



ifous

Att arbeta för en inkluderande skola

Bengt Persson & Elisabeth Persson

Från integrering till inkludering

Det är inte svårt att hitta litteratur där begreppen "inkludering" eller "inkluderande undervisning" är centrala. Vad som däremot saknas är enighet om vad inkludering är och handlar om (se till exempel, Ainscow, Booth och Dyson 2006, Farrell et al. 2007, Lindsay 2007, Slee 2011). Inkluderande skolmiljöer förväntas ge alla elever stimulans och uppmuntran där målet är meningsfullt deltagande och en känsla av tillhörighet. En vanlig missuppfattning av begreppet inkludering är att det handlar om att alla elever alltid ska befinna sig i samma rum och undervisas av samma lärare. Denna definition ger en allt för snäv bild och ger inte utrymme för våra demokratiskt grundade föresatser om ett bättre samhälle (Bangs, MacBeath och Galton 2011, Barton 1997).

Grundläggande utbildning i västvärlden har under de senaste två decennierna kommit att få ett starkt fokus på mätning av resultat, rangordning, utkrävande av ansvar och konkurrens och mycket lite på dess grundläggande funktion i samhället. I en sådan kontext kan skolans bredare mål och ambitioner vara svåra att genomdriva och för många professionella inom skolans värld kan därför en bredare definition av inkluderingsbegreppet upplevas besvärlig när det kommer till genomförande i den praktiska verksamheten. Den engelske forskaren och förkämpan för en mer demokratisk utbildning, Len Barton, beskrev 1997 begreppets innebörd på följande sätt:

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating 'difference' in dignified ways. (s. 234)

"Inclusion" som begrepp börjar användas i samband med att medborgarrättsrörelsen i USA växer sig starkare under 1950-talet. I början av 1960-talet infördes i Sverige den nioåriga grundskolan. Syftet var att skapa en skola för alla elever med den grundläggande principen om tillgänglighet för alla oavsett om de hade olika slag av funktionsnedsättningar eller kom från förhållanden som saknade utbildningstradition. I samtliga läroplaners allmänna del har sedan 1960-talet demokratiföstran och allas möjlighet till delaktighet i det demokratiska samhället framhållits som ett av skolans övergripande syften. Inkludering som princip är följaktligen förankrad i den svenska skollagstiftningen sedan drygt 50 år tillbaka i tiden även om begreppet inte nämnts explicit. I dagens samhälle kan vi se en fara i att den sammanhållna skolan tas för given vilket kan vara vilseledande eftersom den grundläggande idén om inkludering då inte blir föremål för offentlig debatt. Det faktum att vi i Sverige sedan början av 1960-talet haft en sammanhållen

grundskola kan vara orsak till att villkoren för detta uppfattas vara så uppenbara att frågan inte behöver diskuteras.

Tidigare forskning om inkludering ger en splittrad bild av begreppets definition. Ett vanligt förekommande sätt att förstå inkluderingsbegreppet är, som tidigare nämnts, i en kontext som begränsas till den lokala utbildningsmiljön där det handlar om att ”svåra elever” ska ”inkluderas” i skolan, klassen eller gruppen. En sådan definition av begreppet handlar snarare om *integrering*. Genom införandet av grundskolan startade en omfattande integreringsprocess av elever med olika typer av funktionsnedsättningar och som tidigare varit placerade i specialskolor eller specialklasser anpassade efter dessa gruppers behov. Avsikten var att införliva dessa elever i den vanliga skolan.

Perspektiv på inkludering

I boken *Inkludering och måloppfyllelse* (Persson & Persson, 2012) görs en genomgång av inkluderingsbegreppets framväxt och olika uttolkningar. Förståelsen och tolkningarna av begreppet kan hänföras till två idealtypiska kategorier. På mikronivå är det den lokala kontexten dvs klassrummet och den pedagogiska verksamheten som står i fokus. Det innebär att frågan om inkludering begränsas till en undervisnings- och lärandekontext där inkluderingsobjekt är barnet eller eleven.

Qvortrup, L. (2012) och Qvortrup, A. och Qvortrup, L. (2015) ansluter sig till det här perspektivet och operationaliserar inkluderingsbegreppet genom att tala om huruvida eleven är fysiskt inkluderad (formel optagelse i fællesskabet), socialt inkluderad (aktiv deltagelse i fællesskabet) eller psykiskt inkluderad (oplevelt anerkendelse fra fællesskabet). Författarna framhåller vidare att man måste särskilja en framgångsrik inkluderingsinsats från själva lärandet och dess resultat:

... analytisk, men også med praktiske formål for øje – adskille de to dimensioner. Dette indebærer, at vi *både* skal kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte, men at disse udgør to forskellige, om end indbyrdes korrelerende dimensioner af det samlede billede af undervisningen og skolen. (s.78, kursivering i original)

I en svensk kontext finner vi en liknande uppdelning hos Asp-Onsjö (2006) som i sin doktorsavhandling skiljer mellan rumslig, social och didaktisk inkludering. Fokus ligger på elevens fysiska placering och sociala interaktion samt lärarens förmåga att anpassa undervisningen. Dessa definitioner beskrivs ofta som ”praktiknära” samtidigt som vi kan konstatera att de inte tar t ex ideologiska eller etiska dimensioner i beaktande.

Den andra idealtypiska ytterligheten finner vi i en global kontext. Inom UNESCO har sex mål för utbildning tagits fram där särskilt gender- och etnicitetsfaktorer fokuseras. I den globala kontexten ges då inkluderingsbegreppet en innebörd där utsatta grupper ska ges möjlighet till utbildning av hög kvalitet. The Inclusive Education Initiative (IE) handlar om att genomföra ”Education for All” där uppmärksamheten riktas mot utsatta och missgynnade grupper. Målet är att skapa utbildningssystem som inte exkluderar någon från grundläggande utbildning och av det skälet deklarerar man att

... education for all must take account of the needs of the poor and the disadvantaged, including working children, remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children, young people and adults affected by conflict, HIV/AIDS, hunger and poor health; and those with special learning needs. (World Education Forum, 2000, s. 19)

IE-initiativet ställer krav på politiker på olika nivåer och man menar att det inte i första hand är resursknapphet som exkluderar en stor del av jordens befolkning från grundläggande utbildning. Snarare är det den politiska viljan som saknas och vad som krävs är "an expanded vision", för att marginaliserade grupper ska kunna få sina behov åtminstone hjälpligt tillgodosedda.

I det här perspektivet är FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna liksom FN:s barnkonvention av central betydelse för inkluderingsfrågan, oavsett om det gäller forskning eller konkret verksamhet i skolor och förskolor där begreppet inkludering är i fokus. I barnkonventionens artikel 29 redogörs för skolans roll när det gäller barns och ungas undervisning och socialisation till ansvarstagande medborgare tillsammans med andra. I den s.k. Salamancadeklarationen som berör "principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd" förtydligas några år senare att detta handlar om att respektera och värna olikheter mellan individer och att undervisningen ska ske i inkluderande miljöer. Dessa dokument refereras ofta i diskussioner och texter där inkludering står på agendan. Risken finns dock att det stannar vid retoriska argument och därmed inte får konkret genomslag i praktiska tillämpningar i förskolor och skolor.

Mellan dessa två ytterligheter, eller som delar av ett eller båda perspektiven, finner vi ytterligare intressanta perspektiv att beakta i sammanhanget. I Sverige har vi skolplikt vilket innebär att det är vårdnadshavarens skyldighet att se till att barnet infinner sig i skolan. Trots detta kan vi av statistiken utläsa att knappt 1700 elever i den obligatoriska skolan i slutet av läsåret 2008/09 varit fullständigt frånvarande i minst en månad utan giltiga skäl (Skolverket, 2010, s. 59). Ogiltig frånvaro är högre i vissa befolkningsgrupper än i andra. Exempelvis har romska skolbarn en tradition av hög frånvaro och avbrutna studier vilket gäller än idag (Skolverket, 2008, s. 29).

Men även bland andra invandrargrupper är avhoppet från grundskolan omfattande, särskilt bland flickor. Ytterligare en grupp är så kallade "papperslösa barn" vars antal och eventuella skolgång man saknar statistiska uppgifter om. Arbetet med att dessa elever ska kunna fullfölja sin skolgång kan ses som en inkluderande åtgärd. Det är alltså värt att notera att de två ytterligheterna idag möts i den svenska skolan i takt med den demografiska förändringen av vårt samhälle.

1980 fick grundskolan sin tredje läroplan och "En skola för alla" blev ett vedertaget uttryck. Alla barn skulle välkomnas i en obligatorisk skola som skulle bygga på likvärdighet som princip. I Danmark och Norge har andra uttryck använts även om intentionerna varit de samma. "Inkludering" blev det samlade uttrycket i Norge och i Danmark talade man om "den rummelige skole" (Egelund, Haug och Persson, 2006).

Inom ramen för forskningsprojektet *Inkludering för bildning* (2010-2016) har en omfattande genomgång av internationell forskning med fokus på inkluderingsarbeten, internationella policydokument och överenskommelser gjorts. Sammantaget och med utgångspunkt i det

empiriska materialet har en definition av begreppet inkludering växt fram. Inkludering kan då sägas handla om ett sätt att tänka och därmed handla där *inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men med ett vidare syfte att bidra till ett mer inkluderande och hållbart samhälle där förmågan att bemästra framtida utmaningar är central*. Enligt detta sätt att förstå begreppet inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan genom att deras lärare delar en tankestil vilande på etiska grunder (Persson, 2010 s. 162). Av studiens empiriska material framgår hur lärarna genom att utveckla sin didaktiska repertoar i högre utsträckning än tidigare lyckas möta *alla* elevers behov av hjälp och stöd i deras lärande. Ainscow, Booth och Dyson (2006) skriver:

We cannot do the right thing in education without understanding at some level the values from which our actions spring. The development of inclusion, therefore, involves us in making explicit the values that underlie actions, practices and policies, and learning how to better relate our actions to inclusive values. (s. 23)

Ambitionen att bejaka elevernas olikheter och söka anpassa utbildningen till deras varierande behov är utmärkande för inkludering som princip. Inkludering handlar alltså inte enbart om utbildningen som sådan utan om hur vi vill att det framtida samhället ska se ut. Mot bakgrund av ovanstående beskrivningar varken kan eller bör inkludering därför frigöras från ideologiska, etiska och humanistiska dimensioner.

Inkluderingens objekt

Det sätt på vilket vi förstår inkludering får avgörande konsekvenser för hur vi uttrycker oss men också genom hur vi agerar i den dagliga verksamheten, i våra möten med andra människor. I ovanstående citat kan vi se hur de olika definitionerna går från mikronivån där det är den enskilde individen som ska "inkluderas" i skolans verksamhet, till makronivån där det förutom didaktiska aspekter i den dagliga praktiken i skola och förskola också handlar om ett vidare samhällsperspektiv:

Inkluderingens objekt är eleverna *och* deras interaktion och liv i en utbildnings- och samhällskontext. Det handlar därför om en tankestil där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle. Enligt detta sätt att förstå inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan. (Persson & Persson, 2016, ss 38-40)

Specialpedagogikens inflytande – ett dilemma?

Inom ramen för såväl forskning som skoldebatt har begreppet inkludering i stor utsträckning kommit att ses som hemmahörande inom det specialpedagogiska kunskapsområdet (se t.ex. (Haug 2003; Persson & Persson 2012; Persson, B. 2013). Inte minst ovanstående beskrivning av begreppsdefinitioner, där det handlar om att individer ska "inkluderas" i den "vanliga"

verksamheten, leder till ett synsätt i den riktningen. Även internationellt uppfattas och hänförs området ofta till specialpedagogikens ansvar med följd att den allmänna pedagogiken kan avsäga sig frågan. Handböcker med titlar som *What really works in special and inclusive education* (Mitchell 2014) och *Handbuch Inklusion und Sonder- pädagogik* (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2015) leder lätt tankarna i riktning mot att inkludering är ett ansvarsområde för specialpedagogiken. Också inom ramen för den svenska kontexten sker denna sammankoppling. Ett sådant exempel är regeringens uppdrag 2013 åt Vetenskapsrådet att genomföra ”Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet” (Vetenskapsrådet 2015). Ett av de sexton delprojekt som Vetenskapsrådet definierade benämns just inkludering/specialpedagogik (område IXB).

En sådan avgränsning av ansvar är emellertid olycklig då det får till följd att området definieras in bland frågor som rör funktionsnedsättning och särskilda stödåtgärder i den pedagogiska miljön. Det är naturligtvis så att barn och elever i behov av särskilt stöd ofta är i fokus när det gäller frågan om hur man ska bedriva en inkluderande pedagogik och det är av största vikt att barn och elever med olika slag av stödbehov får det stöd de är berättigade till. Inkludering handlar om *alla* barn och elever och om *alla* nivåer i utbildningssystemet.

Inkludering handlar främst om skolans uppgift att förbereda barn och unga för en tillvaro tillsammans med andra där gemenskap, respekt och solidaritet är nyckelbegrepp, alltså om en allmänpedagogisk uppgift. (Persson & Persson 2016, s. 31).

I en nyligen publicerad artikel argumenterar de båda forskarna Artiles och Kozleski (2016) för vikten av att forskningen om inkludering vidgas. Författarna menar att forskningen måste bli en angelägenhet för hela utbildningssystemet istället för som nu, pragmatiska lösningar där kontexten är klassrummet eller möjligen skolan.

A critical shift in future inclusion scholarship is the unit of analysis. We documented that most studies had either a whole school or classroom focus. However, datasets are built and research findings are reported with the individual student in mind. We argue that future research must be grounded in a unit of analysis that examines individuals embedded in multilayered systems of activities. This will strengthen the generalizability of findings for studies will take into account the institutional conditions under which students participate in inclusive systems. This shift will also enable scholars to link systematically macro and micro forces in the study of inclusion. (Artiles, A.J., & Kozleski, E. B., 2016)

Varken specialpedagogiken eller den allmänna pedagogiken kan således avsäga sig ansvaret för inkluderingsfrågan. Vikten av att undvika segregering och istället se olikheter som en tillgång som är både önskvärd och normal, skrivs fram i UNESCO:s arbete. Salamancadeklarationens (UNESCO 1994) krav på att särlösningar för elever i behov av särskilt stöd ska undvikas har medfört att inkluderande lärandemiljöer allt mer lyfts in på agendan i de flesta länder. Frågan är då vilka motiv som kan ligga bakom segregering? Två forskare som studerat detta är Pfahl & Powell (2011). De lyfter fram den makt de professionella har när det gäller att bedöma och bestämma individers möjligheter att utveckla kunskap inom ramen för den ordinarie undervisningen i klassrummet.

Who becomes classified and into which categories always depends on those who identify, assess, diagnose, and classify pupils: measurements are themselves based on the goals and decisions of those in control of 'special' educational processes. (s. 455)

Pfahl och Powell fortsätter:

Contrary to empirical research results, many parents and educators continue to assume that 'normal' school conditions demand too much of some pupils and that 'normal' pupils are hindered in their learning by the presence and needs of classmates diagnosed as 'having special educational needs'. (s. 456)

Att på ett medvetet plan ständigt arbeta med ett inkluderande förhållningssätt är av avgörande betydelse. Vi kan här göra en jämförelse med demokratibegreppet. I båda fallen måste de normer och värderingar som utgör grunden för respektive begrepp ständigt återerövas. Grundläggande i ett sådant arbete är inställningen att individers olikheter ska respekteras och ses som något naturligt och där just dessa olikheter utgör en möjlighet för oss alla att ge och få stöd och hjälp i vår utveckling och vårt lärande så att vi upplever delaktighet (Persson & Persson 2016).

Elever med diagnoser

Under senare år har något som ibland benämns som "diagnoshysterin" (se exempelvis Skolvärlden 2012) utvecklats inom skolans verksamhet. I samband med detta ges ofta rekommendationer om individens fortsatta skolgång. De bedömningar och beslut som rör barn och elevers placeringar kan få långtgående konsekvenser inte enbart för den tid individen går i skolan utan också sett till individens hela livsperspektiv. Enligt skollagen (SFS 2010:800) är det skolans uppgift att se till att alla elever ges möjlighet att utvecklas optimalt tillsammans med andra samtidigt som de barn och elever som är i behov extra anpassningar eller särskilt stöd självklart ska erbjudas detta.

Sedan 2006 har andelen friskolor, speciellt i Stockholmsregionen, som riktar sig till elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som ADHD och autismspektrumtillstånd ökat. (Skolverket 2014). Förtroendet för att neurovetenskapen kan ge råd och stöd när det gäller att säga något om den pedagogiska verksamheten i skolan för dessa barn är en betydelsefull komponent för att förstå det ökade trycket på psykologiska och psykiatriska utredningar bland barn och unga. Handböcker och råd inom området har ökat under senare år och inom Specialpedagogiska skolmyndighetens verksamhet ägnas omfattande rådgivningstid åt detta område. De stödåtgärder som rekommenderas för elever med ADHD tar oftast sin utgångspunkt i den vanliga klassens eller gruppens verksamhet. Avsikten är att läraren använder sig av olika metoder så att eleven kan undervisas inom ramen för den vanliga verksamheten. Problem uppstår om den psykologiska eller psykiatriska diagnosen ges tillsammans med rekommendationen att eleven bör få sin undervisning enskilt eller i liten grupp. "En sådan rekommendation innebär stora utmaningar i ett inkluderande perspektiv, särskilt då föräldrar kräver en sådan placering för sina barn" (Persson & Persson 2016, s 51). Närvaron av elever som inte "passar in" i mallen för det som bedöms vara det normala ses inte sällan som ett hot också mot de så kallade normala elevernas möjligheter till utveckling och lärande. Det finns en uppenbar risk att detta kan utgöra ett motiv som inte uttrycks explicit men som kan ligga bakom särlösningar.

Inkludering och didaktiska konsekvenser

I det här avsnittet fokuseras några aspekter av resultaten från projektet Inkludering för bildning (den s k essungastudien) som pågår 2010 – 2016. En grundläggande strukturell förändring var att alla särskilda undervisningsgrupper lades ned och att den specialpedagogiska verksamheten knöts närmare undervisningen i klassrummet. För att detta skulle fungera krävdes att all pedagogisk personal var införstådd med och ställde sig bakom den nya ordningen. Bl a var det viktigt att eleverna möttes av samma budskap från alla lärare, att lektionsstrukturen samordnades och att de elever som behövde särskilt stöd verkligen fick den hjälp de behövde. Skolan tog som sitt ansvar att eleverna skulle lyckas samtidigt som man gjorde klart att detta skulle kräva hårt arbete från elevernas sida. Viktigast var dock att få eleverna att se skolan som viktig och lärandet som en investering i deras liv.

Detta kan tyckas som utopiskt och sannolikt har samma budskap förmedlats på en mängd skolor tidigare. I Essunga gjorde man tydligt att det inte handlade om tom retorik utan var på allvar – något som kom att genomsyra verksamheten i grunden. Eleverna började inse att det var så och att det verkligen var personalens genuina vilja att de skulle lyckas. Kanske visas detta bäst av ett par citat från intervjuer med elever flera år efter det att de lämnat grundskolan. Samtalet handlade om vad det kan ha varit som gjorde att skolan blev så viktig:

- Jag tror det var lärarna. För de var, duktiga var de. De var mer än lärare. Det var som en storebror, som man inte träffade så ofta kanske. Halvt bara kännande storebror. Som man såg upp till och lyssnade på.

- Sista tiden i nian där så var vi till och med ett gäng som träffades extra bara för att plugga på prov. För att få så bra resultat som möjligt. Så vi träffades liksom extra på vår fritid. Det var ganska ovanligt liksom. Det var, om man nu får kalla det för en kultur så var det ganska, liksom ganska konstigt, för det var inte så många som hade gjort det innan. Det hade jag aldrig gjort liksom. Träffat kompisar för att plugga. Det hade jag aldrig gjort i hela mitt liv innan.

Vi har i vår resultatanalys från projektet försökt förstå hur den anda eller kultur som citaten ger uttryck för, kunnat få en sådan genomslagskraft bland eleverna och studerat frågan ur motivations- och intresseaspekter. Skolan med dess lärare och rektorer gav eleverna motivation att anstränga sig och nå goda resultat. I de heterogent sammansatta klasserna innebar det att man var beredd att ta emot hjälp men också att hjälpa andra. Men lärarna som kollektiv hade också en förmåga att väcka och vidmakthålla elevernas intresse för undervisningens innehåll och lärandet i stort. Med referens till Forsberg (2000) kan man tala om tre slag av intressen:

- Det subjektiva intresset, dvs. de önskningar och krav som eleven själv har och ger uttryck för.
- Det objektiva intresset, det som eleven med mer kunskap skulle kunna ha och därmed ofta är omedveten om.
- Det formativa intresset där det inte är intressets innehåll utan formandet av intresset som är det väsentliga.

Det är uppenbart att eleverna blev allt mer motiverade att lägga kraft på sitt skolarbete. Lärarna

lyckades å sin sida fånga elevernas intresse under sina lektioner. Kanske är det här som den största didaktiska utmaningen generellt ligger – att få eleverna att rikta sitt intresse mot undervisningsinnehållet och omsätta detta till kunskap som känns viktig.

Som didaktiskt fenomen är det just det formativa intresset som är i fokus. En duktig lärare är bra på att fånga elevernas intresse, brukar man säga. Vad det handlar om är att läraren målmedvetet söker forma ett intresse som inte allt för mycket avviker från elevens subjektiva intressen och som kan leda i riktning mot det objektiva intresset. Detta i sin tur går hand i hand med förutsättningarna för det motivationsskapande arbetet på en strukturell nivå.

Men detta räcker inte för att eleverna ska tycka att skolan är viktig. Vad som ytterligare krävs skulle kunna sammanfattas i begreppen *vetgirighet* och *kreativitet*. En intresserad elev blir sugen på att veta mer vilket kräver engagemang och medskapande. Det handlar då om att vilja skaffa mer kunskap, att använda den kunskap man redan har och att också förhålla sig analytisk och kritisk till vad andra kallar kunskap. Allt detta är uttryck för kreativitet eller medskapande i den egna lärande- och kunskapsuppbyggnadsprocessen.

Våra analyser visar att det var genom att använda sig av varierande arbetsformer och genom att visa goda ämnesteoritiska och didaktiska kunskaper som lärarna i Essunga lyckades skapa en kollektiv upplevelse av lärande bland eleverna. Den inkluderande grundidén fungerade stödjande i denna process eftersom olikheter elever emellan sannolikt gjorde lärandemiljön än mer stimulerande. Kanske var just konsekvenserna av att finnas i ett sammanhang där det man kallar ”individuella differenser” ses som positivt något som befrämjade tolerans och respekt för andra. Trots att det i klasserna fanns elever med bl a neuropsykiatrisk problematik gav eleverna i våra intervjuer inte uttryck för att detta var något man tänkte på. Tre elever svarade så här på frågan om det inte var besvärligt att alla nu fanns i vanliga klasser:

- Vi hade ju ingen som gick där i vår klass så jag vet inte hur det var.
- Jag hade nog ingen sådan i min klass. Så jag har inga referenser till det direkt.
- Vi hade ingen som var i vår klass. Men jag kände inget så här att, att det var något jobbigt eller att jag hörde något sådant.

Citaten stödjer vad tidigare forskning också har visat, nämligen att en inkluderande lärandemiljö verkar ge förutsättningar för attityder och hållningar bland elever som vi förknippar med demokratiska ideal. Vad vi samtidigt kunnat se är att detta inte uppstår av sig självt utan kräver professionella lärare som samverkar.

Nya krav på skola och utbildning i en osäker framtid

Tidigare i texten har pekats på betydelsen av internationella deklARATIONER och policydokument för att förstå innebörden av inkludering som begrepp. EU:s ministerråd publicerade 2009 ett strategiskt ramverk för medlemsländernas utbildningssystem perioden 2010 – 2020. Dokumentets strategimål 3 handlar om främjande av likvärdighet, social sammanhållning och aktivt medborgarskap:

Educational disadvantage should be addressed by providing high quality early childhood education and targeted support, and by promoting inclusive education. ... Education should promote intercultural competences, democratic values and respect for fundamental rights and the environment, as well as combat all forms of discrimination, equipping all young people to interact positively with their peers from diverse backgrounds. (Council of the European Union 2009, s. 4)

På samma sätt som UNESCO lyfter man fram den sammanhållna skolans förtjänster när det gäller att skapa ett samhälle som präglas av tolerans, respekt och som motverkar olika former av diskriminering. I Policy Guidelines on Inclusion in Education (UNESCO, 2009) redogörs för hur världssamfundet ser på utbildningens roll i en globaliserad värld, dess betydelse för tolerans, respekt och samvaro människor och nationer emellan. UNESCO:s riktlinjer tar sin utgångspunkt i Salamancadeklarationen där man bl a slår fast att ett utbildningssystem som bygger på inkludering som princip bara kan skapas om vanliga skolor ges förutsättningar att ta emot och undervisa alla barn (Svenska Unescorådet, 2006).

I rapporten Rethinking Education - Towards a global common good? från år 2015 lyfter UNESCO fram frågor som ”What education do we need for the 21st century? What is the purpose of education in the current context of societal transformation? How should learning be organized?” (s. 3). Utbildning handlar inte enbart om att förvärva kompetens. Det handlar också om värden som respekt för liv och mänsklig värdighet, något som krävs för social harmoni i en mångsidig värld, och för att kunna leva ett meningsfullt och värdigt liv:

A humanistic approach takes the debate on education beyond its utilitarian role in economic development. It has a central concern for inclusiveness and for an education that does not exclude and marginalize. It serves as a guide to dealing with the transformation of the global learning landscape, one in which the role of teachers and other educators continues as central to facilitating learning for the sustainable development of all. UNESCO (2015, p. 37)

Under arbetet med vår senaste bok Inkludering och socialt kapital, visade det sig att senare års allt intensivare diskussioner om nödvändiga samhällsförändringar för att möta klimatförändringar och resursknapphet, i liten utsträckning tagits upp i utbildningssammanhang. Vi fann egentligen bara en rapport där frågan behandlades, *Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific* (UNESCO 2014) där man skisserar ett utbildningssystem anpassat till kommande förändringar. Man skriver bl a att

Educational strategies and reform programmes are essential in responding to the new migration streams caused by climate change impacts – and to new skills requirements due to a changing environment. s. 2

Under senare tid har emellertid olika initiativ presenterats med ambitionen att anpassa utbildning på olika nivåer till de förändringar vår civilisation står inför. Den fristående organisationen European Organisation for Sustainable Development (EOSD) arbetar med frågor av det här slaget inom ramen för underavdelningen Global Reshaping of Education and Training for the 21st

century (GREAT21). I sin programförklaring skriver man bl a:

Globalization, speedy technological development, colossal environmental problems and growing social crisis are some of the major issues that have started to shape the world of education. There is already a growing consensus among leading academic experts, governments, businesses, multilateral organisations and other stakeholders that education needs to become more relevant to the changing needs of the society and more responsive to the environmental threats. It has now become an economic as well as social and ecological imperative to transform education to meet the 21st century challenges. (EOSD, 2016)

I det här arbetet deltar två forskare från Högskolan i Borås, Lill Langelotz och Bengt Persson, främst när det gäller expertkunskaper inom inkluderingsfältet. Det råder stor samstämmighet inom organisationen vad avser skolans betydelse för utvecklandet av inkluderande gemenskaper i en osäker framtid.

Dagens samhälle står, som tidigare behandlats, inför stora utmaningar. Skola och utbildning kan inte leva i internationell eller politisk isolering vilket innebär att andra frågor än tidigare måste ställas. Klimatförändringarna och den ökade migrationen utgör globala frågeställningar som vi måste ta på allvar. Det inkluderande förhållningssättet kan därför inte frigöras från ideologiska, etiska och humanistiska dimensioner. ”Grundidén bakom den sammanhållna eller inkluderande skolan är att vi lär av varandra och på så sätt ges möjlighet att bygga upp ett socialt kapital. Den inkluderande miljön är inte fysisk, utan om vi så vill, en social eller mental företeelse. Att vara tillsammans med likar ger trygghet, att vara tillsammans med dem som inte är lika oss är något vi får lära oss. Men utan den erfarenheten kan vi inte bli trygga eftersom vi ständigt kommer att möta olikheter” (Persson & Persson 2016, ss. 40-41).

Referenser

Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. 2006. *Improving schools – developing inclusion*. London: Routledge.

Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education’s promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>

Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborg : Göteborgs Universitet, 2006. Göteborg.

Bangs, J., M.J. Galton, and J.E.C. MacBeath. 2011. *Reinventing schools, reforming teaching: From political visions to classroom reality*. London: Routledge.

Barton, L. 1997. Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education* 1, no. 3: 231–42

Council of the European Union (2009) *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (12 May 2009)
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

Egelund, Niels, Haug, Peder & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

EOSD (2016) http://eosd.org/en/igee_changing_education.html

Farrell, P., A. Dyson, F. Polat, G. Hutcheson, and F. Gallaannaugh. 2007. SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7, no. 3: 172–8

Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *PsykologiskPædagogisk Rådgivning*, 40(2).<sup>[L]
[SEP]</sup>

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (red.) (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.

Mitchell, D. R. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. (2. uppl.) Abingdon, Oxon: Routledge.

Persson, B. (2010). Rättvisa eller rättighet? Konsekvenser av utbildningspolitiska värdeförskjutningar för barn och unga med skolsvårigheter. I Solveig Magnus Reindal och Rune Sarromaa Hausstätter (Red.) *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristainsand: Høyskoleforlaget

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pfahl, L. & Powell, J. J.W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26:4, 449–462.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – Forslag til en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby (red.) *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (seriehæfte nr. 5). Aalborg: UCN

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente Lærer, Pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag

SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*. Rapport 409. Stockholm: Skolverket

Skolvärlden (2012, 20 januari). *Diagnoshysterin: Dubbelt så många utredningar görs*. <http://skolvarlden.se/artiklar/diagnoshysterin-dubbelt-sa-manga-utredningar-gors>

Slee, R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: Salamanca.^[L]_[SEP]

UNESCO (2014). *Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific. UNESCO Experts Meeting on Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific. Report and Recommendations*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *Rethinking Education - Towards a global common good?* Paris: UNESCO

Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

World Education Forum (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar, Senegal, 26 – 28 april 2000.