkludering har så är utgångspunkten definition 3. Då är man intresserad av om det är bra om elever i behov av särskilt stöd placeras i den ordinarie klassen och av de effekter detta har (oftast på eleven själv och mer sällan på klassen i stort). Ett stort problem i detta sammanhang är att många forskare när de explicit definierar inkludering utgår från definition 1 eller 2 men när de sedan använder begreppet i löpande text så använder de definition 3. Det speglar en kluvenhet som finns inom hela detta område mellan å ena sidan relativt radikala idéer om hur skolor ska förändras så att de passar alla elever (det vill säga hur man ska kunna uppnå nivå 1) och å andra sidan ett traditionellt specialpedagogiskt tänkande där det handlar om att lägga ner särskilda undervisningsgrupper och integrera ”avvikande” elever.

Inkludering och de svenska styrdokument

Finns det en uttalad ambition att svensk skola ska bli mer inkluderande? Det är långtifrån en enkel fråga att besvara och vi hänvisar till vår egen artikel *Inclusive education in Sweden? A critical analysis* för ett mer uttömmande svar. Det är viktigt att ha klart för sig att begreppet inkludering inte används i de svenska styrdokument. Däremot förekommer det i internationella konventioner som Sverige anslutit sig till såsom FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. En hel del värderingar i de svenska styrdokument är förenliga med de karakteristika på en inkluderande skola som skisserats tidigare i kapitlet, framförallt vad gäller den individorienterade definitionen. I den svenska skollagen 1 kap. 4 § från 2010 presenteras syftet med utbildningen inom skolväsendet:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare.

Det går att urskilja fyra olika typer av uppdrag i texten: 1) ett kunskapsuppdrag, 2) ett uppdrag som handlar om fostran till och kunskap om demokrati, 3) ett uppdrag som handlar om att uppmärksamma skillnader och kompensera för dessa för att ge alla elever rätt att lära och utvecklas samt 4) uppdraget att utveckla personliga egenskaper (aktivitet, kompetens, kreativitet och lust att lära).

På ett liknande sätt uttrycks i avsnittet *Grundläggande värden i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* från 2011 följande:

Skolväsendet börjar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Det ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Även här betonas att elever ska inhämta kunskaper och värden, förberedas för att delta i det demokratiska samhället samt utveckla en mängd åtråvärda egenskaper även om rätten till den unika egenarten också poängteras. Texten är till delar oklar, till exempel vad gäller hur målen förhåller sig till varandra och hur de ska prioriteras, men det vi lyfter fram här är att flera av de karakteristika i en inkluderande skola som vi diskuterade i det förra avsnittet också är synliga här. Det är uppenbart att texterna i styrdokumentet tar fasta på att elever ska vara delaktiga socialt och i lärandet samt att demokratin är en viktig grund för skolan.

Styrdokumentet för svensk skola innehåller en rad mål på olika nivåer som ibland är motsägelsefulla. Till exempel kan mål som att alla ska behålla

sin lust att lära stå i motsättning till mål om att varje elev ska nå upp till vissa kunskapskrav. Generellt saknas också en prioritering av målen. Samtidigt är det ganska uppenbart att social rättvisa i de svenska styrdokumenterna uttrycks utifrån den syn på social rättvisa som Haug kallar *kompensatorisk*. Vissa elever identifieras som bristande, vanligtvis genom att de inte når målen eller inte kan förväntas göra detta. Styrdokumenterna reglerar till delar två olika system även om dessa förstås också överlappar varandra på olika sätt. Det finns få skrivningar om hur hela skolans miljö ska utformas för att passa alla elever och hur olikhet ska ses som en tillgång. På samma sätt dokumenterar skolan sin verksamhet, det vill säga till stora delar är det enskilda elever som dokumenteras i form av individuella utvecklingsplaner och, eller åtgärdsprogram. Det gör att skolsvårigheter mest fortfarande ses som individuella problem där det är individens brister som ska kompenseras.

Utöver styrdokumenterna finns en styrning av skolan i form av politiska beslut och genom hur skolan diskuteras i det offentliga samtalet. I det som kallas pedagogisk filosofi uttrycks och diskuteras själva meningen med skolan och vilka mål den bör ha. Många menar att den pedagogiska filosofin bör stå i centrum av vetenskapen om skolan. Eftersom målen för skolan är helt avgörande för hur vi tycker den bör gestaltas är detta kanske inte så kontroversiellt. Vi kan se inkluderingsrörelsen som ett uttryck för en pedagogisk filosofi där vissa värden lyfts fram. Ett problem uppstår enligt oss när det blir oklarheter om vilken pedagogisk filosofi som ska ligga till grund för skolan. Ett exempel på detta är när en typ av mål slås fast i skollag och läroplan medan andra mål lyfts fram i den offentliga debatten. Det är därför också viktigt att diskutera hur målen för en inkluderande utbildning sammanfaller och, eller avviker från de mål som är framskrivna i styrdokumenterna.

Litteraturförslag:

- Göransson, K., Nilholm, C., och Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), (s.541–555).
- Persson, B., och Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Putnam, R.D. (2002). *Democracies in the flux: the evolution of social capital in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Kapitel 4

Fyra studier av inkludering

I detta kapitel beskriver vi fyra studier som alla handlar om inkludering fast på olika sätt. I Appendix 1 redogör vi för hur vi sökt igenom databaser och för våra övergripande slutsatser om forskningen om inkludering. Det finns en stor brist på enskilda studier av inkluderingsprocesser som är vetenskapligt hållbara i den meningen att de säkerställer att en viss faktor genererar en inkluderande förändring. Det blir förstås än mer problematiskt när man då ska försöka sammanföra resultat från flera studier. I stället har vi valt att presentera fyra studier som vi tycker utgår från ett relativt väldefinierat inkluderingsbegrepp. Vi har också velat ha med studier genomförda i Sverige eftersom det är här de rektorer och lärare som läser översikten har sin hemvist. Vi vill också ha med studier både på skol- och klassrumsnivå eftersom kunskapsöversikten både handlar om inkluderande undervisning och förutsättningar för sådan undervisning. Utöver dessa kriterier har vi valt studier som belyser viktiga aspekter av fenomenet inkludering. Vi har därför inte haft strikta vetenskapliga kriterier för vårt urval utan vägt in det värde en studie har för de resonemang vi vill illustrera. Det gör också att studierna är utvalda av delvis olika skäl.

I det första avsnittet under rubriken *Att göra skolor mer inkluderande i en tid av resultatfixering* presenteras en aktionsforskningsstudie av Mel Ainscow, Tony Booth och Alan Dyson. De har försökt att iscensätta inkluderande processer i ett stort antal skolor. Studien är intressant eftersom det är den enda vi kunnat finna där ett sådan ambitiöst skolutvecklingsprojekt genomförts. Den är också intressant för att de som genomfört studien tillhör förgrundsgestalterna inom forskningsområdet. Vidare fokuseras på problemet med att förena idealet om inkludering med de utbildningspolitiska förändringar som svept över västvärlden under de senaste tjugo åren. De handlar om att testresultat alltmer kommit att prioriteras i utvärderingar på olika nivåer. Ett ökat marknadstänkande, möjligheter att välja skola och ibland också en privatisering av delar av utbildningssystemet, är också delar av de utbildningspolitiska förändringarna.

Ett liknande tema återkommer i det andra avsnittet: *Inkludering som ett medel att uppnå kunskapsmålen*. Denna studie av Bengt Persson och

Elisabeth Persson har vi valt att beskriva utförligt av flera skäl. För det första är det en relativt väldokumenterad analys av en skolas förändringsarbete i en inkluderande riktning. För det andra är den intressant eftersom det är en skola i det svenska skolsystemet vars förändring väckt ett stort nationellt intresse. Skolan har redovisat en betydande resultatförbättring, bland annat vad gäller andelen elever som blir behöriga för gymnasiet. Eftersom skolan är den enda högstadieskolan i kommunen har det inneburit att kommunen avancerat från att ha varit en av Sveriges sämsta kommuner till att bli en av de bästa. Denna markanta förändring har uppmärksammats nationellt och inneburit att skolan fått ta emot studiebesök från en stor mängd andra kommuner som förstås också vill förbättra sina resultat. Skolverket och Skolinspektionen har också varit mycket positiva till utvecklingen.

De två återstående studierna handlar om inkluderande processer på klassrumsnivå. I avsnittet *Gemenskapens betydelse* presenteras en amerikansk etnografisk studie av Ruth Berry där forskaren spelat in och analyserat samspel i ett åldersintegrerat klassrum. Tonvikten i artikeln läggs vid begreppet *community*, vilket vi valt att översätta med *gemenskap*. Forskaren intresserar sig bland annat för vad begreppet kan innebära men också hur gemenskap skapas, upprätthålls och utmanas. Vi har valt denna studie för att det finns en del som talar för att det studerade klassrummet i ganska hög grad är inkluderande. Ett annat skäl är att studien just sätter begreppet *gemenskap* i fokus. Som vi såg i kapitel 3 handlar inkludering ofta inte enbart om situationen för de enskilda eleverna utan också om hur den i stort ser ut. Gemenskap ses då som ett centralt kännetecken på inkluderande miljöer.

Den avslutande studien av Claes Nilholm och Barbro Alm är intressant eftersom den analyserar graden av inkludering i ett klassrum utifrån en tydlig definition av inkludering med hjälp av en stor mängd data varav en hel del visar på elevernas perspektiv. I avsnittet *Lärarstrategier i ett inkluderande (?) klassrum* beskrivs hur forskarna går tillväga för att avgöra om det är ett inkluderande klassrum de studerar och också vilka strategier som lärarna använder. Det *gemenskap*stema som diskuteras i kapitel tre återkommer i detta fjärde avsnitt.

Det bör kommenteras att en av författarna till denna rapport också medverkar i en av de fyra studierna som analyseras. Vi försöker granska denna studie på samma sätt som de övriga. I arbetet med rapporten har också funnits en läsgrupp med personer från Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten där man bedömt att det är rimligt att studien ingår i rapporten och där det inte heller rests några invändningar mot hur den granskats.

Studierna är valda för att komplettera varandra genom att de fokuserar olika teman. Ett ytterligare skäl till att välja ut just dessa var att de har olika starka sidor som på ett bra sätt illustrerar hur man kan bedriva forskning inom området eller hur man som rektor eller lärare kan skapa kunskap

kring inkludering. De starka sidorna hos en studie motsvaras inte sällan av en svaghet hos någon eller några av de andra studierna som diskuteras här. Genom att diskutera dem i relation till varandra kan möjligheter och begränsningar inom kunskapsområdet tydliggöras. I detta kapitel presenterar vi dock först studierna i tur och ordning, ganska mycket på deras egna premisser och på ett relativt ”teorifritt” sätt. I Appendix 2 analyserar vi djupare de teorier som används i studierna.

Att göra skolor mer inkluderande i en tid av resultatfixering

I den första studien är en utgångspunkt om och i så fall hur inkludering är förenlig med de senaste årens utbildningspolitiska förändringar. Ansvariga för studien var Mel Ainscow, Tony Booth och Allan Dyson som är ledande inom inkluderingsforskningen i England och även internationellt. Deras projekt var mycket omfattande och sammanlagt 25 skolor ingick i projektet. I tidigare forskning har man oftast fokuserat på skolor som velat bli mer inkluderande, men så är nödvändigtvis inte fallet i den här studien. Det är en viktig utgångspunkt. En fråga för dem blir om det går att skapa mer inkluderande skolor även när en sådan ursprunglig avsikt inte finns. Vi kommer att kort beskriva bakgrunden till studien, hur den genomförts samt något om utfallet.

Bakgrund

Forskarna är intresserade av vad som händer när utbildningspolitiken i England dels förespråkar mer *inkludering* och dels lägger allt mer tonvikt vid *standards*. Det är ett begrepp som inte har någon direkt svensk översättning, men motsvarar ungefär vad vi skulle kalla uppfyllelse av kunskapskrav. På olika nivåer i utbildningssystemet blir resultat den valuta som verksamheten värderas genom. Det kan handla om den internationella nivån där PISA och TIMMS möjliggör jämförelser mellan kunskapsnivåer i olika länder och om utvärderingen av kommuners och skolors verksamhet på lokal nivå. I både England och Sverige har också olika mått och steg vidtagits för att styra verksamheten mot förbättrad måluppfyllelse som till exempel utökade inspektioner. Forskarna beskriver hur ett ökat fokus har lagts på träning av basfärdigheter i den engelska skolan, det vill säga färdigheter i framförallt engelska och matematik. Den utbildningspolitiska förändring som forskarna analyserar är den ökade fokuseringen på resultat och hur den samverkar med en samtidig men mindre uttalad utbildningspolitisk satsning på inkludering.

Tillvägagångssätt i studien

Studien genomfördes som en form av aktionsforskning med nätverk på olika nivåer. Ett nätverk skapades med forskargrupper från de tre universitet som genomförde projektet. Forskarnätverket samverkade i sin tur dels med representanter för de tre skoldistrikt som deltog i studien och dels med representanter för 25 skolor i de tre distrikten som valt att delta i undersökningen. Forskarna såg själva mötena som betydelsefulla eftersom där gavs möjligheter att utifrån olika perspektiv diskutera och reflektera över de egna föreställningarna och teorierna. Samtidigt samlade skolorna själva in material i form av enkäter, intervjuer och videospelningar. Forskarna samlade också in material i liknande former som kunde bilda underlag för diskussioner i de olika grupperna.

Forskarna betonar att det var skolornas problemformuleringar som var utgångspunkten för projektet. Man såg detta också som ett sätt överbrygga den välkända och omdiskuterade klyftan mellan teori och praktik. I stället för att utveckla teorier om inkluderande utbildning som sedan ska överföras till praktiken, en typ av projekt som nästan alltid misslyckas, menade man att genom att lyssna till de problem som rektorer och lärare möter i praktiken skulle det vara lättare att påverka verksamheten.

Det var ett omfattande och ganska spretigt material som samlades in i studien. I de tre publikationer där den redovisas har vi inte kunnat hitta en sammanställning över materialet.

Motsättning mellan olika ideologier

Den ideologi som förespråkar betydelsen av *standards*, det vill säga krav på skolorna att visa upp goda resultat på olika typer av tester, har fått ett betydande inflytande över skolors arbete, menar Ainscow, Booth och Dyson. Studien genomfördes under en tid då denna ideologi enligt forskarna stod på sin topp och innan man började inse riskerna med att en alltför stark styrning riskerade att urlaka det pedagogiska arbetet. En fixering vid resultat innebar också att de värden som förespråkas inom rörelsen för inkludering ofta kom i andra rummet. Till saken hör att forskningsprojektet om inkluderande skolor bara var ett av flera projekt som de berörda skolorna deltog i. Man nämner till exempel en skola som deltog i ett tjugotal projekt, varav ett var ett annat inkluderingsprojekt.

Satsningen på *standards* satte skolor under en stark press. Som vanligt i skolans värld försökte de då att anpassa kraven som kom utifrån till den skola och pedagogik man själv förespråkade. Forskarna menar att det är viktigt att inse att skolor finns i skilda sammanhang och är inbördes olika och att ta hänsyn till detta om man ska förstå deras verksamhet. I denna skolverklighet med krav på resultat utifrån menar forskarna att en del skolor skapade frizoner och dessa kunde hållbara inkluderande processer.

Forskarna menar att det framför allt var i ett av de tre studerade skol-

områdena som det fanns en strävan mot inkludering i skolorna. Ett exempel som nämns är en skola där man startade ett skolråd med två elever från varje klass. Eleverna fick vara med och formulera skolans mål som uttrycktes genom förkortningen PRAISE (Pride, Responsibility, Achievement, Inclusion, Success och Entitlement). Skolrådet tog tag i att det varit problem på rasterna genom att bland annat organisera fler aktiviteter. Personalen menade också att man blivit bättre på att engagera eleverna i det egna lärandet genom att förklara målen för lektionerna och sedan utvärdera lärandet.

Även om fixeringen vid resultat till delar motverkade strävan mot inkludering, fanns det också lärare i studien som menade att fokus på kunskapskrav hade medfört förbättringar eftersom det blev tydligare att man måste göra något åt situationen för de elever som halkade efter. Ainscow, Booth och Dyson menar också att det fanns mycket i den undervisning som gavs som hade inkluderande drag oavsett att skolorna deltog i ett forskningsprojekt. De går till och med så långt som att säga att just det faktum att lärare möter elever med olika förutsättningar genererar inkluderande handlingar.

Sammanfattning

Denna första studie är något kortfattat presenterad eftersom det framför allt är studiens anslag som är intressant, det vill säga projektet att gå ut i stor skala och försöka göra skolor mer inkluderande. Projektet byggde på samverkan mellan olika universitet och ett flertal skolor. Presentationen av utfallet lämnar en del övrigt att önska. I nästa kapitel återvänder vi till de fyra studier som presenterats för att mer kritiskt granska dem och där rikta en hel del kritik mot den studie som just presenterats.

Inkludering och måluppfyllelse

Bengt Persson och Elisabeth Persson presenterar i boken *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever* från 2012 en studie av skolutveckling i Essunga kommun i Västra Götaland. Essunga har fått stor uppmärksamhet i medier, av skolmyndigheter och av andra kommuner. Från att år 2007 ha haft bland de lägsta resultaten i Sverige lyckades man relativt snabbt etablera sig som en av de kommuner som hade bäst skolresultat. Det är förstås viktigt att en sådan händelse uppmärksammas av forskare, vilket är vad Bengt Persson och Elisabeth Persson gjort. Sedan hösten 2010 genomför de ett forskningsprojekt av förändringsarbetet i Essunga. Projektet är fristående från själva förändringsarbetet, men forskarna delger successivt kommunen resultatet av sina analyser.

Bakgrund

Essunga är en liten kommun med 5 500 invånare och har tre skolor, två F-5 och en F-9. Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) kategoriserar Essunga som en pendlingskommun och mer än fyra av sex invånare arbetar i andra kommuner. 650 elever går i grundskolan. Ingen gymnasieskola finns i kommunen. Kommunen är etniskt homogen och med en låg generell utbildningsnivå. I kommunen finns relativt många familjehemsplacerade barn. År 2006–2007 var övergången till högskolestudier bland 25-åringar och yngre Sveriges näst lägsta (21,3 procent mot 43,3 i riket). Endast knappt hälften av de elever som gick ur gymnasiet läsåret 2009–2010 hade grundläggande behörighet för högskolestudier och mycket få gick studieförberedande program. 2007, då kommuners resultat jämförs för första gången, visar det sig att man är en av Sveriges fem sämsta kommuner när det gäller niornas genomsnittliga meritvärde, andel med gymnasiebehörighet och andel elever som nått behörighet i samtliga ämnen. Samtidigt uttryckte barn och föräldrar i enkäter att de var nöjda med skolorna i kommunen.

Utfallet i rankningen beskrivs som något av en väckarklocka för kommunen. En ny ledningsstruktur etablerades där grundskolechefen fick ett tydligt uppdrag där han avlastades vissa sysslor för att i första hand ägna sig åt att få skolan att förbättra måluppfyllelsen. Det rådde en politisk enighet om själva målsättningen och att förändringar skulle ske inom ramen för befintlig budget, men genomförandet överlämnades åt skolförvaltningen. Det bildades i kommunen något som skulle kunna kallas en kärntrupp som leder arbetet. En tidningsartikel, som citeras i boken, sammanfattar enligt Persson och Persson på ett bra sätt det förändringsarbete som genomförts i kommunen. I artikeln nämns ett antal grundstenar i förändringsarbetet:

- Det är viktigt att kunskap betonas hela tiden.
- Politikerna har satt upp tydliga kunskapsmål.
- All skolpersonal får lära sig om modern pedagogikforskning.
- Speciallärare arbetar i de vanliga klassrummen.

I stället för att leta efter orsaker till dåliga studieresultat utanför skolan (till exempel i elevernas sociala bakgrund) ser man på hur skolan kan få alla elever att lyckas.

Innan förändringsarbetet började fanns en stor andel av eleverna i särskilda undervisningsgrupper vilka lades ner. Stöd erbjöds istället i anslutning till arbetet i det vanliga klassrummet.

Efter att förändringsarbetet satts igång förändras resultatbilden. Skolinspektionen skriver 2010 att andelen elever med godkända betyg ökat från 62 till 96 procent, att den sammanlagda måluppfyllelsen ökat i 15 av 16 ämnen och att samtliga elever är behöriga för nationellt program på gymnasiet. Något

av ett bakslag drabbade förändringsprojektet när det visade sig att resultaten på nationella prov och betygsättningen skilde sig åt i matematik såtillvida att vissa elever fick högre betyg i jämförelse med deras prestationer på de nationella proven år 2009 och 2010. Man lät då kommunrevisionen genomföra en granskning där utfallet var att några omfattande avvikelser inte förekom och de som gjorde det kunde förknippas med en lärare. 2011 visade kommunen fortsatt goda resultat och hade en lägre grad av avvikelse mellan prestationer på nationella prov och betyg än riket i genomsnitt.

Forskarnas tillvägagångsätt

Från och med 2011 blir alltså utvecklingsprojektet i Essunga föremål för forskning av Bengt Persson och Elisabeth Persson med den internationellt kände forskaren Julie Allen som Senior Advisor. Syftet med projektet beskrivs så här:

Syftet med våra iakttagelser och vår analys är att ur datamaterialet och med hjälp av våra teoretiska utgångspunkter liksom tidigare forskning, söka identifiera faktorer med betydelse för förändringsarbetet och deras inbördes samverkan. Vi kommer att relatera detta till den svenska skollagstiftningen och de krav den ställer på skolan som samhällsinstitution. Detta innebär också att vi kommer att utsätta den nuvarande skolpolitiken för en kritisk granskning.

Denna utgångspunkt innebär att en stor del av boken fokuserar på en analys av bland annat utbildningspolitik och styrdokument. Här inriktar vi oss dock främst på den empiriska undersökningen även om det, som Persson och Persson påstår, är väldigt viktigt att analysera det sammanhang som skolor och klassrum har att verka inom och om sådana sammanhang kan sägas vara inkluderande eller ej.

Eftersom Essunga av olika aktörer beskrivits som en framgångssaga, menar Persson och Persson att det är mycket betydelsefullt att vara aktsam om forskarrollen genom att hålla sig fri från tyckanden samtidigt som man är kritisk.

Materialinsamling

Material samlades in hösten 2010 och våren 2011. Ungefär 75 klassrumsobservationer genomfördes. I anslutning till dessa hade man också informella samtal med lärare och elever. Observationer genomfördes också i samband med kompetensutveckling och uppföljnings- och planeringsmöten. Nämndordförande, förvaltningschef och samtliga skolledare, specialpedagoger och

speciallärare intervjuades. Också en lärare med inriktning svenska och SO, en med inriktning matematik och NO och en lärare med fackligt förtroendeuppdrag intervjuades. 16 elever som alla anmälde intresse av att delta intervjuades enskilt eller i grupp och flera av dessa hade erfarenheter av särskilt stöd. Tre föräldrar intervjuades och två av dem hade haft barn i skolan innan förändringsarbetet påbörjades. En av de tre föräldrarna hade ett barn med stora svårigheter. Utöver ovanstående material analyserades tillgänglig dokumentation och resultat från nationella prov och betyg. Forskarna hade tillgång till loggböcker och annat textmaterial som specialpedagogerna producerat sedan 2006. Så vilka resultat gav analysen av materialet?

En tankestils framväxt och etablering

Persson och Persson menar att det som skett i Essunga och som förklarar den framgång de beskriver är att en ny tankestil växt fram under förändringsarbetet. Den innebar att det blev naturligt att alla elever skulle undervisas i det vanliga klassrummet, elevers olikheter sågs inte som något problematiskt och man började förvänta sig att alla skulle lyckas i skolan. Forskarnas analys av sitt material presenteras under nedanstående rubriker, vilka också till delar kan ses som orsak till och, eller uttryck för förändringen i tankestil:

- Ett forskningsbaserat arbetssätt.
- Ett auktoritativt och trovärdigt ledarskap.
- Att dra åt samma håll.
- Bryggan mellan socialtjänsten och skolan.
- Att lyckas i den vanliga klassen.
- Inkludering i vardagspraktiken.
- Förändringsarbete med eller utan resurser.
- Litenhetens förtjänster och svagheter.
- Utvecklingsmodeller och goda exempel.
- Arbetet med eleverna (med underrubrikerna: Pedagogiskt ledarskap i klassrummet, Struktur och klarhet, Effektiv lektionstid, ”Järnkoll”, Individuella lösningar, Lärhjälper, Ambition att lyckas och Lovskolor).
- Elevernas syn på sin skolgång.
- Föräldraröster (med underrubrikerna: Tydlighet, öppenhet och delaktighet, Den inkluderande grundidén, Professionella engagerade lärare, Delaktighet och kunskapsfokusering).
- Officiella dokument och andra texter (med underrubrikerna: Utgångspunkt i ett globalt perspektiv, Specialpedagogens loggbok och anteckningar).

De flesta teman förefaller alltså vara och behandlas som så kallade framgångsfaktorer som identifierats (till exempel ett forskningsbaserat arbetssätt, att lyckas i den vanliga klassen) medan andra ger utrymme för att diskutera olika frågor som resursernas betydelse. Några teman handlar om specifika gruppers perspektiv (elever och lärare). I ett avsnitt diskuteras också hur inkludering definierades av olika aktörer i studien.

Persson och Persson sammanfattar analysen av sina observationer genom att konstatera att en tankestilsförändring har skett i Essungas skolor:

För att förstå och kunna beskriva verksamheten och det förändringsarbete som skett i Essunga kommun har vi försökt mejsla fram ett antal tankemässiga utvecklingslinjer (Fleck 1935/1997) som haft betydelse för utvecklingen. En huvudlinje som består av en rad olika utvecklingslinjer har växt fram. Dessa löper parallellt, korsar varandra och vad vi kallar knutpunkter uppstår när avgörande tankelinjer eller faktorer möts och samverkar med varandra. I det sålunda uppkomna nätverket har knutpunkterna varit av avgörande betydelse för tankestilens framväxt och etablering och det är knappast troligt att utvecklingslinjerna var för sig kunnat leda till den framgång vi kunnat se. (Persson och Persson, 2012, s. 150)

Bland de framgångsfaktorer som identifieras menar man att elevernas förändrade inställning till skolarbetet är den viktigaste. Denna förändring har skett genom att lärarna genom ”professionell autonomi och hög pedagogisk, ämnesdidaktisk och ämnesteoretisk kompetens” (s. 154) samt genom att i ökande grad se elevers olikheter som tillgångar bidragit till att öka elevernas motivation och intresse. Viktiga aspekter av lärararbetet som lyfts fram av Persson och Persson är:

- ett auktoritativt ledarskap präglat av värme och stöd.
- höga förväntningar.
- att lyfta fram sådant som är positivt och negligera negativa beteenden.
- effektivisering av lektionstiden, det vill säga att hela lektionerna används till arbete; detta är också ett sätt för pedagogerna att visa att man lägger stor vikt vid skolans uppdrag.
- tydlig struktur på lektionerna (speciellt viktig för vissa elever med funktionsnedsättning) och koppling av undervisningen till kursplanens mål och till krav för olika betyg.
- varierande arbetsformer där man undviker att eleven utlämnas till sig själv vilket man menar ofta blir fallet vid så kallat eget arbete.
- att efterfråga elevens synpunkter på planeringen (enligt flera av lärarna).

- engagemang, vilket till exempel tog sig uttryck i att man strävade efter att söka upp elever som uteblivit från möten och lektioner.

Sammanfattning

I Perssons och Perssons studie *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever* redovisas forskning om ett skolutvecklingsprojekt i Essunga kommun. Projektet har följts av väsentligt förbättrade studieresultat hos eleverna och forskarna försöker identifiera vilka faktorer som gjort att man lyckats. Man identifierar en rad framgångsfaktorer vilka man menar i ett komplicerat samspel har lett till förbättrade resultat.

Gemenskapens betydelse

I studien *Inclusion Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom* av Ruth Berry analyseras arbetet i ett årskursintegrerat klassrum (årskurs 2–4) i USA. Två lärare beslutar sig för att slå ihop sina elevgrupper. Angie, som är utbildad speciallärare, hade tidigare undervisat en grupp elever som bedömts vara i behov av specialpedagogiskt stöd i en särskild grupp. Rhonda är utbildad lärare och har undervisat i en vanlig klass. I artikeln lägger Berry tonvikten vid att analysera vad lärarna menar med gemenskap, hur gemenskapen etableras och hur eleverna förhåller sig till den.

Bakgrund

Det har förstås betydelse att studien är genomförd i USA. Några skillnader gentemot Sverige som är viktiga att nämna är att barn börjar tidigare i skolan och att speciallärarutbildningen är en utbildning på grundläggande nivå i USA. Andra styrdokument gäller och det finns förstås andra skillnader. Samtidigt är klassrum, som vi kommer att se, också lika i olika delar av världen.

I klassen som står i fokus för studien går 29 elever varav tolv elever med *disabilities*. Enligt lagstiftningen i USA krävs en diagnos för att erhålla specialpedagogiska åtgärder och därför är en större andel elever diagnostiserade, än i Sverige. I USA är det vanligt med olika diagnoser som har att göra med vad som uppfattas som individuella inlärningsproblem, såsom inlärningssvårigheter, lässvårigheter och matematiksvårigheter. Vi använder uttrycket elever med specialpedagogiskt stöd när vi skriver om dessa elever i det här avsnittet. I Sverige hade dessa elever med stor sannolikhet betecknats som

elever i behov av särskilt stöd. Anledningen till den stora andelen elever som får specialpedagogiskt stöd är, som nämnts ovan, att Angie och Rhonda slagit samman sina grupper till en klass. Berry skriver:

Enligt lärares dokumentation om elevernas lärande, uppgifter om föräldrarnas åsikter och informell och formell information från andra forskare, betraktades deras klassrum som ett effektivt och inkluderande klassrum. (Berry, 2006, s. 501).

Om man tar hänsyn till klassrummets inkluderande karaktär menar Berry att det blir intressant att studera hur gemenskapen i klassrummet konstrueras och lärarnas och elevernas roller i att etablera och upprätthålla denna gemenskap.

Berry redovisar noggrant elevsammansättningen i klassen. Eleverna är i åldrarna sju till drygt tio år med en medelålder strax under nio år. 6 elever går i årskurs 2, 17 i årskurs 3 och 6 i årskurs 4. 18 är pojkar och 11 flickor. Som vanligt i studier från USA redovisas elevernas etniska bakgrund. Av de 29 eleverna har 8 afroamerikansk, 14 europeisk/amerikansk, 5 spansk/latinamerikansk och 2 asiatisk bakgrund. Socioekonomisk status definieras utifrån om eleven har rätt till ekonomiskt stöd vid inköp av frukost/lunch. 19 elever har rätt till sådant stöd.

Av de tolv elever som får särskilt stöd är åtta pojkar och fyra flickor, vilket visar på en något högre andel pojkar än vad som kan förväntas enbart utifrån andelen pojkar och flickor i hela klassen. Nio av eleverna har inlärningssvårigheter och tre vad som uppges vara *emotional impairments* (emotionella störningar). Det är ingen påfallande överrepresentation av någon etnisk grupp bland eleverna med specialpedagogiskt stöd. Det är tydligt att elever som kommer från en bakgrund med lägre socioekonomisk status är överrepresenterade i gruppen som får specialpedagogiskt stöd. Elva av tolv elever med specialpedagogiskt stöd hade rätt till ett ekonomiskt stöd vid inköp av frukost/lunch vilket innebär att endast åtta av övriga sjutton elever hade det.

Tillvägagångssätt i studien

Berry genomförde en etnografisk studie, det vill säga hon var närvarande i det sammanhang hon studerade. Studien genomfördes under nio månader. Utöver sina observationer intervjuade hon lärarna och videoinspelade aktiviteter i klassrummet. Det insamlade material som användes för analyserna i artikeln består av observationer av helklassundervisning, av smågruppsinteraktion i grupper där både elever med och utan specialpedagogiskt stöd deltog samt av vad Berry beskriver som representativa interaktioner i klassrummet.

Vissa videoinspelade avsnitt valdes ut för vidare analys utifrån olika teman och ett sådant viktigt tema var *gemenskap*. Lärarnas sätt att interagera med eleverna samt deras pedagogiska övertygelser och pedagogiska praktik analyserades också och här användes även material från lärarintervjuerna. Speciellt fokus lades vid hur lärarna i samspelet med eleverna gjorde dessa delaktiga, framför allt vad gäller elever med specialpedagogiskt stöd.

Att skapa och upprätthålla en gemenskap

Syftet med studien är alltså att analysera vad lärarna menar med gemenskap, hur gemenskapen etableras och hur eleverna förhåller sig till den. Berry menar att lärarna lägger stor vikt vid att etablera ett *ethos*, en anda skulle man kunna säga som innebär att få alla elever delaktiga. Samarbete och att hjälpa andra framhålls som viktigt. Lärarna samarbetar enligt Berry sinsemellan genom att undervisa tillsammans eller turas om vad gäller det övergripande ansvaret. Båda lärarna betonar vikten av arbetsätt som sätter eleverna i centrum. Detta ses av lärarna inte som något som står i motsättning till lärandet utan som en förutsättning för det. Lärarna i studien menar att alla elever ska känna en naturlig tillhörighet i klassen inbegripet att känna trygghet och tillit. Genom goda relationer ska eleverna bli accepterade och värderade medlemmar i en lärandegemenskap. Berry citerar lärarna som säger ”definitely, everything we do is building community”. I lärarnas idé om en gemenskap ingick också att eleverna skulle känna ansvar för varandra.

Lärarna arbetade för att alla elever skulle känna delaktighet, både socialt och i lärandet, genom att etablera normer som främjar gemenskap och inkludering. Detta illustreras av en återkommande aktivitet, ”morning message”, som innebär att klassen tillsammans konstruerar en berättelse. En av eleverna utses till författare/redaktör och har det övergripande ansvaret, men alla elever har möjlighet att bidra på olika sätt. Berry menar att aktiviteten kan ses som en mall för hur social och pedagogisk delaktighet skapas i klassrummet. Lärarna har inflytande över aktiviteten, men är noggranna med att inte ta över ansvaret. Genom olika strategier får de eleverna att bli delaktiga. Ett exempel är hur Angie påminner om frågeord som kan användas när man konstruerar en text. Det gör det lätt för alla elever att komma in i aktiviteten.

Berry ger ett speciellt talande exempel som tydligt illustrerar hur samarbete och hjälp etableras som normer. Det är väl känt att en stor del av undervisningstiden i skolan upptas av att lärare ställer frågor som kan ses som en form av kunskapskontroll från lärarnas sida och, eller som ett sätt att engagera eleverna i undervisningen. Samtidigt finns en regel som säger att den elev som får en fråga också ska besvara den. I de fall eleven misslyckas hjälper kanske läraren henne eller honom på traven eller låter frågan gå vidare till en annan elev. Om andra elever försöker visa det rätta svaret till den elev som fått

frågan men inte kan besvara den betraktas det i skolsammanhang normalt som fusk. Det är individen som ska utvärderas. Vidare finns ett tävlingsmoment i själva frågandet där vissa elever framträder som vinnare och andra som förlorare. Lärarna i studien är medvetna om detta dilemma, men tillåter allt som oftast att elever hjälper varandra i denna aktivitet som i följande exempel:

Rhonda: Och det sista som vi ska skriva, vad blir det? (Mark, en elev med inlärnings svårigheter, räcker upp handen, men tvekar. Ned och Kevin viskar båda: grundläggande demokratiska värden.)

Mark: Grundläggande demokratiska värden.

Rhonda: Grundläggande demokratiska värden.

Rhonda behandlar Marks svar som om han kommit på det själv. Värdet av att hjälpa varandra blir viktigare än att varje individs kunskap ska stå självständig. I ett annat fall får en elev som inte kan svara på en fråga fast hon räckt upp handen och inte heller hittar det rätta svaret trots hjälp från läraren möjlighet att välja vem som ska besvara frågan.

Motstånd

Berry menar att lärarna både omfattar och förmår agera ut normer som är väl förenliga med idéer om gemenskaper som föreslagits i litteraturen. Men hon var också intresserad av att analysera relationerna mellan elever med respektive utan specialpedagogiskt stöd i smågruppsarbete. En stor del av artikeln ägnas åt att analysera hur Marta, en elev med specialpedagogiskt stöd, marginaliseras av en annan elev, Danny, inom ramen för ett grupparbete. Danny backas upp av ytterligare en elev, Arnold. Ingen av dem har specialpedagogiskt stöd. Genom att framhålla att de är bättre på att stava håller de Marta utanför de centrala delarna av arbetet som består i att producera en argumenterande text om varför fotbollsmål behövs på skolgården.

Berry gör en skillnad mellan ett perifert medlemskap i en gemenskap och att marginaliseras från gemenskapen. Den förra positionen är naturlig i sammanhang där personer inte behärskar aktiviteter fullt ut och innebär oftast att de är i en rörelse mot att ta ett allt större ansvar. Marginalisering å andra sidan innebär att man mer eller mindre hålls utanför aktiviteterna. Det är alltså en sådan marginalisering som Berry beskriver. Marginaliseringen iscensätts över flera samtalssekvenser och avslutas på ett sätt som går tvärs emot den ideologi som lärarna förespråkar. Intressant är att Danny använder retoriken om delaktighet för att marginalisera Marta vilket framgår av följande sekvenser:

Sekvens 1

Marta: (olyckligt gestikulerande till Danny och Arnold) Bara ni skriver. Allt (ohörbart).

Danny: Det är för att vi är bättre på att stava.

Arnold: Jag är bättre på att stava.

Marta: Varför tar ni över uppgiften?

Danny: Vi stavar braigare. Vi stavar bättre.

Sekvens 2

(Arnold har bett om hjälp med att stava ett ord).

Marta: (till Danny) Han kan inte stava det!

Danny: (till Marta) Han kan stava bättre än du. Han är i första stavningsgruppen.

Arnold: (till Marta) Just det, och du är (ohörbart) i andra.

Marta: Nej, det är jag inte.

Danny: Jo, det är du.

Marta: Tyst med dig.

Sekvens 3

Marta: Jag önskar att vi skulle få varmkorv till lunch.

Danny: (till Marta) Snälla! Jobba!

Arnold: Vi pratar inte om lunch. Det är inte lunch.

Danny: Sätt på dig dumstruten.

Sekvens 4

Danny: Marta, det är din tur att jobba.

Marta: Jag gör det.

Danny: Nej, det gör du inte ... Var med (engelska: participate) nu!

Särskilt du, Marta ... du säger bara att du är med och sedan är du inte det.

Det blir tydligt hur Marta först marginaliseras när det gäller kontroll av och genomförande av skrivuppgiften och sedan hur talet om delaktighet används för att underordna henne när det handlar om genomförandet av uppgiften.

Sammanfattning

Berry intresserar sig i artikeln för hur gemenskaper etableras och utmanas. Först analyserar hon lärarnas syns på hur arbetet i klassrummet bör bedrivas och exemplifierar med en speciell aktivitet. Hon menar att lärarna i stora stycken skapar och upprätthåller en gemenskap vilken har stora likheter med vad som brukar beskrivas som eftersträvansvärt bland de som förespråkar

betydelsen av gemenskaper. Ett längre exempel visar dock hur elever utan specialpedagogiskt stöd marginaliserar en elev med sådant stöd bland annat genom att åberopa normer om delaktighet.

Lärarstrategier i ett inkluderande (?) klassrum

Den fjärde och sista studien som presenteras här stötte vi på redan i det inledande kapitlet där några av elevernas dikter presenterades. Bakgrunden till denna studie av Nilholm och Alm är att en av forskarna, Alm, i en uppsats skriven tillsammans med en kollega hade intervjuat åtta lärare som av omgivningen bedömts som skickliga i att bemöta elevers olikheter. En av dessa lärare, Alva, valdes ut för den fördjupade studie som kommer att presenteras. I hennes klassrum fanns det ytterligare en lärare, Berit, och därför kom båda dessa lärare att ingå i den fördjupade studien. Utifrån vad som framkommit i studien fanns skäl att tro att man i detta klassrum var bra på att hantera elevers olikheter. Men kunde man säga att lärarna arbetade inkluderande? Och vad betyder det att man arbetar inkluderande som lärare?

Nilholm och Alm menade att man måste ställa upp ett antal kriterier för att kunna avgöra om ett klassrum är inkluderande. När man gjort det och samlat in material kan man avgöra i vilken utsträckning ett klassrum är inkluderande eller inte. Om klassrummet är ett gott exempel på inkludering menar man att det blir intressant att noggrant kartlägga hur lärarna arbetar.

Bakgrund

Studien genomfördes i årskurs 5 och 6. Ingen av de båda lärarna är utbildade för att undervisa dessa årskurser. Berit är utbildad förskollärare och har arbetat på den förskola där gruppen gått. Berit tillfrågades om hon ville vara med som stöd för gruppen i första klass då Alva, som är utbildad lågstadielärare, tog över den. Efter årskurs tre övertalades de båda lärarna att följa klassen ytterligare tre år. Det berättas att det var stor oro i gruppen i förskolan och att man där bedömde det som att det skulle bli väldigt problematiskt att hantera gruppen i skolan. Lärarna menade dock att man relativt snabbt fick ordning på den. Klassen innehöll endast femton elever, varav fyra hade neuropsykiatriska diagnoser och en flicka hade bedömts ligga på gränsen till särskolan. Ytterligare en flicka fick senare på högstadiet en neuropsykiatrisk diagnos. Ur etnisk aspekt var gruppen homogen och det var något fler flickor än pojkar i klassen.

Hyreshusområdet som de flesta av skolans elever kom ifrån hade låg social status, men vissa elever kom från ett villaområde med högre status.

Flera föräldrar till elever i klassen var vad som brukar kallas socialt utsatta. Skolans rektor betecknades av många som en eldsjäl och han betonade i intervjun med honom betydelsen av att elever med olika bakgrund möts i skolan. I intervjuer betonade båda lärarna att det var helt avgörande att deras samarbete fungerade bra och att de hade en samsyn i många frågor.

Hur kan man avgöra om ett klassrum är inkluderande?

Nilholm och Alm ställde upp ett antal kriterier gentemot vilka graden av inkludering kunde undersökas. Kriterierna var att 1) olikhet ska ses som en tillgång, 2) eleverna ska känna sig socialt delaktiga och 3) eleverna ska vara pedagogiskt delaktiga. Forskarna argumenterade för att en avgörande förutsättning för inkludering är att eleverna känner sig inkluderade varför relativt sett stor vikt i studien lades vid att försöka fånga elevernas uppfattning om sin situation. Om man kunde konstatera att olikhet sågs som en tillgång och att eleverna var socialt och pedagogiskt delaktiga kunde man enligt forskarna dra slutsatsen att klassrummet var inkluderande.

Nilholm och Alm samlade in ett material som skulle belysa de tre kriterierna. Huruvida olikhet sågs som en tillgång eller inte undersöktes genom intervjuer med lärarna och eleverna och dessutom genom frågor i en elevenkät. Den sociala delaktigheten undersöktes genom intervjuer och elevenkät samt med hjälp av sociogram. Ett sociogram används för att undersöka hur sociala relationer ser ut i en grupp. De kan konstrueras på olika sätt, men i denna studie fick eleverna göra två sociogram där de fick välja de fyra kamrater de helst ville vara med på rasten respektive de fyra kamrater de helst ville arbeta med. Påpekas bör att sociogram kan bidra med att inte bara återspegla sociala processer utan också skapa sådana. Därför bör de användas med största försiktighet.

Den pedagogiska delaktigheten, slutligen, analyserades genom att kartlägga vilka undervisningsformer som användes och hur eleverna uppfattade dessa samt genom att analysera resultat på nationella prov i femte klass och betyg i nionde klass. En av forskarna genomförde också deltagande observationer i klassen. Dessa låg dock inte till grund för analyserna. Under några tillfällen fick också de båda lärarna ta del av forskarnas tolkningar. Detta förfarande brukar kallas *member check*, vilket innebär att deltagarna i studien får en möjlighet att vidimera eller ifrågasätta forskarnas tolkningar.

Enligt Nilholm och Alm tyckte flera av eleverna i studien att det var så intressant att någon i så hög grad intresserade sig för deras situation att de självmant kom och överlämnade sina reflektionsböcker, där de i huvudsak skrivit ner dikter om framför allt sin situation i skolan. Dikterna kom att bli en del av det material som forskarna analyserade för att avgöra i vilken grad det studerade klassrummet kunde sägas vara inkluderande.

I vilken grad var det studerade klassrummet inkluderande?

Nilholm och Alm menar att elever och lärare i intervjuerna påstod att olikhet sågs som något positivt i klassrummet. Det var en mer eller mindre officiell ideologi i klassrummet som speglades i lärarnas och elevernas utsagor. När det gäller social delaktighet visade elevintervjuer, elevenkät och sociogram sammantaget att klassen föreföll välfungerande och en plats där eleverna kände sig trygga. I sociogrammet framkom att eleverna med funktionsnedsättningar var valda i något mindre grad och också hade en viss tendens att välja varandra. Reflektionsböckerna, som citerades i kapitel ett, visade ett mer komplext mönster men motsade inte de slutsatser som dragits från de andra materialen.

Graden av pedagogisk delaktighet avgjordes dels genom en kartläggning av arbetsformer och elevernas uppfattning om dessa, dels genom resultat på nationella prov och betyg i årskurs nio. Olika arbetsformer användes, men forskarna menar att en påfallande stor del av arbetet bedrevs i grupp. Eleverna hade också en väldigt positiv syn på grupparbetets möjligheter och i enkätsvaren uppgav alla elever att de andra lyssnade på dem under grupparbeten och också att de själva lyssnade på vad andra hade att säga. Alla elever utom en uppgavs ha klarat de nationella proven i femte klass. Fyra av eleverna med funktionsnedsättning hade rätt till stöd vid provskrivandet. I nionde klass uppnådde alla elever utom en gymnasiebehörighet. Forskarna menar att jämfört med skolor i närheten och utifrån klassens sammansättning får måluppfyllelsen bedömas som god.

För att återgå till frågan i rubriken – I vilken grad kan det studerade klassrummet sägas vara inkluderande? – menar forskarna att inkludering inte är ett allt-eller-inget-fenomen, det vill säga det är bättre att tala om mer eller mindre inkluderande miljöer. Sett ur det perspektivet menar de att det studerade klassrummet i en ganska hög grad är en inkluderande miljö. Olikhet ses till stora delar som en tillgång och eleverna är i hög grad socialt och pedagogiskt delaktiga. Forskarna menar att denna första analys av graden av inkludering är viktig för nästa steg som innebär att analysera hur lärarna arbetar. Forskarnas tanke är att en kartläggning av lärarnas strategier kan bidra till att öka kunskapen om hur man kan arbeta för att skapa ett inkluderande klassrum.

Lärarnas arbetssätt

Forskarna skiljde ut nio teman i materialet för att karakterisera hur lärarna arbetade (sammantaget presenterade i två publikationer från projektet), varav tre fokuserade på deras samarbete. Båda lärarna sa i intervjuer att samarbetet var betydelsefullt. Man lyfte fram tre faktorer: samsynen på arbetet med barnen, en konfliktfri arbetsdelning och den personliga relationen.

Samsynen bestod bland annat i att båda lärarna lyfte fram betydelsen av de sociala relationerna i klassrummet, vilket innebar att arbetet med

gruppen och gruppdynamiken betonades. Man vidgade också rummet för undervisningen då en påtagligt stor del av denna bedrevs i skolans omgivande miljöer, speciellt under de första åren. Samtidigt som ansvaret för de sociala relationerna delades, där Berit hade ett speciellt ansvar för eleverna i behov av särskilt stöd, var båda lärarna helt överens om att deras olika utbildningar gav dem olika roller i klassrummet. Alva var den som hade det pedagogiska ansvaret. Ytterligare en faktor som lyftes fram var att de på ett personligt plan fungerade tillsammans. Båda beskriver varandra i mycket positiva ordalag, betonar sin goda kommunikation och att de hade roligt när de arbetade tillsammans. Detta bidrog till att ett positivt klimat skapades i klassrummet och de menar att det blev tydligt för eleverna.

Om vi lämnar själva samarbetet, fann Nilholm och Alm flera teman i materialet som beskriver lärarnas arbetssätt. Inte oväntat betonade lärarna vikten av att anpassa undervisningen till elevernas individuella behov. Vidare betonades vikten av tydliga ramar för eleverna. Ramarna sammanfattas av forskarna som att lärarna a) etablerat ett antal grundläggande regler, b) var tydliga med vad som skulle ske under skoldagen och vad som förväntades av eleverna och c) ingrep direkt när konflikter och liknande uppstod. De grundläggande reglerna innebar att alla elever ska ha rätt att uttrycka sin åsikt och att de andra eleverna ska lyssna med respekt på detta. Vidare betonades vikten av att ha olika åsikter. Det var inte heller tillåtet att skratta åt andra elevers åsikter.

Det var också, enligt forskarna, påfallande hur stor del av skoldagen som ägnades åt gruppaktiviteter. Ungefär halva undervisningstiden ägnades åt dem, en dryg tredjedel åt individuellt arbete och resten av tiden till helklassaktiviteter. Betydelsen av diskussioner och gemensam problemlösning betonades. Enligt forskarna undvek man inte heller mer kontroversiella ämnen. Gemensam problemlösning och diskussion uppges ha varit en del också av undervisningen i ämnen som matematik. Man hade ett klassråd där ordförande- och sekreteraruppgifterna roterade mellan eleverna. Lärarna betonade också betydelsen av att skapa goda relationer till elevernas föräldrar. Problemet, enligt Alva, var att det fanns en risk att bli för involverad i föräldrarnas egna problem, inte minst för att flera av dem levde i socialt utsatta situationer.

Lärarna betonade också hur viktigt det var att respektera eleverna och att bemöta dem positivt, att undvika konfrontationer och att inte låta elever förlora ansiktet. En strategi för att undvika sådana konfrontationer är att hela tiden låta eleverna ha valmöjligheter, det vill säga inte tvinga dem till vissa handlingar. Alva sade också vid flera tillfällen i intervjuerna att ”det är fina barn”, vilket forskarna tolkade som ett uttryck för en mer generell attityd till eleverna.

Beskriver forskarna några speciella strategier som användes gentemot eleverna i behov av särskilt stöd? Nilholm och Alm menar att några av

de strategier som beskrivits ovan var mer betydelsefulla för dessa elever. Dessutom placerades eleverna en bit ifrån varandra och fick ofta hjälp när aktiviteterna i klassrummet skiftade. Ibland fick de enklare arbetsuppgifter än klasskamraterna. Nilholm och Alm menar att det är viktigt att konstatera att lärarna hela tiden betonade betydelsen av den begränsade klasstorleken vilken de menade var en avgörande förutsättning för att kunna arbeta på det sätt man gjorde.

Elevernas erfarenheter

Nilholm och Alm menade att det var betydelsefullt att kartlägga elevernas erfarenheter för att kunna avgöra i vilken grad klassrummet kan sägas vara inkluderande. Elevernas perspektiv fångades genom enkäter, intervjuer och genom reflektionsböckerna. Utfallet av forskarnas analys av enkäterna och intervjuerna har redovisats ovan. Reflektionsböckerna gav forskarna ytterligare inblick i elevernas erfarenheter. Vi såg i kapitel 1 exempel på poem från eleverna som visade hur erfarenheten i klassen blivit en vändpunkt för en av eleverna och också hur en annan uttryckte en osäkerhet som inte kommit till uttryck vare sig i intervju eller i enkät. Den tredje dikten kan närmast beskrivas som en hyllningsdikt till livet i klassen. Överlag styrkte materialet från reflektionsböckerna det som kommit fram i andra sammanhang men det bidrog också till att göra bilden av livet i klassrummet mer komplex.

Sammanfattning

Nilholm och Alm sammanfattar sitt arbete med att konstatera att mycket av lärarnas arbete handlade om att hitta en balans mellan att skapa en gemenskap samtidigt som varje elevs individuella rättigheter och behov uppmärksammades. I studien kartlades först och främst i vilken grad klassrummet kunde betecknas som inkluderande eller ej. Tre faktorer undersöktes: a) betydelsen av elevers olikhet, b) graden av social och c) pedagogisk inkludering. Forskarna betonar att inkludering inte är ett allt-eller-inget-fenomen, men argumenterar utifrån sina data för att det studerade klassrummet i flera viktiga aspekter kan ses som uttryck för en relativt hög grad av inkludering.

Forskarna kartlade lärarnas arbetssätt, vilket skulle kunna tänkas vara en anledning till att situationen i klassen ser ut som den gör. Olika teman urskiljdes, till exempel betydelsen av ett gott samarbete, individualisering av undervisningen som samtidigt i påfallande hög grad bedrevs i grupp, förekomsten av grundläggande regler och betydelsen av bemötandestrategier. Avslutningsvis diskuterades elevernas erfarenheter.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Kapitel 5

Att undersöka inkluderande processer

Att studera inkluderande processer innebär att studera förändring. Det säger sig självt att en sådan studie kräver att vi är tydliga med vad vi menar med inkludering när vi genomför vår forskning. Då kan vi undersöka i vilka aspekter och till vilken grad en skola och, eller ett klassrum kan sägas vara inkluderande. Vi kan då också undersöka förändringsprocesser i dessa miljöer. Enkelt uttryckt bör vi kunna beskriva ett utgångsläge A när det gäller graden av inkludering och ett senare stadium B där graden av inkludering ökat. Omvänt kan vi studera om ett system blir mindre inkluderande. I princip gäller samma resonemang för de rektorer och lärare som vill göra skolor och klassrum mer inkluderande. Man måste skaffa sig en välgrundad uppfattning om hur pass inkluderande skolan eller klassrummet är och sedan systematiskt följa upp om man lyckats.

Samtidigt som det är viktigt att ha en tydlig definition av inkludering som utgångspunkt är det också viktigt att slå fast vilket material som behöver samlas in för att vi ska kunna avgöra graden av inkludering på ett rimligt sätt. I kapitel tre presenterade vi tre olika definitioner av inkludering, där den ”övre” definitionen inbegriper de ”undre”:

- 1 den gemenskapsorienterade definitionen
- 2 den individorienterade definitionen
- 3 den placeringsorienterade definitionen.

Eftersom vi menar att den placeringsorienterade definitionen är exempel på en missuppfattning av inkluderingsbegreppet fokuserar vi här på den gemenskapsorienterade och den individorienterade definitionen. Om vi menar att gemenskap är en viktig aspekt av inkludering, måste vi alltså vara tydliga med hur vi kan avgöra vilken typ av gemenskap som finns i den miljö vi vill skaffa oss kunskap om. Vi kan observera om skolan eller klassen verkar vara en gemenskap utifrån vissa kriterier, till exempel utmärks av:

- a) arbetsformer som bygger på ett utbyte mellan deltagarna, till exempel grupparbeten eller diskussioner i helklass där alla elever

är delaktiga. Vi bör då också ta reda på hur vanliga sådana arbetsformer är i relation till andra.

- b) en identifikation med skolan eller klassen, till exempel genom att man språkligt uttrycker en tillhörighet ("vi") och gemensamma avsikter ("hur gör vi?").
- c) gemensamma aktiviteter under raster och utanför skoltid.

Ännu bättre är att kombinera olika typer av information. Om lärare och elever i intervjuer och, eller i enkäter uttrycker att de upplever en gemenskap i klassen och om våra observationer stärker detta intryck har vi en bättre grund att utifrån våra indikatorer konstatera att skolan eller klassen utgör en gemenskap. Om vi utgår från den individorienterade definitionen av inkludering där inkludering uppfattas som att varje elev ska vara socialt och pedagogiskt delaktig är det viktigt att vi samlar in ett material som gör det möjligt att avgöra huruvida detta är fallet. Det är viktigt att alla elever får komma till tals i en inkluderande miljö definierad på detta vis eftersom alla ska känna delaktighet (eller åtminstone ha möjligheter att bli delaktiga).

I detta kapitel föreslår vi hur inkluderande processer kan undersökas utifrån ett forskningsperspektiv och vi använder studierna som beskrevs i förra kapitlet för att illustrera hur man kan göra, men också för att visa vad man bör undvika. Det vi skriver är dock högst relevant för de rektorer eller lärare som vill undersöka om man lyckas göra skolor och klassrum mer inkluderande. Vi konkretiserar den diskussion som fördes i kapitel tre om vad inkludering betyder genom att föreslå hur man med olika metoder kan undersöka huruvida en miljö förändras i inkluderande riktning.

Att avgöra om en miljö utvecklas i en inkluderande riktning

Vi tänker oss en skola där rektor och lärare tillsammans har bestämt sig för att utveckla verksamheten i en inkluderande riktning och att det finns en samsyn i vad detta innebär. Det är förstås så att rektorers och lärares arbete och förhållningssätt är avgörande i skapandet av inkluderande miljöer. Det nya man vill pröva kan bestå av olika saker, kanske vill man prova nya arbetssätt som förutsätter att man samarbetar eller kanske man låtit sig inspireras av de förändringar som genomfördes i Essunga och som beskrevs i förra kapitlet. Hur ska man då undersöka huruvida man lyckas göra skolan och klassrummen mer inkluderande? Jo, man kan *bryta ner definitionen av inkludering i olika beståndsdelar och sedan göra olika observationer i den egna verksamheten som kan indikera om utvecklingen går i den önskade riktningen*. Detta kräver att man samlar in ett relativt omfattande material. Studierna av Berry, Nilholm och Alm respektive Persson och Persson är alla exempel på hur mycket intressanta material samlats in. Men man behöver inte vara forskare

för att studera effekter av åtgärder man genomför för att skapa en mer inkluderande miljö. Material som samlats in av rektorer och lärare är i vissa stycken mer informativa än vad som varit fallet inom forskningen hittills.

Aspekter av inkludering

Definitioner av inkludering kan brytas ned i ett antal olika aspekter. Varje sådan aspekt ska ses som en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att ett system ska anses inkluderande. Aspekterna bildar tillsammans den helhet som utgör grunden för att bedöma i vilken grad en skola eller ett klassrum är inkluderande eller inte. Det är framför allt rektorers och lärares arbetssätt som kan göra miljöer mer inkluderande. Vi kan lite förenklat urskilja följande aspekter i den gemenskapsorienterade definitionen:

- ett system
- gemenskap på olika nivåer
- en demokratisk gemenskap
- olikhet ses som en tillgång
- elever är pedagogiskt och socialt delaktiga.

Ett system

Att sortera elever efter till exempel socioekonomisk bakgrund, etnicitet, kön och, eller funktionalitet innebär en lägre grad av inkludering på systemnivå. I till exempel den svenska skolan har bostadssegregationen inneburit att elever med olika sociala och, eller etniska bakgrunder hamnat i olika skolor och klasser och det innebär att skolmiljöerna i en mening redan är segregerade. En hel del forskare menar att införandet av skolval bidragit till att öka denna tendens. Kort uttryckt är det ur ett inkluderingsperspektiv viktigt att slå fast hur representativ den studerade miljön är i relation till variation mellan elever som finns i samhället. I ingen av studierna i kapitel fyra görs någon uttömmande analys av denna fråga.

Som vi såg i genomgången i kapitel två har det vid sidan av eller i närheten av den vanliga undervisningen funnits ett parallellt specialpedagogiskt system. Ett sådant system grundar sig på kategorin funktionalitet, men vi vet att pojkar och elever med föräldrar från lägre socioekonomisk bakgrund är överrepresenterade inom specialpedagogiken. Det kan anses väldigt radikalt att argumentera för att den vanliga pedagogiken ska klara alla elever och att någon form av specialpedagogiskt system inte behövs. I Nilholms och Alms studie förekommer

få representanter för specialpedagogiska professioner utan de båda lärarna hanterar tillsammans variationen av elever. I både Berrys och Perssons och Perssons studie integreras stödsystemet med den ”vanliga” undervisningen. Det är också så att i Sverige kan elever tas emot i särskolan och kommer då att till stora delar segregeras från den vanliga undervisningen och räknas då inte heller in i statistik över betyg och nationella prov. Inte i någon av studierna diskuteras om mottagande av elever i särskolan förändrat elevsammansättningen.

Gemenskap på olika nivåer

Gemenskap kan studeras bara om vi har en tydlig definition av begreppet. Det kan förstås tolkas på lite olika sätt, men samarbete och respekt brukar lyftas fram som grundläggande. En social gemenskap förutsätter att det finns en hög grad av tillit till de andra. Att det ska finnas gemenskap på olika nivåer innebär att lärare, elever och andra känner sig delaktiga i gemenskapen. Här är det viktigt att poängtera att graden av inkludering bland annat avgörs av hur utbredd denna känsla av tillhörighet är. Därför är det viktigt att alla på en skola eller i en klass får göra sin röst hörd i forskningen. Om man gör ett urval ur olika grupper är det betydelsefullt att det är representativt.

Vilka metoder ska man använda när man studerar graden av gemenskap? Generellt gäller att det är bättre ju mer data man har. Med enkäter kan man kartlägga de övergripande mönstren. Lämpliga frågor kan till exempel hämtas från *Index of Inclusion* som beskrivs längre fram i det här kapitlet och där också exempel på frågor ges. Intervjuer kan användas med de reservationer som gjorts ovan. Deltagande observation eller än hellre etnografi är betydelsefullt för att analysera om det som uttrycks i enkäter och intervjuer ”stämmer” med hur man agerar. Det är välkänt inom forskningen att vad människor säger att de gör, inte alltid stämmer överens med vad de faktiskt gör. Det är dock viktigt att göra en reservation vad gäller hur en etnografisk studie genomförs. I värsta fall framträder etnografen som ett ”vittne” som berättar ”hur det är”. För att en utomstående ska ha möjlighet att bedöma en studies kvalitet är det dock avgörande att få en systematisk beskrivning av hur det konkreta sammanhanget studerats och hur slutsatser genererats. I alla studier i kapitel fyra saknas sammanställningar av antalet observationer som genomförts, hur dessa kategoriserats och hur slutsatser genererats. Medan Nilholm och Alm skriver att den deltagande observationen spelar en underordnad roll i analysen bygger Berry respektive Persson och Persson en stor del av sina slutsatser på observationer. Eftersom Perssons och Perssons studie är publicerad i bokform på ett förlag finns det skäl att tro att man inte velat tynga boken med detaljerade metodbeskrivningar. Det som sagts här gäller förstås också analyser av intervjuer där det är lika betydelsefullt att analysprocessen tydliggörs.

En demokratisk gemenskap

På en skola eller i en klass finns intressekonflikter mellan individer och grupper. Således blir maktfrågor centrala i sådana sammanhang, det vill säga frågor om vem som ska bestämma över och, eller definiera situationer. Ytterst handlar det om att en gemenskap har rimliga procedurer för att hantera maktfrågor. Vi ska dock inte glömma att skolans uppdrag och olika gruppers roller i skolan redan är definierade i styrdokument som i sig är utfallet av en demokratisk process. I styrdokumentet föreskrivs olika typer av demokratiska processer och rättigheter och det är inom ramen för dessa som en demokratisk gemenskap gestaltas. Tyvärr skrivs det inte så mycket om dessa ganska komplexa frågor i inkluderingslitteraturen och inte heller i de fyra studier som presenterades i kapitel fyra. På ett generellt plan brukar det hävdas att olika röster ska ges utrymme, men sådana generella påståenden måste konkretiseras.

Graden av demokrati kan studeras med liknande metoder som graden av gemenskap och samma överväganden gäller här. Inte i någon av studierna i kapitel fyra redovisas det tydligt hur demokratin gestaltas i de studerade miljöerna.

Olikhet ses som en tillgång

Denna aspekt av inkludering är intressant, inte minst eftersom den visat sig vara väldigt svår att realisera. Skolor och klassrum är fyllda av elevkategoriseringar av en värderande karaktär. Det gäller inte endast olika diagnoser utan även andra värderande kategoriseringar som känns igen från skolans vardag: ”lågpresterande elev”, ”IG-elev”, ”bråkstake” och så vidare. Som i alla sociala system finns det i skolan normer för önskvärt beteende och sådana normer innebär att vissa olikheter blir svåra att se som tillgångar. Den andra sidan av detta mynt är de egenskaper som traditionellt uppskattas i skolan: ”han är duktig i matematik”, ”det är en sån trevlig elev”, ”hon jobbar på bra” och så vidare. Persson och Persson för en intressant och kritisk diskussion om hur betyg påverkar arbete i skolan vilken illustrerar det vi skrivit här. Utan tvekan är det så att betygssystemet leder till vissa sätt att tala om elever och nödvändiggör också att identifiera och kategorisera avvikelser.

När det gäller att konkret undersöka betydelsen av olikhet i en skola eller ett klassrum är det förstås bra att samla in data från flera källor. Kanske blir här deltagande observationer och etnografi speciellt viktiga eftersom detta verkar vara ett område där ideologin ofta tydligt är att alla är lika mycket värda medan negativa värderingar av egenskaper och beteenden kontinuerligt görs i praktiken. Det är framför allt Nilholm och Alm som empiriskt försöker undersöka om olikhet betraktas som en tillgång i miljön. Deras undersökning hade dock definitivt vunnit på att i högre grad inbegripa etnografisk analys.

Elevers delaktighet

Det är inte tillräckligt att tala om inkluderande skolor och klassrum utan att noggrant analysera elevernas perspektiv. Inkludering tolkas ofta som ett begrepp som handlar om hela variationen av elever och inte endast om separata grupper av elever. Därför kan inte heller graden av delaktighet avgöras om man inte undersöker alla elevers situation. Eftersom detta blir viktigt utifrån båda de definitioner vi diskuterar vill vi ställa upp vad som närmast kan liknas vid ett postulat när det gäller forskningen om inkludering:

För att avgöra graden av inkludering i en miljö är det nödvändigt att kartlägga alla elevers syn på sin situation.

Detta kan göras med hjälp av enkäter eller intervjuer av ett representativt urval elever men det är också viktigt att göra strukturerade observationer. Det är mycket viktigt att alla elever kommer till tals. Det blir då nödvändigt att undersöka om eleverna är socialt, demokratiskt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både att bli delaktig i en lärandegemenskap och att få lära sig så mycket som möjligt utifrån sina egna förutsättningar. En undersökning av elevernas perspektiv är förstås en nödvändig beståndsdel för att vi ska få säker kunskap om graden av gemenskap och demokrati i skolan och klassrummet, även om sådana data måste kompletteras med andra. Frånvaron av elevers perspektiv är legio i forskningen om inkludering och det är endast Nilholm och Alm som på ett tydligt sätt lyfter fram samtliga elevers perspektiv med hjälp av olika data. I Perssons och Perssons studie finns ett avsnitt där elever uttrycker sin uppfattning: ”Sexton elever, som alla anmält intresse av att delta, har intervjuats enskilt eller i grupp” (s. 81). Det finns ingen möjlighet att avgöra på vilket sätt detta urval är representativt för gruppen elever i Essunga. Samma fråga om den interna representativiteten i urvalet kan ställas när det gäller vilka som fick representera kategorierna lärare och föräldrar i undersökningen. Det är också viktigt att bearbetningen av intervjuerna framgår på ett tydligt sätt så att läsaren förstår vilken relation olika tolkningar har till källmaterialet.

Både Nilholm och Alm och Persson och Persson talar om elevers delaktighet i termer av måluppfyllelse och resultat på nationella prov. I båda sammanhangen uppges att nästan alla elever når målen och presterar över godkänt nivå på nationella prov. Det finns dock skäl att påminna om att Persson och Persson är kritiska till betygs förmåga att mäta kunskaper och också till nationella prov:

Regeringen har gett Skolinspektionen i uppgift att under en treårsperiod rätta om ett urval nationella prov. Resultaten visar att oberoende lärare ofta sätter lägre betyg på proven och att skillnaderna är

betydande. Skolinspektionen anser att de nationella proven har ett för omfattande syfte och ifrågasätter deras huvudsakliga syfte, att stödja (att) en likvärdig bedömning och betygsättning kan uppnås. (Persson och Persson, 2012, s. 83)

Betyg och resultat på nationella prov har inte heller i övrigt någon enkel relation till de kunskaper elever tillägnat sig och är därför kanske inte heller alltid en fullgod indikator på pedagogisk inkludering.

Inkluderingsprocesser som förändring över tid

Om vi på ett vetenskapligt godtagbart sätt ska kunna analysera på vilket sätt en skola eller ett klassrum är inkluderande eller än hellre försöka kartlägga processer som gör att skolor och klassrum blir mer inkluderande, måste vi kartlägga de aspekter som vi menar utgör inkludering. De aspekter vi diskuterat tillhör ett mer radikalt inkluderingsbegrepp. Om skolan och klassrummet kan sägas bli mer inkluderande över tid kan vi också försöka oss på att dra slutsatser om vilka mekanismer som kan generera förändringen. Vanligtvis har man inom inkluderingsforskningen genomfört fallstudier för att i bästa fall kartlägga sådana mekanismer, men det är tveksamt om man lyckats med detta. Det är förstås fullt möjligt att utöver fallstudier genomföra större kvantitativa studier av många skolor för att med hjälp av statistiska metoder försöka kartlägga samband. Det finns dock vad vi kunnat finna inga sådana studier inom detta område. De är också svåra att genomföra och det kan förklara den höga förekomsten av fallstudier vars styrka är att kunna fånga komplexitet. Som vi också påpekat, står de rektorer och lärare som vill bidra med kunskap om hur mer inkluderande miljöer skapas inför liknande utmaningar som forskare. Ett material som utvecklats i England och som beskrivs i nästa stycke kan ge inspiration för hur ett sådant förändringsarbete kan systematiseras.

Index of inclusion

Ett ambitiöst försök att bidra till att skapa mer inkluderande skolor är det *Index of Inclusion* som utarbetats vid Centre for Studies in Inclusive Education i Bristol, England. Avsikten var att skapa ett material som kan användas i skolutvecklingsprojekt. Det arbetades fram under flera års tid av forskare, skolledare och lärare men också representanter för personer med funktions-

nedsättningar involverades i arbetet. Därför skulle man kunna betrakta materialet som ett uttryck för vad som bland dessa deltagare uppfattats som beprövad erfarenhet när det gäller att skapa mer inkluderande skolor. I materialet beskrivs dels en arbetsprocess för hur skolor kan arbeta för att bli mer inkluderande, dels tillhandahålls enkäter och liknande som konkret kan användas för att undersöka om en viss miljö är inkluderande eller inte.

Den arbetsprocess som beskrivs har stora likheter med andra organisations- och skolutvecklingsmodeller. En cyklisk process börjar med att lärare och andra sätter sig in i materialet och sedan kartlägger miljö, reflektion ges av berörda grupper och mål formuleras. Ny kartläggning eller utvärdering görs av hur målen uppnåtts, förnyad reflektion och så vidare. Den underliggande idén är att sätta igång processer som leder till det önskade målet, i detta fall en mer inkluderande skolmiljö.

Tre aspekter är grundläggande för utvärderingen av miljön: *culture, practice och policy* (kultur, praktiker och riktlinjer). Syftet med arbetet är således att skapa en inkluderande kultur och praktik och inkluderande riktlinjer för arbetet. Med en inkluderande kultur avses ungefär det som ovan beskrivits som en gemenskap som präglas av inkluderande värderingar som att olikheter ska ses som en tillgång och att samarbete ska prioriteras. Det är också betydelsefullt att sådana värderingar präglar det dagliga arbetet i skolan, det vill säga praktiken. Med inkluderande riktlinjer avses att styrdokument och liknande också ska präglas av inkluderande värderingar. Materialet lägger också stor vikt vid att kartlägga hinder och barriärer för att inkluderande skolmiljöer ska kunna skapas.

Värdefullt är att man tagit fram ett material som konkret kan användas för att kartlägga skolmiljöer. För vart och ett av de tre områden som nämndes i förra stycket har man skapat indikatorer som kan användas för att undersöka hur inkluderande en skola är inom ramen för respektive område. Sådana indikatorer består av påståenden som speglar hur en skola ligger till i olika aspekter av en inkluderingsprocess. Enkäter har utvecklats som kan användas för att undersöka uppfattningar hos olika grupper såsom lärare, rektorer, föräldrar och elever. Här ges exempel på tre indikatorer inom varje huvudområde hämtade från den svenska översättningen:

Kultur:

- 1) Eleverna hjälper varandra.
- 2) Alla elever är lika mycket värda.
- 3) Personal, skolläda, elever och föräldrar delar idén om inkludering.

Praktik:

- 1) Undervisningen planeras utifrån elevernas olikheter.
- 2) Eleverna lär sig i samverkan.
- 3) Eleverna är engagerade i sitt eget lärande.

- Riktlinjer:* 1) Skolan försöker ta emot alla elever från upptagningsområdet.
2) Man gör allt för att undvika mobbning.
3) Elevers frånvaro minskas.

Till indikatorerna knyts ett antal frågor. Exempel på frågor kopplade till de tre praktikområdena ovan är:

Undervisningen ska planeras utifrån elevernas olikheter

- Är undervisningen inriktad på att stödja lärande snarare än på att genomföra en kursplan?
- Lär sig alla elever något av lektionerna?
- Ser man på lärande som en kontinuerlig process snarare än som något som består av att man utför speciella uppgifter?
- Planerar man för att underlätta lärandedelaktighet och gemenskap för speciella elever?
- Försöker lärare hitta metoder för att minska behovet av individuellt stöd till elever?
- Innehåller lektionerna uppgifter som kan göras parvis eller i grupp lika väl som individuellt eller med hela klassen?
- Är aktiviteterna varierade?
- Har personalen förståelse för att det tar längre tid för vissa elever med funktionshinder att utföra praktiska uppgifter?

Eleverna lär sig i samverkan

- Tycker eleverna att det är självklart att man hjälper varandra i klassrummet?
- Finns det klara regler för vems tur det är att tala, lyssna och att man frågar när man inte förstår vad andra elever och personalen menar?
- Delar eleverna gärna med sig av sina kunskaper och färdigheter?
- Får eleverna lära sig hur man gör en gemensam redovisning av de olika bidragen inom gruppen?
- Hjälps man åt för att lugna ner stökiga elever i stället för att hetsa upp dem ytterligare?
- Delar eleverna på ansvaret att hjälpa de som har det svårt under lektionerna?
- Bedömer eleverna varandras resultat?

Eleverna är engagerade i sitt eget lärande

- Uppmuntras eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande?
- Förklarar lärarna syftet med en lektion eller temaundervisning?

- Får eleverna lära sig att forska och redogöra för ett ämne?
- Klarar eleverna att använda bibliotek och informationsteknologi på egen hand?
- Får eleverna lära sig att presentera sitt arbete i muntlig, skriftlig eller annan form, individuellt och i grupper?
- Blir eleverna uppmuntrade att sammanställa vad de lärt sig både muntligt och skriftligt?
- Frågar man eleverna vilket stöd de behöver?
- Frågar man eleverna vad de tycker om lektionerna?
- Hjälper eleverna till med förslag på hur man ska komma över sina egna och andras inlärningssvårigheter?
- Får eleverna välja mellan olika aktiviteter?
- Tar man vara på intressen, kunskaper och färdigheter som eleverna skaffat på egen hand och använder dessa i skolverksamheten?

Det finns en del forskning som bedrivits med materialet som utgångspunkt. I vår genomgång har vi dock inte hittat några exempel på att *Index of Inclusion* använts på ett vetenskapligt hållbart sätt för att tydliggöra en utvecklingsprocess mot en mer inkluderande skolmiljö även om materialet torde ha potential till att kunna användas för ett sådant syfte. Ett problem kan vara att materialet är mycket omfattande, till exempel innehåller det uppemot 500 frågor relaterade till indikatorerna och kräver mycket tid och resurser av den skola som vill använda det vilket lett till en hel del kritik. Materialet har nyligen getts ut i en reviderad version, men kommentarerna i detta avsnitt avser den ursprungliga versionen som är den som använts hittills.

I Sverige har Skolverket tagit fram ett verktyg kallat BRUK (Bedömning Reflektion Utveckling Kvalitet) som kan användas i skolan för att kartlägga förutsättningar, processer och utfall i arbetet. Materialet utgår från styrdokumentet och därmed är inte inkludering ett begrepp som används i materialet. Som konstaterades tidigare, finns det dock i styrdokumentet en hel del som är förenligt med inkludering, speciellt när begreppet tolkas utifrån ett mer individuellt perspektiv och det finns också delar av BRUK-materialet som skulle kunna användas för att kartlägga hur inkluderande en skola är. Materialet bygger på samma tankefigur som *Index of Inclusion* med cykler av kartläggningar och reflektion. Precis som *Index of Inclusion* är det också mycket omfattande.

Sammanfattningsvis har vi i kapitlet diskuterat hur man kan studera inkluderingsprocesser på ett hållbart sätt. Vi har haft fokus på forskning men vi menar att likande materialinsamlingar kan genomföras också av rektorer och lärare i skolan.

Litteraturförslag:

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Svensk översättning: *Inklusion. Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan*. (Översättning och bearbetning av Louise Hassellöf Lund, Jan Danielsson, Lena Singleton, Ingvar Sjöqvist och Lars Sold.)

(Denna sida har avsiktligen lämnats blank)

Kapitel 6

Avslutande diskussion

Vi har presenterat och diskuterat den empiriska forskningen om inkluderande processer. I detta avslutande kapitel lyfter vi fram några grundläggande frågor i relation till den forskning som presenterats. Den första handlar om på vilket sätt inkludering är eller bör vara ett mål för skolan. Den andra handlar om inkluderingsforskningens relation till forskning där målet är att skapa effektiva skolor och effektiv undervisning. Den tredje handlar om hur kunskapen om inkluderande utbildning skulle kunna utvecklas. Den fjärde och avslutande frågan gäller hur de rektorer och lärare som vill arbeta i en inkluderande riktning skulle kunna göra detta.

Inkludering som mål för skolan

Vi diskuterade tidigare några olika sätt på vilka inkludering kan definieras och i vilken utsträckning man kan spåra idealet i styrdokumentet för den svenska skolan. Eftersom en hel del av aspekterna i idén om en inkluderande utbildning kan återfinnas i de svenska styrdokumentet, menar vi att det där formuleras ett brett uppdrag för skolan. Detta bredare uppdrag uttrycks inte med hjälp av ordet inkludering och målet för det bredare uppdraget är inte heller identiskt med målet för inkludering. Men låt oss för enkelhetens skull tala om att skolan har getts ett brett uppdrag som förutom kunskapsutveckling handlar om att elever ska utveckla vissa egenskaper och förhållningssätt och om att eleverna ska ges erfarenheter av demokrati och härigenom förberedas att verka som samhällsmedborgare.

Mot detta breda uppdrag kan ställas ett smalare definierat uppdrag som endast handlar om kunskapsutveckling. Få personer skulle påstå att kunskapsutveckling inte är ett centralt uppdrag för skolan, men vid närmare eftertanke inte heller påstå att det är skolans enda uppdrag. Faktum är att diskussionen om skolan i många sammanhang bygger på tanken att skolan endast har detta smala uppdrag. Det kan gälla i såväl politiska diskussioner som i medier. Mer allvarligt är kanske att många politiker, rektorer, lärare och forskare agerar

som om skolan bara hade ett uppdrag. Speciellt finns det en tradition av kvantitativt orienterad forskning om skolors effektivitet där man de facto under lång tid forskat om skolan som om den bara hade ett enda mål. John Hattie sammanställer i sin bok *Visible learning* en stor mängd pedagogisk forskning och härleder ur denna hur lärare bör undervisa. Den är ett mycket tydligt exempel på tendensen att uppfatta att skolan bara har ett smalt uppdrag.

Den svenska skolan fick nya styrdokument så sent som 2011. Det hade varit fullt möjligt att fatta beslut om att den svenska skolan skulle ges ett smalt uppdrag, men skolan har fått ett bredare uppdrag. Vi tror att det är viktigt att diskussioner, vare sig de sker i politiska, mediala eller vetenskapliga sammanhang, tar sin utgångspunkt i vad som ska vara målet för skolan. Det är vilseledande om skolan diskuteras och analyseras *som om* den har ett smalt uppdrag. Vi tror alltså att det är vilseledande om man låtsas att skolan har ett uppdrag som den inte har. Denna kritik kan också riktas mot de som förespråkar inkludering. Man kan argumentera för att det finns flera inslag i den svenska skolan som är svåra att förena med idén om inkludering, till exempel att kunskapskrav ställs som inte är möjliga att uppnå för alla elever eller att vi har särskolor och specialsolor vid sidan om grundskolan. Om jag förespråkar en inkluderande skola, bör jag också förhålla mig till det faktum att det inte finns politiska beslut om detta.

Frågan om målen för utbildningen mynnar ut i en diskussion om demokrati. Det går inte att skilja frågan om vilka mål skolan ska ha från frågan om vem som ska besluta om målen. Vi har ett demokratiskt system för skolans styrning där politiker, administratörer, rektorer, lärare, elever, föräldrar och andra ges olika roller i systemet. Det är fullt möjligt att identifiera brister i detta system, både som modell och i hur det fungerar i praktiken. Valda politiker formulerar mål för skolan och om medborgarna inte samtycker till dessa mål kan man välja andra politiker. Ett problem är när det så att säga kommer ”grus i maskineriet”, när någon aspekt av den demokratiska processen inte fungerar som den borde. I sin avhandling *Kunskapens fanbärare – Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* från 2006 identifierar till exempel Matilda Wiklund hur medier kan bli en arena för utbildningspolitisk agitation snarare än ett forum för en reflekterande diskussion om skolan. Den senare uppgiften skulle förmodligen de flesta mena är en mycket viktig uppgift för medier inom ramen för ett demokratiskt samhälle.

Effektivitet och inkludering

Det finns omfattande forskning om effektivitet i skolan. I denna forskning utgår många från det smala uppdrag som beskrevs ovan. Inte minst har John Hatties bok *Visible learning* blivit uppmärksammas. Till skillnad från många

som kommenterat hans text är Hattie väl medveten om att skolan har flera mål och att hans sammanställning av faktorer som ökar effektiviteten just gäller resultat på olika former av kunskapstester. Till skillnad från forskningen om inkludering finns det en hel del kunskap om vad som utmärker effektiva skolor och klassrum. Däremot verkar det svårare att sprida denna kunskap så att man mer medvetet kan skapa effektivare skolor.

I en nyligen publicerad översiktsartikel om effektivitetsforskningen skriven av några av de ledande forskarna inom området uttrycktes ganska stor pessimism, vilken också framgick i titeln på artikeln: *Lost in translation*. Ett problem man identifierar är att effektivitetsforskningen har haft ett alltför smalt fokus på kunskapsresultat. En annan självkritik är att de metoder som förespråkats haft behavioristiska inslag. En tredje rör det faktum att lärare haft svårt att få tillgång till kunskapen och att man haft en naiv syn på hur rektorer och lärare resonerar. Utan att alltför omfattande diskutera effektivitetsforskningen, kan vi åter konstatera betydelsen av vilka mål man ställer upp för skolan. Inom denna forskningsgren har man bedrivit studier som inte beaktat hela uppdraget som rektorer och lärare har.

Man kan förstås dra lärdomar ur effektivitetsforskningen. De faktorer som leder till ett ökat lärande för eleverna är viktiga att känna till. På samma sätt är det betydelsefullt att veta vilka metoder och arbetssätt som har dåligt stöd i forskningen. Men alla sådana ställningstaganden till effektivitetsforskningen måste paras med en insikt om att en undervisningsmetod eller ett arbetssätt som visar sig ha gynnsamma effekter för kunskapsutveckling samtidigt kan ha negativa effekter för något annat av skolans mål. På så sätt är effektivitetsforskningen lik mycket annan forskning som endast tittar på ett mål åt gången även om det blivit något vanligare att man tittar också på utfallet av andra mål.

Utveckling av kunskap om inkluderande undervisning

I forskningen om inkludering kommer forskarens egna utgångspunkter förstås att få konsekvenser. För det första har det betydelse om forskaren är en del av den rörelse som förespråkar inkludering. Då finns risken att man alltför okritiskt närmar sig fenomenet. Om de personer man studerar då inte är för inkludering eller handlar på ett sätt som forskaren bedömer hindrar inkludering betraktas de just som hinder. Det är inte förvånande att forskningen är full av exempel på sådana hinder för inkludering. De forskare som har en mer kritisk inställning kan ta ett steg tillbaka och mer

förutsättningslöst fråga sig: ”Vad händer när samhällen, skolor och klassrum strävar efter att bli mer inkluderande?” Enligt vår uppfattning har frågan alltför sällan varit utgångspunkt för studier av inkludering. Det är också så att de rektorer och lärare som försöker skapa mer inkluderande skolor och klassrum gör detta utifrån vissa utgångspunkter och här finns en risk att man alltför enkelt avfärdar aktörer, som inte delar ens åsikter, som hinder för utvecklingen. Det får förstås också betydelse för såväl forskare som rektorer och lärare om man ser skolan ur ett konflikt- eller ett konsensusperspektiv. I ett konsensusperspektiv betonas betydelsen av det gemensamma intresset. Skolan och, eller klassrummet ses som en helhet där de olika delarna strävar åt samma håll. I ett konfliktperspektiv, å andra sidan, är utgångspunkten att olika grupper och individer har motsatta intressen vilket innebär att frågan om makt blir central.

De flesta skulle väl mena att skolor och klassrum präglas av både konflikt och konsensus och att det kan vara svårt att på förhand avgöra vilken aspekt som dominerar. Men en stark förankring i ett konfliktperspektiv innebär att en eventuell konsensus ofta ses som ett ytfenomen som döljer mer grundläggande konflikter. Det är viktigt att hålla denna möjlighet öppen och leta efter de aspekter av det sociala livet som Nodding betecknar som gemenskapens ”svarta hål”. Samtidigt är det lätt att sådana ”svarta hål” blir det enda man ser och att man underordnar det som faktiskt är uttryck för demokrati och gemenskap. En analys som stannar vid att konstatera att det finns olika maktordningar i det studerade sammanhanget blir också svaret skyldig hur sådana maktordningar ska hanteras.

Sammanfattningsvis är det helt centralt att i mycket högre grad än tidigare tydliggöra vad som avses med inkludering och också samla in tydliga indikatorer på om en miljö är inkluderande eller inte. Härvidlag skiljer sig inte forskningen från vad de rektorer och lärare som vill skapa mer inkluderande skolor och klassrum bör göra. Vi diskuterar i nästa avsnitt betydelsen av sådana indikatorer.

Hur kan rektorer och lärare arbeta för att göra skolan mer inkluderande?

Det finns all anledning att känna viss skepsis inför det meningsfulla i att förespråka ett antal riktlinjer för hur rektorer och lärare ska arbeta för att skolan ska bli mer inkluderande. För det första är det en stor brist på studier som på ett vetenskapligt hållbart sätt visar hur en förändring mot en mer inkluderande skola kan gå till. För det andra är det alltid förenat med

problem att ”flytta över” ett arbetssätt från ett sammanhang till ett annat eftersom förutsättningar och kultur skiljer sig åt. I exempelvis studierna av Berry, Persson och Persson och Nilholm och Alm framkom en rad strategier för hur skolpersonal och lärare arbetade. Det är inte alls säkert att de rektorer och lärare som använder dessa strategier i andra sammanhang når samma resultat. Det är faktiskt så att samma strategi kan ge helt andra, och även motsatta, effekter i ett nytt sammanhang. Däremot kan man låta sig inspireras av arbetet i de studerade miljöerna, men det är oerhört betydelsefullt att rektorer och lärare utgår från förutsättningarna i den egna miljön i den mån man vill skapa mer inkluderande skolor.

En annan komplikation rör det faktum att det inte finns någon entydig intention i styrdokumentet för den svenska skolan som säger att denna ska vara inkluderande. Begreppet inkludering nämns överhuvudtaget inte. Vidare finns speciella skolformer för vissa barn och en hel del andra går i särskilda undervisningsgrupper. Samtidigt finns det, som vi såg i kapitel två, flera värderingar i de svenska styrdokumentet som är väl förenliga med idéer om inkludering. Vi tror alltså att man kan komma en bit på vägen mot en mer inkluderande verksamhet om man försöker nå de mål som sätts i skollag och läroplaner.

När det gäller elevernas delaktighet är det viktigt att som skolledare och lärare känna till om *alla* elever känner sig socialt och pedagogiskt delaktiga och om de som individer och elevgrupp tycker att de har inflytande. Detta är faktiskt ganska lätt att undersöka med hjälp av enkätmetodik och en sådan undersökning behöver inte vara speciellt omfattande. Det är betydelsefullt att alla elever får möjlighet att delta i en sådan undersökning eftersom inkludering just handlar om alla elever. Exempel på frågor som kan användas finns i *Index of inclusion* och i den undersökning av Nilholm och Alm som beskrevs i kapitel fyra. Förmodligen finns en hel del information om kunskapsutvecklingen på alla skolor eftersom styrningen av skolan i allt högre grad fokuserar just på resultatutveckling.

Om man på det sätt som här beskrivits förmår skapa en bild av hur skolans verksamhet förhåller sig till målen i skollag och läroplaner har man en utgångspunkt utifrån vilken den vidare utvecklingen kan bedömas. Det som hittills beskrivits är väl förenligt med vad som förordas. Men det finns en punkt där inkluderingsidealet och styrdokumentet skiljer sig åt ganska rejält och som kan bli problematisk för de skolledare och lärare som vill arbeta mer inkluderande. Denna punkt gäller hur balansen ska se ut mellan ett fokus på det gemensamma respektive på varje elevs fortsatta utveckling och lärande.

Som sociologer under lång tid påpekat går samhället mot en högre grad av individualisering vilket på ett ganska påtagligt sätt visar sig i skolans värld. Det är den enskilda eleven som har en utvecklingsplan, får betyg och i förekommande fall ett åtgärdsprogram. En stor del av övriga mål handlar

också om vad individen ska uppnå. Det är närmast ett mantra i svensk skola att undervisningen ska individualiseras, det vill säga anpassas till den enskilde individen. Det egna arbetet har under senare år kritiserats framför allt för att det inte passar alla individer, inte för att det skulle motverka utvecklandet av en gemenskap. Det är också den enskilde eleven och dennes föräldrar som ska välja skola. Kanske blir bilden än tydligare om vi vänder på resonemanget och frågar oss vilka mål skolan har för gruppen. Vi talar då inte om mål som aggregeras över individer och uttrycks på gruppnivå, till exempel om en lärare sätter målet att alla elever i klassen ska nå kunskapskraven i ett visst ämne i en viss årskurs utan om mål som kräver samverkan mellan eleverna för att uppnås. Förvånansvärt få mål av den typen finns i den svenska skolan.

All mänsklig verksamhet innehåller en balans mellan det sociala och det individuella. En avgörande skillnad mellan idén om inkludering och de ideal som uttrycks i de svenska styrdokumenterna är betoningen av gemenskap i den förra. Man skulle kunna gå så långt som att säga att själva essensen i idén om inkludering är att skapa en gemenskap där alla har en självklar plats. Men vad har denna skillnad mellan idén om inkludering och styrdokumenterna för konsekvenser för rektorers och lärares arbete? Har man rätt att arbeta för att förbättra gemenskapen när det är individers situation som i huvudsak ska utvärderas?

Ett svar på dessa frågor kan vara att man gör gemenskap till ett medel för att uppnå individuellt definierade mål. Att skapa en gemenskap blir då inte ett egenvärde i sig utan något som förbättrar målpuppfyllelsen för de individuella eleverna. Möjligen är detta en konstlad motsättning. Det som blir mer problematiskt är individuella mål som kan motverka möjligheten att skapa en gemenskap där alla har en naturlig plats. Kunskapskraven har ju den effekten att de får vissa elever att känna att de misslyckas i skolan, även de som arbetat hårt. Samtidigt måste förstås lärare och rektorer arbeta utifrån de styrdokument som finns och som är resultatet av en demokratisk process. Det är i sådana långtifrån perfekta verkligheter som skolvardagen utspelar sig.

Det är alltså fullt möjligt i dag att i viss mån arbeta för att förstärka och förbättra gemenskaper på skolnivå och klassrumsnivå, men samtidigt gör individualiseringen och resultatfixeringen att man tenderar att bortse från denna nivå. Däremot finns det en hel del forskning som visar att på rätt sätt kan en god arbetsgemenskap bli ett medel till bättre individuella prestationer, till exempel genom arbetssätt som kooperativ learning och peer learning. Oavsett vilket sätt man väljer för att skapa mer inkluderande miljöer är det förstås viktigt att man följer upp utfallet av förändringen. Ett förändringsarbete kan följa vissa steg:

- 1 klargör vad målet är (det vill säga vilket inkluderingsbegrepp man utgår ifrån) beskriv och analysera nu-läge, till exempel:
 - elevers upplevelse av delaktighet
 - elevers kunskaper
 - aktiviteter på skolnivå för att öka sammanhållningen på skolan och skapa ett inkluderande klimat
 - samverkan mellan lärare
 - lärares arbets sätt i klassrummet
 - sätt att ge särskilt stöd
 - rektors roll.
- 2 iscensätt förändrings och utvecklingsprocesser (på olika nivåer: i klassrum, arbetslag och i skolan).
- 3 undersök effekter av förändring i dimensionerna (se punkt 2).

Sammanfattningsvis är det viktigt att poängtera att de rektorer och lärare som vill arbeta för en mer inkluderande skola bör för det första vara klara över vad man menar med inkludering. Begreppet låter sig inte definieras hur som helst utan det kan vara vettigt att utgå från ungefär den definition som presenterats här. Det blir då förstås viktigt att avgöra om man är överens om dessa mål i verksamheten. För det andra blir det viktigt att försöka skapa en bild av hur pass inkluderande verksamheten är innan man påbörjar ett utvecklingsarbete för att göra den mer inkluderande. Detta är förstås grundläggande i all verksamhet där man söker förändra något men det är svårt att se att man kan göra på något annat sätt.

Det har dock visat sig svårt att förändra skolor, inte minst i riktning mot utifrån kommande mål och det är därför helt avgörande att alla förändringar i en inkluderande riktning startar i den aktuella skolkulturen och de problem och utmaningar man ser där. Vi hoppas att det blivit tydligt genom denna översikt hur långt det varit mellan idealen om en inkluderande utbildning och de svårigheter och dilemman som är skolors och lärares vardag. Vi är övertygade om att en utveckling inom detta område på ett helt annat sätt än tidigare måste utgå från sådana svårigheter och dilemman. Det finns många beskrivningar i forskningen av hinder för inkludering men det skulle behövas studier som på ett metodologiskt hållbart sätt visar hur skolor och lärare kan förändras till att arbeta i en mer inkluderande inriktning.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Litteraturlista

För att inte tynga framställningen med alltför mycket referenser i löpande text finns inte alltid en explicit referens till arbetena som återfinns i litteraturlistan i texten. Detta gäller speciellt kapitel två och tre.

Kapitel 1

Socialdepartementet (2008). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Ds 2008:123.

UNICEF (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter.

Dyssegard, C., Sögaard Larsen, M., & N. Tiftikci, C. (2013). *Effekt og paedagogisk insats ved inklusion of born med saerlige behov i grundskolen*. The Danish Clearinghouse för Uddannelseforskning, IUP, vid Aarhus Universitet. Systematisk review. Köpenhamn: IUP, Aarhus Universitet.

Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik: En studie av normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Uppsala Studies in Education, 130. Uppsala universitet.

Kapitel 2

Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass – Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. Linköping Studies in Arts and Science No. 379. Linköpings universitet, Institutionen för Tema. (Avhandling)

Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Nacka: Liber.

Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" – en svensk skola i omvandling?* Pedagogisk forskning i Uppsala, 108.

Eriksson Gustavsson, A-L., Göransson, K., & Nilholm, C. (2011). Inledning. I: A.L. Eriksson-Gustavsson, K. Göransson och C. Nilholm (red.) *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (under utgivning). Inclusive education in Sweden – a critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Hjärne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Liber.

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), (s. 239–252).

- Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. I: K. Bergqvist, K. Pettersson och M. Sundkvist (red.) *Korsvägar*. Stockholm: Symposium. (Citater i texten är från s. 61.)
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.

Kapitel 3

- Carrington, S. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), (s. 323-334).
- Conolley, S., & Haustätter, R.S. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (3), (s. 231-243).
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Eggersdóttir, R., & Marinósson, G. (red.) (2005). *Pathways to inclusion – a guide to staff development*. University of Iceland Press, Reykjavík.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education; future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), (s. 202-208).
- Goodman, G. (2006). Preparing teachers for culturally and cognitively diverse classrooms. What would Dewey say? *Teacher Education and Practice*, 19 (4), (s. 513-534).
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2001). Inclusive education in Sweden – a critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), (s. 541-545).
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Stockholm: Fritzes.
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Noddins, N. (1996). On community. *Educational theory*, 46, (s. 245-267).
- SFS 2010:800. Skollagen.
- Tetler, S. (2000) *Den inkluderende skole – fra vision till virkelighed*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: Unesco.

Kapitel 4

Studie 1

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), (s. 125-139).

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), (s. 295-308).

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. London: Routledge.

Studie 2

Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.

I slutfasen av arbetet med denna bok publicerades en artikel av E. Persson som också analyserar förändringen i Essunga. Vi fann dock att den inte på någon avgörande punkt påverkar hur vi återgivit deras studie och har därför valt att inte arbeta in den i vår framställning. Artikeln är:

Persson, E. (2013) Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2012.745626.

Studie 3

Berry, R. (2006). Inclusion Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3), (s. 489-529.)

Berry, R. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1).

Studie 4

Nilholm, C., & Alm, B. (2010a). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), (s. 239-252).

Nilholm, C., & Alm, B. (2010b). "Lärarna är också snälla, dom gör så gott dom kan". I: A-L Eriksson Gustavsson, K. Göransson och C. Nilholm (red.) *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 5

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Svensk översättning: Inklusion. Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan. (Översättning och bearbetning av Louise Hassellöf Lund, Jan Danielsson, Lena Singleton, Ingvar Sjöqvist och Lars Sold.)

Skolverket. (2001) *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Kapitel 6

Noddins, N. (1996). On community. *Educational theory*, 46, (s. 245-267).

Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare – Den gode läraren som diskursiv konstruktion på en mediaarena*. Örebro Studies in Education, 17.

(Denna sida har avsiktigen lämnats blank)

Appendix 1

Sökning av relevant forskning

Vårt uppdrag bestod bland annat i att sammanställa och analysera forskning som kunde visa på faktorer som skapar inkluderande skolor och klassrum. Vårt sökande av relevant forskning har följt följande steg vilka kommer att beskrivas i tur och ordning:

- Sökande efter tidigare forskningsöversikter
- Expertkontakter
- Omdefiniering av uppgiften
- Kompletterande sökningar.

Steg 1

Eftersom det blivit ganska vanligt med forskningsöversikter inom olika fält började vi med att försöka samla in sådana översikter. Vi prioriterade översikter som kan hänföras till traditionen ”Systematiska forskningsöversikter”, det vill säga sådana översikter där man utifrån en klart avgränsad frågeställning följer en formaliserad process där vetenskaplig arbeten söks i databaser med hjälp av nyckelord. Eftersom våra frågeställningar delvis stämde överens med de som väglett dessa tidigare översikter tänkte vi att en relevant utgångspunkt skulle vara att analysera dessa och se vilka slutsatser de dragit om forskningsfältet. Vi hittade fyra systematiska forskningsöversikter utgivna vid EPPI center vid Londons universitet vilka i deras söksystem rubricerades under rubriken ”Inclusive education” och som enligt vår bedömning verkade fokusera just detta. EPPI center är skapat för att göra forskning tillgänglig för politiker, rektorer, lärare mm. De fyra översikterna var:

- 1 Dyson, A., Howes, A. och Roberts, B. (2002) *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. (En systematisk översikt av effektiviteten av handlingar på skolnivå för att öka delaktigheten hos alla studenter).

- 2 Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J. och Sheehy, K. (2004) *A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches.* (En systematisk översikt av pedagogiska tillvägagångssätt som på ett effektivt sätt inkluderar elever med specialpedagogiska behov i vanliga klassrum med ett speciellt fokus på tillvägagångssätt där interaktionen i kamratgruppen är central).
- 3 Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., och Wearmouth, J. (2006) *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs.* (En systematisk översikt över interaktion inom ramen för pedagogiska tillvägagångssätt där utfallet av pedagogisk och social inkludering redovisats).
- 4 Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Mind, M. and Wearmout, J. (2009) *A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs.* (En systematisk översikt över helklass-, ämnesorienterade tillvägagångssätt där utfallet av akademisk och social inkludering redovisats).

Strategin för systematiska forskningsöversikter innebär något förenklat att man går ut med en bred sökning med nyckelord och då oftast får fram titlar på ett stort antal arbeten. Utifrån vissa kriterier väljs sedan ett antal arbeten ut för närmare granskning, vilket innebär att sammanfattningar av arbetena i första hand granskas. Därefter väljs de arbeten som förefaller relevanta för frågeställningen och har god kvalitet ut för en granskning av hela arbetet.

Påfallande för de fyra systematiska forskningsöversikterna från EPPI är att endast ett fåtal arbeten i slutändan bedömdes som relevanta för de frågeställningar som utgjorde utgångspunkten för dem. Vidare var det så att även om de rubricerades under ”Inclusive education” så ser man på deras rubriksättning ovan att de snarare fokuserar vissa aspekter av inkludering än hela fenomenet i sig. Vi gick igenom de sammanfattningar av de artiklar som bedömdes som relevanta för frågeställningar i de fyra översikterna och i några fall läste vi också igenom hela artiklarna. Vi fann i stort sett inte någon artikel som svarade upp mot följande krav:

- 1 Förekomst av en undersökningsdesign där ett förlopp studeras över tid.
- 2 Relevanta indikatorer på inkludering undersöks före och efter vad som uppfattas vara en inkluderande process.
- 3 Indikatorerna undersöks för alla elever eller ett representativt urval av dem.
- 4 Data visar att det system som studeras (skolor, klassrum) blivit mer inkluderande som en följd av förändringen.

Det som framförallt saknades var data som visade på att det studerade sammanhanget kunde sägas utgöra ett exempel på inkluderande undervisning eller på en rörelse mot en mer inkluderande undervisning. Det finns ett mindre antal studier där alla elevers kunskapsutveckling och social-, emotionell eller beteende-utveckling mäts före och efter en intervention. Dessa studier skulle då kunna sägas mäta indikatorer på inkluderande processer utifrån den individuella definitionen av inkludering. Ett antal av dessa studier föll bort då det var svårt att visa att det studerade sammanhanget blivit mer inkluderande efter interventionen och, eller för att de indikatorer som använts för social utveckling inte kan sägas mäta *alla* elevers grad av social delaktighet.

Det bör också poängteras att den stora majoriteten studier är genomförda i USA och England och flera är äldre än tio år. I närmast alla dessa studier används ett språk som det är svårt att se som inkluderande. Det är inte heller ovanligt med behavioristiska inslag vilka många skulle mena är svåra att förena den syn på eleven som förs fram inom rörelsen för inkludering. I stort sett saknades också objektiva data i studierna om i vilken utsträckning de studerade sammanhangen utgjorde en community (gemenskap) och vi fann inga diskussioner om hur elevers olikheter ska ses som tillgångar. Det är också mycket vanskligt att dra slutsatser från dessa studier vad gäller utbildning i Sverige. Hattie (2009) menar att slutsatser från hans sammanställning av vad som i huvudsak är amerikansk effektivitetsforskning endast kan dras till de utbildningssystem där studierna är genomförda.

Vår avsikt har inte varit att studera systematiska forskningsöversikter från EPPI i sig och vi har bara tittat på fyra stycken. Men utifrån vår erfarenhet av dessa fyra översikter finns det starka skäl till att mana till försiktighet. Glidningar i definitionen av centrala begrepp, övergeneralisering av studier med kvalitativa data och ”teknifiering” av teoretiska frågor är några av våra huvudinvändningar (se också MacLure, 2004, för en mer generell kritik av systematiska forskningsöversikter från EPPI). Noterbart i sammanhanget är också det retoriska draget att benämna översikterna ”systematiska” vilket innebär en implicit kritik av forskningsöversikter som genomförs på andra sätt.

Några ytterligare forskningsöversikter bedömdes som relevanta att granska. Mitchells översikt från 2007, *What works in special needs and inclusive education*, gör också anspråk på att vara en systematisk forskningsöversikt. Mitchell har ett liknande tillvägagångssätt som i de systematiska forskningsöversikterna men konstaterar att det finns ett fåtal studier som är metodologiskt hållbara. Vidare tittar han inte på vad som gör skolor mer inkluderande utan analyserar effekten av olika arbetssätt på ett antal utfallsvariabler. Dessa delas in i sociala, beteendemässiga och kunskapsvariabler. Mitchell menar att han funnit 24 faktorer som har en dokumenterat positiv effekt på någon eller några av dessa utfallsvariabler. Ett stort problem med hans översikt är att han

inte redovisar vilka studier som underbygger hans resonemang. Han konstaterar alltså att det finns få studier som är metodologiskt hållbara men avstår från att tydligt redovisa vilka studier han bygger sina slutsatser på vilket i sin tur gör det närmast omöjligt att granska hans slutsatser.

Ytterligare en forskningsöversikt av Artiles, Kozleski, Dorn och Christensen (2007) bör också nämnas i sammanhanget. I fokus för denna översikt över forskning om inkludering i skolan står begreppet lärande och hur det har tolkats i forskningen. Mer generellt kan sägas att översikten utgör en teoretisk kritik av inkluderingsforskningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Inom ramen för denna kritik går man igenom tidigare forskning. När det gäller skolvivå har man ett liknande tillvägagångssätt som vårt och använder tidigare forskningsöversikter som behandlat inkluderingsforskning på skolvivå. Man använder den ovan nämnda översikten från 2002 av Dyson med flera och ytterligare en översikt av Kalambouka med flera från 2005. När det gäller klassrumsnivån presenterar man en egen genomgång av fältet. Både när det gäller forskningsöversikten av Kalambouka och den genomgång av studier på klassrumsnivå som man presenterar är det tydligt att inkluderingsbegreppet urvattnas och många av de studier som nämns handlar om integrering, det vill säga en placering av elever med ”disabilities” i vanliga klassrum. Därför fann vi denna genomgång mindre användbar. Det bör dock sägas att stort fokus läggs vid översikten av Dyson med flera (2002) som också enligt vår bedömning är den översikt som är mest genomarbetad.

Ungefär under samma period som vi arbetat med kunskapsöversikt har en grupp danska forskare, Dyssegard, Sögaard Larsen och Tiftikci, också genomfört en översikt över inkluderingsforskning.

Där ges på sidan 20 en definition av inkludering som har tydliga gemensamma drag med den gemenskapsbaserade definition vi presenterar:

Ved inklusion forstås i denne sammenhæng deltagelse i læringsfællesskabet. Det vil sige, at eleven befinder sig sammen med o deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater. I begrepet inklusion indgår tillige dette, at elever får samme udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.

Detta är vad som skulle kunna kallas en normativ definition av inkludering, där inkludering innebär delaktighet i en gemenskap där individen lär och utvecklas. Utifrån denna definition blir det problematiskt att efterfråga effekter av inkluderande insatser eftersom en insats per definition endast är inkluderande om den ger upphov till effekter som ökad delaktighet och gemenskap. På ett liknande sätt blir det problematiskt att studera vilka pedagogiska metoder som har positiv effekt vid inkludering medan det är fullt

möjligt att studera metoder och arbetssätt som ökar inkluderingen. Men som illustreras av titeln på arbetet (se ovan) är det så att man när man *använder* ordet inkludering i text och analyser framförallt avser fysisk placering av elever. Ett exempel på detta är att det endast är några få studier som ingår i rapporten som överhuvudtaget studerat graden av gemenskap eller hur eleverna trivs i skolan. Det är mer rättvisande att se forskningsöversikten som en kartläggning av studier av integrering (i huvudsakligen anglosaxiska sammanhang). Vi har i ett annat sammanhang (Nilholm och Göransson, under utgivning) recenserat den danska översikten och också sammanfattat de viktigaste slutsatser som de danska forskarna drar:

- Ju äldre eleverna blir desto bättre trivs de i särlösningar.
- När det gäller ämnesutveckling är resultaten motstridiga huruvida det är effektivare med särlösningar.
- ”Inkludering” har inte en negativ effekt på de andra eleverna.
- Det är viktigt att skolan har tydliga mål, en klar struktur och en positiv inställning till eleverna som ”inkluderas”.
- Det är viktigt att ha tillgång till resurspersoner.
- Det har en positiv effekt för alla elever att det finns en lärare och en speciallärare i klassen vilka också har träning i ”collaborative teaching”.
- Det är bra med lärarassistenter för alla elever när de har utbildats för att ge en specifik intervention och deras roll i undervisningen är tydligt definierad.
- ”Elevformidling” är en effektiv strategi när den används på ett korrekt sätt till att inkludera elever med ”särilige behov” och kan därmed också ha en positiv effekt för alla elever.
- Vid ”inkludering” av elever med ADHD eller med ADHD-liknande beteende och sociala och emotionella problem är effekten positiv när lärarna har kännedom om evidensbaserade undervisningsmetoder som specifikt gynnar denna grupp, till exempel strategier där eleven får registrera sina egna beteenden. Det är också viktigt med tillgång till resurspersoner.

Slutligen bör också John Hatties forskningsöversikt *Visible learning* från 2009 nämnas. Hattie ställer samman en mycket stor mängd forskning där effekter av 144 olika faktorer på utbildningsprestationer undersöks. Eftersom Hattie endast studerar effekter av faktorer på utbildningsprestationer och inte på indikatorer för inkluderande utbildning lämnas han dock utanför detta sammanhang.

Sammanfattningsvis innebär genomgången av tidigare forskningsöversikter att vi drog slutsatsen att det saknas studier i dessa översikter som når upp till följande krav:

- 1 Förekomst av en undersökningsdesign där ett förlopp studeras över tid.
- 2 Relevanta indikatorer på inkludering undersöks före och efter vad som uppfattas vara en inkluderande process.
- 3 Data visar att det system som studeras (skolor, klassrum) blivit mer inkluderande som en följd av förändringen.

Steg 2

Efter att vi gått igenom tidigare forskningsöversikter och dragit de slutsatser som sammanfattades ovan tog vi kontakt med ett antal ledande forskare inom området, bland annat Alan Dyson, Mel Ainscow och Roger Slee. Dessa kontakter ledde inte till att någon studie som svarade mot kraven ovan kunde identifieras.

Steg 3

För att säkerställa att vi inte missat några arbeten av betydelse bestämde vi oss för att göra en egen datasökning. Vi valde att söka i tre av de största databaserna för pedagogisk forskning: ERIC, Academic Search Elite och Psychinfo. Mot bakgrund av att de forskningsöversikter som vi redan gått igenom (se steg 1) omfattar tidigare forskning om inkludering så valde vi att begränsa det tidsintervall inom vilket vi gjorde våra sökningar till perioden 2004-2012. Ytterligare en begränsning som vi gjorde var att vi bara ville ha forskning som var "peer reviewed", vilket innebär att artiklarna har kvalitetsgranskats av andra forskare innan publicering. Själva sökningen genomfördes sedan i tre steg. Steg 1, innebar att vi definierade sökord och "fält" som vi skulle söka inom (det vill säga var i artiklarna sökorden ska förekomma). Utifrån de listor med titlar på artiklar som motsvarade våra sökord som dessa sökningar gav, valdes de ut som vi bedömde kunde svara upp mot de krav vi ställt. Steg 2 innebar att vi tog ut sammanfattningar på de artiklar vi valt ut och läste igenom dessa. Tanken med detta var att sammanfattningarna skulle ge oss underlag att välja ut de artiklar som verkade redovisa forskning som motsvarade de krav vi ställt. Vi började dock redan nu tvivla på om detta var en framkomlig väg. Vid genomläsningen av sammanfattningarna fann vi en hel del studier som verkade mycket intressanta, även om de inte verkade svara upp helt och hållet till våra kriterier. Vi beslöt därför att vara lite friare

och även ta med studier som väckte vårt intresse, då vi utifrån sammanfattningarna valde ut artiklar som vi ville läsa igenom i sin helhet (se även steg 4). Steg 3 innebar slutligen att vi ”tankade hem” och läste igenom de artiklar vi valt ut i steg 2.

Eftersom syftet med den här forskningsöversikten är att belysa faktorer som har betydelse för utvecklingen av en inkluderande skola på framför allt skol- och klassnivå, snarare än på samhällsnivå valde vi att göra två sökningar: en som riktade in sig på klassnivå och en som riktade in sig skolnivå. De sökord vi använde på skolnivå var: (Inclusive schools OR Mainstreaming OR Equal education OR Diversity OR Participation) AND (Culture OR Policy OR Principles OR Effectiveness OR Practice* OR Development OR Improvement OR Innovation Or Change) AND (Schools). Sökstrategin på klassrumsnivå var: (Teaching methods OR Educational methods OR Classroom environment) AND (Mainstreaming OR Inclusion). I några sökningar la vi även till (AND special needs students).

För den som är intresserad av kvantitativa mått gav sökningarna och efterföljande analyser följande resultat:

Steg 1 – 1087 titlar (en del dubbla) av dessa valde vi ut,

Steg 2 – 105 sammanfattningar av vilka vi valde ut,

Steg 3 – cirka 25 artiklar för vidare genomläsning.

Resultatet av genomläsningen av de artiklar vi hittade genom datasökningarna var att vi inte fann några studier som svarade upp mot de krav vi hade ställt. Däremot hittade vi en del artiklar som verkade intressanta (se steg 4).

Steg 4

När vi gått igenom tidigare forskningsöversikter, tagit kontakt med ledande forskare inom området och gjort egna datasökningar stod det klar för oss att vi inte skulle hitta många studier, om ens någon, som når upp till de krav vi ställt. Själva idén med att systematiskt söka studier, sammanställa dessa och sedan analysera vilka mer generella slutsatser som kunde dras föreföll alltså inte genomförbara. I stället inriktades sökandet på studier som på intressanta och viktiga sätt belyser inkluderingsprocesser och också problematiken kring att studera sådan. De fyra studier som presenteras i kapitel fyra är de studier vi kom att välja och motiveringen för detta återfinns i kapitel fyra.

Referenser Appendix 1

- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2007). Learning in inclusive education: remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of research in Education*, 30, 1-30.
- Brørup Dyssegaard, C., Søgaard Larsen, M. & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. The Danish Clearinghouse for Uddannelseforskning, IUP, vid Aarhus Universitet. Systematisk Review. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C., Søgaard Larsen, M., & N. Tiftikçi, C. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. The Danish Clearinghouse for Uddannelseforskning, IUP, vid Aarhus Universitet. Systematisk review. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kalombouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in schools and students outcomes. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Maclure, M. (2004). *Clarity bordering on stupidity: where's the quality in systematic review?* Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, September 2004.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in inclusive and special education – Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J., & Sheehy, K. (2004). A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Mind, M., & Wearmouth, J. (2009). A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Appendix 2

Teorins roll i de fyra studierna

Utgångspunkten var att försöka hitta studier som visade på faktorer som gör skolor och klassrum mer inkluderande. På så sätt var vi ute efter studier där man fick stöd för en teori om hur klassrum och skolor kan bli mer inkluderande. Vi ska ha klart för oss att det verkligen inte saknas teorier på detta område. Det är vanligt med listor över faktorer som ses som gynnsamma för att skapa inkluderande miljöer. Faktorer som brukar nämnas är ett tydligt ledarskap, skapandet av en inkluderande kultur, ett effektivt stödsystem, engagemang från lärare, föräldrar och elever och så vidare. Ibland är det oklart huruvida en faktor är något som skapar inkluderande skolor eller snarare är en del av definitionen av en inkluderande skola. Detta gäller till exempel ”inkluderande kultur”, vilket borde ses som en del av definitionen av en inkluderande skola snarare än något som skapar en sådan. Om vi menar att en inkluderande kultur skapar inkluderande skolor så är vi väldigt nära en cirkeldefinition. Hur som helst fann vi som framgått litet stöd för teorier om samband mellan faktorer och inkluderingsprocesser i enskilda studier.

Det kan vara vanskligt att föra den diskussion vi för kring de fyra studierna utan att mer involvera de olika teorier som forskarna tar som utgångspunkt. Beskrivningen av studierna som gjorts bygger på antagandet att man mer eller mindre kan sätta teorier inom parentes när man konkret analyserar huruvida en tydlig förändring i en inkluderande riktning har skett. Fakta flyter inte omkring i olika teorier utan har en viss självständighet. Däremot blir teorierna betydelsefulla när en mer övergripande tolkning av studierna görs.

I de olika studierna finns alltså teorier som används för att tolka de mer konkreta resultaten. Det handlar då om mer övergripande sätt att se på hur olika fenomen ska förstås och också om vad som genererar förändring. Ett skäl till att välja de fyra studier som presenterats var just att de uttryckte en relativt sett rimlig idé om vad inkludering innebär och i den meningen kan sägas vara studier av inkludering. Ett annat fenomen som står i fokus för den teoretiska diskussionen i egentligen alla arbeten är begreppet ”community”, som översatts till ”gemenskap”. Det finns i arbetena teorier om vad som utgör en ”community” och också i viss mån hur en sådan skapas. Vi kommer

att inledningsvis nedan fokusera på de begrepp och teorier som diskuteras av forskarna själva.

Det finns dock ytterligare en nivå vad gäller teoretiserandet i artiklarna. Denna nivå är mer underförstådd och rör sådana antaganden som kanske inte diskuteras fullt ut men som ändå är avgörande för framställningen. Denna mer implicita nivå handlar om meningen med skolan och också om vilka roller olika grupper ska ha i arbetet med förändringar i skolan. Inte minst viktigt är att titta på hur man i de olika artiklarna ser på relationen teori – praktik och därmed också på vilka roller man anser att forskare ska ha visavi politiker, skolledare, lärare, elever och föräldrar och andra grupper som berörs av skolans arbete. Denna sista läsning av de fyra arbetena är lite mer spekulativ eftersom vi försöker visa på mer eller mindre dolda antaganden i de fyra arbetena. Det handlar då inte om vad som normalt brukar betecknas som teori i denna typ av arbete, sådan teori behandlas i det kommande avsnittet, utan mer om vad som kan betecknas som meta-teori eller antaganden.

Centrala begrepp och teorier

Givetvis är inkluderingsbegreppet centralt för studierna och det diskuteras i alla fyra. Ett annat centralt begrepp i flera av arbetena är ”community”. Den utförligaste diskussionen av begreppet har Berry som till delar bygger på Nel Noddings arbeten. Nilholm och Alm refererar också till Noddings och hennes idéer om att utbildning handlar om mer än kunskaper vilket speglas i begreppet ”educare.” Utbildning är alltså bildning och omsorg. Även Persson och Persson för fram gemenskap som ett viktigt kännetecken på en inkluderande skola: ”En inkluderande skola är en skola där alla elever, oberoende av förutsättningar, ska få ett meningsfullt utbyte och aktivt kunna delta i det gemensamma och det gemensamhetsskapande” (s. 18). Berry refererar också till den sociokulturella teoribildningen och Lave och Wengers begrepp ”communities of practice”. Intressant nog använder också Nilholm och Alm likväl som Ainscow, Booth och Dyson detta begrepp.

I ”communities of practice” erbjuds olika deltagarpositioner och nybörjare i en verksamhet har av naturliga skäl mer perifera positioner. Berry gör en intressant distinktion i detta sammanhang mellan perifera och marginella positioner. Medan de förra är nödvändiga är de senare av ondo genom att de utesluter från deltagande i en ”community of practice”. När skolan ses som en ”community of practice” handlar det om att elever rör sig från mer marginella till mer centrala positioner. Det är viktigt att poängtera att ”communities of practice” inte endast handlar om utvecklandet av kunskaper och

färdigheter utan också om utvecklandet av relationer och identiteter. Det är inte konstigt att flera av forskarna fastnar för begreppet ”community of practice”, då ju det gemensamma är centralt i många tolkningar av inkluderingsstanken.

Däremot är det inte lika tydligt hur man i de fyra studierna ser på vad som så att säga utgör motorn i sociala förändringar. Mest berörs denna fråga i artikeln av Ainscow med flera och i Perssons och Perssons bok där teorin är att förändringar på flera nivåer är nödvändiga för att förändra ett socialt system. Således menar man att den som vill påverka ett socialt system bör försöka påverka detta på flera nivåer. Persson och Persson formulerar en form av teoretisk modell (se citat tidigare i kapitlet) där det beskrivs som att en huvudlinje växt fram genom att olika utvecklingslinjer samspekar. Persson och Persson använder begrepp från Ludwig Fleck för att förstås förändringen i Essunga där ett nyckelbegrepp är *tankestil*. Tankestil är ett ”övergripande och styrande nätverk som hjälper oss att varsebli, förstå och tolka omvärlden” (s. 72). Förändringen i Essunga innebär att en ny tankestil etablerats. I Nilholm och Alms studie tillskrivs lärarnas arbetssätt stor betydelse och tas som en förklaring till att arbetet i klassen ser ut som det gör. Däremot ägnas lite uppmärksamhet åt faktorer på skolenivå. På samma sätt fokuserar Berry på det som sker i klassrummet och även hon tillskriver lärarnas arbete stor betydelse.

En fråga som förstås är av avgörande teoretisk betydelse för hur förändringsprocesser i skolan tolkas är om utgångspunkten är ett konflikt- eller ett konsensusperspektiv. I det förra fallet ses skolan som dominerad av motsättningar mellan till exempel skolläring och lärare, mellan olika professionella grupper och mellan lärare och elever. Filosofen Hobbes brukar tillskrivas en syn på samhället som ett allas krig mot alla vilket kan sägas vara att dra konfliktperspektivet till sin yttersta spets. Konsensusperspektivet, å andra sidan, utmärks av att man tillskriver sociala aktörer mål som inte står i motsättning till varandra. Istället poängteras de gemensamma intressena. I skolans värld betyder en sådan utgångspunkt att det inte finns några grundläggande motsättningar mellan olika grupper utan betydelsen av samarbete betonas eftersom det tjänar allas bästa. I ett konsensusperspektiv finns oftast underliggande metaforer som signalerar funktionalitet och rationalitet, till exempel system eller kropp. Sådana metaforer inbegriper att delarna i helheten har olika funktioner men att de tillsammans är nödvändiga för att helheten ska fungera. Visserligen erkänns problem (systemet kanske inte fungerar, kroppen blir sjuk) men sådana problem ses som utifrån kommande störningar som hindrar systemets och kroppens egentliga funktion.

Konflikt- eller konsensusperspektiv som utgångspunkt får också betydelse för hur elevers agerande tolkas. I ett konfliktperspektiv lyfts ofta elevers underordning fram och forskaren försöker hitta tecken på motstånd från elevernas sida. I ett konsensusperspektiv har lärare och elever tills stora delar

samma målsättning, att elever lär sig och uppnår skolans mål i övrigt. I de fyra studierna är konsensusperspektivet tydligast i studierna av Persson och Persson respektive Nilholm och Alm där få om ens några makt- respektive motståndsstrategier identifieras. Också Berry tar sin utgångspunkt i ett konsensusperspektiv men identifierar också motstånd från elevernas sida mot den rådande maktordningen. Hon refererar till Nodding som talar om "the dark holes of communities", det vill säga risken att vi i jakten på gemenskap och samförstånd inte ser den komplexitet som utmärker sociala sammanhang och där det alltid förekommer marginalisering och underordning. Berry ger ju också en tydlig illustration av detta från sitt material. De som mest uttryckligt diskuterar frågan om konflikt kontra konsensus är Ainscow med flera vilka tydligt identifierar att aktörer i skolans värld har olika intressen. De refererar till Stephen Ball som beskrivit skolan som en värld av "mikro-politik" där olika intressen ställs mot varandra och förhandlas.

Bortom det skrivna

Avslutningsvis har vi genomfört en läsning av studierna som delvis går bortom författarnas egna intentioner med sina texter. Det vi avser att göra är att läsa texterna mot bakgrund inte bara av vad som står i dem utan också utifrån det sammanhang de är skrivna i och vad de kommunicerar till läsaren så att säga mellan raderna. Som vi påpekade tidigare ska denna analys ses som lite mer spekulativ. Vi kommer att läsa texterna som berättelser om inkludering, skolan och forskningens och forskarens roll. I de fall där studierna är rapporterade i olika artiklar eller böcker ses dessa som byggstenar i en övergripande berättelse.

Ainscow, Booth och Dyson: En ofullbordad berättelse

Det är svårt att inte läsa texterna av Ainscows, Both och Dyson mot bakgrunden av att de varit mycket aktiva i förespråkande av inkludering. Det gäller framförallt Ainscow och Booth som ju står som författare till det *Index of Inclusion* som diskuteras i kapitel tre och som är avsett som ett redskap för att göra skolor mer inkluderande. Forskningsprojektet framstår i det ljuset som ett sätt att göra skolor mer inkluderande. Givet det vi vet om svårigheterna att göra skolor mer inkluderande kan projektet tyckas något optimistiskt i sina utgångspunkter. Därför är det förstås mycket intressant att få veta vad som händer i de olika skolorna i studien.

Det är här vi får skäl till att prata om en ofullbordad berättelse. I de olika arbetena presenteras resultat närmast av en anekdotisk karaktär. Det är

flera viktiga frågor som förblir obesvarade och här ges bara några exempel: Hur många skolor bedömde forskarna utvecklades i en inkluderande riktning? Hur definierades inkludering i studien av de konkreta skolorna? Hur upplevde eleverna förändringarna? I en studie av inkluderande processer är det mycket förvånande att sådana data inte redovisas. Artiles med flera (2007) har på ett liknande sätt kritiserat rapporteringen av denna studie. Deras kritik ges utifrån ett sociokulturellt perspektiv där de bland annat kritiserar frånvaron av data på vad som händer i praktiken när olika grupper ska skapa en inkluderande gemenskap. Artiles med flera noterar frånvaron av "thick descriptions" som möjliggör en djupare förståelse för vad som händer i de olika miljöerna. Precis som vi vände sig också Artiles med flera direkt till författarna angående varför en utförligare dataredovisning inte presenterades men utan att få svar.

Men berättelsen om studien kan också ses som ofullbordad på ett mer teoretiskt plan. Utan tvekan är texterna om studien fyllda av intressant reflektioner kring inkluderande utbildning. Men en avgörande punkt undviks och det handlar om den grundläggande motsättningen mellan att förespråka inkludering och att se skolan som fylld av motsättningar. I många sammanhang talar inkluderingsförespråkare om hinder för inkludering. Det finns ett antal kandidater till sådana hinder. En av dessa handlar om mer strukturella förklaringar där specialpedagogiken ses som en hjälpgumma till en skola som sorterar elever efter framförallt klasstillhörighet. Genom att erbjuda ett särskilt stöd humaniseras en annars inhuman praktik. Utöver strukturella förklaringar brukar professionella intressen och diskurser eller skolans oförmåga att hantera olikhet ses som hinder för inkludering. Det finns helt enkelt motstånd mot inkluderingstanken, men forskarna erbjuder inga kriterier för hur man skiljer sådant motstånd från vad som skulle kunna uppfattas som legitim kritik av inkluderingsprojektet. Eftersom man inte diskuterar sådana maktfrågor är det inte heller konstigt att man inte utförligt diskuterar sin egen makt i relation till de andra deltagarna i aktionsforskningsprojektet och därmed heller inte sitt ansvar.

På ett djupare plan kan berättelsen ses som ofullbordad på två sätt och här handlar analysen om det större projekt som framförallt Ainscow och Booth varit förespråkare för. Dels kan berättelsen om inkluderande utbildning läsas som en utopisk berättelse. Västerlandets historia känner flera sådana där förstås religiösa berättelser om paradiset och sekulära berättelser om det klasslösa samhället är välkända. Det är inte alltför vågat att påstå att ett kännetecknande drag i utopier är deras empiriska frånvaro. På det sättet är de till sin natur ofullbordade berättelser. Deras funktion kanske mer än något annat är att inge hopp.

Men berättelsen blir också ofullbordad i den meningen att berättarens roll inte diskuteras i texten. Utopier lanseras ju av profeter som per definition

besitter en högre grad av insikt än omgivningen. I bilden ingår att profeter ofta kan vara missförstådda och föraktade av sin samtid. Men profeten ser sanningen och ser det också som sin plikt att förmedla denna. I vissa fall startar också profeten en kyrka för att vinna anhängare för den rätta saken. Detta ska nödvändigtvis inte uppfattas som en kritik av Ainscows och Booths projekt utan snarare att peka ut några aspekter av deras berättelser som är ofullbordade i den meningen att de uttrycks i texterna men inte blir föremål för diskussion.

Sammanfattningsvis är det alltså flera aspekter som bidrar till att vi karakteriserar den berättelse som framträder i de olika publikationerna kring forskningsprojektet som ofullbordad: 1) väsentlig empiri saknas, 2) möjligheten att skilja motstånd från legitima ståndpunkter, och därmed sammanhängande makt- och demokratifrågor, utreds inte, 3) berättelsen får inte ett avslut i en konkret gestaltning av inkludering och 4) berättarrollen tas för given men den skulle behöva problematiseras i berättelsen.

Persson och Persson:

En berättelse som bekräftar det lyckade exemplet

Bengt Persson är den kanske mest kände förespåkaren för en inkluderande utbildning i Sverige. Han har till stora delar förespråkat den typ av förändringar som genomförts i Essunga även om det av boken inte framgår huruvida man i Essunga inspirerats av just hans idéer. Det man gjort i Essunga ligger dock nära huvudfåran i svensk och internationell forskning om specialpedagogik där inkludering ofta förespråkas. Som nämnts ovan har också undersökningen ett relativt tydligt konsensusperspektiv där spridandet av nya idéer lyfts fram snarare än motstånd mot dessa. Det förekommer således inte speciellt många kritiska röster i boken även om sådana skymtar fram på olika ställen. I ett speciellt avsnitt lyfter Persson och Persson dock fram och bemöter kritiska röster. Man summerar kritiken: ”Ifrågasättandet och kritiken har i stort sett handlat om det enkelt mätbara och få kritiker, inte ens pedagogikforskarna, verkar ha bedrivit någon ordentlig källgranskning” (s. 162).

Utvecklingen i Essunga erbjuder en tacksam retorisk figur. Berättelser om framgång har en lockelse i vår kultur. Men det är inte bara berättelsen som lockar utan också själva framgången vilken fått andra kommuner att vallfärda till Essunga och även Skolverket och Skolinspektionen har visat stort intresse. Många av de förändringar man genomfört ligger också i riktlinje med vad dessa myndigheter förespråkar. Det är förstås lätt att frågor om framgång (Har man haft framgång? Hur vet vi det?) vänds till frågor om vad som orsakat framgången. I en sådan berättelse är framgången redan en utgångspunkt för berättandet.

Det finns väldigt lite i boken som rubbar på bilden av Essungas framgångssaga. Det betyder inte att författarna är okritiska eller värjer sig för invändningar. Men sådana invändningar stör aldrig den övergripande berättelsen om det lyckade exemplet. Invändningarna bemöts av författarna själva. Intressant är hur Persson och Persson förhåller sig väldigt kritiska till såväl betygssystem och hur de påverka undervisningen som till möjligheten att göra pålitliga bedömningar av nationella prov samtidigt som resultatförbättringen på ett övergripande plan, till exempel i bokens titel, och på flera ställen i boken blir ett bevis på framgångssagan.

Det ges begränsat utrymme åt kritiska röster och bearbetningen av de data som samlats in är mer eller mindre osynlig för läsaren. Det kan förstås ha att göra med att boken vänder sig till en större publik än forskarsamhället och att man inte vill tynga framställningen med ingående beskrivningar av analysmetoden. Det är också oklart varför så få lärare, föräldrar och elever är representerade i materialet och ännu oklarare på vilket sätt de personer som valts ut representerar dessa grupper. Vår poäng här är inte att ifrågasätta beskrivningen av vad som hänt i Essunga utan snarare visa på möjligheten att göra en mer djupgående granskning av vad som hänt. Det finns också andra saker som kunnat granskas mer kritiskt, inte minst påståendet av att förändringen baserats på att man läst och diskuterat pedagogisk forskning. Just frågan om vilka implikationer pedagogisk forskning har för arbetet i skolan är ju enormt komplex och ofta går erfarna forskare själva vilse i denna fråga.

Berry:

En berättelse där poängen förskjuts

Berry för en intressant diskussion kring ”community”-begreppet. Hon argumenterar också för att den klassrumsmiljö hon studerar är inkluderande. Samtidigt visar hon också på motstånd från elevernas sida som innehåller aspekter av den diskurs som dominerar i klassrummet. Hon visar hur elever marginaliserar andra elever genom att använda diskursen om delaktighet. Narrativen övergår från att handla om den inkluderande miljön till att handla om motstånd.

Det som blir påtagligt är hur berättelsen alltmer handlar om motstånd vilket illustreras med i huvudsak ett exempel. I diskussionen och i artikelns abstract blir förskjutningen än mer tydlig. I abstractet är det elevernas motstånd som blir till artikelns huvudpoäng. Intressant nog är betydelsen av motståndet svår för läsaren att få en uppfattning om. Det exempel som ges avfärdas av en av lärarna utifrån att den pojken som är drivande i marginaliseringen av en av eleverna i behov av särskilt stöd är ny i klassen och ännu inte lärt sig vad som gäller. Det är som kom att diskuteras i kapitel fem svårt

att få en uppfattning om den kvantitativa omfattningen av olika aktiviteter i det studerade klassrummet, till exempel sådan som är präglade av en känsla av gemenskap och sådan där elever marginaliseras.

Det blir alltså lite svårt att förstå förskjutningen i artikeln. Det står ändå ganska klart att Berry gör en stor poäng av en situation och man kan förstås bara spekulera om varför. En hypotes i sammanhanget är att Berry utgår ifrån ett konfliktperspektiv men detta skrivs å andra sidan inte fram i artikeln även om förekomsten av ”dark holes” i en ”community” diskuteras. Möjligen är det så att berättelsen berättas i en kontext där man gärna vill se uttryck för ett konfliktperspektiv. I så fall är det i någon mening Berrys läsare som vill ha ett sådant perspektiv. Successivt i artikeln väljer hur som helst Berry att överge beskrivningen av lärarnas strategier för att skapa en gemenskap och det är till stora delar den glidningen som kvarstår efter läsningen.

Nilholm och Alm:

En berättelse om det (alltför?) goda klassrummet

I fallstudien av ett klassrum är elevperspektivet ovanlig väldokumenterat. Fram växer bilden av ett klassrum där eleverna känner sig trygga och socialt delaktiga. Det finns också en hel del som indikerar förekomsten av en gemenskap i klassrummet. Exempelvis arbetar man mycket i grupper och eleverna trivs med detta. Data i undersökningen samlades in genom intervjuer, enkäter och sociogram. Data från olika källor pekade åt samma håll vilket styrker de slutsaser som dras i studien.

Samtidigt är det svårt att låta bli att spekulera över gemenskapens skuggsidor. Noddings skriver att lärandegemenskaper präglas av ”en känsla av tillhörighet, av gemensam omsorg om varje individ, av individuellt ansvar för det gemensamma bästa, och av en uppskattning av gruppens ritualer och högtidlighållanden” (Noddings, 1996 s. 266f). Samtidigt är hon också väl medveten om att gemenskaper också har en skuggsida. Det är en sådan skuggsida som lyfts fram av Berry. Eftersom alla sociala sammanhang har normer för vad som räknas som godtagbart beteende uppstår förstås situationer där sådana uppfattningar kan utmanas. Man kan också argumentera för att lärare-elev relationen är asymmetrisk och att det råder ett maktförhållande där eleverna tvingas att underordna sig.

I grunden handlar det förstås mycket om de data forskaren väljer att analysera och också om forskarens utgångspunkt är ett konflikt- eller ett konsensusperspektiv. Men det handlar givetvis också om vad som faktiskt sker i klassrummet. Det är alltså delvis en empirisk fråga om ett visst socialt sammanhang domineras av konflikt eller konsensus. Empirin i Nilholm och Alms studie pekar mot att en ganska stor konsensus råder i den studerande klassen. En konflikt-teoretiker skulle möjligen påstå att denna konsensus

underbyggs av lärarnas maktposition. På så sätt är frågan om konflikt och konsensus inte enbart en empirisk fråga. Utan tvekan är Nilholms och Alms studie ett exempel på en studie genomförd utifrån ett konsensusperspektiv, där inte några fundamentala motsättningar mellan lärare och elever identifieras.

Men även i en studie genomförd utifrån ett konsensusperspektiv finns möjlighet att identifiera gemenskapens skuggsidor. Nu fanns det lite uttryck för detta i de data som samlades in men som Berry studie visade så skulle möjligen andra forskningsmetoder givit bättre möjligheter att identifiera sådana ”sprickor”. Det kan vara så att det som sägs i intervjuer och enkäter motsägs av vad forskaren observerar. Tyvärr använder inte Nilholm och Alm data från observationerna i redogörelsen från sina studier. Kanske hade det då varit möjligt att mer problematisera gemenskapen? Det är inte så att framställningen är helt okritisk och det framhålls också att till exempel kunskapskraven kan ge förödande konsekvenser för vissa elever. Men det är svårt att hitta uttryck för mer kritiska elevperspektiv. Just denna frånvaro av kritiska infallsvinklar gör att vi i rubriken Berättelsen om det goda klassrummet sätter in ett frågetecken.

Referenser Appendix 2

Se referenser för kapitel 4.

- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2007). Learning in inclusive education: remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of research in Education*, 30, (s. 1–30).
- Noddins, N. (1996). On community. *Educational theory*, 46, (s. 245–267).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. Det gör vi genom specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och statsbidrag. Den kompetens vi erbjuder kompletterar kommunernas och skolornas egna resurser.

Läs mer på Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats www.spsm.se

Skolverket ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse.

Läs mer på Skolverkets webbplats www.skolverket.se

ISBN 978-91-28-00458-9 (tryckt)
978-91-28-00459-6 (pdf)

Best nr 00458 (tryckt)
00459 (pdf)

Skolverket

www.skolverket.se

Specialpedagogiska
skolmyndigheten 
www.spsm.se