

Bengt Persson

Högskolan i Borås

2017-03-27

Begreppet inkludering

I det följande kommer inkluderingsbegreppet att definieras och problematiseras i en internationell men framförallt nordisk kontext. Avsikten är inte att texten skall ge en bild av undervisningspraktiker i skolor och förskolor utan just att visa på inkluderingsbegreppets komplexitet. En mer grundlig översikt har tidigare gjorts i boken Inkluderande undervisning i skandinaviskt perspektiv (Egelund, Haug och Persson, 2006).

Från integrering till inkludering

Det är inte svårt att hitta litteratur där begreppen "inkludering" eller "inkluderande undervisning" är centrala. Vad som däremot saknas är enighet om vad inkludering är och handlar om (se till exempel, Ainscow, Booth och Dyson 2006, Farrell et al. 2007, Lindsay 2007, Slee 2011).

Inkluderande skolmiljöer förväntas ge alla elever stimulans och uppmuntran där målet är meningsfullt deltagande och en känsla av tillhörighet. En vanlig missuppfattning av begreppet inkludering är att det handlar om att alla elever alltid ska befinna sig i samma rum och undervisas av samma lärare. Denna definition ger en allt för snäv bild och ger inte utrymme för våra demokratiskt grundade föresatser om ett bättre samhälle (Bangs, MacBeath och Galton 2011, Barton 1997).

"Inclusion" som begrepp börjar användas i samband med att medborgarrättsrörelsen i USA växer sig starkare under 1950-talet. I början av 1960-talet infördes den nioåriga grundskolan i de nordiska länderna.

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

Förståelsen och tolkningarna av inkluderingsbegreppet kan hänföras till två idealtypiska

kategorier. På mikronivå är det den lokala kontexten dvs klassrummet och den pedagogiska verksamheten som står i fokus. Det innebär att frågan om inkludering begränsas till en undervisnings- och lärandekontext där inkluderings objekt är barnet eller eleven.

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

... analytisk, men også med praktiske formål for øje – adskille de to dimensioner. Dette indebærer, at vi både skal

kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte, men at disse udgør to forskellige, om end indbyrdes

korrelerende dimensioner af det samlede billede af undervisningen og skolen. (s.78, kursivering i original)

Fokus ligger på elevens fysiska placering och sociala interaktion samt lärarens förmåga att anpassa undervisningen. Dessa definitioner beskrivs ofta som "praktiknära" samtidigt som vi kan konstatera att de inte tar t ex ideologiska eller etiska dimensioner i beaktande.

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

... education for all must take account of the needs of the poor and the disadvantaged, including working children,

remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children, young people and adults affected by

conflict, HIV/AIDS, hunger and poor health; and those with special learning needs. (World Education Forum, 2000,

s. 19)

IE-initiativet ställer krav på politiker på olika nivåer och man menar att det inte i första hand är

resursknapphet som exkluderar en stor del av jordens befolkning från grundläggande utbildning. Snarare är det den politiska viljan som saknas och vad som krävs är "an expanded vision", för att marginaliserade grupper ska kunna få sina behov åtminstone hjälpligt tillgodosedda.

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

I en kommentar till FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning från september förra året förtydligar FN:s experter hur man ser på skolans möjlighet att vara tillgänglig för alla. Man skriver bl a att inkluderande undervisning är centralt för att åstadkomma utbildning med hög kvalitet för alla barn och elever och för utveckling av inkluderande, fredliga och rättvisa samhällen.

Uttalandet, som beskrivs som "authoritative new guidelines on the convention" publiceras av the Office of the UN High Commissioner for Human Rights. Även om fokus ligger på personer med funktionsnedsättning, är syftet långt vidare än så:

The right to inclusive education means transforming culture, policy and practice in all formal and informal

educational environments to ensure education is for all learners," och "Inclusive education is important not only for

persons with disabilities but the societies they live in, as it helps to combat discrimination, and to promote diversity

and participation. (Office of the UN High Commissioner for Human Rights, 2016)

Att motverka diskriminering samt främja olikhet och deltagande är alltså det yttersta syftet med en inkluderande verksamhet.

Man klargör också att en verksamhet aldrig kan vara inkluderande och tillgänglig för alla om den

inte åtföljs av förändringar av organisationen, innehåll, undervisning och strategier för lärande.

Nödvändigt men inte tillräckligt är att lärandemiljön är tillgänglig och man skriver att:

It means the entire education system, whether state-run or private, must be accessible. (a.a.)

En genomgång av internationell forskning med fokus på inkluderingsarbeten, internationella policydokument och överenskommelser liksom empiri från våra egna forskningsprojekt har lett till en övergripande definition av begreppet inkludering. Inkludering kan då sägas handla om ett sätt att tänka och därmed handla där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men med ett vidare syfte att bidra till ett mer inkluderande och hållbart samhälle där förmågan att bemästra framtida utmaningar är central. Enligt detta sätt att förstå begreppet inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan genom att deras lärare delar en tankestil vilande på etiska grunder (Persson, 2010 s. 162).

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

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

Specialpedagogikens inflytande – ett dilemma?

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

verksamheten, leder till ett synsätt i den riktningen. Även internationellt uppfattas och hänförs området ofta till specialpedagogikens ansvar med följd att den allmänna pedagogiken kan avsäga sig frågan. Handböcker med titlar som *What really works in special and inclusive education* (Mitchell 2014) och *Handbuch Inklusion und Sonder- pädagogik* (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2015) leder lätt tankarna i riktning mot att inkludering är ett ansvarsområde för specialpedagogiken.

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

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

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

A critical shift in future inclusion scholarship is the unit of analysis. We documented that most studies had either a

whole school or classroom focus. However, datasets are built and research findings are reported with the individual

student in mind. We argue that future research must be grounded in a unit of analysis that examines individuals

embedded in multilayered systems of activities. This will strengthen the generalizability of findings for studies will

take into account the institutional conditions under which students participate in inclusive systems. This shift will

also enable scholars to link systematically macro and micro forces in the study of inclusion. (Artiles, A.J., &

Kozleski, E. B., 2016)

Varken specialpedagogiken eller den allmänna pedagogiken kan således avsäga sig ansvaret för

inkluderingsfrågan. Vikten av att undvika segregerande lösningar och istället se olikheter som en tillgång som är både önskvärd och normal, skrivs fram i UNESCO:s arbete.

Salamanca-deklarationens (UNESCO 1994) krav på att särskilda lösningar för elever i behov av särskilt stöd ska undvikas har medfört att inkluderande lärandemiljöer allt mer lyfts in på agendan i de flesta länder. Frågan är då vilka motiv som kan ligga bakom segregerande lösningar? Två forskare som studerat detta är Pfahl & Powell (2011). De lyfter fram den makt de professionella har när det gäller att bedöma och bestämma individers möjligheter att utveckla kunskap inom ramen för den ordinarie undervisningen i klassrummet.

Who becomes classified and into which categories always depends on those who identify, assess, diagnose, and

classify pupils: measurements are themselves based on the goals and decisions of those in control of 'special'

educational processes. (s. 455)

Pfahl och Powell fortsätter:

Contrary to empirical research results, many parents and educators continue to assume that 'normal' school

conditions demand too much of some pupils and that 'normal' pupils are hindered in their learning by the presence

and needs of classmates diagnosed as 'having special educational needs'. (s. 456)

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

Elever med diagnoser

Under senare år har något som ibland benämns som "diagnoshysterin" utvecklats inom skolans verksamhet. I samband med detta ges ofta rekommendationer om individens fortsatta skolgång.

De bedömningar och beslut som rör barn och elevers placeringar kan få långtgående

konsekvenser inte enbart för den tid individen går i skolan utan också sett till individens hela

livsperspektiv. Förtroendet för att neurovetenskapen kan ge råd och stöd när det gäller att säga

något om den pedagogiska verksamheten i skolan för dessa barn är en betydelsefull komponent

för att förstå det ökade trycket på psykologiska och psykiatriska utredningar bland barn och unga. Problem uppstår om den psykologiska eller psykiatriska diagnosen ges tillsammans med rekommendationen att eleven bör få sin undervisning enskilt eller i liten grupp. "En sådan rekommendation innebär stora utmaningar i ett inkluderande perspektiv, särskilt då föräldrar kräver en sådan placering för sina barn" (Persson & Persson 2016, s 51). Närvaron av elever som inte "passar in" i mallen för det som bedöms vara det normala ses inte sällan som ett hot också mot de så kallade normala elevernas möjligheter till utveckling och lärande. Det finns en uppenbar risk att detta kan utgöra ett motiv som inte uttrycks explicit men som kan ligga bakom särlösningar.

Nya krav på skola och utbildning i en osäker framtid

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

Educational disadvantage should be addressed by providing high quality early childhood education and targeted

support, and by promoting inclusive education. ... Education should promote intercultural competences, democratic

values and respect for fundamental rights and the environment, as well as combat all forms of discrimination,

equipping all young people to interact positively with their peers from diverse backgrounds. (Council of the

European Union 2009, s. 4)

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

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

A humanistic approach takes the debate on education beyond its utilitarian role in economic development. It has a

central concern for inclusiveness and for an education that does not exclude and marginalize. It serves as a guide to

dealing with the transformation of the global learning landscape, one in which the role of teachers and other

educators continues as central to facilitating learning for the sustainable development of all. UNESCO (2015, p. 37)

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

Referenser

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

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

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

Council of the European Union (2009) Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (12 May 2009)

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

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

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

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

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

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

Office of the UN High Commissioner for Human Rights (2016).

<http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=20437&LangID=E>

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

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

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

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

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

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

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente Lærer, Pædagog og*

elev. København: Hans Reitzels Forlag

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

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

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Spain: Salamanca.

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

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

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