

Inkludering kräver djupare involvering i skolans osäkerheter – en fråga om att stödja professionella att lära¹



Per Skoglund

FoU-samordnare på Specialpedagogiska skolmyndigheten och doktorand i statsvetenskap i nämnd ordning

Vad vet vi om inkludering i Sverige i dag? I artikeln presenteras ett urval erfarenheter och forskning som belyser utmaningar, hinder, verksamma faktorer och förändringsmekanismer avseende inkludering i det nutida svenska samhället. Tesen är att det finns behov av djupare förståelse för förändring och osäkerhet i komplexa system² liksom en begreppsanvändning grundad på denna förståelse. Ytterst handlar inkludering om stöd för och förmåga att lära bland skolans professionella.

En erfarenhet har väsentligen påverkat min förståelse för komplexiteten i inkluderingsarbeten. År 2003 inkom en förfrågan till Specialpedagogiska institutet³ och en rådgivare bad mig – som forsknings- och utvecklingsledare – om hjälp. Det var en för denna tid omfattande fråga, där en medelstor kommun ville ha stöd "för att skapa inkluderande skolor" (Skoglund och Larsson 2004). Samarbetet pågick under flera år och processen gick i korthet till på följande sätt, enligt mina minnesanteckningar::

Rådgivaren och jag träffade under våren 2003 skolverksamhetens ledningsgrupp med förvaltningschef, tre områdeschefer och en utvecklingsledare. Under samtalen framkom följande intention: "Vi vill inkludera alla elever nu." Vi rekommenderade skapandet av en utvecklingsgrupp. När en sådan utsetts, uttryckte den: "Alla vill inkludera alla nu!". Vår fråga blev: "Hur vet ni hur det egentligen är?" Responsen från gruppen var i korthet: "Det vet vi egentligen inte, men kan ni utvärdera våra insatser för elever i behov av särskilt stöd?" Vi svarade: "Nej, det är inte vårt uppdrag, men kan ni någon metod för att ta reda på det ni behöver ta reda på?". Utvecklingsgruppen svarade: "Ja, vi är bra på fokusgruppsmetoden." Vi vägledde dem därefter till att försöka se så stor olikhet i funktion/situation som möjligt. Resultatet blev: "17 fokusgrupper med 17 olika Är-bilder och 17 olika Bör-bilder!". Med denna förståelse för utmaningarna drogs en slutsats i ledningsgruppen: "Vi måste möta 17 olika grupper av personal och politiker där de är och bygga själva med stöd av till exempel Specialpedagogiska institutet, forskning med mera.

Sammanhanget kännetecknades av komplexitet och osäkerhet: baspersonalen kände sig "ensam", stödpersonalen (till exempel specialpedagoger) "otillräcklig" och flertalet personalkategorier ansåg att det saknades tydlig ledning:

1 Jag tackar Argyris (1991) för tanken.
2 Se Comfort (1994) för en teori om agerande i "osäkra och komplexa sammanhang".
3 Statens råd och stöd i specialpedagogiska frågor mellan 2001–2008. Den 1 juli 2008 bildades den nya myndigheten Specialpedagogiska skolmyndigheten som omfattar specialpedagogiskt råd och stöd, statsbidrag, läromedel och statens åtta specialskolor. Här handlar det om råd och stöd.

Samtidigt synes frågan om ledning av just stödfunktionerna "gömma" det faktum att det redan finns en etablerad ledningsstruktur, där rektor, områdeschef och förvaltningschef ingår, alternativt så är det så att man menar att denna struktur inte förmår leda just stödfunktionerna. Därför är det intressant att såväl rektorer som ledningen och specialpedagogerna uttalar att det är just stödfunktionernas uppdrag att driva och implementera ett inkluderande synsätt via ett utmanande arbetssätt. (Skoglund och Larsson 2004:12)

Pedagogerna såg sig inte som en del av ett samlat stöd för eleverna, utan organiseringen av det "särskilda stödet" hade inneburit att det upplevdes som alternativ snarare än komplement. Vardagserfarenheten togs inte till vara och "i värsta fall kan stöd bli något 'subjektöst', utan att någon aktör i vardagen är delaktig, det vill säga vare sig eleven eller läraren" (Skoglund och Larsson 2004:15). Slutsatsen var att det krävs "tillit till att den mest formande och utvecklande faktorn är en fungerande vardag i klassrum, på raster, i matsal etc. /.../ Finns inte vakenhet, seende och upptäckande i basen spelar resten av systemet mindre roll" (Skoglund och Larsson 2004:17–18).

Mönstren har upprepats i ett antal av de 20 000 råd- och stöduppdrag som Special-pedagogiska skolmyndigheten arbetat med mellan åren 2004 och 2012⁴ – att närmar sig inkludering innebär ofta en känsla av otillräcklighet. Skoglund och Larsson uppmärksammar "lämna över den svåra frågan-sekvensen" som innebär att frågan om särskilt stöd och inkludering i hög grad i Sverige lämnats till särskilda funktioner snarare än de linjeansvariga: politiker, förvaltningschefer, rektorer och pedagoger (jämför Persson 2001:92–93). Den som är i ett görande, är dock "genomsyrad" av sin tid, sin rumsliga vardag,

sina procedurer och verksamhetens kultur (Argyris 1991; Schein 1993; Comfort 1994; Kim och Mauborgne 2003; Michell 2005). För att förändra en "genomsyrning" krävs mer än lagar, allmänna råd, skolplaner och yrkesgrupper med prefix. Det krävs ledning, lärande av och vägar för en praktik som inte kan möta alla, men som "måste försöka lära sig möta alla". Denna lärprocess är inkluderingsarbetets kärna.

Den svenska utbildningskontexten

Varje dag befinner sig 900 000 elever i grundskolan (Skolverket 2011a). Tillsammans med gymnasieskolans, vuxenutbildningens och svenska för invandrare innebär det att det finns cirka 1 600 000 studerande i svensk skola, vilka möter 161 800 professionella – en gigantisk verksamhet med komplex "produktion" där en undervisnings- och en lärproducent ska mötas. I grundskolan deltar 98,5 procent, 886 000 elever, i en "gemensam verksamhet", medan 1,5 procent officiellt finns i *alternativa* former (särskola, specialskola respektive sameskola). Inom de 886 000 finns ca 10 600 elever i särskilda undervisningsgrupper (Persson och Persson 2012:25). Skolverket presenterar (2008:8–12) en studie omfattande 17 000 elever i två årskullar och påvisar att 40 procent fick specialpedagogiskt stöd någon gång under skoltiden och att andelen som fick stöd ökade för den senare årskullen. Senare tids forskning visar att 15,4 procent (Nilholm et al. 2007) respektive 17–17,5 procent (Giota och Emanuelsson 2011) av eleverna i kommunal grundskola och i fristående skolor 11,8 procent (Göransson, Nilholm och Magnusson 2012) respektive 13–15,3 procent (Giota och Emanuelsson 2011) är kopplade till "särskilt stöd" genom att åtgärdsprogram har upprättats.

⁴ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2010; 2011; 2012).

Vad vet vi egentligen om inkludering via forskning och studier?

Här presenteras ett urval av senare års forskning⁵ som är relevant angående faktorer och mekanismer som förhindrar eller bidrar till inkludering. Hindrande faktorer som ofta framhålls är:

1. *Inkluderingsprocesser kännetecknas av komplexa krav och osäkerhet*: Mujs et al. hävdar att utbildningssystem generellt utsätts för stort tryck för att implementera förändringar, såväl att inkludera som att undvika skolmisslyckande (Mujs et al. 2011; Persson 2001:92–93; Persson 2007 Baglieri et al. 2011).
2. *Lärare upplever sig sakna erfarenheter och kunskaper*: Skolverket (2011b:44) finner i en stor lärarenkät att det finns svårigheter att ge rätt stöd samtidigt som lärare upplever att förmågan ökat över tid. European Agency har tagit frågan på allvar (2011), genom en genomgripande analys av vad som krävs av lärarutbildningarna (jämför Allan 2012:111; Pijl och Frissen 2009; Ware et al. 2011).
3. *Skolproblem individualiseras i hög grad av förvaltningschefer, rektorer och lärare*: Skolans värld synes vara präglad av ett individualistiskt orsak–verkantänkande och följden blir ett smalt och vagt inkluderingsbegrepp. Tetler (2012) skiljer mellan differentiering av elever och undervisningsdifferentiering och visar att danska skollära och lärare har en "relativ smal förståelse". Lärarna är ensamma i denna svåra uppgift, då skollärdarna nästan helt och hållet delegerar ut ansvaret för att differentiera undervisningen. Haug (2012) visar med norska studier en stor uppslutning kring idén om inkludering på statlig och

kommunal förvaltningsnivå, "men di naerare ein kjem praktiseringa, di meir ulikskap er det i oppfattningane" (Haug 2012:87). Skolverket anger (2008:9) att analyser "av åtgärdsprogram och elevvårdssamtal visar att skolor ofta ger uttryck för individinriktad förståelse av elevers svårigheter. Detta förlägger orsaken till problemet hos individen". Göransson, Magnusson och Nilholm (2012) belyser en svensk tendens att individualisera skolproblem snarare än kontextualisera dem hos såväl förvaltningschefer (Nilholm et al. 2007) som rektorer (Giota och Emanuelsson 2011). Samtliga tre studier visar att en majoritet ansåg att orsaken till skolproblem är elevernas individuella begränsningar och faktorer utanför skolan, såsom begränsningar i hemförhållanden. Det handlade om 97–99 procent av rektorerna i såväl kommunala som fristående skolor respektive 81,3 procent i studien av endast fristående skolors rektorer som hade detta förklarings sätt. Gerrbo analyserar relationen mellan idén om en skola för alla och den specialpedagogiska organiseringen i praktiken, genom att sätta det särskilda stödet i relation till det allmänna stödet till elever, det vill säga vad är det som kräver "specialpedagogiska eller särskilda stödinsatser samt hur sådant särskilt stöd organiseras, förstås och förklaras". Sociala skolsvårigheter, snarare än kunskapsmässiga, är skolans största utmaning (Gerrbo 2012:267–268).

4. *Avsaknad av begreppslig klarhet och metodologiska svagheter försvårar forskningskommunikation*: Baltzer problematiserar "kontextlöshet" i de evidenssträvanden som påverkar hela Europa. Persson och Persson (2012:31) menar att de flesta studier saknar data om "processer i den pedagogiska miljön i relation till hur utfallet ser ut". Nilholm och Göransson (2013:72) ställer än högre krav på dels ett bredare inkluderingsbegrepp

⁵ Även studier, företrädesvis nya svenska sådana, men där så anses relevant också nordisk och annan forskning.

som tar hänsyn till framför allt delaktighet och gemenskap socialt och i lärandet, dels en forskningsdesign som undersöker förlopp över tid, relevanta aspekter av inkludering före och efter en process för alla eller ett urval elever samt att data visar att "det system som studeras (skolor och klassrum) blivit mer inkluderande som en följd av förändringen" (jämför Haug 2012; Hicks-Monroe 2011).

Trots dessa tillkortakommanden visar studier att *elever med funktionsnedsättning är relativt nöjda, men ensamma och utsatta*. Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) visar att elever med funktionsnedsättningar är relativt nöjda med skolan och en majoritet är bekväm med sina lärare. Dock hävdar en högre andel elever jämfört med elever utan funktionsnedsättning att de sällan eller aldrig kommer överens med sina lärare. Skillnaden gäller kamrater och mobbning; en större andel med funktionsnedsättning anger att de sällan eller aldrig har roligt med sina kamrater, kan prata med dem om allting och att de utsätts för mobbning. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012:107) visar i en djupstudie att i synnerhet elevernas erkännande av kamrater och lärare är viktigt. Skolinspektionens tillsyn under 2010 visar dock att av de 15 procent av alla skolor som undersökts har 72 procent av grundskolorna och 65 procent av gymnasieskolorna *brister på minst ett av tre områden* som är avgörande för elevers möjligheter att nå målen för utbildningen: brister i det systematiska kvalitetsarbetet, i det särskilda stödet till elever eller i anpassningen av undervisningen efter elevens förutsättningar (Skolinspektionen 2010a:3–4). Skolinspektionen anger (2010b) att i ungefär hälften av de särskilt granskade skolorna präglas undervisningen av en påtaglig avsaknad av elevaktivitet, utrymme för gemensamma reflektioner, bristande anpassning efter elevernas olika förutsättningar och behov samt låga förväntningar på elevernas förmåga. Skolin-

spektionen (2011) pekar på att i 62 procent (av grundskolorna) respektive 55 procent (av gymnasieskolorna) saknas helhetsperspektiv samt att det brister i rektors ansvar för att skolans resultat utvärderas.

Flera forskare menar att *skolsystemet är på väg i annan riktning än inkludering*, vilket de indikerar med att: det råder skillnader mellan styrdokument och verksamhet, inkludering nämns inte i lag och läroplaner, det finns en strävan mot "den gamla skolan" med central kontroll i kombination med ny valfrihet och bristande anpassning av skolan till barnen, vilket gör att olika "klyftor" förstärks och att man därmed är på väg bort från en sammanhållen skola för alla (Gadler 2011; Berharnu 2011; Göransson, Nilholm och Magnússon 2012:169–171; Persson och Barow 2012:227). Denna motsägelsefulla situation kan till viss del förklaras med att såväl praktik som forskning alltför lite fokuserat det grundläggande läroproblemet avseende inkludering; de professionella har antagits kunna *lära om* innan de utmanats och fått stöd att *lära utav* den hittillsvarande organiseringen och dess effekter. Därför lutar sig många aktörer på de antagande de sedan länge "genomsyrats" av (Skoglund och Erking 2007; Liljeroth et al. 2011:142–143).

Vad vet vi då om *faktorer och mekanismer som underlättar inkludering*? Den internationella forskningen utpekar ett antal avgörande faktorer för inkludering som, tillsammans med en syntes av forskning om "utmärkt undervisning", ger en relativt god kontextrelaterad förståelse:⁶

- *Fungerande ledningsteam*, med distribuering av ledarskap samt skola till skola-samarbete (Burnett 2005; Ainscow och Sandhill 2010).

⁶ dels för vikten av agerande på olika nivåer, dels för ett slags "samband mellan faktorer".

- *Kollegialt lärande* mellan lärare och forskare som kritiska vänner (Carrington och Robinson 2006), fokuserat på 'crucial questions' i praktiken (Waldron och McLeskey 2010), den lokala kontexten och dess lärhistoria (Skoglund och Erkinger 2007).
- *Tydligt skol- och läraråtagande* kombinerat med effektiv kompetensutveckling, planering av tid och stöd i klassrummen (Ware et al. 2011; Gerrbo 2012).
- *"Utmärkt undervisning"* (Håkansson och Sundberg 2012; jämför Hicks-Monroe 2011) med kännetecken som: tilltro till och förståelse för elevernas förmåga att lära; välorganiserad, planerad, reflekterande undervisning baserad på gedigen ämneskunskap, effektiv behandling av kunskapen i relation till eleverna genom varierande, utmanande och inspirerande ansatser som uppmuntrar eleverna till att bli självständiga subjekt; väl strukturerade kvalitativa mål och utmanande projekt, just bortom elevernas nuvarande förståelse; att läraren själv lär genom att planera, genomföra och följa upp förutsättningar, processer och resultat inom "professionellt lärande gemenskaper".
- *Beaktande och analys av elevernas erfarenheter* i termer av gemenskap, deltagande och resultat (Ainscow and West 2006; Vianello och Lanfranchi 2009; Nilholm och Göransson 2013).
- *Mobilisering av aktörer utanför skolan* (Carrington and Robinson 2006).

Förenklade listor över olika faktorer är dock inte lösningen; dels är det svårt att överföra erfarenheter, dels visar stora inkluderingssatsningar i olika länder små effekter (Allan 2010:202). Beslutsfattaresh val av styrning träffar sällan rätt i komplexa system, då aktörer anpassar sig utan djupgående strukturella och kulturella förändringar (Pijl och Frissen 2009). Det går inte att bara skifta från ett sätt att göra till ett an-

nat; *det krävs ett i grunden förändrat tänkande och förhållningssätt till sig själv och till eleverna*. Ett antal uppräddade faktorer leder inte i sig till mer verksamma sätt (Skoglund, Pettersson och Leivik Knowles 1996; Liljeröth 2011). Den mekanism som krävs är ett medvetet kollegialt *meta-praktiskt-lärande*, det vill säga att någon leder en process över tid där medarbetare utmanas och stöds till att faktiskt samarbeta och lära om sig själva, utifrån kritisk granskning av den egna praktiken och dess utfall i relation till andras erfarenheter och forskning (jämför Harris et al. 2007).

Kontextbaserade studier som fördjupar förståelsen och visar väg

Tre fallstudier med olika fokus (skolan, klassrummet, eleven) fångar ovanstående "mekanismhypotes" och erbjuder ett alternativ till "lämna över den svåra frågan-sekvensen": *Genom auktoritativt ledarskap i skola och klassrum samt kollegialt lärande skapas fungerande planering med hög tilltro till såväl professionella som elever, vilket förmår möta såväl professionella som elevmässiga lärbehov*. Persson och Persson (2012) och Persson (2012) indikerar *vikten av att leda, kartlägga nuet, utveckla ett mer verksamt tänkande och konkret pedagogiskt samarbete i vardagen*. Essunga kommuns skolutveckling är ett slags 'tipping-point-case'⁷, som visar att det är möjligt för pedagoger att tillsammans, med stöd av ledning och stödfunktioner, faktiskt möta och inkludera alla elever med högre effekt, till samma kostnad i nuet och sannolikt en mycket lägre kostnad på sikt. Utfallet är anmärkningsvärt: Essunga kommun var 2007 en av Sveriges sämsta kommuner angående andel elever med gymnasiebehörighet (76 procent), andel som nått målen i samtliga ämnen samt genomsnittligt meritvärde. År 2010 tillhörde kommunen de tre högst rankade i Sverige och alla elever hade gymnasiebe-

⁷ Kim och Mauborgne (2003) analyserar förändringsprocesser i New York Police Department på 1990-talet.

hörighet. Det som möjliggjorde utfallet var: noggrann kartläggning och pedagogisk analys av verksamheten, auktoritativt ledarskap, ifrågasättande av särlösningar som gav dåligt utfall, utmaning av synliga och osynliga traditioner med hjälp av vetenskaplig förankring och ändamålsenlig kompetensutveckling, fokus på resursanvändning snarare än resurser, processuppföljning av och stöd i skeendet genom organisering av komplementär kompetens (i klassrummet) och arbetslag organiserade utifrån behov samt samverkan mellan skola och socialtjänst (Persson och Persson 2012:164–171). Mekanismen var ett auktoritativt och distribuerat ledarskap där samverkan mellan rektor och specialpedagog var avgörande för utvecklandet av en *ny gemensam tankestil*: ett tydligt pedagogiskt ledarskap i klassrummet, en gemensam struktur i undervisningen som eleverna känner igen, effektiv lektionstid, ”järnkoll” på elevernas utveckling, individuella lösningar, läxhjälp, en ambition att lyckas samt lovskolor (Persson och Persson 2012:118–126).

Nilholms och Alms klassrumsstudie (2010) påvisar *vikten av samsyn, tydliga ramar och anpassad undervisning*. Studien av ett klassrum med två lärare och 15 elever i år 5 och 6, varav fem med neuropsykiatrisk diagnos, ger begreppslig medvetenhet och konkret vägledning. Tre kriterier på inkludering sattes upp: olikhet ska ses som en tillgång, eleverna ska känna sig socialt delaktiga och vara pedagogiskt delaktiga. Klassrummet bedömdes i relativt hög grad som en inkluderande miljö. Därefter fördjupades studien av lärarnas arbetssätt, vilket kännetecknades av en samsyn, samarbete, försök till individuellt anpassad undervisning, skapandet av tydliga ramar (regler, instruktioner, förväntningar), samarbete mellan eleverna samt direkt hantering av konflikter. Elevernas upplevelse av sammanhanget fångades på olika sätt och visade att de kände en delaktighet.

Pettersson (2005) och Pettersson och Liljeroth (2011) framhåller *vikten av mod, ledning samt att skapa kännedom och förtroende* för att finna verksamma arbetssätt. Under tio år studerades skolgången för en pojke med autismspektrumstörning och studien baserades på Petterssons erfarenheter, dokumentation, observationer och intervjuer med alla berörda vid flera tillfällen. År 2001 formulerade specialpedagogen att ”vi är inte bra på barn som Oscar. Hur kan vi bli det?”. Uttalandet grundades i de erfarenheter man gjort i förskoleklassen av ”kaos” och ”ständiga utbrott”. Rektorn försökte ingjuta mod i den ansträngda situationen: ”Oscar ska ju växa upp och bo i Sollebrunn. Då ska han kunna gå i vår skola med de andra barnen. Vi kan väl inte säga att Oscar inte kan gå i vår skola om vi inte ens har försökt” (Pettersson och Liljeroth 2011:15). Pettersson (2005) beskriver vad som ledde till en fungerande pedagogisk vardag: orientering om vem Oscar var och hur han fungerade i olika situationer, rektors beslut att två pedagoger initialt skulle arbeta med Oscar samt successivt skapande av konkret och reflekterad planering som fungerade för Oscar. Kärnan var skapandet av god relation till Oscar, för att förstå hans motivation och inställning till innehåll och former, samt att arbetslaget skapade ett slags ”steget-före-strategi”. Så småningom kom Oscar att ingå i en grupp med 40 barn. Förtydliganden gjordes för Oscar genom att man anpassade innehållet, förklarade hur länge olika aktiviteter varade samt berättade var han skulle vara och med vilka (Pettersson och Liljeroth 2011:20–22). Följande faktorer visade sig verksamma: Medvetna strategier för dialog mellan elev, familj och skolans personal, en förväntan om att alla hade något att tillföra processen, ett medvetet förhållningssätt kring hur man bemöter elev och familj och ett bemötande som kännetecknades av respekt, inkännande och prestigelöshet. En avgörande mekanism för ett förändrat tanke- och arbetssätt på skolan var *systematisk kollegial observation*, dokumentation och reflektion som gav en gemensam

kunskaps- och handlingsgrund att tänka och agera utifrån (Pettersson och Liljeroth 2011:100).

Avslutande reflektioner

Jag har de senaste tio åren⁸ mött många huvudmän och skolor som strävar efter att bättre kunna möta, se, förstå, undervisa och stödja alla elever⁹, parallellt finns dock starka "kontrapunkter", vilka kommer till uttryck på olika nivåer i det svenska skolsystemet.¹⁰ I långtidsperspektiv ser jag dock ljus på saken: På 1950-talet gick cirka åtta–tio procent av ungdomarna i gymnasiet, år 2012 gör nästan 100 procent av ungdomarna det (Persson 2001:13). För att klara denna utmaning behövs dock djupare *förståelse för verksamhetsförändring* (Carrington och Robinson 2004; Kavanagh 2013). När en pedagog erbjuds fler perspektiv, från att handla om "elevens svårighet" till att inkludera "pedagogernas och skolans svårighet" i situationen, väcks ett mänskligt motstånd mot att ändra sig själv och arbetssättet, benämnt som Ångest/Oro typ 1 (Schein 1993). För förändring räcker det inte med "särskilda" stödfunktioner. Det krävs att ledningen hos huvudmannen *involverar sig* (Kim och Mauborgne 2003:64)¹¹ och leder inkluderingsarbetet genom att stimulera till analys av hur läget är (vem lyckas respektive lyckas man inte stödja) och att

tydliggöra en idé och strategi som stöd för rektorer. Inkludering av alla elever är en omfattande process som kräver ledning och stöd från politiker, förvaltningschef, rektorer till pedagogerna. Det fungerar varken med eldsjälsmässiga *bottom-up-förändringar* eller en klassisk *top-down-förändring*. Det krävs ett *top-involvement-process-ledarskap* som ger förutsättningar för "kontinuerligt lärande i och av basarbetet" med sikte på ständigt förbättrad inkludering av elever. Utan detta slås processen snabbt sönder av otillräcklighet och ångest/oro typ 1 får oss att reagera med motstånd.

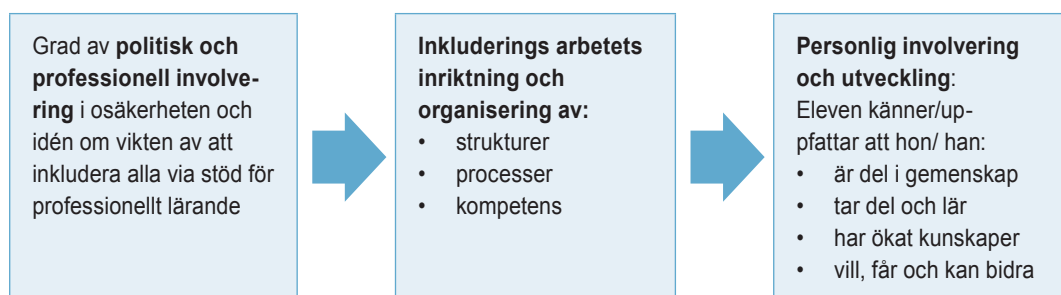
För att bryta denna känsla av att vara ofärdig att klara situationen krävs paradoxalt nog att ledningen "skapar" ett slags ångest/oro typ 2 (Schein 1993). Det handlar om att, som i Essunga och Sollebrunn, ställas inför ett *nödvärdigt vägval*: "om jag inte är med och bidrar, då hänger jag inte med". Detta är grunden för ett kollegialt meta-praktiskt-lärande, men det krävs också *ett tydligare fokus på osäkerheter, involvering och inkludering*. Med Argyris (1991) kan sägas att aktörerna relativt länge sysslar med 'single-loop-learning'; vi kämpar för att på tekniskt väg finjustera vårt sätt att se, tänka och värdera. Det handlar om att gå från ett dominerande fokus på att reducera *objektosäkerhet* (hittills genom isolerad diagnos av eleven) till att uppmärksamma, undersöka och hantera den *institutionella osäkerhet* som uppstår när många aktörer är inblandade, filtrerar och formulerar normer och realitet på olika sätt (Skoglund, Pettersson och Leivik Knowles 1996). Det handlar om att skapa en hållbar *praktikgemenskap* med gemensam förståelse för utmaningar/resultat, förutsättningar, uppdrag, förhållningssätt, arbetssätt och lärsätt (Skoglund och Erkinger 2007). Om osäkerheterna underskattas, står vi vilsna. Jag förespråkar därför en utgångspunkt i 1) utmaningarna i den lokala vardagen, det vill säga hur många elever möter och när vi inte i dag – och vad händer sedan med dem (objekts- och riskrelaterad

8 Ett 100-tal fall där jag varit delaktig, årliga verksamhetsberättelser i myndighetens samt fördjupade analyser och jämförelser mellan en mängd fall.

9 Ett projekt med tolv svenska kommuner/33 skolor i samverkan kring "inkluderande lärmiljöer" verkar lovande.

10 En "reformlavin"; ett ängsligt fokus på summativ bedömning som begränsar pedagogers kreativitet; politiker och tjänstemän som förenklar utan tillräcklig analys av vilja, förståelse, förmåga; avsaknad av involvering av föräldrar och det omgivande samhället; medier som ger en lösryckt bild av skolan, utan referens till de massiva förändringar som skett sedan 1950-talet; förekomsten av ökad konkurrens och valfrihet, utan tillräcklig information urholkar systemet.

11 De pekar på fyra "hinder" som behöver hanteras (kognition, makt, resurser och motivation) för att skapa bättre resultat. Tankarna om 'local school ideologies and inclusion, uttryckta på samhälls-, skol- och individnivå är spännande, se Göransson, Malmqvist och Nilholm (2012).



Figur 1: Inkludering: förutsättningar, processer och effekter

osäkerhet), 2) hur kan vi lära om det vi inte ännu ser, vill, förstår och kan möta, (institutionell osäkerhet). Utifrån detta definierar jag "inkluderingsarbete" som: *en process genom vilken ansvariga för och i skolan medvetet försöker erbjuda, möta, uppmärksamma, förstå, undervisa samt stödja alla elever till gemenskap, delaktighet, lärande och utveckling socialt och kunskapsmässigt inom en sammanhållen skolverksamhet.*

Såväl ansvariga för skolan (nationellt och lokalt) som ansvariga i skolan (rektorer, lärare med flera) skapar kvalitet i arbetet; politisk och professionell involvering i en inkluderande tanke- och handlingslinje är avgörande för att göra arbetet verksamt (Liljeroth et al. 2011). Det leder till (effekten) att varje elev känner sig som del i en gemenskap med andra elever, tar del,

lär sig, ökar sina kunskaper och får en känsla av och vilja att kunna bidra efter utbildningen.

Professionell praktik och forskning är inte två separata verkligheter. Snarare handlar det om att bättre kunna ta till vara fyra typer av kunskap: *kunskap om* (påståendekunskap) respektive *kunskap i* (förtroghetskunskap), utifrån vilka man kan genomföra kontext- och situationsbaserade analyser, det vill säga *Kunskap för handling* som omsätts till *Handling med kunskap*. Skolans såväl som forskningens uppdrag och utmaningar är mycket stora (Baltzer 2012). Därför är det viktigt att tillsammans och med största ödmjukhet angripa utmaningarna. Risken är annars en situation med antingen tunn påståendekunskap med ringa relevans eller djup förtroghetskunskap utan referens.

Litteratur

- Ainscow, M. & West, M. (red.) (2006): *Improvement in urban schools: Leadership and collaboration*. Open University Press.
- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010): "Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership". I *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s. 401–416.
- Allan, J. (2010): "Questions of Inclusion in Scotland and Europe". I *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), s. 199–208.
- Allan, J. (2012): "The inclusion challenge". I Barow, T. & Östlund, D. (red): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
- Argyris, C. (1991): "Teaching Smart People How to Learn". I *Harvard Business Review*. May–June 199, s. 99–110.

- Baglieri, S.; Valle, J.W.; Connor, D.J. & Gallagher, D.J. (2011): "Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability". I *Remedial and Special Education*, 32(4), s. 267–278.
- Baltzer, K. (2012): "Evidens og effekt i specialpædagogisk forskning. Metodologiske refleksioner over undersøgelser af inkluderende perspektiver". I Barow, T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
- Berhanu, G. (2011): "Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects". I *International Journal of Special Education*, 26(2), s. 128–148.
- Burnett, N. (2005): *Leadership and SEN. Meeting the challenge in Special and Mainstream settings*. David Fulton.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2006): "Inclusive school community: Why is it so complex?" I *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), s. 323–33.
- Comfort, L. (1994): "Risk and Resilience: Inter-Organizational Learning Following the Northridge Earthquake of 17 January 1994." I *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 2(3), s. 157–170.
- European Agency (2011): *Lärautbildning för inkluderande undervisning i Europa. Utmaningar och möjligheter*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gadler, U. (2011): *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Linnaeus University Press.
- Gerbo, I. (2012): *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs universitet.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011): *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorer hanter av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Göransson, K.; Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2013): "Local School ideologies and inclusion: the case of Swedish independent schools". I *European Journal of Special Needs Education*, DOI:10.1080/08856257.2012.743730.
- Göransson, K.; Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011): "Inclusive education in Sweden – a critical analysis". I *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), s. 541–545.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Magnusson, G. (2012): "Inclusive education in Sweden – past, present and future issues". I Barow, T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
- Göransson, K.; Magnusson, G. & Nilholm, C. (2013): "Challenging traditions? Pupils in need of special support in Swedish independent schools". I *Nordic Studies in Education*, 32(4).
- Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J. (2007): *Exploring new forms of leadership practice*. National College for School Leadership.
- Haug, P. (1998): *Pedagogiska dilemma: Specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P. (2012): "Har vi ein skule for alle?" I Barow, T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
- Hicks-Monroe, S.L. (2011): "A Review of Research on the Educational Benefits of the Inclusive Model of Education for Special Education Students". I *Journal of American Academy of Special Education Professionals*. Winter, s. 61–70.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Kavanagh, D. (2013): "Problematising practice: MacIntyre and management". I *Organization*, 20(1), s.103–115.
- Kim, W.C. & Mauborgne, R. (2003): "Tipping Point Leadership". I *Harvard Business Review*. April, s. 61–69.
- Liljeroth, I.; Engen, T.; Larsson, J.; Skoglund, P. & Öfverholm, C. (2011): *Verksamma verksamheter. Att bättre förstå, hantera och utveckla verksamheter för kvalitet och effektiv resursanvändning*. Daidalos.
- Michell, D. (red.) (2005): *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. & West, M. (2011): *Collaboration and Networking in Education*. Springer.
- Nilholm, C.; Bengt, P.; Hjerm, M. & Runesson, S. (2007): *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning*. Högskolan i Jönköping.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010): "An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences". I *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), s. 239–252.

- Nilholm, C.; Göransson, K. (2013): *Inkluderande undervisning – en utmaning. En kunskapsöversikt*. Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten.
 - Persson, B. (2001): *Elevers olikhet och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
 - Persson, B. (2007): "Specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?" I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.): *Reflektioner kring Specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet.
 - Persson, B. & Barow, T. (2012): "Inkludering i svensk lärarutbildning". I Barow, T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
 - Persson, B. & Persson, E. (2012): *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber.
 - Persson, E. (2012): "Raising achievement through inclusion". I *International Journal of Inclusive Education*. 1–16. DOI:10.1080/13603116.2012.745626.
 - Pettersson, L. (2005): *Vi är inte bra på barn som Oscar – hur kan vi bli det?* Specialpedagogiska institutet.
 - Pettersson, L. & Liljeroth, I. (2011): *Oscar visar vägen – att lära av en elev med autismspektrumstörning i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
 - Pijl, J.S. & Frissen, H.A. (2009): "What policymakers can do to make education inclusive". I *Research in Comparative and International Education*, 4(3), s. 366–377.
 - Schein, E. (1993): "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room". I *Sloan Management Review*. Winter.
 - Skoglund, P. & Larsson, L.-Å. (2004): Översyn av insatser för barn i behov av särskilt stöd i Alingsås. Specialpedagogiska institutet. Region Väst.
 - Skoglund, P.; Pettersson, C. & Leivik Knowles, B.-M. (1996): *Mellan fred och krig. Tre perspektiv på extraordinära händelser och svensk risk- och krishantering*. Högskolan i Örebro.
 - Skoglund, P. & Erkinge, V. (red.) (2007): *Vägar att förstå och stimulera lärande i praktiken. Slutrapport*. <http://www.adam-europe.eu/prj/1433/prj/2008%2001%20PRODUCT%20AMS%20-%20Schwedisch.pdf>
 - Skolinspektionen (2010a): *Regelbunden tillsyn 2010*. Dnr 40-2011:3765; (2010b): *Rätten till kunskap. En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*; (2011): *Olika elever – samma undervisning. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2010*. Dnr 40-2011:4396.
 - Skolverket (2008): *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*; (2011a): *Lägesbedömning 2011. Del 1. Beskrivande data*; (2011b): *Lägesbedömning 2011. Del 2. Bedömningar och slutsatser*
 - Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008, 2009, 2010, 2011, 2012): Årsredovisning.
 - Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (red.) (2012): *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
 - Tetler, S. (2012) "Undervisningsdifferentiering... som den inkluderande skoles store utfordring." I Barow, T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. Högskolan i Kristianstad.
 - Vianello, R. & Lanfranchi, S. (2009): "Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class". I *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal*, 14, s. 75–84.
 - Waldron, N. & McLeskey, J. (2010): "Establishing a collaborative culture through Comprehensive School Reform". I *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), s. 58–74.
 - Ware, J.; Butler, C.; Robertson, C.; O'Donnell, M. & Gould, M. (2011): *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary schools*. National Council for Special Education (NCSE), Research report no. 8.
-