

Inkludering och delaktighet

Den här modulen är aktuell, men kan innehålla hänvisningar till Gy11.

Den här modulen syftar till att ge fördjupad kunskap och förståelse för vad inkludering innebär och hur en inkluderande lärmiljö och elevers delaktighet påverkar lärandet. Modulen ger verktyg för att reflektera, observera, pröva, analysera och samtala kring den egna undervisningspraktiken och hur undervisningen är organiserad. Vidare syftar modulen till att utveckla förmåga att utforma en tillgänglig och anpassad undervisning.

De fyra delarna i modulen lägger fokus vid elevers rättigheter till en likvärdig utbildning och skolans kompensatoriska uppdrag att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Inkludering talar för idén att skolan ska utformas utifrån elevers olika förutsättningar, där eleverna kan vara delaktiga i sin utbildning och få ett utbyte både kunskapsmässigt och socialt i ett gemensamt sammanhang. Samtida forskning visar att skolans förmåga att skapa inkluderande lärmiljöer, att anpassa undervisningen utifrån varje elev samt att öka elevers delaktighet är viktiga framgångsfaktorer för en likvärdig utbildning.

Modulen består av följande delar:

1. Stöd till elever – en tillbakablick
2. Inkludering – vad betyder det?
3. Alla elevers inflytande över sitt eget lärande
4. Förbereda och planera för inkludering och differentiering

Del 2. Inkludering – vad betyder det?

Den här delen lyfter fram uppfattningar om vad inkludering kan vara och hur undervisning och lärmiljö kan anpassas för att bli inkluderande. Ni får möjlighet att utveckla fördjupad kunskap och förståelse för hur teorier, perspektiv och synsätt samverkar och samtidigt kan konkurrera med varandra. Delen innehåller en beskrivning av hur inkludering kan relateras till skolans styrdokument.

Syftet med delen är att du och dina kollegor ska få en

- fördjupad förståelse för begreppet inkludering
- problematisera hur förståelsen för inkludering påverkar hur verksamheten organiserar och utformar undervisning och lärmiljö samt hur det påverkar eleverna.

Del 2: Moment A – individuell förberedelse

Du ska nu ta del av materialet. Medan du läser och lyssnar, anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna ska du använda som underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs artikeln "Inkludering – vad betyder det?" av Claes Nilholm, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Uppsala universitet. I artikeln lyfter författaren fram uppfattningar om vad inkludering kan vara och hur olika synsätt på inkludering kan påverka undervisningens utformning.

Lyssna

Lyssna på ljudfilen "Inkludering – en framåtblick" där Claes Nilholm lyfter några fler tankar kring inkludering och inkluderande undervisning. Han diskuterar även förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik.

Material



Inkludering – vad betyder det?
Claes Nilholm



Inkludering – en framåtblick
Filformatet kan inte skrivas ut.

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 anpassade skolformer. 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 nå 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 särlösningar 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 få 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 gruppstillhörighet. 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 med olika förutsättningar och behov.. 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 måluppfyllelse: 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>

Del 2: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa något igen.

Claes Nilholm definierar inkludering som att alla elever ska ha en bra situation i sin lärmiljö och att organisatoriska särlösningar ska undvikas så långt som möjligt. För att skapa inkluderande skolsystem och verksamheter måste undervisningen och lärmiljön vara anpassad efter alla elevers behov och förutsättningar.

- Hur använder ni inkluderingsbegreppet i er verksamhet? Hur påverkar det undervisningen och lärmiljön?
- Vilka risker kan ni se med enbart en placeringsdefinition av inkludering?
- Hur arbetar ni med att anpassa undervisningen och lärmiljön efter elevers behov och förutsättningar i er verksamhet?
- Hur undersöker ni om eleven har en bra situation i sin lärmiljö?

I ljudfilen diskuterar Claes Nilholm bland annat om skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik. Han lyfter tanken att om ordinarie undervisning kunde anpassas efter elevers olikheter skulle behovet av specialpedagogik minska.

- Hur resonerar ni om elevers olikheter? Hur påverkar det organiseringen av undervisning och stöd till elever i er verksamhet?

Planera och förbered

Du och dina kollegor ska nu planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Använd även era erfarenheter och reflektioner kring anpassningar av undervisning och lärmiljö från den första delen i modulen. Förbered en aktivitet där alla elever kan vara med och där uppgiften bygger på allas deltagande. Utgå från en redan planerad undervisningsaktivitet som du eller ni ska genomföra. Undervisningsaktiviteten kan genomföras i större eller i mindre grupper.

Exempel på aktivitet 1

Utgå från en frågeställning, en aktuell händelse eller ett område inom ett ämne. Aktiviteten ska beröra alla elever och alla ska kunna delta och bidra på något sätt. Syftet är att visa på hur olikheter mellan elever är en tillgång i arbetet för alla. Utforma aktiviteten så att eleverna får möjlighet att uttrycka sig praktiskt-estetiskt, digitalt, i tal eller skrift. Frågeställningen eller området ska belysas på så många olika sätt som möjligt. Undervisningsaktiviteten kan förberedas genom att visa på konkreta exempel och varierande lösningar. Fundera särskilt på hur du som lärare kan stödja elever som kan behöva stöttning för att genomföra uppgiften. Låt eleverna redovisa eller dela erfarenheter med varandra.

Exempel på aktivitet 2

Förbered en aktivitet där alla eleverna behöver bidra för att kunna lösa en uppgift.

Utforma aktiviteten så att eleverna sitter inne med olika sorters information och att uppgiften endast kan lösas om eleverna delar med sig av den information de själva har. Det kan handla om information som eleverna bär med sig genom sina olika erfarenheter eller om information som de tillägnat sig genom undervisningen.

Undervisningsaktiviteten kan förberedas genom att elever till exempel

- får titta på olika bilder
- läsa olika texter och instruktioner
- genomföra olika praktiska moment
- genomföra olika laborationer
- se olika filmer
- intervjua olika personer.

Del 2: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. För gärna anteckningar, antingen under lektionen eller direkt efteråt. Notera vad som fungerade, vad som inte fungerade och vad du fick syn på när det gäller elevernas lärande och din undervisning. Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 2: Moment D – gemensam uppföljning

Du och dina kollegor ska utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C.

Diskutera

Förslag på frågor som ni kan använda som stöd i diskussionen.

- Kunde alla elever vara delaktiga och aktiva i undervisningsaktiviteten? Vilka var framgångsfaktorerna och vilka hinder kunde ni se?
- Hur kan planering och genomförande av undervisningsaktiviteten utvecklas för att stödja elevernas delaktighet och lärande ännu bättre?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?

Fördjupning

Del 2: Fördjupning

Artikeln "Inkludering – en internationell utblick med några nedslag" är skriven av Johan Malmqvist, professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Artikeln beskriver några övergripande drag gällande inkludering från länder runt om i världen. Olika länder har kommit olika långt och skillnaderna är mycket stora. Även om full inkludering inte verkar finnas i något land så pågår en utveckling i en inkluderande riktning i många länder.

Material



Inkludering – en internationell utblick med några nedslag
Johan Malmqvist

Inkludering – en internationell utblick med några nedslag

Johan Malmqvist, Linnéuniversitetet

Länder har kommit olika långt i utvecklingen av inkludering i skolan, på samma sätt som länder utvecklas olika snabbt och mycket inom andra samhällsliga områden. Denna artikel innehåller en presentation av några utmärkande drag i denna utveckling. Artikeln avslutas med några slutsatser.

De övergripande dragen vad gäller inkludering är:

- Inkludering är idag en världsomfattande ”rörelse”
- Att beskriva eller mäta inkluderingens utveckling är svårt
- Det finns ”aktörer” som driver utvecklingen framåt
- Det räcker inte med en inkluderande policy för att få inkludering
- Skillnaderna mellan länder är mycket stora
- Det finns ”resurser” för att utveckla inkludering

Inkludering – en världsomfattande ”rörelse”

Inkludering definieras på olika sätt. I föreliggande artikel görs flera beskrivningar där inkludering betraktas handla om processer. Utgångspunkten är att det saknas samsyn om vad inkludering är, vilket kan leda till oenighet och passivitet. Samtidigt är det uppenbart att det i dokumentation, forskning och diskussioner tydligt går att urskilja processer. Processerna, i form av målsättningar, agerande och resultat kan beskrivas i förhållande till en inkluderande riktning. På samma sätt går det att urskilja motsvarande processer som är i en exkluderande riktning. Poängen är att det är förhållandevis lätt att enas om vilka processer som är i en inkluderande riktning – men det är svårt att enas om vad inkludering är och när den har uppnåtts (Malmqvist, 2016).

Processer och förutsättningar, på olika nivåer, har en stor betydelse. Det kan handla om så skilda saker som lagstiftning, fördelning av resurser eller lärares sätt att bemöta elever. Det gör det inte lätt att definiera vad inkludering är. I fortsättningen finns flera beskrivningar där jag har försökt att tydliggöra processer och utvecklingstendenser snarare än att hävda att något är inkludering och något annat inte är det.

Nu är det förstås inte bara vi i Sverige som har uppmärksammat inkludering. Inkludering beskrivs som en global ”agenda” (Ferguson, 2008; Srivastava, de Boer & Pijl, 2015), en internationell ”rörelse” (Danforth & Jones, 2015; Jahnukainen, 2015; Slee, 2014, Waitoller & Thorius, 2015) eller rentav ett ”mantra” som används i skolsystem över hela världen (Rioux & Pinto, 2012; Rix, 2013a).

Flertalet forskare och förespråkare för inkludering anger 1994 som startår för denna globala rörelse. Då, i den spanska staden Salamanca, arrangerade UNESCO en konferens med representanter för ett nittiotial stater och cirka 25 stora organisationer. Delegaterna kom överens om och undertecknade den så kallade Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994). Deklarationen var en följd av decenniernas arbete inom Förenta Nationernas (FN) regi, till exempel inom programmet Education For All (EFA). En handlingsram togs fram som beskriver hur länderna ska arbeta med inkludering¹. Den tar bland annat upp lagstiftning, resursfördelning, lärarutbildning och fortbildning. Riktlinjerna är indelade på internationell, nationell och regional nivå.

Förutsättningarna mellan de deltagande länderna skiljde sig kraftigt åt. Skolsystemen var olika utformade. Såväl rika som mycket fattiga länders representanter undertecknade deklarationen. Det kan ha haft betydelse för de avsnitt i deklarationen som betonar olika områden. I en del avsnitt betonar deklarationen att den handlar om elever med funktionsnedsättningar och deras rättigheter att få delta i vanlig undervisning. Andra avsnitt betonar snarare hur skolor ska utformas för den mångfald av elever som finns. Den senare tolkningen omsluter alltså alla elever, oavsett om det föreligger funktionsnedsättningar eller inte.

Florian (1994) betonar att tolkning, definition och användning av inkluderingsbegreppet är beroende av i vilket sammanhang det används. Det är samtidigt tydligt att Salamancadeklarationen har ett framskrivet samhällsbyggande syfte. Länderna ska, utifrån detta syfte, utforma en undervisning utifrån alla elevers förutsättningar. Denna undervisning ska, med mycket få undantag (specifikt där teckenspråk behövs), ske i vanliga reguljära skolor. En ofta citerad del anger, att den inkluderande inriktningen av undervisning motverkar diskriminerande attityder och skapar ett mer välkomnande samhälle. Enligt Rambla (2014) kan inkludering betraktas som en metod för att nå rättvisa.

Kan vi mäta inkludering?

Det finns alltså olika tolkningar av vad inkludering är. Inkluderingsbegreppet används till exempel tillsammans med begreppen likvärdighet och rättvisa vid PISA-mätningarna (OECD 2016). Användningen är dock ensidigt riktad att mäta socio-ekonomiska

¹ Integrering användes dessvärre istället för inkludering i den svenska översättningen.

förutsättningar bland elevgrupper som ingår i kunskapstesten. Den avviker starkt från Salamancadeklarationens omfattande definition som till exempel tar upp ”var” elever får sin undervisning. Den överensstämmer inte heller med de bredare definitioner som Förenta Nationerna (FN) använder. FN (UN 2015) beskriver tydligt en mängd andra betydelsefulla faktorer i sin definition: kön, ålder, ras, etnicitet, funktionsnedsättning, migrationsbakgrund samt barn och ungdomar i utsatta situationer. Även om inkludering omfattar alla elever så betonas ändå dessa elevgrupper särskilt av FN eftersom de oftare blir marginaliserade och exkluderade.

Jämförande studier mellan länder görs för att studera inkludering, trots definitionssvårigheterna. Det är inte enkelt att hantera inkluderingsbegreppet i sådana jämförande forskningsstudier. Skolsystemen är olika och nödvändiga elevbeskrivningar (ofta kategorier, som till exempel ”learning disabilities”) skiljer sig åt. Man kan ställa sig frågan: är det ens möjligt att mäta inkludering på ett rättvisande sätt?

Om det är svårt att mäta, kan vi då se om det har skett någon utveckling, det vill säga har det blivit mer inkludering runt om världen? Full inkludering har inte påvisats i något land enligt Jahnukainen (2015). Full inkludering innebär att alla elever, oavsett förutsättningar, går i vanliga reguljära klasser och får såväl lärandebehov som sociala behov tillgodosedda där. Men det finns en utveckling i en inkluderande riktning i många länder. Flera exempel finns längre ned i texten. Forskare som Fergusson (2008) anser dock att utvecklingen går alldeles för långsamt i förhållande till de målsättningar som finns i såväl internationella som nationella sammanhang.

Aktörer bakom ”rörelsen” – pådrivarna

Förutom FN med alla underorganisationer (till exempel UNESCO och UNICEF) finns också ett mycket stort engagemang bland olika ideella organisationer i arbetet för likvärdighet, inkludering och en skola för alla. Anhörig- och biståndsorganisationer är exempel på sådana organisationer. Flera sådana organisationer som Plan International, Rädda barnen och Inclusion international har en global verksamhet. Samtliga organisationers arbete med att kontrollera efterlevnaden av överenskommelser, har underlättats av ”informationssamhällets” utveckling.

En annan typ av organisation är The European Agency for Special Needs and Inclusive Education som har samarbete på ministernivå. Organisationen har 29 medlemsländer (Sverige ingår) och har som syfte att stödja utvecklingen av inkludering (Watkins & Meijer, 2016). Målsättningen är att bygga samhällen som är mer socialt inkluderande. Inkluderande undervisning ska uppnås utifrån varje lands förutsättningar och traditioner. Organisationen samlar regelbundet in uppgifter från samtliga medlemsländer. Dessa uppgifter ska bland annat visa hur många elever som går i vanliga klasser, i specialklasser och i specialskolor. De uppgifter om elevplaceringar som samlas in av

European Agency visar bara grad av integrering, men uppgifterna kan indikera inkludering. Organisationens arbete påverkar länderna på policynivå. Datainsamlingarna innebär ytterligare påtryckningar på länderna att följa överenskommelser för att nå en mer inkluderande undervisning.

OECD (2016) har tydligt tagit upp likvärdighets- och inkluderingsfrågor även om kunskapstesterna får mest uppmärksamhet. Med tanke på Pisa-mätningarnas oerhörda genomslag internationellt sett, så kan ett alltmer ökat fokus på likvärdighetsaspekter från OECD:s sida bidra till en inkluderande utveckling. Kanada och Finland lyfts fram i Pisa-mätningar som exempel på länder som visar att det går att förena måluppfyllelse både vad gäller kunskaper och likvärdighet.

Det räcker inte med en inkluderande policy

Slee anser att Salamancadeklarationen är det enskilt viktigaste internationella dokumentet inom det specialpedagogiska området (Slee, 2014). Han menar att deklarationen har påverkat utformningen av styrdokument och lagstiftning i många länder för att underlätta inkludering (jmf. Rix, 2013b). Men styrning mot inkludering fungerar inte bara genom att överenskommelser undertecknas och styrdokument upprättas.

Många utvecklingsländer har antagit en policy om inkludering trots många och svåra hinder (UNESCO, 2001). Flera forskare betonar dock att det finns ett stort gap mellan ländernas policy och vad som sedan händer i skolorna. Ett exempel är Papua Nya Guinea (Le Fanu, 2013) och ett annat är Lesotho (Urwick & Elliott, 2010). Såväl Le Fanu som Urwick och Elliott kritiserar hur västerländskt tänkande kolliderar med ländernas förutsättningar. Skolorna klarar inte inkluderingsmålen i läroplanerna. Ambitionerna att utveckla en inkluderande undervisning måste ske mer successivt och större hänsyn måste tas till ekonomiska historiska och kulturella förutsättningar. Men problematik med att implementera reformer i en inkluderande inriktning finns också i rika västländer.

Mittler (2014) betonar betydelsen av en bra implementering samt en fortsatt övervakning av den fortsatta utvecklingen. Mittler beskriver hur fem kraftfulla resurser för implementering har förbättrat förutsättningar för en inkluderande utveckling. Resurserna har utvecklats efter Salamancadeklarationen: 1, Samordning inom FN:s organ, 2, Nya FN-målsättningar, 3, Handikapprörelsen, 4, Global samverkan via internet och sociala media, samt 5, Resultaten från lyckosamma projekt, lyckosamma för såväl elever med som utan funktionsnedsättningar.

Hur ser då situationen ut? Fortfarande saknar 58 miljoner barn i världen skolgång och dubbelt så många avslutar skolgången mycket tidigt (UNESCO 2015). Ändå har barns

möjligheter att få gå i skola förbättrats de senaste 15 åren (Ainscow, 2016). Samtidigt visar Ainscows analys en utveckling som innebär en minskad likvärdighet vad gäller skolgång utifrån ett globalt perspektiv. Han menar att skillnaderna ökar mellan utvecklingsländerna (med de allra fattigaste och mest utsatta barnen) och de rika länderna. Utmaningarna är mycket stora i många utvecklingsländer, inte minst i länder präglade av fattigdom och konflikter. Ett stort hinder för skolgång är barnarbete. Barnarbete är fortfarande utbrett och beräkningar visar att 11 procent av världens barn är barnarbetare (UN 2016).

Ainscow (2016) redogör också för resultat som visar på minskad likvärdighet, inom skolan, inom flera rika länder. I västvärlden visar forskningen på en ny våg av elever som särbehandlas och utesluts från reguljär undervisning i rika industriländer (Slee, 2014). Det handlar om elever som beskrivs ha emotionella och beteendemässiga svårigheter. Till stor del har eleverna neuropsykiatriska diagnoser.

Rioux och Pinto (2012) pekar sammantaget på att det har skett en betydande utveckling på policynivå och mänskliga rättigheter sedan nittioalet. Utbildning har lyfts fram som grundläggande för nationers ekonomiska och demokratiska utveckling. Men forskningsresultat från olika länder visar på en mycket splittrad bild. En del exempel visar på lyckade resultat sett ur inkluderingsperspektiv medan flertalet dessvärre visar på en dystrare bild.

Skillnaderna mellan länder är mycket stora

I den följande texten ges några exempel från internationella jämförelser mellan länder eller av exempel från enskilda länder. Exempelen är delvis valda för att visa på de mycket olika förutsättningar som råder globalt vad gäller inkludering. Länder har förstås mycket olika förutsättningar totalt sett och det avspeglas också i skolsystemen. Exempelen är samtidigt valda för att de visar på sådant som visat sig ge goda resultat för inkludering, men också de hinder som har identifierats genom forskning. Beskrivningar från industriländer får större utrymme eftersom de har en större betydelse sett ur svenskt perspektiv när vi vill dra lärdomar för att utveckla inkluderande undervisning.

Situationen i några utvecklingsländer

Inledningsvis ges en kort beskrivning av utvecklingsländernas situation vad gäller inkludering. Därefter följer en mer ingående beskrivning av Sydafrika. Sedan nittioalet har ett stort antal pilotprojekt genomförts med FN:s stöd, för att utveckla inkludering i utvecklingsländer som Benin, Burkina Faso, Chile, Ghana, Guinea, Indien, Elfenbenskusten, Jordanien, Leotho, Malawi, Mongoliet, Peru, Uganda och Sydafrika för att nämna några (Eleweke och Rodda, 2002). Det är uppenbart att det i dessa länder krävs stora insatser för att ta bort hinder för inkludering. Eleweke och Rodda (2002)

visar bland annat på ett stort behov av ändrad lagstiftning, ändrade läroplaner och förbättrad utbildning. Det är enligt Eleweke och Rodda inte realistiskt att ha västlänternas inkludering som målsättning, eftersom den bygger på materiella resurser som inte finns i utvecklingsländerna. Det handlar i stället mer om att förändra utbildningsfilosofin och attityder i länderna, för att med små medel skapa välkomnande skolor för alla elever oavsett förutsättningar.

Sydafrika

Samma år som Salamancadeklarationen undertecknades, valdes Nelson Mandela till president i Sydafrika. Detta år, 1994, markerar samtidigt slutet på apartheid (Nationalencyklopedin). År 2001 skrevs ”arbete med inkluderande undervisning” fram som en av grundbultarna för att utveckla ett demokratiskt Sydafrika (Donahue & Bornman, 2014; Nackier, 2014). Men att utveckla en inkluderande undervisning var lättare sagt än gjort. Det fanns, förutom landets ekonomiskt svåra situation, ett stort antal hinder och utmaningar.

Till exempel fanns redan etablerade arbetssätt, institutioner, traditioner och undervisningspraktiker baserade på apartheidsystemet (Nackier, 2014). Det fanns 300 000 barn som över huvud taget inte hade fått gå i skolan (Donahue & Bornman, 2014). Det fanns gott om fördomar och föreställningar. En sådan var att elevers funktionsnedsättningar beror på synd, förbannelse och häxkraft - vilket medförde utfrysning av dessa elever i reguljära skolor. Det i sin tur har inverkat på föräldrars beslut att välja specialskoleundervisning för sina barn. Sydafrikas lärare var också socialiserade in i apartheidsystemets kultur och tänkande. Nackier (2014) skriver att reformförsöken utmanades av 350 års kolonialvälde där majoritetsbefolkningen alltid hade fått vara en andra klassens medborgare. Donahue och Bornman (2014) anser att den sydafrikanska statens otydliga policydokument, tillsammans med en bristande implementering av inkludering, är de största hindren för att uppnå inkludering. Det har samtidigt gjorts framsteg enligt Donahue och Bornman. Nu får elever med funktionsnedsättningar gå i vanliga klasser. Inkludering ses som en mänsklig rättighet idag (Donahue & Bornman, 2014). Inkludering som målsättning ses också numera som positivt av många lärare. År 2013 utsågs dessutom av regeringen att vara ”inkluderingsåret” (Nackier, 2014). Det markerar digniteten på inkluderingsarbetet i Sydafrika. Enligt Nackier kommer det dock att ta många år för Sydafrika innan inkluderingsstrategierna från 2001 är implementerade.

Situationen i några industriländer

Efter en inledande beskrivning av några europeiska länder riktas fokus därefter mot Kanada som ett framstående exempel vad gäller inkludering.

Smyth m. fl. (2014) har undersökt fyra länders inkluderingssträvanden. De fyra länderna är Irland, Österrike, Spanien och Tjeckien. Gemensamt är att de under de senaste tre decennierna har utvecklat skollagstiftningen i riktning mot en mer gemensam skola och inkludering. Smyth m. fl. beskriver en bred enighet på internationell nivå att arbeta för inkludering. Men de konstaterar samtidigt att det finns en oenighet om hur inkludering ska uppnås på nationell och lokal nivå. Irland har gjort ambitiösa försök att undersöka hur läget är avseende inkludering på Irland och vad som behöver göras. Bland annat har landets regering (genom The National Council for Special Education) finansierat två stora studier som kortfattat beskrivs här.

Den första är den troligen största inkluderingsstudie som har gjorts i ett enskilt land (Rose, Shevlin, Winter & O’Raw, 2015). Sammanfattningsvis så beskriver forskarna att Irland generellt är inne i en utveckling mot inkluderande undervisning men att bilden är splittrad. Detta gäller bland annat på policynivå där lagstiftningen inte har implementerats fullt ut överallt. Generellt finns det en stor vilja att utveckla inkluderande undervisning i landet, men det är stora skillnader mellan skolor avseende hur långt de har kommit. Forskarna beskriver det som att skolorna är i olika faser.

I den andra studien (Rix m. fl., 2013b) gjordes inledningsvis en litteraturoversikt för att undersöka policys i femtiotalet länder, delstater eller provinser. I andra fasen valdes delstaten Victoria i Australien, Kampuchea, provinsen Nova Scotia i Kanada, Cypern, Italien, Kenya, Litauen, Skottland, Norge och Japan ut för fördjupade enkätstudier. Ytterligare fördjupade studier gjordes i Italien, Norge och Japan. Forskargruppen genomförde bland annat en stor mängd intervjuer på plats.

När det gäller inkluderande undervisning så framhåller författarna (Rix m. fl., 2013b) att det är mycket stora skillnader mellan de ingående länderna, staterna och provinserna. Den kanadensiska provinsen Ontarios skolsystem, beskrivs ha kommit extra långt i utvecklingen mot inkluderande undervisning. Ontarios skolsystem är samtidigt bara ett av flera exempel på den inkluderande utveckling som sker i Kanada. Nova Scotia, som Rix m. fl. valde ut för en fördjupad enkätstudie är ett annat liknande exempel från Kanada.

Kanada

Kanada finns med i flera jämförande studier och beskrivs ha kommit långt vad gäller inkluderande undervisning. Några indikationer som styrker detta beskrivs kortfattat här:

- Regeringen proklamerade att februari 2016 skulle vara ”Inclusive education month”.
- Rix m. fl. (2013b) omfattande studie som beskrivs ovan. Där beskrivs provinsen Nova Scotia ha det mest intressanta skolsystemet vad gäller inkludering. Provinsen

har en låg tilldelning av resurser per skolelev (näst lägst av Kanadas provinser). Forskarna hävdar att provinsen är ganska unik (fairly unique) i att tillgodose elevers behov samt att ha utvecklats långt mot inkludering.

- Den amerikanska forskaren Fergussons (2008) jämförelser mellan USA och Kanada. Dessa visar att i den kanadensiska provinsen New Brunswick går nästan alla elever med funktionsnedsättningar i vanliga klasser. Det finns inga amerikanska stater som är i närheten av detta.
- UNESCO (2014) har tilldelat New Brunswick pris för det inkluderande arbetet genom "The New Brunswick Program".
- Den nya lagstiftningen från 2013 i New Brunswick. I den finns ett förbud att använda specialklasser för elever som har inlärningssvårigheter eller visar beteendessvårigheter (Sokal och Katz, 2015). Det gör detta styrdokument till ett av de mest kraftfulla dokumenten för inkluderande undervisning i Kanada. Provinsen startade arbetet för inkludering mycket tidigt och är ledande i Kanada enligt Sokal och Katz. Provinsen är också enligt Sokal och Katz en av de provinser som har försökt implementera Universal Design for Learning (UDL).
- Jahnukainens (2011, 2015) jämförande studier mellan den kanadensiska provinsen Alberta och Finland. Finland och Kanada (i detta fall delstaten Alberta) har utmärkt sig vid Pisa-undersökningar genom att kombinera likvärdighet och topplaceringar vid kunskapsmätningar. Jahnukainens slutsats är att båda länderna har haft reformer för att utveckla inkluderande undervisning. Albertas policy är uttalat inkluderande med högsta prioritet att alla elever får undervisningsbehoven tillgodosedda i vanliga klassrum. Finlands policy för att införa inkludering bygger istället på en stegvis strategi. Jahnukainen (2015) beskriver detta som en utveckling, där elever lämnar specialskolor och får en placering i vanliga skolor. Därefter sker successivt andra typer av integrering som beskrivs som till exempel psykologisk och social integrering i skolorna.

Det finns "resurser" för att utveckla inkludering

Inkludering är ett begrepp som kan sägas rymma många nivåer. Till exempel samarbetar ett stort antal länder på en övre global nivå. Det handlar då såväl om utbyte av erfarenheter och kunskaper som arbete med internationella överenskommelser inom FN:s eller andra organisationers ram. Detta arbete är sedan ofta vägledande för underliggande nivåer (nationell, regional, lokal och skolnivå) ända ner till det praktiska arbetet i klassrummet. I detta avsnitt presenteras några få riktlinjer och "resurser" som kan användas i en inkluderande inriktning. De är valda för att de tillsammans "täcker" de olika nivåerna.

FN/UNESCO

Salamancadeklarationen har en handlingsram för undervisning och specialpedagogiska åtgärder. Handlingsramen bygger på ett mångårigt arbete före Salamancakonferensen. Ett avsnitt, "Nytänkande inom specialpedagogik", inleder och följs av riktlinjer som är inriktade på åtgärder på i tur och ordning nationell, regional respektive internationell nivå. Handlingsplanen ger detaljerade rekommendationer om policy, lagstiftning, stödsystem, organisation av utbildningssystem, lärarutbildning med mera. Rekommendationerna berör även bredare områden som hälsovård, välfärd och arbetsmarknad.

UNESCO:s Open file on inclusive education (2001) ger detaljerade råd för att utveckla inkluderande undervisning. Open file riktar sig till personer i ledande befattningar som organiserar utbildning på regional och lokal nivå (UNESCO, 2001). Råden tar bland annat upp professionsutveckling, organisering av stöd, läroplansutveckling, samverkan med familjer etc.

The Index of inclusion

Booth and Ainscows (2011) bok finns på 37 språk och beskriver en modell med beskrivning av skolutvecklingsarbete i fem steg. Den har utvecklats genom samarbete mellan forskare, lärare, rektorer, föräldrar, företrädare för handikapporganisationer och ledare inom utbildningsområdet. Centralt är att skolor ska kunna förstå den egna skolans förutsättningar vad gäller kultur, policy och praktiker som är knutna till undervisningen. Fokus är riktat på miljömässiga hinder för deltagande och lärande. Med miljö avses inte bara fysisk miljö utan även sådant som undervisningens utformning, attityder etc.

Inkludering i skolan

Mitchell's (2014) bok beskriver och utvärderar 27 olika strategier för inkluderande undervisning utifrån forskningsevidens. Varje presenterad strategi har en kort teoretisk bakgrund samt beskrivning av hur strategin används i undervisningen. Boken finns översatt till svenska och har titeln Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar. Till exempel finns strategierna:

- Metakognitiva undervisningsstrategier – att hjälpa eleverna att skaffa sig sätt att tänka, till exempel för att planera, visualisera, memorera och analysera,
- Kamrathandledning och kamratpåverkan – där elever parvis turas om att handleda varandra under lärarens uppsikt, vilket främst används för att öva och repetera ett innehåll som läraren först har gått igenom,
- Universell design för lärande – kan ses som en "undervisningsram" som innehåller ett flertal andra undervisningsstrategier i boken, den innehåller en typ av undervisningsprogram som tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar.

Mitchell använder ett graderingssystem för att markera strategiernas effektivitet vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Han betonar dock, att lärare i regel måste använda ett flertal olika strategier i sin undervisning. Han menar att det inte finns någon enskild strategi som passar alla elever. Mitchells råd är att lärare utvecklar en reportoar av strategier, för olika elever och förutsättningar.

Några slutsatser om inkludering utifrån ett internationellt perspektiv

Inkluderingsbegreppet är ett mycket komplext begrepp som ibland används på ett missvisande sätt, till exempel vid beskrivningar som bara innebär en elevplacering i en vanlig klass. Men en elev kan vara exkluderad i det som sker inne i ett klassrum. I denna artikel har inkludering betraktats utifrån ett processperspektiv, för att undvika svåra preciseringar om ”när” inkludering är uppnådd.

Inkluderande undervisning fördes fram på nittioalet med en förändrad syn på specialpedagogikens funktion inom skolan. Det blev en global företeelse följt av internationella överenskommelser kring policy och medföljande förändringar i länders utformning av skolsystem. Beroende på länders olika förutsättningar förekommer allt från länder som har en inkluderande policy, till länder med såväl inkluderande policy samt skolsystem som har nått långt i utvecklingen av inkluderande undervisning. Men som framgår av denna artikel så finns det inget land som kan sägas ha ett fullständigt inkluderande skolsystem (Jahnukainen, 2015).

Ett stort antal organisationer av olika slag engagerar sig kraftfullt i arbetet med att få ett mer inkluderande skolsystem med inkluderande undervisning. Samtidigt som utvecklingen har varit stark beträffande regeringars arbete på policynivå, så finns hinder av olika slag som till exempel: traditioner, redan etablerade maktstrukturer i form av institutioner (som specialskolor) och negativa attityder.

Ekonomiska förutsättningar verkar bromsa utvecklingen av inkluderande undervisning. I många utvecklingsländer finns stora ekonomiska svårigheter med att över huvud taget kunna erbjuda alla barn en skolgång. I industriländer beskriver forskare (Stangvik, 2014) att ekonomiska styrmodeller i form av New Public Management bromsar inkluderingsutvecklingen. Inkluderingsmålet prioriteras relativt lågt i skolsystem som bygger på konkurrens, kunskapsmätningar och etablerandet av utbildningsmarknader där skolor konkurrerar om kunder. Om internationella kunskapsmätningar i större utsträckning skulle mäta andra mål i skolsystemen (till exempel inkludering), än den starka betoningen på kunskapsmål, skulle sannolikt utvecklingen mot inkludering gå snabbare. Till viss del förekommer detta idag när det gäller PISAMÄTNINGARNA.

Slee (2014) har rest frågan om det behövs en ny Salamanca-deklaration. Deklarationen har haft ett mycket stort internationellt genomslag enligt Slee. Han betonar samtidigt att

den måste ses som en produkt av den tidpunkt när den skrevs och utifrån dåvarande förutsättningar. Det finns fortfarande för många rapporteringar om exkludering. En ny Salamanca-deklaration utifrån 2000-talets förutsättningar skulle kunna bidra till ytterligare förbättringar av skolsystem i många länder. Flood (2014) anser dock att det redan finns ett nyare ännu mer kraftfullt dokument: Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I denna konvention är inkluderande undervisning en central del och betydligt tydligare beskriven än i Salamancadeklarationen enligt Flood. Konventionen fastslår att inkluderande undervisning är för alla och för full delaktighet i reguljära skolor, utan några undantag. Det fastslås i konventionen att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet (Flood, 2014).

Sammantaget så finns redan förutsättningar i många länder att nå långt med inkluderingsarbetet. För många elevers skull behöver processen med att arbeta i en inkluderande riktning skyndas på.

Referenslista

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 159-175.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion*, 3rd ed. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Danforth, S. & Jones, P. (2015). From special education to integration to genuine inclusion. In C. Forlin (Ed.) *Foundations of Inclusive Education Research* (pp. 1-21). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Donahue, D. & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa, *South African Journal of Education*, 2, 1-14.

Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 2, 113-126.

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*. 2, 109-120.

Flood, T. (2014). From Salamanca to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Beyond. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 311-314). New York: Peter Lang.

Florian, L. (2014). Inclusive Pedagogy: An Alternative Approach to Difference and Inclusion. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 219-230). New York: Peter Lang.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principal's perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society, 1*, 59-72.

Le Fanu, G. (2013). The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development, 2*, 139-148.

Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion – or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties, 4*, 344-360.

Mittler, P. (2014). Working for Inclusive Education by 2030. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 287-298). New York: Peter Lang.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

(Mitchell, D. (2015). *Inkluderung I skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur.)

Nackier, S. M. (2014). The Politics of Inclusive Education in South Africa. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 161-178). New York: Peter Lang.

Nationalencyklopedin. Sökord Apartheid.

<http://www.ne.se.bibl.proxy.hj.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/apartheid>

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

Rambla, X. (2014). In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 87-102). New York: Peter Lang.

Rioux, M. H., & Pinto, P. C. (2012). A time for the universal right to education: back to basics, In M. Arnot (ed.) *The sociology of disability and inclusive education, a tribute to Len Barton*. (pp. 92-113). London: Routledge.

Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013a). Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice, *European Journal of Special Needs Education*, 4, 375-391.

Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013b). *Continuum of Education Provision for Children with Special Educational Needs, Volume I*. (Special Education Research report no. 13). Dublin: National Council for Special Education.

Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., & O'Raw, P. (2015). *Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools. A longitudinal study of the experiences of and outcomes for pupils with special educational needs (SEN) in Irish Schools*. (Special Education Research report no. 20). Dublin: National Council for Special Education.

Slee, R. (2014). Another Salamanca? In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 299-310). New York: Peter Lang.

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, Rodríguez Díaz, S., & Miguel A.V. Ferreira, M. A. V. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 4, 433-445.

Sokal, L. & Katz, J. (2015). Oh Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 1, 42-54.

Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 2, 179-195.

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 91-104.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

(Länk till uppdaterad Salamancadeklaration på svenska: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4ttar-1-2001.pdf>)

UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

United Nations. (2016). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York: United Nations.

Urwick, J. & Elliott, J. (2010). International orthodoxy versus national realities: inclusive schooling and the education of children with disabilities in Lesotho. *Comparative Education*, 2, 137-150.

Waitoller, F. R. & Thorius, K. K. (2015). Playing hopscotch in inclusive education reform: examining promises and limitations of policy and practice in the US. *Support for Learning*, 1, 23-41.

Watkins, A., & Meijer, C. (2016). Introduction in C. Forlin (Ed.) *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* (pp. xiii-xvii). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.