Center för Skolutveckling
Utbildningsförvaltningen

Göteborgs Stad

Ledarskap för inkludering

- vad kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet?

Göteborg 2017-01-31
Vilket ledarskap och vilka mekanismer främjar särskilt en inkluderande verksamhet i förskola och skola?

Rapporten bygger på 23 intervjuer med rektorer, förskolechefer, specialpedagoger och lärare som delar med sig av sin syn på inkludering och hur de arbetar med att lyckas med *alla* barn och elever. Analysen ger en bild av de framgångsfaktorer och målkonflikter som finns i inkluderingsarbetet.

Forskningen är möjliggjord av Göteborgs Stad, och rapportförfattare är lektor Mats Widigson.

Innehåll

Sammanfattning ... 3

Inledning

En forskningsstudie om ledarskap för inkludering ... 5

Syfte ... 7

Frågeställningar ... 7

Metod ... 8

Bakgrund

En likvärdig utbildning ... 11

En inkluderande utbildning ... 13

Lärmiljö ... 16

Betydelsen av ledarskap och organisation ... 19

Resultat

Inkludering är lika med allt ... 21

Rumslig/didaktisk/social inkludering ... 21

När inkludering tappar sin betydelse ... 29

Ett maktperspektiv ... 35

Att vara inkludering i ledarskap och organisation ... 40

Att göra inkludering i ledarskap och organisation ... 44

Diskussion

Slutsatser och öppningar ... 53

Inkludering och inkluderande lärmiljö ... 53

Ledarskapet och dess villkor ... 55

Utvecklingsorganisation ... 57

Likvärdighet och social hållbarhet ... 61

Referenser ... 62

Sammanfattning

Oavsett vad olikhet har sin grund i är det en utmaning att erbjuda en likvärdig utbildning där *alla* barn och elever utvecklas så långt som möjligt. Hur förskola och skola med dess undervisning, extra anpassningar och särskilda stöd organiseras och genomförs är i hög grad en fråga om ledarskap. Att skapa mer inkluderande skolpraktik beskrivs emellertid inte sällan som den största utmaningen för utbildningssystemet. Likvärdighetsuppdraget är ett prioriterat utvecklingsområde i Göteborg inom sektor utbildning och denna forskningsstudie är en del av detta arbete.

Rapporten bygger på en intervjustudie där förskolechefer, rektorer, specialpedagoger och grupper med lärare intervjuas. Totalt genomfördes 23 intervjuer. Huvudfokus är ledarskap för en inkluderande verksamhet. Inriktningen är skolutvecklande med intresse för framgångsfaktorer, verksamhetens förbättringskapacitet och utvecklingsarbete.

I bakgrundskapitlet redogörs för och problematiseras vad som menas med en likvärdig och inkluderande utbildning. Här diskuteras även en inkluderande lärmiljö och hur inkludering kan kopplas till det demokratiska uppdraget. Ledarskap och organisation är viktigt för en verksamhets förbättringskapacitet. Här har organisationens infrastruktur med dess system för gruppering, kommunikation, makt- och ansvar, beslut, granskning och normer stor betydelse. För att fånga vad som kännetecknar en verksamhet som är särskilt bra på inkludering introduceras i rapporten begreppet inkluderingskapacitet.

Rapporten avslutas med att diskutera etos, ett inkluderande ledarskap, lärarskicklighet, flexibel organisation och utvecklingsorganisation. Där presenteras i punktform vad som kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet. Lärares ledarskap och skicklighet är av stor betydelse och uppgiften att didaktiskt inkludera framstår som väsentlig att stärka om vi ska ’walk the talk’ och i praktiken ’göra’ en gemensam lärmiljö. I samklang med ett inkluderande förhållningssätt är ett inkluderande ledarskap med tilltro till personalens kapacitet viktigt för inkluderingskapaciteten. Då möjliggörs en lyssnande och lärande organisation där de för inkludering avgörande signalerna från elever och verksamhet tas tillvara och omsätts i flexibla organisationslösningar.

Ledare med starkt etos för inkludering är viktiga för samstämmighet i den gemensamma vision som behövs för att långsiktigt och hållbart vägleda det dagliga arbetet i organisationen. Ledarskapet behöver ett värdebaserat fokus på organisationens infrastruktur. Det är när dessa system fungerar som ingen elev trillar igenom och som flexibla lösningar av god kvalité blir möjliga.

På nästa sida framgår rapportens frågeställningar i underrubrikerna, och under dessa sammanfattas de huvudsakliga resultat:

Hur ser förståelsen av inkludering och en inkluderande lärmiljö ut?

Engagemanget för inkludering är stort, men inkludering riskerar att betyda i stort sett allt och förståelsen om vad som avses varierar. Denna brist på precision riskerar att inkludering alltför lätt ses som något som redan görs och att arbetet med inkludering blir mindre specifikt, svårt att utvärdera och att skapa beprövad erfarenhet från. Det finns också målkonflikter och maktdimensioner i inkluderingsfrågan som behöver diskuteras i organisationen. Ofta utgår förståelsen av inkludering från att rumsligt inkludera barn eller elever. Förskolan har lätt att se inkludering som social inkludering men är i lägre grad trygg i att prata undervisning och didaktisk inkludering. Den sociala inkluderingen är en utmanande uppgift högre upp i skolåldrarna. Där är frågan om lärarskicklighet och att didaktisk inkludera genom att i en sammanhållen lärmiljö differentiera undervisningen underbetonad.

Hur kan förskolechefs och rektors ledarskap för inkludering förstås, vilka framgångsfaktorer framträder och vilka villkor föreligger?

Ledaren behöver både vara och göra inkludering i verksamheten. Att 'vara inkludering' handlar om ett etos grundat i syn på människor och demokratiska värden. Detta underlättar samstämmighet/koherens vad gäller ett inkluderande ledarskap i förhållande till personalen, och lärares inkluderande ledarskap i förhållande till barn och elever. Då etos för inkludering är en viktig faktor är det nödvändigt att förståelsen av den professionaliseras och att engagemang betraktas som formbart snarare än som en personlig egenskap. Att 'göra inkludering' innebär att se inkludering som ett verb. Idealen måste omsättas i praktiska handlingar och i organisation. Barn och elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd är de som först tar skada om infrastrukturens system inte är väl fungerande.

Hur fungerar enhetens utvecklingsorganisation för ökad inkluderingskapacitet och hur kan den förbättras?

Att lyckas med inkluderingsuppdraget är ibland genuint svårt. Därför blir det desto viktigare att lyfta minsta framsteg. Avdelningar på förskolan, lärarlag på skolor och individuella lärare är olika bra på inkludering. Här finns en underutnyttjad potential att organisera för spridning och lärande av framgångsrikt inkluderingsarbete. Beprövad erfarenhet kring inkludering behöver tas fram i mycket högre grad, och den forsknings- och kollegiala process som föregår den behöver stärkas.

I en stad med icke likvärdig utbildning krävs både ett kompensatoriskt resursfördelnings-system och en kompetensförsörjningplan inriktad på ökad likvärdighet. På stads- och samhällsnivå krävs ett inkluderande ledarskap som kan svara mot de behov som verksamheter är i.

Nyckelord:
Likvärdighet, inkludering, ledarskap, lärmiljö, skolförbättring och inkluderingskapacitet.

En forskningsstudie om ledarskap för inkludering

Oavsett vad olikhet har sin grund i är det en utmaning att erbjuda en likvärdig utbildning där *alla* barn och elever utvecklas så långt som möjligt. Enligt OECD tillhör det Sveriges styrkor att skolsystemet betonar inkludering och är relativt likvärdigt (SOU 2016:38, sid 192). Skillnaderna mellan områden i städer och mellan verksamheter tilltar emellertid, och ett växande antal elever och grupper av elever lämnar grundskolan utan betyg i alla ämnen (Skolverket, 2006; 2012; 2015, OECD, 2015). Enligt Skolinspektionens granskning har 12 av 15 skolor i Sverige dessutom utvecklingsbehov eller brister i arbetet med extra anpassningar, och effekter av dessa anpassningar följs sällan upp (Skolinspektionen, 2016). Dessa brister i att lyckas med alla elever gäller även för Göteborg.[1]

Frågan om inkludering kan grundas i FN:s konvention om barnets rättigheter. Sverige har genom att ratificera denna konvention åtagit sig en folkrättslig förpliktelse att följa dess krav. Konventionens artikel två tydliggör att rättigheterna gäller varje barn:

> *Konventionsstaterna skall respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnets eller dess föräldrars eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt.*
>
> *(UNICEF, 2012: Artikel 2)*

Inkluderingsbegreppet är viktigt, men också svårfångat och utmanande. Är inkludering ett mål, en process, ett verktyg, en produkt, en rättighet, en politisk diskurs, ett dilemma eller en lösning?[2] I frågan om inkludering finns en spänning mellan specialpedagogiskt fokus på vissa grupper av elever samtidigt som inkludering har vuxit fram som en reaktion mot särbehandling. Inkluderingsfrågan rymmer både ett individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och individualpsykologi, och ett perspektiv med betoning på sociala faktorers betydelse för skolproblem (Nilholm, 2005; 2006). Det finns också en spänning mellan att se skillnad för att kunna erbjuda relevant undervisning och att inte se skillnad för att behandla lika och inte stigmatisera.[3] När man arbetar för att skapa mer inkluderande lärmiljöer är det betydelsefullt att klarlägga vad som avses med inkludering. Idén om inkludering definieras ofta oklart eller på olika sätt, men en minsta gemensamma nämnare är att särlösningar för vissa typer av elever skall undvikas (Vetenskapsrådet, 2015: 86).

Generellt visar forskning att skolledare har en avgörande betydelse för kvalité och utvecklingsarbete i förskolor och skolor. Den nya skollagen förtydligar dessutom förskolechef och rektors stora ansvar för att barn och elever får den undervisning och det stöd de har rätt till. Skolledare förlägger emellertid inte sällan brister till enskilda elever (Lindqvist & Nilholm,

---

[1] Skillnaderna i staden är stora. I vissa stadsdelar är i genomsnitt endast något mindre än hälften av pojkarna 2016 behöriga till yrkesutbildning i gymnasiet. Det finns tio skolor där 30 % av pojkarna eller mindre går ut årskurs nio med godkänt i alla ämnen. Situationen är marginellt bättre för flickor.

[2] Frågorna hämtade från (Tarr, Tsokova & Takkunen, 2012)

[3] Lärares förhållningssätt är viktigt. Att lärare inte etiketterar elever har stor effekt (Hattie, 2009 i Håkansson, 2011).

2013). Skolinspektionen (2012) menar att rektorerna behöver ta ett större ansvar för ledning och samordning av den pedagogiska verksamheten. Hur undervisning, extra anpassningar och särskilt stöd organiseras och genomförs är i hög grad en fråga om ledarskap. Att skapa en mer inkluderande skolpraktik beskrivs emellertid inte sällan som den största utmaningen för utbildningssystemet (Lindqvist, 2013:152; med hänvisning till Ainscow & Sandill, 2010).

Systematiskt kvalitets- och utvecklingsarbete, ledarskap och det kompensatoriska uppdraget (likvärdighetsuppdraget) är prioriterade utvecklingsområden i Göteborg inom sektor utbildning. En långsiktig satsning för att stärka inkluderingsarbetet pågår och där finns även kopplingar till IFOUS och till SPSM.[4] Två inkluderingsutvecklare i varje stadsdel har utsetts och ingår i ett nätverk som leds av Center för Skolutveckling i Göteborg, CfS. På en nationell utbildningsvetenskaplig konferens anordnad av Vetenskapsrådet 2015 poängterades att det finns en påfallande brist på studier om hur skolor och lärare ska göra för att skapa en inkluderande skola.[5] Det är mot ovanstående bakgrund som denna forskningsstudie är genomförd.

Våren 2016 genomfördes 23 semistrukturerade intervjuer med rektorer, förskolechefer, specialpedagoger och lärare. Informanterna delade generöst med sig av sin syn på och hur de arbetar med inkludering. I analysen söks svar på vilket ledarskap och vilka mekanismer som särskilt främjar en inkluderande verksamhet. Resultaten förväntas ge en bild av såväl framgångsrikt arbete som pågår som av de påfrestningar och målkonflikter som finns i inkluderingsarbetet. Det blir intressant att undersöka vad som skiljer ett allmänt skolförbättrande ledarskap- från ett ledarskap för just inkludering, och vad som kännetecknar en verksamhet som är särskilt bra på inkludering. För att ge uttryck för det senare introduceras i rapporten begreppet inkluderingskapacitet. Rapportens huvudinriktning är att relatera inkluderingsfrågan till ledarskapets och organisationens betydelse.

Rapportens upplägg

Rapporten består av fyra huvuddelar: inledning, bakgrund, resultat och diskussion. I inledning presenteras forskningsstudien. I bakgrunden redogörs för inkluderingsbegreppet och dess koppling till lärmiljö och det demokratiska uppdraget. Idén om inkludering placeras här i ett sammanhang av likvärdighet, utbildningens kompensatoriska uppdrag och ett större sammanhang av social inkludering och hållbarhet. I resultatdelen presenteras de teman som vuxit fram under arbetets gång. I kvalitativ forskning ges läsaren störst möjlighet att bedöma studiens validitet genom gott om längre intervjuutdrag som ger kontext till de slutsatser som dras. I resultatdelen ges tolkningar i nära anslutning till intervjuexcerpts, vilket hjälper till att synliggöra hur slutsatser genereras från de data som samlats in. Den avslutande delen är en

[4] SPSM står för Specialpedagogiska skolmyndigheten. IFOUS står för innovation, forskning och utveckling i skola och förskola. Göteborg har deltagit i IFOUS nätverk för inkludering, där inkluderande lärmiljö sattes i centrum snarare än begreppet inkludering. http://www.ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/

[5] *För forskning och skola i samverkan*, Onsdag 28 januari 2015, 9:00 – 16:15 (s25 i Vetenskapsrådet (2015).

diskussion med skolutvecklingsfokus där resultaten mer formuleras med inriktning mot vad som kan vara klokt att göra.

Syfte

Ett övergripande syfte med denna forskningsstudie är att utveckla en skola av hög kvalitet som kan uppskatta och lyckas med *alla* elever. Ur ett nationellt styrsystemperspektiv är kvalitet detsamma som att de nationella målen uppfylls. Här är förskolans och skolans uppdrag att ur alla aspekter lyckas med alla barn och elever, vilket i sig kan ses som en inkluderande ambition. Kvalitet kan definieras utifrån hur väl verksamheten uppfyller dessa mål och riktlinjer. Syftet i denna undersökning är dock inte att kartlägga förskolor och skolor för att bedöma kvalitén på deras ledarskap eller undervisning, detta är snarare en uppgift för huvudmannens systematiska kvalitetsarbete.

Kvalitet kan även definieras utifrån huruvida verksamheten kännetecknas av en strävan efter förnyelse och kontinuerliga förbättringar utifrån de förutsättningar man har (Skolverket, 2014). Huvudfokus för denna forskningsrapport är en skolutvecklande inriktning mot verksamhetens förbättringskapacitet och utvecklingsarbete. Empirin ger här möjlighet att analytiskt söka efter de kvaliteter som kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet, och synliggöra det ledarskap och de mekanismer som leder till en skolförbättring som får inkludering att uppstå.

Mer konkret syftar denna rapport till att stadens utbildningssektor som en lärande organisation kan ta del av kunskap genererad utifrån analys av de studerade verksamheterna. Underlaget kan även bidra till utveckling av samspel och kommunikation i styr- och stödkedjan mellan huvudman och rektor. Den kan också vara av särskilt intresse i nätverket för inkluderingsutvecklare. För att stadens arbete med inkludering skall stödjas, stimuleras och utvecklas är det viktigt att förståelse och initiering av förbättringar utmanas från vetenskaplig grund.[6] Jag vill här särskilt tacka Ulf Blossing och Claes Nilholm för möjlighet till dialog kring undersökningens utformning och genomförande.

Frågeställningar

Frågeställningarna som ger en röd tråd i denna rapport är:

- Hur ser förståelsen av inkludering och en inkluderande lärmiljö ut?
- Hur kan förskolechefs och rektors ledarskap för inkludering förstås, vilka framgångsfaktorer framträder och vilka villkor föreligger?
- Hur fungerar enhetens utvecklingsorganisation för ökad inkluderingskapacitet och hur kan den förbättras?

[6] Om Center för Skolutvecklings uppdrag: http://centerforskolutveckling.goteborg.se/sv/om-oss

Metod

Undersökningen är genomförd som en semistrukturerad intervjustudie. Varje intervju spelades in och transkriberades för att sedan kodas och analyseras i programmet Nvivo, en mjukvara för kvalitativ dataanalys. Under analysen fördes centrala resultat in i en Excelmatris, utformad främst efter frågeställningarna.

I tabellen nedan, Tabell 1 Matris över informanter, framgår att 23 intervjuer genomförts i var och en av de fyra regionerna Centrum, Hisingen, Nordost och Sydväst. Varje intervju tog drygt en timme och i varje region intervjuades två enheter, en skola och en förskola. På varje enhet intervjuades rektor, specialpedagog och en grupp av lärare, respektive förskolechef, specialpedagog och en grupp av lärare. På skolan i nordost fanns vid intervjutillfället ingen specialpedagog, varför det blev 23 och inte 24 intervjuer.

Tabell 1 Matris över informanter

	Region	Profession	Skolform	Kön	År i yrket
Erik	Centrum	Rektor	Skola	Man	>10 år
Johanna	Centrum	FSC	Förskola	Kvinna	5-10 år
Felicia	Centrum	Specped	Skola	Kvinna	<5 år
Karin	Centrum	Specped	Förskola	Kvinna	5-10 år
Lärare Skola	Centrum	Lärare	Skola	-	-
Lärare Fsk	Centrum	Lärare	Förskola	-	-
Helen	Hisingen	Rektor	Skola	Kvinna	<5 år
Cecilia	Hisingen	FSC	Förskola	Kvinna	<5 år
Ingalill	Hisingen	Specped	Skola	Kvinna	5-10 år
Diana	Hisingen	Specped	Förskola	Kvinna	<5 år
Lärare Skola	Hisingen	Lärare	Skola	-	-
Lärare Fsk	Hisingen	Lärare	Förskola	-	-
Gunilla	Nordost	Rektor	Skola	Kvinna	5-10 år
Göran	Nordost	FSC	Förskola	Man	>10 år
Moa	Nordost	Specped	Förskola	Kvinna	5-10 år
Lärare Skola	Nordost	Lärare	Skola	-	-
Lärare Fsk	Nordost	Lärare	Förskola	-	-
Adam	Sydväst	Rektor	Skola	Man	>10 år
Pernilla	Sydväst	FSC	Förskola	Kvinna	>10 år
Berit	Sydväst	Specped	Skola	Kvinna	>10 år
Tanja	Sydväst	Specped	Förskola	Kvinna	>10 år
Lärare Skola	Sydväst	Lärare	Skola	-	-
Lärare Fsk	Sydväst	Lärare	Förskola	-	-

Metodologiska implikationer

Intervjustudie lämpar sig väl för att djupare tolka informanternas förståelse av sin verksamhet. Det finns en rikedom i att ta del av en sammantagen yrkeserfarenhet väl över 250 år.[7] Begränsningar ligger i att inte veta hur barn och elever upplever det och i att inte veta hur måluppfyllelsen för grupper eller enskilda elever ser ut. Intervjuer ger också enbart indirekt tillgång till det faktiska görandet.

Det krävs därför kontraster för att göra det analytiskt möjligt att abstrahera fram mekanismer och välgrundade antaganden om vad som ger inkludering som gynnar barn och elever. Förutom att analytiskt bryta intervjuerna mot teori och tidigare forskning ligger en möjlighet att analytiskt utmana informantens utsagor i att genomföra tre intervjuer med olika professioner på samma enhet. Kontrastering sker dessutom mellan skolformerna förskola och skola och mellan regioner med olika villkor vad gäller ledning i stadsdelen och förutsättningar grundade i olika socioekonomiska upptagningsområden. Lärarna intervjuades i fokusgrupp vilket stimulerar till att flera perspektiv kan komma fram.

Vid all insamling av material finns en avvägning mellan att induktivt gå in förutsättningslöst och lyssnande eller att mer deduktivt fokusera kring mer specifika och förbestämda frågor. Intervjumallen var möjligen utifrån förförståelse väl deduktivt utformad, men i intervjusituationen ställdes ganska öppna frågor inom relevanta områden. De mer specifika frågorna fanns med mer som möjliga följdfrågor. Det som skiljer en kvalitativ forskningsintervju från ett samtal är att den är mer målinriktad (Kvale, 2009). Det är inte ovanligt i kvalitativa undersökningar att som här abduktivt växla mellan angreppssätt och teknik i analys av data (Kvale, 2009 s184-185, Miles & Huberman, 1994 s245-246). Detta är ett förfarande som ger friare tankar än att sträva efter en definitiv kodning utifrån antingen teori eller enbart empirigenererade koder. Kodningen blev på detta sätt ett växlande mellan mer induktiv empirinära kodning och teoristyrd dito men också mellan helhet och del.

Etiska överväganden

Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 2009: 13). Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer har därför följts vad gäller forskningsetiska principer, då forskningskravet har vägts mot individskyddskravet. Namnen och enheterna i rapporten är fingerade. Informanterna har upplyst om intervjuns syfte och de har informerats om hur uppgifterna skall nyttjas. Intervjuinspelningar och transkriberingar lagras på ett säkert sätt av forskaren. De studenter som hjälpt till med transkribering skrev på ett sekretessavtal.

[7] Siffran är en uppskattning. Rektorer och förskolechefer har innan sin befattning oftast arbetat i andra positioner i verksamheten, och lärarna var grupper med varierande erfarenhet. (8 grupper av lärare x 3 personer x i snitt 8 års erfarenhet = 192 år. 15 rektorer/förskolechefer/specialpedagoger x 8 år = 120 år)

En likvärdig utbildning

Denna forskningsstudie handlar om likvärdighet. Det är en krävande och stimulerande uppgift för skolor och enskilda lärare att möta elevers olikheter och att lyckas med alla elever, vare sig dessa olikheter är grundade i samhällsfaktorer eller i mer individuella variationer. Det finns emellertid ingen vedertagen definition som på ett okomplicerat sätt hjälper till att reda ut vad som är en likvärdighetsfråga och vad som inte är det. Skolverket (2016a) skriver att det är komplicerat att mäta likvärdighet. Att exempelvis mäta likvärdighet enbart i termer av betygsresultat lämpar sig inte om vi intresserar oss för elever och barn i lägre åldrar, eller för aspekter av skolans uppdrag som inte låter sig fångas mer än indirekt av kunskapsmätningar.

Likvärdighet kan diskuteras på olika nivåer. OECD har exempelvis utvecklat PISA för att möta behovet av utvärdering av kvalitet och likvärdighet hos utbildningssystem i världens länder. Men likvärdighet kan även handla om skillnader mellan och inom förskolor och skolor.[8] Likvärdighet uttrycker då om alla barn och elever får en utbildning där de utvecklas maximalt, och blir till sin betydelse mycket likt begreppet inkludering. Att kompensera för skillnader i förutsättningar är att inkludera barnet eller eleven. Skolverket (2016a) skriver om likvärdighet:

> *Alla elever i Sverige har enligt lag rätt till en likvärdig utbildning. Var man än bor och oavsett sociala och ekonomiska hemförhållanden ska utbildningen ha en hög kvalitet. Utbildningen ska också kompensera för elevers olika bakgrund och andra olikartade förutsättningar.*

Likvärdighet är ett positivt laddat begrepp som knappast någon säger sig vara emot. Likväl, eller kanske just därför, rymmer likvärdighetsbegreppet olika tolkningsmöjligheter i striden om synen på utbildning och reformer inom utbildningsområdet (Englund & Quennerstedt, 2008). Där likvärdighet under 1960- och 1970-talen i det mer centraliserade systemet avsåg den enskilde elevens möjlighet till jämlikhet har begreppet alltmer kommit att kopplas till måluppfyllelse i jämförelse mellan skolor.[9]

För att aktivt delta i ett kunskapsintensivt samhälle ställs ökande krav på utbildning och meriter. Samtidigt innebär marginaliserande ojämlikhet på samhällsnivå och elevers individuella funktionsvariationer att elever har mycket olika utgångslägen och villkor för sin resa genom skolsystemet. Enligt skollagen (SFS 2010:800) skall utbildning vara likvärdig och alla barn och elever ska ges möjlighet att utvecklas maximalt. Skolverket konstaterar (2012) att skillnaderna mellan elevers studieresultat ökar. Andelen obehöriga till gymnasieskolan ökar och Skolverket menar dessutom att betydelsen av vilken skola en elev går i ökar

[8] Man kan i en segregerad stad tala om utbildningsbarriärer eller mer metaforiskt om svårigheten att bli ”medborgare” i en kunskapsstad med stadsmurar (Widigson, 2010).

[9] Målet att skapa en jämlik skola har blivit an equivalent school. Förskjutningen blir synlig då svenska policydokument översätts till engelska där equivalence till stor del kommit att ersätta jämlikhetsbegreppet. Inom den internationella utbildningspolitiska diskursen har begreppet equality snarare ersatts med det till social rättvisa associerade begreppet equity (Englund & Francia, 2008).

dramatiskt. Elever med hög studiemotivation samlas på skolor där det finns många andra studiemotiverade elever och detta får negativa konsekvenser för likvärdigheten eftersom elevers resultat även påverkas av kamrateffekter och av lärares förväntningar. Det finns också en sorterande funktion i skolsystemet där segregationen mellan skolor med avseende på andel elever med utländsk bakgrund märkbart ökar. Skolverket efterlyser därför ett tydligare ansvarstagande från skolhuvudmännen och menar att det kompensatoriska inslaget i resursfördelning är otillräckligt (Skolverket, 2009).

Likvärdighet är att göra olika

När Skolinspektionen (2015a: 49) definierar vad som menas med likvärdig utbildning är det tydligt att elevers olika förutsättningar medför att likvärdighet handlar om att göra olika:

> *Likvärdig utbildning betyder enligt skollagen att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Alla elever har olika förutsättningar, intressen och behov, därför kan undervisningen inte utformas lika för alla utan ska innefatta olika tillvägagångssätt att nå målen. Detta är en del av skolans kompensatoriska uppdrag.*

Förskolans och skolans uppdrag är som framgått att lyckas med *alla* barn och elever. Men alltför många elever uppger att anpassningar inte sker i tillräcklig grad efter deras behov (Skolinspektionen, 2015b).[10] Likvärdighet betyder att all utbildning skall vara av hög kvalitet och att elever skall behandlas rättvist, men inte likadant eftersom de är olika och har olika förutsättningar och behov. Skolor skall dessutom, i det vi brukar kalla ’det kompensatoriska uppdraget’, uppväga skillnaderna i elevernas förutsättningar. Ur rättvisesynpunkt syftar likvärdighet till att skapa jämlikhet i livschanser, vilket för individen handlar om att infria rättigheter och för samhället handlar om social hållbarhet. Alla barn och elever som har behov ska därför få de anpassningar och det stöd som behövs för att nå de nationella målen.

Skolverket (2010) poängterar att skolor innan de lägger fokus på åtgärder på individnivå och på särskilt stöd, först behöver se över sina pedagogiska metoder och hur de fördelar befintliga resurser. Man måste också först titta på hur den aktuella elevgruppen fungerar, det vill säga se till lärmiljön (Skolverket, 2016b). Av detta är det rimligt att se frågan om likvärdighet och inkludering som en fråga om hur *hela* verksamheten fungerar och hur den bör utvecklas. Det handlar då om att organisera verksamheten på individ, grupp och skolnivå så att eleverna får förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Detta är förstås uppgifter som ställer krav på organisation, systematiskt utvecklingsarbete och ledarskap, vilket gör förskolechefs och rektors roll central (Skolverket 2015b; 2016c).

[10] Skolinspektionen genomför elevenkäter. Siffrorna för landet som helhet och för Göteborg är tämligen lika. En majoritet av de svarande eleverna i årskurs nio uppger här att anpassningar sker i tillräcklig grad efter elevens behov. Men det är problematiskt att elever (om man slår samman alternativen helt eller delvis) uppger att 13 % inte får de den hjälp de behöver av lärare, att 24 % anser att skolarbetet är för svårt och att 23 % inte kan få extraundervisning om de skulle behöva det.

Om vi ser barn och elever som olika är en radikal idé att utbildningssystemet som helhet anpassas efter barn och elever. Sir Ken Robinson utmanar det han ser som ett skolsystem rotat i industriellt tänkande och kollektiva lösningar. Han argumenterar för att utbildning i högre grad behöver byggas utifrån barns unika kreativitet. Där skollagen i Sverige talar om barns och elevers allsidiga utveckling betonar Robinson att målet med utbildning är att barn utvecklas utifrån sina egna talanger:

> *To enable students to understand the world around them and the talents within them so they can become fulfilled individuals and active, compassionate citizens.*
>
> Ken Robinson, 2017

En inkluderande utbildning

Inkludering är svårfångat måhända då det till sin natur snarast är en relation och en process. Mätbar bristande måluppfyllelse synliggör egentligen mest exkludering och är en indikation på brister i verksamhetens inkluderingskapacitet. Begreppet inkludering växte fram i USA för att kommunicera idén om att skolan i sin utformning ska utgå från elever olika förut-sättningar. Genom bl.a. Salamancadeklarationen har begreppet fått ett stort internationellt genomslag (UNESCO, 2009).[11] En tydlighet kring användningen av inkluderingsbegreppet är väsentligt då det i framgångsrika skolor finns en samsyn kring normer som ger kontinuitet i vardagsarbetet (Vetenskapsrådet, 2016). I specialundervisning är inkludering ett dominerande begrepp (Clark et al., 1999) Inkludering har emellertid i ökande grad kommit att innebära inte enbart fokus på barn med funktionsnedsättningar. Numera betraktas inkludering alltmer som en ökad flexibilitet i att stödja och välkomna mångfald.

Alltsedan 1960-talet har det funnits tankar på att specialundervisning kan integreras med ordinarie undervisning. En stötesten har hela tiden varit hur den ordinarie verksamheten kan förändras på ett adekvat sätt utifrån elevens rättigheter och behov. Salamanca-deklarationen, som antogs 1994 av FN organisationen Unesco, kan ses som det mest betydelsefulla internationella dokumentet som beskriver inkludering och hur skolan ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Deklarationens utgångspunkt är att alla barn är unika och har olika inlärningsbehov. Deklarationen innebär en överenskommelse om att elever i behov av särskilt stöd ska få en utbildning tillsammans med andra barn. Det är också tydligt att inkludering här inte enbart omfattar barn med handikapp eller specifika funktionsskillnader:

> *Den vägledande princip som ligger till grund för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall omfatta handikappade, såväl som andra barn, gatubarn och barnarbetare eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper. Dessa förhållanden skapar en rad utmaningar för skolsystemen.*

[11] Salamancadeklarationen antogs 1994 i Salamanca i Spanien. 92 regeringar och 25 internationella organisationer var delaktiga.

Sedan Salamancadeklarationen antogs har det också i flera skolsystem runt om i världen funnits en utveckling mot att alla barn bör rymmas i den vanliga skolverksamheten, vilket ställer ökande krav på dessa skolors inkluderingskapacitet (Ainscow et al., 2006). Inkludering syftar därför till en bred förbättring där inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt (IFOUS, 2015). Till skillnad från likvärdighetsbegreppet fångar alltså begreppet inkludering tydligare aspekten att få tillhöra och bli socialt inkluderad.

I vardagligt språk betyder ordet inkludera att låta ingå som del i en helhet eller viss grupp.[12] För att bli begripligt förutsätter ordet sin motsats, exkludering. Som verb är inkludering en aktiv handling, något som görs. Ansvaret för denna handling kan lika lite som vid diskriminering eller mobbning förläggas till det exkluderade barnet, utan ska förläggas till de skyldighetsbärare som tillhör innanförskapet. Fokus enbart på det exkluderade barnet riskerar måhända också att underbetona vad den inkluderade med sina egenskaper och krafter tillför helheten och gemenskapen. I den inkluderande tanken finns, liksom i begreppet interkulturalitet, en inbyggd värdegrundstanke om att olikheter är en tillgång. Värdet av inkludering är något som tillfaller alla.

Ordet inkludera har även betydelsen innesluta. Denna betydelse ger en antydan om att inkludering kan vara begränsande, om den enbart sker på innanförskapets villkor utan uppskattning av olikhet och respekt för den inkluderades rättigheter och behov. Utbildningssociologen Basil Bernstein talar inte enbart om elevens rätt i skolan att bli inkluderad socialt och intellektuellt utan även om att bli inkluderad kulturellt och personligt, men att inte bli absorberad utan att rättigheten ges med möjlighet att vara autonom (Bernstein, 2000 [1996]: xix). Att i skolsammanhang låta begreppet inkludering enbart betyda placering blir därför otillräckligt. Inkludering stannar då vid att i första hand vara ett organisationsproblem snarare än att det även är en utmaning för undervisning och skolkultur.

Inkludering som värde- och målkonflikt

I inledningen hävdades att inkluderingsbegreppet är viktigt, men också svårfångat och utmanande. När en huvudman eller rektor vill att skolan behöver bli mer inkluderande, vad menas då? Frågan om inkludering i utbildning vilar på en komplex grund av teorier, antaganden och principer. Frågan blottlägger även att synen på vad som är och gör en skola bra inte enbart är en värdeneutral fråga om skoleffektivitet och skolförbättring (Ainscow, Booth, Dyson, & Farrell, 2006). Stora och normativa begrepp som demokrati, likvärdighet eller inkludering är måhända skenbart oproblematiska då det som sagt är få som säger sig vara mot dem. Det är först när de skall omsättas i praktisk handling som spänningar i form av värde- och målkonflikter uppenbarar sig: Ska stöd ges i eller utanför klassen? Kan alla elever undervisas i gemensamma lektioner? Skall elever med utagerande och negativa beteende gå

[12] Nationalencyklopedin, inkludera. Hämtad 19 januari 2016 från: http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inkludera

kvar i den ordinarie klassen, eller blir det bättre för både dessa elever och klassen om det skapas särlösningar? Kan en grupp göras mindre om en annan blir större? Hur mycket mer resurser skall vissa skolor och barn ges när alla barn har rätt att utvecklas så långt som möjligt? Skall funktionsvariation hanteras med att dela upp barn i olika grupper och i olika skolor? Skall vi motverka att barn med olika bakgrund går i olika skolor, eller är det bra? Detta är bara några av de värdeladdade frågor som berör utbildningens syfte och som i skolan dagligen kräver praktiska lösningar och svar på vad vi egentligen menar med inkludering.

Inkludering är ett begrepp som befinner sig i ett normativt spänningsfält. En stor utmaning ligger i skollagens skrivning om att alla elever har rätt att utvecklas så långt som möjligt. Gemenskap i form av integrering leder inte självklart till att individuellt definierade mål uppnås. Ur ett rättighetsperspektiv får inte heller en elevs utveckling ske på en annan elevs bekostnad. Nilholm och Göransson (2014:85) formulerar detta dilemma som: *”Har man rätt att arbeta för att förbättra gemenskapen när det är individers situation som i huvudsak skall utvärderas?”*.

Ett sätt att tala om vad vi vill med inkludering är att tala i termer av lokala skolideologier. Skolideologin kan betraktas på olika nivåer (Göransson, Malmqvist, & Nilholm, 2013):[13]

- På samhällsnivå handlar denna skolideologi om hur vi ser på skolans syfte och uppdrag.
- På skolnivå handlar ideologin om fyra olika dimensioner av skolkultur; professionell inriktning som uttrycks i handlingar och attityder kring lärande och undervisning; organisationsstruktur där kulturen uttrycks i hur skolan leds och organiseras; kvalitet på lärmiljö där alla elever i olika grad erfar meningsfulla och kognitivt utmanande aktiviteter och slutligen kommer skolideologi till uttryck i ett elevorienterat fokus, där undervisning och stöd i olika grad kan utgå från elevens intresse och förmåga.
- På individuell nivå handlar skolideologin om eleven som är i behov av särskilda utbildningsinsatser. Här talar författarna om tre olika perspektiv. Ett bristperspektiv där svårigheter förläggs till individens tillkortakommanden som behöver kompenseras och där särlösningar ofta efterfrågas; ett relationellt perspektiv där istället sociala processer betonas och där ett brett spektrum av orsaker kan ligga bakom den ordinarie undervisningens oförmåga att anpassa sig efter elevernas olikheter; och slutligen kan ett tredje interaktivt perspektiv identifieras som är en kombination av individuella tillkortakommanden och miljöfaktorer på olika nivåer.

Den lokala skolideologi som presenterats ovan kan ses som en värderam konstruerad genom förhandlingar mellan olika intressenter (Ball, 1987). De olika intressenterna är bärare av synsätt där det kan uppstå konflikt mellan olika intressen och mål, snarare än konsensus. Utbildningsverksamhet och dess sammanhang befinner sig dessutom i en komplex och

[13] Författarna refererar här till *”The new Model of School Culture”* (Schoen & Teddlie, 2008).

föränderlig verklighet. Skolan är samhället, och skolans målkonflikter är en genklang av samhällets ideologiskt laddade målkonflikter kring social inkludering och social hållbarhet (Widigson, 2013; Widigson et al, 2015). Dessa intressemotsättningar och målkonflikter behöver hanteras både i och utanför skolan.

Skolor är platser för komplexa processer och intressen som korsas (Clark et al., 1999). Detta konfliktperspektiv är fruktbart för att kunna förstå den motsägelsen som kan finnas mellan policy och utfall och varför det kan bli som det blir, när vi vill så väl.

> *Put simply, inclusion threatens the interest of too many groups- not least those of many teachers. It is, therefore, something which does not materialize simply through the advocacy of particular policies and the dissemination of 'good practice', nor even through the building of an (unattainable) consensus around shared values. On the contrary, it demands a constant – and essentially political- struggle between supporters of inclusion and its overt or covert opponents.*
>
> Catherin Clark et al. (1999:169)

Skolverksamheten och dess aktörer ställs utifrån detta synsätt inför dilemman som gör frågan om inkludering problematisk och motsägelsefull.

Lärmiljö

Ordet inkludering förekommer inte i skollagen. Skollagen talar däremot om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Detta utgör grund för Skolinspektionen när de gör juridisk förankrade inspektioner och kontrollerar hur väl individens rätt till utbildning och möjligheten att utvecklas så långt som möjligt infrias. Rättigheter är knutna till individen. Men i organisationens utvecklingsarbete liksom även i anpassningar, stöd och åtgärdsprogram kan och bör fokus läggas på grupp och organisation, snarare än på individen. Det är här som inriktningen mot lärmiljö blir viktig.

En inriktning mot lärmiljö innebär en betoning av relationella och socioemotionella faktorer. I fokus hamnar den sociala gemenskapen i personalgruppen och mellan eleverna, relationer mellan lärare och elever, och elever emellan. När utbildningssystemet ställs inför elevers olikheter innebär detta ur ett konstruktivistiskt perspektiv att olikheter förhandlas i sociala processer (Nilholm, 2005). Dessa sociala processer är en väsentlig del av vad som konstituerar lärmiljön. En viktig aspekt blir här den sociala och emotionella situation som barn och elever i svårigheter är i, då vi från forskning vet att dessa elever på generell nivå förefaller ha en något sämre social situation än andra elever (Vetenskapsrådet, 2015: 24).

En inkluderande lärmiljö kräver ett inkluderande förhållningssätt i *hela organisationen* och på alla nivåer. Såväl förhållningssätt (kultur) som organisation (struktur) torde vara avgörande för en inkluderande lärmiljö där alla elever utvecklas maximalt. För att undvika individfokus och bristperspektiv valde en stor kommunövergripande och forsknings-informerad satsning på inkludering därför att hellre fokusera en inkluderande lärmiljö än inkludering. Inkludering syftar till en bred förbättring där inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt. (IFOUS, 2015: 10).

I diskussioner om inkludering och lärmiljö används ibland begreppet tillgänglighet, vilket med sin grund i diskrimineringslagstiftningen riktar intresset mot lärmiljön. Kanske blir begreppet tillgängligt emellertid otillräckligt då det inte räcker med tillgång till utbildning. Jämförelsevis kan nämnas att vad gäller frågan om breddad rekrytering till högre utbildning har begreppet vidgat deltagande vunnit terräng i policydokument då det också gäller att på högskolan möta studenternas behov och att behålla dem i studier som de lyckas med. Poängen jag vill göra här är att inkludering betyder något mer än att det är motsatsen till exkludering. Inkludering är något mer än att inte vara exkluderad,[14] något mer än tillgång till eller att vara tolererad. Inkludering handlar om empowerment och en lärmiljö för att utvecklas så långt som möjligt. Det handlar om rättigheter som utöver att mer passivt garanteras också aktivt infrias. Inte minst handlar det om den sociala inkluderingen; om att vara efterfrågad i lärmiljön och ha möjlighet att genom medskapande tillföra den något.[15]

Med ett radikalt inkluderingsbegrepp handlar inkludering om att skapa gemenskaper.[16] Därmed berörs hela verksamhetens demokratiska uppdrag. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) uttrycks att utbildningen ska förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar. Skolan ska gestalta demokratiska värden och ”göra” demokrati. Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse samt se till att eleven i skolan möter respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska dessutom förebygga diskriminering och kränkande behandling, med mera. Utifrån Lgr 11 ska alla som arbetar i skolan främja elevers förmåga och vilja att ta ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön. Att unga ges möjlighet till medskapande är därför av stor vikt.

Claes Nilholm och Kerstin Göransson menar att själva essensen i idén om inkludering är att skapa en gemenskap där alla har en självklar plats (Nilholm & Göransson, 2014). Här ryms dock frågan om balans mellan det sociala och det individuella. För att uppnå inkludering finns på senare tid en strävan efter ökad integrering och färre särlösningar. Ett exempel som ofta refereras till är förändringen i Essunga kommun. Exemplet utgör ett starkt framgångsnarrativ som grundas i ökad måluppfyllelse i form av ökade kunskapsresultat för alla och i följeforskning av Bengt Persson (2012, 2013).

Det demokratiska uppdraget

Inkludering och demokrati kan länkas till varandra. Vår syn på demokrati har implikationer för hur skillnader mellan elever hanteras (Nilholm, 2006). Salamancadeklarationen

[14] En parallell till begreppet hälsofrämjande kan göras här, där hälsa och välbefinnande är något mer än frånvaro av sjukdom (WHO,1948, http://www.who.int/about/definition/en/print.html)
[15] För utveckling av begreppet medskapande se (Widigson, et al., 2015)
[16] Claes Nilholm, IFOUS konferens Malmö, 2015 09 17. Nilholm har tidigare skrivit även om ett kritiskt perspektiv på specialpedagogiken, där svårigheterna lokaliseras till faktorer utanför individen. Utifrån detta synsätt är barns olikhet ett grundläggande faktum som det pedagogiska arbetet måste anpassas till. I detta perspektiv är idén om en skola för alla barn en bärande tanke (Nilholm, 2006).

argumenterar för en ordinarie skola med inkluderande inriktning är viktig i antidiskrimineringsarbetet och för ett inkluderande samhälle (UNESCO, 2009):

> *[…] the most effective means of combating discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all.*

Emellertid ökar särlösningar. Detta trots en retorik om ökad integrering utifrån styrdokument som förordar att särskilt stöd så långt som möjligt ska ges inom det ordinarie skolarbetet (Giota & Emanuelsson, 2011).

Sett till den måluppfyllelse som mäts i elevprestationer finns på generell nivå belägg för att uppdelning av elever *inte* leder till högre resultat. I rapporten ”No More Failures: Ten Steps to Equity in Education” skriver OECD (2007) att länder med hög kvalitet och hög likvärdighet satsar på heterogena elevgrupper och undviker tidig uppdelning av elever. När OECD utifrån PISA-undersökningar även lyfter fram svensk skolas starka sidor pekar man på att den kommunala skolan traditionellt har haft inriktning mot en integrativ och jämlik miljö, samt att man gett särskilt stöd till elever som riskerat att klara sig sämre i skolan (OECD, 2015: kap.2). Dock finns det för lite utbildningsvetenskaplig forskning för att med säkerhet visa hur olika grupper gynnas av olika inkluderande lösningar.

En aspekt av inkludering är utmaningen att lyckas med skolsvaga elever och skolans sociala mål och det demokratiska uppdraget i en tid där stort fokus läggs på PISA-resultat och kunskapsuppdragets måluppfyllelse. En annan utmaning är att ”göra demokrati” och lyckas med det demokratiska uppdraget när skolsystemet utvecklas i en riktning där elever i allt högre grad går i skola tillsammans med elever som liknar dem själva (Skolverket 2012). Inkluderingsbegreppet rymmer både att få chansen att lyckas kunskapsmässigt men också att få tillhöra och bli socialt inkluderad. Båda dessa aspekter av inkludering är väsentliga när vi i samhället i stort talar om social inkludering och om en skola som gestaltar och bidrar till social hållbarhet (Widigson, 2010; 2013 & Widigson et al., 2015).

Barnet och eleven ska enligt skollagen på sina villkor ges en möjlighet att utvecklas så långt som möjligt kunskapsmässigt. Den nya skollagen (SFS 2010:800) ger emellertid kunskapsbegreppet en bred innebörd:[17]

> *Utbildningen ska främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.*

Skolinspektionen (2012b) menar att om målet att elever ska kunna leva och verka som aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle skall uppnås, behöver det formella och reella elevinflytandet förstärkas och elevernas delaktighet i undervisningen öka.

[17] Se Prop 2009/10:165, sid 222 http://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165

Betydelsen av ledarskap och organisation

Rektor är en avgörande länk i styrkedjan mellan huvudman och den klassrumsnivå där inkluderingen sker (SOU 2015:22). Rektor är ansvarig för skolans inre arbete och befinner sig i brytpunkten mellan den kommunala organisationens krav och det statliga uppdraget. Skollagen (SFS 2010:800) lägger stort ansvar på förskolechef och rektor för måluppfyllelse och ställer höga krav på förskolechef och rektor att skapa en bra lärmiljö för alla elever.

Något som signalerar ett mer inkluderande perspektiv på ledarskap är att istället för styrkedja tala om en stödkedja.[18] Göteborgs stad (2016: 5) skriver att *"Styrningen behöver präglas av att alla nivåer strävar efter att skapa bästa möjliga förutsättningar (utifrån sin roll) för att stödja rektor och lärare i att utveckla undervisningen. En stödkedja, likväl som en styrkedja".* I en OECD-rapport (2010) om att utveckla lärares inkluderande kompetens framhävs att en framgångsrik skola ser mångfald som en potential för växande, snarare än som ett hinder för elevers resultat. Man menar att en framgångsrik skola utgår från lärares styrka och flexibilitet och ger support och vägledning för att lärarna skall kunna lyckas med denna uppgift. Det kan i praktiken handla om hur lärare lär sig bemöta allt från språkproblem och dyslexi till störande beteenden och fysiska funktionshinder. För en sådan framgångsrik skola krävs en organisation som kontinuerligt kan backa upp lärarna i att möta en mångfald av elevbehov.

Att förskolechef och rektor prioriterar och med precision är involverad i att stärka enhetens förbättringsarbete för inkludering är av stor vikt för elevernas resultat. Studier visar att detta ledarskap kan spela en viktig roll för elevers lärande genom att förbättra t.ex. disciplinära, relationella och organisatoriska faktorer, vilka är viktiga delar av skolklimatet (Leithwood et al., 2010). I skollagen anges att det är rektorns ansvar att utbildningen utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero (SFS 2010:800, 5 kap. 3§).

Tidigare forskning tyder på att ett bristperspektiv på elever lever kvar där rektors fokus kan vara för litet på det som mer direkt ligger inom ramen för det påverkbara, skolan och undervisningens utformning och kvalitet (Giota och Emanuelsson, 2011).[19] Gunilla Lindqvist bekräftar i sin avhandling (2013:153) att ledare i skolan många gånger är ambivalenta och osäkra kring hur de ska hantera diversitet och frågor om inkludering. Lindqvist menar att denna bild stämmer väl med vad tidigare forskning visat.[20] I en amerikansk metaanalys (Cobb, 2015) pekas på att rektorer lägger mycket tid på inkluderingsfrågor men att upp till 75 % av dem upplever osäkerhet kring inkludering och anser att deras lösningar kan vara inadekvata. Rektor har att hantera motsättningar i synsätt, balansera olika intressen och

[18] Per Skoglund FoU-samordnare SPSM & Project Adviser European Agency talar om en stödkedja. 2015-10-14. https://www.spsm.se/globalassets/dokument/konferensdokumentation/skolans-grunduppdragokad-inkluderingsformaganokad-maluppfyllelse12_per-skoglund.pdf

[19] I en större kvantitativ undersökning med 983 svarande rektorer konstaterades att skolproblem och elevers svårigheter fortfarande främst förklarades med elevkarakteristik och funktionsnedsättningar, snarare än med brister förlagda till skolan och undervisningen.

[20] Lindqvist hänvisar här till Villa et al, 1996 och till Barnett & Monda-Amaya, 1998.

hantera ett yttre tryck. Dilemman kan uppstå när rektor eftersträvar en mer inkluderande praktik.

Det svenska skolsystemet är ett decentraliserat system med såväl privata som kommunala huvudmän och med rektorer som har stort självbestämmande och ansvar. Detta ställer krav på att skolor har en kapacitet att ta emot exempelvis krav på ökad inkludering från stat och huvudman och avpassa dem till den lokala kulturen, samtidigt som likvärdighet garanteras. Skolutveckling mot ökad inkluderingskapacitet blir här en fråga om organisationsutveckling av skolors lärandeförmåga vilket kan uttryckas med begreppet förbättringskapacitet. Ulf Blossing (2012: 6) menar att en skolas förbättringskapacitet är den självförnyande förmåga som utgör en skolas kollektiva kompetens och är uppbyggd av fyra komponenter: Lärarnas kompetens, skolan och dess samarbetande kultur, planering och ledning samt utrustning.

Med ett instrumentellt perspektiv på organisation ses förändringar i organisationen mer linjärt som ett resultat av medvetna val. Mål och medel är klart definierade när förändringar genom styrning och ledning implementeras. Ett institutionellt perspektiv på organisation ger en mer komplex bild där organisationens historia och kultur kan underlätta eller förhindra förbättringar av verksamheten. Även den institutionella miljön, dvs. förhållandet mellan organisationen och dess omgivning, blir med detta synsätt mer intressant (Blossing et al., 2012: 40-41). Det kan uppstå en sorts dissonans i form av bristande överensstämmelse och dubbla processer:

> *När de normer och uppfattningar som organisationen möter i omgivningen inte är i samklang med vad man internt i organisationen menar är nödvändigt för att arbeta effektivt och uppnå verksamhetens mål […].*

En utgångspunkt i denna rapport är att såväl individers förståelse av vad inkludering är som lärares inkluderande undervisningspraktik sammanhänger med organisatoriska strukturer och processer. Rektors ledarskap formar skolkulturen och de strukturer och processer som kan öka inkluderingskapaciteten. Men, ledarskapet är också erhållet av alla de som arbetar i organisationen och formas i relation till strukturer och processer. Lärande i organisationen och ledarskap är att betrakta som sociala processer, som alltså både skapar och är beroende av organisationens infrastruktur och förbättringsprocesser.

Ulf Blossing talar om att organisationens infrastruktur och dess förbättringsprocesser är viktiga aspekter av skolförbättring (Blossing et al. 2012 Kap. 2; Blossing & Widigson, 2014):[21]

- Organisationens infrastruktur; med grupperingssystem, kommunikationssystem, makt- och ansvarssystem, beslutssystem, granskningssystem och normsystem.
- Förbättringsprocesser; med förbättringsroller och organisationens förbättringshistoria.

Väl fungerande system i organisationen ger den infrastruktur som förbättringsprocesser behöver. När dessa förutsättningar genom ledarskap särskilt inriktas mot att lyckas med *alla* barn och elever, väljer jag att tala om organisationens inkluderingskapacitet.

[21] Den har sin grund i Mathew B. Miles (1965) och Mats Ekholm (1989).

Inkludering är lika med allt

Rubriken att inkludering är lika med allt är medvetet dubbeltydig. Dels syftar den på att inkludering är oerhört viktigt och dels syftar den på att inkludering på ett oprecist sätt verkar omfatta allt som är bra. Det kanske mest samstämmiga svaret i intervjuerna är på frågan om det i deras förskola eller skola finns olika syn på inkludering. Svaret blir alltid ja, så som när rektor Erik svarar:

> *M: Finns det olika syn på inkludering på den här skolan tror du?*
> *E: Ja, det är jag alldeles övertygad om.*

Det blir en berättigad fråga om begreppet inkludering egentligen tillför något. Bristen på precision i begreppet riskerar att leda till att inkludering tappar i betydelse, vilket kan få reella konsekvenser. Ganska snart i arbetet med analys av intervjuerna insåg jag att jag i denna rapport riskerade att redogöra för allt som kännetecknar en god skola och att ge sidvis med exempel på detta. Det som är en bra organisation och ett gott ledarskap är giltigt oavsett om det är inkludering som är i fokus eller inte. Detta väckte frågan om vad som skiljer ett allmänt skolförbättrande ledarskap- från ett ledarskap för just inkludering? Och vad skiljer en verksamhet med stark organisation, infrastruktur och förbättringskapacitet- från en verksamhet som är särskilt bra på inkludering? För att ge uttryck för det senare introduceras i rapporten begreppet inkluderingskapacitet.

Vad som i allmänhet kännetecknar gott ledarskap och en god skolorganisation finns det mycket forskning och kunskap om (Vetenskapsrådet, 2016). Rent hypotetiskt kan en verksamhet under gynnsamma förhållanden sett till avgångsbetyg ha hög måluppfyllelse utan att vara särskilt bra på inkludering, särskilt om man ser till medeltal. En ledare kan då nå framgång utan inriktning på inkludering och lärare kan vara bra utan att vara bra på inkludering. Men om vissa elever är i behov som inte kan mötas enbart med goda allmänna strategier utmanas de mer generella kompetenserna. Denna rapport inriktas därför mot att ge underlag för att förstå den mer specifika frågan om vad som särskilt främjar inkludering och söker efter de mekanismer och det ledarskap som särskilt kan ha betydelse för att gynna en inkluderande verksamhet där alla barn och elever lyckas.

Rumslig/didaktisk/social inkludering

Specialpedagogen Moa sätter ord på att inkludering kan vara ett dilemma för pedagogerna då de säger: *”Ja men vi har alla andra barn också i gruppen, vi har ju inte bara det här barnet”.* Rektor Erik använder inte ordet inkludering när han talar med sin personal. Däremot brukar han tala om de två viktigaste uppdragen:

> *Och det handlar om att vi ska lära eleverna så mycket som möjligt, och se till att dom slutar skolan här med rak rygg. Dom ska lämna den med stolthet, och vi ska ha gjort så mycket som vi kan. Och det är lärarnas, det är allas uppdrag här.*

Dessa två uppdrag kan mycket väl kallas för didaktisk och social inkludering. Lisa Asp-Onsjö argumenterar i sin avhandling från 2006 för en indelning i tre dimensioner av inkludering

som kan vara svåra att särskilja, men som kan vara bra verktyg i analys (2006: 191). Asp-Onsjö talar om inkluderingens rumsliga, sociala och didaktiska dimensioner. Något som gör det intressant är att det även kan råda målkonflikter mellan de olika dimensionerna. *Rumslig inkludering* är när barnet eller eleven tillbringar sin tid i samma lokal som sina kamrater. *Social inkludering* är när barnet eller eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. *Didaktisk inkludering* är i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla barnets eller elevens lärande. Jag kommer nedan att redogöra för och diskutera dessa dimensioner närmare.

Rumslig inkludering

Inkludering associeras ofta med att vara rumsligt integrerad. Felicia, som är specialpedagog på en skola, är förtrogen med Lisa Asp Onsjös tre dimensioner av inkludering. Hon säger om dessa dimensioner att den rumsliga är den minst viktiga:

> *Och den didaktiska inkluderingen tycker jag är den absolut, och sociala, är dom viktigaste. Rumslig är inte lika viktig, men det är viktigt för eleverna.*

Det är en intressant fråga varför den rumsliga inkluderingen ändå är viktig för eleverna. Den rumsliga inkluderingen kan förstås vara viktig för att uppnå social inkludering. Men en elev kan vara rumsligt inkluderad utan att vara socialt inkluderad och en elev kan vara socialt inkluderad utan att alltid vara rumsligt inkluderad i viss grupp eller klass.

Vikten av den rumsliga integrationen kan förstås genom begreppet plats (Widigson, 2013: 61-69). Att svara på frågan var jag är, är troligen ett djupt mänskligt behov (Relph, 1976). I vårt sökande efter identitet associerar vi oss ofta med en rumslig dimension. Exempelvis har det social betydelse när vi säger var vi bor eller vilken skola vi går på och vi använder oss inte sällan av plats i berättelsen om vem vi är. På engelska görs en skillnad mellan ’space and place’, där det senare motsvarar plats snarare än rum. Plats är ett mer abstrakt begrepp än enbart det fysiska rummet. Platsen blir laddad med betydelse. Den laddas med social klass, kön och etnicitet och kan symbolisera status i dessa maktordningar där innanför- och utanförskap materialiseras i rummet. Även i skolduktighet och funktionsvariation finns maktordningar av betydelse när barnet eller eleven är rumsligt integrerad.

Att det kan uppstå målkonflikter mellan den rumsliga och den didaktiska dimensionen blir uppenbart när specialpedagogen Felicia talar om individuell lästräning i skolan. Hennes ståndpunkt är att barn gynnas i sin kunskapsutveckling av inslag av individuell lästräning:

> *Det är nästan lite skämsfaktor och ta ut elever och lästräna. För man vet att detta uppfattar många inte som inkluderande.*

Specialpedagogen Felicia ger fler exempel från skolan där hon ser att rumslig särlösning i vissa fall kan vara värdefullt. Hon verkar dock vaksam på för hur lång tid detta kan vara en lösning, vilket antyder att här finns en målkonflikt:

> *Vi har ju en, ja en som är extra stöd i ettan. Som en assistent, eller resurspedagog, resursperson har vi till en elev i ettan. Och det har ju också gjort att denna ettan, den eleven är ju mycket*

lugnare och tryggare. Men där är det ju en särlösning. Den här eleven jobbar ganska mycket utanför klassen. Men han ser ut att må mycket, mycket bättre utav det. Och det är under en, ja vi får se hur det bli efter sommaren då. Men det har pågått ett tag, ett halvår. Och sen har vi särlösningar kan man säga i fyran då, det är två elever som jobbar halva dagen med en fritidspedagog. Också får hon handledning av min kollega. Vilka läromedel och så som hon ska jobba med.

Rektor Adam talar om att lärare är väldigt olika. Målkonflikten mellan didaktisk och social inkludering blir åter synlig och det framgår att vilken syn läraren har på sin yrkesroll, elever i behov och skolans organisation kan ge konsekvenser för den rumsliga inkluderingen:

Jag har ju alla möjliga olika sorters lärare och jag tycker ju att vi har väldigt, ja dom är väldigt ambitiösa är dom, alla vill jag säga som verkligen vill mycket men jag har också lärare som är vana vid en skola där jag får sköta min undervisning i lugn och ro så att säga. Där någon annan ska sköta det som inte fungerar i min undervisning. Jag har ju dom också. Och sen vet ju både du och jag att det finns dom situationer, där det finns en del barn som inte går att inkludera på det enkla sättet, som inte kommer att köpa det här anpassningarna, som inte kommer köpa hur mycket, hur noga jag än är, som ändå har andra behov som inte kommer klaras så jag behöver ibland exkludera för att inkludera, dom finns. Men dom är inte så himla många.

För likvärdighet och stor inkluderingskapacitet behöver alla lärare vara bra lärare. I en sammanhållen lärmiljö behöver de klara att erbjuda god undervisning genom differentiering av undervisningen och i bred mening med ett interkulturellt förhållningssätt.[22] För att likvärdigheten och inkluderingskapaciteten i staden skall vara stor behöver också alla skolor vara bra skolor. På en skola som tar emot elever i behov från andra skolor reflekterar specialpedagogen Ingalill kring detta och kring att elever påverkas av den rumsliga dimensionen som finns i att byta skola:

Varför ska den eleven känna att, att skolan kan inte ta hand om mig så jag är tvungen att lämna den här byggnaden som jag ändå är känd, nära hemma och allting och flytta till en helt annan skola. Och varför ska dom kunna ta hand om mig, men inte dom. Jag tänker lite utifrån det perspektivet också.

Social inkludering

Social inkludering handlar om interaktion mellan barnen/eleverna, och mellan barnet/eleven och lärare. Rektor Adam menar att *"Det sociala kittet är livsviktigt för en bra inkludering".* Något som kan belysa vikten av social inkludering är att det i intervjuer framkommer att det är viktigt för social inkludering att ha 'rätt assistent'. Det kan ha stor betydelse för barnets trygghet och för hur det tar sig an olika situationer. Citatet nedan handlar om en elev med funktionsnedsättning där assistenten haft en avgörande betydelse och där hög tilltro till barnets förmågor är en viktig faktor för inkludering. Som ett konkret exempel med symbolisk betydelse talar lärare om att 'sänka nätet':

[22] Med interkulturellt förhållningssätt avses de kunskaper, färdigheter och attityder som sammantaget utgör en persons förmåga att respektfullt interagera, samarbeta och lära av människor med en mångfald av kulturella bakgrunder. Kultur ses som en process där inte bara skillnad i etnicitet har betydelse, utan även exempelvis social klass, kön, ålder, funktionsvariation med mera.

L4: Jamen det är så fantastiskt, jag har såhär en elev som typ nästan knappt har några ben och knappt några armar liksom som jag såhär som alla typ vill spela badminton med, eller som står upp på pingisbordet och kör med sin lilla stump liksom såhär fram och tillbaka och det är helt normalt liksom, och allt bara liksom, det är då man såhär nästan blir så glad att man typ börjar gråta liksom.

L2: Vi har alltså en sån elev.

L3: Det är min elev.

L1: Att det är så härligt när det bara, och det måste ligga någonting, det måste ha hänt saker bakom där som gör att det blir normalt liksom, att det är okej.

L3: Just i det fallet tänker jag att där är det ju jättetydligt alltså jag menar att jag som personal alltså just hans assistent. Han är ju så beroende av en assistent i och med att han sitter i rull… liksom inte kan klara sig fysiskt själv. Han kan inte gå iväg någonstans, han kan inte gå på toaletten eller något sånt men den han lyfter ju honom alltså det är ju så otroligt fantastiskt att se det varje dag hela tiden hur den här människan lyfter den här pojken och applåderar och det är liksom och hur han utvecklas av att hela tiden känna att han tycker.

L4: De andra, borde inte de se det?

L3: Jo de ser ju det, de ser ju våran inställning till men det är väldigt, just personal hade det varit någon som jag har haft en annan assistent till den där pojken som inte tyckte att den där pojken klarade någonting, då utvecklingen stannade ju på en gång. Det var extremt tydligt.

L3: Ja han var sjuk ett tag. Och då var det en annan och då fick vi säga jamen han kan själv och han är också liksom med och han kan hålla i pennan men med hjälp naturligtvis.

L1: Men det är också mycket att se det kompetenta barnet och inte hoppa in och hjälpa eller.

L3: Men det är inte så usch vad ska vi göra nu jag kan inte spela badminton vad fasen gör jag nu nej men jag sänker nätet då för honom.

Tanja som är specialpedagog i en annan stadsdels förskola menar att personalen skickar viktiga signaler till barnen om att inte socialt exkludera:

Tycker dom här, dom barnen jag har mött här har, tack vare att personalen inte har, har visat att man exkluderar barn så har inte kompisarna heller gjort det, utan dom har sett det som vilken kompis som helst, va, men naturligtvis så har man också, har dom också sett att det finns vissa saker som min kompis inte klarar av, eller jag får inte kontakt med den kompisen, men det här att ändå sätta sig bredvid och leka, det har ju gått bra och det, en del barn när dom här barnen som är i behov av särskilt stöd dom har ju också, dom har ju blivit medbjudna i leken och där dom andra barnen har upptäckt vilja förmågor dom har att leka, ja, så det har ju vart både och alltså, ja, sen har dom ju haft barn inne på den avdelningen som har, har vart svåra att få med i en inkludering alltså barn med grav autism och epilepsi och utvecklingsstörning och sådant som har verkligen tänjt på gränserna.

I intervjun frågar jag en grupp lärare om hur det kommer sig att de verkar lyfta fram inkludering som så viktigt:

A: Ja men det är nog det som du var inne på "B", hur förödande det är för en människa att, att inte ha ett sammanhang, alltså hur, hur, för det är det inkludering handlar om att, för mig, att, att man, man är en del av nånting annat, och att man blir...

B: Och att man kan få vara sig själv i det ja...

A: Ja, och får man inte va det så, så är det ju lätt att man blir deformerad, så det, alltså det handlar ju om en, en, en, inte ett dugg om läroplaner och kursplaner utan om en, om nån sorts mänsklighet att vi är, (otydligt) och där är vi ju, det är ju alla människor på nåt sätt att, skyldiga

att, att se till att alla känner sig inkluderade, men jag tror särskilt lärare som har hand om dom här små formbara sakerna liksom, det är det, för mig är det det som gör att det blir viktigt

B: Ja, och att det blir så tydligt, med eleverna och barnen, och att det är kanske bra ibland att tänka den kopplingen, att överföra det till oss själva också, hur vi jobbar tillsammans som vuxna människor

Rektor Erik talar med stolthet om sin personal och om att de är nära 'ungarna' genom ett starkt omsorgsperspektiv. Detta ger en skolkultur och en lärmiljö som främjar social inkludering:

Dom tar sig tid, och det finns liksom en… jag tycker att den här omsorgsbiten är lika hårt hållen som kunskapsbiten hos personalen. Det finns en omsorg. Och det känner ungarna. Det är ingen slump att man får, att ungarna vågar anförtro sig så mycket va. På så sätt så tror jag att ungarna tycker att skolan är en… alltså dom tycker att det är bra att va här, dom tycker det är en bra miljö, en avkopplande miljö.

Lärare på denna skola bekräftar bilden:

Det är alla våra barn här på skolan det är inte bara för jag har en klass så går jag inte med skygglappar genom korridoren. Ser jag något så är det min skyldighet att stötta och hjälpa till. Det är ett kollektivt ansvar.

En av de skolor som ingår i studien har erfarenheter av att inkludera elever inom autismspektrat. Det är inte en lätt uppgift och det förefaller vara svårare i högre åldrar och då inte minst av sociala skäl. Såväl rektor, specialpedagog som lärare talar dock om hur en organisationsförändring i tidig ålder ger positiva resultat. De har sedan några år bildat grupper som är något mindre och personalförstärkta redan från förskoleklass. I gruppen finns en majoritet av barn utan diagnos och några barn med diagnos. Med en så tidig start underlättas den sociala inkluderingen troligtvis så att säga från två håll; barnen med diagnos blir mer vana vid en lärmiljö där de flesta inte har diagnos inom autismspektrat och barnen utan diagnos blir mer toleranta mot olikheter. Specialpedagogen Ingalill tycker att det fungerar bra:

Det fungerar jättebra med tanke på, jag ser eleverna jag har ju följt eleverna sen förskoleklass och nu går dom i tvåan. När man kommer in i klassen, man märker ju inte, jo man kan ju märka vilka som har diagnoser i och för sig, men dom andra klasskamraterna dom vet att dom har diagnoser, dom vet att det kan... Det kan komma massa grodor från en klasskamrat då och då men dom reagerar inte på det. Och dom är, dom är ute på rasterna tillsammans dom har alla sina lektioner tillsammans och det är så när dom vill liksom gå iväg ett grupprum då får dom med sig nån klasskamrat. Men då är det nån, inte nån som har… Man skiljer inte på dom utan det är... Föräldrarna vet själva inte att dom andra vårdnadshavarna vet inte att vi har elever med diagnoser i den gruppen. Dom vet att vi har några elever som kanske har lite speciella behov, särskilda behov, men inte att dom har den och den diagnosen så...

Rektor Gunilla ger exempel från särskolan på hur viktig social inkludering är, och hur ganska små förändringar kan komma att betyda mycket:

Och sen var det, dom hade aldrig några skåp så när en av eleverna fick sitt skåp så skrev en mamma ett mail till mig och berättade att nu kom min dotter hem och hon var helt överlycklig för hon har fått nyckel och skåp precis som dom andra på högstadiet, för det här har hon längtat

efter. Och då tänker man att det är så lite, så otroligt lite som krävs för att man ska känna att man är en del av ett sammanhang. Och så väldigt lite som också har gjort att man känt sig utanför.

Frågan om social inkludering kan också ses på samhällsnivå. I förskole- och skolverksamheter i underprivilegierade områden lyfts ofta blicken till verksamhetens kontext präglad av stadens segregation. Det märks i talet om föräldrakontakter och i formuleringar som 'en skola i ett sådant här område', eller i formuleringar som med 'vår typ av elever'. Förskolechef Göran talar om att inkludera till skolsystemet och om att se utbildning som en möjlighet:

Jag vet ju då att i vårat område då, jag är själv uppväxt inom det här. Jag har också som ett mål då litegrann, att våra brukare här då, föräldrar framförallt men även barn, att inkludera kan även vara, till vårat skolsystem. Om du förstår vad jag menar. För jag vill verka för att dom ska se skolan som en möjlighet och inte som en skyldighet och så har det kanske inte alltid vart enligt min uppfattning, historiskt här. Utan skolan har vart en skyldighet tills man ska börja med något hantverk eller ett sådant typ av arbete. Men här är, en skola är liksom en möjlighet också, det är också en, att man tittar att det är inkludering till ett system.

Didaktisk inkludering

Avsnittet om social inkludering inleddes med ett exempel på assistenters viktiga roll, då elever ofta har stort förtroende för dem. Intervjumaterialet synliggör dock att det kan finnas motsättningar mellan lärare och assistenter. Ett par rektorer påtalar att det ofta är stor skillnad i pedagogisk utbildningsnivå mellan de två grupperna. Detta visar också att den didaktiska inkluderingen är annorlunda till sin karaktär och att den kräver mycket av utbildade lärares profession. I förskolan framkommer att tillgång till utbildad personal gör stor skillnad i möjligheten att arbeta med undervisning och den didaktiska inkluderingen. Förskolechefen Göran pekar på att utbildad personal är mer medvetna om hur undervisningen tas emot av barnen, man använder bokstäver medvetet och man pratar på ett annat sätt med dem.

Rektor Erik problematiserar bilden av att möta utåtagerande beteenden med att sätta in elevassistent. Även om det kan vara en viktig förutsättning, så räcker det inte med att bara skapa lugn:

Det finns en fara i… om man har den där traditionella elevassistenten som har som uppgift att se till att ett utagerande, för det är ju bara dom som får elevassistent, en lugn elev har ju aldrig fått en elevassistent. Nästan så är det ju, det vet du ju också. Trycker ner ungen, och ser till att den är lugn. Men var är lärandet i det? Lär den sig det den ska lära sig i svensk eller i en kursplan? Det är ju mer tveksamt för det är ingen som har koll på den processen.

Erik talar om ett lärande som gynnar alla och om lärare som didaktiskt försöker anpassa undervisningen efter gruppen och de behov som finns där:

Så jag tycker att man löser en hel del grejer för att ha ett klassrumsklimat och ett lärande som gynnar alla. Alltså, jag hade ju lärare som hade liksom fyra olika upplägg på en lektion, alltså det är ju inte ovanligt va. Man tänker gruppen, också har man liksom lite olika spår. Så där har det hänt ovanligt mycket, och det är ju framförallt liksom, om du gör det här så gör vi det här. Då hjälps vi åt.

Lärare talar i intervjuerna om att *”det är vårt uppdrag att forma vår undervisning […] alltså på något sätt så är det en självklarhet, inkludering. […] Det är inte valbart att säga att den här eleven kommer inte att klara nånting”*:

> *Det finns dom som tycker att det är självklart att dom här eleverna ska, ska finnas med i klasserna, men det finns också dom här klassiska ropen på, på SU-grupp, särskola, och så vidare, och ibland så är det motiverat, och, och ibland är det, handlar det om det här att lägga det i nån annans knä så, att man, att man vill ha sin undervisning som den alltid har varit. Så där, där känner inte jag att det riktigt finns en enhetlig självklar syn på att det här är våra elever.*

Förskolechef Cecilia pekar på att det finns strukturer i inkluderingsarbetet som drar processer i riktning mot att handla om individer. Exempelvis skrivs ansökan till specialpedagogiskt team där barnets namn, ålder, behov och bekymmer ska fyllas i och handlingsplaner har individens namn överst. Specialpedagog Berit menar att man även vid didaktisk inkludering alltför lätt hamnar på individnivå och frågar sig hur en kan jobba mer på gruppnivå. Detta sätter fingret på att det finns en skillnad mellan att individualisera undervisning och att i sammanhållen grupp differentiera undervisning. Specialpedagog Felicia menar att inkludering i hög grad handlar om att differentiera undervisningen:

> *Att inkludera är att differentiera undervisningen så gott man kan helt enkelt.*

Vidare talar hon om vikten av anpassade uppgifter och sätter fingret på relationen mellan rumslig och didaktisk inkludering:

> *Om man har rumslig inkludering, så innebär det ju att… att man måste anpassa undervisningen helt enkelt. Det blir ju jobbigare för, eller det blir ju svårare för läraren, tänker jag. Den undervisande läraren.*

Hon är inte helt mot att elever exempelvis färdighetstränar utanför rummet. Men strävan är att inkludera rumsligt och didaktiskt:

> *Vi ska försöka och ha, försöka rumslig inkludering. Men med många av eleverna som vi färdighets tränar, så är det svårt att ha rumslig inkludering. Då blir det liksom istället, färdighetsträning, och sen så ska dom kunna va med didaktiskt.*

Som specialpedagog ser Felicia att det finns en gammal tradition av speciallärare och av att rumslig ”lyfta ut” elever:

> *Vi som har den nya utbildningen vill ju inte jobba så kategoriskt, egentligen. Medan en del lärare, det var nån som sa det också till oss, att vi vill ha dom… jag vill ha den gamla sortens speciallärare. Som jobbar enskilt med elever. Det gynnar inte inkludering. Och där har det också varit svårt med differentierande undervisning, har vi märkt. När man har den synen.*

Hon efterlyser en diskussion kring differentiering:

> *Vi kanske skulle behöva ha en lite mer öppen diskussion kring det här, och hur man jobbar med att differentiera undervisningen. Det har vi inte haft. Det tror jag, för det finns många som är superbra på det alltså. Och sen är det några som är inte lika intresserade av det heller tror jag.*

En tvåämneslärare på en skola gör en intressant reflektion kring att det i gruppsituationer är olika lätt att differentiera undervisningen i olika ämnen beroende på ämnenas karaktär. Hon

konstaterar att i slöjden har alla sina individuella projekt där ofta samtliga kunskapskrav ingår medan eleverna i svenskan oftast skriver samma text:

> *Jag har försökt flytta över sätt att tänka från slöjden till svenskan ibland. Och det är väldigt svårt förmodligen beroende på att eleverna är inte vana vid det sättet att jobba och då tänker jag just det här att, att man har liksom en, en uppsättning av uppgifter att man måste inte arbeta med samma sak hela tiden, man har samma liksom, man har samma grundkoncept kanske. Men man kan arbeta med många olika saker inom det, men det är mycket mycket svårare att få det och funka i svenskan, tradition eller att jag själv är, inte är van vid det sättet att jobba i svenskan eller... Jag vet inte... Men det är enklare i slöjden, och halvklass är ju givetvis en del av det... Men sen också just det här att man, att man inte gör samma, det märks liksom inte på samma sätt i slöjden, alla är upptagna, det märks inte om jag liksom är, är lite extra hos nån, antingen för att dom är långt framme eller för att dom behöver lite extra hjälp med nånting, för alla är upptagna med sitt hela tiden liksom.*

En organisationsaspekt är att det i materialet finns flera exempel på att elever som behöver extra hjälp för att lyckas kunskapsmässigt genom förändringar i upplägg får det genom sin ordinarie lärare. När det har tillkommit en extra personalresurs så har den tagit över den ordinarie undervisningen och barnet i behov har fått extra uppmärksamhet och undervisning av sin ordinarie lärare. Detta kan förstås stärka deras relation på sikt. Berit som är specialpedagog på en skola talar om en sådan lösning:

> *Vi har ju ett barn som vi har försökt att se hur kan vi hjälpa det här barnet i fråga med då vissa saker. Då såg vi att hon behövde få avlastning med vissa delar när det gällde kunskapsbiten då, i framförallt kärnämnena då men hon ville inte få det från någon annan än sin mentor, då tänker jag att då har vi lyssnat på henne. Att vi har försökt att strukturera om.*
>
> *M: Där det kom in en annan lärare…*
>
> *B: Ja precis, där är ett exempel på att vi har lyssnat på henne och vi har lyssnat på föräldrarna som har försökt förmedla hennes bild. Men där tänker jag att man måste lyssna både på barnet, sen har barnet också förälderns röst som är otroligt viktig tycker jag.*

Skillnader i vilken dimension av inkludering som betonas

I materialet i sin helhet framkommer att skolform och stadie påverkar vilken inkluderingsaspekt som betonas. Förskolan betonar med lätthet hela gruppen och betonar social inkludering. Skolan, särskilt i högre stadier, betonar i högre grad individen, kunskapsuppdraget och didaktisk inkludering. Moa som är specialpedagog i förskolan menar att förskolan av tradition alltid arbetat med alla barn och inte tänker att de kan vara någon annanstans, medan skolan mer har en tradition där de tar till smågrupper.

I intervjuerna framkommer att det är skillnad mellan olika åldersstadier som har betydelse för inkluderingsuppdraget i skolan. Felicia som är specialpedagog på skolnivå menar att det gör stor skillnad att det är fler lärare kring eleven i högre åldrar:

> *Nu, när vi är på f-6, så arbetar vi väldigt mycket förebyggande. […] Vi är så få kring eleverna. På högstadiet så är det kanske 10-11 lärare kring en elev.*

Hon försökte som ny arbeta förebyggande och med att utveckla elevhälsan, vilket hon ser som lättare i lägre åldrar. Att arbeta inkluderande eller kompensatoriskt ses ofta i den kommunala verksamheten som synonyma begrepp. På chefsnivå har den kompensatoriska gruppen arbetat med inkluderingsfrågor. I citatet nedan framträder en intressant betydelsenyans där inkludering som i citatet ovan ses mer som förebyggande och där det kompensatoriska arbetet associeras med att i efterhand försöka kompensera för brister:

> *Men då var det ju högstadiet, och då blev det så himla mycket brandkårsutryckningar, det blev så kategoriskt, vi jobbade så mycket med elevärenden hela tiden, kompensatoriskt.*

Även intervjuade lärare är inne på skillnaden i villkor och syn på inkludering mellan olika kategorier av lärare:

> *Och där tror jag att, att inställning eller det här att vi uppfattar saker och ting på olika sätt, det ligger mycket hur vi ser eleven, och hur vi ser vårt uppdrag. […] Och det vet inte jag om det ligger, det har vi pratat mycket om här, ligger det i vilken kategori man jobbar i, har man sin bakgrund på lågstadiet, eller mellanstadiet eller högstadiet på vilket sätt betonar man liksom den rena undervisningen jämför med det socialiserande arbete och allt det här.*

När det gäller didaktisk inkludering riktas också ljuset mot den ibland oklara frågan om vad som menas med undervisning i förskolan. En bit in i intervjun får specialpedagog Karin, som arbetar mot förskolan, frågan om vad inkludering betyder för henne och vad begreppet egentligen tillför. Hon talar om allas rätt att vara i ett socialt sammanhang, men också om barnets rätt att lära. Hon konstaterar att det behövs en mångfald av pedagogiska strategier:

> *Och vi är inte så bra på det i förskolan, att berätta och förklara om hur vi undervisar. Utan det är sådär, det är så mycket som vi tar för givet, ja men så här gör vi ju, så här lär man ju barn det och så finns det ett sätt. Och då tänker jag nog att inkludering kan synliggöra att… Hmm, men barn lär ju på olika sätt, och vad har vi för olika sätt då i förskolan. Och det vet jag nu eller här nu senast i min grupp då specialpedagoger, att dom blir lite utmanande utav att jag säger det på det sättet det här att vi också undervisar i förskolan.*

När inkludering tappar sin betydelse

Inkludering får ibland betydelsen av att det handlar om allt och hela uppdraget- och tappar sin betydelse. Å ena sidan kan citatet nedan tolkas som att det är fantastiskt att inkludering är en så självklar del av uppdraget i förskolan. Å andra sidan ändrar människor troligen inte sin praktik om de tror att de redan har genomfört den efterfrågade förändringen.[23] Karin som är specialpedagog i förskolan ger bekymrat uttryck för att det finns en självbild om att *”detta gör vi redan bra”*:

> *En förskola för alla- det är så självklart! […] ’Men vi har ju en förskola för alla, vi har ju ingen särskola, alla barn är ju välkomna till vår verksamhet’.*

Karin menar att inkludering är något vi måste arbetar för hela tiden och hon talar om att inte vilja se de blinda fläckarna. Hon tror att det kan handla om ett rättvisetänk om att det ska vara lika, när barn är olika. I slutet av intervjun frågar jag efter om det finns barriärer som

[23] Detta är en av utmaningarna i att utveckla skolor (Johnson et al., 2012 Kapitel 10).

hindrar inkludering och hon återkommer till att inkluderingsfrågan kan ses som alltför självklar i förskolan:

> *Ja, motståndet liksom... Ja, det som gör det svårt det är väl att... (paus) Cheferna då, dom vill nog ha ett annat fokus. Dom vill inte hålla på med det här med inkludering, det tycker dom är lite självklart. Det är nog det, att få dom att känna att det är meningsfullt, att det är någonting vi kan utveckla. Det är nog en barriär.*

Elever i behov av särskilt god undervisning…

Det är ett rimligt antagande att en i många avseenden väl fungerande verksamhet med stor förbättringskapacitet lättare kan erbjuda en inkluderande lärmiljö. En sådan skola kan så att säga lyckas med alla elever i behov av särskilt bra undervisning. Rektor Adam talar om att valet att inte rumsligt inkludera även har att göra med vilken ordinarie undervisning som erbjuds:

> *Man ska inte behöva välja mellan alltså särskild undervisningsgrupp, eller ingenting alls.*

En lärare på en skola menar emellertid att det finns en gräns för när undervisningen räcker till:

> *Nånstans, nånstans går gränsen för vad man kan klara i ett vanligt klassrum, om man börjar i änden i änden svårt multihandikappade elever med epilepsi som får anfall av, av minsta lilla ljud så är det helt självklart att dom, dom kan vi inte ha i en vanlig klass här, det är inte, det är inte bra för dom framförallt. Och nån, alltså det betyder att det finns ju nån pol nånstans där vi faktiskt inte rår med en undervisning och då är ju frågan var den gränsen går nånstans. Och där tycker väl jag att det kanske är bra om man försöker förskjuta den ut mot dom multihandikappade i så stor utsträckning som möjligt men den finns.*

Rektor Adam menar att en hög nivå på ordinarie verksamhet ger likvärdighet och skapar trygghet för eleven då lärare har tydlig struktur, börjar och slutar lektioner likadant och har en undervisning som är *”transparent”*. Han menar att detta är *”tillsynes ganska gråa och tråkiga saker som vi inte alls har ordning på i skolan”*:

> *Om man ser inkludering som ett golv så kan man tänka sig att om jag höjer ribban för lägsta nivån tillräckligt högt så innebär det att jag har färre elever jag behöver inkludera.*

Han säger att hög nivå på undervisningen kan klara mycket, men inte allt:

> *Alla har inte samma förutsättningar men då är det min självklara uppgift att kompensera för dom förutsättningarna så gott jag nånsin kan. När jag har kommit till den delen, den punkten när det inte går för ramen av den vanliga skolan då måste jag ha andra system som tar vid, antingen en längre tid eller en kortare tid.*

Specialpedagog Moa som arbetar mot förskolan får frågan om varför hon utbildade sig till specialpedagog. Hon använder uttrycket ”behöver lite extra” som ett uttryck för att den ordinarie verksamheten inte alltid räcker till:

> *Moa: Men det var intresset för barn och familjer som behöver lite extra.*
>
> *M: Mm. Jag tänkte… jag hoppar lite, när du säger “dom behöver lite extra”, vad är det du menar där?*

Moa: jaa, det finns ju alltid barn eller familjer som (paus) där vi kanske behöver anpassa vår verksamhet lite extra, och tänka till, och ta hänsyn till. Det behöver man ju göra för alla barn men det finns ju en del där vi behöver göra det. Kanske uppmärksamma lite mer, tänka till hur stödjer vi dom på bästa sätt.

Diana, som är specialpedagog för förskolan, talar om att det kan vara svårt för pedagoger att se sin egen roll i samspelet med barnet:

Eh, de, det vet inte jag på det sättet, fast jag tänker ändå att det är väldigt svårt för pedagoger att se sin egna roll eh, och det handlar inte bara, för annars blir en person bärare av en sak. Alltså det handlar ju om för mig iallafall hur jag tänker pedagogiskt så handlar det om att det är ett sampel, man är inte, man blir. Alltså i mötet med olika och ibland fungerar det väldigt bra med vissa av pedagogerna och ibland fungerar kanske vissa barn inte alls. Eh, och då kanske man kan ge och ta lite där, vad är det som händer i dom situationerna. För att det är den ända ingången.

Det är inget långt tankesprång att tänka tanken att här skulle en lärande organisation kunna få kunskap om och sprida den lärarskicklighet som finns när samspelet fungerar för en lärare med ett visst barn, men där samspelet inte fungerar med andra lärare.

Lärarskicklighet

Frågan om elever i behov av särskilt god undervisning blir till stor del en fråga om lärarskicklighet. En lärare i skolan säger att *”jag ska lysa inkludering”,* att det inte är elever med utan i svårigheter, och menar att vi i varenda lektionsplanering kan tänka in att alla ska vara med:

Att får man inte till dom redan från början och dom hamnar snett, då blir det väldigt svårt att hala tillbaka dom, det blir väldigt liksom känslomässigt svårt för alla.

Rektor Helen menar att det mycket på grund av inspektioner idag talas mycket om extra anpassningar, vilket är något som görs inom den ordinarie verksamheten. Hon menar att det är *”väldigt stor skillnad mellan lärarna”*, och att: *”vissa gör ju extra anpassningar utan att säga att det är en extra anpassning”.* På en annan skola menar rektor Gunilla att skickliga lärare klarar mer motstånd:

Alltså dom välstrukturerade lärarna som är skickliga som är duktiga och kanske också har en gedigen erfarenhet och intresse och klarar fler motståndspunkter i sina grupper än lärare som av olika skäl inte räcker till.

En förskolelärare menar att inkludering ofta ställs mot exkludering som ett antingen eller men att det egentligen finns mycket däremellan. Hen menar att inkludering ofta är en balansgång med hur inkluderingen går till. Specialpedagogen Tanja, som arbetar i förskolan är inne på samma linje:

Finns det inkludering så finns det också exkludering och det är viktigt att liksom ha dom här motpolerna och sen finns det ju en hel zon emellan där, och hur stor den är det är ju olika för olika människor.

Rektor Gunilla menar att skickliga lärare är mer positiva till inkludering:

> *Dom skickliga lärarna tycker att det är positivt med inkludering, taggas av det, ser att det är en utmaning, det är svårt, men det är roligt när det blir bra. Lärare som är mer osäkra i sin roll, har svårare för att släppa på sin plan så att säga, dom påminns om sina svagheter mer. Och jag tänker att det här är en jättekänslig fråga, för det handlar ju mycket om självförtroende och ibland självinsikt.*

Gunilla har organiserat sin skola så att lärare ges möjlighet att arbeta två och två, där en erfaren lärare paras ihop med en mindre erfaren. Gunilla använder istället för metaforer som golv och ribba istället bredden på lärares spektrum och storlek på verktygslådan:

> *Vissa lärare klarar ju det här jättebra, andra tycker att det är svårt. Jag tänker ofta att, eftersom vi nu har en debatt om, eller vi ska ju ha särskilda anpassningar när eleven riskerar att inte nå målen, jag tänker att om jag som lärare, det här är mitt spektrum och alla som är utanför mitt spektrum är dom som behöver särskilda anpassningar, då kommer det ju vara många eller få som har särskilda anpassningar beroende på hur brett mitt spektrum är. Är jag en riktigt skicklig lärare med lång erfarenhet, för det handlar litegrann om det också, är man ny på banan så ska man inte begära samma sak av läraren som en som har jobbat i 15 år. Har man jobbat många år, har en bra verktygslåda så att säga, då bör man ha färre som kräver särskild anpassning, för man bör ha jobbat upp en egen förmåga att jobba med individualisering. Sen finns det sådana som har jobbat i 20 och 30 år som är väldigt bestämda över hur det ska va och kanske inte har följt med vare sig styrdokumenten eller samhällsutvecklingen, och då blir det pedagogiska spektrat ganska smalt, och det blir många som hamnar utanför. Och felaktigt kanske vi då säger att eleven ska ha åtgärdsprogram och lägger det på eleven, när vi egentligen bör jobba med lärarskickligheten.*

En likvärdighetsfråga och organisationsfråga på systemnivå är förskolans bristande tillgång till utbildad personal, en svårighet som påverkar kvalitén i inkluderingsuppdraget. I den ena förskolan finns utbildad personal och en verksamhet av hög kvalitet där personalen förstår sitt uppdrag och inte ser uppgiften som att passa barn. En konsekvens blir då att en stor del av ekonomin då går till löner. Förskolechefen Göran talar om hur stor skillnad det är mellan två förskolor. I den andra har endast tre av tolv lärare utbildning. Han talar om *”ett jättestort dilemma det här med pedagogernas utbildning och kompetens i den här stadsdelen”.* Han frågar sig om personal utan utbildning vet sitt uppdrag, känner till skollagen och läroplanen och kan vara tydlig i vad den pedagogiska verksamheten skall uppnå. En lärare i förskolan säger att *”vi behöver utbildad personal”* och att utbildning ger ett professionellt språk med gemensamma begrepp:

> *Man har en gemensam begreppsbank eller, man kan.. Man kan prata på en viss nivå liksom eller så här som kan, som berikar väldigt mycket, sen finns det ju såklart barnskötare som också är väldigt intresserade och skulle kunna utbilda sig fast dom inte liksom känner att dom har tid, men att man ändå kan prata liksom lite mer pedagogiskt djup.*

Inkluderingens villkor

En tredje variant på när inkludering tappar sin betydelse är om inkluderingen försvåras eller om rumslig inkludering blir en täckmantel för anpassningar till ekonomi och yttre villkor, snarare än att den sker utifrån elevens behov. Rektor Adam talar om att begreppet

inkludering är ”nedsmutsat” då det blivit förknippat med rumslig inkludering och lösningar inom ordinarie verksamhet av kostnadsskäl:

> *Jag har suttit och försökt förklara att det är precis det du gör när du, när du skickar hem dina bilder för att skapa en förförståelse för den här eleven va, så att den här eleven som har ADHD kommer till skolan och plötsligt kan delta i dina lektioner igen för att den här eleven vet om att det är det här jag ska göra och vet om innehållet, kanske till och med börjat skissa litegrann hemma. Då är det inkludering. Jag har fortfarande inte, fortfarande har jag att bekämpa begreppet och i den, jag har börjat tycka illa om begreppet va, […]*
>
> *För det är ju också nånting, det här namnet är ju förknippat med, benämningen är förknippat med besparing och med all rätt. Man har använt, man har sagt att man ska inkludera och så har man använt det som ett sätt att jag behöver inte sätta in någon mer personal för det ska du fixa själv. Så man har dragit begreppet i smutsen kan man säga, och det är nedsmutsat och det är inte bara till att plocka fram det och säga att, titta jag har spolat av det här nu, titta det är jättefint för det sitter fortfarande kvar, det är smutsfläckar på det.*

I stort sett alla informanter inom förskolan talar om yttre villkor där barngrupperna på senare tid blivit större och att detta särskilt försvårar arbetet med inkludering. En lärare talar om att de nu har 23 barn mot att ha haft 18-19 för några år sedan och förskolechefer talar om behovet av högre grundbemanning. Ett ekonomiskt villkor är när rektor Adam önskar att lärare inte hade så mycket undervisningstid som de har idag, då den viktiga dialogen med elever blir svår att hinna med. Han nämner också att skolan har en specialpedagog på över 600 elever och att de lämnat en över 15 sidor lång skrivelse till nämnden om alla de elever de inte kunde ge stöd åt då åtgärderna krävt pengar de inte hade. En förskolelärare talar om att specialpedagogen har många avdelningar och att lärarna träffar hen knappt en timme per månad då det är mycket som ska avhandlas enbart i samtal om de barn det finns handlingsplan för.

Ekonomiska resurser villkorar möjligheten att inkludera. Specialpedagogen Moa, med uppdrag förskola, pekar på att inköp av material, personalförstärkning och anpassning av lokaler vad gäller exempelvis ljudmiljö kan innebär stora kostnader och att det är pengar som inte alltid finns. Men i intervjumaterialet framkommer också mycket som går att göra inom befintliga ramar. Rektor Adam får här representera vad fler för på tal; att ropen på resurser också kan vara ett sätt att söka svar utanför det man själv kan ansvara för och påverka:

> *Och då behöver man verkligen jobba med miljön, arbetsmiljön, sociala umgänget och allt sånt va. Men istället för att dra den självklara slutsatsen att det är detta som är inkluderingsarbete så tar dom den klumpen och lägger i mitt knä och säger vi har för lite resurser, det får någon annan göra, demonstrativt va upplever jag.*

Rektor Gunilla minns tillbaka hur förändring tagits emot negativt och är också inne på att det kan vara rop på resurser som handlar om att någon annan skall göra jobbet:

> *Nej, samtidigt som man inte var nöjd så ville man ju inte förändra nåt. Och än idag förstår jag ju inte hur det hänger ihop. Om man inte är nöjd så tänker jag då har man väl ett förslag då på en förbättring. Men det fanns inte. Mer än att man skulle ha mer resurser. Och då sa jag, men vad är resurser? Det är ju inte alltid att nån annan gör jobbet åt en utan det handlar ju också om den*

egna resursen, hur kan vi använda våra resurser på ett mer konstruktivt sätt? Hur kan vi samarbeta. Men då var det också saker jag aldrig fick reda på, schismer mellan olika grupper av människor, vuxna.

Specialpedagogen Moa, som arbetar i förskolan, ser ett samband mellan ekonomi och pedagogernas känsla av att alla barn självklart är välkomna:

Ja självklart att alla barn ska vara lika självklara i våran verksamheter, att alla barn är lika välkomna, och att vi alla tycker det. Och det tror jag handlar mycket om att pedagogerna verkligen känner att de får förutsättningar och resurser, för att möta alla barn. Och där är vi ju inte. Det är ju ekonomin som styr väldigt mycket.

En lärare på en förskola talar om resurstimmar som inte räcker till. Barnet har behoven hela tiden, samtidigt som resurstimmarna enbart täcker vissa timmar i veckan. Karin som är specialpedagog i förskolan talar om en ekonomisk barriär som villkorar inkludering utifrån barnets behov:

Och sen, en barriär är ju det ekonomiska, att en del har ju fått för sig att det här handlar om att det finns nån tanke med att inkludering är för att, ja, man ska ta bort alla särskild undervisningsgrupper och för att dom kostar för mycket dom där grupperna och att alla elever ska finnas i ordinarie undervisningsgrupper och att det motsäger sig barnets bästa, och barnets röst. För vad vill barnen... Och att, ja, det är också en sån där röst som finns. Nu berör ju inte det förskolan jättemycket, men det är lite det här arbetsvillkoren att, ja det låter så himla fint, men hur blir det i praktiken. Så det är väl en liten barriär...

I materialet framträder att det kan finnas en konflikt mellan en organisation och ett ledarskap som förordar rumslig inkludering och lärare som lite övergivet kan uppleva att det hamnar i deras knä att didaktiskt lyckas med inkluderingen. En lärare på en skola efterlyser att läraren behöver verktyg:

Jag tror att det är skadligt att inkludera för inkluderings skull om man inte tänker genom det och har alla verktygen. […] Så, så kände jag ett tag att det var en liten motstridighet i det här att det är fult att plocka ut. Man ska bara vara i klassen, gemenskapen är det viktigaste av allt liksom. Och då skulle läraren bara fixa allting.

Exemplen ovan kan till stor utsträckning ses i ljuset av ekonomiska villkor. Det finns dock även mer organisatoriska och pedagogiska förutsättningar som villkorar inkluderingen. Rektor Erik talar även han om förutsättningar för inkludering:

Och inkludering för mig, det är att se till att en elev och hans lärare, hennes lärare, kan mötas i klassrummet i ett lärande. Att eleven kan vara med hela tiden, på sina villkor. Men då måste också läraren ha förutsättningar för att kunna göra det.

Vad gäller pedagogiska villkor talar en lärare på en skola om motstridiga känslor inför inkluderingsuppdraget och villkoren för att räcka till:

Och jag känner att det här är ju kanon, oj vad mycket bra vi kan göra för det här barnet men jag kände själv att jag blev helt svettig och bara liksom torka mig på pannan och känner men herregud hur ska jag hinna göra allt detta och ha hand om en hel klass. Det är så motstridiga känslor i detta, det var mer det jag ville säga. Man känner ju bara vilket last jag får kastat över mig nu känner man spontant även om man ser det som jättespännande, viktigt och utmanande,

så kände jag bara så här när jag får frågan är du intresserad av att lära dig liksom talstöd och jag kände bara aha nu ska jag lära mig teckenspråk här nu extra på fritiden. Det handlar inte om vad jag är intresserad om utan vad ska man hinna med och vad ska man räcka till.

En förskolelärare talar om villkor i termer av tid, kunskap och ekonomi:

Ja och det är, det är jättefrustrerande för man känner att man, ja, jag kan inte ge allt för jag har inte tid och jag har inte kunskap och så går barnet där, och det är... Och man känner själv att man, alltså man, eller man, man känner ju sig typ misslyckad fast jag gör mitt bästa och jag försöker så mycket jag kan, men jag vet att det inte är tillräckligt. Och barnet skulle må så mycket bättre av att, att vi, att vi kanske är fyra personal eller att, eller så har en egen liksom person, liksom, för nu, nu är inte barnet så inkluderat som, som man vill liksom. Och det är också så här, tragiskt, att det ska bero på typ ekonomi liksom att, nej men då kan inte vi se hans behov för att det finns inga pengar till det.

Skolsystemet kan leda till att elever i behov av åtgärdsprogram koncentreras till vissa skolor. Lärare kan då tycka att det är ogörligt att skriva åtgärdsprogram på majoriteten av eleverna eller att skriva in insatser som kräver resurser som de ser som omöjliga att få (Andersson Varga & Widigson, 2011). Bilden bekräftas i denna studie då en skola som på flera sätt bedriver ett aktivt arbete för inkludering trots det får allvarlig kritik från Skolinspektionen. Specialpedagogen Ingalill, som sett två av sina kollegor lämna sina tjänster, befarar att åtgärdsprogram för alla elever som riskerar att inte nå målen skulle innebära att arbetet enbart rymmer dokumentation. I kulisserna skymtar villkoren i den segregerade staden där koncentrationen av elever i behov blir hög på vissa skolor. Att åtgärdsprogram är till för att utveckla verksamheten försvinner i bakgrunden:

Vi har jättemånga elever som riskerar att inte nå målen, alltså extremt många elever. Och då försöker vi jobba med... Vi som specialpedagoger så går vi in i klassen och försöker stötta och hjälpa pedagogerna så att dom hjälper alla… Alltså istället för att jobba med en elev så försöker vi jobba med hela gruppen för vi har ju många elever i en klass som kanske inte når målen i matten. Då försöker vi tänka utifrån alla dom här eleverna. Hur gör vi nu så att alla kommer där. Och då... försöker vi göra en insats på några veckor kanske bara med matte, och ser vi om det inte hjälper och att det är nån elev som fortfarande inte når målen, då går vi in med särskilt stöd. Då träffar dom specialpedagog enskilt.

M: Du antydde där nånting om åtgärdsprogram...

I: Ja för att vi fick ju kritik för det att vi inte skrivit så många åtgärdsprogram. Och då sa, för det var ändå jag som träffade skolinspektionen tillsammans med elevhälsan. Och då sa jag, skulle vi sitta, allvarligt talat, skulle vi sitta och skriva åtgärdsprogram för alla våra elever som inte når målen då hade vi bara hamnat i en dokumentationsfas, och vi skulle inte hinna träffa eleverna.

Ett maktperspektiv

Frågan om inkludering rymmer tvivelslöst en maktdimension. Ett vanligt sätt att försöka fånga inkludering är att ställa det mot sin ofta mer synliga motsats, exkludering. Att vara exkluderad till utanförskap innebär ett underläge jämfört med att inkluderas i ett innanförskap. Vem som skall inkluderas i vad och på vilka villkor är frågor som genom historien har fått blod att flyta och gränser att ritas om. Vi som tillhör ”innanförskapet” har som skyldighetsbärare ansvar att ställa oss frågan om inkludering utgår från de rättigheter som individen har och om inkluderingen sker med utgångspunkt i individens behov. En lärare

i förskolan ger i samband med att läroplanen kommit på tal uttryck för detta när hen säger: *”Och när vi slängde in det här rättighetsperspektivet, då blir det automatiskt att vi har skyldigheter.”* Om inkluderingen inte enbart är assimilation till innanförskapets krav och villkor, betyder det att inkludering kräver en förändring av lärmiljön och av alla oss som ingår i processen. Inkludera är ett verb, och det kan inte lämnas upp till barnet att inkludera sig.

När inkludering betraktas ur ett maktperspektiv blir motstånd intressant. Moa som är specialpedagog på en skola talar om att det finns konflikter kring anpassningar då *”vi har ju alla andra barn”* och att läraren behöver förändra sitt sätt att arbeta. Ingalill som är specialpedagog på en skola, menar att en rektor som driver inkludering i processen kommer att stöta på motstånd. Hon pekar dock mest på att det handlar om brist på kunskap och en känsla av otillräcklighet:

> *Alltså egentligen så är det ju rektorn som har ansvaret för att och för att, driva den frågan, den processen, men då måste man vara med, och stötta, och hjälpa alla som försöker verkligen och föra vidare processen för man har ju... Det finns ju motstånd. Det finns motstånd från pedagoger och från klasser som säger att, ’Nej men jag kan inte ta emot den eleven, eller jag vill inte, eller det går inte, jag fixar inte’, ’Jag har ingen erfarenhet’, ’Jag vet inte hur jag ska...’ Och ändå så har vi ju personal, och vi har erfarenhet här och vi har kompetens, kompetensen finns på skolan och det räcker bara man vänder sig om och ber om hjälp, men det är det här med att... Man vågar inte för att man vet inte.*

Flera specialpedagoger talar om vikten av att göra kartläggningar där delar görs tillsammans med barnet. I förskolesammanhang betonas ofta att använda bilder som stöd, vilket kan göra att barnets röst kommer fram, vilket påverkar maktförhållandet. På frågan om delaktighet och inflytande ger förskolechef Cecilia flera konkreta exempel på hur det kan gå till. Hon talar om föräldrasamarbete med hjälp av brukarenkäter och utvecklingssamtal, men även om reflekterande samlingar, intervjuer med barn om likabehandling och om observationer.

Lärare på en skola talar om att det i delar av kollegiet finns *”ett enormt motstånd mot observationer”*, men de är själva mycket positiva till observationer. Ledarskap i denna situation blir en fråga om tillit då det är en känslig balansgång om observationernas syfte är utveckling av processer eller kontroll:

> *L1: Ja, det är svårt, men, men jag, jag tänker att visst det ska vara, vi ska påvisa det konkreta men samtidigt får vi inte glömma heller att det är en process alltså, jag tror att rädslan för att man vill, om man inte vill att nån ska komma in, så tror jag att det kan handla om just att man tänker det är ett rätt och ett fel sätt, för det som du beskriver där Ulrika att man vill få syn på saker, det är ju inte en, ett recept på så här gör man, det är ju mer en, medvetandegörande om att den här processen är jag i just nu, hur kommer jag vidare och utvecklar min undervisning. Som kan ta sig uttryck på många olika sätt, och sen kan vi prata konkreta metoder och vara konkret i, i hur vi utvärderar t.ex. sättet vi undervisar på som vi har suttit med nu, det tror jag är viktigt, men, men jag tror att det finns, rädslan är att, att, att vi lätt hamnar i att det är saker som, det finns sätt att göra det på som är fel och sätt som är rätt och det tror jag är en dum diskussion om vi fastnar i den, och det, det tror jag, alla dom här sakerna som tid, tidsbrist och det här med vi prata om*

stora mål som vi känner att vi misslyckas mot ibland, allt det, det gör att, att vi hakar upp oss på, på, på bristerna istället, jag tror egentligen det är det det handlar om

L2: Osäkerhet

L1: Ja en osäkerhet

L2: Och så, och så ängslan inför kontroll

L1: Ja

L2: Och där har ju den individuella lönesättningen en, en viss del.

Rektor Adam menar att det ingår i uppdraget att lyssna på elever och föräldrar. Han kommer in på att delad makt innebär att öppna för kritik. Ett sätt för föräldrar att påverka är brukarråd och han talar om att nästa brukarråd ska handla om utvecklingssamtal:

Då har jag gjort en liten enkät för föräldrarna också, vad dom tänker kring det och hur dom tänker kring sina egna utvecklingssamtal framför allt och det är ju anonymt. Hur dom tänker kring begreppet och så, enkla frågor. Jag har, det har ju lett till lite uppror också att man upplever att man, va fasen nu kommer dom lägga på oss nya uppgifter här och nu blir det mer jobb och så va och kanske nu öppnar du för kritik (skratt). Då tänker jag att jag har alltid jobbat väldigt tätt ihop med brukarråd och olika föräldrakonstellationer som jag har fantastiskt samarbete med, föräldraförening bland annat. Igenom att öppna för kritik, genom att bjuda in till synpunkter upplever jag bara positivt att vi har fått väl genomtänkta synpunkter, vi har fått föräldrar som har varit jätteglada att ha kunnat påverka litegrann. För det får dom, och att vi faktiskt lyssnar och ändrar saker som vi kan ändra på.

Makt kan också delas med barn. Johanna som är förskolechef talar om en samspelande atmosfär där vuxna är försiktiga i att använda sin makt för att begränsa barn:

En samspelande atmosfär, alltså hur vill vi ha det tillsammans med barnen i mötet barn - vuxna, och även barn - barn. Att ha en atmosfär där man lyssnar in barnen och där man faktiskt utgår från barns intentioner och är nyfiken på, samtalar med och intresserar sig för kontra att ha en, en instabil och kontrollerande atmosfär som utgår mer ifrån tillsägelser. Ja alltså det kan ju va olika delar i det hela men alltså att möta barnen utifrån att faktiskt fundera på vad är det dom säger eller vad är det faktiskt dom gör... Och att… Alltså att vi som vuxna har en atmosfär där vi inte styr barnen, där vi inte kontrollerar, där vi inte använder makt på ett sätt som gör att barn blir begränsade.

Inkludering som en ömsesidig process

Vem som ska inkluderas i vad rymmer en maktdimension. Ungdomsforskning talar ofta om barn som både ’beings’ och ’becomings’. Ibland behöver vi vuxna kliva ur vår roll och kliva in i rollen som becomings. Då kan vi möta barnet i ögonhöjd och inte se det enbart som ’becoming’- någon som skall anpassa sig och bli.

Göran som är förskolechef talar kring om det är barnet som skall förstå honom, eller om det är han som ska förstå barnet. Han menar att om det är han som ska förstå barnet *”då inkluderar jag ju mig till honom”*. Han talar om att *”vi är normen”* och problematiserar diskussionen med fraserna *”Välkommen så inkluderar vi dig”* och det mer ovanliga *”Välkommen, nu ska vi inkludera oss med er”,* vilket kan ses som närbesläktat med ett

interkulturellt förhållningssätt. I andra delar av intervjun påpekar han att vi också kan lära oss något nytt:

> *Och sen är ju inkludering inte något som bara ska in till oss utan det är vi som ska inkluderas. Vi är inte grunden utan man ska inkluderas tillsammans ser jag litegrann som en uppgift. Så det är inte såhär att ja, det är lika mycket vi som ska inkluderas i något som att det är något som ska inkluderas till oss, så tänker jag. […] Och det liksom lite som jag säger, litegrann, hur inkluderar vi oss själva i förhållande till barnet, och inte till oss, för vi kan ju lära oss nåt nytt, också...*

En lärare på samma förskola ger uttryck för samma tankegångar när hon säger att:

> *”Dom här två kanske behöver inkluderas tillsammans”*

En organisationsaspekt på frågan om inkludering som en ömsesidig process är när Diana, som är specialpedagog på förskolan, betonar samtalen med och mellan lärare kring hur yrkesrollen behöver förändras utifrån de behov som eleven är i:

> *Jag säger inte, ni måste göra såhär utan, det gör jag absolut inte utan tänk, kan man tänka på ett annat sätt och få, och dom diskussionerna tror jag sällan att man ges tid att ha men det är grunden ibland att. Och det kanske kommer på sin spets när det blir, när det inte fungerar för nån men då måste man ge det tid, att diskutera kring. Vad är det som händer, det har fungerat, vi har kunnat gjort sådär i våran verksamhet i fem år men nu fick vi in Kalle här och nu fungerar det inte och då är det inte Kalle som måste anpassa sig. Det är yrkesrollen, det är inte Kalle som behöver förändra.*

Inkludering som ett stresstest i flexibel organisation

Det finns ett maktperspektiv även i frågan om individen skall anpassas till organisationen, eller om organisationen skall anpassas efter individen. Inkludering innebär att organisationens tjänstepersoner är lyhörda och beredda till egen- och verksamhetsanpassning efter de behov individen är i. Ur ett organisationsperspektiv innebär därför inkludering i det närmaste ett stresstest i organisationens kapacitet att vara flexibel i att anpassa sig efter de behov som barnen eller eleverna är i. Förskolechefen Pernilla ger uttryck för vikten av att utgå från barngruppen:

> *Utan man, man utgår ifrån den barngruppen man har, och utifrån det skapar man förutsättningar, och utmaningar och möjligheter.*

Det finns en skillnad i att uttrycka svårigheter med att elever har behov, vilket riskerar att brist förläggs enbart till individen. Om svårigheter istället uttrycks som att eleven är i behov, innebär det ett synsätt där interaktionen mellan eleven och skolan hamnar i fokus. Detta har betydelse när inkludering ses som en del av skolans kompensatoriska uppdrag och vi behöver precisera vad det ska kompenseras för. Är det brister i organisation, ledarskap, undervisningsmetoder eller hos elever?

Om det är skolutveckling vi intresserar oss för är det inte fruktbart med ett synsätt som förlägger brister utanför den egna verksamheten. En elev kan vara i behov under de villkor som en verksamhet erbjuder och mindre så i en annan verksamhet. I ett *kompensatoriskt* arbete behöver huvudman och den lokala skolorganisationen skapa förutsättningar för att

lyckas med alla elever. För att veta om vi uppnår detta mål krävs såväl på huvudmannanivå som på lokal nivå *systematiskt kvalitetsarbete* för att följa elevers måluppfyllelse och för att analysera resultaten som underlag för utveckling av skolans inkluderingskapacitet. *Ledarskap* är här viktigt för att lyckas med det kompensatoriska och systematiska arbetet, inte minst för att utveckla en inkluderande lärmiljö och för att undvika slentrianmässiga lösningar.

Specialpedagogen Berit ger exempel på att organisation och lärarkompetens utmanas när särskoleelever integreras i skolan:

> *B: Nu har vi ju elever som är integrerade i särskolan som går här och det blir ju en ny utmaning. Och där har vi också handledning utifrån en specialpedagog som är inriktad på särskolan. Och det är en utveckling och en utmaning.*
>
> *M: Du säger integrering av särskolan, vad betyder det? Hur ser det ut då?*
>
> *B: Jo den här eleven har ju rätt att läsa enligt särskolans plan. Och gå här för man har valt att inte gå på särskolan. Och det tycker jag är en utveckling sen jag kom hit, för vi hade inte nån från särskolan som var integrerad här. Och det är ju intressant för det väcker mycket frågor och det... Och där hamnar läraren också i ett dilemma, hur möter man det? Det är viktigt där att man också jobbar på olika sätt att man ibland är med. Kanske ställa krav på eleven att eleven ska klara vissa saker. Där har man ju en elevassistent som han hjälper honom lite mer. Men om du frågar om… det här om hur vi utvecklas, då tänker jag att det är en utveckling och en stor utmaning för här är man generellt inte van vid att jobba med särskoleintegrerade elever.*

Inkludering ställer höga krav på lärares kompetens att pedagogiskt möta elever där de är och på organisationens flexibilitet. Rektor Erik menar att det som kännetecknar en bra skola är att det är en organisation som ständigt omprövar det den gör:

> *En bra skola… det är en skola som inte. Där man vet om att man inte är färdig med någonting. Det hela tiden pågår. Man är beredd att hela tiden ompröva det man gör. Hela tiden skruvar man i det. En bra skola för mig, det är att man slänger in en boll såhär, också tar man emot det här uppdraget. Det är alltså. Jag brukar säga såhär, vi får ju resultat hela tiden. Vi får ju inte resultat bara i form av betyg eller antal åtgärdsprogram. Vi får ju resultat i, nu gör vi det här i klassrummet, vad händer då? Elevernas reaktioner blir ett resultat. Och alla de här resultaten måste man ta hand om, och ompröva det som man gör. En skola som är mogen att göra det, som inte bara säger 'nä, det här funkar inte, vi gör så här nu, som vi hela tiden gjort tidigare.' Det går inte. Men en skola som hela tiden omprövar sig. Man brukar ju prata om en att en lärare ska ompröva sin praktik, men att en hel skola måste ompröva sin organisation.*

Exempel på flexibel organisation i skolans värld har redan framkommit tidigare i denna resultatdel exempelvis då det organiserats för att stödresurs gått till klassen och barnet i behov fått mer av den ordinarie läraren. Det har varit högre vuxentäthet på vissa avdelningar i förskolan. Lärare nämner också att samarbete över klassgränser förekommer. Avgörande i inkludering är att utgå från individen och de behov som den är i och att sedan vända blicken mot grupp, lärmiljö, undervisning, strukturer och organisation. Rektor Adam:

> *Inkludering handlar ju det första om att se individen, det är ju grunden, varje barn. […] Det är ju i gruppen individerna ska inkluderas och då måste du se individen, man måste förstå vad individen kan. Du måste ju förstå vad individen kan, du måste förstå vad individen vill, du måste också förstå vad individen har svårt för och behöver utveckla och vilka hinder det finns för individerna att vara i gruppen va, du vet hela det här kittet va. Så det klart att, att inte bygga skolsystemet på att*

grupper är homogena är ju en gruppförutsättning för att lyckas med inkludering: och vårt skolsystem bygger på helt felaktiga föreställningar om att individer följer […]att det finns fixa brytpunkter i barn och ungdomars liv va, kunnande, förmågor som vi sen, som vi sen sätter som normer och som vi sen bygger undervisning på vilket är ju fullständigt vansinnigt.

I förskolan ger lärare exempel på flexibilitet i hur grupper sätts samman, för att gynna inkludering med utgångspunkt i barnets behov:

Jag vet inte hur jag ska förklara men det här med att ett barn har en diagnos, jag tänker väl att man försöker koppla bort själva, tanken om diagnos, diagnosen, om vi säger att vi har ett barn med autism och då så kanske man, jag försöker tänka, alltså koppla bort den tanken lite och så ser man barnet och individen och vem dom är och baserat på det så får dom hamna i olika grupper, så grupperna är liksom inte diagnosbaserade, eller åldershomogena heller, utan dom är, det är mer baserat på behov, alltså säg att vi har en grupp med barn som är, tycker väldigt mycket om när det är struktur, mår väldigt bra av det, en väldigt, mer tydlig struktur än nån annan då kan dom barnen vara i den gruppen oavsett om du har en diagnos eller inte.

Att vara inkludering i ledarskap och organisation

Det är tydligt i undersökningen att etos och förhållningssätt ligger bakom det ledarskap och den organisation för inkludering som framträder i resultaten.[24] En inkluderande skolideologi förknippas med hur en är som människa. Något som är vetenskapligt svårfångat, men högst troligt viktigt, är när specialpedagog Karin talar om en pedagogisk atmosfär där det finns en öppenhet och nyfikenhet hos personalen att lära känna barnen:

Men sen också nyfikenheten, att man är nyfiken på inkludering och att man ser det som en slags verksamhetsutveckling. Man ser det som en möjlighet till kompetensutveckling. Och att det kan bli något väldigt positivt.

Ganska tidigt under intervjuandet slogs jag av att många av informanterna verkligen framstod som genuint engagerade i frågan om inkludering. Ett uttryck för detta är att ordet ”brinner” förekommer 17 gånger i materialet. En förskolelärare ger uttryck för att det är jobbigt att lyckas med uppdraget, men att hon är engagerad i detta med inkludering:

Och det är som min kollega sa innan också att, man brinner ju för detta, jag kan ju ibland ställa mig frågan liksom även om det är skitjobbigt, som detta året vi har haft nu inne hos oss har vart jäkligt jobbigt alltså, men vad skulle jag göra om jag inte skulle göra detta? Jag vet inte. För man är engagerad i detta, man tycker detta är roligt!

Rektor Helen uttryckte om inkludering att *”Man måste vilja ta sig an det”.* Hos flera av informanterna framkom att detta etos var rotat i privata erfarenheter som gett upphov till ett professionellt engagemang för inkludering i ett utbildningssammanhang. Förskolechefen Cecilia ger uttryck för just detta:

Sen har jag ju nog också i och med min bakgrund också fått en stor ödmjukhet inför olikheter och liksom inför människor. Eh, så att det påverkar nog eh, det tror jag. Det är väl också det jag tar uppdraget på väldigt stort allvar för att jag vet också vilken förändring vi kan göra. Eh, både jag

[24] Med etos avses den vägledande och underliggande moraliska grundåskådning som informerar övertygelser, vanor och handling hos grupper eller samhällen.

och min personal. […] Så att jag tänker att i kommunikation och i alla samtal så läcker ju jag och speglar hur jag ser på vårt uppdrag.

Inkludering som etos och fraktal

Betraktat som etos och förhållningssätt är inkludering något mer än elevers eller skolors måluppfyllelse i form av betygsresultat och berör såväl skolans kunskaps- som dess demokratiska uppdrag.

> *School improvement becomes far more than a technical process of raising the capacity of schools to generate particular measurable outcomes.*
>
> (Ainscow et al., 2006:1)

Vilket samhälle och vilken skola vi vill ha är värdefrågor som innebär att frågan om inkludering även berör skolideologi och skolans demokratiska uppdrag. Det brukar sägas att ett samhälles civilisationsgrad kan bedömas efter hur det behandlar sina barn och att en demokrati kan bedömas efter hur den behandlar sina minoriteter. Detta är värden som likt fraktalers självupprepande mönster går igen på samhälls-, skol-, klassrums- och individnivå, oavsett skalningsnivå om man zoomar in på detaljer eller zoomar ut på strukturer. I ett utbildningssammanhang tar sig dessa fundamentala värden uttryck i ett etos i form av ett inkluderande förhållningssätt, där skolsystem, individuella skolor och tjänstepersoner kan bedömas efter hur de behandlar de elever som är i störst behov och vilken förmåga som finns att uppskatta, lära och arbeta utifrån elevers olikheter. Förskolechef Pernilla säger att inkludering är ett förhållningssätt som handlar om *”hur du ser på människor, och då pratar vi inte bara barn”*. Genom ledarskap kan ett inkluderande etos ges mening och utgöra en grund för att realisera dessa värden i organisationens kultur och struktur. Rektor Gunilla ger uttryck för just detta när hon säger:

> *På det sättet vi tar hand om dom elever som har störst svårigheter, visar vilken typ av skola vi vill va. Det är viktigt.*

Rektor Erik hävdar att olikheter berikar och tar konsekvenserna av det vid rekrytering:

> *Det är också en sån där lärdom som man, med åren… lite har man lärt sig, och lite har man insett, och det är att dom här olikheterna, inte bara kompetensmässigt men även uttrycksmässigt, måste man ha runt omkring sig. För skulle jag ha anställt nån som var en spegelbild av mig själv, då skulle jag dels ha väldigt tråkigt på jobbet, förmodligen, och jag skulle inte lära mig ett skit. Utan behöver dom här olikheterna. […] Och jag behöver nån som kan utmana mig i mitt ledarskap.*

En lärare på denna skola ger uttryck för att en inkluderande grundsyn går igen oavsett skalningsnivå och kategori:

> *Lärare 2: Alltså på den här skolan har vi ju en rektor med en, en, enormt tydlig syn på, på demokrati och det gäller nyanlända och det gäller elever i behov av stöd och det gäller liksom rubbet, så. Och då blir, blir inkludering en del av det.*

En annan lärare på samma skola talar om att vad gäller förhållningssätt är det knappast någon skillnad mellan kategorier som klass och kollegium:

Lärare 1: [...] göra min röst hörd inom kollegiet t.ex. så brukar jag alltid tänka på klassen, alltså det är ju samma, det är ju samma gruppdynamik, det är ju samma mänskliga egenskaper egentligen som vi jobbar med oavsett om det är barn eller vuxna. För mig hjälper det i alla fall att ha det perspektivet med mig.

Rektor Erik säger att: *”Lärare är ju inte konstigare än elever, de har olika förmågor”.* Ledarskapet handlar om att arbeta både med och utmana både grupp och individ. När han pratar om inkludering av elever kommer han in på likheten med personalgruppen:

Du kan inte bara jobba utifrån en individ, du kan inte bara jobba utifrån en grupp. För det måste synka. Det är samma sak med en personalgrupp.

När jag frågar Gunilla, som verkar i ett underprivilegierat område, om hur hon ser på uppdrag inkludering i förhållande till andra uppdrag går hon snabbt till samhällsnivå:

Jag tänker att det är a och o för att vi ska skapa toleranta människor, vi ska värna om demokratin, låter ju jättesvulstig, men skolan har ett enormt uppdrag här. Om vi kompromissar med detta så kommer vi få ett väldigt segregerat och uppdelat samhälle, för det finns redan krafter som vill ha det så. Utanför skolan. Här är ju en unik möjlighet tänker jag för barn och unga.

Även rektor Adam som arbetar i ett mer socioekonomiskt gynnat område lyfter frågan om inkludering till samhällsnivå:

[…] möjlighet att få vara med utifrån sina förutsättningar, det är motsatsen till nazism, nu är jag jättebrutal va men för att försöka vara tydlig då så är inkludering motsatsen till ras, 30-tals raspolitik. […] För mig är det människovärde det handlar om, det handlar om att vara, att acceptera portalparagrafen i läroplanen som är väldigt vacker […] det är fruktansvärt viktigt.

Rektor Erik ger tydligt uttryck för olika nivåer när han talar om individ, grupp, skola och stad:

Inkludering gäller inte bara en elev. Det kan ju gälla en grupp, det kan ju gälla en skola. Hur integrerande är det när vi pratar om hur stan är segregerad? Är staden inkluderande? Man kan inte bara ha det på ett elevperspektiv, det måste va större än så tänker jag.

Ett inkluderande ledarskap

När jag tog mig an detta forskningsuppdrag döpte jag det initialt till inkluderande ledarskap. Sedan backade jag från det, då det ju var ett ledarskap som ger en inkluderande verksamhet som var mitt kunskapsobjekt och inte primärt förhållandet mellan chef och medarbetare. I analysen av resultaten återvänder jag dock nedan till sambandet mellan ett inkluderande ledarskap och det ledarskap som ger en verksamhet med hög inkluderingskapacitet. Det förefaller nämligen vara så att värdebaserat fokus på inkludering även leder till ett inkluderande ledarskap. Rektor Adam ger uttryck för denna ’fraktaltanke’ när han säger att *”precis som vi säger till lärarna att dom måste göra till barnen, varför tror vi att dom vuxna är annorlunda?”*

Förskolechef Cecilia menar att hennes etos för inkludering ”smittar av sig” i organisationen, eller som hon uttrycker det att hon läcker sitt synsätt:

Jag behöver vara väldigt tydlig att vårt uppdrag är att ta hand om alla barn, inte bara dom som håller sig innanför den normen eller den normen. Eh, utan dom barnen vi har på vår förskola, vi

ska ta hand om alla dom barnen på bästa sätt. Så att jag tänker att i kommunikation och i alla samtal så läcker ju jag och speglar hur jag ser på vårt uppdrag.

Ett inkluderande ledarskap kan också handla om att ge barn och elever möjlighet att påverka och att tänka strategiskt kring detta:

Vi har på skolan ett presidium. I det presidiet sitter Miriam som är med i elevrådet, hon sitter i rullstol, hon har ett intellektuellt funktionshinder och hon är med på samma villkor som dom andra. I presidiet har vi också elever från, alltså åttorna och niorna är det i och för sig främst, dom är nio stycken, men dom har också lite olika kulturell bakgrund liksom. Och tänker man inte strategiskt kring det här så blir det ju att man lär känna människorna och inte har så förutfattad uppfattning om vem man är för att man tillhör en viss grupp, och det jobbar vi mycket med.

Rektor Erik har förändrat arbetslagen och menar att bättre kommunikation mellan kollegor har lett till en skolkultur där inkluderingskapaciteten ökat:

Alltså jag kan ju se en skillnad nu, när jag började här så tog det så här tre sekunder så kommer nån ner och vill ha en assistent åt en unge; 'Och vi vet inte, och vi vet inte vad vi ska göra'. Så här tycker jag att det alltså har hänt saker, man hittar lösningar just… Signalen jag vill få fram är, du är inte ensam liksom, du kan alltid få hjälp. Fråga mig eller en kollega någonting. Det har ju gått fram. Så jag tycker att man löser en hel del grejer för att ha ett klassrumsklimat och ett lärande som gynnar alla.

Specialpedagog Felicia beskriver rektor Adam som en inkluderande ledare. Detta har inneburit att grupperingar bröts upp och att arbetslag öppnades upp. Detta innebar en utveckling från att lärare inte pratat mellan varandra till att de samverkade mer kring eleverna. Felicia uttrycker det som att man började ”utnyttja” varandra som kollegor.

Pernilla som är förskolechef menar att hennes ledarstil inte passar alla. Hennes erfarenhet är inte att en auktoritär ledarstil gör att hon får med sig personalen:

Och det är inte alla som gillar det för att en del säger, alltså vill att man ska säga, att jag ska sätta ner foten mycket, mycket tydligare. Jag vet att jag får inte med människor då ändå, utan och då får man gå den andra vägen och den kan vara lite krånglig ibland. Den har varit skitjobbig under våren. För känner man att man inte är, man inte känner sig delaktig för att man inte förstår, för det här är individer, här är ingen dans på rosor, långtifrån. Men då får man ju då och då hamnar man ju i massa dilemman och man får tänka om hela tiden, och allt vad det nu är, men på nåt sätt så, vad som har hänt är ju det att till slut så ser man ju, nej men jag ska nog inte va kvar här då, för så här, jag jobbar ju så här. Och det är... Personer vill, många vill bli ledda. Och jag kan inte, jag kan leda men inte genom det sättet som en del vill. Genom att säga att så här är det, utan jag, tycker man sig kunna ha valmöjligheter och en valfrihet med dom här ramarna. Och att, alltså det är dels att vi har 75-80 barn här och dom ska finnas med.

Moa som är specialpedagog för förskolan, lyfter fram de ekonomiska villkorens betydelse för en inkluderande verksamhet. Hon betonar även förskolechefens betydelse och att ledarskapet är avhängigt stadsdelsnivån:

Mats: Men tror du att, för nu pratar vi ändå på organisationsnivå och stadsdelsnivå, men har det betydelse för inkluderingsarbetet i praktiken?

Moa: Jättestor betydelse.

Mats: Varför då eller hur?

Moa: Alltså det är ju ledarskapet som på nåt sätt styr hur verksamheten ska utformas. Det är förskolechefen som har ansvar för den pedagogiska verksamheten som bedrivs på en förskola. Och det är förskolechefen som...ger oss i uppdrag hur vi ska utföra vårat arbete. Vilka förväntningar och krav som chefen har på verksamheten som ska bedrivas. Förskolechefen är enormt viktig, men då är ju också förskolechefens chef viktig för att förskolechefen ska ges förutsättning att kunna bedriva en verksamhet som är inkluderande. Och där är ju också ekonomin som styr jättemycket. Och där är också förskolechefer olika. En del dom, dom går över budget och dom motiverar varför dom går över budget. Jag måste bedriva den här verksamheten, jag kan inte göra det på något annat sätt, medan andra förskolechefer kanske är mer måna om att hålla sig inom budgetens ramar.

Att göra inkludering i ledarskap och organisation

Det är tydligt i undersökningen att inkludering också är ett verb, något som görs. Detta är viktigt då det framför allt är rektorers och lärares arbetssätt som kan göra miljöer mer inkluderande (Nilholm & Göransson 2014: 67). Forskning som intresserar sig för organisationers infrastruktur visar också att det är organisationen som skiljer mellan bra och dåliga skolor som har liknande förutsättningar (Vetenskapsrådet, 2016). Betydelsen av föregående kapitel kan därför behöva problematiseras. Det kan ifrågasättas om det räcker med etos och engagemang, då förbättring av skolorganisationens inkluderingskapacitet kräver konkreta handlingar för att leda till skolförbättring. Resultaten visar att etos och inkluderande praktik uppträder tillsammans, att det finns en korrelation. Vad som orsakat vad, kausalitet, är emellertid svårare att belägga. Det blir något av en höna eller ägget fråga, eller i praktiken måhända mer som en omelett med fjädrar.

Denna resultatdel lyfter fram hur skolideologi och det etos som ger ett inkluderande ledarskap kommer till praktiska uttryck och omsätts i organisation och handling. Här framträder ett ledarskap med värdebaserat organisationsfokus. Rektor Adam har ett starkt etos och engagemang i inkluderingsfrågan, vilket specialpedagog och intervjuade lärare bekräftar. Ändå är han mycket självkritisk till när Göteborg och han själv velat initiera förändring för ökad inkluderingskapacitet. Enligt Adam togs satsningen inte emot väl av stora delar av lärarkåren och det upplevdes på ett negativt sätt som en implementering uppifrån som innebar merarbete, snarare än som en hjälp att klara det som redan görs. Han reflekterar med viss sorg kring att ordet inkludering fått en dålig klang på skolan och att inkludering blev isolerat från kärnverksamheten och uppfattades som kritik:

Det skulle ha sagts såhär att, vi har möjligheter att få extra resurser till vår skola för att framförallt jobba med dom barn som behöver det mest. Hade jag gått ut och sagt så istället så hade folk sagt, okej, tell me more, tell me more. Så får vi se vad det kan bli. Och då inträffar två saker, det ena är, nu lägger dom på mig nånting som jag inte haft förut. Det andra är att dom tror inte jag gör detta, dom tror inte jag kan detta. Båda reaktionerna är förödande naturligtvis.

Hur idén läggs fram och hur genomförandet sker är viktigt. Adam menar att lärarna behöver känna att utgångspunkten måste vara vilken hjälp och stöd de behöver för att göra sitt jobb. Att de får hjälp med något och inte enbart får berättat för sig vad de behöver göra. Adam önskar av sig själv att han i detta fall haft ett mer inkluderande ledarskap:

Jag skulle ha sagt, jag skulle ha inkluderat min personal och bett dom sätta sig i smågrupper och beskriva vad är det största problemet i vardagen. Eller vad är den största utmaningen skulle jag inte ha skrivit. Jag använder inte ordet problem. Vad är dina största utmaningar i vardagen? Hur tänker du att inom ramen för dom resurser och dom ramar vi har på vår skola skulle behöva jobba med dom ramarna? Jag tror det räcker med dom två frågorna. Sen skulle vi satt oss med en representant från varje grupp till exempel och silat ner det här till ett program, vi skulle gärna haft hjälp av SPSM men den vägen skulle det ha gått. Då skulle man vart klok.

Det är viktigt med modiga och stora mål som demokrati, social hållbarhet och inkludering. Lärare på en skola talar emellertid om stora mål där känslan av misslyckande kan ge fokus på bristerna.

Alla dom här sakerna som tid, tidsbrist och det här med att vi pratar om stora mål som vi känner att vi misslyckas mot ibland, allt det, det gör att, att vi hakar upp oss på, på bristerna istället, jag tror egentligen det är det det handlar om.

När arbetet är svårt blir det för en god organisationskultur enligt rektor Gunilla en viktig fråga att ledarskapet lyfter fram minsta framsteg. Indirekt pekar detta mot vikten av att kunna mäta framsteg i det systematiska kvalitets och utvecklingsarbetet:

Det här är ju ingen drömtillvaro alltid. Vi har lärare som gråter här ibland och känner sig otillräckliga, ungar som beter sig så illa mot varandra och man tänker hur har det kunnat bli såhär? Vi har ju sagt till dom och vi har haft möte med föräldrar och det känns som det tar aldrig slut eländet. Och för att väga upp dom sidorna som vi alltid har att hantera så måste man ju jobba jättemycket med det positiva. Så att man har en källa av kraft att ta ur när det är motigt. Fokuserar vi för mycket på det och alla tillkortakommanden då kommer vi inte vara långvariga nån av oss.

I en skola är arbetet med att analysera elevers resultat inte bara på individnivå, utan på grupp- och skolnivå. Analysen i detta exempel på systematiskt kvalitets- och utvecklingsarbete görs av rektor, men även i arbetslagen. Grunden för analysen är att lärarna mitt i varje termin lämnar en betygsprognos på elevernas förväntade resultat i grönt eller rött. Varje lärare skriver också varje termin en egen reflektion där de förväntas reflektera över sin undervisning och där grundfrågan är vad skulle krävas av *dig* för att eleverna skall nå ett steg till. I en förskola finns en gemensam loggbok där det finns ett pågående samtal om lärares mål under året och om intryck från förskolechefens klassrumsbesök.

Bilden av förskolan är att det ofta är stor skillnad inte bara mellan förskolors inkluderingskapacitet utan även mellan avdelningar på samma förskola. Förskolechef Göran konstaterar att vissa avdelningar verkligen intresserar sig för hur de ska lösa situationen för barn i behov medan andra avdelningar är mer passiva. Detta är ett likvärdighetsproblem som pekar mot att kunskapsöverföring behöver organiseras för. Förskolor med flera avdelningar kan också organisatoriskt bygga verksamheten utifrån de behov som barnen är i. En grupp förskolelärare talar om att göra olika med barn men att ändå vara väldigt strukturerad. De talar om *”stukturerad flexibilitet”* och om att *”det fungerar väldigt bra, man har strukturen*

och sen så kan man vara flexibel". På en annan förskola talar lärare om att vissa barn, med eller utan diagnos, är i särskilt stora behov av struktur:

> *Nu är det ju helt, nu har vi ju fyra grupper, en med dom äldre barnen som ska börja i förskoleklass nästa år, och dom går ner till en annan avdelning där alla femåringar är, men sen så har vi tre grupper till som är, en grupp som, den heter inte så, men den skulle kunna kallas för strukturgruppen nästan, för där är det barn som mår jättebra av att ha en väldigt tydlig struktur och med bildschema och sådär... Och många barn som inte har diagnoser i den gruppen men även en del barn som har det, och sen så har vi en, en grupp som är för dom allra yngsta, men där har vi en fyraåring som mår jättebra av att vara där för sin utvecklingsnivå.*

Lärare på en skola menar att ämneslärare kan bli upptagna av sitt eget ämne och att det är viktigt med ett ledarskap som är inriktat på större mål. De menar att en stor vision kanske uppfattas "flummig" och att det behövs struktur, ordning och ramar:

> *L1: En stor vision kräver ju väldigt mycket struktur tror jag, så, så ja..*
>
> *L2: Ja, för det räcker ju inte, alltså det räcker ju inte att, att rektor eller huvudman har visionen utan*
>
> *L1: Nej*
>
> *L2: Den personen måste ju också kunna omsätta den i praktisk verksamhet och det tror jag är svårare i skolan kanske, möjligen fördomsfullt men jag tror att det är svårare i skolan än på många andra ställen därför att lärare är ju extremindividualister och ska man få det bra så är det precis som, som du säger tror jag att man måste, man måste få alla att känna delaktighet, och att vilja sträva mot det här gemensamma målet.*

Dessa lärare anser att deras rektor har en stark vision vad gäller inkludering, men att rektor också använder skolans infrastruktur när han omsätter detta i konkret handling:

> *Och det var, det var alldeles fantastiskt alltså jag har aldrig vart med om, om rektorer som har kommit ut och varit med i en hel lektion hos mig och sen tagit sig tid efteråt och prata, med mig om min undervisning, och dessutom knutit, knutit till det i medarbetarsamtal så småningom, och det tror jag är, även om man ska kunna röra sig på visionsplanet så ska man inte underskatta betydelsen.*

Inkludering omsatt i organisationens infrastruktur

I denna rapports bakgrund talades om att organisationens infrastruktur är en viktig aspekt av skolförbättring. En väl fungerande verksamhet har klara roller och system som möjliggör förbättring. Det handlar om grupperingssystem, kommunikationssystem, makt- och ansvarssystem, beslutssystem, granskningssystem och normsystem.

I intervjuerna som redovisats tidigare i resultatdelen framkommer också hur inkluderingen kommer till praktiska uttryck i organisation och handlingar. Det handlar här om att organisera för skolförbättring och ökad inkluderingskapacitet. Att detta är ett komplext uppdrag blir tydligt då listan på konkreta exempel kan göras lång: Kartlägga tillsammans med barnet, använd alternativa kommunikationsformer som bilder som stöd, använda studiehandledare för att utrycka sig på sitt starkaste språk, intervjua barn om likabehandling, gör observationer, ha reflekterande samlingar, bra klassråd, elevråd och matråd och

organisera för ett bra föräldrasamarbete med hjälp av utvecklingssamtal och brukarenkäter etc. Diana som är specialpedagog på förskolan betonar att specialpedagogikens förbättringsprocesser handlar om organisation och konkreta handlingar på detaljnivå:

> *För att jag verkligen vet och känner att man kan göra jättestor skillnad som pedagog. Alltså, jag har alltid, jag vet inte sen men det har vart lite så i dom barngrupperna jag har jobbat så har jag sett att det finns barn som har lite specifika behov. Och jag vet att man kan organisera det så dom kommer till sin rätt. Och det är på detaljnivå som jag pratar om nu, för för mig handlar specialpedagogik om detaljnivå och organisation.*

Det är ett omfattande arbete att bygga upp organisationens infrastruktur för att inkluderingskapaciteten skall stärkas. Förskolechef Pernilla menar att utgångsläget är att utveckla verksamheten utifrån de barn de har, och hon betonar vikten av struktur:

> *Jag vet att det bygger på struktur, det bygger på en tydlighet utav Guds nåde, det bygger på en, och alltså när jag säger struktur så bygger det på att man som pedagog vet vad man gör. Alltså den finns, du kommer att se det, alltså hur man har byggt upp, vad, vem som tar ansvar för vad och så vidare. Man har sina positioner på nåt sätt, man är ansvarig för en liten viss, viss grupp med barn, och det har ju hela tiden utvecklats. Alltså dom, hela, hela tiden så utvecklas både miljöerna och pedagogernas roller beroende på vad det är för barn man har och man utvärderar, man alltså hela tiden finns där.*

Även om vissa personer har viktiga förbättringsroller är det knappast hållbart att bygga inkluderingskapacitet utifrån eldsjälar. I vad som var en snabb ordväxling diskuterade två lärare i en skola konsekvensen av att bygga utveckling enbart på personligt engagemang:

> *L1: Och heller inte, vilket jag tycker kan va ganska skönt, nån lärare som alltid får elever i behov av stöd därför att dom är så bra på det, jag vet inte, du har, jag tror att du har, har fått höra att du är duktig på det och att du kanske därför kan... Men det finns inte den där tydliga som, som på Xxxskolan var det en lärare som alltid fick*
>
> *L2: Var det verkligen det?*
> *L1: Ja, han, han...*
>
> *L2: Ja, för jag har fått frågan en gång, och jag reagerade väldigt starkt på det för, för mig går det emot allt vad jag tror på... Jag tror inte på det.*
>
> *L1: Ja, det är allas sak så, men där var det en, en man som, som,*
>
> *L2: Okej...*
>
> *L1: ... som man, dessutom gärna flyttade över stökiga pojkar till från andra klasser då va*
>
> *L2: Okej, och hur funkade det? Utvärderade man det eller?*
> *L1: Han, han blev ju sjukskriven (skratt)*

Etos och engagemang är otvivelaktigt viktiga för ett inkluderande arbete, men förståelsen av dem behöver professionaliseras. Om etos för inkludering är en viktig faktor är det nödvändigt att betrakta det som formbart snarare än som en personlig egenskap. Etos och engagemang kan i minst samma höga grad finnas så att säga hos personen på gatan. Att vara engagerad tillhör professionen och att arbeta för inkludering tillhör uppdraget.[25] För

[25] Jag har själv i många år varit lärare och vet att mitt eget engagemang inte enbart är en personlig egenskap. Det har när jag ser tillbaka varierat med rektors ledarskap och med organisatoriska faktorer som lärarlag, schema, gruppstabilitet med mera.

professionen är det viktigt att förstå hur ledarskap och organisation genom goda villkor kan skapa och/eller upprätthålla detta etos. Men det är även viktigt att gå från de stora modiga målen (som en skola för alla, en inkluderande skola, att lyckas med alla elever) till att mer specifikt kunna svara på vilken organisation och vilka *handlingar* som leder till ökad inkludering.

Att bygga inkluderingskapacitet utifrån eldsjälar utan att lyckas med att omsätta det till infrastruktur ger inte heller likvärdighet i verksamheten. Rektor Adam talar om ett kommunikationssystem som en viktig del av förbättringsprocessen, då de på skolan pratat sig samman mot ett mer sammanhållet normsystem. Han menar att det annars blir spretigt på ett sätt som påverkar eleverna:

> *Ja det tror jag absolut eftersom dom fick en väldigt, asså eftersom folk hade ju byggt upp sin egen värld va, jag gör på mitt sätt, du gör på ditt sätt. Åh, åh liksom gud nåde den som försöker påverka asså. Vi började när jag kom här mitten på hösten, eller våren så tänkte jag att vi måste börja prata likvärdiga förhållningssätt för det är ju så, det spretade så fruktansvärt. Såklart att det går ut över eleverna. Det blir en helt horribel situation för eleverna att gå från det ena till det andra. Så vi har en dokument som vi jobbade fram då va som jag säger fortfarande inte gäller helt och håller men jag tycker ända att det har blivit oerhört mycket mer homogent.*

Rektor Adam betonar att kommunikationssystemets dialog är en viktig del av förbättringsprocessen:

> *Som ledare ska man agera på det sättet som man tror människor utvecklas på bäst, det är ju det, dialog, att se människor, uppmuntra, vägleda, handleda.*

Adam tycker att lärare generellt undervisar för mycket och att dialogen blir lidande. Dialog med barnen är viktig för inkludering och att detta är något som kräver organisation för att det skall vara möjligt:

> *En bra skola där man har organiserat verksamheten så att lärarna har möjligheter till mycket dialog med sina elever och det är ett mysterium hur detta ska gå till. Därför finns det inte jättemånga jättebra skolor heller.*

Lärare på en förskola betonar grupperingssystemet och makt och ansvarssystemet när de talar om vikten av att de i storarbetslaget har arbetat fram en tydlig och detaljerad struktur för vem som gör vad och när. Vinsten ligger i att den tydliga organisationen ger bättre kvalité i möte med barnen, vilket ökar möjligheten till inkludering:

> *Vi har en ganska detaljerad struktur för att vi är storarbetslag så vi är åtta pedagoger som jobbar tillsammans och då har vi märkt att om alla kommer hit under dagen och vet exakt vad vi ska göra, alltså vem som ska ha samling, vilken dag, och så, då skapar det nån form av, av lugn, när man slipper prata om dom här sakerna i, i stunden liksom som gör att vi har mer tid att prata om, om annat, eller mer tid att vara med barnen och sådär. Så det som har slagit mig och som jag har lärt mig alltså, jag tror att man började lite med det här när jag var här, när jag kom hit, men sen så har vi utvecklat mer och mer den här strukturen och i alla fall vikten av att ha den, att ha en förståelse för det då, kan man säga.*

Rektor Erik vill åstadkomma en förbättringsprocess genom tydligare ansvarssystem. Han har gett specialpedagogen en tydlig uppdragsbeskrivning och organiserat för att specialpedagogen är med i arbetslaget för att kunna ”ligga tätare” mot barnen. Lärare på en förskola talar om en förskolechef som organiserar sitt arbete för ett ledarskap nära barn och personal:

> *Ja, bara det när hon går runt på avdelningarna och säger nånting till barnen och ser barnen, och ser oss, så att hon inte bara sitter inne på sitt kontor utan att hon går runt och ser barnen, pratar med oss och känner att, att hon bryr sig.*

Det krävs ledarskap för att anpassningar som ger inkludering ska uppstå och här blir det viktigt att medvetet utnyttja grupperingssystemet. Specialpedagog Felicia berättar att rektor startat en förbättringsprocess genom att särskilt ställa frågor om inkluderingsarbetet till arbetslagen:

> *Det var ett antal frågor som vi hade med oss till varje ämnesmöte, som dom hade skrivit upp. Hur kan du anpassa, hur jobbar du med särskilt stöd i undervisningen. Alltså det var jättemycket så. Kanske inte särskilt stöd. Men hur kan du anpassa din undervisning bättre.*

I skolans värld är många möten arbetsmöten eller sociala möten. En organisationsaspekt är att möjliggöra förbättringsprocesser genom att säkerställa att grupperingssystemet även används för kunskapsfördjupande möten. Lärare i intervjun talar om att de måste ges förutsättningar för kunskapsfördjupande samtal:

> *Så nånstans så måste man ju ha förutsättningarna från chefen för att kunna ha den här tiden att komma fram till saker, även om det är vi som kommer fram till det liksom.*

Förskolechefen Johanna är inne på samma linje då hon menar att *”det är jätteviktigt att man tittar på sig själv”* och att *”det händer något när vi pratar tillsammans”.* Hon talar också om vikten av att bli utmanad av litteratur. Samtalen i korridorer och personalrum är viktiga men hon menar att hon behöver organisera för *”att skapa arenor där vi faktiskt möts och lyfter dom här frågorna.”*

Ett effektivt kommunikationssystem kräver organisation och struktur. Förskolelärare efterlyser att det skapas bättre struktur för reflektion och samtal: *”Vi har ingen struktur för att prata om inkludering fast vi arbetar jättemycket med det, så det är underligt.”* Att kollegialt lära av varandra är det inte alltid organiserat för. En lärare saknar kollegiala samtal där det finns normsystem och en skolkultur som ger tillit och högt i tak:

> *Generellt sett är det ganska okritiskt, jag har inte fått mycket så här, har du tänkt på det här, sen jag började jobba, det trodde jag att jag skulle få lite mer, faktiskt... Och...*
>
> *M: Hur är det mellan kollegor då?*
>
> *Det är... Inte så mycket heller, faktiskt, det är mer... Jag, tycker det är bra, med såna faktiskt, men man är lite rädd tror jag att trampa folk på tårna.*

Här kan en återkoppling göras till inkludering som fraktal då samma lärare betonar lärarlagets betydelse i förbättringsprocessen:

Jag tror faktiskt att ett dysfunktionellt arbetslag tror jag det är jättesvårt alltså, för att det är ganska, man måste börja med oss på något sätt, att vi inkluderar varandra liksom, att det bygger vidare broar ner till barnen också.

Kunskapsfördjupande samtal är också en förutsättning för att sprida kunskap i en lärande organisation. När jag under intervjun med specialpedagog Felicia frågar om de tar tillvara förbättringsroller där lärare är olika bra på inkludering, svarar hon på ett representativt sätt: *”Eh… nä, inte sådär jättemycket”.* Lite senare säger hon: *”Den personen gör ett helt fantastiskt jobb med det. Ja, det kanske skulle lyftas upp mer”.* Specialpedagog Moa, som arbetar i förskolan, svarar nej på frågorna om träffar sker över enhetsgränser eller om kunskap tillvaratas i stadsdelen. Det finns dock exempel på grupperingssystem där utbyte över avdelningar i förskolan är organiserat för, då en person från varje avdelning träffas i pedagogiska team. I en skola nämner specialpedagog Felicia att hon noterade att i en ett behövdes många extra anpassningar och i den andra inga alls. Detta ledde till att de två ettornas lärarlag nu samplanerar och de är till och med inne och undervisar i varandras klasser och sökt lösningar som att dela upp de två grupperna i tre.

En organisationsaspekt som indirekt kan gynna inkludering är att i ett utvidgat grupperings- och kommunikationssystem ges tillfälle att ingå i olika nätverk som möjliggör lärande av varandra. Informanterna lyfter det som värdefullt då det kan ge nya perspektiv. Förskolechefer ingår i team i stadsdelen och rektorer har rektorsträffar. Även specialpedagoger ingår i olika utsträckning i team i stadsdelen. Vissa förskolelärare är med i förskolans utvecklingsnätverk.

En annan organisationsaspekt som också synliggör skolans komplexa uppdrag är de krav på väl fungerande samverkan som ställs för att lyckas med inkluderingsuppdraget. Förskolan talar om att det är viktigt för inkludering att ha ett gott samarbete med förskolekontoret som sköter placeringar då de är de första som möter föräldrarna och får förstahandsinformation. En förskola har efter samverkan och tips från specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, vänt sig till ett kunskapscenter och även vänt sig till OMEP på Göteborgs universitet.[26] Både förskola och skola påpekar även vikten av att ha goda relationer till barnneuropsykiatrin BNK och till Västra Götalandsregionens ”habiliteringen”. Samverkan med särskolan kan behövas, liksom med socialtjänsten. En förskola har också genom Europaprojekt kunnat satsa på kompetensutveckling.

Ytterst handlar dock samverkan om ett holistiskt synsätt där syftet är att barnets hela situation skall bli hållbar. Ett par av rektorerna talar om betydelse av fritidsverksamheten och rektor Helen menar att *”fritids och skola har ju varit två världar som också behöver inkluderas i varandra”.* I ett inkluderingsärende blev fritidsverksamheten en viktig buffert som var bra för barnet och som *”tryggade upp föräldern”* och gjorde situationen i hemmet lugnare. Berit, som är specialpedagog i skolan, talar om risken för överkrav om vi bara ser till delaspekter av helheten:

[26] Organisation Mondiale pour l´Éducation Préscolaire.

Men när man ska tänka inkludering så får man kanske hitta delar när man ingår, och så får man ha lugnare sammanhang en stund under dagen för att det ska bli bra. Men däremot tror jag det är viktigt att man har sin grupptillhörighet och att man kan vara med i dom situationerna. Men ibland ställer vi överkrav på barn som har diagnoser och sådär. Och det är ju då det blir såhär som kanske den här mamman beskriver för mig nu då. Hur det blir det då sen när hon kommer hem? Hon är så trött så hon kan inte hålla ihop sig, och då får dom ta allt hemma för att hon är ett barn som inte är utåtagerande utan hon håller ihop såhär hela dan…

Beprövad erfarenhet

Överlag möts jag av ganska svepande svar när jag frågat efter beprövad erfarenhet. Men visst finns exempel på att det finns. Berit, specialpedagog på skola ger ett exempel på hur de skapat beprövad erfarenhet:

Det finns dokumenterat alltså, det finns dokumenterat hur många utbrott till en början när han började och så kunde dom se nu då när vi gjorde om nu då igen att dom har markerat då att det har faktiskt minimerats, det är inte lika mycket som det var tidigare. Då ser man faktiskt att det hjälper. Det är det jag tänker att, jag tycker att det jag ser framförallt är det här med kommunikationen att det är så viktigt, det är att man kommunicerar och lyssnar på barnet. Det här vi pratade om barnets röst och vad behöver barnet och att man inte ger sig där förrän det ger effekter.

Lärare i en förskola lyfter fram att de arbetat mycket med pedagogisk dokumentation kring barns självständighet. Detta är en dokumentation som också satts upp på väggarna. Att i ett komplext och svårt arbete synliggöra inkluderingsprocesser och resultat kan ha stor betydelse för att ge energi och uthållighet. Men att synliggöra specifikt arbete och dess resultat är även viktigt för att upprätthålla legitimiteten för stora mål som att skapa likvärdighet och inkludering. Berit som är specialpedagog på en skola säger:

Om man inte ger sig, så ger det faktiskt effekt i det inkluderande arbetet. För ibland kan man känna sig väldigt uppgiven i det här arbetet, oj, vad har jag gjort egentligen? Så ibland glimtar det till så ser man att det har fått effekt, det gav ju faktiskt effekt det vi gjorde.

En förutsättning för att skapa beprövad erfarenhet är att ledarskapet organiserar för kollegiala sammanhang där möten fungerar väl. Förskolechefen Johanna berättar att lärarna har en modell de arbetar efter där det i förväg finns en gemensamt formulerad dagordning, samtalsledare och någon som dokumenterar. I vardagens arbete finns många konkreta händelser som kräver omedelbart agerande. Att skapa beprövad erfarenhet innebär dock att gå från det omedelbara och konkreta till att reflektera kring verksamheten och utvärdera och analysera de interventioner som gjorts. Specialpedagog Karin ger ett påtagligt konkret exempel där hon efterlyser just att gå från det konkreta problemet till en analys av vad som gör att fenomenet uppstår och hur lärmiljön skulle kunna förändras:

Ja, jag tänker på det här bitbarnet som jag satt och försökte handleda omkring idag. Och dom ville bara prata om när han bet och hur det var och just det här att få dom att fundera över att vi måste få ett helhetsperspektiv. Vi måste få en förståelse tillsammans, även vad är det som händer innan. Och vi måste fundera över det sociala samspelet så att... Och då kan dom bli lite frustrerade över att, 'Nej men vi vill ju prata om när han bits, hur vi gör, och vad ska vi göra för att han ska sluta...' Och den här kunskapen då att konkretisera och påvisa liksom, påverkansfaktorer och vi tillsammans måste ju utforska jättemånga olika saker innan vi kan veta hur vi ska agera. Så nej det är… Det är avancerat.

Slutsatser och öppningar

Denna avslutande diskussion har skolutvecklingsfokus. Här summeras resultaten kring ledarskap och de mekanismer som särskilt främjar en inkluderande verksamhet i förskola och skola.

Syftet är ytterst att utveckla en skola som uppskattar och lyckas med *alla* elever, och förhoppningen är att denna rapport blir underlag för att problematisera arbetet med att utveckla verksamheters inkluderingskapacitet. Det finns dock en viss risk i att skriva fram vad som är klokt att göra då det alltid är förenat med problem att ”flytta över” ett arbetssätt från ett sammanhang till ett annat, eftersom förutsättningar och kultur skiljer sig åt.

Inkludering och inkluderande lärmiljö

Hur ser förståelsen av inkludering och en inkluderande lärmiljö ut? Informanterna uppger att det finns olika syn på inkludering i verksamheten. När inkludering är lika med allt riskerar inte bara begreppet utan också inkluderingsarbetet att tappa i precision. Inkludering är mångfacetterat. En inkluderande lärmiljö handlar om kunskapsuppdraget men även om antidiskriminering och om hur vi ser på det demokratiska uppdraget. Eftersom frågan om inkludering är komplex och det finns värde- och målkonflikter när lärmiljön utformas, är en levande diskussion utan förenklade svar och konsensus å ena sidan viktig. Å andra sidan är det kanske viktigaste argumentet för varför samsyn i förståelsen av inkludering är viktig, att den pedagogiska filosofi som ligger bakom synen på inkludering påverkar hela verksamheten och även dess förbättringsarbete. Vad vi vill, är avhängigt vår förståelse av inkludering och påverkar hur vi ser på vad som är problemet. Ett sätt att förbättra utvecklingsorganisationen är därför att utveckla normsystemet kring inkludering genom att organisera för kunskapsfördjupande möten. Detta för att i förbättringsarbetet kunna ha en tydligare process genom att bestämma vilket inkluderingsmål som är utgångspunkt, beskriva och analysera nuläget, göra en förändring och undersöka effekterna av förändringen.

Lärarskicklighet

Inkludering skall *göras* i barngrupper och klasser, vilket ställer höga krav på lärarskicklighet. Resultaten i denna forskningsstudie visar att förskolechefer och rektorer anser att det är stora skillnader i lärarskicklighet mellan lärare. Detta är ett likvärdighetsproblem som även gör extra anpassningar inom den ordinarie verksamheten svårare. I en forskningsöversikt konstaterar Claes Nilholm att lärare ofta är positiva till inkludering, om de får möjlighet till fortbildning och stöd (Vetenskapsrådet, 2015). I en studie om vad framgångsrika skolor gjort för att lyckas med inkludering framkommer att ledarskap och koll på elevers framsteg är grundläggande, men här betonas även vikten av att ha system för att utveckla undervisningen:

> *A school-based system of learner-centered professional development to improve instruction.*
> (McLeskey, James & Waldron, Nancy L., 2015)

Om undervisning och lärmiljö skall utvecklas i en mer inkluderande riktning krävs därför ett målmedvetet arbete med lärarskickligheten. Många fler barn och elever är i behov av särskilt god undervisning, vilket skulle underlätta extra anpassningar och minska behovet av särskilt stöd. När olika elever är rumsligt inkluderade ökar heterogeniteten och didaktiken behöver inriktas mot differentiering av erbjuden undervisning. Ämnesdidaktiskt behövs fördjupning kring att undervisa mot olikhet och att lyckas med alla elever. Skolkommissionen, vars arbete syftar till ökad likvärdighet, är tydlig med att lärare behöver stöd i att möjliggöra kontinuerlig anpassning av sin undervisning:

> *Kommissionen vill också understryka att den inkluderande princip svensk skola bygger på förutsätter att lärare har reella möjligheter att undervisa i elevgrupper som omfattar både låg- och högpresterande elever, både elever som behöver extra stöd och de elever som behöver extra utmaningar. Det kan handla om fler än en lärare i klassrummet, klasstorlek och tillgång till specialpedagogisk kompetens. Det är viktigt att lärare får stöd och verktyg för att möjliggöra kontinuerlig anpassning av sin undervisning till den enskilda elevens behov.*
>
> (Skolkommissionen, 2016: 163)

I förskolan är den didaktiska inkluderingen en stor utmaning. Kanske hänger detta samman med att begreppet undervisning är problematiskt i förskolan (Skolinspektionen, 2016). I högre åldrar är det däremot den sociala inkluderingen som är en stor utmaning, där många lärare är inblandade och undervisningsgrupperna som eleven går i kan vara flera. Föreliggande forskningsstudie visar att social inkludering i låga åldrar är särskilt viktig i skapandet av en lärmiljö som välkomnar olikhet genom skolsystemet. Att börja tidigt med en socialt inkluderande lärmiljö ger både det barn som inkluderas och alla andra barn en perspektivmedvetenhet som är viktig för deras utveckling som människor och för måluppfyllelse i förskolans och skolans demokratiska uppdrag.

Inkludering och inkluderande lärmiljö: Vad som kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet

- Istället för bristperspektiv ses barn och elever som att de är i skolsvårigheter, vilket gör inkludering till en fråga om ledarskap, organisation och lärarskicklighet.
- Barn och elever i behov ges genom flera metoder möjlighet till inflytande och medskapande. Kommunikations- makt- och normsystem är präglade av att skyldighetsbärare lyssnar på barn och elever i behov.
- Personal är behörig och har rätt kompetens, vilket stärker arbetet mot uppdrag och det professionella språket kring inkludering.
- Det finns en gemensam förståelse av inkluderingsbegreppet och för vad det betyder i verksamheten. Begreppet är definierat, problematiserat och konkretiserat.
- Det finns kunskap om vad en inkluderande lärmiljö betyder, både vad gäller didaktisk- och social inkludering. Frågan om inkludering ses som en fråga om lärarskicklighet där lärare i en sammanhållen lärmiljö differentierar undervisningen. Integrerade elever har en känsla av tillhörighet och personal har kunskap om barnets sociala situation.
- Det finns organisation för inkluderingsfrämjande utvecklingsarbete riktat mot lärmiljön, vilket gör att tyngdpunkt inte ligger på kompensatoriska brandkårsutryckningar.

Samverkan sker holistiskt kring barnets situation. Det finns bra rutiner för övergångar, då de är kritiska punkter i utbildningskedjan.

- Inkludering ses inte enbart utifrån det specialpedagogiska hållet och den sociala inkludering ses som att det handlar om alla elever. Specialpedagog samplanerar med lärare kring att i sammanhållen lärmiljö differentiera undervisning.

Ledarskapet och dess villkor

Hur kan förskolechefs och rektors ledarskap för inkludering förstås, vilka framgångsfaktorer framträder och vilka villkor föreligger? När ledare i sitt förbättringsarbete vill öka verksamhetens inkluderingskapacitet blir ledarrollen något motsägelsefull. Det finns något paradoxalt i uttrycket att implementera inkludering. Detta då implementering signalerar statlig och kommunal styrning uppifrån, och inkludering till sin natur signalerar ett underifrånperspektiv utifrån barnets eller elevens behov och rättigheter. Inkludering fordrar en väl fungerande infrastrukur som genom ordning och tydlighet möjliggör den flexibla organisation som inkludering kräver.

Etos

Specialpedagoger och lärare har uttryckt sig väldigt positivt om ledare som har ett starkt etos för inkludering och som har engagerat sig i att praktiskt organisera för inkludering. Specialpedagoger har kunnat axla ett delat ledarskap för inkludering när de fått direktiv i tjänstebeskrivning, legitimitet och förtroende. En inkluderande förskola eller skola med hög grad av integrering behöver ha system för att stötta lärarna så att lärare inte lämnas ensamma i inkluderingsuppdraget. Vikten av stöttande system i inkluderingsarbetet är något som även framkommer i andra studier:

> *The principal plays an essential role in developing inclusive programs at schools. A case study of a principal at an effective inclusive school identified the following characteristics of the principal's role: caring for and investing in teachers, providing opportunities for distributed leadership, and protecting teachers from the pressures of high-stakes accountability.*
>
> (Hoppey, D., & McLeskey, J., 2010).

Något som verkar skilja ett bra ledarskap från ett ledarskap just för inkludering är en ledare som lever som en lär och därigenom gestaltar värdesystemet. Ledarskapet har en avgörande betydelse för utveckling av inkluderande värdesystem i organisationenen (Ainscow & Sandill, 2010). Michael Fullan & Joanne Quinn (2016) talar om "koherens", där kärnvärden i samstämmighet delas i en organisation och ger riktning och gemensamt syfte. Detta är i överensstämmelse med annan forkning om ledarskap effektivt för inkluderande skolor:

> *Strong, active principal leadership to ensure that teachers share core values and an institutional commitment to developing an effective inclusive school.*
>
> (McLeskey, James & Waldron, Nancy L., 2015)

Den ledning som finns ovanför förskolechef och rektor är något som har betydelse. En förskolechef menar att den positiva synen på inkludering i stadsdelen är starkt påverkad av tidigare chef som drev frågan. Mer kritisk är en rektor som talar om att ledningen i stadsdelen är mer inriktad på styrning än att lyssna efter de behov som verksamheten signalerar.

Inkluderande ledarskap

Resultaten tyder på att specialpedagoger och lärare ser att förskolechefs och rektors etos för inkludering medför ett inkluderande ledarskap. Ett auktoritärt ledarskap, som linjärt implementerar inkluderingslösningar som syftar till att lyssna underifrån, skulle ge dissonans i organisationskulturen. Styrkedjan behöver också vara en stödkedja. Michael Fullan talar på systemnivå om vikten av att ”leda från mitten” för att utnyttja en kollegial kapacitet. Samma logik går igen på en lägre skalningsnivå i andra uttryck för ett mer inkluderande ledarskap som i begreppen fördelat ledarskap eller distribuerat ledarskap, även om det kan argumenteras för att maktförhållandet förblir oförändrat (Lumby, 2013).

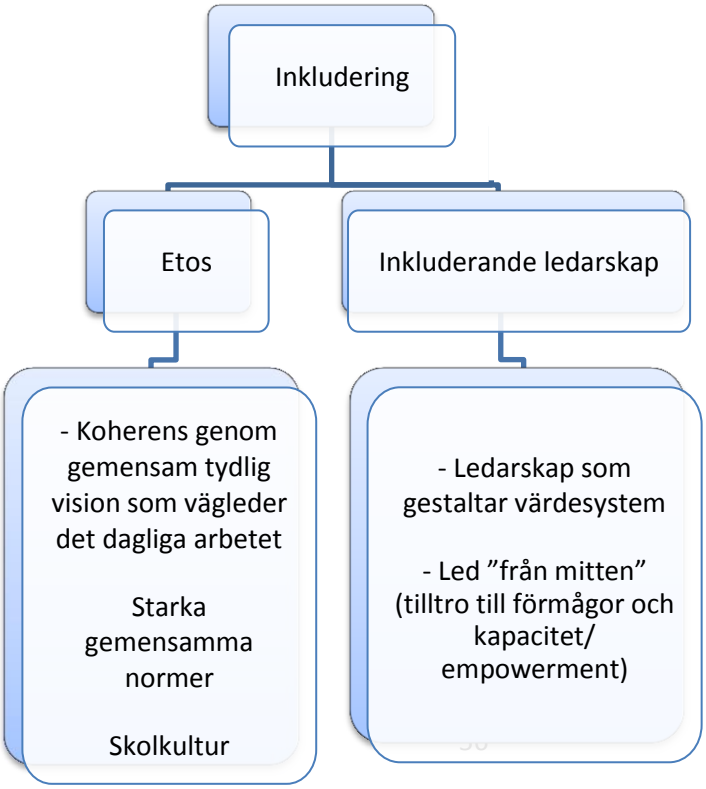
Inkluderingsuppdraget är både komplext och svårt. För att kunna omsätta otillräcklighet och tvivel till inkluderingskapacitet krävs ett relationellt ledarskap med tilltro till förmågor och kapacitet. Mette Liljenberg (2014) betonar tillit när hon skriver om att lokala normer och värderingar påverkar hur lärare och skolledare organiserar skolans förbättringsarbete. Normsystemet kring inkludering behöver synliggöras och diskuteras för att det ska bli ett så bra förbättringsklimat som möjligt. Inte bara förskolechefer och rektorer behöver ingå i en stödkedja, även lärare är beroende av ett ledarskap inriktat på inkludering.

Fullan pekar på att det är omöjligt att få tillräckligt av nödvändig information underifrån. Verksamheten är så komplex att det uppifrån blir omöjligt att få till allt på ett bra och hållbart sätt, vilket är en väsentlig aspekt ur ett inkluderingsperspektiv:

> *Top-down leadership doesn’t last even if you get a lot of the pieces right, because it is too difficult to get, and especially to sustain, widespread buy-in from the bottom.*
>
> (Fullan, 2015: 25)

Ett inkluderande ledarskap framträder i föreliggande studie som en framgångsfaktor. Figuren nedan vill uttrycka att etos och inkluderande ledarskap förutsätter och förstärker varandra.

Figur 1. Värdebaserat ledarskap



Ledarskapet och dess villkor:
Vad som kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet

- Det finns ett definierat och preciserat inkluderingsuppdrag som delas (koherens), vilket ger starka gemensamma normer. Ledarskapet etablerar ett normsystem där uppdrag inkludering är tydligt även kring vad anställda specifikt förväntas göra. Lärare får stöd för att utveckla inkluderande miljöer.
- Alla lärare ser det som sitt ansvar att verka för en inkluderande förskola/skola. Lärares ledarskap kännetecknas av att de bidrar till det etos och den vision som finns i organisationens inkluderingspolicy.
- Organisationen bygger inte på eldsjälar och möjliggör att lärare inte känner sig ensamma i inkluderingsuppdraget. Att vara lärare är att ingå I ett kollegium där ledarskap och personal hjälper och stöder varandra att prestera. Samarbete hjälper till att definiera de normer och inkluderingsvärden som förbättringsarbetets strategier bygger på.
- Det finns en organisationskultur med en kapacitet uppbyggd av tilltro till såväl enskilda lärares som organisationens förmåga att göra skillnad för barn och elever med ofördelaktiga utgångslägen.
- Det finns en organisationskultur där lärare reflekterar över sin undervisning och hur de i högre grad kan lyckas med att inkludera rumsligt, socialt och didaktiskt. Organisationskulturen kännetecknas av tillit där det svåra med inkludering, misslyckanden och otillräcklighet diskuteras lösningsorienterat.
- Delaktighet och medskapande upplevs som stort på alla nivåer i organisationen. Det finns en tillitsfull och inkluderande skolkultur som möjliggör att signaler från verksamheten kan påverka organisation

Utvecklingsorganisation

Hur fungerar enhetens utvecklingsorganisation för ökad inkluderingskapacitet och hur kan den förbättras? Gränsen mellan arbetsorganisation och utvecklingsorganisation är inte alldeles lätt att dra. Vad som utgör en förskolas eller skolas utvecklingsorganisation är ofta svårt att explicitgöra i en intervjusituation, vilket också framgått i en tidigare studie (Blossing & Widigson, 2014). En framgångsfaktor för att bygga hållbar inkluderingskapacitet är en ledare som går mellan arbetsorganisation och utvecklingsorganisation och därmed mellan det operativa och det strategiska utvecklingsarbetet.

En vision för inkluderingsarbetet är viktigt för att ge riktning i förbättringsarbetet. Storbritanniens 'National Schools Commissioner' Sir David Carter (2017) talar om "Vision triggers", fem faktorer viktiga för att sätta en vision i spel. Här i fri översättning och med inriktning mot inkludering:

1. Tilltro – att våra tankar om inkludering är av sådan kvalité att det leder till något bra
2. Ambition - att gå längre och göra inkludering bättre än någonsin tidigare
3. Realism – att visionen om inkludering är trovärdig och möjlig att leverera
4. Aspiration – att vi når resultat som ingen i motsvarande omständigheter uppnått
5. Konsultation – att vi delar idéer, planer och genomförande

Det räcker inte med ”etossmitta”

Vision, etos och värdebaserat ledarskap i all ära. Resultaten visar att det knappast är hållbart att bygga inkluderingskapacitet enbart på etos, eldsjälar och individuella lösningar. Carters femte punkt om att dela idéer, planer och genomförande blir viktig. Under rubriken inkludering omsatt i organisationens infrastruktur framgick att organisationens infrastruktur är en viktig aspekt av skolförbättring. En väl fungerande verksamhet har klara roller och system som möjliggör skolförbättring. Det handlar om ett värdebaserat organisationsfokus med grupperingssystem, kommunikationssystem, makt- och ansvarssystem, beslutssystem, granskningssystem och normsystem. Barn och elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd är de som först tar skada om dessa system inte är väl fungerande.

Forskningsprocess

Det framkommer i resultatdelen att engagemanget för inkludering är stort, men att svaren på vad som är beprövad erfarenhet kring inkludering är vaga och att det generellt inte verkar finnas en utvecklingsorganisation med ett välutvecklat systematiskt kvalitets- och utvecklingsarbete inriktat på inkludering. I förbättringsarbetet kring inkludering kan utvecklingsorganisationen mer systematiskt arbeta utifrån en grundläggande forskningsprocess:

- Vad är problemet? - vad vi vet om nuläget och hur vi vet det
- Vad vill vi? – inkluderingsmål
- Vad gör vi? – undersökning eller åtgärder för att nå målen
- Hur blev det? – resultatredovisning
- Vad lärde vi? – analys av måluppfyllelse
- Vad är därför klokt att göra? – planerade åtgärder

Flexibel organisation

Vikten av en flexibel organisation har betonats i resultatdelen. Det kan förefalla vara ett något motsägelsefullt förhållande mellan å ena sidan flexibilitet där verksamheten förändras genom att ta tillvara signaler underifrån och å andra sidan tydlighet, ordning och reda. Slutsatsen som kan dras är att infrastrukturen behöver fungera för att möjliggöra flexibilitet. Det är när det finns en tydlig infrastruktur på plats som det finns kanaler för att kommunicera på ett bra sätt. Det krävs en stor förmåga i ledarskapet att likt en spindel i nätet leda från mitten. Som framkommit är uppdraget synnerligen komplext. Det krävs systematik och tydlighet för att metodiskt och långsiktigt bygga upp hållbar infrastruktur där inte en enda elev får trilla igenom.

I denna undersökning framgår att inkludering innebär ett stresstest för verksamheten i att vara en flexibel organisation. Ett inkluderande ledarskap är också ett lärande ledarskap (Rayner, 2009). Michael Fullan argumenterar för att ett ledarskap ”från mitten” frigör utvecklingsorganisationens innovationsförmåga och förmåga att avgöra vad som är klokt att göra. Kanske kan detta uttryckas som ’empowerment’, där tillit ger utrymme för individers agentskap, dvs. individen egenskaper och krafter att skapa beprövad erfarenhet:

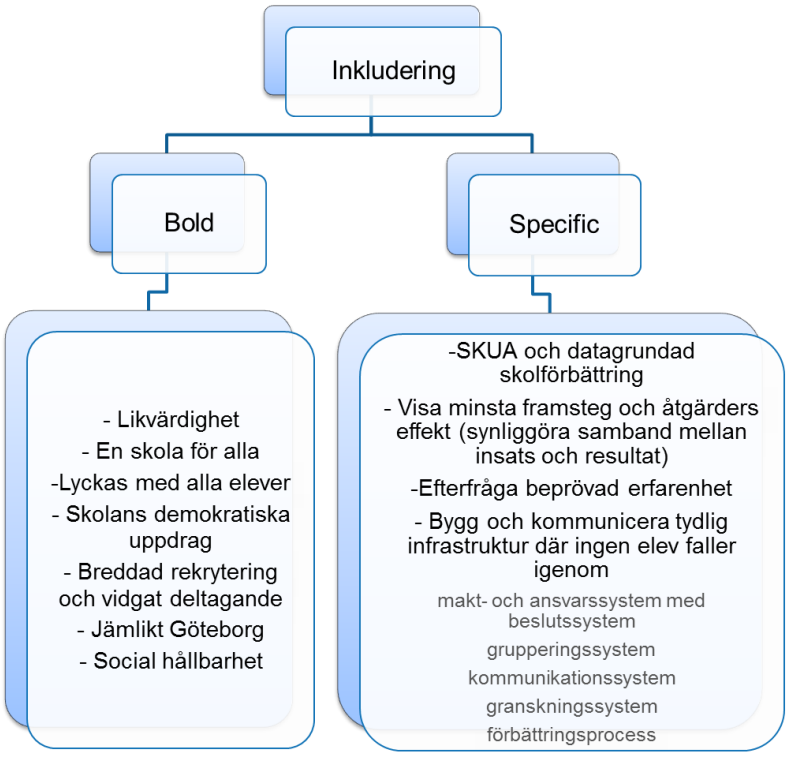
Leading from the Middle unleashes badly needed innovation on a large scale while at the same time helping to assess and sort out what should be retained and spread.

(Fullan, 2015: 26)

På en stor utbildningsvetenskaplig konferens talade Andy Hargreaves (2016) om vikten av att vara både ”bold” och ”specific”. Han menade att vi måste ha stora och modiga mål för vad vi vill med utbildningssystemet. Men om vi inte specifikt kan visa att vi är på väg åt det hållet, kommer dessa modiga mål att tappa sin legitimitet. Det är inget långt tankesprång att se att detta är en viktig fråga för förskolans och skolans arbete med inkludering och de värden som inkludering står för. För att inte begreppet inkludering och inkluderingsarbetet skall tappa i legitimitet behöver förbättringar synliggöras i beprövad erfarenhet. Verksamhet behöver om de anser sig arbeta inkluderande med hänvisning till sitt systematiska kvalitets- och utvecklingsarbetet (SKUA) kunna svara på *hur* de vet detta.

Figur 2 nedan vill visa inkludering relaterat till modiga mål som syftar till rättvisa och jämlikhet, och relaterat till mer specifika uppgifter i organisationens förbättringsarbete.

Figur 2. Ledarskap med värdebaserat organisationsfokus



Utvecklingsorganisation:
Vad som kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet

- Specifika processer och framsteg synliggörs för att inkluderingsarbetet inte skall tappa i legitimitet (Från ”bold to specific”).
- En verksamhet med hög inkluderingskapacitet är en lyssnande organisation där barn och elever är medskapande till inkludering. Organisationen är flexibel i att ha olika organisation av barngrupper och klasser utifrån kunskap om barnets eller elevens behov. Som grund för detta finns former för att systematiskt inhämta barnets perspektiv. När granskningssystemet möjliggör att brister upptäcks finns tydlighet och struktur för vad som händer. Lärare har även full koll på vilka barn och elever som inte mår bra i inkluderande miljöer.
- Kommunikationssystemet möjliggör utbyte mellan avdelningar och verksamheter, för inspiration och likvärdighet. Beprövad erfarenhet skapas och utmanas genom grupperingssystem med genomtänkt mötes- och samtalskultur. Kunskapsfördjupande samtal är möjliggjorda efter ett medvetet arbete med samtalsformer, vilket ger en tillitsfull skolkultur där svårigheter i inkluderingsarbetet och pedagogiska frågor kan diskuteras öppet.
- Kompetens i organisationen tas i förbättringsprocessen tillvara för spridningseffekter. Verksamheten går från öar av inkluderingskompetens till att skapa kollaborativa strukturer som bygger inkluderingskapacitet inifrån och ut, och där beprövad erfarenhet av gemensamma lösningar kring social inkludering och didaktisk differentiering i sammanhållen lärmiljö kan produceras.
- Det finns systematisk kvalitets och utvecklingsarbete där underlag produceras för lärare att reflektera över sin undervisning och hur de i högre grad kan lyckas med att inkludera rumsligt, socialt och didaktiskt. Observationer genomförs då görande, till skillnad från förståelse, kan rymma omedvetna handlingsmönster. Det finns en ansats av datagrundad skolförbättring med en forskningsprocess där det blir möjligt att identifiera och sprida framgångsrika inkluderingsstrategier. EHT arbete utvärderas och det görs bra analyser. Exempelvis sker uppföljning och analys av handlingsplaner och hur den ordinarie verksamheten kan utvecklas utifrån vad årets specialpedagogiska åtgärder, handlingsplaner och åtgärdsprogram visar.
- Lärare får fortbildning, stöd och tid för planering när elever i svårigheter går i vanliga klasser. I en förbättringsprocess inriktad på inkludering finns fortbildningsplaner för lärare, förskolechefer och rektorer.
- Förskolechefs eller rektors ledarskap ger specialpedagoger en tydlig roll och den legitimitet de är beroende av. I ansvarssystemet är det specialpedagogiska uppdraget preciserat och den transparenta uppdragsbeskrivningen ger mandat.

Likvärdighet och social hållbarhet

En förskola och skola som lyckas med *alla* barn gör en avgörande insats för likvärdighet och social hållbarhet. Även om frågeställningarna i denna rapport riktar inkluderingsfrågan mot enheters ledarskap och hur enhetens utvecklingsorganisation kan förbättras, bör frågan om villkor även ses ur ett stadsdels- och stadenperspektiv. Ledarskap och organisation kan göra stor skillnad. Tilltron till organisationers effektivitet, till skoleffekter, lokalt ledarskap och förbättringsarbete ska vara hög. Men större samhällsfrågor och dess effekter kan inte enbart ses som problem som kan lösas med åtgärder på enhetsnivå eller av enskilda rektorer eller lärare.

Den segregerade staden gör sig på flera sätt påmind som ett villkor i inkluderingsarbetet: I koncentrationen av elever i behov till vissa skolor, i omsättningen på personal och i svårigheten att rekrytera personal till vissa förskolor och skolor, i snabba förändringar av elevgrupper eller i varierande behov av att kunna erbjuda modersmålsstöd på förskolan. Segregationen gör sig också påmind i förståelsen av det kompensatoriska uppdraget, där det finns en utvidgad syn på social inkludering på förskolor och skolor i socialt underprivilegierade områden. Informanter vittnar om hur barnen och förskolans och skolans arbete konkret påverkas av socioekonomisk ojämlikhet som ohälsa eller arbetslösa föräldrar. Rektor Gunilla talar om föräldrar med svårt funktionsnedsatta barn som inte förstår och kan navigera i det svenska samhället. Ett underprivilegierat område ställer höga krav på samverkan och flexibilitet.

Vad är det som krävs?

I en stad med icke likvärdig utbildning krävs både ett kompensatoriskt resursfördelnings-system och en kompetensförsörjningplan inriktad på ökad likvärdighet. De barn och elever som är i störst behov påverkas mest av personals bristande utbildning och kompetens, vilket gör utbildningsnivå till en viktig aspekt av inkluderingskapciteten. Brist på pedagogiskt utbildad personal är ett problem på skolor i vissa områden av staden, men problemet är särskilt stort inom förskolan. Att aktivt flytta ledare eller utbildade och kompetenta pedagoger till där de behövs mest skulle ur ett kompensatoriskt perspektiv vara en viktig åtgärd. Om detta inte är möjligt behövs bättre ekonomiska villkor, bättre möjligheter till att utveckla verksamheten och riktade fortbildningsinsatser.

För verksamheter präglade av segregationens negativa villkor fordras holistiska lösningar, med samverkan mellan kommunens sektorer och med andra aktörer som kan bidra till socialt hållbara lösningar för såväl individ som stad. Komplexa frågor utan enkla lösningar kräver medskapande. På stads- och samhällsnivå krävs ett inkluderande ledarskap som kan svara mot de behov som verksamheter är i.

Referenser

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., & Farrell, P. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London [etc.]: Routledge.

Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2009) *Åtgärdsprogram - mål eller medel? – förståelsen av åtgärdsprogram i Backa.* Hämtad 2 januari, 2017, från: http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Atgardsprog_mal_el_medel.pdf

Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2010) "*Basfärdigheter i fokus: handledda samtal om skolans kunskapsuppdrag*." Hämtad 2 januari, 2017, från: http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Lasaskrivarakna.pdf

Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2011) *Inkludering eller särlösning? Utvärdering av särskilda undervisningsgrupper.* Hämtad 2 januari, 2017, från: http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Inkludering_el_sarlosning.pdf

Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2012) "*Basfärdigheter i praktiken: den statliga satsningen på att läsa, skriva och räkna ur ett lärarperspektiv.*" Hämtad 2 januari, 2017, från: http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Basfardigheter%20i%20praktiken.pdf.

Andersson Varga, P. (2014) *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37061

Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Avhandling Göteborgs Universitet, Göteborgs Studies in Educational Sciences, 248.

Ball, S. J. (1987) *The micro-politics of the school : towards a theory of school organization*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. ed ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Blossing, U. & Widigson, M. (2014) *Huvudrapport. Kartläggning av stadens utvecklingsorganisationer inom utbildningsområdet, fas 2.* Hämtad 2 januari 2017 från: https://drive.google.com/file/d/0B8CyqPvN-U-rOHUwQmRqVEc5cUE/view

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor : sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.

Carter, D. (2017) *Keynote presentation*. Torsdag 27 januari, 15.45 – 16.20, 2017. Bett Arena, London.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal, 25*(2), 157-177. doi: 10.1080/0141192990250203

Cobb, C. (2015) Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001 – 2011. *International journal of Inclusice Education,* Vol 19 nr 3, sidorna 213- 234.

Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. In L. Z. Svedberg, M. (Ed.), *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Englund, T., & Francia, G. (2008). Equity istället för equivalence eller båda? In T. Englund & A. Quennerstedt (Eds.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning.* (sidorna 183-189). Göteborg: Daidalos.

Fullan, M. (2015) *Leadership from the middle. A system strategy* (LftM) Hämtat 19 januari 2017 från: http://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/

Fullan, M. & Quinn, J. (2016) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems.* Corwin, SAGE.

Göransson, K., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2013) Local school ideologies and inclusion: the case of Swedish independent schools. *European Journal of Special Needs Education, 28*(1), 49-63. doi: 10.1080/08856257.2012.743730

Göteborgs stad (2016) *Utredning av skolverksamheten inom ramen för stadsdelsnämndernas ansvar* Stadsledningskontoret. Diarienummer: 1111/15. Hämtad 30 januari 2017 från: https://goteborg.se/wps/wcm/connect/6b2f0748-a80e-4448-9cb4-72a21e1f6a61/Skolutrednings+slutrapport.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6b2f0748-a80e-4448-9cb4-72a21e1f6a61

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011) *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor.* RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1. Hämtad 30 januari 2017 från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24569/1/gupea_2077_24569_1.pdf)

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2010) *A case study of principal leadership in an effective inclusive school.* The Journal of Special Education, 46(4), 245-256.

Håkansson, J. & Sveriges kommuner och landsting (2011) *Synligt lärande: Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting. Hämtad 30 januari 2017 från: http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-706-1.pdf

IFOUS (2015) *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner 2015:2 – Forskarnas rapport.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf

Johnson, Jr., Perez, L. G. & Uline, C. L. (2012) *Teaching Practices from america's Best Urban Schools.* Routledge New York.

Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). *Testing a conception of how school leadership influences student learning.* Educational Administration Quarterly, No. 46(5), s. 671–706. (Citerat i TALIS, 2013:85)

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11). Stockholm: Skolverket. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575

Liljenberg, M. (2015) *Distributed leadership in local school organisations. Working for school improvement?* Doktorsavhandling: Gothenburg, Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg. Hämtad 30 januari 2017 från: http://hdl.handle.net/2077/39407

Lindqvist, Gunilla (2013) *Who should do What to Whom? Occupational Groups´ Views on Special Needs.* Avhandling Högskolan I Jönköping. Dissertation Series No. 22. Hämtad 30 januari 2017 från: http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:665062/FULLTEXT01.pdf

Lindqvist, G & Nilhom, C. (2013) Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education.* Volym 17, Nr 1. Sid 95 – 110.

Lumby, J. (2013) Distributed leadership: The Uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership.* Volym 41 Nr 5. Sid 581-597.

McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2015) *Effective leadership makes schools tuly inclusive.* Hämtad 19 januari 2017 från: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721715569474

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B. (1965) Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In R. O. Carlson (Ed.), *Change Processes in Public Schools* (pp. 12-34): Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, 10* (2), 124-138.

Nilholm, C. & Myndigheten för skolutveckling (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, forskning i fokus nr 28. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf

Nilholm, C. (2006) Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education* Volym 21 nr 4. Sid 431 – 445.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2014*) Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska Skolmyndigheten. https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/

OECD. (2007) *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.oecd.org/education/school/39676364.pdf

OECD, C. (2010) *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf

OECD. (2015) *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective.* http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf

OECD (2016) *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik.* Hämtad 2 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725

Persson, B. & Persson, E. (2012) *Inkludering och måluppfyllelse.* Stockholm:Liber.

Persson, E. (2013) Raising achievement through inclusion. *International Journal of inclusive Education*. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 17. Nr 11. Sid 1205-1220.

Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review* Vol 61. Nr 4. Sid 433-447.

Relph, E. (1976) *Place and placelessness*. London: Pion.

Robinson, K. (2017) *Keynote presentation.* Torsdag 27 januari, 16.40 – 17.20, 2017. Bett Arena, London.

Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol 19. Nr 2. Sid 129-153.

SFS 2010:800 (2010) *Skollagen*. Stockholm: Sveriges Riksdag. Hämtad 30 januari 2017 från: https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolinspektionen (2012a) Kvalitetsgranskning; Rapport 2012:1. *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten.* Hämtad 30 januari 2017 från: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01-inspektion/kvalitetsgranskning/rektor2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf

Skolinspektionen (2012b) Kvalitetsgranskning Rapport 2012:9. *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf

Skolinspektionen (2015a) Kvalitetsgranskning Rapport 2015:01. *Huvudmannens styrning av grundskolan - ett uppdrag med eleven i fokus.* https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/huvudmannens-styrning/15-01-huvudmannens-styrning-rapport.pdf

Skolinspektionen (2015b) *Skolenkäten 2015. Enkätresultat för elever i åk 9 Göteborgs kommun.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=533065

Skolinspektionen (2016) *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport.* Hämtad 30 januari 2017 från: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf

Skolkommissionen (2016) SOU 2016:38 Delbetänkande av 2015 års skolkommission. *Samling för skolan - Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet.* Hämtad 20 januari 2017 från: http://www.regeringen.se/contentassets/70375d2792c94fc2a3e10d9124f5ece5/nationella-malsattningar-och-utvecklingsomraden-for-kunskap-och-likvardighet-sou-2016-38.pdf

Skolverket (2006) *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?: En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.96390.1344587611!/menu/standard/file/Vad%20h%C3%A4nder%20med%20likv%C3%A4rdigheten%20i%20svensk%20skola.pdf

Skolverket (2009) *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Hämtad 30 januari 2017 från: *http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2204.pdf%3Fk%3D2204*

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11).* Stockholm: Skolverket. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575

Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? Rapport 374.* Hämtad 30 januari 2017 från: *http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2816.pdf%3Fk%3D2816*

Skolverket (2014a) *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3299.pdf%3Fk%3D3299

Skolverket (2014b) *Ordlista.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/ordlista-1.225202

Skolverket (2015a) *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3432.pdf%3Fk%3D3432

Skolverket (2015b) *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159812!/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_st%C3%B6d.pdf

Skolverket (2016a) *Likvärdig utbildning i grundskolan.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/likvardig-utbildning-i-grundskolan-1.218790

Skolverket (2016b) *Tillgängliga lärmiljöer?* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3686

Skolverket (2016c) *Elever har rätt till stöd*. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/elever-har-ratt-till-stod-1.126409

SOU 2015:22 (2015) *Rektorn och styrkedjan.* Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.regeringen.se/contentassets/648eb1cdb67c400f865605f8d6f531ca/rektorn-och-styrkedjan-sou-201522

Svenska Unescorådet (2006) *Salamancadeklarationen och Salamanca +10.* [Stockholm]. Hämtad 30 januari 2017 från: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, och på svenska: https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf

Tarr, J. M., Tsokova, D. & Takkunen, U.-M. (2012) Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context. *International journal of Inclusive education.* Vol. 16, Nummer 7, sidorna 691-704.

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Hämtad 5 januari 2017 från: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

UNICEF (2012) *Barnkonventionen*. Hämtad 19 september, 2012, från: http://unicef.se/barnkonventionen

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad 11 november, 2016, från http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf.

Vetenskapsrådet (2015) *Forskning och skola i samverkan- Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet.* Vetenskapsrådets rapporter 2015. Hämtad 30 januari 2017 från: https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf

Vetenskapsrådet (2016) Jarl, M., Blossing, U. och Andersson, K i Resultatdialog 2016. *Skolans organisation påverkar resultaten.* s72-77. Hämtad 30 januari 2017 från: https://publikationer.vr.se/produkt/resultatdialog-2016/

Widigson, M. (2010) *Kunskapsstadens barriärer.* Göteborg utforskat: studier av en stad i förändring. H. Holgersson. Göteborg, Glänta produktion**:** 203-208.

Widigson, M. (2013) *Från miljonprogram till högskoleprogram - plats, agentskap och villkorad valfrihet. Doktorsavhandling.* Gothenburg, Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg. Hämtad 30 januari 2017 från: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32783

Widigson, M., Paulsson, L., Olofsson, G., Lorentzi, Å., & Allelin, M. (2015) *Ungas Medskapande: lärande av ungas erfarenheter. 2015:1*. http://www.mistraurbanfutures.org/sites/default/files/ungasmedskapande_slutversion.pdf