

## Inkludering och skolans kultur

Ulf Jederlund, Stockholms universitet

Inledningsvis beskriver artikeln den syn på specialpedagogik och inkludering som ligger till grund för samtliga artiklar, filmer och uppgifter i modulen Samspel för inkludering. Därefter behandlas temat inkludering och skolans kultur i avsnitten Framgångsfaktorer i inkluderande skolor och Organisatoriska förutsättningar för skolutveckling. Med en skolas kultur avses återkommande mönster i lärares, skolledares och elevers vardagshandlingar, vilka avspeglar dominerande föreställningar och tankar om skolan och skolarbetet som råder bland skolans aktörer.

### Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne baserat på ett forskningsfält som spänner över en rad olika områden, där några av de viktigaste är pedagogik, psykologi, sociologi och filosofi. Vid exempelvis Specialpedagogiska institutionen på Stockholm universitet bedrivs forskning utifrån olika teoretiska och metodiska perspektiv som

... behandlar villkor för delaktighet och lärande ur ett samhälls-, organisations-, grupp- och individperspektiv. Fokus ligger på att undersöka hur pedagogiska miljöer kan stödja eller hindra utveckling, lärande och socialisation hos barn och vuxna. ([www.specped.su.se/forskning](http://www.specped.su.se/forskning) hämtad 170212)

Ett brett specialpedagogiskt perspektiv som detta innebär intresse för

... hur svårigheter kan förebyggas genom att studera samspelet mellan individ och miljö, identifiera skydds- och riskfaktorer på olika nivåer för personer med funktionsnedsättning, personer i socialt utsatta situationer och barn och elever i behov av stöd. ([www.specped.su.se/forskning](http://www.specped.su.se/forskning) hämtad 170212)

och omfattar

... studier av demokrati, värdegrundsfrågor, mänskliga rättigheter utifrån frågor om inkludering och delaktighet, såväl som frågor om hur gynnsamma pedagogiska miljöer skapas för alla barn och ungdomar. Andra frågor som studeras handlar om vad olika funktionsnedsättningar kan innebära för den enskilda människan och för det sammanhang denne är en del av. ([www.specped.su.se/forskning](http://www.specped.su.se/forskning) hämtad 170212)

Frågan om vad som är specialpedagogik – till skillnad från pedagogik – aktualiseras såväl av begrepp som ”en skola för alla” och en ”inkluderande skola”, som av spänningsfältet mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv på specialpedagogik<sup>1</sup> (Nilholm, 2006; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). I en skola för alla, som vi fortsättningsvis benämner som en inkluderande skola, kan man mena att i skolan ingår verkligen alla elever med all sin individuella variation, och att skolans uppdrag då per definition är att undervisa på ett sätt som ger alla elever optimala möjligheter till utveckling. Detta innebär med nödvändighet att pedagogiken måste omprövas, anpassas och varieras efter de elever som lärarna vid varje tillfälle har framför sig i klassrummen. Undervisningen måste göras flexibel, och skolan som organisation behöver utveckla en beredskap för det organisationsforskare benämner som en ständigt pågående organisering (Larsson & Löwstedt, 2014). Resonemanget understöds av syftesparagrafen i Skollagen (2010:800);

4 § 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.

Om en sådan kontinuerligt pågående utveckling, variation och anpassning av undervisningen utifrån alla elevers olikheter ska betraktas som en skolas utvecklade specialpedagogiska förmåga att förebygga skolsvårigheter, eller om den ska betraktas som en god generell pedagogisk kapacitet i en inkluderande skolorganisation är föremål för diskussion. Inkluderingsforskning har i Sverige blivit en angelägenhet i huvudsak inom det specialpedagogiska fältet, vilket problematiseras av flera forskare. Persson och Persson (2016) menar till exempel att den nära kopplingen till specialpedagogiken inneburit ett individuellt inkluderingsperspektiv där fokus mer lagts på reaktiva

---

<sup>1</sup> I ett *kategoriskt, eller individuellt*, specialpedagogiskt perspektiv har skolsvårigheter framför allt förklarats som orsakade av faktorer knutna till individen, medan skolsvårigheter i ett *relationellt* specialpedagogiskt perspektiv framför allt har förklarats som något som uppstår i individens möte med skolan.

anpassningar – extra Anpassningar och särskilt stöd – för elever i svårigheter att nå skolans mål. Medan mindre fokus har legat på pedagogiska utmaningar för skolans alla lärare att arbeta proaktivt för att utveckla undervisningen utifrån alla elevers olikheter. Det finns heller ingen konsensus i forskarvärlden om hur begreppen specialpedagogik och pedagogik förhåller sig till varandra, eller till hur de bör avgränsas ifrån varandra (Nilholm, 2006; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007; Persson & Persson, 2016). I engelskspråkig litteratur har begreppet ”special needs education” under 2000-talet allt mer kommit att ersättas av begreppet ”inclusive education”, vilket kan förstås som ett förändrat fokus från reaktiva åtgärder och till mer av proaktiv utveckling av undervisningen på generell nivå, och till hela utbildningens utveckling i inkluderande riktning.

Att fokus läggs på generell nivå innebär inte att kunskaper om elevers olika individuella förutsättningar för lärande och utveckling kan förbises. Allodi (2016) har i en internationell översikt av specialpedagogik i nio olika utbildningssystem beskrivit hur elever i behov av stöd och elever med funktionsnedsättning i flera länder, i högre grad än i Sverige, blivit en naturlig del av utbildningssystemet, att de uppmärksammas och att deras villkor följs upp och att lärares kompetens på området utvecklas. Allodi menar att dessa elever måste synliggöras mer i svenska skolor och att skolan behöver vara beredd och proaktiv, istället för ignorerande eller reaktiv och förhållande (s. 20) i mötet med dessa elever. Elever som till exempel kommer till skolan med en funktionsnedsättning, är nyanlända, har språksvårigheter eller lever i resurssvaga och socialt utsatta familjer, kommer att utmana skolan extra mycket och ställa krav på lärares flexibilitet, kommunikation och kunskap om pedagogiska konsekvenser förknippade med olika typer av skolsvårigheter. Centralt blir hur sådan kunskap kommer till användning;

Fördjupade kunskaper om funktionshinder och svårigheter av skilda slag och deras samband med olika orsaksfaktorer är nödvändiga .. // . Avgörande är dock även hur dessa kunskaper kommer till användning – proaktivt i den sammanhållna arbetsgemenskapen, eller reaktivt som separata specialinsatser i nödvändiggjorda avskilda situationer (Emanuelsson, 2008, s. 20)

Relationen mellan specialpedagogik och pedagogik påverkas alltså av hur man ser på skolsvårigheter. Östlund (2016) beskriver hur specialpedagogik historiskt sett varit till för elever med svårigheter, ämnad speciella elever som ges specialundervisning av speciella lärare på en speciell plats (ibid, s 4). Synsättet återspeglar ett specialpedagogiskt perspektiv där orsaker till svårigheterna anses ligga hos eleven och specialpedagogiska insatser görs reaktivt på individnivå, för att kompensera elevens brister. Skidmore (2004) talar om hur ett sådant kategoriskt perspektiv på elevers skolsvårigheter historiskt bidragit till en omfattande exkludering av elever och till en hög grad av organisatorisk differentiering (nivågruppering och uppdelade skolformer) i västerländska skolsystem. Nivågruppering har undersökts nationellt i Sverige på

gymnasienivå och det framkom att det är en relativt vanlig differentieringsform. 43% av gymnasieskolorna uppgav att de använder nivågruppering i någon utsträckning (Ramberg, 2016). När elever ses som bärare av problemet riktas de specialpedagogiska insatserna enbart till dessa individer. Och om en elevs avvikelse från det förväntade resultatet eller beteendet bedömts som tillräckligt omfattande uppfattas, med ett kategoriskt synsätt, att allmänpedagogikens och alla skolans lärares ansvar upphör och att specialpedagogisk eller annan expertis tar över ansvaret för elevens utbildning. Elever blir då lättare föremål för olika former av exkluderande åtgärder, allt ifrån enstaka timmar av enskild stödundervisning till permanent placering i särskild undervisningsgrupp eller i annan skolform. Åtgärder som kan få konsekvenser för såväl elevers sociala utveckling som för lärande och kunskapsutveckling (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009). Särlösningar har de facto litet stöd i internationella effektstudier om generella skolresultat, snarare förefaller de kunna ha negativ effekt både på de svaga elevgrupperna som åtgärderna berör och på generella skolresultat (Hattie, 2009; Persson & Persson, 2012; Ruijs, Van, & Peetsma, 2010; Skolverket, 2011). Det kan dock finnas skäl som motiverar att särskilt stöd ges utanför elevens ordinarie undervisningsgrupp. Därför föreskriver Skollagen att undantag ibland får göras (kap.3, 11§). Det är då rektor som tar beslut om att det särskilda stödet ska ges enskilt eller i särskild undervisningsgrupp.

Med ett relationellt perspektiv på specialpedagogik blir däremot specialpedagogiken en angelägenhet för all personal på skolan, då fokus riktas mot undervisningen och skolans lärmiljöer. Forskare talar då om ”elever i svårigheter” och ser svårigheterna framför allt som skolans och lärarnas pedagogiska utmaning (Nilholm, 2012). Det är alltså skolan snarare än eleverna som har problem. Specialpedagoger och speciallärare arbetar tillsammans med lärarna och bidrar med stöd för lärare och elever i ordinarie undervisning och inom ramen för så sammanhållna lärmiljöer som möjligt. Utgångspunkten är att organisera och utforma undervisningen så att den görs tillgänglig<sup>2</sup> och fungerar optimalt för alla elever (Skolverket, 2011). I ett sådant perspektiv på specialpedagogik ses skolsvårigheter som något som uppstår i mötet mellan elevers olika individuella förutsättningar och skolans lärmiljöer. Det är också i lärmiljön och i undervisningen som det är möjligt att förändra. Elevens individuella karakteristik är svår

---

<sup>2</sup> Szönyi (2016) beskriver tre delaspekter av tillgänglighet för alla elever; tillgängligt *meningssammanhang* i undervisningen, tillgänglig *social lärandegemenskap* och *fysisk tillgänglighet* i skolans alla lärmiljöer.

att göra någonting åt – men undervisning och bemötande kan utvecklas varje dag i skolan. Tänkvärt är, att trots att skolsvårigheter uppstår i mötet med den lärmiljö som elever kommer till, är det framför allt elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Elever i behov av särskilt stöd och elever vars lärande utmanar lärarna extra kommer alltid att finnas, oavsett perspektiv. Genom att använda begreppet ”elever som utmanar” betonas skolans ansvar. Skolsvårigheter handlar om att någon är utmanad – lärarna ställs inför en pedagogisk utmaning, snarare än att elever bär på problem. Begreppet elever som utmanar rymmer variationen av alla elevers olikheter, och fler elever än eleverna i behov av särskilt stöd. Elever som utmanar lärarna kan också vara högpresterande eller uttråkade, nedstämda eller blyga, ha svårigheter med kamratrelationer eller stanna hemma från skolan. En elevsyn som bygger på lärares positiva och höga förväntningar på alla elever innebär att inga elever vill misslyckas i skolan, göra fel eller göra andra illa. Tvärtom förutsätts då att alla elever vill lära sig, och lyckas. Eller uttryckt med Ross Greenes ord, barn gör rätt, om dom kan (Greene, 2009). I ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv betraktas elevers utmanande handlingar som kommunikation och blir ett budskap till lärare att reflektera över frågor som *varför gör hen såhär?*, *vad är det vi behöver förstå?* och *hur ska vi få reda på det?*.

## Inkludering

Inte heller inkludering är ett enhetligt definierat begrepp. Hur det uppfattas får betydelse för hur skolor formar sin verksamhet för att vara en ’inkluderande skola’. Inkludering ges olika innebörd inte minst beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv man tar utgångspunkt i. En, kan tyckas, förenklad men utbredd kategorisk översättning av begreppet har varit rumslig placering av elever som tidigare undervisats i särskild undervisningsgrupp i ordinarie klassrum – men utan att klassrummets undervisningspraktik förändrats. En sådan ”inkludering” har ofta lett till missnöje och kritiserats av både föräldrar och de elever som ”inkluderats”, då de upplevt att den situation man tidigare befunnits i varit ett bättre alternativ, och av lärare som uppfattat att deras arbetsbelastning ökat, utan att ny kunskap och extra resurser tillförts. ”Inkludering” har då fått en negativ klang, och även beskyllts för att vara en förskönande pedagogisk omskrivning av ekonomiska besparingar på skolans mest sårbara elever (Persson & Persson, 2016).

Göransson och Nilholm (2013) beskriver en syn på inkludering där gemenskap i och utanför klassrum är ett kännetecken, liksom att alla elevers olikheter ses som resurser. Alla elever har lika rätt att vara med, att vara delaktiga i ett gemensamt lärande där alla uppfattas att ha något att bidra med. Barn och unga, liksom alla människor, lär av att möta varandras olikhet. Inkludering blir med ett sådant synsätt en ständigt pågående process och strävan efter en så hög grad av delaktighet för alla elever som möjligt i

undervisning och lärande. Detta är en i grunden idéburen definition av inkludering som kan härledas bakåt i tiden till begreppets ursprung. Inkludering som begrepp, ”inclusion” på engelska, fick sin innebörd i efterkrigstidens globalt framväxande uppfattningar om alla människors lika värde och lika rätt att vara delaktiga medborgare i en demokratisk samhällsgemenskap. En central byggsten i en sådan samhällsgemenskap var rätten till utbildning för alla barn och unga, formulerad i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter 1948 (Persson & Persson, 2012). I Salamancadeklarationen, som undertecknades 1994 av Sverige och 91 andra länder, förtydligas hur rätten till utbildning också omfattar alla elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter. I deklarationen slås fast att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov och att utbildningen ska genomföras så att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas, liksom att elever i behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Svenska Unescorådet, 2006, s.11).

För att vara inkluderande måste undervisningen hela tiden utvecklas och göras tillgänglig för att möta, och berikas av, alla elever. Det är inte eleverna som ska anpassas till en viss skolsituation utan snarare tvärtom. Erlandsson (2015) beskriver det som

... att fokus flyttar från eleven till skolan (vars organisation, ledare och personal kanske är i behov av just ett ”särskilt stöd” för att förstå syftet och vinsten med en inkluderande vision och praktik) (s. 19)

I ett sådant perspektiv sätts alltså hela skolan i fokus och inkludering innebär en anpassning av helheten så att delarna ska rymmas inom denna (Nilholm, 2006). Skolan och lärarnas lärande hamnar i förgrunden. Skolan behöver kontinuerligt utveckla sin kollektiva förmåga att delaktiggöra alla elever, och lärarna behöver levandegöra undervisningen så att alla elevers lärande ges likvärdig uppmärksamhet. Inkludering blir en fråga om långt mer än rumslig placering, extra anpassningar och särskilt stöd. Det innebär att varje elev ska uppleva delaktighet i en social gemenskap, meningsfull delaktighet i gemensamt lärande och ha möjligheter att göra sin röst hörd i demokratiska processer på olika nivåer på skolan (Göransson & Nilholm, 2013; Skolinspektionen, 2014; Tetler, 2015). I styrdokumentet formuleras detta i termer av en likvärdig utbildning, där skolans uppdrag innebär att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov så att den främjar elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk

och kunskaper (Lgr11)<sup>3</sup>. Vidare har huvudmän, skolor och lärare ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Lgr11)<sup>4</sup>. Liknande formuleringar återfinns i vuxenutbildningens och gymnasieskolans läroplan: Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, och: Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (GY11).

Sammanfattningsvis grundar sig modulens innehåll på ett perspektiv på elevers utveckling och lärande som innebär att uppmärksamhet fästs vid såväl individ-, miljö-, organisations- som samspelsfaktorer för att utveckla förståelse för uppkomst och bemötande av skolsvårigheter. Ett sådant multifaktoriellt, eller ekologiskt (Bronfenbrenner, 1992), specialpedagogiskt perspektiv kan förstås som ”ett tredje perspektiv”, byggt på kunskap om att det är samhällets, skolans och alla lärares gemensamma ansvar att utveckla skolans lärmiljöer i riktning mot en inkluderande skola och, som läroplanerna föreskriver, att den utvecklingen baseras på kunskap om såväl individuella som relationella faktorerers betydelse (Ainscow et. al, 2012; O’Connor et. al, 2011).

## Framgångsfaktorer i inkluderande skolor

Ett ställningstagande för en inkluderande skola får konsekvenser för uppföljning av generella skolresultat, för skolutveckling och för hur resurser används. Den starka tonvikten på kunskapsmål och mätbara resultat i skolan uppfattas idag av många som ett hinder för en inkluderande skolutveckling, där skolans sociala och demokratiska mål sätts i förgrunden. Detta har diskuterats av forskare (Ainscow et. al, 2012; Allodi Westling, 2013; Nilholm, 2012; Persson & Persson, 2012, Persson & Persson, 2016) och bilden som framkommer är komplex. Samtidigt som en stark betoning vid mätbara kunskapsmål i vissa skolororganisationer drivit fram ett mer individualiserat elevstöd, nivågrupperingar och sÄrlösningar så har fokuseringen på generella kunskapsresultat på andra skolor tvärtom lett till en medveten anstrÄngning att utveckla undervisningen för alla elever:

---

<sup>3</sup> Samma skrivning finns i Lgr22 som tillämpas från höstterminen 2022.

<sup>4</sup> Samma skrivning finns i Lgr22 som tillämpas från höstterminen 2022.

Indeed, the focus on attainment appeared to prompt some teachers to examine issues in relation to the achievements and participation of hitherto marginalised groups that they had previously overlooked. Likewise, the concern with inclusion tended to shape the way the school responded to the imperative to raise standards. (Ainscow et. al, 2013, s. 201)

Det förefaller som om skolororganisationer och lärare gör olika val, som får olika konsekvenser. Att gemensamt sträva efter att utveckla undervisningen för alla elever har visat sig kunna vara ett effektivt sätt att också höja generella skolresultat, samtidigt som det svarar mot de sociala och demokratiska målen. Nilholm (2012) menar att en tumregel, för de allra flesta elever, är att pedagogik som fungerar för alla elever också fungerar för elever som har svårigheter att nå målen och den pedagogik som fungerar för elever som har svårigheter att nå målen också fungerar för alla elever (s. 111), men ser också att undantag finns. Det kan till exempel vara elever med grav synnedsättning som behöver tillgång till punktskrift och särskilda orienteringsstrategier, eller elever med en språklig funktionsnedsättning som behöver alternativa kommunikationssätt, för att undervisningen ska vara tillgänglig. Ett annat sätt att belysa detta gav Fornes (2001) som, i en jämförande metaanalys av effekter av specialpedagogiska respektive allmänna undervisningsmetoder, fann att en utvecklad allmän undervisning ofta varit ett bättre sätt att hjälpa elever i behov av särskilt stöd än specifika specialpedagogiska metoder.

Internationellt finns forskning om skolor som arbetat framgångsrikt med inkludering. Gregory har i en avhandling studerat hur skolor i Kalifornien och Connecticut lyckats bättre eller sämre med att utvecklas i inkluderande riktning och vad som påverkat utgången (Gregory, 2006). En framgångsfaktor var skolledningens arbete för att skapa en skolkultur där en gemensam vision om inkludering omfattades av all personal. En gemensam vision framträdde som en grundförutsättning för att lärares fokus skulle vara alla elevers lärande, och för att trygga och främjande lärmiljöer skulle utvecklas genom lärares samarbete. Lärarnas höga förväntningar och engagemang motiverade eleverna, som ingavs känslan att det var mödan värt att anstränga sig i skolan, något som enligt Gregory bara kan äga rum i en skolkultur där lärande och kunskap ses av eleverna som eftersträvansvärt och som möjligt att uppnå.

I Kanadas största delstat Ontario har ett stort förändringsarbete genomförts där utgångspunkten vid millennieskiftet var både generellt låga skolresultat och sociala svårigheter. Efter tio års utvecklingsarbete tillhörde Ontarios skolor världens mest framgångsrika skolsystem i OECD:s jämförelser. Michal Fullan, professor vid University of Toronto och delaktig i förändringsarbetet, beskriver hur alla delar av utbildningssystemet från delstatsregeringen till lokala skolor och enskilda skolledare och lärare vartefter omfattades av en gemensam strävan mot en ”kollektiv kapacitetsuppbyggnad”, baserad på pedagogisk forskning och på forskning om framgångsrik skolutveckling (Persson & Persson, 2016). I styrdokumentet “Ontario’s

Equity and Inclusive Education Strategy” (Ministry of Education, 2009) beskrivs visionen om utbildning byggd på rättvisa och inkludering bland annat i orden Inclusion is not bringing people into what already exists; it is making a new space, a better space for everyone<sup>5</sup>. Skolornas klassrum och undervisningen var sådana rum för förbättring. Fullan (2013) beskriver hur en utvidgad kunskapssyn, som han kallar ”global knowledge”, växte fram, där goda relationer och samspel mellan länder, folk, kulturer och individer uppfattades som nödvändig kunskap inför framtiden. Empati, samarbete, kritiskt tänkande och kreativitet lyfts fram både som mål och medel i undervisningen i Ontarios skolor. Fullan talar vidare om *citizenship*, medborgarskap, och betonar hur active involvement in addressing issues of human and environmental sustainability (s. 9) skapar motivation och engagemang hos både elever och lärare.

Ett svenskt exempel på skolutveckling med inkludering som ledstjärna är arbetet i Essunga kommun. I kommunens enda högstadieskola höjdes resultaten markant under en treårsperiod, mätt som andel elever med gymnasiebehörighet, genomsnittligt meritvärde och andel elever som nått målen i samtliga ämnen. Från att ha varit en av landets fem svagaste skolkommuner i Sveriges Kommuner och Landstings jämförelser 2007, uppnådde alla avgångselever våren 2010 gymnasiebehörighet och kommunen tillhörde då landets tre främst rankade kommuner gällande måluppfyllelse. Den snabba förändringen blev vida uppmärksammas, och många ställde sig frågor om hur detta varit möjligt. Att en stark motivation att förändra fanns från början i hela skolorganisationen, grundad i att skolan beskrevs som en av landets sämsta, och att insikten att någonting måste göras delades av merparten av skolans personal, var två grundförutsättningar. När skolans rektor fick i uppdrag av kommunen att se över skolans organisation i grunden, och att inom ramen för gällande styrdokument och befintlig budget inleda ett förändringsarbete, beslutades att insatserna skulle baseras på aktuell skolforskning. Detta blev betydelsefullt för trovärdigheten i satsningen bland lärarna; Tankarna ledningen har, det är ju baserat på forskning. Det är inget de bara tycker (Persson och Persson, 2012, s. 91). I organisationen fanns ett uppvaknande och en självkritik. Grundskolechefen uttryckte det som att ... det är egentligen konstigt, det är förbannat dåligt, men det är ju sanningen. Det har producerats studier, forskning, men vi har inte läst den. Skolan har fått se ut som den alltid har gjort, åtminstone här (ibid. s. 91).

---

<sup>5</sup> Ett citat av George Dei, en i Kanada välkänd utbildningsforskare, antidiskriminerings- och likvärdighetsförespråkare, här återgivet i förordet till styrdokumentet av Ontarios utbildningsminister.

Utvecklingsarbetet i Essunga startade alltså utifrån liknande premisser som det i Ontario, med en stark drivkraft att förändra och en kollektiv problemförståelse. Den mest påtagliga förändringen som gjordes var att den starkt differentierade utbildningsorganisationen, med nästan 25 procent av eleverna i årskurs 6–9 placerade i särskilda undervisningsgrupper, avskaffades. Alla specialpedagogiska resurser fördes med eleverna tillbaka till ordinarie klassrum och lärarresursen dubblerades i kärnämnesundervisningen. Andra viktiga inslag i förändringsarbetet var lärarnas gemensamma läsning av forskningslitteratur, pedagogiska diskussioner och kompetensutveckling om elevers kunskapsutveckling och inkluderande undervisning. Detta gavs högsta prioritet av skolledningen och all annan pågående kompetensutveckling avslutades. Eleverna erbjöds möjlighet till läxhjälp och extra undervisning på eftermiddagar och på lovskolor, något som utnyttjades både av elever som hade svårt att nå kunskapsmål och av elever som ville läsa och lära extra.

I en uppföljningsstudie av utvecklingsarbetet i Essunga har forskare (Persson & Persson, 2012) undersökt vilka generella faktorer som kan förklara framgången. I resultatet framkommer, precis som i de internationella studierna, att etablerandet av en gemensam vision om inkludering som omfattades, eller som minst accepterades, av all personal varit en mycket viktig faktor. Redan i inledningsskedet myntade grundskolechefen devisen ”Elevers framgång – skolans ansvar” för utvecklingsarbetet och med tiden växte skolans slagord fram: ”Alla ska lyckas, alla ska lyckas i klassrummet och alla ska vara inkluderade”. Visionen förankrades genom ledningens engagemang och uthållighet, och vartefter lärares delaktighet i förändringsarbetet växte kom de alltmer att omfatta visionen både i ord och handling. Lärarnas föreställningar om den egna skolans uppdrag, undervisningen och synen på den egna lärarrollen förändrades. På skolan talades om en ”synvända”. Forskarna beskriver det som att en ny tankestil utvecklades på skolan, där alla elevers framgång nu uppfattades vara alla lärares gemensamma ansvar. Genom sitt förändrade synsätt och sitt engagemang i att utveckla undervisningen för alla elever påverkade lärarna i sin tur elevernas tankar om sin skolgång, något som beskrivs som den kanske allra viktigaste framgångsfaktorn. Eleverna uppfattade att lärarnas förväntningar på dem var höga och att de fick det stöd de behövde för att infria förväntningarna. Eleverna uttryckte tillit till sina lärare, kände motivation och upplevde ökad tilltro till sina egna möjligheter. En elev uttryckte det som att *lärarna är bra och nu när det är flera lärare på lektionerna är det större chans att få hjälp* (Persson & Persson, 2012, s. 128). En annan elevröst påpekade att *Jag vet vad jag vill, vad jag satsar på och då kan jag gå och be att få hjälp och då får jag det* (s. 128). När elevers egna tankar om sin skola, och tron på de egna möjligheterna att lyckas i skolarbetet på det här sättet förstärkts är höjd måluppfyllelse ett förväntat resultat. I Hatties (2009) omfattande internationella effektanalyser om faktorer som påverkar generella skolresultat positivt är just elevernas förväntningar på sin egen utbildning ”nummer ett”.

Och eleverna från skolan verkar klara sig bra. Persson och Persson (2016) har i en senare intervjustudie följt upp hur elever från Essunga tänkt om sin gamla grundskola efter det att de slutat där, och hur de tyckt att de klarat sig i gymnasiet. Eleverna rapporterade att de hade fått med sig kunskaper som gjort dem väl förberedda för gymnasiet. De kände sig trygga, visade tolerans för olikhet och hade tilltro till den egna förmågan att studera. På frågor om vad de tänkte om det inkluderande arbetssättet svarade flera att de inte kunde svara på det, eftersom de inte haft några elever med ”speciella behov” i sin klass. Detta trots att var femte elev i de aktuella årskurserna faktiskt haft en diagnos (Hultén, 2017). Lärarna på skolan beskriver idag, tio år efter att utvecklingsarbetet startade, att visionen om inkludering på skolan idag framför allt handlar om en kontinuerlig gemensam pedagogisk diskussion, och om det kollektiva ansvaret för att utveckla undervisningen för att möta alla elevers olikheter. Elevernas resultat i Essunga har sjunkit tillbaka något, och varierat under de tio år som gått, men det ligger ändå stabilt på en nivå över vad som kan förväntas, med hänsyn till exempelvis föräldrars utbildningsnivå (Hultén, 2017).

Hösten 2012 startades ett treårigt FoU-program kallat ”Inkluderande lärmiljöer” med 31 deltagande grundskolor i tolv kommuner. Forskare från Malmö högskola följde under tre år skolornas utvecklingsprocess och resultaten redovisades i rapporten ”Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner” (Tetler, 2015). Syftet med studierna var *att studera hur kommuner och skolor på en politisk/administrativ, institutionell och pedagogisk/didaktisk nivå arbetat tillsammans för att utveckla inkluderande lärmiljöer till nytta för alla elever, inte minst för de elever som av olika orsaker hamnar i svårigheter i mötet med skolan* (ibid, s.12). Rapporten redogör i nio delstudier för olika aspekter av kommuners och skolors arbete med att bygga upp *kapacitet för att utveckla inkluderande skolor*. I resultatet från en av delstudierna – som baserades framför allt på intervjuer med förvaltningschefer och skolledare men också med särskilt ansvariga pedagoger, specialpedagoger och speciallärare – beskrivs hur förändringen av rådande professionella normer kom att bli en central strategi för utvecklingsarbetet, och hur olika mekanismer underlättat eller försvårat sådan förändring (Erlandsson, 2015). Med professionella normer<sup>6</sup> avses de tankesätt och förgivettaganden som lärarkåren och enskilda lärare fostrats in i genom år

---

<sup>6</sup> Jämför det av Persson & Persson (2012) använda begreppet *tankestil* ovan.

av erfarenhet som del i skolkulturer, genom utbildning, yrkesdiskurs och skoldebatt. Erlandsson (2015) skriver

Skolreformer på nationell eller lokalt plan har alltså att hantera de värden, normer, åsikter, ideologier etc. som lärarkåren, pedagoger och specialpedagoger och speciallärare har gjort till sina. En reform som går på tvärs med kollektiva eller för den delen individuella idéer om hur reformen egentligen borde se ut, hos den kår och hos de individer som har att implementera denna reform, möter rimligen större problem än en reform som är i samklang med de tjänstemän som ansvarar för reformens förverkligande. En professions – eller flera professioners – normer och värderingar anses ibland utgöra eller forma en betydande del av en organisations kultur. (ibid, s. 20)

Erlandsson pekar på att inkluderande skolutveckling i stor utsträckning handlar om att utveckla skolors kultur genom att utveckla och förstärka sådana normer och värderingar som redan finns och som främjar önskad utveckling, och att samtidigt identifiera och söka förändra eller tona ner sådana normer som hindrar utveckling. Den professionella norm som skolledarna i studien genomgående upplevde som mest hindrande för en inkluderande skolutveckling var den att eleven själv har ett särskilt ansvar för de problem han eller hon har i mötet med skolan (ibid, s. 27).

En annan strategi som skolledarna lyfte fram var den förändrade organisering av verksamheten som inkluderingsarbetet innebar:

Det kan kanske tyckas självklart, men lyckad implementering i skolutveckling, särskilt när det gäller inkluderande lärmiljöer, har också med organisering och strukturer att göra: om planering, resursöverföring, om att skapa forum för kunskapsöverföring etc., dels för att förändra de normer hos olika aktörer som hindrar eller försvårar förändring - ja, även dessa normativa förskjutningar och omprövningar måste "organiseras fram" -, dels för att förändra de strukturer (lokaler, system, administration etc.) som hindrar eller försvårar förändring. Allt kan inte alltså reduceras till tänkesätt. (ibid, s. 21)

Att "organisera fram" förändrade normer för utveckling av inkluderande lärmiljöer innebar för skolledarna inte minst att skapa arenor för lärarna för reflektion, samarbete och samplanering. En aspekt av detta var hur skolledarna i stor utsträckning lämnade över projektets "Hur" – hur ska inkluderande lärmiljöer skapas? – till lärarna. Skolledarna visade tillit till att lärarna gemensamt skulle finna vägar framåt om de bara gavs organisatoriska förutsättningar att göra jobbet. En sådan förutsättning var att ge tid till processerna på skolorna, som ibland kunde vara omtumlande (ibid, s. 28). Att det i projektet fanns ett stort utrymme för dialog, utbyte och lärande lärare emellan på den egna skolan, och genom nätverkskontakter med andra skolor och kommuner, beskrevs som viktigt för utvecklingsarbetets stabilitet och resultat, likaså att projektet som sådant

var utdraget i tid över flera skolår. I studiens slutsatser betonas – återigen – att en grundläggande utmaning för en inkluderande skolutveckling är formandet av en gemensam vision som bär förändringsarbetet. Erlandsson skriver att vid de skolor där projektet varit framgångsrikt har skolans alla medarbetare varit överens om syfte och mål, om att ”hit ska vi!”. Han beskriver det som att ett kognitivt paraply (ibid, s. 28) vecklats ut, under vilket lärarna enats om vad inkluderande lärmiljöer innebär på den egna skolan.

Att lärarnas idéer om sin skola, och de vardagliga tankar och handlingar som avspeglar dessa idéer kan förändras framträder i den presenterade forskningen som avgörande för att en inkluderande skolutveckling ska kunna ske. Och, som vi ska se i nästa avsnitt, förefaller detta vara generella förutsättningar för all framgångsrik skolutveckling.

## Organisatoriska förutsättningar för skolutveckling

Organisationsforskarna Pär Larsson och Jan Löwstedt (2014) har under två decennier studerat en rad svenska kommuners och skolors utvecklingsarbeten baserade på nationella förändringsinitiativ som genomförts under 1990- och 2000-talen. De utgår ifrån ett organisationsteoretiskt perspektiv på skolutveckling och lärares arbete och menar att varje skolorganisation har en unik ”organisationsidentitet”, som formats dels historiskt genom invanda arbetsformer och traditioner och av omgivningens förväntningar på skolan, men framför allt av medarbetarnas vardagliga handlingar, föreställningar och tankar om den egna skolan. Organisationsidentiteten, eller skolidentiteten, kommer till uttryck i olika förgivettaganden om att ”så här gör vi på vår skola”. Skolidentiteten kan ses som en tyst överenskommelse om hur man förstår och beskriver sin skola och om hur arbete och ansvar organiseras. Den sätter ramar för vilka utvecklingsinitiativ som är möjliga. Om ett förändringsinitiativ är allt för olik rådande tankesätt kommer det antingen att avvisas, eller göras om, för att matcha rådande skolidentitet. Gunnar Berg, en annan svensk organisationsforskare på skolans område, beskriver hur medarbetares vardagliga handlingar och tankar i klassrum, lärarrum, på skolgårdar och i möten med föräldrar och omvärld uttrycker vad han kallar för skolans kultur. Berg (2012) beskriver skolkulturen som oskrivna och informella regelverk (ibid, s. 211) och att dessa, vid sidan av skolans formella ledning, styr skolans arbete. Skolorganisationer kan alltså å ena sidan förefalla solida och svåra att förändra, men befinner sig å andra sidan i ständigt pågående förändring eftersom elever, skolledare och lärare hela tiden kommer och går.

I Larsson och Löwstedts genomgång av skolutvecklingsarbeten framträdde sex övergripande strategier för förändring som varit dominerande. De var skolutveckling genom organisatorisk förändring, genom deltagande i nätverk, via IT-satsningar, via ledarskapsutveckling, genom fortbildning av personal, och slutligen genom lokala

skolutvecklingsprojekt. Samtliga utvecklingsstrategier representerades i forskningsresultaten av skolor som varit mer eller mindre framgångsrika i förändringsarbetet. Ingen enskild strategi visade sig alltså som sådan vara en garant för skolutveckling. Skolor som gått in i samma utvecklingsprojekt på jämförbara premisser och med lika tillförda resurser visade ändå stor variation i utfall. I sina analyser skrev forskarna fram generella drag i skolorganisationer där de nationella utvecklingsinitiativen lett till en positiv och bestående förändring. Dessa presenteras nedan, som sex förutsättningar för skolutveckling.

Framgångsrik skolutveckling förefaller ha krävt att det på skolan funnits en *"utvecklad organisationsföreställning"* där enskilda lärare betraktar sig själva som en del av en organisation som har betydelse för det egna arbetet, och vars mål och utveckling man ser sig som en del av. En skola där skolledning och all personal är överens om visionen att vara en inkluderande skola, och om vilka pedagogiska och organisatoriska konsekvenser det innebär, är ett exempel på en skola med en utvecklad organisationsföreställning. Den andra förutsättningen innebär att skolan utvecklat ett *"organisatoriskt lärande"* – ett systematiskt kollektivt lärande – där lärare kontinuerligt lär av och med varandra och där individuellt tillägnad erfarenhet och kunskap sprids vidare i organisationen. Att det avsätts tid för gemensam reflektion kring gjorda erfarenheter och för lärares samarbete beskrivs som en grundförutsättning för att ett organisatoriskt lärande ska komma till stånd. Delade erfarenheter och kollektivt lärande kräver i sin tur att *"lärares arbete synliggörs"* i organisationen, vilket är den tredje förutsättningen för skolutveckling. Men genomsynlighet har inte alltid varit självklar menar forskarna; *inom skolan har det isolerade arbetssättet varit en viktig förklaring till svårigheter att förändra verksamheten. Idag är synligheten en viktig förutsättning för utveckling* (ibid., s. 183).

Synlighet kräver väl fungerande och trygga arbetslag där lärare kan utveckla den *kollegiala tillit* (Jederlund, 2019) som krävs för att öppet kunna dela med sig också av utmaningar i den egna praktiken. Då arbetslag är verkliga arenor för professionellt lärande baserade på öppenhet, pedagogiska diskussioner, kollegial feedback och kollegialt stöd uppfylls den fjärde förutsättningen för skolutveckling, *"att arbetslag är verkliga lärlag"*. Den femte förutsättningen benämns av Larsson och Löwstedt som *"kollektiv disciplinering"* och innebär att det finns en självkontroll bland lärarna av skolans utvecklingsarbete. Eftersom motsatta intressen ofta uppstår i förändringsprocesser, till exempel mellan enskilda lärare och skolans vision eller övergripande intressen, behövs ett kollektivt ansvarstagande för att värna skolutvecklingen. Skolledningens ansvar är att upprätthålla den kontinuitet i förändringsarbetet som krävs för att skolan ska utvecklas med bestående resultat. Uthållighet innebär att skolledare måste underhålla visionen, ha tålamod, lita på processer, ha höga förväntningar och visa tillit till sin personal. De behöver ge stöd,

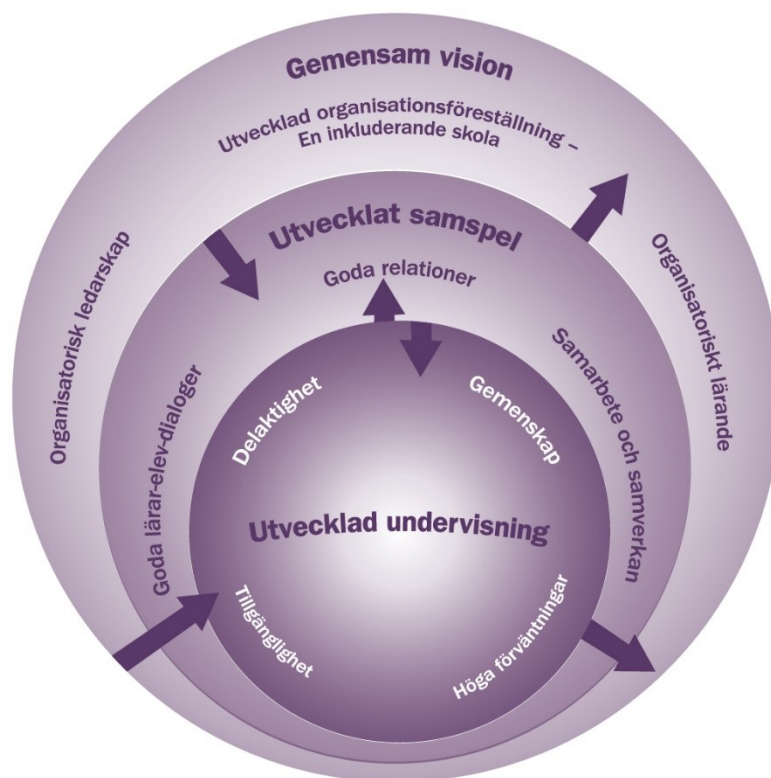
följa upp och anpassa insatser, och kunna prioritera. Den sjätte förutsättningen för skolutveckling är skolledare som bedriver ett sådant *”organisatoriskt ledarskap”*, ett skolledarskap som vilar på tre ben. För det första att ledarskapet är tydligt administrativt, för det andra att det utgör ett pedagogiskt ledarskap för lärarnas utvecklingsarbete, och för det tredje att det genom ett socialt ledarskap tar ansvar för att goda relationer, god kommunikation och goda förutsättningar för samarbete råder i hela organisationen. Ett organisatoriskt skolledarskap bygger slutligen på en förståelse för att den egna skolan, vid varje tillfälle, utgör en unik organisation och att det därför aldrig går att direktkopiera ett utvecklingsarbete från en skola till en annan (Larsson & Löwstedt, 2014).

## En inkluderande skola

I artikeln har redogjorts för en syn på inkludering som innebär att hela skolorganisationen och alla dess aktörer är berörda, involverade och beroende av att samspela med varandra utifrån visionen om alla elevers rätt till delaktighet och optimal utveckling – i en sammanhållen skolgemenskap. Vidare har ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter diskuterats vilket innebär att pedagogiska utmaningar läggs framför allt i lärarnas knä. Det i sin tur sätter utveckling av undervisningen för att bättre möta alla elever i centrum. Slutligen har redogjorts för forskning om framgångsrik skolutveckling i inkluderande lärmiljöer och om generella förutsättningar för skolutveckling. Baserat på detta skissas som avslutning en bild av en inkluderande skola.

**Figur 1.**

En inkluderande skolkultur



Bilden visar en skolkultur som präglas av en *gemensam vision* – och viktiga förutsättningar för att visionen ska kunna bli verklig. Strävan mot visionen om en inkluderande skola innebär konsekvenser för skolans praktik. Utvecklat ledarskap, flexibilitet, medveten organisering av resurser, kollektivt lärande och lärares samarbete i och kring undervisningen är exempel på detta. *Utvecklat samspel* innebär ett kontinuerligt främjande av samarbete, god kommunikation, gott klimat och goda lärar-elev-relationer, byggda på ömsesidigt höga förväntningar och utvecklade dialoger i och i kring lärandet. Samverkan med andra professionella – som specialpedagog, speciallärare, elevhälsans personal, studiehandledare på modersmål och resurspersoner – är naturliga inslag i lärares vardagsarbete för en *utvecklad undervisning*, tillgänglig för skolans alla elever.

## Referenser

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.

Allodi Westling, M. (2013). Simple-minded accountability measures create failure schools in disadvantaged contexts: A case study of a Swedish junior high school. *Policy Futures in Education*, 11(4), 331-363. doi:10.2304/pfie.2013.11.4.331

Allodi Westling, M. (2016). *Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt. En jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd.* (Rapport 2016:3). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, SU.

Arevik, N. (2016). Lärare lär lärare lära. *Pedagogiska Magasinet*, 1:2016. doi:<http://pedagogiskamagasinet.se/larare-lar-larare-lara/>

Berg, G. (2012). Ledarskap, skolkultur och skolans uppdrag. I Berg, Sundh & Wede (Red.), *Lärare som ledare - i och utanför klassrummet* (pp. 209-226). Lund: Studentlitteratur.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 106-173) Thousand Oaks: Sage Publications.

Emanuelsson, I. (2008). Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor. I Andersson, B. & Thorsson, I. (Ed.), *Därför inkludering* (pp. 10-23). Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Erlandsson, M. (2015). Normer och strukturer i skolutveckling. Strategier hos förvaltningschefer och skolledare i implementering av inkluderande lärmiljöer. *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. (Ifous rapport 2015:2 ed., pp. 17-30).* Malmö högskola.

Forness, S. (2001). Special education and related services. What have we learned from meta-analysis? *Exceptionality* 9 (4), s. 185-197.

Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of ontario's education agenda.* Toronto: State of Ontario Ministry of education.

Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive schools: Extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578. doi:10.1080/00313830903302083

Göransson, K., & Nilholm, C. (2013). Inkludering - vad betyder det? I Göransson, K. & Nilholm, C. (Eds.), *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie nr 3). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Greene, R. W. (2009). *Vilse i skolan*. Stockholm: Cura Förlag.

Gregory, W. (2006). *An examination of the process of implementing successful inclusion programs in schools*. Diss. No. ETD Collection AAI3210268. Fordham University.

Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hultén, E. (2017). Vardag i skolan som lyfte sig i håret. *Pedagogiska Magasinet*, 1:2017. doi:<http://pedagogiskamagasinet.se/vardag-i-skolan-som-lyfte-sig-i-haret/>

Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24:3-4, 7-34.

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter: Ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. (2nd ed.). Lund: Studentlitteratur.

Ministry of Education (2009). *Ontario's equity and inclusive education strategy. Realizing the promise of diversity*. Government of Toronto.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus No. 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet rapport 5/2007.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.

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

- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital. Skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramberg, J. (2016). The extent of ability grouping in Swedish upper secondary schools: a national survey. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 685-710.
- Ruijs, N. M., Van, d. V., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till undervisningen. Styrkan i skolans lokala styrkedja avgör om eleven får den skola han eller hon har rätt till*. (Government report No. 40-2014:6739). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Gy 11 Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Lgr 2022 Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Lvux 12 Läroplan för vuxentubildningen (reviderad 2017)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Szönyi, K. (2016). *Delaktighet – ett stöd för en inkluderande lärmiljö*. Specialpedagogik för lärande, modul 1:1. [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/100\\_specialpedagogik/Del\\_01/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/100_specialpedagogik/Del_01/)
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Tetler, S. (Ed.). (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (2nd ed.). Stockholm: Ifous.
- Östlund, D. (2016). *Stöd till elever - en tillbakablick*. Specialpedagogik för lärande, modul 1:1. [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/100\\_specialpedagogik/Del\\_01/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/100_specialpedagogik/Del_01/)