

Essä

Inkludering, demokratins kärna

Peter Karlsudd

INCLUSION: THE CORE OF DEMOCRACY. This essay discusses the relationship between democracy and inclusion within the Swedish education system. By reflecting on Dewey's views on democracy, arguments are made for inclusion as a central component in creating a democratic school environment and, ultimately, a democratic society. The essay highlights the challenges facing the Swedish education system, such as segregation and inequality resulting from reforms and school choice policies. Furthermore, the weakening and dilution of the concept of inclusion over time are explored, with the suggestion that defining and discussing its various forms can help clarify its primary meaning. Additionally, different special pedagogical perspectives are presented, focusing on the importance of an inclusive environment that benefits all students, regardless of their needs or backgrounds. When the concept of inclusion is valued and interpreted so differently, it becomes crucial to critically examine its use and consequences. Are the various interpretations of inclusion aligned with the vision of a democratic society, or does the weakening of the concept risk undermining its potential to create equitable and inclusive school environments?

Keywords: Swedish school system, democracy, inclusion, special education, segregation.

Introduktion

Demokrati och inkludering är nära sammanflätade begrepp då de tillsammans bygger på principen att alla individer ska ha lika möjligheter att delta i samhället och påverka beslut som berör dem. Demokratiska system vilar på idén om jämlikhet och lika rättigheter för alla medborgare (Dewey 1916). Inkludering är då essentiell för att

en demokrati ska kunna dra nytta av den mångfald av erfarenheter och perspektiv som finns i samhället. När olika grupper möts, deltar och uttrycker sina synpunkter, leder det till mer välgrundade och balanserade beslut. Dessa beslut speglar i sin tur samhällets behov bättre. Om demokratiska institutioner inte är inkluderande kan vissa grupper marginaliseras eller diskrimineras, vilket hotar social stabilitet och rättvisa. För att ytterligare betona vikten av inkludering i en demokrati kan vi vända oss till John Deweys (1916) beskrivning av demokrati som en form av levande gemenskap, där deltagande och samspel mellan individer är centralt.

Varje individ måste relatera sina egna handlingar till andras och överväga andras handlingar för att ge riktning och mening till sina egna.

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity. (Dewey 1916, s 87)

Deweys (1916) syn på demokrati kan förstås i termer av inkludering, eftersom det är genom utbildning och möten, som individer kan utvecklas till aktiva och engagerade medborgare i ett demokratiskt samhälle. När värdet och betydelsen av inkluderingen rubbas, kan det indikera att demokratins grundvärden omtolkats och försvagas. Detta är något som nu tydligt visar sig i det svenska utbildningssystemet vilket jag vill problematisera och diskutera i denna essä.

Inkluderingens roll i det demokratiska utbildningsuppdraget

Att särskilja och segregera står i skarp motsats till ett demokratiskt samhälle, där lika värde, jämställdhet och solidaritet mellan människor är fundamentalt. Enligt Deweys idéer om utbildning och demokrati, bör utbildning förbereda individer för aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Detta innefattar att möta, respektera och uppskatta mångfald, där olika elevers behov och bakgrunder erkänns och värderas (Dewey 1916). Då skolmiljön kan beskrivas som ett mikrokosmos av det demokratiska samhället, är det angeläget

att bevaka och definiera inkluderingens innebörd och position inom utbildningsområdet.

Inkludering och *inkluderad* är begrepp som profilerat en av pedagogikens viljeinriktningar de senaste decennierna. I kombination med skollagens femte paragraf blev begreppet inkludering länge en vägledande princip för skolans arbete.

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. (SFS 2010:800)

Definitionen av inkludering, stadgad i Salamancadeklarationen 1994, bygger på värderingar som främjar social rättvisa och allas lika rätt till deltagande i samhällsgemenskapen (Svenska Unescorådet 2006). Enligt deklarationen är den viktigaste principen för inkludering att planera och forma ett samhälle som i grunden är till för samtliga medborgare. Hur denna process ska se ut, lämnar dock utrymme för diskussioner och tolkningar.

Inkludering definieras inte sällan som en process, där att vara inkluderad är processens slutmål (Karlsudd 2011; Lelinge 2022). Tidigare terminologi för process och mål var integrering och integrerad men då med svagare utgångspunkter gällande graden av delaktighet (Karlsudd 2022). Begreppen inkludering och integrering har en stark koppling till begreppet ”en skola för alla”. Begreppen dominerade i svensk skola under 1970- och 1980-talen. Det ansågs som självklart att skolan skulle möta alla elever på deras egna villkor och att specialundervisning skulle erbjudas inom ramen för den ordinarie skolan. Försvagningen av begreppet inkludering blev märkbar under 1990-talet, en period då det svenska skolsystemet genomgick stora förändringar. En serie reformer, såsom decentralisering, skolvalets införande (friskolereformen 1992), och ökade skillnader mellan skolor beroende på socioekonomisk bakgrund, utmanade den likvärdighetstanke som ”en skola för alla” representerade (Lundahl 2002; Skolverket 2006). Under det senaste decenniet har begreppet inkludering förlorat sin tidigare innebörd och styrka och saknas nu i utbildningssystemets aktuella mål- och styrdokument.

Sveriges utbildningssystem präglas av ökande segregation och en förlorad likvärdighet mellan skolor. Även om de demokratiska principerna i skollag och läroplan är tydligt framskrivna, betyder det inte nödvändigtvis att de har ett påtagligt genomslag i verksamheten. Skolor blir alltmer homogena och sorterande när det gäller elevers

bakgrund och förutsättningar. Under 2000-talets två första decennier har det fria skolvalet förstärkt skolsegregationen och de sociala skillnaderna mellan skolor har ökat kraftigt (Englund 2018). Friskolorna rekryterar främst hög- och medelpresterande elever där föräldrarna generellt har högre inkomster och utbildning. Mindre skolskickliga elever dominerar i ett flertal skolor, oftast lokaliserade i förorterna. ”Genom att lågpresterande elever samlats i förortsskolor med små inslag av medel- och högpresterande så har den stora och för alla gemensamma fördelen med den sammanhållna grundskolans kamrateffekt gått förlorad” (Englund 2018, s 116).

Vissa friskolor har ett ”begränsat mottagande” och inriktar sig enbart på elever i behov av särskilt stöd och erhåller då extra ersättning i form av tilläggsbelopp. En rapport från Skolverket (2014) visade att det redan 2013 fanns ett 80-tal fristående grundskolor med denna inriktning. De flesta är placerade i stor-Stockholm, och då med en kraftig överrepresentation i Stockholms kommun. Friskolornas expansion motverkar en inkluderande skola där olika elevgrupper möts och lär sig respektera varandra. I stället bidrar denna utveckling till ett segregerat och ojämlikt samhälle, vilket Englund (2018) också påpekar. Utöver detta har kommunaliseringen av det svenska skolsystemet bidragit till ökad utbildningsmässig ojämlikhet, vilket påverkar enhetligheten och rättvisan i utbildningsmöjligheter för olika elevgrupper (Yang Hansen & Gustafsson 2019).

Specialpedagogiska perspektiv

Internationellt har begreppet inkludering tydliga rötter i specialpedagogiken (Ainscow, Slee & Best 2019) vilket även blir tydligt i Salamancadeklarationen. Att inkludering ofta fokuserar just på specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd har sin grund i att dessa elevgrupper riskerar att osynliggöras i jämförelse med övriga elever. En risk med denna utgångspunkt är att det kan utgöra det första steget till en exkluderande organisation och praktik. Skolproblemen kan då betraktas som grundade i individernas egenskaper och inte i brister i organisation eller undervisning. Detta kan hindra en inkluderande utveckling och då riskera att ytterligare marginalisera utsatta elever i segregerade verksamheter (Haug 1998, Slee 2011, Magnússon & Sims 2021) vilket hindrar en demokratisk inriktning. Det är därför viktigt att inkludering inte enbart blir en fråga som hävdas av specialpedagogiskt orienterade forskare. Risken är annars att det skapar ett förhållningssätt som utmärker en åtskillnad mellan normalt och avvikande. Inkluderingsfrågor måste utvecklas från att

vara en specialpedagogisk angelägenhet till att bli en uppgift för hela den utbildningsvetenskapliga forskningen (Nilholm 2021). Forskning om inkludering kan jämföras med forskning om hållbar utveckling då dessa båda forskningsinriktningar har fokus på hur vi ska kunna skapa ett mer rättvist samhälle (Bagger & Öhman 2021).

Skillnaderna mellan olika specialpedagogiska utgångspunkter illustreras ofta med hjälp av begreppen kompensatoriskt och relationellt perspektiv. (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Nilholm 2006). Den kompensatoriska inriktningen har även namngetts som traditionellt, funktionalistiskt, individualistiskt, punktuellt, snävt eller kategoriskt perspektiv (von Wright 2000; Palla 2021, Karlsudd 2021b). I den kompensatoriska verksamheten är det enskilda barnets prestationer i centrum. De kunskaper och färdigheter som är högst värderade är relaterade till de som kan definieras som traditionella skolämnen till exempel svenska, matematik, naturvetenskap och teknik. Kompensation och korrigeringar riktas mer till barnet än till miljön och lärarens förhållningssätt. Arbetet med värden som, demokrati, empati, solidaritet står mer i bakgrund än i förgrund. Barnens inflytande och delaktighet är mindre än i den relationella verksamheten. En utbildning som har ett starkt fäste i den kompensatoriska pedagogiken minskar barns möjligheter att vara olika.

Den relationella inriktningen som även namngetts som det kritiska, vida eller värderationella perspektivet är den kompensatoriska inriktningens motpol. Här är den bärande tanken att söka och åtgärda otillräckligheter i värdemål och miljö (Karlsudd 2021b). Skolan ska vara en god miljö för alla elever och den drivande kraften är att se elevers olikheter som en resurs (Nilholm 2020). I den relationella verksamheten är elevgruppen och processen i centrum. Det är gruppens samlade förmågor som är viktigast och det är en större bredd på de kunskaper och förmågor som värderas. Här har estetiska ämnen och praktiska färdigheter ett större utrymme än i den kompensatoriska verksamheten och dialogen är i centrum. I den relationella verksamheten återfinns en större acceptans för olikheter och compensation och korrigeringar riktas mer till miljön och till lärarens förhållningssätt än till barnet. Arbeta med värden såsom demokrati, empati och solidaritet är i förgrund. Barns inflytande och delaktighet är reellt och barnet ses som ett subjekt med större möjligheter att utvecklas fritt. Det pedagogiska arbetet är av mer proaktiv karaktär. En utbildning som har ett starkt fäste i den relationella verksamheten reducerar segregering och ökar barns/elevs möjligheter att vara olika (Karlsudd 2021b).

Utifrån dessa två specialpedagogiska perspektiv är det logiskt att föra Deweys pedagogiska och filosofiska tankar till det relationella

perspektivet. För att bredda och fördjupa förståelsen för inkluderingens betydelse för demokratin kan därför hans texter vara till hjälp. Grundinställningen att en demokrati kräver ett aktivt möte och medvetet engagemang av alla medborgare är en viktig vägledning (Dewey 1916). I skolans kontext innebär detta att alla elever aktivt ska bidra till och forma sin lärmiljö.

Dewey betonar att individernas utveckling av förmågor och subjektivitet sker genom interaktioner och erfarenheter i sociala sammanhang, inte enbart genom ensidig kunskapsinhämtning (Biesta 2003). Genom att fokusera på elevernas interaktioner framhävs vikten av att alla elever, oavsett bakgrund eller behov, inkluderas i skolgemenskapen. ”Lärande förutsätter att människor får möjlighet att mötas tillsammans i olika grupperingar för att bearbeta olika frågeställningar som är av vikt för dem.” (Wahlström 2009, s 219) Effektiv kommunikation och förståelse för elevers skiftande behov är avgörande för att skapa en inkluderande skola. Detta bidrar till en lärmiljö som är tillgänglig och stöttande för alla. Ett förhållningssätt som detta gynnar en pedagogik där alla elever känner sig värdefulla och delaktiga (Bingham & Sidorkin 2004).

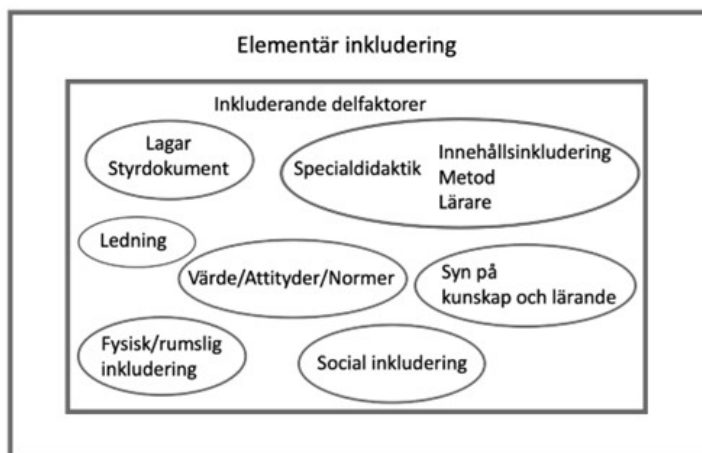
Inkludering – från perifer till elementär betydelse

Att inkludering ofta associeras med specialpedagogik är möjligen något som gör att det inte riktigt får en fast grund i den reguljära undervisningen. Nya uttryck som exempelvis delaktighet och känsla av tillhörighet ser ut att ersätta begreppet vilket lätt gör att fokus placeras på den enskilda individen och inte omgivande miljö. Oklara definitioner av begreppet inkludering försvårar en gemensam bas för beslut om vilka faktorer som är mest framgångsrika för att skapa en gemenskap mellan människor med olika villkor och förutsättningar (Lelinge 2022). När nu begreppet inkludering värderas och tolkas så olika, kan det vara en poäng att bearbeta, nyansera och diskutera dess olika betydelser. Inkludering används numera ofta inom klart avgränsade områden och miljöer och får därmed en begränsad betydelse. Att arbeta inkluderande kan då exempelvis betyda att sammanföra elever som inte når målen i vissa ämnen i grundskolan till de övriga i klassen som klarat gränsen för godkänt. Att elever i den anpassade grundskola känner delaktighet och gruppgemenskap med varandra kan med detta synsätt också anses vara ett resultat av inkludering (Karlsudd 2022). I de båda exempel som angetts ovan, har inkluderingen reducerats till att gälla mindre och begränsade ytor av undervisningssektorns åtskilda grupper och organisationer. *Perifer*

inkludering är ett begrepp som kan användas för att definiera denna mer avgränsade form av inkludering. Perifer inkludering är alltså en områdesbegränsad form av inkludering. Den har en lägre grad av ambition att innesluta alla medborgare i en gemenskap. Här är strävan att skapa en inkluderande miljö i en tydligt definierad grupp (Karlsudd 2022). Om en mer genomgripande inkludering eftersträvas kan det definieras som *elementär inkludering*. Det övergripande målet för elementär inkludering är att skapa förutsättningar för naturliga möten och gemenskap mellan alla människor, där ett inkluderat samhällsdeltagande är i centrum. Skillnader mellan individer blir tillgångar och inte problem (Stukát 1995). Denna typ av inkludering verkar för att undvika nivågrupperingar och segregerade miljöer. I ett elementärt inkluderande synsätt accepteras att barn är olika och anpassningar och särskilt stöd till elever ska så långt som möjligt ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete. Detta betraktelsesätt är helt i linje med Salamancadeklarationens (Svenska Unescorådet 2006) definition av inkludering.

Ett försök att operationalisera begreppen perifer- och elementär inkludering kan göras med följande metafor. När frånvaron av en gruppmedlem eller frånvaron av en grupp, känns som en brist, något negativt, då har det utvecklats en dubbelriktad känsla av tillhörighet (fritt efter Emanuelsson 1996). Om exempelvis en elev med intellektuell funktionsnedsättning saknas av en särskild grupp, såsom i ett segregerat särskilt boende eller en klass i den anpassade grundskola, är det exempel på perifer inkludering. När personalen på en arbetsplats, boende i en stadsdel eller lärare och elever i den reguljära grundskolan saknar gemenskapen med exempelvis personer med intellektuellt funktionshinder, är det exempel på elementär inkludering. Givet måste saknandet vara ömsesidigt, så den individ eller de individer som saknas upplever frånvaron från gruppen/miljön som en klar förlust.

Det finns ett flertal viktiga delfaktorer som går att koppla till inkluderingsprocesser, några av de viktigaste illustreras i figur 1.



Figur 1. Inkluderande delfaktorer, vilka tillsammans stödjer en elementär inkludering.

När samtliga av inkluderingens delfaktorer samvarierar, kommer helheten att bli större än summan av delarna. Omvänt, om lagar och styrdokument anger en inkluderande inriktning och någon eller några av de övriga inkluderande delarna inte samspelar, uppfylls inte målet elementär inkludering. Ytterligare ett exempel är om en skola är placerad i en miljö avskild från den reguljära skolan och den fysiska inkluderingen uteblir. Samma negativa resultat uppstår om det endast är en innehållsinkludering som fokuseras. Utöver innehållsinkluderingen är bland annat arbetet med värden, attityder och normer essentiella för att nå en mer genomgripande inkludering.

För att skapa en förståelse och solidaritet för människors olikheter måste man skapa kontinuerliga och naturliga möten i en inkluderande miljö. Många gånger anses dessa inslag vara ideologiska och normativa, vilket är etiketter som sällan når det som definieras som särskild verksamhet. Inkludering som process kan många gånger uppfattas som normativt i betydelsen negativt och bunden av förgivettagna sanningar. Inte sällan översätts termen normativ som en stark uppfattning om hur något ska vara. Detta är en rigid inställning då normativitet innebär att ha en uppfattning om hur något bör eller kan vara, alltså vägledande för mänskligt liv och handlande. Alla uttalanden och uppfattningar kan definieras som normativa då de bygger på förförståelse i form av tidigare kunskaper och erfarenheter. Intressant är att några utgångspunkter eller ställningstagande inte uppfattas som normativa. Att alla elever ska lära sig läsa och skriva anses sällan som en normativ inställning. Det har blivit en självklar logisk sanning som inte ifrågasätts (Karlsudd 2014). Att elever ska mötas i en elementär

inkludering har inte nått detta läge, utan betraktas som en normativ inställning många gånger med kritiska förtecken.

Social inkludering bedöms vara särskilt viktig för en elementär inkludering och där är kamratrelationer centrala. För att återknyta till Deweys (1916) tankar så är det viktigt att tillsammans kommunicera våra erfarenheter. Lärare inom exempelvis den anpassade grundskolans verksamhet lägger i jämförelse med lärare från den reguljära skolverksamheten en större tonvikt vid elevers sociala inkludering, och personliga utveckling (Klefbeck 2022). Även i fritidshemmets verksamhet är den sociala delen av inkludering klart accentuerad (Lundbäck 2022). Fritidshemmets personal har en uttalad vilja att stödja elevers olikheter i grupporienterade aktiviteter, vilket många gånger får positiva konsekvenser för elevers sociala inkludering under hela skoldagen (Lundbäck 2022). Dock finns en påtaglig risk att fritidshemmet förlorar denna profil då läroplan och utbildningsbegrepp tenderar att ansluta mer till ämnesresultat i skolan (Karlsudd 2020; Bergstedt & Karlsudd 2022).

Är specialdidaktik en otillräcklig grund för en demokratisk utbildning?

I ett flertal pågående forskningsprojekt är specialdidaktiken i centrum. Det innebär främst att arbeta med innehållsinkluderingen, där eleven ska känna sig delaktig i det innehåll som behandlas och där lärarens ambition är att skapa bästa möjliga förutsättningar för lärande och utveckling. Specialdidaktik är insatser i undervisningen med målet att möta alla elevers olika behov och rätt till lärande, där utveckling av undervisningens innehåll är i fokus (Sjunnesson 2020). Genom att beakta betydelsefulla faktorer i undervisningssammanhang kan verksamheten möta olikartade behov på varierande sätt. Denna anpassning har ett flertal möjligheter och utförandenivåer. Man kan med fördel individualisera exempelvis mål, innehåll, omfång, nivå, metod, hastighet, miljö, material och resultat (Karlsudd 2021a). Att detta sker i inkluderande miljöer är ingen självklarhet och inte sällan sker denna anpassning i segregerade miljöer.

Att *vad* (innehåll) och *hur* (metoden) är väl anpassat till den enskilda eleven, bidrar till en elementär inkludering. Den tredje didaktiska frågan *varför* (föresatser) är också mycket betydelsefull men är dessvärre inte lika tydlig i specialdidaktiken. Varför-frågan besvaras ofta med nyckelord som demokrati, jämlikhet, jämställdhet, empati, och solidaritet. Målen med förskolans, fritidshemmets och skolans verksamhet handlar inte bara om att göra barnen skickliga i meningen

att svara upp mot traditionella kunskapskrav och färdigheter utan också om att fostra medborgare till solidaritet och empatisk förmåga. Ett innehåll som uppenbarligen marginaliserats och fått minskat utrymme då statistik visar att anmälningar av hot och våld i skolmiljö mer än fördubblats på tio år (Arbetsmiljöverket 2024).

I linje med Deweys pedagogiska filosofi kan erfarenhetsbaserat lärande ligga till grund för specialdidaktiken. Dewey framhävde vikten av att lärandet ska vara grundat i elevernas egna erfarenheter, vilket förbättrar både förståelse och relevans av det som lärs ut (Allison & Seaman 2017). Genom att anpassa läroplanen till att inkludera mer erfarenhetsbaserade metoder kan vi förbättra elevernas engagemang och motivation att lära. Viktigt är att elevers olikartade erfarenheter möts i en elementärt inkluderande miljö. En inkluderande och sammanhållande förskola, fritidshemsverksamhet och skola, där elever med olika bakgrund och förutsättningar möts, är betydelsefullt för att behålla och försvara ett demokratiskt samhälle. Att lära tillsammans är angeläget för att kunna arbeta och leva tillsammans. Det är därför viktigt att i det pedagogiska arbetet diskutera och ta ställning till varför-frågor (Karlsudd 2011.)

Implementeringen av inkluderande utbildning

Om vi studerar olika förskolor, fritidshem och skolor, finner vi en stor variation i hur man tolkar och effektuerar styr- och måldokument. Lärare agerar olika och där ett lärarlag lyckas i sina intentioner med inkludering har ett annat lärarlag inte ens prövat. På en skola kan en elev snabbt hamna i fokus för en utredning om överflyttning till den anpassade grundskolan, medan en annan skola kan ha en kultur där eleven i stället får det stöd som behövs inom grundskolans verksamhet. Skolverkets (2022) statistik visar att andelen elever som är mottagna i den anpassade grundskolan varierar mellan 0 och 4,2 procent i landets kommuner. Uppenbarligen finns ett stort friutrymme för skolor att tolka och i praktisk handling omsätta de styrdokument som gäller för verksamheten. Några skolor väljer att nästan uteslutande fokusera på den traditionella lärdomsskolans värden och marginalisera en elementärt inkluderande inriktning (Karlsudd 2012).

Skolans samlade meritvärden, vilket mäter elevernas skolframgång med betygen som grund, påverkar skolornas rykte och attraktion. Det är få skolor som prioriterar andra variabler och värden högre. Med målet att höja den enskilda skolans meritvärden är risken stor att viljan att möta mindre skolskickliga elever reduceras och att utredningar för mottagande till den anpassade grundskolan ökar. Kvaliteten och

rättssäkerheten i de utredningar som utgör grund för mottagande i den anpassade grundskolan har under lång tid ifrågasatts. Risken för felinskrivning är påtaglig, främst för den grupp elever som befinner sig i gränslandet mellan reguljär skola och den anpassade grundskolan. Det finns en uppenbar fara att elever med svaga studieresultat eller andra svårigheter skrivs in i den anpassade grundskolan trots att de med rätt pedagogiskt stöd skulle kunna nå grundskolans kunskapsmål (Skolinspektionen 2011, 2018).

Många gånger diskuteras vilken inkluderande del som är viktigast för att varje elev ska ha en känsla av tillhörighet och i vilken miljö denna känsla möjliggörs. Inkluderings definition och utformning har diskuterats livligt. Ska den ske i begränsade delar, i en särskild miljö eller som en naturlig del i den reguljära undervisningen. Några maktbärande tycks uppfatta en elementär inkludering som något utopiskt, något som aldrig kommer att fungera. I punkt 52 i Januariavtalet (2019), som var ett utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna, uttrycks att ”Inkluderings tanken har gått för långt”. I samma dokument framhålls i sista punkten att skyddet för demokratin ska stärkas. Detta kan utifrån föreliggande essäs argumentation verka klart motsägelsefullt.

Ett värderationellt (Willen, Lundgren & Karlsudd 2013) arbete i heterogena grupper är en avgörande väg till ett demokratiskt samhälle. I detta arbete gäller det att involvera alla lärare och elever i utbildningssystemet, inte enbart de lärare och elever som representerar särskild undervisning i särskilda grupper. Att genom reella möten utveckla en förståelse för människors olika villkor och förutsättningar är grundläggande. Grundutbildning och kompetensutveckling kan bidra till tydliga förändringar kopplat till attityder, ökad kunskap och en gemensam bas för lärares arbete (Pettersson Bloom 2022). Stabila sociala band mellan lärare och elever kan öka känslan av emotionell närhet och därmed minska känslor av avvisande. Ett sätt att åstadkomma detta kan vara att utveckla en kollegial relationell diskurs som möjliggör för lärare att gemensamt diskutera och analysera relationer och relationsskapande (Plantin Ewe 2022).

För att ytterligare stärka en demokratisk grund i vårt utbildningssystem, kan Deweys syn på kritiskt tänkande och kommunikation tjäna som en viktig grundsten. Dewey argumenterade för att utbildningen ska utrusta eleverna med verktyg för kritisk reflektion och effektiv kommunikation, vilket är essentiellt för att delta fullt ut i demokratiska processer och samhällslivet (Pinto & Portelli 2009). En reflektion kring detta visar på vikten av att se det värderationella arbetet inte bara som en metod utan som en övergripande filosofi

för skolan och samhället i stort. Genom att ge lärare och elever möjlighet att delta i genuina möten och dialoger om olikheter, skapas förutsättningar för ömsesidig respekt och delaktighet. På så sätt kan utbildningssystemet bli en arena för att forma framtida medborgare som inte bara förstår demokratins principer utan även lever dem i praktiken. Detta är en strävan som kräver kontinuerlig utveckling och medvetet arbete, men som ger förutsättningar för att bygga ett starkare och mer inkluderande samhälle.

Avslutande diskussion

En innehållsinkludering som oftast är koncentrerad till läs-, skriv- och matematikfärdigheter är viktig men om inte de demokratiska värden är tydliga och trovärdiga kommer den elementära inkluderingen aldrig att uppnås. För detta krävs mer än ett ensidigt fokus på ett traditionellt kunskapsinnehåll. Om specialdidaktik och innehållsinkludering endast innebär att innehållet anpassas till den enskilde eleven i en särskild och avskild miljö, finns det skäl att omvärdera termen till segregerad anpassning. Att arbeta för inkludering genom att segregera är problematiskt. Att särskilja elever och elevgrupper, under den viktiga period som förskola, fritidshem och skola utgör, för att långt senare arbeta för att inkludera till det övriga samhället är ingen bra lösning. Ett möte som uteblir under de så viktiga barn och ungdomsåren är svårt att hämta igen. Principen att arbeta för inkludering genom att tidigt segregera framstår som ologisk utifrån detta resonemang. Att elementär inkludering innebär att alla elever ständigt måste vara i samma klassrumsmiljö, utan möjlighet att arbeta i mindre grupper eller med individuellt stöd, är en misstolkning. Det går att med ett inkluderande arbetssätt, i en miljö med en mångfald av elever, individualisera undervisningen (Karlsudd 2021a). Det är dock viktigt att det i olika sammanhang och situationer förekommer kontinuerliga kvalitativa möten mellan alla elever och att en dubbelriktad känsla av tillhörighet ska infinna sig för att förhindra exkludering och utanförskap. Med särskilda permanenta grupper och skolsystem som utmärker den perifera inkluderingen är detta inte möjligt.

Skolverkets (2022) statistik visar att endast 20 procent av eleverna inom den anpassade grundskolan genomför huvuddelen av sin utbildning inkluderade i grundskolan. Den utveckling som nu sker i den svenska skolan drar mot växande segregation och minskad likvärdighet. I en debattartikel (Dagens Arena 2022) uttrycker 45 forskare inom det pedagogiska och specialpedagogiska fältet oro för effekterna av en bidragsutlysning från Specialpedagogiska skolmyn-

digheten (SPSM). I den kan skolhuvudmän söka medel för att skapa nya eller utveckla befintliga anpassade lärmiljöer med få elever och hög personaltäthet inom grund- och gymnasieskolan. Detta riskerar att öka skolsegregationen och minska likvärdigheten menar debattörerna.

Helt klart behövs en inkluderingskompetens, vilket omfattar förmågan att kunna anpassa undervisningen utifrån elevers olikheter (Leifler 2022). En kompetens som bör vara självklar för samtliga pedagoger i arbetet med den mångfald av elever som ryms i utbildningssystemet. En önskad utveckling vore att det som definieras som pedagogik inbegriper specialpedagogikens och specialdidaktikens innehåll och samtidigt avlägsnar förstavelsen special. Om specialdidaktiken går hand i hand med särskiljande lösningar och den perifera inkluderingen accentueras förlorar vi den mer djupgående meningen i inkludering och tappar kopplingen till demokratiprocessen.

Inkludering i skolan är inte bara en pedagogisk utmaning, utan en grundläggande demokratisk rättighet. Framtiden för vår svenska demokrati hänger på vår förmåga att omfamna och verkställa inkluderande praktiker som speglar samhällets mångfald. Vi står inför valet att antingen fortsätta på en väg som leder till ökad segregation och ojämlikhet, eller att stega framåt, mot en mer inkluderande och rättvis utbildning för alla. Varje steg vi tar mot en mer inkluderande skola är ett steg mot en starkare demokrati.

Referenser

- Ainscow, Mel; Slee, Roger & Best, Marnie (2019): Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.
- Allison, Pete & Seaman, Jayson (2017): Experiential education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1–6.
- Arbetsmiljöverket (2024): *Hot och våld i skolan*. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.av.se>
- Bagger, Anette & Öhman, Anna (2021): Tema: Hållbar inkludering – En väg till ett hållbart samhälle? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), 3–7.
- Bergstedt, Mikael & Karlsudd, Peter (2022): Specialpedagogik på fritidshem: En litteratur-och dokumentanalys av fritidshemmets

- specialpedagogiska utveckling. *Specialpædagogik-tidskrift for specialpedagogik og inklusion*, 42(1), 2–14.
- Biesta, Gert (2003): Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), 59–80.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander, red (2004): *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Dagens Arena (2022): Nytt bidrag ökar skolsegregation och minskar likvärdighet. Publicerat 31 maj 2022. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.dagensarena.se/opinion/nytt-bidrag-okar-skolsegregation-och-minskar-likvardighet/>
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Emanuelsson, Ingemar (1996): Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I Tulli Rabe & Anders Hill, red: *Boken om integrering: Idé, teori, praktik*, s 9–22. Malmö: Corona.
- Emanuelsson, Ingemar; Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Englund, Tomas (2018): Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 115–135.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Januariavtalet (2019): *Utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna*. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.socialdemokraterna.se/download/18.1f5c787116e356cdd25a4c/1573213453963/Januariavtalet.pdf>.
- Karlsudd, Peter (2011): *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, Peter (2012): Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering? I Thomas Barow, & Daniel Östlund, red: *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, s 175–184. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Karlsudd, Peter (2014): *Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande*. Debatt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 223–228.
- Karlsudd, Peter (2020): Looking for special education in the Swedish after-school leisure program construction and testing of an analysis model. *Education Sciences*, 10(12), 359–390.

- Karlsudd, Peter (2021a): Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383>
- Karlsudd, Peter (2021b): Mot snävare normalitet. I Anette Emilsson & Lise-Lotte Bjervås, red: *Dokumentation i förskolan: Att bygga luftslott eller borge för kvalitet?* s 143–164. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, Peter (2022): När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (27)2, 153–160.
- Klefbeck, Kamilla (2022): *Att få tillträde till lärprocesser. Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan.* Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Universitet.
- Leifler, Emma (2022): *Educational Inclusion for Students with Neurodevelopmental Conditions.* Doktorsavhandling. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Lelinge, Balli (2022): *Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinkluderande undervisning: Praktikutvecklande klassrumsforskning.* Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Universitet Press.
- Lundahl, Lisbeth (2002): Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697.
- Lundbäck, Birgitta (2022): *Specialpedagogik i Fritidshemmet: Från samlat forskningsläge till pedagogisk praktik.* Doktorsavhandling. Växjö: Linnaeus University Press.
- Magnússon, Gunnlauger & Sims, Caroline (2021): Inkludering och särskild begåvning: Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), 97–118.
- Nilholm, Claes (2006): Inkludering av elever ”i behov av särskild stöd”. Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*, (28). Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2020): *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2021): Att skapa ett mer inkluderande utbildningssystem: En avslutande reflektion. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), 119–130.

- Palla, Linda (2021): *Specialpedagogik i förskola. Grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson Bloom, Linda (2022): *Equity in Education for Autistic Students: Professional Learning to Accommodate Inclusive Education*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö University Press.
- Pinto, Laura & Portelli, John (2009): The role and impact of critical thinking in democratic education: Challenges and possibilities. I Jan Sobocan, Leo Groarke, Ralph Johnson & Frederick Ellett, red: *Critical Thinking Education and Assessment: Can Higher Order Thinking Be Tested?* s 299–320. London: Althouse Press.
- Plantin Ewe, Linda (2022): *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Universitet Press.
- SFS 2010:800 Skollag: Hämtad den 3 oktober 2024 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sjunnesson, Helena (2023): *Från mäta till möta. Elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av klassrumsbedömning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Universitet Press.
- Skolinspektionen (2011): *Mottagandet i särskolan under lupp. Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Skolinspektionens rapport riktad tillsyn 2011-12-14. Dnr. 40–2011:348. Stockholm. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/ovriga-publikationer/2011/sarskola--rt/riktad-tillsyn-sarskolan.pdf>
- Skolinspektionen (2018): *Årsrapport 2018 - Skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning*. Dnr 2018:8449. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/arsrapport/arsrapport-2018/arsrapport-2018.pdf>
- Skolverket (2006): *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014): *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*. Rapport 409. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022): *Elever i grundsärskolan- Läsåret 2021/22. Beskrivande statistik*. Dnr: 2022:345. Stockholm: Skolverket.

- Slee, Roger (2011): *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Stukát, Karl Gustav (1995): Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154–161.
- Svenska Unescorådet (2006): *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet. Hämtad den 3 oktober 2024 från <https://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, Ninni. (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Willén Lundgren, Berit & Karlsudd, Peter (2013): Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Jonas Aspelin, red: *Relationell specialpedagogik - i praktik och teori*, s 63–78. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Yang Hansen, Kajsa & Gustafsson, Jan-Eric (2019): Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90.

