

INKLUDERING AV ELEVER "I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD"

– Vad betyder det och vad vet vi?

FORSKNING I FOKUS NR 28



Claes Nilholm



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

Claes Nilholm

INKLUDERING AV ELEVER
”I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD”
– Vad betyder det och vad vet vi?

Forskning i Fokus nr 28

ISSN 1651-3460

Myndigheten för skolutveckling 2006

www.skolutveckling.se

Innehåll

<i>Förord</i>	3
<i>Sammanfattning</i>	4
<i>Summary</i>	5
KAPITEL 1 – INLEDNING	6
Några utgångspunkter	6
Syften och disposition	8
Avgränsningar	10
Exkurs	12
KAPITEL 2 – DET NYA BEGREPPET	13
Inkludering eller integrering?	13
Inclusion – inklusion eller inkludering?	16
Inkludering och kritiken mot traditionell specialpedagogik	16
Begreppets gränser – vilka barn och vilka kontexter?	20
Sammanfattning	22
KAPITEL 3 – OMTOLKNINGAR AV DET NYA BEGREPPET	23
Ideologi och pragmatism	23
Rekontextualiseringar av inkluderingsbegreppet	24
Sammanfattning	27
KAPITEL 4 – ETT ANALYTISKT REDSKAP	28
Teoretiska utgångspunkter	29
Inkluderingens dimensioner	31
Diskurs	32
Forskning om utbildning	33
Det nationella utbildningssystemet	33
Kommunernas organisering av undervisning	34
Skolområde/skola	34

Klassrummet	34
Andra skolsituationer	34
Individens upplevelser	34
Inkludering och demokrati	35
Sammanfattning	37
KAPITEL 5 – EMPIRISKA STUDIER	38
Gynnas elever i behov av särskilt stöd av att befinna sig i ”inkluderande” miljöer?	39
Ökar inkluderingen?	43
Vilka faktorer är viktiga för att inkluderande processer ska uppstå?	44
Framtiden för empiriska studier av inkludering?	46
Sammanfattning	46
<i>Referenser</i>	48
<i>Serierna Monografier och Forskning i fokus</i>	51

Förord

Vad betyder begreppet inkludering? Hur har begreppet inkludering använts? Detta är utgångspunkterna för denna kunskapsöversikt. Olika empiriska studier av hur inkludering har använts och används har i denna skrift granskats av Claes Nilholm. Han konstaterar, att begreppets innebörd förändrats över tid – en fråga som han problematiserar, analyserar och diskuterar konsekvenserna av. Han framhåller, att det är viktigt att man vet vad man menar när man pratar om inkludering, att man tydliggör skillnader och att man förstår varför de uppstår.

Inkludering har varit ett centralt begrepp i vår skolpolitik, i våra skolreformer och i våra läroplaner. Det gäller även i den allmänna skoldebatten. ”En skola för alla” har förhoppningsvis inte undgått någon! Det är därför angeläget att studera begreppets entré på utbildningsarenan och följa dess väg genom olika texter. Författaren gör en skicklig berättelse och analys av utvecklingen. Förhoppningsvis medvetandegör denna text en och annan så att användningen blir tydligare i fortsättningen.

Myndigheten för skolutveckling hoppas att diskussionen går vidare!

Annika Andrae Thelin
Undervisningsråd

Sammanfattning

Framväxten av inkluderingsbegreppet inom ramen för ett politiskt-filosofiskt-demokratiskt perspektiv där delaktighet och gemenskap är centrala värden beskrivs. Inkluderingsbegreppet växer fram i U.S.A. och används för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Man vill ersätta tidigare begrepp, såsom "mainstreaming", vilka kommit att urvattnas och betyda att elever ska anpassas till en skolsituation som i egentlig mening inte är anpassad för dem. Istället lanseras begreppet inkludering för att kommunicera idén om att skolan i sin utformning ska utgå från elever olika förutsättningar. Genom bl.a. Salamanca-deklarationen har begreppet fått ett stort internationellt genomslag. I rapportens läggs stor betydelse vid att tydlighet skapas kring användningen av begreppet. Därför analyseras hur inkluderingsbegreppet riskerar att misstolkas när det möter nya kontexter.

En analys av olika dimensioner av inkluderingsbegreppet presenteras sedan. Analysen går utanför vad som vanligtvis avses med inkludering, dvs. alla elevers deltagande i samma klassrum. Dimensionerna berör hela distinktionen mellan "vanlig" och "speciell" pedagogik, t.ex. vad gäller diskurs, forskning om utbildning och kommunens organisering av undervisning. Dimensionerna kan användas vid en analys av hur begreppet inkludering används i ett visst sammanhang, likväl som för att beskriva faktiska inkluderande processer. I rapporten argumentas för att minst lika viktigt som frågan om inkluderingens rimlighet är frågan om de demokratiska processer genom vilka eventuella steg mot inkludering ska tas. Således argumenteras för en distinktion mellan inkludering och exkludering som, utöver faktiska beslut, också gäller formen för hur beslut tas.

Avslutningsvis sker en genomgång av empirisk forskning om inkludering/integrering. Framförallt fokuseras förutsättningarna för sådan forskning och de metodproblem som är en närmast ofrånkomlig del av den.

Summary

The development of the inclusion-concept within a political-philosophical-democratic perspective where participation and community are central values is described. The inclusion concept emerges within U.S.A and is used in order to emphasize a new view of children in need of special support. One wants to replace prior concepts, such as "mainstreaming", which have become watered-down implying that pupils should be adapted to school setting which really is not adapted to them. Instead the inclusion concept is introduced in order to communicate the idea that school from its outset should be designed with pupil diversity in mind. The concept has, through e.g. the Salamanca-declaration, gained encompassing international recognition. In the report, the importance of clarity in the use of the concept is pointed out. Thus, the risk that the concept will be misinterpreted as it meets new contexts is analyzed.

An analysis of different dimensions of the inclusion concept is presented. The analysis goes beyond what is usually meant by inclusion, i.e. the participation of all children in the same classroom. The dimensions encompasses the whole distinction between "ordinary" and "special" education with regard to e.g. discourse, educational research and the organisation of education by local authorities. The dimensions can be used in an analysis of what is meant by the inclusion concept in a certain context as well as in the description of actual processes of inclusion. In the report it is argued that at least as important as the issue of the reasonableness of inclusion is the question concerning the democratic processes through which steps towards inclusion should be taken. Thus, a distinction is made between inclusive and excluding forms of decision-making.

Finally empirical research about inclusion/integration is made. Above all the conditions of such research, and the methodological problems involved, is discussed

KAPITEL I

Inledning

I detta inledande kapitel kommer jag först att presentera några utgångspunkter för arbetet i form av en beskrivning av min övergripande intention med arbetet, samt ge en initial beskrivning av inkluderingsbegreppet. Beskrivningen kommer att fördjupas i de följande kapitlen. Därefter preciserar jag mina syften och presenterar också arbetets disposition. Jag kommer också att ta upp arbetets avgränsningar. Avslutningsvis i detta inledande kapitel introducerar jag en problematik som jag kommer att återkomma till vid flera tillfällen senare i arbetet.

NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

Det är ju förstås viktigt att vara tydlig med vad denna text handlar om. Olika läsare har olika förväntningar på vad en text om inkludering som idé och praktik bör innehålla. Mitt övergripande fokus är redan formulerat i detta arbets rubrik: "Inkludering – vad betyder det och vad vet vi?". Således kommer jag att problematisera begreppet inkludering samt empiriska undersökningar av inkludering i praktiken. Framförallt vill jag försöka bidra till en tydlighet vad gäller användningen av begreppet inkludering. Varför är då det så viktigt? Begreppet inkludering introducerades i relation till elever "i behov av särskilt stöd" för att man försökte säga något nytt om hur skolan bör bemöta denna grupp av barn. Eftersom integreringsbegreppet kommit att urvattnas så banades väg för denna efterföljare. Men även inkluderingsbegreppet omtolkas i olika sammanhang. Det är denna process som jag bland annat vill fånga; hur ett nytt begrepp gör entré i relation till framförallt specialpedagogiska frågor, hur det tas emot och vad vi kan förvänta oss ska hända med det framöver. Jag har alltså valt att fokusera på vad man skulle kunna kalla idéns innehåll: vad menar man när man pratar om inkludering? En poäng som jag vill framhålla är att *inkludering ges olika innebörder* och att det är viktigt att tydliggöra sådana skillnader och att förstå varför de uppstår. Begreppet inkludering kommer att stå i fokus för de nästkommande tre kapitlen. Men jag tror det är viktigt att ha åtminstone en preliminär idé om begreppet redan innan jag preciserar arbetets syften. Inkludering ("inclusion") är ett begrepp som kommit att användas i väsentligt ökad omfattning under de senaste åren, speciellt kanske i samband med utbildning för elever "i behov av särskilt stöd". Med begreppet inkludering brukar, något förenklat, menas idén att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer. Men vad menar man mer när man talar om inkludering? Ordet är nytt och

låter kanske lite främmande och konstigt för många. Samtidigt så erbjuder också denna ”nyhet” en utmaning. Jag antar att man kan närma sig begreppets betydelse på åtminstone tre olika sätt. För det första kan man söka ta reda på vad de som introducerat begreppet vill ha sagt; Varför väljer man att använda ett begrepp som inkludering istället för t.ex. det mer välkända integrering? Vad är det man vill ha sagt genom att använda detta nya begrepp? För det andra så kan man se på ordets ursprung, dess etymologi, för att komma närmare en förståelse av dess mening. Vilket/vilka ord kommer det ifrån? En tredje väg är att se på hur det faktiskt används. På vilka olika sätt använder man ordet? Det var främst frågan om vad man ville med detta nya begrepp som stod i fokus för mitt intresse när jag för några år sedan sökte pengar hos Skolverket för projektet ”Inkludering – vad betyder det och vad vet vi?”. Talet om inkludering hade då, framförallt på en internationell arena, växt fram med stor styrka under ett antal år som en politisk, filosofisk och demokratisk vision och som en utmaning för existerande utbildningssystem¹.

Redan tidigt ställdes skolan inför problemet hur man skulle möta elevers skiftande förutsättningar. Historikern Bengt Sandin (1995) beskriver situationen på följande sätt:

När allt fler barn ur skilda samhällsklasser rymdes i samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammade hår – iaktagna av en allt mer professionell yrkeskår – folkskollärarna, som hade ett intresse och personligt engagemang i att påtala skillnaderna mellan barnen. Inte bara motsträvigheten mot att gå i skolan och konflikten mellan skolan och hemmen kom till synes utan också barnens andra brister. Sjukdomar, avvikelser av fysisk och psykisk och inte minst moralisk art uppmärksammades. Skolans uppgift att vara en skola för alla barn var inte alldeles enkel att genomföra (Sandin, 1995, s. 61).

Nej, det var inte lätt att skapa en skola för alla och särlösningar skapades för olika grupper av elever. Det är mot bakgrund av att skolan i sin hantering av barns olikhet historiskt har skapat en rad sådana särlösningar, t.ex. olika former av specialklasser, avstängningar, specialkurser, specialskolor, kliniker, särskolor osv. som talet om inkludering bör ses (se också Vislie, 2004). Det har samtidigt funnits visioner om skolan, vilka ibland uttryckts med begreppet ”en skola för alla”, som handlat om att skolan ska vara en plats där alla barn har rätt till delaktighet i de gemensamma aktiviteterna. Peter Haug (2000) beskriver visionen på följande sätt:

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det

¹ Jag vill tacka Lise Vislie för att hon tydliggjort detta för mig.

är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (s 29f).

Det är som en del av en sådan vision om en annan skola som inkluderingsbegreppet växt fram. Vi kan också se att denna vision om en gemenskap givits lite olika beteckningar: ”en skola för alla”, ”en inkluderande skola” eller ”en integrerad skola”. Just användningen av ett nytt begrepp kan, som ovan antytts, ses som ett försök att föra fram denna idé i ett delvis nytt ljus. Redan inledningsvis är det förstås viktigt att konstatera att skolan i många avseenden, i ett historiskt perspektiv, har blivit mer inkluderande:

Det er selvsagt variasjoner, men en hovedkonklusjon på forskningen som studerer om integrering og inkludering er gjennomført, finner at nesten alle går i vanlig skole. Innenfor den vanlige skolen er det en klar dokumentasjon på en nokså stor avstand mellom ideal og realitet... (Haug, 2004, s 189).

De flesta barn i Norge, likväl som i Sverige, går i vanlig skola, även om man kan sätta ett frågetecken kring förekomsten av inkluderande processer inom denna gemensamma skola. I en diskussion gällande ett något längre tidsperspektiv argumenterar Vislie (2003) för att det idag inte handlar så mycket om avvecklandet av specialskolor och liknande, som en utmaning av de ordinarie pedagogiska praktikerna att öka sin förmåga att kunna undervisa en mångfald av elever. Skillnaden mellan ideal och verklighet vad gäller inkluderande processer i skolan handlar enligt Haug (a.a., s. 170) om rätten till deltagande i det sociala livet i skolan, rätten till ett deltagande utifrån ens egna förutsättningar och att få göra sin röst hörd samt att ges reell möjlighet att påverka utbildningen och att erhålla ett socialt och kunskapsmässigt utbyte av den. Haugs (a.a.) beskrivning är samtidigt ett förslag till en definition av vad en inkluderande utbildning är, något som kommer att diskuteras utförligt i detta arbete. Situationen ser också olika ut i olika länder. I många länder får t.ex. funktionshindrade barn inte gå i skolan alls och i t.ex. Europa skiljer sig skolsystemen åt inte minst vad gäller förekomst av specialskolor. Således kommer inkludering att betyda olika saker i olika nationella sammanhang (jmf. Dyson och Millward, 2000)². Men även om de flesta barn i Sverige går i den vanliga skolan, så betyder detta inte att de nödvändigtvis är inkluderade i väsentliga avseenden. Inkludering handlar förstås inte, i första hand, om en fysisk placering av barn.

SYFTEN OCH DISPOSITION

Jag har funnit det centralt utifrån projektets första fråga (Vad betyder det?) att beskriva och diskutera det nya begreppets innebörd (kapitel 2) samt de olika sätt varpå det kommit att utmanas och omtolkas (kapitel 3). Jag kommer alltså att argumentera för att begreppet inkludering omtolkas på olika sätt och därför ser jag det som en viktig uppgift att presentera några dimensioner av inkluderingsbegreppet som kan användas för analys av hur begreppet används i olika sammanhang (kapitel 4). De dimensioner som urskiljs kan

² Specialpedagogikens målgrupper definieras ju också på lite olika sätt i olika länder.

tillsammans, i olika kombinationer, definierar olika sätt att se på inkludering som idé och praktik.³ I samband med presentationen av dimensionerna knyter jag också begreppsanalysen till en diskussion av begreppet demokrati, eftersom jag menar att tolkningar av inkluderingsbegreppet är intimt förknippade med idéer och ideal om demokrati. Medan diskussionen och analyserna i kapitel 2–4 i första hand handlar om begreppet inkludering och dess betydelse, så handlar projektets andra fråga (Vad vet vi?) i högre grad om hur det ser ut i ”verkligheten”, dvs. om inkludering som ett fenomen. I kapitel 5 diskuterar jag den empiriskt inriktade forskningen om inkludering.

För att sammanfatta det som sagts ovan så kan följande övergripande syften med rapporten urskiljas (inom parentes anges de avsnitt av texten som motsvarar syftena; dispositionen av texten elaboreras efter syftesbeskrivningarna):

- att beskriva framväxten av inkluderingsbegreppet inom ramen för ett politiskt-filosofiskt-demokratiskt perspektiv där delaktighet och gemenskap är centrala värden (kapitel 2)

- att diskutera omtolkningar av inkluderingsbegreppet (kapitel 3)
- att analysera inkluderingsbegreppets olika dimensioner och därigenom också problematisera begreppet ytterligare (kapitel 4)
- att diskutera relationen mellan inkludering och demokrati (kapitel 4)
- att analysera förutsättningarna för, och sammanfatta utfallet av, den empiriska forskning som bedrivits om inkludering (kapitel 5).

Närmare bestämt så kommer jag att i det andra kapitlet diskutera inkluderingsbegreppet utifrån vad man vill ha sagt med det nya begreppet. Jag presenterar det nya begreppets framväxt och gränser, diskuterar dess översättning till svenska, hur det ses i förhållande till begreppet ”integrering” samt hur det kan ses som en del av en kritik av traditionell specialpedagogik. Som ovan nämnts är ett annat sätt att se på begreppet inkludering och dess betydelse att undersöka hur det används i olika sammanhang. Det förefaller som att begreppet redan på många sätt kommit att omtolkas, när det används av nya aktörer med olika intressen. Inkludering har kommit att bli ett ”plusord”, dvs. laddat med ett positivt värde och således vill fler och fler lägga beslag på det. Framförallt har begreppets radikala innebörd delvis kommit att försvagas. Olika sätt på vilket detta sker kommer att diskuteras i kapitel 3.⁴ Jag använder här begreppet ”rekontextualisering” (jmf. Linell, 1998) för att diskutera de mekanismer som gör att ideologiskt grundade begrepp som inkludering riskerar att få sin betydelse försvagad när det möter nya sammanhang. Jag

³ Min förhoppning är att dimensionerna underlättar till att man i diskussioner om inkludering, i olika sammanhang, klargör vad man menar med begreppet. Vidare är dimensionerna användbara i empiriska analyser. Jag hade ju förstås kunna börja min framställning med modellen för att sedan analysera framväxten av det nya inkluderingsbegreppet. Jag tror dock det är pedagogiskt viktigt att presentera idén med det nya begreppet innan detta problematiseras.

⁴ Däremot kommer jag inte att behandla begreppen inkludering respektive integrering utifrån deras ursprung, dvs. etymologisk. Se istället diskussion hos Rosenqvist (2003) i betänkandet För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2003:35).

fokuserar här på ett mer allmänt hållet resonemang om rekontextualiserings förutsättningar, snarare än på dess utfall i olika konkreta sammanhang.

Eftersom jag alltså argumenterar för att innebörden i inkluderingsbegreppet håller på att förändras och att det blir allt svårare att veta vad någon menar när de talar om inkludering, så har jag, som påpekats ovan, funnit det viktigt att tydliggöra olika dimensioner av begreppet. Meningen med en sådan analys, som jag gör i kapitel 4, är att bidra till att skapa en ökad klarhet kring vad som avses med inkludering i olika sammanhang. Härigenom kommer också olika sätt att uppfatta inkludering, även bland de som är positiva, till det nya begreppet att kunna tydliggöras. Det nya begreppet har ju framförallt handlat om barns situation i klassrummet, medan analysen i kapitel 4 även inbegriper andra nivåer. De dimensioner som urskiljs rör sig från mer grundläggande sådana, såsom exempelvis språkliga distinktioner mellan ”normalt” och ”speciellt” till de mer konkreta frågor om delaktighet i klassrumsaktiviteter som brukar avses. Det som alltså då kanske är nytt för en del läsare är att de dimensioner jag urskiljer går utöver själva situationen i skolan/klassrummet och inbegriper dessa ytterligare nivåer. Avsikten med min analys är inte att förespråka en viss ”lösning” utan att tillhandahålla ett analytiskt redskap för att tolka vad som menas med inkludering i olika sammanhang. I kapitel 4 förs också en diskussion om inkludering i relation till frågor om inflytande och bestämmande. Jag argumenterar där för att det är svårt att analysera inkluderingsbegreppet fristående från analyser av demokratibegreppet.

I min ansökan till Skolverket fanns alltså också en fråga om vad vi vet om inkludering. I detta sammanhang avsåg jag då närmast att analysera vad forskningen som studerat inkludering som empiriskt fenomen kommit fram till. Jag tror att vår utgångspunkt inför en sådan fråga är viktig att analysera. Vi skulle knappast göra empiriska undersökningar av om demokrati är bra eller ej, om rösträtten är rimlig eller om vi ska ha kvar yttrandefriheten. På ett liknande sätt kan man resonera om inkludering; inkludering är en mänsklig rättighet och empirisk forskning kan möjligtvis visa på fördelaktigheten hos olika vägar att realisera inkludering, men själva inkluderingen i sig kan inte ifrågasättas. En något mildare tolkning av denna inställning är att det skulle räcka att visa att inkludering fungerar åtminstone i några fall. Andra menar att vi måste visa att inkludering är bättre än andra organisationsformer. I kapitel 5 diskuterar jag dessa frågor i relation till den empiriska forskningen om området.

AVGRÄNSNINGAR

Som framgått ovan så är syftena med rapporten att beskriva 1) hur inkluderingsbegreppet iscensätts för att säga något nytt, 2) hur det kommit att rekontextualiseras och omtolkas, 3) den empiriska forskningen om inkludering och framförallt, 4) att försöka bidra till skapandet av en tydlighet kring användningen av begreppet inkludering. Rapporten kan ses som en forskningsöversikt över området. En sådan forskningsöversikt kan förstås genomföras på

olika sätt. Ett sätt vore att gå empiriskt tillväga och samla in den forskning som, utifrån vissa definitioner, handlar om inkludering som idé och praktik, och sedan beskriva denna; vilka frågor är centrala, vilka metoder dominerar, vilka slutsatser har man dragit osv. Ett annat sätt är att utifrån sin egen förståelse av forskningsfältet tematisera och analysera de grundläggande begrepp och distinktioner som organiserar området. Jag har i detta arbete framförallt valt den senare utgångspunkten (speciellt vad gäller kapitel 2–4), eftersom jag bedömde det som att begreppet inkludering kommit att användas på ett sätt som gör att det, samtidigt som det fått en mer framträdande roll i relation till skolan och situationen för elever i behov av särskilt stöd, blivit alltmer undanflyktigt.

Rapporten ska alltså inte ses såsom en (empirisk) forskningsöversikt i bemärkelsen att jag induktivt analyserar den forskning som behandlar inkludering. Inte heller bör den läsas som en beskrivning av de positioner som olika författare inom området tar vis-a-vis inkluderingsbegreppet. Jag har i ett tidigare arbete (Nilholm, 2003) argumenterat för att forskningen om specialpedagogik framförallt bedrivits inom ramen för två perspektiv; det kompensatoriska respektive det kritiska. Det senare perspektivet har representerat en utmaning av traditionella idéer om specialpedagogik, kritiserat den sociala marginaliseringen av olika elevgrupper och förespråkat alla elevers rätt till delaktighet i skolan. I den meningen ligger ju detta perspektiv väldigt nära de tankar som uttryckts med hjälp av det nya inkluderingsbegreppet. Men det råder ju förstås olika meningar bland ledande representanter för detta perspektiv i exakt hur man bör se på inkludering som idé och praktik. Jag har dock valt att inte fördjupa mig i skiljelinjer i sådana diskussioner för att istället fokusera på de i sammanhanget väsentligt större skillnaderna mellan det kritiska perspektivet i stort och olika försök att anpassa inkluderingsbegreppet till mer traditionella synsätt på specialpedagogik (kap 3). Sådana traditionella perspektiv tar sin utgångspunkt i vad som uppfattas som individers brister och i frågor om hur sådana brister ska kompenseras.

Jag har vidare valt att i min genomgång av empirisk forskning inte uppehålla mig vid genomgångar av enskilda studier eftersom jag fokuserat på mer principiella frågor kring den empiriska forskningens utgångspunkter och möjligheter. Jag hänvisar i avsnittet till andra som genomfört mer detaljerade genomgångar av olika studier/grupper av studier.

Avslutningsvis vad gäller avgränsningar vill jag påpeka att detta arbete inte är en (historisk-)sociologisk studie av hur olika grupper kommit att introducera inkluderingsbegreppet och hur andra omtolkat det eller motarbetat det, hur det använts inom ramen för professionaliseringssträvanden eller för att utmana vetenskapliga hegemonier.⁵ Och även om jag berör inkluderingsbegreppets relation till demokratibegreppet (kapitel 4) så är föreliggande arbete heller ingen studie av inkluderingsbegreppet i relation till olika utbildningspolitiska idéer.

⁵ Här finns förstås flera viktiga forskningsuppgifter.

Dessa avgränsningar ska alltså ses mot bakgrund av det primära syftet med denna rapport, vilket är att analytiskt försöka tydliggöra olika innebörder av inkluderingsbegreppet och att övergripande diskutera den empiriska forskningen.

EXKURS

Innan jag går vidare till det andra kapitlet så vill jag resa en fråga: I vilken mån är den föreliggande texten inkluderande? Denna fråga kan uppfattas som ett uttryck för navelskådande och är kanske inte så vanlig i den här typen av texter. Jag vill dock något kort diskutera frågan och inleda ett resonemang som återkommer i kapitel 4 och som handlar om själv reflexivitet när det gäller tal om inkludering. Eftersom föreliggande text är en del av detta tal, så kan det vara på sin plats att redan inledningsvis reflektera något över vilken betydelse den här typen av texter kan ha. Förmodligen kommer denna text att genom sin titel (Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?) signalera att vad som här avhandlas är av intresse för specialpedagogiskt intresserade, t.ex. forskare inom området, verksamma specialpedagoger mm. Således uppstår den paradoxala situationen att en text om inkludering förmodligen inte läses av de som är ansvariga för och verksamma inom den ”normal” verksamhet som, enligt företrädare för ett inkluderingsperspektiv, behöver förändras för att inkluderande processer ska kunna utvecklas! Eftersom elevers olikhet och hur dessa ska bemötas inte blir en angelägenhet och ett ansvar för pedagogiken i stort och för alla pedagoger, så kommer inkluderande processer enligt detta perspektiv att ha svårt att göra sig gällande. I ett sådant perspektiv föreligger förstås möjligheter att genom demokratiska processer förändra skollag och liknande förordningar och på så sätt administrera fram en inkluderande skola, men frågan är om man ändå inte menar att en förutsättning för en reell förändring är att de frågor som idag behandlas under rubriken ”specialpedagogik” blir just en angelägenhet för betydligt fler. Jag kommer som sagt att återkomma till detta och liknande spørsmål senare i detta arbete.

KAPITEL 2

Det nya begreppet

Jag ska alltså i detta kapitel presentera ett inkluderingsbegrepp, som kan sägas bära en politisk, filosofisk och demokratisk utbildningsidé. Likartade tankar har också uttryckts, och uttrycks fortfarande, med hjälp av andra begrepp såsom ”en skola för alla”, ”integrering” och ”normalisering”. Jag kommer i det första avsnittet nedan att diskutera begreppet inkludering och dess relation till sin föregångare integrering. Framförallt vill jag tydliggöra en tanke jag redan varit inne på i kapitel 1 som handlar om vikten av att lyfta fram att introduktionen av begreppet inkludering innebär att man vill säga något nytt. I samband med detta är också översättningen av begreppet *inclusion* viktig. Salamancadeklarationen (UNESCO 1994), som utgör en avsiktsdeklaration från ett stort antal länder vad gäller hur genomförandet av undervisning av ”elever i behov av särskilt stöd” ska organiseras har haft stor betydelse vad gäller lanseringen av begreppet inclusion. Intressant nog använde översättaren av Salamancadeklarationen ”integration” som svensk översättning av ”inclusion” och ”inclusive schooling”. Frågor rörande hur ”inclusion” och närbesläktade ord bör översättas behandlas kortfattat i det andra stycket nedan. Därefter tar jag upp en tråd som jag redan berört i det förra kapitlet och den gäller att inkluderingstanken kan ses som ett uttryck för en kritik av traditionell specialpedagogik. Avslutningsvis diskuterar jag också hur man ser på inkluderingens gränser: Vilka grupper och sociala sammanhang handlar inkluderingen om?

INKLUDERING ELLER INTEGRERING?

Det förefaller rimligt att se inkluderingsbegreppet i relation till integreringsbegreppet och i mycket som ett svar på vad som uppfattats som brister i det senare, åtminstone som det kommit att användas. Jan Tøssebro (2004) ger en intressant bakgrund till integrationsbegreppets initiala, radikala betydelse. Mot bakgrund av den framväxt av institutioner för olika ”avvikargrupper” som utmärkte tiden från mitten av 1800-talet till mitten av nästa sekel, så framstod begreppet ”integration” som ett radikalt alternativ mot slutet av 1960-talet. Begreppet var en bärande del av kritiken mot institutionerna. Ett flertal faktorer bakom denna kritik identifieras av Tøssebro (a.a.): behandlingsoptimism, ekonomi, institutionernas oförmåga att ”bota” och deras oacceptabla livsvillkor, kritik mot välfärdsstatens ”segregation”, forskning som visade på positiva effekter av integrering osv. Tøssebro (a.a.) är dock försiktig i att förklara avinstitutionaliseringen utifrån dessa faktorer:

Det er ikke lettere å forklare avinstitusjonaliseringen enn framveksten av de modernae institusjonene et drøyt hundreår tidligere. Mitt poeng har imidlertid ikke vært å forklare endring, men å beskrive sentrale poeng fra debatten den gang integrering var et nytt og radikalt perspektiv. Samtidig må man ikke underså at trendsiftet ikke bare var nytt og radikalt. Det var også knyttet til praktisk og konkret problemløsning, generelle forandringer i velferdsstaten med mer. (s. 25f).

Även om det således kan vara svårt att förklara avinstitutionaliseringen, och därmed också integreringstankens framväxt, så är det helt klart att integreringsbegreppet spelade en viktig roll i sammanhanget.

Är det då viktigt att hävda att inkludering innebär något annat än integrering? Vislie (2003) menar att inkluderingsbegreppet kom att få något av ett internationellt genombrott i samband med Salamancadeklarationen (UNESCO; 1994) och därmed alltmer har kommit att ersätta det integrationsbegrepp som lanserades på 1960-talet. Deklarationen pläderar mot särlösningar för dessa elever. Vislie (2003) menar att begreppet inclusion lanserades för att visa på en ny policy-inriktning vad gäller barn i behov av särskilt stöd. Rosenqvist (2003) ger en liknande förklaring till begreppets framväxt:

I den anglosaxiska världen upplevde man för ett drygt decennium sedan att begreppsnamnet integration inte täckte den betydelse av full delaktighet och – för amerikansk vidkommande – undervisning i ”the least restrictive environment” som varit avsikten, och ordet inclusion kom att användas allt flitigare i ett försök att beskriva den innebörd man eftersträvade. Förmodligen har den praktik som gått under namnet av integration visat samma diffusa mångfald av innebörder och därmed tillkortakommanden beträffande exakthet i den anglosaxiska världen som i övriga kontinentala Europa och Sverige för den delen (s. 264).

Rosenqvist (a.a.) identifierar alltså en upplösning av integrationsbegreppets innebörder i meningen att begreppet blivit oklart, vilket då ”öppnar” för behovet av ett nytt begrepp. Många som är positiva till idén om ett nytt begrepp menar att den avgörande skillnaden mellan, å ena sidan, inkludering, och, å andra sidan, integrering, är att det förra innebär att helheten ska anpassas till delarnas beskaffenhet, medan det senare innebär att delarna ska passa in i en helhet som inte riktigt är organiserad utifrån delarnas egenskaper. Corbett och Slee (2000) menar t ex att inkludering utmanar befintliga hierarkier medan integrering är en assimileringsprocess. I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna). Integrering, å andra sidan, innebär att barn, vilka definierats som ”avvikande”, ska passas in i en helhet som ”från början” inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika. Vidare menar Vislie (2003) att begreppet integration till stora delar handlat om en europeisk problematik och ett försök att åtgärda den långtgående segregering som utmärkt dessa samhällen. Inkluderingsbegreppet, som inte har en motsvarande belastning, blir då något som andra nationer har lättare att ta till sig när diskussionen genom UNESCO förflyttas till en global arena. Inkluderingsbegreppet ses därmed som mer

”neutralt” på denna internationella arena, där integration i olika sammanhang alltså setts som en europeisk och anglosaxisk problematik (jmf. Vislie, 2003)⁶.

Det råder förstås inte full enighet i forskarvärlden om skillnaden mellan integrering och inkludering. Rosenqvist (2003) gör en analys av begreppen genom att se på deras ursprungsbetydelse och finner då att integrering har många positiva bibetydelser som inkludering saknar. Booth (1996) är kritisk mot ersättandet av integration med inkludering. Det många tycker är viktigt, kanske oavsett vilket av benämningarna man förespråkar, är att tydliggöra skillnaden mellan 1) systemförändring kontra 2) anpassning av individer till befintliga system.

Om ”inkludering” och ”integrering” alltmer kommit att användas för att beteckna just skillnaden mellan systemförändring respektive individanpassning, så behöver de språkhistoriska respektive historiska argumenten inte utgöra något hot mot detta, såvida man inte menar att ord har historiskt bestämda betydelser som de är bärare av och att dessa är mer sanna än den betydelse orden får när de används. (Däremot är det ju av största vikt att i en historisk studie förstå hur ord använts vid den studerade tidpunkten.) Det pågår som tidigare nämnts en urholkning av begreppet inkludering (se kapitel 3, se också Emanuelsson, 2004), så det blir ju viktigt att vara tydlig vad man menar när man använder begreppen. Utifrån idén att man vill säga något nytt med inkluderingsbegreppet blir det naturligt att det används i den betydelse som just motiverat att det börjat användas, dvs. för att beteckna en idé om en systemförändring. Inkludering ses därmed i kontrast till ett integreringsbegrepp som alltför ofta kommit att beteckna en anpassning av ”avvikande” individer till oförändrade system. Vi ska dock ha klart för oss att ordet integrering inte alltid används på detta sätt och att betydelsen av ordet inkludering alltmer kommit att omtolkas (se kapitel 3), ofta i en riktning som gör det närmast till en synonym till ”integrering”, förstått som delens anpassning till helheten. Det viktigaste i detta sammanhang är trots allt det idéinnehåll vi vill uttrycka. Om inkluderingsbegreppet urholkas så kommer det att uppstå behov av ett nytt ord som betecknar att utbildningssystem i grunden måste anpassas utifrån elevers olikhet.

Begreppet inclusion har, trots försök att ”underminera” det, utan tvekan redan skördat stora framgångar. Ett tecken i tiden är den bokserie som Open University Press i England just börjat ge ut betecknad som just ”Inclusive education”. Man skriver:

Rörelsen mot inkluderande (inclusive) utbildning håller på att få ökad styrka världen över. Men hur realiserar den i praktiken? Böckerna i denna serie kommer att undersöka argumenten för inkluderande skolor och tecken på inkluderings framgång. Avsikten med serien är att blanda en diskussion om idealen bakom inkludering med bilder av inkludering i praktiken. Målet är att över-

⁶ Integrationsbegreppet är vidare komprometterat i Sydafrika där det användes som en del av apartheidpolitiken (Berndt Gustafsson, 2004).

brygga klyftan mellan teori och praktik utan att glömma de starka sociala och politiska principer som ligger bakom rörelsen mot inkludering samtidigt som de praktiska utmaningarna noteras (Utgivarens förord i volymen "Deconstructing special education and constructing inclusion" författare: Gary Thomas och Andrew Oxley, 2001; min översättning).

Här handlar det både om att fördjupa idén om inkludering teoretiskt och att omsätta principerna i praktiken.⁷ Inkludering beskrivs som en rörelse byggd på sociala och politiska principer. Noterbart är att volymen i vilken förordet står heter "Deconstructing special education and constructing inclusion". På så sätt är skriftserien ett uttryck för de politiska, filosofiska och demokratiska idéer som bär fram inkludering som ett nytt begrepp. En hel del forskning om inkludering har en sådan normativ inriktning (se Clark, Dyson och Millward, 1996, Nilholm, manuskript).

INCLUSION – INKLUSION ELLER INKLUDERING?

Eftersom det inte finns någon helt vedertagen översättning av begreppet inclusion måste vi bestämma oss för hur det ska betecknas på svenska. Som redan framgått väljer jag att använda inkludering som översättning av inclusion. I den svenska översättningen av Salamancadeklarationen används "integration" som översättning av "inclusion", vilket alltmer kommit att uppfattas som en felöversättning⁸. Vidare föredrar jag att använda inkludering framför alternativet inklusion eftersom inkludering i högre grad betecknar en process.⁹ Jag menar att i en normativ mening är detta att föredra, dvs. att se inkludering som en process snarare än ett tillstånd. Vidare får då substantivet samma ordstam som adjektivet "inkluderande" och verbet "inkludera", vilka förefaller vara rimliga översättningar av engelskans "inclusive" respektive "include".

INKLUDERING OCH KRITIKEN MOT TRADITIONELL SPECIALPEDAGOGIK

Ett begrepp växer förstås inte fram i ett tomrum utan är en del av en större förändring. Jag har tidigare (Nilholm, 2003) diskuterat framväxten av ett kritiskt perspektiv inom forskningen om specialpedagogik och jag menar att inkluderingsbegreppet bör ses i relation till framväxten av detta perspektiv likväl som i relation till officiella dokument som Salamancadeklarationen. Ett sådant kritiskt perspektiv ska ses i kontrast till det kompensatoriska perspek-

⁷ Ett annat exempel på begreppets framgång är tidskriften "Inclusive education". Denna tidskrift innehåller till största delen artiklar om inkludering. Många av artiklarna rapporterar om studier av inkluderande utbildning i praktiken.

⁸ Dock vacklar Salamancadeklarationen mellan olika diskurser, ibland kan man därför hävda att "integration" är en lämplig översättning av hur "inclusion" används i dokumentet.

⁹ Ett tack till Bengt Persson som i ett delvis annat sammanhang påpekade detta. Noterbart är att engelskan inte har någon motsvarighet till möjligheten hos det svenska ordet "inkludering" att beteckna både process och produkt. Jmf. Rosenqvist (2003) för en liknande diskussion av begreppet integrering.

tiv som dominerat, och fortfarande dominerar, denna forskning. Det kompensatoriska perspektivet som dominerat forskningen om specialpedagogik har getts många andra namn; t.ex. medicinskt-psykologiskt (jfr Bailey, 1998), kategoriskt (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001) eller funktionalistiskt (Skrtic, 1995)¹⁰. Emanuelsson m.fl. (2001, s. 22; min översättning) menar att utmärkande drag i ett sådant perspektiv är att:

- 1) särskilda behov ses som en individuell egenskap
- 2) sådana behov avgränsas och kategoriseras
- 3) det specialpedagogiska fältet kartläggs och systematiseras
- 4) specialpedagogik etableras som en ”vetenskaplig” disciplin
- 5) speciellt, snarare än inkluderande, stöd, förespråkas
- 6) specialpedagogisk kompetens ses som att kompetent stöd ges direkt relaterat till de diagnosticerade problemen hos eleverna
- 7) skälet till specialpedagogiska behov ses som beroende på att elever har svårigheter som är antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen.

Ett kritiskt perspektiv innebär, å andra sidan, att svårigheterna lokaliseras till faktorer utanför individen. Utifrån detta synsätt är barns olikhet ett grundläggande faktum som det pedagogiska arbetet måste anpassas till. Kategorisering och diagnosticering av individer uppfattas som stigmatiserande för dessa. Barns olikhet är något som ska ses som en tillgång och som något som berikar skolan. Sär lösningar ska undvikas och barns rätt till delaktighet betonas. (Special)pedagogisk kompetens ses följaktligen som länkad till en förmåga att anpassa undervisningen till barns olika förutsättningar så att alla känner delaktighet i arbetet. Det kritiska perspektivet uttrycker alltså i mångt och mycket en helt annan syn på specialpedagogiken och dess funktioner än man har i det kompensatoriska perspektivet.

Tidigare (Nilholm, 2003) har tre faktorer bakom det kritiska perspektivets framväxt identifierats¹¹; 1) Nya vetenskapliga strömningar, 2) Framväxten av identitetspolitik och 3) Idén om en skola för alla barn. Vad gäller vetenskapliga strömningar så kan man konstatera att positivismen med dess idéer om att utifrån studiet av empiriska lagbundenheter skapa en värderingsfri vetenskap alltmer har kommit att ifrågasättas inom samhällsvetenskapen¹². Just att man alltmer börjar se kunskapen som kopplad till olika perspektiv (eller paradig; se t.ex. Burrell och Morgan, 1979), och därmed olika värderingar,

¹⁰ Man kan förstås diskutera om det är ”samma” perspektiv som har getts olika namn. I Nilholm (2005) argumenterar jag för att dessa perspektiv delar grundläggande dimensioner även om de benämns olika.

¹¹ Dessa faktorer beskrivs mer utförligt i Nilholm (2003).

¹² Utmaningar mot positivismen framträder med olika styrka under olika perioder; 1960-talets strukturalism och marxism ersätts delvis med framväxten av ett mer subjektivt orienterat tolkningsparadigm under 70-talet. Under senare år har postmoderna strömningar utmanat positivismen, som dock fortfarande är livaktig. Samtidigt har också antalet alternativa synsätt förstås ökat.

har gjort att det blivit mer legitimt att framföra en värderingsbaserad kunskap. Just forskningen om inkludering tillskriver sig ofta en sådan värderingsgrund.

Skeenden som i hög grad är utomvetenskapliga har bidragit till kritiken mot traditionell specialpedagogik. Framväxten av en identitets-politik (se t.ex. Anspach, 1979), där traditionellt marginaliserade grupper såsom t.ex. kvinnor och etniska minoriteter har kommit att ställa ökade krav på jämställdhet och erkännande (jmf. Taylor, 1994) har varit viktig. En sådan marginaliserad grupp är just personer med funktionshinder, vilka ju är en central klientgrupp för specialpedagogiken. Medan det sedan länge har funnits forskningsområden som mer specifikt riktar sig t.ex. mot genus ("gender studies") och etnicitet ("cultural studies") så håller ett motsvarande område på att ta form i relation till människor med funktionshinder. Davis (1997) skriver i förordet till en av de första böcker som ägnar sig åt området:

This reader is one of the first devoted to *disability studies*. But it will not be the last. Disability studies is a field of study whose time has come. For centuries, people with disabilities have been an oppressed and repressed group. People with disabilities have been isolated, incarcerated, observed, written about, operated on, instructed, implanted, regulated, treated, institutionalized, and controlled to a degree probably unequal to that experienced by any other minority group (s. 1, min understrykning).

Davis (a.a.) menar alltså att det förtryck som riktats mot funktionshindrade från vad man i dessa sammanhang ofta kallar "able-bodied society" (ung. de kroppsfunktionellas samhälle) varit större än förtrycket som andra marginaliserade grupper utsatts för och att man dessutom inte heller uppmärksammats på samma sätt som dessa andra grupper inom forskningen:

....., the case must be made clear that studies about disability have not had historically the visibility of studies about race, or gender for complex as well as simple reasons. The simple reason is the general pervasiveness of discrimination and prejudice against people with disabilities leading to their marginalization as well as the marginalization of the study of disability. Progressives in and out of the academia may pride themselves on being sensitive to race and gender, but they have been "ableist" in dealing with the issue of disability. While race, for example, has become in the past twenty years a more than acceptable modality from which to theorize in the classroom and in print, a discourse, a critique, and a political struggle, disability has continued to be relegated to hospital hallways, physical therapy tables and remedial classrooms. (...) In other words, disability has been seen as eccentric, therapeutically oriented, out-of-the-mainstream, and certainly not representative of the human condition-not as race, class, or gender seem representative of that condition (s. 1f).

Utifrån den historia av förtryck och marginalisering som Davis beskriver ovan, så ställer identitets-politiken krav på ett erkännande. Detta har bl.a. tagit formen av kritik mot traditionella specialpedagogiska lösningar och krav på inkluderande skolor där delaktighet skapas för personer med funktionshinder. Nu ska det ju noteras att långtifrån alla elever som betraktas

som ”elever i behov av särskilt stöd”¹³ är funktionshindrade. Men den identitetspolitik jag beskrivit har implikationer också generellt vad gäller elever i specialpedagogisk verksamhet i skolan, då dessa elever i olika avseenden också kan betraktas som marginaliserade och nedvärderade. Den tredje faktorn ovan, idén om en skola för alla, har ju sedan länge varit en vision för skolan samtidigt som den erbjuder stora utmaningar. Visionen har varit riktningsgivare för en hel del reformarbete och man skulle kunna säga att idén om inkluderande skolor i viss mening kan ses som ett utsträckande av visionen om ”en skola för alla barn” till att omfatta barn i behov av särskilt stöd.

Det finns förstås inte någon helt enhetlig syn i den kritik mot traditionell specialpedagogik som vuxit sig starkare under senare år på hur inkluderingen ska gestaltas. Framförallt finns skillnader när det gäller betydelsen av mer övergripande faktorer inom utbildningssystemet och inte minst vad gäller specialpedagogikens roll i en inkluderande skola. Men många förefaller i alla fall vara överens om att inkluderingen ska omfatta alla barn:

It involves all students in a community, with no exceptions and irrespective of their intellectual, physical, sensory or other differences, having equal rights to access the culturally valued curriculum of their society as full-time valued members of age-appropriate mainstream classrooms (Ballard, 1997, p. 244).

Inkludering innebär här alltså alla elevers rätt till närvaro i klassrummet utan undantag (se också t.ex. Stainback, Stainback och Forest, 1989). Haug (1998) grundar en liknande tolkning av inkludering (han använder begreppet inkluderande integrering) på en analys av social rättvisa, dvs. social rättvisa kan tolkas som en rätt till just deltagande:

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 (s. 21).

Det förefaller som om både Ballards (1997) och Haugs (1998) tolkningar innebär alla barns rätt till deltagande i de ”ordinarie” praktikerna. Då är också förekomsten av segregering praktiker ett tecken på en ofullständig inkludering. Inkluderingsrörelsen i USA har också vidgats i denna riktning. Målsättningen med inkludering

vidgades under 1990-talet med stöd av kanske främst *The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH)* till *full inclusion* vilket innefattade även elever med svårare funktionshinder (Emanuelsson m.fl, 2001, s. 84, kursiveringar i originaltexten).

¹³ De barn som räknas in i denna beskrivning framgår av de inriktningar som fanns i den gamla specialpedagogutbildningen: 1) Barn med dövhet/hörselskada. 2) Barn med synnedsättning/blindhet, 3) Barn med utvecklingsstörning. 4) Barn i problematiska inlärningssituationer. Denna senare (och klart största) grupp domineras av barn som inte traditionellt räknas som funktionshindrade (t.ex. barn i läs- och skrivsvårigheter och/eller i socioemotionella svårigheter).

Även om det inte alltid görs explicit så förefaller flera av de teoretiker som skriver utifrån kritiska perspektiv (Nilholm, 2003) på specialpedagogik förespråka en uppfordrande inkludering¹⁴. I Nilholm (a.a.) urskiljer jag några sätt på vilka specialpedagogiken dekonstrueras där olika faktorer som anses ligga ”bakom” (se Skrtic, 1991) specialpedagogiken identifieras såsom strukturellt förtryck, professionella intressen och skolans misslyckande. Implicit i denna kritik ligger att om dessa bakomliggande faktorer upphävs, så skulle också fenomenet specialpedagogik upphävas. Även om inte lika mycket energi kanske har lagts på att teoretisera om hur en fungerande inkludering skulle se ut, så ligger det åtminstone i dessa tankars förlängning att det är en långtgående inkludering som man förespråkar.

BEGREPPETS GRÄNSER – VILKA BARN OCH VILKA KONTEXTER?

Formuleringar som ”inkludering av barn i behov av särskilt stöd” utgår ifrån att det är något speciellt med denna grupp av barn, vilket gör att man inte talar om inkludering i största allmänhet. Då är ej heller segregering ett normaltillstånd, utan något som är speciellt utmärkande för denna grupp. Vidare gör ju också inkluderingsdiskussionens fokusering vid skolan att det främst är det sammanhanget som kommer att uppmärksammas. Men man skulle kunna påstå att vi lever i en segregerad värld och att behovet av inkludering är ett allmänmänskligt behov som också sträcker sig över olika sociala sammanhang. En långtgående arbetsdelning har gett en arbetsmarknad som är så uppdelad och specialiserad att vi endast har ytliga kunskaper om vad många av våra medmänniskor sysslar med. Vi gör också skillnad mellan människor utifrån olika identitetskategorier, t.ex. genus och etnicitet. Också traditionella uppdelningar som i t.ex. stad och land förefaller idag att dela människorna i olika tillhörigheter. Man skulle kunna gå ännu längre och hävda, något metaforiskt, att segregeringen finns inom oss; i de olika sammanhang vi rör oss i har vi olika identiteter/roller, t.ex. make, bror, chef, underordnad, idrottsintresserad. Ett otal sådana identiteter/roller kan tillskrivas varje människa. Om vi går utanför det samhälle vi betecknar som vårt, så ser vi att världen är ytterligare segregerad. Givet denna uppdelning, för att inte säga fragmentisering, av tillvaron, så är det lätt att förstå människans längtan efter helheter och sammanhang. Någon har påstått, i samband med de delvis misslyckade försöken att integrera ”invandrare” i det svenska samhället, att hela det svenska samhället skulle behöva integreras (eller kanske snarare inkluderas); vad ska vi då säga om de sammanhang som sträcker sig utanför nationsgränserna? Utifrån det kritiska perspektiv som diskuterades ovan

¹⁴ Som redan nämnts ger den analysmodell som presenteras i kapitel 4 ökade möjligheter att differentiera mellan olika synsätt på inkludering. Till exempel förekommer det, bland en del företrädare för ett kritiskt perspektiv, en idé om att mer specialpedagogik är det som kan generera en mer inkluderande utbildning. Det man har i åtanke då är framförallt inkluderande klassrumssituationer och man lägger inte så stor vikt vid att en övergripande distinktion mellan normalitet och avvikelse präglar exempelvis lärarutbildning eller statens organisation för att styra skolan (se vidare kapitel 4). Den utredning (SOU 1999:63) som ligger till grund för den nya lärarutbildningen är ett exempel på ett sådant synsätt. Den uttrycker en klar önskan om en inkluderande utbildning (man använder begreppet ”en skola för alla”) som ska nås genom *mer specialpedagogik*.

skulle man kunna hävda att den segregering/uppdelning som skisserats kanske inte vore så problematisk om olika tillhörigheter gavs lika värde. Många människor har kommit att marginaliseras i den meningen att de kommit att representera det onormala, det avvikande, det andra, eller vad man väljer att kalla det. Detta onormala har då alltså kommit att ses såsom mindre värt. Kvinnan, den funktionshindrade, främlingen, den socialt underställda eller den sexuellt avvikande har kommit att representera detta andra. Inkludering kommer då, utifrån ett sådant kritiskt perspektiv, att betyda andra saker än vad som gäller en utveckling mot en mer generell uppdelning mellan och inom människor. Inkludering i den förra bemärkelsen gäller då en allmän samhällsutveckling där det kan finnas en längtan till helheter och tillhörigheter men där utvecklingen också genererar nya möjligheter. Den senare formen av inkludering handlar om rätten till erkännande. Det är således viktigt, utifrån detta synsätt, att skilja en allmän tendens till segregering och uppdelning från en marginalisering av stora grupper av människor.

I denna rapport kommer inkludering som idé och praktik framförallt att diskuteras i förhållande till gruppen ”barn i behov av särskilt stöd”. Dock är det värt att notera att begreppet förekommer i andra sammanhang och att det förefaller som om det under senare år har kommit att få en bredare innebörd också i den forskning som handlar om ”elever i behov av särskilt stöd”, t.ex. skriver Daniels och Garner (1999):

Demokratis utveckling innefattar per definition ökande nivåer av deltagande i det sociala och politiska livet. Att förespråka någon form av demokratiskt ideal betyder då att man har som mål att inkludera alla människor i utvecklingen av det civila samhället. Medan mycket har skrivits om inkludering i relation till utbildning, speciellt i USA och Västeuropa, så kan begreppet konstrueras till att omfatta ett bredare fokus än enbart funktionshinder och svårigheter i utbildning (s. 1; min översättning).

Det kan alltså vara fruktbart att skilja mellan två former av utvidgning av begreppet i detta sammanhang. Å ena sidan kan inkludering komma att innefatta andra arenor än utbildning, t.ex. yrkesliv, boende, politik mm¹⁵. Å andra sidan kan begreppet komma att innefatta andra grupper än ”barn i behov av särskilt stöd”, t.ex. andra marginaliserade grupper såsom etniska minoriteter. Begreppet social inclusion har växt fram under senare år i relation till andra grupper, kanske framförallt vad gäller just etniska minoriteter. Således skulle man kunna tala om inkluderandet av en mångfald av olikheter (se Bagga-Gupta och Nilholm, 2002). I detta arbete är det dock främst forskningen om inkludering och inkluderingsbegreppet i relation till ”barn i behov av särskilt stöd” som behandlas.

¹⁵ Noterbart är att exempelvis den svenska diskussionen om normalisering och integrering har handlat om fler arenor än skolan.

SAMMANFATTNING

I detta andra kapitel har jag beskrivit hur begreppet inkludering kommit att användas för att beteckna något annat än integrering. Medan det förra begreppet då skulle handla om att skolan ska utformas utifrån den mångfald av barn som finns, betecknar integrering att barn i behov av särskilt stöd ska anpassas till en organisation som inte i första hand har denna variation i åtanke. Jag betonade också att begreppen inte nödvändigtvis används på just detta sätt och att inkluderingsbegreppet är på god väg att omtolkas på samma sätt som skett med integreringsbegreppet. Men introduktionen av inkluderingsbegreppet bör alltså ses i ljuset av en kritik mot det integrationsbegrepp som i praktiken kommit att urholkas. Jag menar också att flera internationella forskare betonat betydelsen av inkludering som ett politiskt, demokratiskt och filosofiskt projekt (se t.ex. Skrtic, 1991, 1995, Vislie, 2003). Jag har också försökt beskriva hur inkluderingsbegreppet kan förstås som en del av en kritik mot traditionell specialpedagogik. Det är bland annat inom ramen för mer övergripande synsätt som begrepp får sina innebörder och det är också delvis inom ramen för en spridning till olika tanketraditioner som begreppet tenderar att omtolkas. Eftersom inkluderingsbegreppet har kommit att få en positiv värdeladdning så vill man från många håll lägga beslag på det, även i de fall då man har mycket lite gemensamt med de demokratiska och politiska tankar som begreppet från början varit ett uttryck för. Det finns några lätt insedda skäl till att talet om inkludering slår rot. Vem kan vara mot barns rätt till deltagande? Vem vill se särlösningar och segregation? Talet om inkludering har på så sätt närmast estetiska kvalitéer, likväl som talet om jämlikhet och rättvisa. Detta leder också till att inkludering i allt högre grad blir ett begrepp som många vill lägga beslag på i olika sammanhang. Detta innebär också att begreppet kommer att möta nya sammanhang – ett möte som innebär att begreppet kommer att ges nya betydelser och innebär en risk för en urholkning av den ursprungliga betydelsen av begreppet. I nästa kapitel ska jag närmare försöka beskriva framförallt några principiella förutsättningar för sådana möten.

KAPITEL 3

Omtolkningar av det nya begreppet

I det förra kapitlet beskrev jag det inkluderingsbegrepp som växt fram som en politisk och demokratisk vision under senare år, dess förhållande till sina engelska motsvarigheter och till begreppet integrering samt något om dess historia och gränser. Jag menade också att begreppet kommit att utgöra en del av en forskning som varit kritisk mot traditionell specialpedagogik. Jag argumenterade också för att den främsta anledningen till att man har börjat använda begreppet inkludering är att man vill säga något nytt. Efter att således ha presenterat hur begreppet växt fram inom ramen för ett kritiskt synsätt på specialpedagogik kommer jag i det här kapitlet att analysera principerna för hur inkluderingsbegreppet – genom att det används inom ramen för andra tanketraditioner och sociala kontexter – förändras och därmed kommer att omtolkas. När begreppet blir en del av nya diskurser får det nya innebörder (jmf. Dyson, 1999).

IDEOLOGI OCH PRAGMATISM¹⁶

En avgörande fråga när det gäller begreppet inkludering är alltså att man menar olika saker när man använder det. Detta skiljer ju inte begreppet inkludering från andra begrepp. Jag har i kapitel 2 pekat på att begreppet kan utökas i sitt omfång genom att andra olikheter än de som förknippas med specialpedagogik också relateras till begreppet samt att det också kan innefatta andra sociala sammanhang än utbildning. Men även om man avgränsar sig till frågor om inkludering av elever i behov av särskilt stöd i skolan, så är det uppenbart att begreppet används på olika sätt av olika aktörer. "Inkludering" har ju, som sagt, kommit att bli ett "plusord", dvs. har kommit att bära på ett positivt värde såsom "jämförbarhet", "likvärdig utbildning", "värdegrund", "fred", "framsteg", "empati" och många andra ord som så att säga i sig själva oftast, för de flesta, förmedlar något positivt. Men om man närmare diskuterar vad man menar med dessa begrepp och på vilket sätt de för med sig något gott, så finner vi ofta att vi har olika meningar om detta.

På samma sätt som skett med integrationsbegreppet, så riskerar alltså inkluderingsbegreppet att omtolkas och komma att användas för företeelser och

¹⁶ Med pragmatism avses här den vardagliga användningen av ordet och inte ett (utbildnings)filosofiskt perspektiv.

situationer som det ursprungligen var en reaktion emot. Det finns förstås olika sätt att genomföra sådana omförhandlingar av innebörder, liksom det finns olika sätt att förstå dem. Tøssebro (2004) skriver med anledning av integrationsbegreppets ”urvattning”:

... at sammen med den ideologiske linjen har det gått en pragmatisk linje. Og begrepet integrering har i hele perioden blitt gitt en fortolkning i et slags skjæringspunkt mellom disse to linjene. Det er liten tvil om at man fra administrativt hold (særlig i kommunen) har sett seg tjent med å anvende begrepet på måter som er ganske annerledes enn den ideologiske overbygningen. Dermed får vi omtrent den situasjonen Sandvin (1992) har påpekt for normalisering: Begrepet blir så upresist at personer med svært ulike oppfatninger kan slutte seg till det. Hans tese er at dette også kan forklare noe av begrepets suksess. Pendlingen mellom ideologi og pragmatikk kan imidlertid også ha spilt en rolle for suksessen: Den ideologiske egner seg for radikal retorikk, snakk om en ny giv. Samtidig gis rom for en praktisk politikk som ikke behøver være mer enn moderate justeringar av gjeldende praksis (s. 27).

Tøssebro gör här alltså en skillnad mellan ideologiska och pragmatiska tolkningar. Den ideologiska tolkningen vad gäller inkluderingsbegreppet är då den som jag skisserat i första kapitlet, där inkludering knyts till politiska, filosofiska och demokratiska ideal. Samtidigt pågår alltså försök att lägga beslag på, och förändra innebörden av, inkluderingsbegreppet från en rad olika håll. Det finns förstås inget principiellt skäl till att inkluderingsbegreppet kommer att röna det öde som Tøssebro beskriver i citatet ovan vad gäller begreppet integrering. Dock finns det redan många exempel på glidningar i inkluderingsbegreppets betydelse. I nästa stycke avser jag just att diskutera olika arenor för tolkning och användning av inkluderingsbegreppet, framförallt för att jag tycker att det är viktigt att diskutera de olika villkor för meningsskapande som dessa arenor erbjuder.¹⁷

REKONTEXTUALISERINGAR AV INKLUDERINGSBEGREPPE

Jag har tidigare varit inne på att det finns olika vägar till att förstå ett begrepps betydelse. Min utgångspunkt i dessa frågor är ett sociokulturellt perspektiv (se t.ex. Säljö, 2000). Viktigt i ett sådant perspektiv är idén om att språket i hög grad konstituerar olika sociala sammanhang. För att behärska ett socialt sammanhang måste vi erövra de språkliga redskap som används där. Ett exempel som ges av Säljö (2000) är fotboll. Om vi inte behärskar viktiga språkligt burna begrepp, såsom ”offside” eller ”4-2-4”, så behärskar vi heller inte den sociala praktiken. Vidare betonas i ett sådant perspektiv att begrepp är närmast oupplösligt förenade med de sammanhang där de används, vilket också innebär att begrepps innebörder förändras när de blir använda i nya sammanhang. Nya ord och begrepp träder in i verksamheter där olika former av meningsskapande processer pågår och det nya anpassas

¹⁷ Här finns många viktiga forskningsuppgifter som handlar om att analysera villkor för, och former av, transformationer som inkluderingsbegreppet genomgår när det ”flyttas” mellan olika kontexter.

till det redan pågående. Med Linell (1998) kan vi säga att begreppet ”rekontextualiseras”:

Communication situations do not occur in splendid isolation. On the contrary, they are connected in countless and subtle ways, across space and time, through artifacts (such as written texts or computer files) and human beings who wander between situations. This means that also discourse and discursive content will travel across situations. Let us call this ubiquitous phenomenon 'recontextualization' (s 144).

Kommunikationssituationer står alltså i förbindelse med varandra på olika sätt. Både texter och människor flyttar sig från den ena situationen till den andra. På så sätt har språkanvändningen i en kontext återverkningar på språkanvändningen i en annan, men givetvis under påverkan av faktorer i denna senare kontext. Ett begrepp som inkludering, och olika diskurser om inkludering, flyttas alltså till nya texter och situationer, vilket öppnar för nya tolkningar:

When parts of texts or discourses are relocated through recontextualization, they are often subject to textual change, such as simplification, condensation, elaboration and refocusing (Bernstein, 1990) (Linell, 1998, s 145).

Viktigt är förstås det sammanhang inom vilket rekontextualiseringen sker. Inte minst torde politiska, vetenskapliga, administrativa och professionella sammanhang vara avgörande för inkluderingsbegreppets framtid. Tidigare har jag argumenterat för att det nya inkluderingsbegreppet kan förknippas med en kritisk syn på traditionell specialpedagogik. Mycket forskning om specialpedagogik visar att det i administrativa och professionella sammanhang är mer traditionella synsätt som dominerar. Dessa traditionella synsätt har förstås också sina förespråkare inom den politiska sfären (jmf. Haug, 1998). Om sådana traditionella synsätt ska inkorporera begreppet inkludering så kommer det ju förstås att ges en betydelse som harmonierar med andra delar av ett traditionellt perspektiv. Via bl.a. de mekanismer som nämns i citatet ovan, förenkling, kondensering, elaborering och refokusering, kommer inkluderingsbegreppet att omtolkas. Vi kan tänka oss ett generellt fenomen som innebär att det uppstår en rad ”hybrider” när begreppet möter nya kontexter och nya perspektiv. Ett exempel på ett sådant möte som genererar en ”hybrid” är en bok som nyligen utgavs och som heter ”Making special education inclusive” (Farrell och Ainscow, 2003). Om vi betänker inkluderingsbegreppets mer radikala implikationer för ”normalpedagogiken” (dvs. att denna ska kunna hantera individers olikhet vilket, i sin tur, implicerar ett mer eller mindre upphävande av specialpedagogik) så blir ju denna boktitel paradoxal och ett uttryck för hur en traditionell specialpedagogik, som bygger på en tydlig distinktion mellan normalitet och avvikelse, ska anpassa sig till nyare tankeströmningar utan att förändras i grunden. Det är väldigt enkelt att hitta exempel som detta på hur mer eller mindre traditionella strukturer assimilerar de nya tankarna. I tabell 3.1 ger jag några påhittade

exempel på vad som skulle kunna betraktas som ”hybridiseringar” av det nya inkluderingsbegreppet.¹⁸

Tabell 3.1. Exempel på hybridiseringar av det inkluderingsbegrepp som presenterades i kap 2.

Exempel	Kommentar ¹⁹
Pelle ska inkluderas i klassen	Inkludering innebär förändring av system, ej åtgärder riktade mot individer
Kommun X jobbar väldigt inkluderande	Kan stämma till delar och i jämförelse med andra kommuner, men ingen svensk kommun organiserar sin verksamhet utifrån det inkluderingsbegrepp som presenterats i kap 2
Person X är för inkludering	Kan stämma, men nästan alltid handlar det om att man retoriskt förespråkar inkludering med ett flertal reservationer
Särskolebarnen är inkluderade i gemensamma aktiviteter med de andra barnen	En differentiering mellan ”särskolebarn” och ”normala” barn är knappast, åtminstone inte oproblematisk, förenligt med inkluderingsbegreppet (se kap 4 för en ytterligare diskussion av detta). ²⁰ Vidare innebär ju inkludering en förändring av helheten utifrån barns olikhet, vilket förstås är något annat än gemensamma aktiviteter mellan särskola och grundskola.
Inkludering innebär att alla elever ska få en skolsituation som är anpassad just för dem och elever med ADHD behöver inkluderas i en liten grupp	Inkludering innebär en anpassning av helheten för att delarna ska rymmas inom denna ²¹
Lisa känner sig inkluderad	Inkludering är ett ideologiskt begrepp ²² och låter sig inte lätt översättas till subjektiva tillstånd
Förutom läsningen så är Erik inkluderad i klassen	Inkludering berör organiseringen av skolan och skoldagen i stort

¹⁸ De typer av konstruktioner som återges i tabellen har jag naturligtvis stött på i olika sammanhang, men de är påhittade i den meningen att de inte knyts till vad någon sagt eller skrivit vid en specifik tidpunkt på en specifik plats.

¹⁹ Kommentarererna kan ses som invändningar utifrån det inkluderingsbegrepp som diskuterades i kapitel 2.

²⁰ Notera dock att exempelvis Salamancadeklarationen (1994) bygger på denna typ av distinktioner. Även bland dem som är positivt inställda till inkluderingsbegreppet finns det förstås skillnader, något som ytterligare diskuteras i kapitel 4.

²¹ Observera att detta exempel handlar om hur inkluderingsbegreppet används och inte om hur skolsituationen för barn diagnosticerade med ADHD bör utformas. För en problematisering av den senare frågan, se Nilholm (2003).

²² I kapitel 4 diskuterar jag hur ett analytiskt inkluderingsbegrepp skulle kunna se ut.

Tøssebro menar ju att integreringsbegreppet inte minst urholkades i kommunernas användning av det. Förmodligen är det så att de ideologiska betydelseerna är enklast att behålla i texter och utsagor av retorisk karaktär. Ju mer ett begrepp som inkludering närmar sig de vardagliga praktikerna, desto sårbarare är det förmodligen för rekontextualiseringar som förändrar begreppets övergripande innehåll och återspeglar traditionella värderingar och synsätt. Jag vill här med kraft argumentera för att det är av vikt att det förs en reflekterande diskussion om begreppet och hur det används, eftersom det annars riskerar att bli än mer undandlidande än det är idag.

Samtidigt förefaller det som att inkludering bara har påbörjat sin rekontextualisering i svenska kontexter, vilket ju både är ett problem och en möjlighet. Det finns en möjlighet att begreppet ännu har kvar sin potential att tydliggöra olika positioner, dvs. att det ännu inte rönt det öde som Rosenqvist (2003) beskriver för integrationsbegreppet. Men om rekontextualiseringen av inkluderingsbegreppet inte ska innebära att dessa möjligheter försvinner, blir det hela tiden viktigt att vara vaksam på hur det används. Rekontextualiseringar handlar väldigt ofta om att underordna språket till sina egna syften, snarare än ett intresse för precisa innebörder.

SAMMANFATTNING

I detta avsnitt har jag diskuterat något om förutsättningarna för användningen av inkluderingsbegreppet. Utifrån en distinktion (jmf. Tøssebro, 2004) mellan en ideologisk och pragmatisk användning av begreppet, så diskutera jag något om förutsättningarna för mötet mellan begreppet och olika typer av kontexter. I sådana möten uppstår nya tolkningar av begrepp som inkludering. I nästa kapitel presenterar jag en begreppsapparat som kan användas för att närmare analysera olika dimensioner i inkluderingsbegreppet och därmed lämpar sig väl för att användas för att analysera vilket inkluderingsbegrepp som används i ett visst sammanhang.

KAPITEL 4

Ett analytiskt redskap

I de föregående kapitlen har jag först (kapitel 2) diskuterat introduktionen av inkluderingsbegreppet som ett uttryck för en politisk, filosofisk och demokratisk idé och därefter diskuterat olika sätt varpå ett sådant ideologiskt synsätt på begreppet omtolkas (kap 3) när det blir del av andra diskurser. I föreliggande kapitel kan man säga att analysen blir mer abstrakt. Snarare än att fokusera på vad inkludering får för innebörder i olika kontexter, ska jag diskutera några dimensioner av begreppet. Jag menar att man kan mena många olika saker med ”inkludering” och dimensionerna utgör *ett redskap för att analysera vad inkludering kommer att betyda i ett visst sammanhang*. Redskapet blir således användbart för att göra *deskriptiva* analyser av inkluderingsbegrepp och inkluderingsprocesser.

Medan kärnan i det ideologiska inkluderingsbegreppet som presenterades i kapitel 2, främst handlar om barns inkludering i klassrummet, vill jag i detta kapitel argumentera för att det finns andra nivåer som är relevanta när vi ska tydliggöra vad vi menar med inkludering, t.ex. huruvida läroplaner är inkluderande eller ej och huruvida vi har speciella myndigheter för speciella barn. Om inkludering ses som ett begrepp för mångfalden och som en propå om att skolan bör organiseras utifrån det faktum att man har att möta elever som är olika, så följer med detta att inkluderingsbegreppet också går utöver den traditionella distinktionen mellan pedagogik och specialpedagogik. Å andra sidan bygger hela idén om specialpedagogik på en uppdelning mellan normala och avvikande elever, vilka kräver varsin form av pedagogik (jmf. Ballard, 1997). Men medan inkludering således ska omfatta alla elever (en skola för alla) kvarstår en relativt oproblematiserad relation mellan (normal)pedagogik (en pedagogik för de flesta) och specialpedagogik (en pedagogik för några få). Vidare ligger liknande distinktioner till grund för övergripande myndighetsutövning, där SIT (Specialpedagogiska institutet) bl a handhar frågor kring barn och ungdomar med funktionshinder medan myndigheten för skolutveckling handhar generella frågor om skolutveckling. Poängen jag vill göra här är att det går att se inkluderande/exkluderande processer på flera nivåer och att det torde vara nödvändigt att diskutera alla dessa. Således går jag alltså lite utanför vad som ofta tas för givet i diskussionen om inkludering som begrepp och praktik, dvs. att det nästan uteslutande har att göra med situationen i klassrum. Jag kommer alltså att utgå också ifrån organiserandet av skolverksamhet i bred mening. Jag menar att hur, och till vilken grad, organiserandet av skolverksamhet återskapar distinktionen

mellan det speciella och det normala får konsekvenser för hur denna distinktion gestaltas i praktiken.

Min analys består alltså i att urskilja ett antal dimensioner vilka tillsammans i olika kombinationer uttrycker olika inkluderingsbegrepp. Avsikten är inte att göra en heltäckande inventering av dimensioner utan att ge ett förslag på vilka som kan betraktas som viktigast. Dimensionerna utgör på så sätt ett redskap för att tydliggöra vad man menar med inkludering i ett visst sammanhang. Till exempel skulle en extrem²³ tolkning av inkluderingsbegreppet då innebära ett inkluderande vad avser alla dimensioner. Mer vanligt är att man anser att det räcker med att några dimensioner är inkluderande för att vi ska kunna tala om inkludering, framförallt alltså sådana dimensioner som har att göra med klassrummet och aktiviteter där.

Jag kommer också att problematisera inkluderingsbegreppet i relation till demokratibegreppet. Ofta förutsätts ett bestämt demokratibegrepp av de som förespråkar inkludering, t.ex. att barn har en demokratisk rätt till deltagande. Detta är givetvis ett sätt att förstå demokrati i relation till elever i behov av särskilt stöd, men det finns också andra sätt att se på demokrati i detta sammanhang. Här finns flera viktiga frågor t.ex.: Har olika demokratibegrepp konsekvenser för vem ska bestämma vad som är inkluderande? För hur formen för sådana beslutsprocesser ska se ut? Dessa frågor diskuteras i den avslutande delen av detta kapitel. Innan jag övergår till en presentation av inkluderingsbegreppets olika dimensioner och dess relation till olika demokratibegrepp, vill jag något tydliggöra mina teoretiska utgångspunkter för kapitlet.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I kapitel 2 beskrev jag alltså hur inkluderingsbegreppet kan ses som knutet till en kritik av traditionell specialpedagogik. Kritiken uttrycker också en idé om hur de problem som specialpedagogiken har att hantera ska lösas. Genom att bl.a. bejaka olikhet i inkluderande miljöer, så kommer specialpedagogiken att bli helt, eller åtminstone delvis, överflödigt. Kvar blir då möjligen specialpedagogikens goda sida som resursmarkör och som uttryck för ett engagemang för elever i svårigheter. Det väsentliga här är att konstatera att den kritiska forskningen om specialpedagogik ofta blir *normativ*, dvs. det finns en lösning på de problem specialpedagogiken ska hantera (se Nilholm, 2003). På så sätt har den traditionella specialpedagogiken och flera av dess största kritiker liknande utgångspunkter. I det förra fallet handlar det om individens patologi och i det senare om patologier i samhälle, skola och/eller diskurser. Forskarens uppgift blir att diagnosticera och föreslå åtgärder.

Utgångspunkten för diskussionerna i detta kapitel är istället ett dilemmaperspektiv på specialpedagogik (se Clark, Dyson och Millward, 1998, Dyson och

²³ Extrem i bemärkelsen av sin position i en tänkt fördelning av olika inkluderingsbegrepp.

Millward, 2000 och Nilholm, 2003) vilket innebär att specialpedagogiken ses som ett specifikt, sociokulturellt och historiskt situerat svar på ett grundläggande dilemma som möter moderna utbildningssystem för grundläggande utbildning. Det grundläggande dilemmat är att alla elever ska få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter. Det grundläggande dilemmat tar sig i uttryck på flera olika sätt och i Nilholm (2003, 2005; jmf. också Tetler, 2004) ger jag exempel på tre sådana. Det första av dessa handlar om huruvida barn ska kategoriseras (exempelvis som i begreppet ”barn i behov av särskilt stöd”) eller om varje elev ska mötas som en individ. Ytterligare ett dilemma rör huruvida elevers olikhet ska ses som tillgångar eller om de ska värderas, dvs. vissa olikheter kommer då att anses som eftersträvansvärda medan andra nedvärderas. Ett tredje dilemma rör huruvida individer ska kompenseras för vad som uppfattas som brister (t.ex. förstått som ”särskilda behov”) eller om delaktighet ska ses som ett överordnat värde vilket då kan komma att stå delvis i motsatsställning till kompensation. Vart och ett av dessa dilemman behandlas något ensidigt i den traditionella specialpedagogiken respektive i kritiken av denna. En huvudpöäng i ett dilemmaperspektiv är att det är komplext att hantera dilemman och att man endast finner temporära jämvikter.

Det grundläggande dilemmat om hur elevers olikheter ska hanteras återspeglas i de samhälleliga verksamheter vars primära objekt i ett eller annat avseende just är skolsituationer. Jag avser då framförallt hur myndigheter och universitet organiseras utifrån idéer om elevers likhet och olikhet. Skapar man speciella organisatoriska lösningar för ”elever i behov av särskilt stöd”? Återskapar man den dikotomisering i normalt/speciellt som ligger till grund för hela den specialpedagogiska verksamheten (jmf. Haug, 1998)?

Utifrån ett dilemmaperspektiv förefaller det rimligt att se inkludering och segregering, i analogi med likhet och olikhet, som sociala processer som definierar varandra snarare än utesluter varandra. Vi kan förstås utifrån vissa utgångspunkter hävda att något är mer inkluderande än något annat, men vi kan inte hantera likhet och olikhet utan att differentiera och därmed inkludera och segregera. Här är det på sin plats att påpeka att *det inte handlar om en värderativitet*²⁴ utan erkännandet av vad som från ett dilemmaperspektiv framstår som ett faktum, dvs. att olikhet frammanar inkluderingar och exkluderingar på olika nivåer.

På vilket sätt kan då inkludering/segregering ses som två aspekter av en process? Dyson och Millward (2000) illustrerar det i en ingående analys av förändringsarbete vid fyra engelska skolor. Skolorna valdes ut för att de identifieras som strävande mot mer inkluderande praktiker. Författarna använder olika perspektiv för att försöka förstå utfallet av förändringsprocesserna i de fyra skolorna. Även om vissa framsteg i inkluderande riktning identifierades, så menar författarna att skolorna också återskapade, och ibland förstärkte,

²⁴ Personligen är jag framförallt förtjust i de analytiska verktyg som Dyson och Millward (t.ex. 2000) använder snarare än deras, som jag uppfattar, något pessimistiska syn på möjligheten av inkluderande utbildning.

mer traditionella lösningar. Vidare menar man att alla sätt att hantera elevers olikhet på, kräver differentiering men på olika sätt:

If segregated systems are set up to respond to the differences between students, the inadequacy of those systems to respond to the common humanity and needs of students will become apparent. If all students are included in the same schools, curriculum and classrooms, their differences will pose the most direct challenges to the teachers and school managers who have to make such an inclusive system work (Dyson och Millward, 2000, s. 166).

Om inkluderingen ökar olikheterna i undervisningssituationen kommer alltså andra sätt att segregera²⁵ tvingas fram inom klassrummet. Inkludering/exkludering ses här som allestädes närvarande aspekter av mänsklig samvaro som inte låter sig upphävas. Det innebär förstås inte att alla skol- och klassrumssituationer är lika bra, eller dåliga, i dessa avseenden utan snarare att vi ska vara vaksamma på att det handlar om dilemman som inte låter sig lösas utan som hela tiden finner temporära och lokala jämvikter. Ett sätt att försöka fånga komplexiteten är att se inkludering (och därmed också segregering) utifrån ett antal dimensioner.

INKLUDERINGENS DIMENSIONER

Jag kommer att presentera dimensioner som kan vara mer eller mindre inkluderande. Det brukar hävdas att enbart en placering av ett funktionshindrat barn i den "vanliga skolan" inte är tillräckligt för att tala om inkludering. I stället brukar det framföras att inkludering kräver en social delaktighet och man kanske kan se detta som ett nödvändigt villkor för att vi ska kunna tala om inkludering. Men såsom jag har argumenterat ovan kan begreppet inkludering ges en mer omfattande innebörd eftersom det ställer krav på att skolan förändras så att den i sin organisation och i sitt sätt att fungera, utgår ifrån den mångfald som den har att hantera. Det innebär att man kan tala om inkluderings-/segregeringsaspekter på olika nivåer inom hela utbildningssystemet. Det är alltså två aspekter som blir grundläggande för mitt resonemang: 1) inkludering omfattar olika nivåer, 2) inkluderings- och segregeringsaspekter konstituerar varandra på de olika nivåerna. Jag har i urvalet av dimensioner inspirerats av Haug (1998, s. 26ff) och Dyson och Millward (2000, s. 15ff). Varje dimension sträcker sig från en inkluderande till en exkluderande pol. Dels kan användningen av begreppet inkludering i ett visst sammanhang analyseras utifrån dimensionerna: Vilka dimensioner anses viktiga? (Är det bara klassrummet som man uttalar sig om?) Vilket ställningstagande gör man vad gäller de olika dimensionerna? (Menar man t.ex. att det är individens upplevelser av att vara inkluderad som är det helt avgörande?) Använder man en inkluderande diskurs när man skriver om inkludering? Dels kan dimensionerna användas i empiriska undersökningar av konkreta praktiker.

²⁵ Man kan tänka sig en segregering utifrån olika aspekter t.ex. rumsligt, språkligt, aktivitetsmässigt och/eller i form av roller.

Avsikten är alltså att tydliggöra vad som kan menas med inkludering som idé och praktik, snarare än att förespråka ett visst förhållningssätt, inom de olika dimensionerna²⁶. De områden som kommer att behandlas är följande:

- diskurs (språkanvändning)
- forskning om utbildning
- det nationella utbildningssystemet (myndigheter, utredningar, läroplaner och lärarutbildning)
- kommunernas organisering av undervisning
- skolområde/skola
- klassrummet
- andra skolsituationer
- individens upplevelser

DISKURS

Den kanske mest osedda aspekten av inkludering/exkludering är den diskursiva, dvs. den som har att göra med språkanvändning. I olika sociala sammanhang kan språket ses som en konstituerande del. Med detta menas att språket spelar en avgörande roll för förståelsen av vad man gör och varför man gör på ett visst sett och på så sätt kan man tala om det sociala livet som en uppsättning diskursiva praktiker där språkandet och görandet är ouplösligt förenade med varandra (jmf. Säljö, 2000). Således inryms den diskursiva nivån i de andra nivåerna nedan, men lyfts här fram separat eftersom den har en avgörande betydelse vilken inte alltid uppmärksammas. , Hur ser då en inkluderande diskurs ut? Man kan skilja på huruvida man utgår från en mångfald i talet om elever eller är benägna att språkligt märka ut olika individer som avvikande från en normalitet. I det förra fallet värdesätter jag olikhet och försöker att undvika att använda kategoriseringar, speciellt sådana som har en negativ laddning. I det senare fallet gör jag distinktioner i språket mellan normala elever och avvikande sådana. Ett dilemma för skolan är att man behöver språkliga redskap för att exempelvis identifiera grupper som behöver extra resurser. På det sättet leder en önskan om att se till olika marginaliserade gruppers behov paradoxalt nog till att dessa urskiljs som i någon mening annorlunda.

²⁶ Dimensionerna hänför sig framförallt till utbildningssystemet. Ibland hävdas att exkludering inom ramen för utbildningssystemet är något som skulle kunna underlätta inkludering senare i livet, dvs. att segregeringen förbereder för inkludering (jmf. diskussion i Dyson och Millward, 2000, se också problematisering av detta i Hjärne, 2004). I grunden för sådana resonemang ligger ofta någon form av "växthusmetafor", dvs. individen måste utvecklas under speciella, gynnsamma omständigheter före "utplanteringen" i samhället.

Personligen kan jag se en fara med analyser av diskursen som är frikopplad från de sociala sammanhang där diskursen används. I sådana fall tenderar (ibland) diskursen att förtingligas och börja leva ett eget liv.

För en analys av språkliga framställningar i åtgärdsprogram, se Persson, 2004.

Ytterligare en diskursiv aspekt som har att göra med inkludering/exkludering involverar dokument och texter av olika slag. Inom ramen för sådana dokument kan en rad dimensioner av språklig inkludering/exkludering göra sig gällande på väldigt subtila sätt även om dokumentet i generell mening adresserar frågor som rör mångfalden av barn. Exempelvis kan man växla mellan en mångfalddiskurs och en diskurs uppbyggd på grundläggande distinktioner mellan avvikelser/normlighet. Således kan en argumentation som övervägande har en inkluderande inriktning upp bäras av former och distinktioner av en exkluderande karaktär.

FORSKNING OM UTBILDNING

Vad gäller forskningen om utbildning i relation till begreppsparat inkludering/exkludering kan man analytiskt skilja på dels forskningens organisering respektive forskningens innehåll. Vad gäller organisering så innebär exkludering att det t.ex. skapas speciella tidskrifter, speciella avdelningar och ett speciellt ämne för specialpedagogiska frågor. Innehållsmässigt kan en exkluderande forskning sägas innebära att forskningen bedrivs utifrån ett perspektiv där 1) övergripande pedagogiska frågeställningar frikopplas från specialpedagogiska frågor (t ex didaktikforskning som utgår från föreställningar om "normalelever"), eller 2) att forskningen i sig utgår från exkluderande föreställningar (t.ex. att specialpedagogikens uppgift är att skapa speciella lösningar för olika problemgrupper).

Motsatsen på den organisatoriska nivån skulle då vara att distinktionen som gjorts mellan pedagogik/specialpedagogik i skolverksamheten inte oproblematiskt skulle återskapas inom forskningen. Vidare så innebär det på innehållsnivån ett närmande av de specialpedagogiska frågorna till de pedagogiska. Ett exempel på detta skulle kunna vara att man inom ramen för ämnesdidaktik relaterar de didaktiska frågorna om vad, varför och hur till frågan om vilka elever som har varit/är delaktiga i undervisningen. Inkluderande föreställningar inom forskningen kan t.ex. innebära att frågan om hur en mångfald av elever ska undervisas inom ramen för samma klassrum blir en central frågeställning för pedagogiken.

DET NATIONELLA UTBILDNINGSSYSTEMET

Inkluderings-/exkluderingsdimensionen vad gäller det nationella utbildningssystemet berör en rad underaspekter, t.ex. förekomsten eller ej av olika myndigheter och organisatoriska lösningar för skolans verksamhet, olika utredningar, läroplaner, kursplaner och lärarutbildning för den "vanliga" skolan respektive för specialundervisning. Man kan argumentera för att det i ett inkluderande utbildningssystem är mångfalden som utgör utgångspunkt för ett sammanhållet organisatoriskt system och för *en* läroplan och att statliga utredningar bör omfatta alla skolans barn i samma utredningar. Vidare att lärarutbildningen tar sin utgångspunkt i att lärare ska kunna undervisa mångfalden av barn och där specialpedagogik inte lyfts fram som ett speciellt område (jmf. diskussion i Brodin och Lindstrand, 2004, s 142–143).

KOMMUNERNAS ORGANISERING AV UNDERVISNING

På ett liknande sätt som på en nationell nivå kan man vad gäller kommunernas organisering av undervisning ha mer eller mindre inkluderande lösningar i relation till elever i behov av särskilt stöd. Olika typer av organisering av särskola, resursfördelningssystem (t.ex. huruvida det krävs diagnoser eller liknande för extra stöd), hur den specialpedagogiska stödverksamheten är uppbyggd samt hur de specialpedagogiska frågorna hanteras centralt i kommunen är olika dimensioner där kommuner kan ha mer eller mindre inkluderande förhållningssätt.

SKOLOMRÅDE/SKOLA

I arbetsplaner och andra dokument återges skolområdets/skolans policy i centrala frågor. Sådana dokument utgör en aspekt i en bedömning av huruvida den kan ses som inkluderande eller exkluderande. Vidare utgör skolområdets/skolans organisering vad avser pedagoger i relation till specialpedagoger, förekomst av särlosningar (särskola, ”liten grupp”) samt verksam ideologi (som kan sammanfalla med policyn men inte behöver göra det) andra aspekter utifrån vilka skolor kan sägas vara mer eller mindre inkluderande.

KLASSRUMMET

Som tidigare nämnts är det kanske framförallt klassrumsnivån som fokuseras i diskussioner om inkluderande utbildning. Inom ramen för klassrummet kan arbetssätt vara mer eller mindre inkluderande. Det är förstås inte säkert att vad som förefaller vara en inkluderande arbetsform, t.ex. lärarledd helklass eller grupparbeten, behöver vara inkluderande i sitt konkreta genomförande. Vidare är en hel del aktivitet i klassrummet relaterad till andra saker än undervisning och lärande, t.ex. sker här förhandlingar mellan elever om relationer vilka också kan ses i ljuset av begreppen inkludering/exkludering. Ett inkluderande klassrum torde förstås innebära att olikheten ses som en tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och sina sociala relationer.

ANDRA SKOLSITUATIONER

Elevers aktiviteter på raster och liknande är ju förstås oerhört viktiga vad gäller inkluderings-/exkluderingsprocesser. Också en rad andra situationer som är relaterade till skolans verksamhet såsom t.ex. utvecklingssamtal och föräldramöten kan också ses utifrån dimensionen inkludering/exkludering.

INDIVIDENS UPPLEVELSER

En avgörande dimension av inkludering är förstås huruvida individer upplever tillhörighet och erkännande. Många skulle påstå att detta är ett nödvändigt, men inte tillräckligt, villkor för att vi ska kunna tala om inkludering. Flera skulle förmodligen hävda att inkludering just har att göra med skolsituationen, men jag tycker att det är orimligt att argumentera för att exklu-

dering skulle upphävas i skolsammanhang, samtidigt som en rad sociala praktiker har distinktionen pedagogik/specialpedagogik som sin legitimerande utgångspunkt. Delvis tar jag här min utgångspunkt i den diskursiva vändningen inom samhällsvetenskapen (se Nilholm, 2004, Englund, 2004), dvs. i ett synsätt där språket delvis konstituerar omvärlden. Vi skulle i detta sammanhang kunna tala om, i bokstavlig mening, institutionaliserade distinktioner. När den distinktion som kritiseras samtidigt konstituerar institutioners grundläggande legitimitet blir talet om inkludering problematiskt. Det finns en uppenbar möjlighet att separata, institutionella lösningar i en eller annan form gör att andra (normal)institutioner avlastas ansvar och att vissa frågor inte blir deras angelägenhet. Således skulle en social funktion hos de institutioner som på olika sätt har elever i behov av särskilt stöd som sitt arbetsområde bli att återskapa den distinktion som man ofta är kritisk till samtidigt som man "avlastar" andra ett ansvar för hanterandet av elevers olikhet. Således avlastar exempelvis specialpedagogerna inte bara pedagogerna på skolorna utan hela institutionaliseringen av specialpedagogik får vittgående konsekvenser. Observera att jag inte för en normativ diskussion här. Den andra sidan av myntet är ju engagerade specialister som i många avseenden underlättar situationen för de elever det handlar om. Argumentet för att skapa separata, institutionella lösningar är förstås värt att ta på största allvar: risken finns förstås att de "frågor" det handlar om riskerar att inte uppmärksammas om de inte särskiljs. Detta utgör i sanning ett grundläggande dilemma.

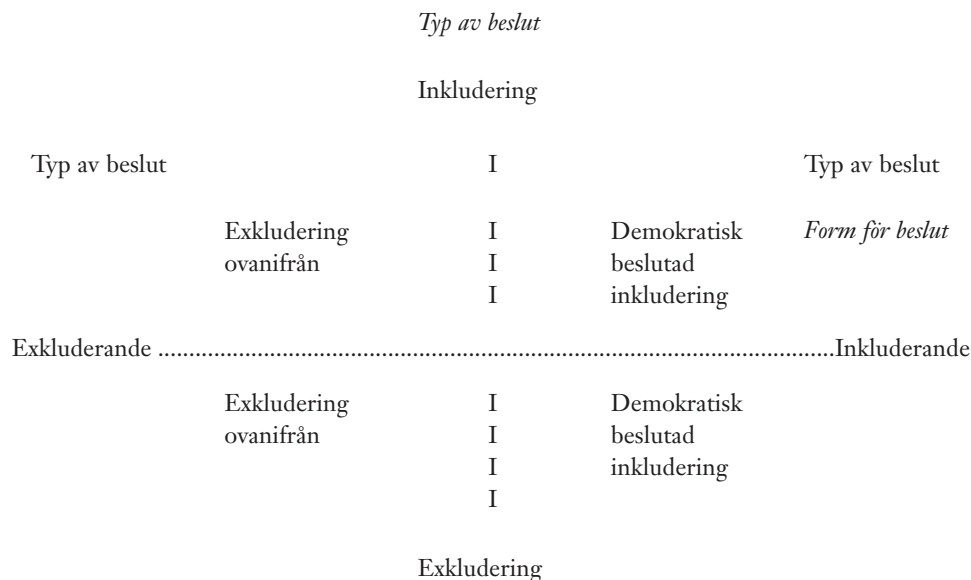
Således kan de olika dimensionerna användas för att analysera vilket inkluderingsbegrepp som avses i diskussioner, forskningssammanhang och i andra kontexter. Ofta kommer vi då att finna att flera dimensioner är implicit förstådda, dvs. man har inte alltid uttalade ställningstaganden vad gäller de mer övergripande dimensionerna. Samtidigt kan också dimensionerna användas som en utgångspunkt för empiriska undersökningar av konkreta utbildningssystem.

INKLUDERING OCH DEMOKRATI

Relationen mellan inkludering och olika demokratiformer har inte problematiserats i någon högre grad i litteraturen om inkludering, och därför vill jag beröra några aspekter av den här. Clark, Dyson och Millward (1996) menar att en hel del av forskningen kring inkludering handlat om att argumentera för, och tydliggöra, de värden som så att säga har inkludering som sin konsekvens. Framförallt är det barns rätt till deltagande som lyfts fram i dessa sammanhang. Oftast föreligger då också åtminstone en implicit föreställning om relationen mellan forskning, demokratiskt beslutsfattande och skolan som praktik. Om det finns entydiga värden, såsom t ex inkludering, som ska realiseras i praktiken så blir det institutionernas uppgift att se till att detta genomförs. Om man, å andra sidan, menar att inkludering är ett mångdimensionellt fenomen där inkludering och exkludering är samverkande processer och där olika former av inkludering/segregering kan ses som temporära ställningstaganden vad gäller grundläggande dilemman, så uppstår, kanske

i högre grad än tidigare, också en fråga om vem/vilka som ska bestämma vad som är framåtsyftande former av inkludering. För att omformulera detta i inkluderings-/exkluderingsstermer kan man bli fråga sig *vilka som ska vara inkluderade i de beslutsprocesser som ska generera inkluderande undervisningsprocesser*. Som framgår av figur 4.1 så kan vi något förenklat se fyra olika utfall av relationen mellan beslutsprocess och typ av beslut Carlsson och Nilholm (2004) menar att olika demokratimodeller ger olika implikationer för både vad inkludering kommer att betyda och för hur modellen ska genomföras. De urskiljer fyra olika typer av demokrati: regelstyrd, representativ, deltagardemokrati och deliberativ demokrati. Den representativa demokratin utgör en grund för både deltagardemokrati och deliberativ demokrati, vilka båda handlar om att öka medborgarnas inflytande över demokratiska beslut och processer. Den regelstyrda demokratin förespråkar minimal statlig inblandning i marknaden där exempelvis utbildning väljs/köps. Carlsson och Nilholm (a.a.) förespråkar en blandning av element från olika demokratimodeller, men lyfter speciellt fram vikten av deliberativa samtal (se Englund, 2000), dvs. samtal där olika argument ställs mot varandra, där det råder tolerans och respekt mellan samtalsdeltagarna och en strävan efter att komma överens. Det är förstås viktigt att deltagande i sådana samtal inte reproducerar, utan snarare strävar efter att problematisera, uppdelningen mellan (normal)pedagogik respektive specialpedagogik.

Figur 4.1. Relation mellan form för och typ av beslut som gäller inkludering²⁹.



²⁹ Figuren är ju förstås en förenkling av sambanden och exempelvis kan den kompliceras genom att olika dimensioner av inkludering särskiljs. Vidare skulle förmodligen flera mena att demokrati är en integrerad del av inkludering och att uttrycket "inkludering ovanifrån" är en språklig omöjlighet.

Det finns förstås, som nämndes ovan, andra synsätt på relationen mellan specialpedagogik och demokrati. Mer marknadsorienterade demokratimodeller förespråkar ju föräldrars valmöjligheter vad gäller den grundläggande utbildningen. I ett sådant demokratiperspektiv bör föräldrar kanske ges möjlighet att välja om deras barn ska inkluderas eller ej, dvs. ges en valmöjlighet mellan segregerade lösningar och mer integrerade sådana. En sådan förskjutning mot föräldrars valmöjligheter kan ses som en genomgripande förändring av svensk utbildningspolitik, där den grundläggande utbildningen i mindre grad blir en offentlig angelägenhet (se Englund, 1993). På samma gång som framväxande komplement till den representativa demokratin uttrycker en önskan om mer engagemang från, och makt till, medborgarna, så uttrycker de olika alternativen avgörande skillnader i sin syn på samhället. Således förefaller det begränsande att föra en diskussion om inkluderingsbegreppet om inte relationen till demokratifrågorna görs explicit. Därmed är ju förstås frågan om inkludering och specialpedagogikens roll generellt också intimt förknippad med frågan om vilken typ av samhälle vi förespråkar (jmf. Helldin och Sivertun, 2004 och Nilholm, 2004). Man kan påstå att idéer om ”en skola för alla” och integration är produkter av en viss typ av demokratisyn, där statens roll som en ”god” kraft lyfts fram. I mer nyliberala demokratitolkningar kan då själva idén om inkludering i det svenska sammanhanget misstänkliggöras som ytterligare ett sätt för staten att ordna, och bestämma över, tillvaron för medborgarna. Samtidigt kan man förstås inom ramen för ideologier som vill minska skattetrycket se inkludering som ett sätt att minska kostnaderna för utbildning, då ju separata lösningar för elever ofta är kostnadskrävande (jmf. Skrtic, 1995).

SAMMANFATTNING

Till skillnad från kapitel 2 och 3 där framförallt normativa inkluderingsbegrepp diskuterades var syftet med detta kapitel att presentera ett antal dimensioner för beskrivning av inkluderingsprocesser och inkluderingsbegrepp. Utgångspunkten för diskussionen är ett dilemmaperspektiv på specialpedagogisk verksamhet. Specialpedagogik ses som ett sätt för utbildningssystem att hantera ett grundläggande dilemma som i korthet kan beskrivas som att man ska ge alla barn ”samma sak” samtidigt som man måste anpassa sig till barns olikheter. Detta dilemma försvinner inte men måste hela tiden finna jämviktslägen. Eftersom dilemmat kvarstår så kommer man hela tiden, i olika former, att göra skillnad mellan elever och på så sätt kommer inkludering/exkludering att återskapas. I kapitlet urskiljs de grundläggande dimensioner där inkludering/exkludering görs. Urskiljandet av dessa dimensioner görs med avsikt att öka möjligheterna att tydliggöra vad vi menar med inkludering. Avslutningsvis i kapitlet diskuteras relationen mellan inkluderingsbegreppet och olika demokratibegrepp.

KAPITEL 5

Empiriska studier

Man kan urskilja tre principiellt olika sätt att nalkas empirisk forskning om inkludering. För det första kan inkludering ses som en rättighet, ungefär som rösträtt eller yttrandefrihet. Med den utgångspunkten är inte utfallet av empiriska studier avgörande för hur vi ställer oss till inkludering. För det andra kan vi se inkludering som något i grunden gott, men vi måste också väga in utfall av empiriska studier i vår bedömning av huruvida inkludering är eftersträvansvärt. Här blir det viktigt att visa att inkludering kan fungera bara omständigheterna är rimliga. För det tredje kan vi se det som att empiriska undersökningar ska avgöra om inkludering är bra eller ej. Underfrågor blir då: Är det bra för alla grupper? På alla stadier? Som Lindsay (2003) påpekar kan frågan om inkludering alltså vinklas både utifrån ett rättighetsperspektiv och/eller ett effektivitetsperspektiv.

I följande kapitel kommer framförallt tre frågor att diskuteras: 1) Vet vi om elever ”i behov av särskilt stöd” gynnas av att befinna sig i inkluderande/integrerade³⁰ miljöer? Min utgångspunkt här är inte att i detalj redogöra för kunskapsläget (i den mån detta är möjligt) utan att orientera om forskningsläget och framförallt föra en principiell diskussion om forskningens utgångspunkter och möjligheter, 2) Blir undervisningssystemen generellt mer (eller mindre) inkluderande? 3) Kan vi kartlägga de faktorer som är gynnsamma för att inkluderande processer ska uppstå? Dessa frågor utgör också grunden för kapitlets disposition och kommer att behandlas i tur och ordning. Redan här är det av största vikt att påpeka att en hel del av forskningen har studerat, eller uttalar sig om, integrering (jmf. kap 1). Det är således ofta inte det inkluderingsbegrepp som diskuterades i kapitel 2, som legat till grund för de skolförändringar man studerat.³¹

Avslutningsvis i kapitlet kommer jag också att diskutera dels hur jag tror att forskningen kommer att gestalta sig och de vägar som jag personligen tror är fruktbara.

³⁰ I den empiriska forskningen finns studier av interventioner med varierande grad av inkluderings- respektive integreringssträvanden (se kapitel 2).

³¹ När det handlar om mer inkluderande processer är det också ofta inte helt klart utifrån vilket inkluderingsbegrepp som förändringar initierats liksom vilket inkluderingsbegrepp som styr analysen av förändringarna.

Det förefaller vid en första anblick som om svaren vi får på dessa frågor, speciellt fråga ett och tre, är helt avgörande för hur vi ställer oss till inkludering. Så behöver dock inte vara fallet. Trots bevis för att inkludering i praktiken inte verkar fungera speciellt bra i befintliga skolor/skolsystem, så kan vi, vilket antytts ovan, hävda att det inte beror på att principen om inkludering är fel utan att det är genomförandet som brister. Förespråkare för en principiell inkludering skulle förmodligen förfäktat en sådan position. Man kan alltså etablera en viktig distinktion mellan, å ena sidan synen på inkluderingens vara eller inte vara som en empirisk fråga, å andra sidan som en principiell fråga. Men om vi för en stund utgår från att utfallet av empiriska undersökningar är avgörande för hur vi ska ställa oss till inkludering, vilken slutsatser kan vi då dra från dessa?

GYNNAS ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD AV ATT BEFINNA SIG I ”INKLUDERANDE” MILJÖER?

Ofta ställs argument för och emot inkludering emot varandra såsom t ex i tabell 1. (delvis inspirerad av Miller och Tovey, 1996). Sådana listor har ofta en något tveksam karaktär, beroende på hur legitim frågeställningen är. Vi skulle t ex inte göra listor om argument för eller mot slaveri. I en tidigare historisk period skulle listor som denna kanske handlat om argument för eller mot huruvida utvecklingsstörda barn borde placeras på institution eller ej. Vi ska nog vara vaksamma på det historiskt tillfälliga i listor som denna. Men vad säger då forskningen mer generellt om integreringens/inkluderingens effekter? När man tidigare har försökt sammanfatta de ”bevis” som har bäring på frågan i rubriken för detta avsnitt, så har en vanlig slutsats varit att dessa inte medger några avgörande slutsatser (t.ex. Baker, Wang och Wahlberg, 1992, Thomas, Walker och Webb, 1998, Salend och Garrick Duhaney, 1999, Lindsay, 2003). Hegarty (1993) menar dock att ”the absence of a clear-cut balance of advantage supports integration”³² (s. 198). Han menar att eftersom integrering är ett eftersträvansvärt mål, så ska man försöka nå det såvida det inte finns övervägande bevis för motsatsen. Han kan alltså placeras i en mellanliggande position vis-a-vis empirisk forskning, dvs. mellan utgångspunkterna att man måste visa att inkludering är bättre än mer traditionella lösningar till att inkludering (utifrån en viss tolkning av begreppet) är ett oavvisligt värde.

Många pekar på metodologiska problem när det gäller att jämföra ”inkluderande” skolformer³³ med mer segregerade alternativ och en ledande forskare inom området menar:

“Efficacy studies are a poor group of studies on which to base any conclusion”, says Douglas Fuchs of Vanderbilt University. “They are fundamentally flawed in design.” (i Miller och Tovey, 1996, s. 6).

³² Notera att sammanställningen är gjord före inkluderingsbegreppets genombrott.

³³ Notera att det framförallt rör sig om inkludering i klassrummet i detta sammanhang, dvs. inkluderingsbegreppet problematiseras inte på det sätt som jag gjort i kapitel 2, där inkludering kom att omfatta väldigt många dimensioner.

Tabell 1: Argument för och emot inkludering.

<i>Argument för inkludering</i>	<i>Argument mot inkludering</i>
Segregering kräver kategorisering av barn vilket är dåligt	Kategorisering är nödvändigt för att resurserna går till de barn som behöver stöd, det är inte heller speciellt skadligt
Segregering kränker barns rätt till delaktighet	Genom speciella åtgärder under skoltiden kan barn förberedas för att bli mer delaktiga som vuxna
Elever "i behov av särskilt stöd" skiljer sig inte på något avgörande sätt från andra	Diagnoser och liknande speglar signifikanta och viktiga skillnader
Det ställs lägre krav på barn i segregerade grupper	Speciallärare ställer adekvata krav på barnen
Kursplaner och liknande tenderar att "urvattnas" inom ramen för segregerade lösningar; miljöerna är ineffektiva	Det handlar inte om "urvattning" utan om en anpassning till elevgruppen
Få barn som hamnar i segregerade lösningar kommer tillbaka till det reguljära	Barn kommer tillbaka när de är mogna för det
Barn tränas att fungera med alla sorters barn i inkluderande miljöer; de speglar hur samhället ser ut, barn lär sig av andra barn, dvs. de integrerade barnen lär sig av de andra och vice versa	Inkluderade barn har ofta en dålig social situation, i speciellt anpassade miljöer får de mer uppmärksamhet, kamrater och trygghet
"Vanliga" lärare klarar av att undervisa "elever i behov av särskilt stöd"	Speciallärare har specifika kompetenser för att undervisa barn med olika typer av problem
De som är för segregerade lösningar måste visa att dessa är bättre; det har man inte lyckats med	Man har inte tydligt visat att inkluderande lösningar är bättre
Det råder stora tveksamheter kring det sätt på vilket placeringar genomförs	Det krävs förstås väl genomförda utredningar och liknande så att var och en hamnar på rätt plats
Inkludering kräver att attityder förändras i grunden	Även om barn inkluderas under förskole- och tidiga skolår, så håller inte denna lösning i längden, då både studiekraven och de sociala kraven ökar

Observera att detta är en invändning som drabbar både de som menar att befintliga empiriska studier stöder inkludering och de som menar motsatsen. Men vilka är då de metodologiska problemen? Jag vill här diskutera tre sådana problem vilka handlar om 1) kontrollgrupp, 2) förändringar i samhället, och 3) utfallsvariabler.

Idealt sett (ur en metodologisk synvinkel) så skulle en studie som jämförde utfallet av inkludering med ett mer segregrande alternativ vara upplagd som så att vi ur en population av barn med behov av särskilt stöd slumpmässigt skulle välja ut grupper och sedan slumpmässigt fördela grupperna på olika ”betingelser”, framförallt sådana som skiljer sig åt vad gäller grad av inkludering. Under och efter genomgången utbildning skulle vi sedan kunna mäta de effekter som skolplaceringen gett. Ett metodologiskt problem, och ett ganska avgörande sådant, är att vi inte kan genomföra detta i praktiken av framförallt etiska skäl. Istället är det andra faktorer som avgör skolplacering och vi kan misstänka att den skolform som väljs för barn inte är oavhängig deras förmågor till lärande och sociala relationer och andra faktorer som antagligen påverkar deras möjligheter i skolan. När man nu inte kan slumpmässigt fördela barn till olika skolformer, så finns det förstås andra metodologiska angreppssätt såsom t ex matchning, dvs. att vi för barn i behov av särskilt stöd i inkluderande skolformer försöker hitta barn i en mer segregrande form som är så lika dessa barn som möjligt. Om vi t.ex. vill jämföra barn med utvecklingsstörning som är inkluderade/integrerade i ”normalskolan” med barn med utvecklingsstörning i särskolan, måste vi då se till att dessa grupper av barn är så lika varandra som möjligt, vilket förstås är en grannliga uppgift. Eftersom de hamnat i olika institutionella sammanhang så ligger det kanske närmare till hands att anta att grupperna från början skilt sig åt i något systematiskt avseende.

Ett kanske ännu större problem, sett ur en metodologisk synvinkel, är att vi studerar ett samhälle i snabb förändring. Bl. a blir detta uppenbart, då vi ser på hur innebörder och avgränsning av olika diagnoser förändrats (se Nilholm, 2003). Vidare så förändras den pedagogiska praktiken, elevers socialisation och liknande faktorer på ett sätt som gör att det är svårt att överföra resultat från en tid till en annan. Således förändras innehåll i både inkluderande och mer segregrande sammanhang över tid och skiljer sig också åt mellan olika kontexter. Vidare finns det ju förstås ett stort problem i vad som identifieras som integrering/inkludering. Eftersom utbildningspraktiker är komplexa system där olika saker kan variera (antal lärare per barn, lärarskicklighet, ekonomiska resurser, skolledning osv. (jmf. stycket om faktorer som gynnar inkludering nedan), så kan anhängaren till inkluderande eller segregrande skolformer förmodligen alltid identifiera någon faktor i det konkreta sammanhanget som varit ogynn- sam och därför behålla sin idé om vilken som är den bästa skolformen.

Avslutningsvis vad gäller diskussionen om metodologiska problem, så vill jag något diskutera vilka kriterier, operationaliserade som utfallsvariabler, som ska avgöra inkluderingens för- och nackdelar. För det första kan man utifrån en grundläggande distinktion mellan kriterier som är av social/relationell karak-

tär och sådana som hänför sig till kunskaper och färdigheter, fråga sig vad som ska väga tyngst. Och för det andra vilka aspekter av dessa mer övergripande kriterier som är viktigast. Vidare föreligger förstås också frågor som rör hur dessa kriterier ska mätas (självskattning, föräldrars och lärares uppfattningar, standardiserade test, osv.). Frågan om utfallskriterier blir förstås inte mindre komplicerad om man också frågar sig när jämförelsen mellan inkluderande och segregering praktiker ska ske: Under skoltiden? Efter avslutad skolgång? I vuxenlivet? Förmodligen är det så att allteftersom marginaliserade gruppers egna perspektiv alltmer kommit att uppmärksammas så kommer också dessa gruppers egna perspektiv på företeelser som exempelvis inkludering att alltmer lyftas fram i forskningen.³⁴ Här samverkar en framväxande politisk idé om marginaliserade gruppers rätt till sina egna röster med forskningsperspektiv som betonar subjektets betydelse för meningsskapande.

Haug (2004) drar följande slutsats av effektforskningen:

Effektforskningen gir mange intreressente resultater, som skaper grunnlaget for viktige disjunksjoner om integrering og inkludering. Denne forskningen maktar derimot ikke å leve opp till forventningene om å gi di endelige og utvetydige svarene på hvilken måte spesialundervisningen bør organiseres på. Stadig flere vil si at dette heller ikke skal være forskningsoppave (s 183).

Jag har varit medvetet försiktig i mitt försök att besvara rubrikens fråga och mer koncentrerat mig på att peka på de svårigheter som frågan implicerar³⁵ eftersom det är svårt att dra några generella slutsatser. Jag kan tänka mig att det i framtiden kommer att ges ökat utrymme för åtminstone två typer av studier av inkludering i praktiken. Den första typen är ett uttryck för ett mer traditionellt forskningsperspektiv (jmf. Nilholm, 2003) och innebär att man angriper rubrikens fråga med mer förfinade forskningsmetoder. Ytterligare en aspekt av detta är att man kommer att genomföra metaanalyser av forskningsområden i ökande grad. Det innebär att man med hjälp av olika, vedertagna kvantitativa metoder sammanställer all forskning inom ett område för att dra slutsatser om detta. Sådana analyser kan förstås aldrig bli bättre än de studier som de bygger på. Ett problem med dessa analyser är att de tenderar att utelämna specifika, sociokulturella förhållanden och den politiska kontexten för den pedagogiska verksamheten. Dessa senare aspekter betonas å andra sidan i den andra typen av studier som man åtminstone kan hoppas att det ges ökat utrymme för. Exempel på sådana studier är Dysons och Millwards (2000) *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion* och

³⁴ Se Haug (2004) som framförallt går igenom nordisk forskning vad gäller upplevelser av integrering. Utfallet i studierna är minst sagt varierande och Haug (a.a.) summerar: "Som det går fram av teksten er det store ulikheter både mellom og innenfor de ulike gruppene som er spurt om deres erfaringer og opplevelser. Det forteller kanskje at det viktige spørsmålet ikke allene handler om integrering, inkludering eller ikke, men at en i langt større grad både i praktisk yrkesutøvelse og forskning må legge vekt på hvordan integrering og inkludering foregår og med hvilke konsekvenser" (s 191).

³⁵ Jag har i andra sammanhang diskuterat liknande frågor i relation till forskning om barn med Down syndrom. I en artikel diskuterar jag bl. a. metodologiska svårigheter i utvärderingen av interventionsprogram (Nilholm, 1996) och i en annan metodologiska/teoretiska problem i främst utvecklingspsykologisk forskning (Nilholm, 2000).

Thomas, Walkers och Webbs (1998) *The making of the inclusive school*. Speciellt den förra studien försöker verkligen fånga inkluderingsbegreppets komplexitet, både som begrepp och som gestaltning. Genom att studera politiska förutsättningar, deltagarperspektiv och pedagogisk praktik försöker de ge en så fyllig beskrivning som möjligt av skolor som försöker bli mer inkluderande. Denna framställning visar också att mer övergripande kvantitativa studier svårligen kan fånga den komplexitet det handlar om.

ÖKAR INKLUDERINGEN?

Vislie (2003) gör en genomgång av statistik från ett relativt stort antal OECD-länder vad gäller förekomst av segregeringar. Medan hon pekar på en generell trend mot mer integrerad utbildning i ett längre perspektiv³⁶, så menar hon att framsteg är svåra att urskilja för den period hon undersöker (1990–1996):

However, on the background of the summary presented above and with the reservations presented regarding the quality of the national macro data on which the estimates have been made, it may be concluded *that inclusion has not gained much ground in the western European region over the period examined...* ...According to our data, it seems that special education has lost little ground in the 1990s. Other data from the same period supports this conclusion – in fact, even strengthen the picture of special education as a growing field... (Vislie, 2003, kursiveringar i original).

Vislie (a.a.) pekar själv på osäkerheten i de data som hennes analys bygger på och det finns anledning att vara försiktig med slutsatser. Överhuvudtaget är kunskapen om hur det ser ut på olika nivåer i skolsystemet vad gäller förekomst och frånvaro av inkluderande processer, utan att använda överord, bristfällig. Detta gäller även i Sverige där det inte finns någon rikstäckande statistik över förekomst av olika typer av undervisningsgrupper och än mindre mer detaljerad kunskap om hur inkluderande svenska skolor är med avseende på olika grupper av elever.^{37, 38} Att det råder diskrepanser mellan

³⁶ I Sverige var det ju t.ex. inte förrän för några årtionden sedan som alla barns rätt till skolgång (överhuvudtaget) erkändes.

³⁷ Det är också lite oklart vad som gäller på detta område. Medan en rad policydokument uttrycker inkluderande tankesätt, så är det oklart vem som ska kontrollera respektive ha ansvar för att dessa målsättningar följs. Staten har ju genom myndigheter (Skolverket, Specialpedagogiska institutet och Myndigheten för skolutveckling), lagstiftning, läroplaner och liknande möjligheter att styra skolan. Samtidigt har kommuner ansvar för hur målen för skolan uppnås. Ett problem här kan vara att inkludering inte är ett klart formulerat mål i alla sammanhang och därför inte följs upp som ett sådant.

³⁸ Det finns förstås stora möjligheter att öka kunskapen om inkludering. Ett exempel på ett möjligt tillvägagångssätt är t.ex. det "Forum för inkluderande utbildning" som pedagogiska institutionen vid Örebro universitet och Specialpedagogiska institutet, mellersta regionen, har skisserat, men som ännu inte realiserats i praktiken. Avsikten med ett sådant forum är att 1) öka kunskapen om förekomst av inkluderande processer och goda exempel i närområdet, 2) skapa ett erfarenhetsutbyte kring inkludering och specialpedagogik, 3) anknyta ett sådant erfarenhetsutbyte till aktuell forskning. Genom föreläsningar och seminarier och kanske framförallt genom att studenter på c- och d-nivå skriver uppsatser i form av t.ex. case-studies av kommuner skulle möjligheterna att få ökad kunskap om inkluderande/exkluderande processer och en kartläggning av närområdet avseende dessa aspekter kunna genomföras. Internationellt har en rad center för inkluderande utbildning etablerats.

den ideologi som formuleras på mer övergripande nivåer och den specialpedagogiska praktik som möter barn i behov av särskilt stöd råder det knappast någon tvekan om:

The School Act, the School Ordinances and the National Curricula all emphasize the importance of solidarity, the right to education of equal value and the right for pupils who experience difficulties for various reasons to receive the help and support they need. Local schools, however, often feel it impossible to fulfill what they mean is unrealistic demands on them (Persson, 2003, s 274).

VILKA FAKTORER ÄR VIKTIGA FÖR ATT INKLUDERANDE PROCESSER SKA UPPSTÅ?

Det finns förstås ingen, i traditionell vetenskaplig mening, bevisning för att vissa faktorer gör att inkludering uppstår. Däremot finns det ju många andra sätt att dra slutsatser och personer med stor erfarenhet av att försöka skapa och kartlägga inkluderande lärandemiljöer brukar föra fram ett antal faktorer som brukar betraktas som avgörande för att inkludering ska fungera. Följande faktorer brukar då föras fram (jmf. t.ex. Lipsky och Gartner, 1998, Ainscow, 1999, Dyson och Millward, 2000):

- ledarskap med en klar vision
- engagemang från elever och föräldrar
- lärares attityder
- övergripande planering med uppföljningar
- reflektion
- kompetensutveckling
- flexibelt stöd
- övergripande policy
- samarbete i undervisningen
- goda ekonomiska möjligheter

Avsikten är inte att denna lista ska vara uttömmande och inte heller lyfts här någon speciell faktor fram. Det som är slående är kanske att ovanstående är exempel på faktorer som många skulle mena utmärker bra skolor, dvs. inte bara vad gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Liknande slutsatser kan dras utifrån den inventering av goda exempel på inkluderande utbildning som genomförts av European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Rapporten är en sammanfattning av 1) en internationell litteraturöversikt om goda exempel 2) goda exempel från 15 europeiska länder, och, 3) erfarenhetsutbyten mellan projektdeltagare. Man lyfter fram faktorer som ses som gynnsamma för inkluderande utbildning under tre övergripande rubriker och inom ramen

för dessa identifierar man ytterligare faktorer av betydelse när det gäller att öka inkluderingen.

lärare:

- attityder till olikheter
- förmåga att anpassa undervisningen till olikheter (metoder, material, tid, kunskap, färdigheter (bl.a. förvärvade genom fortbildning) och erfarenhet framhålls som viktiga faktorer för att läraren ska kunna genomföra en sådan anpassning av undervisningen)
- anpassning av kursplanerna
- tillgång till specialistkunskap, kollegor eller stödteam)
- lärarens förmåga att stärka elevernas sociala relationer.

skola

- flexibelt stöd till läraren (kollegor, skolledning och/eller specialpedagoger, stödteam)
- samarbete med andra skolor
- ledarskapet (samarbete, fokusering på huvudfrågorna)
- flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet (som, i viss mån, också används för alla elever i en klass)
- aktiva föräldrar (inte endast i rollen av ”kunder” utan också som deltagare; speciellt vad gäller arbete med den individuella undervisningsplanen)

yttre förutsättningar

- viktigt med ett tydligt ställningstagande nationellt
- stöd från regeringen i genomförande av inkluderande utbildning och genom att målen för utbildningsväsendet tydliggörs
- flexibel medelsfördelning som underlättar inkluderande undervisning (delegering av budget till regional nivå (såsom distrikt eller kommuner))
- motivation och kunskap bland politiker och skolledning på olika nivåer

Förekomsten av denna typ av identifikation av faktorer vilka är viktiga för genomförande av inkluderande utbildning är, som redan nämnts, relativt vanliga, och oftast är det liknande saker som uppmärksammas i olika sammanställningar. Detaljnivån kan förstås skilja sig åt, men generellt handlar det om allt från faktorer på mer övergripande politiska och administrativa nivåer ned till de konkreta förutsättningarna i klassrummet.

FRAMTIDEN FÖR EMPIRISKA STUDIER AV INKLUDERING?

Det är förstås farligt att spekulera om framtida utveckling av ett forskningsområde. Jag har ovan antytt att jag tror att kontextualiserade fallstudier av skolor som försöker bli mer inkluderande är något som skulle kunna vara fruktbart. Vidare tror jag att det är viktigt att knyta de specialpedagogiska frågorna närmare de didaktiska, inte minst de ämnesdidaktiska. Viktigt är att öka kunskapen om hur konkreta arbetsformer i olika ämnen leder till inkluderande och segregering processer. Annars riskerar diskussionen att hamna alltför långt från den konkreta skolvardagen, där "inkludering" kan komma att upplevas som ett utbildningspolitiskt slagord. Dock är det inte alls säkert att forskningen tar den riktningen. Jag tror att vi kommer se fler försök till metaanalyser inom ramen för mer positivistiska ansatser och också förnyade försök att vetenskapligt bevisa att inkludering är bra. I vissa utbildningskontexter, inte minst USA har det kommit krav på att undervisningen ska bli mer "evidensbaserad", dvs. bygga på "bästa" tillgängliga vetenskap och beprövad erfarenhet. Det kan komma att innebära krav på att man visar att inkluderande arbetsprocesser är effektiva. Samtidigt tror jag också att deltagarperspektivet kommer att uppmärksammas alltmer, inte bara som en följd av områdets egen dynamik utan också som uttryck för en generell samhällsvetenskaplig och samhällsbyggnads utveckling. På ett sätt så kan man känna en hel del farhågor vad gäller forskningsområdet, framförallt eftersom vi har så pass lite kunskap, inte bara om inkluderingens och integreringens "effekter" och hur det ser ut i "verkligheten" utan också utifrån andra aspekter som har mer att göra med områdets självförståelse. Haug (2004) skriver:

Specialundervisningen glimrar med sitt fravaer i store deler av den allmenne pedagogiske idehistorien og utdanningshistorien. Forskningen er dessuten nokså refererende og lite problematiserende. Det mangler historiske analyser av hvordan sentrale teorier og begreper har nedfelt seg i forskning og praksis... (s 177).

Flera grundläggande brister pekas ut i citatet. Inte minst identifieras ett utrymme för att studera hur politik, forskning och praxis under olika perioder samverkat vad gäller sådana begrepp som integrering och inkludering. Det är också uppenbart att det finns en rad olika uppfattningar (se t ex Haug, 2004) om den roll som forskningen ska spela vis-a-vis politik, deltagarperspektiv och praxisfält. Intressant nog handlar det om en samhällsforskning som i många avseenden retirerat från det sanningsbegrepp som en gång gav den legitimitet. I valet mellan ett sökandet efter ny(a) legitimitet(er) eller en reträtt/ett återvändande till gamla ligger dess öde.

SAMMANFATTNING

I det femte kapitlet har jag fokuserat empiriska undersökningar av inkluderingsprocesser utifrån följande frågor: Gynnas elever i behov av särskilt stöd av att befinna sig i "inkluderande" miljöer? Ökar inkluderingen? Vilka faktorer är viktiga för att inkluderande processer ska uppstå? Vad gäller den första frågan, så argumenterade jag för att det är svårt att dra några enkla slutsatser

från befintlig forskning. Vidare kan man ha olika uppfattningar om värdet av denna typ av empiriska studier. Jag diskuterade vidare de (metod)problem som gör att det blir svårt att dra generella slutsatser. När det gäller huruvida inkluderingen av "elever i behov av särskilt stöd" ökar, så är detta fallet i ett längre historiskt perspektiv. Däremot är det oklart om det skett en ökning parallellt till det ökade akademiska och politiska intresset kring inkludering. Avslutningsvis presenterades faktorer som brukar lyftas fram som gynnsamma för inkluderande processer, vilket till stora delar är liknande faktorer som brukar anses underlätta skolutveckling.

Referenser

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Anspach, R. (1979) *From stigma to identity politics: political actijagsm amongst the physically disabled and former mental patients*. *Social science and medicin*, 13, 765–773.
- Bagga-Gupta, S. och Nilholm, C. (2002) Situerad mångfald i skolan. I P. Linell och K. Aronsson (utg.) *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet*. SIC 42, Studies in communication, Linköping University.
- Bailey, J. (1998) Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg.), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Baker, E.T., Wang, M.C. och Wahlberg, H.J. (1994) The effects of inclusion on learning. *Educational leadership*, 52, 33–35.
- Ballard, K. (1997) Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International journal of inclusive education*, 1, 243–256.
- Booth, T. (1996) Mapping inclusion and exclusion: concepts for all ? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg.), *Towards inclusive schools*. London: David Fulton Publishers.
- Brodin, J. och Lindstrand, P. (2004). Perspektiv på en skola för alla. Lund: Studentlitteratur.
- Burrell, G. och Morgan, G. (1979) *Sociological paradigms and organisational analysis*. London Heinemann.
- Carlsson, R. och Nilholm, C. (2004) Demokrati och inkluderingen begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13, 2004, 77–96.
- Clark, C., Dyson, A. och Millward, A. (1996) Towars inclusive schools ? Mapping the field. I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg.), *Towards inclusive schools*. London: David Fulton Publishers.
- Clark, C. Dyson, A. och Millward, A. (1998) Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg.), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Corbett, J. och Slee, R. (2000) An international conversation on inclusive education. I F. Armstrong, D. Armstrong och L. Barton (utg.), *Inclusive education: policy contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton.
- Daniels, H. och Gartner, P. (1999) Introduction. I H. Daniels och P. Garner (utg.), *World yearbook of education, 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Davis, L.J. (1997) Introduction. I L.J. Davis (utg.), *The disability studies reader*. London: Routledge.
- Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I H. Daniels och P. Garner (utg.), *World yearbook of education, 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.

- Dyson, A. och Millward, A. (2000) *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Emanuelsson, I. (2004) Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J.f (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Sthlm: Liber. Skolverkets monografiserie.
- Englund, T. (1993) *Utbildning som "public good" eller "private good" – en svensk skola i omvandling?* Pedagogisk forskning i Uppsala, no 108.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Sthlm: Skolverket.
- Englund, T. (2004) Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, s 37–49.
- European agency for development in special needs education. (2003) *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Projektledare J.W. Meijer.
- Farrell, P. och Ainscow, M. (2003) (utg) *Making special education inclusive – from research to practice*. London: David Fulton.
- Gustavson, Bernd. (2004) *Personlig kommunikation*.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Sthlm: Skolverket
- Haug, P. (2000) Bryt etablerade föreställningar. I *Pedagogiska magasinet*, nr 2, april.
- Haug, P. (2004) Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur
- Hegarty, S. (1993) Reviewing the literature on integration. *European journal of special needs education*, 8, 194–200.
- Helldin, R. Och Sivertun, U. Specialpedagogikens normativa betingelser. *Utbildning och demokrati*, 13, 2004, s 45–76.
- Hjörne, E. (2004) *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg studies in educational sciences 213 (avhandling). Göteborg.
- Lindsay, G. (2003) Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, s. 3–12.
- Linell, P. (1998) Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text*, 18, s 143–157.
- Lipsky, D.K. och Gartner, A. (1998) Factors for successful inclusion: learning from the past, looking forward to the future. I V. Vitello och D.E. Mitthaug (utg) *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahurah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Miller, E. och Tovey, R. (1996) (utgivare) *Inclusion and special education*, HEL Focus Series no 1. Harvard University, Ma: Cambridge.
- Nilholm, C. (1996) Early intervention with children with Down syndrom – past and future issues. *Down syndrome – research and practice*, 4, 51–58.
- Nilholm, C. (2000) Children with Down syndrome: Implications of a contextual approach. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 15, no 3., p. 347–359 .
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2004) Tema: specialpedagogik och demokrati. *Utbildning och demokrati*, 13, 2004, s 5–13.

- Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik-vilka är de grundläggande perspektiven? I *Pedagogisk forskning i Sverige* 10, 124–138.
- Nilholm, C. (manuskript) Möten? En kartläggning av forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv. Pedagogiska Institutionen, Örebro Universitet.
- Persson, B. (2003) Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of inclusive education*, 7, 271–280.
- Persson, B. (2004) Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning och demokrati*, 13, 2004, s 97–114.
- Rosenqvist, J. (2003) Integreringens praktik och teori. I SOU 2003:35 För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning.
- Salend, S och Garrick Duhaney, Laurel. (1999) The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20, 114–126.
- Sandin, B. (1995) Skapandet av det normala barnet. I K. Bergqvist, K. Pettersson och M. Sundkvist (utg.), *Korsvägar*. Stockholm: Symposium.
- Skrtic, T. (1991) *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organisation*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. (1995) *Disability and democracy: reconstruction (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- SOU 1999:63. Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Norstedts.
- Stainback, S., Stainback, W. och Forest, M (utg.) (1989) *Educating all children in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, C. (1994) *Det mångkulturella sambället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Tetler, S. (2004) Rummelighet i skolen – om paradokser, dilemmaer og utfordringer. I J. Andersen (utg.), *Den rummelige skole – ett fælles ansvar*, Kroghs forlag.
- Thomas, G. Walker, D. Och Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Thomas, G. och Loxley, A. (2001) *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tøssebro, J. (2004) Introduksjon. I J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (1994) *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: Unesco.
- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western european societies. *European journal of special needs education*, 18.
- Vislie, L. (2004) Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning och demokrati*, 13, 2004, s. 13–44

Serierna Monografier och Forskning i fokus

Monografiserien

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990–1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställhetspedagogik

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

- Jens Pedersen
Informationstekniken i skolan
En forskningsöversikt
- Peder Haug
Pedagogiskt dilemma
Specialundervisning
- Moira von Wright
Genus och text
När kan man tala om jämställdhet i fysik läromedel?
- Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson
Fritidshemmet i forskning och förändring
En kunskapsöversikt
- Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)
Tänkar om lärande och IT
En forskningsöversikt
- Ulla Riis (Red.)
IT i skolan mellan vision och praktik
En forskningsöversikt
- Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson
Barns samlärande
En forskningsöversikt
- Monica Söderberg Forslund
Kvinnor och skolledarskap
En kunskapsöversikt
- Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kårång, Kerstin Lindvall och Hans-Åke Scherp
Forskning om rektor
En forskningsöversikt
- Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist
Forskning inom det specialpedagogiska området
En kunskapsöversikt
- Ulla Lind
Positioner i svensk barnpedagogisk forskning
En kunskapsöversikt
- Karin Rönnerman
Vi behöver varandra
En utvärdering
- Irene Rönnberg och Lennart Rönnberg
Minoritetslever och matematikutbildning
En litteraturöversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola
- Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström
Elevgupperingar
En kunskapsöversikt medfokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirkclar

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg

Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

Skolan – en arena för mobbning

Forskning i Fokus

- 1) Eva R Fähræus och Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson
Fristående skolor
– internationell forskning 1985–2000
- 3) Ingegerd Tällberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- 8) Peder Haug
Om kvalitet i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning

- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden
- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Törstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtegren
En kulturskola för alla
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
Läskompetens i Skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén
Förändringar i läskompetens 1991–2001
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta
Literacies and Deaf Education
A theoretical analysis of the international and Swedish literature
- 24) Helena Ahl
Motivation och vuxnas lärande
En kunskapsöversikt och problematisering
- 25) Pia Björklid
Lärande och fysisk miljö
En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola
- 26) Gunilla Höjlund, Inger Göhl och Elisabeth Hultqvist
Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv
En kunskapsöversikt
- 27) Annika Andræ Thelin och Karl Jan Solstad
Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?
En kunskapsöversikt

BAKSIDATEXT

Begreppet inkludering har under senare år kommit att bli allt oftare använt i samtal om specialpedagogik. Var kommer det ifrån och vad betyder det? Betecknar det något nytt eller är det ett nytt ord för gamla idéer? Vad får det för konsekvenser att ordet har fått ett ”plus-värde”? Dessa är några av de frågor som diskuteras i denna rapport. Framförallt framhålls betydelsen av att samtalet om inkludering (och därmed också samtalet om specialpedagogik) förs med tydliga begrepp. Samtidigt handlar diskussioner om specialpedagogik förstås inte bara om ord och begrepp utan också om den erfarenheten av olika sätt att organisera verksamheten inom området. Därför görs i rapporten också en genomgång av empirisk forskning om inkludering/integrering i praktiken. Samtidigt påpekas att vi drar olika slutsatser av sådan empirisk forskning är beroende av våra grundläggande värderingar.

OM FÖRFATTAREN

Claes Nilholm är lektor i pedagogik vid Örebro Universitet och docent i Tema Kommunikation, Linköpings Universitet. Han har under senare år intresserat sig för övergripande begrepp, problem och perspektiv i forskningen om specialpedagogik. För närvarande driver han projektet ”I demokratins marginaler – ett projekt om barn i problematiska skolsituationer” där intresset är riktat mot demokratiska ideal och demokratins gestaltning i relation till elever i behov av särskilt stöd. Såväl statliga styrdokument som kommuners verksamhet och konkret samspel i skolan analyseras i projektet.

