

Inkludering – vad betyder det?

Claes Nilholm, Uppsala Universitet

Inkludering betyder att alla elever ska ha en bra situation i skolan och att organisatoriska särlösningar ska undvikas så långt som möjligt. Ibland avgränsas inkludering till att handla om skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd/med funktionsnedsättningar. Detta låter ju inte speciellt kontroversiellt men för att mer i detalj utreda vad det betyder och varför det faktiskt ibland är lite omtvistat kan det vara bra att gå tillbaka lite i historien. Genom en sådan historisk tillbakablick kan vi också bättre förstå vad det betyder när ordet inkludering på senare år kommit att användas i relation till inte bara grundskolans utan också förskolans, gymnasieskolans och den kommunala vuxenutbildningens verksamheter. Avslutningsvis ges också förslag på forskning och forskningsbaserad litteratur för den läsare som vill fördjupa sig i frågor om inkludering och specialpedagogik i relation till respektive skolform.

En historisk tillbakablick

Ordet inkludering (inclusion) började användas på 1980-talet i relation till grundskolors arbete med elever i olika typer av svårigheter. Tidigare hade man talat om integrering och ”mainstreaming”. Tanken har varit att elever i olika typer av svårigheter ska vara en del av den vanliga undervisningen. Alla västerländska skolsystem har historiskt utvecklat någon form av uppdelning med ett system för de elever som anses vara ”normala” och ett annat för de som anses ”avvikande”. Ibland har inte heller de senare ens haft en rättighet att erhålla undervisning. De båda systemen har varit mer eller mindre samordnade. I ett uppdelat system undervisas de elever som inte anses svara upp mot normaliteten i resursskolor och specialskolor, såsom exempelvis särskolan. I ett mer samordnat system ges det särskilda stödet i närheten till den vanliga undervisningen, såsom är fallet i den svenska grundskolan, där elever som riskerar att inte målen ska erbjudas extra anpassningar eller särskilt stöd inom klassens ram i första hand. Det finns dock även resursskolor, särskilda undervisningsgrupper och specialskolor i det svenska skolsystemet.

Idén om inkludering har alltså utmanat en tradition av särlösningar. Den fick sitt internationella genombrott med Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994) där det argumenterades för att det var dags att bryta traditionen med parallella utbildningsvägar. Utifrån demokratiska aspekter borde elever i svårigheter i så stor utsträckning som möjligt undervisas i det vanliga klassrummet. För att kunna nå dit presenteras i Salamanca-deklarationen en mycket stor mängd åtgärder på olika nivåer, alltifrån den

internationella nivån ner till klassrummet, vilka sågs som nödvändiga för att placeringen av elever i svårigheter i det vanliga klassrummet skulle lyckas. Deklarationen består således av en inledande del som har karaktären av en principförklaring och en mycket mer omfattande del som beskriver vad man anser behöver genomföras. Många menade att medan föregångarna ”integrering” och ”mainstreaming” kommit att handla om att anpassa elever till miljöer som inte var anpassade utifrån elevers olika förutsättningar, skulle inkludering i stället fokusera hur miljön skulle förändras för att passa alla. Därav också betoningen på nödvändiga åtgärder för att utveckla skolsystem, skolor och klassrum i en inkluderande riktning.

Som alla internationella deklarationer är Salamanca-deklarationen en kompromiss mellan olika perspektiv och ideal (se Magnusson, 2019), men en delad utgångspunkt är att minimera andelen särlösningar i skolan. Dock legitimeras vissa särlösningar i deklarationen såsom att elever med dövhet/grav hörselnedsättning måste garanteras en teckenspråkig miljö. Det innebär att särskilda skolor eller elevgrupper med undervisning på teckenspråk inrättas. Vidare menas i deklarationen att elever inte ska vara i klassrummet när det kan vara till skada för dem själva eller omgivningen. Men den generella strävan efter mer inkluderande skolmiljöer som uttrycks i Salamanca-deklarationen har i senare internationella överenskommelser snarare stärkts såsom i till exempel FN:s konvention om rättigheter för människor med funktionsnedsättningar (United Nations, 2006). Det är också viktigt att som sagt vara på det klara med att medan Salamanca-deklarationen framför allt handlar om den grundläggande utbildningen (i Sverige grundskolan), har senare dokument och deklarationer utsträckt resonemangen till andra utbildningsformer. Det finns också en mer generell idé om att samhället ska bli mer inkluderande i alla sina delar, där skolan är en sådan del av flera. Inkluderingsidén lyfts alltså ofta fram som en demokratisk idé om allas rätt till delaktighet i många olika sammanhang.

Samma ord – olika betydelser

Det är som sagt tydligt i Salamanca-deklarationen att inkludering inte endast handlar om att minska antalet särlösningar inom utbildningssystemet. Det handlar också om att en rad andra åtgärder behövs på flera olika nivåer för att skapa inkluderande skolsystem, skolor och klassrum för elever i allmänhet och elever i svårigheter i synnerhet. Exempel på åtgärder på systemnivå är en inkluderande policy och organisering, exempel på skolnivå är ett visionärt ledarskap och en inkluderande skolkultur och i klassrummet krävs att lärare har goda kunskaper och får stöd. Den pågående satsningen Specialpedagogik för lärande är ett konkret exempel på en åtgärd för att göra skolan mer inkluderande. Dock är Salamanca-deklarationen inte helt entydig när det gäller hur själva ordet ”inkludering” används och olyckligt nog används det ibland för att endast beteckna platsen för utbildningen. Vi kan benämna detta som placeringsdefinitionen. En

del menar att inkludering helt enkelt betyder att elever som tidigare gått i specialskolor, särskilda undervisningsgrupper och liknande helt enkelt placeras i vanliga klasser. Om en elev, Pelle, har gått i en särskild undervisningsgrupp och sedan placeras i en vanlig klass kan vi utifrån denna definition säga att Pelle är inkluderad. Uttrycket "the inclusion principle" används till stora delar i Salamanca-deklarationen just för att beteckna att elever i svårigheter ska placeras i vanliga klasser, men som ovan nämnts klargörs i deklarationen att en stor mängd åtgärder måste vidtas för att göra en sådan placering framgångsrik. Därför skulle många mena att det är bättre att inbegripa sådana åtgärder i själva definitionen av inkludering. I exemplet med Pelle kan vi då säga att Pelle är inkluderad om han placeras i vanlig klass och om en stor mängd åtgärder vidtas för att han ska få en bra situation där. Andra vill gå ytterligare ett steg och menar att Pelle är inkluderad endast om åtgärderna ger önskat resultat och Pelle känner sig delaktig socialt i klassen och också ges möjlighet att lära sig utifrån sina förutsättningar. Det är hur som helst en väsensstor skillnad mellan att se inkludering som placering av elever i svårigheter i vanliga klasser respektive att se att inkludering också innebär att de har en bra situation där.

Den skillnad i definitioner som beskrivits ligger bakom den kritik som uttryckts i påståenden som att "inkludering har gått för långt". Det som avses med detta uttryck är att för många elever i svårigheter har placerats i vanliga klasser. Det har till exempel visat sig att många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) inte trivs i skolan och i flera fall till och med stannat hemma från skolan. Om vi då utgår från placeringsdefinitionen är det rimligt att säga att inkluderingen har gått för långt. Många förtvivlade föräldrar har exempelvis sett hur deras barn placerats i vanliga klasser utan att få det stöd de behöver. Om vi å andra sidan utgår ifrån att placering i vanlig klass måste åtföljas av en rad åtgärder för att det ska räknas som inkludering, eller om vi till och med menar att om det handlar om inkludering ska eleven känna sig socialt delaktig och ha goda möjligheter att lära sig utifrån förmåga, så blir det naturligare att fråga sig om lärmiljön erbjuder sådana möjligheter. Ett annat sätt att uttrycka detta är att säga: om det inte är bra är det inte inkludering. Därmed är det inte sagt att det fungerar för alla elever i svårigheter i vanliga klasser under alla omständigheter. Elever kan placeras i vanliga klasser men huruvida de blir inkluderade eller inte beror på en rad faktorer. Det är när rätt förutsättningar föreligger och vi provat en stor mängd åtgärder som vi kan avgöra huruvida eleven verkligen kan bli inkluderad i den vanliga undervisningen. I Salamanca-deklarationen skriver man att det endast är i ett fåtal fall som elever inte kan placeras i vanlig klass givet att rätt omständigheter föreligger. Det har visat sig viktigt att vara noga med orden i sådana här sammanhang för att det ska bli tydligt vad vi menar.

Det är alltså viktigt att skilja mellan en placeringsdefinition respektive definitioner där inkludering uppfattas som något gott i sig. Utifrån placeringsdefinitionen är det en

öppen fråga om inkludering (placeringen) är bra eller inte och svaret på frågan får vi om vi undersöker empiriskt hur situationen ser ut för elever i svårigheter som går i vanliga klasser. Utifrån andra definitioner är det alltså inte inkludering om eleverna inte har en fungerande skolsituation. Det är vidare viktigt att vi skiljer på vad vi menar med ordet inkludering och frågan om vilken typ av skola vi förespråkar. Det finns många som använder en placeringsdefinition när de talar om inkludering men samtidigt tycker att det är otroligt viktigt att elever i svårigheter har en bra situation och att särlösningar ska undvikas. Till exempel kan en sådan person säga: ”Det räcker inte med att inkludera, vi måste utbilda lärare och ge lärarna stöd och utbildning också, då blir inkluderingen bra”.

Inkludering som något som handlar om alla elever

Det finns dock flera varianter av definitioner där inkludering ses som något gott i sig. Som i exemplet ovan med Pelle berör en definition av inkludering endast situationen för elever i svårigheter medan en annan innebär att inkludering handlar om situationen för alla elever. För att göra saken än lite mer komplicerad finns det de som menar att inkludering inte bara handlar om de individuella elevernas situation utan också om att bygga gemenskaper i skolor och klassrum. Ofta används i detta sammanhang det engelska ordet ”community” vilket inte har någon bra svensk översättning. Den norske forskaren Peder Haug (1998) har formulerat denna idé om en ”community” på följande sätt:

Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilde eleven och för samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år. Genom detta läggs en positiv grund för att dessa barn också som vuxna ska kunna fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen... (Haug, 1998, s 23f).

Detta sätt att definiera en inkluderande skola förefaller idag, över 20 år senare, ligga ganska långt från hur vi talar om den svenska skolan för närvarande. Idag är det framför allt individer som ses som centrala snarare än att skapa gemenskaper. Precis som diskuterades ovan är det viktigt att skilja på hur vi använder ordet inkludering och frågan om vilken typ av skola vi förespråkar. Således kan en person definiera inkludering som gemenskap men samtidigt inte förespråka sådana gemenskaper genom att till exempel säga: ”Inkludering inkräktar på individens frihet”. Dock är det så att de som använder en gemenskapsdefinition oftast också förespråkar en sådan, såsom i exemplet Haug.

För att summera vad som sagts hittills: Idén om inkludering fick sitt internationella genombrott med Salamanca-deklarationen där det fastslogs att en rad åtgärder på olika nivåer skulle utveckla utbildningen i en inkluderande riktning och minska behovet av särskiljningar i skolan. Ordet inkludering har kommit att användas på flera olika sätt varav fyra har identifierats här (se också Göransson och Nilholm, 2014), där inkludering i tur och ordning betyder:

- att placera elever i svårigheter i vanliga klassrum
- att elever i svårigheter har en bra situation i det vanliga klassrummet
- att alla elever har en bra situation
- att det finns gemenskaper i skolor och klassrum.

Kraven ökar för varje definition såtillvida att senare definitioner inbegriper de förra. Således är till exempel placeringen av elever i vanliga klassrum en del av alla de tre följande definitionerna. Det bör i sammanhanget påpekas att ibland förekommer en definition av inkludering som endast inbegriper elevens skolsituation och inte var denna äger rum. Utifrån en sådan definition går det att påstå att en elev i en särskild undervisningsgrupp är inkluderad. Dock går detta sätt att använda ordet på, långt utanför vad som är rimligt utifrån Salamanca-deklarationen.

Inkludering i förskola, gymnasium och kommunal vuxenutbildning

Som visades i den historiska bakgrunden användes uttrycket inkludering till att börja med i huvudsak i relation till grundskolan. Det är i grundskolan alla barn deltagit och det är också där det utvecklats två system, ett för ”normala” elever och ett för de som ansetts avvika på något sätt. Således är det i grundskolan vi finner merparten av verksamma specialpedagoger och speciallärare. Den i särklass största delen av forskningen om inkludering har också riktat sig mot grundskolan. När inkludering nu börjar bli ett uttryck som används i relation till förskola, gymnasium och kommunal vuxenutbildning är det viktigt att förstå förutsättningarna för detta varför jag kommer att behandla dessa skolformer i tur och ordning.

Inkludering i förskolan

Förskolan i Sverige är traditionellt förknippad med vad som brukar kallas en ”educare” modell där omsorg och lärande varit centrala. Barns lek och sociala gemenskap har värderats högt och setts som villkor för lärandet. På så sätt har de tankar som uttrycks av Peder Haug ovan, till stora delar setts som en idémässig ledstjärna för förskolan även om förskolan inte alltid lyckats realisera en sådan gemenskap i praktiken. En del av det specialpedagogiska arbetet har till exempel varit förlagt till habiliteringen där många barn med funktionsnedsättningar erhållit hjälp och stöd av olika slag. Vidare har en del barn i svårigheter inte varit i förskolan, som ju är en frivillig verksamhet, eller inte gjorts

delaktiga i verksamheten i förskolan. Traditionen av ”educare” har till delar utmanats under senare år och istället har förskolan lyfts fram som en plats för lärande och förberedelse för den kommande skolgången. Samtidigt har också vikten av att tidigt identifiera svårigheter lyfts fram. Motivationen för detta har varit att tidigt upptäckt möjliggör att ge tidiga hjälpinsatser och således förhindra eller mildra problem som kan uppstå på sikt. Sammantaget kan vi konstatera att förskolan till delar i högre grad än tidigare kommit att efterlikna grundskolan. Ett annat tecken på detta är att förskoleklassen gjorts till en del av den obligatoriska skolgången. Samtidigt är det viktigt att hålla i minnet att förskolan är frivillig och därmed inte omfattar alla barn. Således tar sig frågan om inkludering delvis ett annat uttryck inom ramen för förskolan än i grundskolan, även om vi kan se ett visst närmande mellan innehållet i de båda verksamheterna. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att 1) inkludering i förskolan inte omfattar alla barn eftersom den inte är obligatorisk och 2) förskolan har traditionellt orienterat sig mot ett inkluderingsideal som dock inte alltid realiserats i praktiken och som också till delar utmanas av den nämnda ”skolifieringen”. Därmed finns en risk att förskolan får den uppdelning i två system som diskuterades inledningsvis. Om diskussionen om en inkluderande grundskola har handlat om hur segregering av verksamheter ska kunna återförenas till en helhet, kanske diskussionen om inkludering i förskolan i högre grad bör handla om hur idén om ett inkluderande ideal ska kunna bibehållas när det sker en förskjutning i fokus mot lärande och tidigare identifikation av svårigheter?

Inkludering i gymnasieskolan

Gymnasieskolans utbildning är inte heller obligatorisk varför vi inte återfinner alla ungdomar inom gymnasieskolan. Ändå är det så att nästan alla ungdomar påbörjar en gymnasieutbildning. Inkluderingsdiskussionen får dock en annan betydelse när det gäller gymnasiet än när det handlar om grundskolan. En avgörande skillnad är nämligen att det finns en stor legitimitet för segregering av utbildning på gymnasienivå. Någonstans i alla utbildningssystem läggs det av nödvändighet in uppdelning av elever utifrån fallenhet och intressen. Det är i det sammanhanget också viktigt att uppmärksamma arbetsmarknadens behov av olika kompetenser. Kort sagt handlar det om att det gemensamma skolsystemet någonstans har en brytpunkt där en uppdelning och en specialisering sker. När den svenska grundskolan etablerades var det stora diskussioner om när denna brytpunkt skulle ligga och idag kan vi lokalisera den till nionde klass. Det innebär att samhället förväntar sig att en specialisering sker på gymnasiet, där det finns yrkesförberedande utbildningar och program som i högre grad förbereder för högre utbildning. Det är väl känt att elevers val på gymnasiet till stora delar samvarierar med föräldrars utbildningsbakgrund såtillvida att elever med föräldrar med högskoleutbildning i högre grad väljer teoretiskt program. Skolans kompensatoriska uppdrag innebär att skolan ska kompensera för skillnader i elevers

bakgrund men uppenbarligen lyckas inte skolan med detta fullt ut. Men även om elevers bakgrund har en större betydelse än vad många skulle önska, är det få som skulle mena att utbildningssystemet inte behöver ha en brytpunkt där elevers intressen och arbetsmarknadens behov får ett genomslag, vilket leder till skilda utbildningsvägar för eleverna. Men varför ska vi då över huvud taget tala om inkludering på gymnasiet? När vi talar om inkludering på gymnasiet handlar det inte längre om att alla elever ska vara delaktiga i en gemensam utbildning som styrs av gemensamma styrdokument. Däremot är det rimligt att på gymnasienivå tala om inkludering inom ramen för de olika utbildningarna. Om vi ser tillbaka på de fyra definitionerna som presenterades tidigare blir det tydligt att vi på gymnasiet så att säga släpper placeringskriteriet. Detta innebär ju att elever ska erhålla sin utbildning i vanlig klass (barngrupp i förskolan), men på gymnasiet finns inte någon motsvarighet till detta. Däremot kan vi använda de andra definitionerna när vi talar om inkludering på gymnasiet, det vill säga att a) inkludering betyder att eleven i svårigheter känner sig socialt delaktig och får möjlighet att lära sig utifrån sina förutsättningar, b) att alla elever känner sig socialt delaktiga och för lära sig utifrån sina förutsättningar och c) att gemenskaper skapas i skolor och klassrum. Inkludering på gymnasiet torde också utifrån argumentationen i Salamanca-deklarationen innebära att särskilning undviks inom ramen för olika program. Som påpekats innebär dock valet av program en uppdelning vad gäller placering.

Inkludering i kommunal vuxenutbildning

Kommunal vuxenutbildning består av fyra delar: a) kurser i svenska för invandrare b) kurser på grundläggande nivå som motsvarar grundskolans ämnen c) kurser på gymnasial nivå som motsvarar gymnasieskolans kurser och d) komvux som särskild utbildning. Utbildningen är betydligt mer individualiserad än i de skolformer som diskuterats ovan. Varje elev följer sin egen studieplan och går i normalfallet flera olika kurser av varierande längd. Vidare avslutas en kurs för eleven när denne når målen för kursen och ibland ges kurserna på distans. Eleverna har således mer begränsade och temporära kontakter med varandra och också liten kontakt med undervisande lärare. Klassen/gruppen som enhet återfinns inte på samma sätt inom den kommunala vuxenutbildningen som i förskola, grundskola och gymnasium. Ytterligare en skillnad är att den kommunala vuxenutbildningen ofta drivs på entreprenad. Kommunen är huvudman men lägger ut genomförandet av utbildningen på utbildningsföretag. Det betyder att det finns vad som kan kallas en ”ryckighet” då det hela tiden är möjligt att entreprenören byts ut. På så sätt finns inte heller vad som skulle kunna karakteriseras som en motsvarighet till förskola/skola. Samtidigt finns det givetvis inom den kommunala vuxenutbildningen studerande som har svårt att nå målen för verksamheten. Det finns ingen lagstiftning som reglerar en stödverksamhet och inga krav på elevhälsa, ibland finns dock tillgång till specialpedagog och kurator. Däremot är kravet på en flexibel och individanpassad utbildning och undervisning större än inom de skolformer

som diskuterats tidigare. Hur ska vi då se på begreppet inkludering i relation till den kommunala vuxenutbildningen givet de särdrag som utmärker verksamheten? Det förefaller som om placeringsdefinitionen, precis som i fallet med gymnasiet, knappast är aktuell här. Det är en verksamhet som redan från början bygger på en uppdelning i och med att verksamheten är till endast för elever som behöver kompensera för luckor i grundskole- och/eller gymnasieutbildningen. Dock speglar förekomsten av den särskilda vuxenutbildningen motsvarande uppdelning i grundskola och gymnasium där elever med intellektuell funktionsnedsättning tillhör speciella skolformer. Inom ramen för den kommunala vuxenskolan blir kanske dock andra aspekter av inkluderingsbegreppet aktuella, såsom att alla elever ska känna sig socialt delaktiga och får lära sig utifrån sina förutsättningar. Däremot är det svårt att se att ”community”-aspekten blir aktuell i relation till den kommunala vuxenutbildningen med tanke på fragmentiseringen av grupptillhörighet. En aspekt av inkludering som inte diskuterats så mycket ovan i relation till förskola, grundskola och gymnasium är utbildningens och undervisningens betydelse för en framtida inkludering i samhället. Det aktualiseras på ett tydligt sätt i den kommunala vuxenutbildningen, inte minst på grund av den höga andelen nyanlända elever, men också i uppdraget att kompensera och ge ny möjlighet till vidare utbildning och yrkesmöjligheter för elever som inte har en godkänd/fullständig grundskole- eller gymnasieutbildning.

Sammanfattning

Inkludering har kommit att ersätta ord som integration och main-streaming. Genom Salamanca-deklarationen fick idén om inkludering i grundskolan ett internationellt genombrott som sedan förstärkts i andra internationella policy-dokument. I Salamanca-deklarationen framgår tydligt att en rad olika åtgärder behövs på flera olika nivåer för att utveckla skolsystem, skolor och klassrum i en mer inkluderande riktning. Snarare än att skolan förväntar sig att elever i svårigheter måste anpassa sig till en skola som inte är utformad utifrån deras förutsättningar, behöver skolan omformas för att kunna möta en mångfald av elever. Ibland har dock ordet inkludering, delvis på grund av oklarheter i Salamanca-deklarationen, kommit att användas för att endast beteckna var utbildningen äger rum. Utifrån det grundläggande synsättet i Salamanca-deklarationen förefaller det dock vara mer rimligt att mena att inkluderande skolsystem, skolor och klassrum också uppvisar vissa kvalitéer för att kunna kallas inkluderande. En del menar således att inkludering innebär att elever i svårigheter ska ha en bra social situation och få möjligheter att lära sig utifrån sina förutsättningar, andra att inkludering handlar om att alla elever ska ha en bra social situation och få möjligheter att lära sig utifrån sina förutsättningar, medan det finns de som menar att inkludering betyder att gemenskaper (communities) skapas i skolor och klassrum. Idén om inkludering har utvecklats i relation till verksamheten i grundskolan men har alltmer också aktualiserats i relation till förskola, gymnasium och kommunal vuxenutbildning. I det sammanhanget blir det

viktigt att sätta idén i relation till dessa verksamheters förutsättningar och traditioner. I förskolan finns sedan länge ett ideal, *educare*, vilket till stora delar motsvarar idén om inkludering. När förskolan idag förväntas att bli mer skol-liknande i den meningen att lärandet och tidig identifiering av svårigheter lyfts fram kan vi förvänta oss att det ger nya utmaningar för förskolan. Gymnasiet, å andra sidan, vilar på idén om behovet av en uppdelning i olika utbildningsvägar för olika elever. Där blir frågor om inkludering aktuella inom ramen för denna övergripande uppdelning. I den kommunala vuxenutbildningen, slutligen, kommer inkludering till stora delar att handla om att möta alla elevers behov på ett individuellt plan. I alla dessa varianter handlar inkludering givetvis om att förbereda för en framtida inkludering i samhället efter genomgången utbildning.

Referenser

Göransson, K. och Nilholm, C. (2014) Conceptual Diversities and Empirical Shortcomin - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education* , 29:3, 265-280.

Haug, Peder. (1998) *Pedagogiskt dilemma – om specialundervisning*. Skolverket.

Magnusson, Gunnlaugur. (2019) An amalgam of ideals - Images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 677–690.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Pars: UNESCO.

United Nations. (2006) *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: United Nations.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Pars: UNESCO.

Förslag på forskning och forskningsbaserad litteratur som behandlar frågor om inkludering och specialpedagogik i förskolan:

Gäreskog, P. (2020). *Jurisdiktion och arbetsfördelning: Yrkesgruppers arbete med särskilt stöd i förskolan*. Licentiatavhandling, Uppsala Universitet.

Lundqvist, Johanna (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. Doktorsavhandling. Stockholm University, Department of Special Education. (övergång förskola-skola)

Palla, Linda (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436-453.

Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Inclusive ideals and Special Educational Tools In and Out of Tact: Didactical Voices on Teaching in Language and Communication in Swedish Early Childhood Education. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>

Sjöman, M. (2018) *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient: The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. (Avhandling) Högskolan i Jönköping.

Förslag på forskning och forskningsbaserad litteratur som behandlar frågor om inkludering och specialpedagogik i grundskolan:

Lindkvist, H., Östergren, R. och Holme, L. (2020) Elevassistenter i skolan – en forskningsöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2).

Mitchell, D. (2015) *Inkludering i skolan – Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Nilholm, Claes. (2020) *Inkludering – hinder, möjligheter och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Sundqvist, C. (2014) *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skola*. Lund Studentlitteratur.

Förslag på forskning och forskningsbaserad litteratur som behandlar frågor om inkludering och specialpedagogik i gymnasieskolan:

Hirsh, Å. och Segolsson, M. (2020): "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Educational Inquiry*.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1740423>

Johansson, Monica. (2009) *gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborgs Universitet (avhandling).

Helene Lidström, Helena Hemmingsson & Elin Ekbladh (2019): Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational*.

Möllås, Gunvie. (2009) "Detta ideliga mötande". *En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Högskolan i Jönköping. (avhandling)

Yngve, M (2020). *Participation and ICT. Students with special educational needs in upper secondary school*. Linköpings universitet (avhandling).

Följande är en rapport från ett utvecklingsarbete på gymnasiet med målet att hjälpa elever med kognitiva svårigheter vilken också är relevant för den kommunala vuxenutbildningen:

Hjälpmedelsinstitutet (HI), 2013 Författare: Erika Dahlin och Elisabeth Lagerkrans Hjälpmedelsinstitutet (HI).

<http://docplayer.se/2117810-Teknikstod-i-skolan-slutrapport.html>