

Ursprungligen utgör texten ett kapitel i kunskapsöversikten; ”Inkluderande undervisning – vad kan vi lära av forskning?”. Författare är Claes Nilholm, professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala Universitet och Kerstin Göransson, professor i specialpedagogik vid Karlstad Universitet. Skriften gavs ut av Specialpedagogiska skolmyndigheten i samarbete med Skolverket (2013). Texten är här nerkortad och har bearbetats av Kristina Szönyi.

Inkludering – vad betyder det?

Claes Nilholm och Kerstin Göransson. Texten är bearbetad av Kristina Szönyi

Under 1980-talet började begreppet *inclusion* på allvar introduceras i flera anglosaxiska länder. En hel del forskare och praktiker som arbetade med specialpedagogiska frågor var missnöjda med hur begrepp och företeelser som *integration* och *mainstreaming* kommit att urholkas för att till sist framför allt handla om var elever med funktionsnedsättningar och/eller i behov av särskilt stöd skulle placeras. De gamla begreppen kom att representera ett synsätt där elever i svårigheter skulle anpassas till en skola som inte var utformad med dem i åtanke medan inkludering skulle förskjuta fokus mot hur skolan skulle kunna utformas för att passa alla elever. I det här avsnittet diskuteras några olika sätt att se på vad inkludering är.

Kännetecknen på en inkluderande skola utifrån ett radikalt inkluderingsperspektiv

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

Nu är det förstås så att dessa båda system kan vara mer eller mindre åtskilda. Å ena sidan kan det finnas en strikt uppdelning med ett system av specialskolor för elever som definierats som avvikande och sådana specialskolor kan i extremfallet vara närmast helt åtskilda från ”normalskolan”. Å andra sidan kan specialsystemet vara närmare integrerat med den vanliga undervisningen så att stöd ges till elever i anslutning till denna. I dagens svenska skola finner vi en blandning av mer eller mindre åtskilda sårlosningar såsom grundsärskolan, specialskolan och särskilda undervisningsgrupper och stöd som i olika former ges i anslutning till den ordinarie klassrumsundervisningen. Det finns en spännvidd av åsikter, alltifrån de som förespråkar att man i det närmaste helt ska lösa upp skillnaden

mellan pedagogik och specialpedagogik till de som menar att en förutsättning för en inkluderande skola är att det finns ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem. Det finns alltså olika positioner i det som lite vagt skulle kunna karakteriseras som en rörelse mot inkludering. Vi kommer här att presentera olika kännetecken som utmärker ett radikalt inkluderingsperspektiv.

Olikhet som tillgång

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

Vi börjar försöka mejsla ut några drag som kan sägas karakterisera en inkluderande skola. Hittills har vi nämnt betydelsen av att *avskaffa eller minska skillnaden mellan de dubbla systemen* och att *olikhet ska ses som berikande*. Men vilka andra drag behöver finnas för att vi ska kunna identifiera inkluderande skolor? Förespråkare för inkludering lyfter fram olika kännetecken, det finns alltså olika uppfattningar om vad inkludering är. Vi argumenterar för att det är betydelsefullt att tydliggöra vad man själv menar när man talar om inkludering och inkluderande skolor, för rektorer och lärare och andra som vill skapa mer inkluderande skolor och klassrum. Här lyfter vi fram några kännetecken hos olika forskare som försökt definiera vad inkluderande skolor är och också något om de olikheter som finns i definitioner av inkludering.

Gemenskap

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

Vi vill också argumentera för att en gemenskap förutsätter arbetsformer där elever involveras med varandra. Det kan då handla om lektioner och samtal i helklass där alla elever involveras eller arbete i mindre grupper där det gemensamma resultatet är beroende av alla gruppmedlemmars bidrag.

Demokratiska processer

Demokratiska processer i skolan, både på skolnivå och i klassrummen, är betydelsefulla i ett inkluderingsperspektiv, även om de inte lyfts fram av alla inkluderingsförespråkare. Andra skulle hävda att sådana demokratiska processer är ett definierande drag i en inkluderande skola. Det exakta innehållet i dem kan man också diskutera, men för den som vill arbeta inkluderande blir det viktigt att vara tydlig med vilken typ av demokratiska processer som man anser är nödvändiga för att vi ska kunna tala om inkluderande skolor.

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

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

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

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

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

En gemenskapsorienterad definition

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

Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och

demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga.

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

Andra definitioner

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

Ibland används ordet inkludering för att beskriva situationen för elever som uppenbart befinner sig i segregering miljöer. I ett sammanhang berättade en gästforskare att han förespråkade speciella undervisningsgrupper för elever med autism och menade att detta var en inkluderande lösning. Undervisningen var skraddarsydd för dessa elever och därmed inkluderande, menade han. Givetvis är inte den särskilda undervisningsgruppen inkluderande utifrån definitionerna ovan. Men forskaren ville gärna lägga beslag på ett ord som fått en positiv betydelse och blivit det som språkvetare brukar kalla ett plusord. Vi kommer inte att vidare diskutera denna definition av inkludering, eftersom den så uppenbart avviker från vad som kommit att förknippas med inkludering.

Här sammanfattas tre kvalitativt skilda definitioner av inkludering, där den tredje kan betecknas som en missuppfattning, men eftersom den blivit så vanlig har vi med den här:

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

De tre definitionerna har en inbördes ordning såtillvida att en övre nivå inbegriper en undre nivå. Den gemenskapsorienterade definitionen innebär alltså att elever är socialt och pedagogiskt delaktiga och placerade inom ramen för den vanliga undervisningen (nivå 2 och 3). Den individorienterade definitionen innebär på ett liknande sätt att elever inte befinner

sig i särlösningar. Det går givetvis att analysera inkludering på olika sätt för att förstå vad det kan innebära, men vi finner att denna uppdelning stakar ut de viktigaste skiljelinjerna, samtidigt som den har den pedagogiska fördelen att inte bli alltför komplex.

Inkludering och de svenska styrdokument

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

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

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

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

På ett liknande sätt uttrycks i avsnittet som har rubriken ”Grundläggande värden” i ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” från 2011 följande:

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

som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

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

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

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

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

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

Det är därför också viktigt att diskutera hur målen för en inkluderande utbildning sammanfaller och/eller avviker från de mål som är framskrivna i styrdokumentet.

Referenser:

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

Förslag på vidare läsning:

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), (s.541–555).

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

Putnam, R.D. (2002). *Democracies in the us: the evolution of social capital in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press.