Fakulteten för humanvetenskap
Doktorsavhandling i sociologi

Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

En skola för alla, eller? Om diskursiva dilemman i ett (o)möjligt värdegrundsprojekt

Karin Larsson Hult

En skola för alla, eller? Om diskursiva dilemman i ett (o)möjligt värdegrundsprojekt

Karin Larsson Hult

Huvudhandledare: Katarina Giritli Nygren

Biträdande handledare: Gunilla Olofsdotter

Fakulteten för humanvetenskap

Avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i sociologi

Mittuniversitetet

Sundsvall, 2023-09-08

Akademisk avhandling som med tillstånd av Mittuniversitetet i Sundsvall framläggs till offentlig granskning för avläggande av filosofie doktorsexamen fredag 8 september, kl 10.00, C312, Mittuniversitetet Sundsvall. Seminariet kommer att hållas på svenska.

En skola för alla, eller? Om diskursiva dilemman i ett (o)möjligt värdegrundsprojekt

© Karin Larsson Hult, 2023-09-08

Tryck: Kopieringen Mittuniversitetet, Sundsvall

ISSN: 1652-893X

ISBN: 978-91-89786-24-0

Fakulteten för humanvetenskap
Mittuniversitetet, 851 70 Sundsvall
Telefon: +46 (0)10 142 80 00
Mittuniversitetet doktorsavhandling 392

Till Oskar och Ebbe – ni är det största i mitt liv

Författarens tack

Det är inte bara de idéer jag följt genom avhandlingsarbetet som färdats; tiden med avhandlingen har även varit en resa på ett personligt plan. Denna resa har inneburit att jag tagit till mig en stor del ny vetenskaplig kunskap och (framför allt) kunskap om mig själv som person. Resan hade definitivt inte sett ut på samma sätt utan en hel del viktiga personer runt omkring mig. Jag vill här rikta ett stort och innerligt tack till er.

Till att börja med, ett stort tack till er som jobbat på Silje skola, framför allt ni i lokala styrgruppen. Ni har så generöst släppt in mig och gett mig av er tid och era tankar: utan er hade den här avhandlingen inte funnits!

Mina handledare Katarina och Gunilla: tack. Tack för allt ni lärt mig och att ni funnits där, genom kriser, tårar och framsteg. Ni har gått med mig på min resa och jag uppskattar allt ni gjort. Katarina, tack för att du alltid tar dig tid, anstränger dig utanför det som krävs, och alltid har så insiktsfulla kommentarer. Gunilla, tack för stöd och pepp och att du förstår när jag inte förstår. Det gick till slut! Tack också till Jonny som fanns med i ett inledande skede.

Jag är så glad för det fina och stöttande doktorandkollegium vi byggt upp i sociologi, ett stort tack till alla er som varit med där under åren! Ett extra tack till Emelie, Ida och Lisa. Våra Ånge-träffar var ovärderliga för mig, både utifrån hur jag utvecklades akademiskt och utifrån det stöd jag fått på ett personligt plan. Utan allt ert stöd, förståelse, pepp och uppmuntran, genom djupa kriser och glada toppar, vet jag ärligt inte om jag skulle varit här idag. Tack Lotta B, för att du var en suverän kontorsrumskamrat min första tid som doktorand, och för att vi har kvar varandra. And Kelsey, I'm forever

grateful that you came into my life exactly when you did. Let's always continue practicing and dancing!

Utöver doktorandkollegiet har vi också en väldigt fin miljö i hela sociologiämnet samt i Forum för genusvetenskap. Jag är så tacksam för alla otroligt värdefulla kommentarer jag fått från seminarier och forskardagar genom åren, och för att båda miljöer är så öppna och välkomnande.

Ett särskilt varmt tack till mina betydelsefulla opponenter vid mitt- och slutseminarium: Britt-Inger Keisu och Girma Berhanu. Brittis, för dina konstruktiva kommentarer på både övergripande och detaljnivå. Och, jag kommer aldrig glömma att jag fick kommentaren ”en skarp analys” i det läget av osäkerhet som jag befann mig i då! Girma, för de pricksäkra kommentarerna gällande precis det jag behövde jobba vidare med. Seminariet gav mig känslan av att jag hade en trygg grund att stå på med min avhandling, som jag därefter vågade ta ut svängarna från!

Min Lotta, tack. Tack för sociologi-nördandet om allt i livet, för skratt, gråt och massor av utveckling. Tack för att du är du och alltid finns vid min sida.

Tack till mina föräldrar, syskon och vänner utanför den akademiska världen som gett mig så mycket stöd under åren. Och mina barn – tack för att ni är precis de ni är. Tänk Oskar, nu är den där himlarns boken äntligen klar!

Innehållsförteckning

Abstract i

Illustrerat sammandrag iii

Sammandrag iv

1 Prolog: att börja vid slutet 1

2 Inledning 5

2.1 Ett lokalt fall 10

2.2 Syfte och frågeställningar 12

2.3 Disposition 13

3 Bakgrund 15

3.1 En kort översikt över det svenska skolsystemet 16

3.2 Skolreformer 17

3.2.1 Reformer sedan 1960-talet 18

3.2.2 Nutida reformer 20

3.2.3 Skolan i en nyliberal tid 22

3.3 Professioner i skolan 24

3.3.1 Elevhälsan 25

3.3.2 Professioner i elevhälsan 27

3.4 Avslutande kommentar 28

4 Tidigare forskning 31

4.1 Det komplexa med 'en skola för alla' 32

4.1.1 Måluppfyllelse och mätbarhet 33

4.1.2 Att undervisa elever gemensamt eller separat 36

4.1.3 Vad är rättvisa i 'en skola för alla'? 38

4.1.4 Vem eller vad ses som problemet? 40

4.2 Att förändra skolan genom projekt *43*

4.3 Avslutande kommentar *45*

5 Teoretiska utgångspunkter 48

5.1 Att översätta dokument till praktik *48*

5.2 Diskursiva konstruktioner *51*

5.2.1 Makt och normalisering 53

5.3 Diskurser om rättvisa *56*

5.3.1 Dilemman inom utbildningssystemet 57

5.4 Avslutande kommentar *58*

6 Metod och metodologi 60

6.1 Datainsamling och analys *61*

6.1.1 Intervjusituationerna 64

6.1.2 Att delta som observatör 72

6.1.3 Dokumentstudier 76

6.1.4 Analysmetod 78

6.2 Kritisk policyetnografi *81*

6.3 Interaktivt inspirerat (lärande) *85*

7 'En skola för alla' – en löst förpackad idé i översättning 89

7.1 Översättning av 'en skola för alla' i global och nationell kontext *90*

7.1.1 Globala styrmekanismer 90

7.1.2 Nationella styrdokument 93

7.2 Idén om 'en skola för alla' tar lokal form – en egen översättningsprocess *95*

7.2.1 En resa i dokumentform 95

7.2.2 När projektet översätts till praktik 97

7.3 Att bli 'en skola för alla' – för nutiden eller framtiden? *107*

8 Rättvisediskurser informerar idén om 'en skola för alla' 110

8.1 Diskursiva konstruktioner av rättvisa 110

8.1.1 Skillnadsdiskursen dominerar 112

8.1.2 Likhetsdiskursen som motsatt hållning 117

8.2 Ett rättvisedilemma i 'en skola för alla' 123

9 Normaliserade idéer i det inkluderande arbetet 125

9.1 Inkludering genom en separat undervisningsgrupp.....125

9.1.1 Diskursiv konstruktion av Rummet som något positivt.....129

9.1.2 Diskursiv konstruktion av Rummet som något negativt.....135

9.2 Rummet som en plats för motstånd mot idealet om en "normal" elev 138

9.3 Rummet för ökad måluppfyllelse.....142

10 Avslutande diskussion: om det (o)möjliga i att vara 'en skola för alla' 144

10.1 När översättning sker i projektform.....144

10.2 Hur idén om 'en skola för alla' konstrueras diskursivt.....148

10.3 Normaliseringsprocesser när idén om 'en skola för alla' översätts.....153

10.4 Ideal som formar möjligheterna att bli 'en skola för alla'.....155

10.5 Slutsats.....156

10.5.1 'En skola för allas lärande'.....158

10.5.2 En modell för att förstå 'en skola för allas lärande' 159

10.5.3 Avslutande kommentar 161

11 Referenser 165

12 Bilagor.....189

12.1 Bilaga 1 2017 Information om att delta i intervju lokala styrgruppen.....189

12.2 Bilaga 2 2018 Information om deltagande i intervjuer till forskningsprojekt lokala styrgruppen 192

12.3 Bilaga 3 VT18 Information om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare *195*

12.4 Bilaga 4 HT18 Information om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare *198*

12.5 Bilaga 5 VT19 Information om deltagande i gruppintervju till forskningsprojekt Rummet *202*

12.6 Bilaga 6 HT19 Information om deltagande i intervju till forskningsprojekt processledare *206*

12.7 Bilaga 7 VT22 Information om deltagande i intervju till forskningsprojekt rektor Lena *210*

12.8 Bilaga 8 HT18 Fråga om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare *214*

12.9 Bilaga 9 2017 Intervjuguide lokala styrgruppen *217*

12.10 Bilaga 10 VT18 Intervjuguide lärare *218*

12.11 Bilaga 11 VT18 Intervjuguide 1 lokala styrgruppen och projektledare *222*

12.12 Bilaga 12 VT18 Intervjuguide 2 lokala styrgruppen och projektledare *224*

12.13 Bilaga 13 HT18 Intervjuguide lärare *227*

12.14 Bilaga 14 VT19 Intervjuguide Rummet *229*

12.15 Bilaga 15 HT19 Intervjuguide processledare Nadja *231*

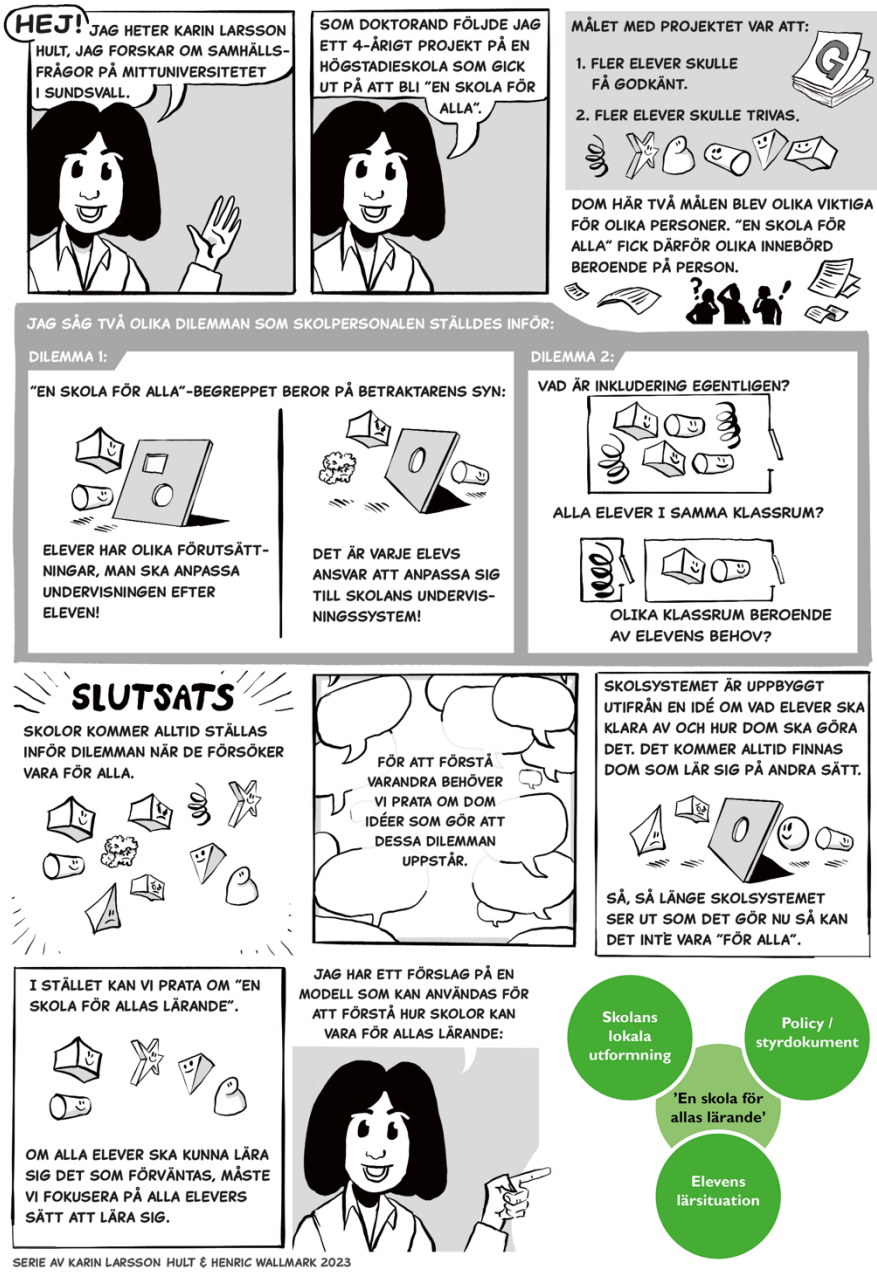
12.16 Bilaga 16 VT22 Intervjuguide rektor Lena *234*

Abstract

The aim of this thesis is to discuss the possibility for schools in Sweden to be “a school for all”. More specifically, the study follows a four-year long project at a secondary school, aiming at implementing the idea of being “a school for all.” The Swedish education system has long engaged with the idea that education systems should be for all pupils and that teaching should be adapted according to pupils’ differentials needs. There is wide recognition for such adaptive and inclusive education within Sweden and internationally. However, there is little conceptual consensus, among scholars and educators, on the practical educational and administrative characteristics of “a school for all”. This openness means that the the efforts to be ”for all” can be interpreted in different ways and be translated differently by actors within schools. This dissertation is based primarily on document analysis, observations, and interviews with actors related to the project. The study shows that “a school for all” is variously understood by school staff through discourses of rationality, giving rise to discursive dilemmas related to justice and inclusion. As the Swedish education system is founded on the notion of an “ideal” pupil, these dilemmas make “a school for all” a practical impossibility. This study contributes the conceptual framing of “a school for everyone’s learning”. This is supported by a model depicting the dimensions forming schools’ possibilities of being “for everyone’s learning”. Also, the discourses underlying the understanding of “a school for all” need to be discussed. The combination of these measures is suggested as a means to increase the possibilities of reaching an education system fit for all pupils. That is where the discussion needs to start. If it does not, it will be

difficult to reach consensus regarding how the Swedish school will be "a school for all".

Illustrerat sammandrag



Sammandrag

Ett övergripande syfte med denna studie är att bidra med kunskap om skolors möjligheter att arbeta med att bli 'en skola för alla' i dagens utbildningssystem. Mer specifikt syftar studien till att analysera hur idén om 'en skola för alla' översätts till praktik i projektform, och vilka diskursiva dilemman som uppstår i denna översättning.

Begreppet 'en skola för alla' har länge varit närvarande i det svenska skolsystemet. Tillsammans med det närliggande begreppet inkluderande undervisning är de viktiga såväl nationellt som globalt. Begreppen innebär att utbildningssystemet ska vara till för alla elever och att undervisningen ska anpassas efter olikheter. Men det finns samtidigt en viss öppenhet med begreppen. Denna öppenhet gör att arbetet med att vara 'en skola för alla' kan tolkas på olika sätt och översättas olika av aktörer inom skolan.

I avhandlingen följs ett fyraårigt projekt under åren 2016-2020 för att bli 'en skola för alla' på en högstadieskola, här kallad Silje skola. Projektet hade två mål: att öka elevernas måluppfyllelse och deras trivsel. En lokal strygrupp, bestående av skolans elevhälsoteam samt en extern projektledare, ansvarade för att genomföra projektet som finansierades av den sociala investeringsfonden i den aktuella kommunen.

Materialet består av intervjuer med lokala styrgruppen, lärare och en företrädare för den sociala investeringsfonden; observationer av lokala styrgruppens möten samt personalmöten och; fyra olika dokument från ansökningsprocessen.

Teoretiskt används i avhandlingen begreppen översättning, diskursiva dilemman, normalisering och rättvisa. Med översättning fångas hur idén 'en skola för alla' reser från global till lokal nivå (Czarniawska & Joerges, 1996) och hur inblandade aktörer har ett handlingsutrymme i översättningsprocesserna. En översättningsprocess sker i ansökningsprocessens fyra dokument, och ytterligare en process inträffar när projektet översätts från dokument till praktik. Begreppet diskursiva dilemman grundas i en förståelse av dilemman som bygger på Brahm Norwich (1993, 2008), som menar att ett dilemma uppstår när det i en situation finns flera olika handlingsalternativ som alla riskerar leda till negativa konsekvenser. I denna studie beskrivs hur dilemman konstrueras diskursivt genom talet om 'en skola för alla'. Normaliseringsbegreppet används för att synliggöra hur olika idéer tas för givet som självklarheter (Fahlgren, Giritli Nygren & Johansson, 2016). Olika förståelser av rättvisa som antingen bygger på skillnader eller (ny)liberala ideal om likhet (Anderson, Boyle, Page & Mavropoulou, 2020; Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006; Young, 2008, se även Sharon, 2002, s. 123) används för att förstå vad som ger mening till idén 'en skola för alla'.

Fallet med Silje skola visar att olika diskurser om rationalitet ger mening till idén 'en skola för alla', och att det uppstår diskursiva dilemman gällande rättvisa och inkludering. Det konstateras att oavsett hur 'en skola för alla' hanteras, riskerar arbetet att leda till negativa konsekvenser.

Tidigare forskning har lyft att skolsystemet är utformat utifrån normer om vad en ideal elev är. Detta ges uttryck för på Silje skola, framför allt i relation till deras separata undervisningsenhet. Jag menar att så länge detta är fallet så kommer det alltid leda till att

bedömningen av ”särskilda behov” innebär ett utpekande av några som annorlunda och avvikande. Och då kommer skolan aldrig att vara ”för alla”. Mitt förslag är att i stället för ”en skola för alla” använda begreppet ”en skola för allas lärande”. Fokus blir på elevers lärsituation, det vill säga vad elever behöver för sin inlärning. Det tas inte för givet att det endast finns ett sätt att lära sig på som ligger till grund för skolors och undervisningens utformning.

En modell presenteras som kan användas för att synliggöra vilka dimensioner som formar skolors möjligheter att vara ’för allas lärande’. Denna modell i kombination med att explicit diskutera underliggande diskurser i förståelsen av ’en skola för alla’ föreslås öka möjligheterna att nå ett utbildningssystem som är utformat för att passa alla elever. Diskussionen behöver börja där. Om den inte gör det blir det svårt att nå samsyn i frågan om hur den svenska skolan ska bli ’en skola för alla’.

1 Prolog: att börja vid slutet

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i ett projekt kallat ”En skola för alla”[1] på en högstadieskola, här kallad Silje skola[2]. Projektet pågick mellan åren 2016-2020 och syftade till att bli ’en skola för alla’ med målen att öka både elevers måluppfyllelse och trivsel. Det som sker under dessa år beskrivs och analyseras i avhandlingen som helhet. Inledningsvis vill jag dock belysa en aspekt som framkom först efter projektets genomförande. Ett par år efter att projektet avslutats gjorde jag en intervju med skolans rektor Lena för att höra från henne vad som hade hänt på skolan sedan dess. Denna intervju satte hela studien i ett annat ljus och därför tar avhandlingen avstamp i det som framkom vid intervjun.

Under våren 2022 kontaktade jag Lena och vi träffades i slutet av juni. Redan under mailkorrespondensen började jag märka att det nog hade skett en del förändringar. Lena föreslog att vi skulle ses på en annan skola i kommunen och jag undrade om hon numera jobbade där. När vi sågs bekräftades dessa tankar då Lena berättade att hon hade lämnat Silje skola och var nu biträdande rektor för grundsärskolan på skolan där vi träffades. Under intervjun framkom att ledningen på Silje skola till stor del hade bytts ut. Jag tänkte då på vad jag läst i tidigare forskning om projektsatsningar, exempelvis det som Löfqvist (2015) konstaterar: att projekt många gånger blir en tillfällig satsning där det är svårt att upprätthålla förändringar när finansieringen är slut. Utifrån Lenas beskrivning har detta skett även

[1] Genomgående i avhandlingen skiljer jag mellan projektets namn ”En skola för alla” genom dubbla citationstecken och versal begynnelsebokstav, och begreppet ’en skola för alla’ med enkla citationstecken och endast gemena bokstäver.
[2] Alla namn på skolor och personer är anonymiserade (utom Malmaskolan i Kolsva och dess rektor där de riktiga namnen används).

på Silje skola där hon tidigare var rektor. Hon konstaterade under intervjun att

> … det finns ingen elevhälsa kvar på Silje skola. (Lena, tidigare rektor, våren 2022)

En stor del av projektet ”En skola för alla” var ett förändrat upplägg för elevhälsoteamet (EHT). Dels fanns fasta återkommande tider där klassmentorer och EHT satt tillsammans och gick igenom alla elever utifrån faktorer såsom betyg och närvaro. Dels fanns EHT tillgängligt vissa specifika tider med tätare intervall då lärare kunde ta upp elevärenden för att få ytterligare stöd. Under intervjun frågar jag om det upplägget finns kvar, och Lena svarar att det inte gör det. Det skäl som Lena uppger till de förändringar som skett är att:

> … de [den nya ledningen] gillade inte min ledarstil och jag gillar inte deras stil. (Lena, tidigare rektor, våren 2022)

Lenas beskrivningar kan tyda på att olika skolledare har olika perspektiv på hur skolor ska skötas. Lena berättade att även andra ur lokala styrgruppen som drev projektet på skolan sökt sig till andra skolor.

Att genomföra uppföljande intervjuer även med personal på Silje skola och den nya ledningen hade gett en mer omfattande lägesbild, som hade kunnat ligga till grund för en djupare analys. Men för denna prolog räcker det att konstatera att det finns en ny ledning på skolan och att arbetssätten från projektet ”En skola för alla” inte längre bedrivs på samma sätt. Gustafsson (2017, s. 249) såg i sin studie om projekt som verktyg för utveckling av policy att det saknades strategier för hur kunskap från projekt skulle tas vidare in i den permanenta organisationen. På liknande sätt konstaterar Löfqvist

(2015) att de syften som formuleras med olika projekt sällan ger långsiktiga effekter på skolans verksamhet. Hon hänvisar till tidigare forskning (Björkman, 2011; se även Coe, 2009; Fullan, 2007; SOU 2014:5) och konstaterar att:

> de ansträngningar som görs för att förändra skolan ofta blir isolerade projekt som rinner ut i sanden när projektmedlen tar slut (Löfqvist, 2015, s. 16)

Fallet med Silje skola kan därmed sägas vara ytterligare ett exempel på den bild som målas upp av tidigare forskning; det är svårt att få förändringar från projektsatsningar att leva kvar när projekt avslutats. Att förändringarna från projektet inte lever kvar när det kommer en ny ledning kan också ses som ett exempel på individers betydelse för ett projekts genomförande. De individer som genomför ett projekt förmedlar inte bara dess innehåll utan är aktiva skapare av hur projektet tar form (jfr Latour, 2005b). Tidigare forskning lyfter individers betydelse för *initierandet* och *genomförandet* av projekt (e.g. Palm, 2008; Philips, 1988). Vad projektet på Silje skola visar är individers betydelse även för ett projekts *fortlevnad*.

Utifrån Lenas beskrivningar verkar det alltså som att projektet ”En skola för alla” inte inneburit bestående förändringar på skolan. En anledning till detta är delvis att det är en ny ledning på skolan, som inte verkar se lika positivt på lärdomarna från projektet som den tidigare ledningen. Lena betonar dock andra positiva effekter av vad projektet har inneburit:

> Projektet i sig tycker jag har varit värdefullt, både för mig som person och så för oss som gäng liksom. Vi lärde oss mycket och vi har den kunskapen med oss vart vi än kommer att jobba. (Lena, tidigare rektor, våren 2022)

Lena beskriver ett sätt som lärdomar från projekt kan spridas på. Oavsett om lärdomar tas till vara på platsen där projektet genomförts eller inte så finns kunskapen hos de individer som drivit projektet kvar. Om individerna sedan byter tjänster till andra skolor så tar de med sig sina kunskaper och kan använda dessa på den nya arbetsplatsen. Detta kan ses som en form av kunskapsspridning genom sociala nätverk, som Newell (2004) beskriver. I Newells fall handlar det om interna nätverk på den arbetsplats där ett projekt genomförts. Vad fallet med Silje skola visar är att kunskapsspridning kan ske bredare än så beroende på de individer som deltagit i projektet. Kunskap från ett projekt är därmed inte knutet till den specifika plats eller verksamhet där projektet genomförts. Jag menar att detta kan ge en mer komplex bild av projektsatsningar som inte ger långsiktiga resultat (Löfqvist, 2015). Vid en första anblick går det att se projektet ”En skola för alla” som ytterligare ett exempel på ett misslyckat projekt där de förändringar som gjordes under projekttiden inte verkar kvarstå på skolan. Ett annat perspektiv på detta är att det verkar som att den kunskap som genererats under projektet lever kvar hos de individer som var inblandade, och det finns därmed en möjlighet att kunskapen sprids till fler skolor.

2 Inledning

Utbildningssystemet ska vara till för alla. Denna ambition fångas in med begreppet 'en skola för alla'; en skola där alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och där olikheter accepteras (Gerrbo, 2012). Att skolan ska vara 'för alla' kan också innebära att alla elever ska klara av de uppsatta kunskapsmålen (Assarson, 2007). Ambitionen att vara 'en skola för alla' har, framför allt sedan början av 2000-talet, lyfts i såväl forskning (e.g. Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Allelin, 2019; Assarson, 2007; Berhanu, 2011b; Boyle, Anderson, Page & Mavropoulou, 2020; Brodin & Lindstrand, 2004; Forlin, 2006; Gadler, 2011; Gerrbo, 2012; Haug, 2017; Hjörne & Säljö, 2013; Isaksson, 2009; Nilholm & Göransson, 2019; Slee, 2013) som media (e.g. Darvik, 2021; Kalla Fakta, 2022; Skogstad, 2018; Strandberg, 2022; Uppdrag Granskning, 2021). Några av de områden som diskuteras är elevers möjligheter att klara av ordinarie undervisning, upplevelser av att elever i behov av särskilt stöd får för mycket uppmärksamhet, att fokus blir på ett mindre antal elever snarare än "alla" och att fokus på mätbara resultat krockar med tankar om inkludering. Politiskt kan idén om att skolan ska vara 'för alla' urskiljas bland annat i Tidöavtalet – ett samarbetsavtal mellan regeringspartierna (Moderaterna, Kristdemokraterna och Liberalerna) och Sverigedemokraterna som slöts under hösten 2022. I avtalet beskrivs exempelvis att fler elever ska undervisas i särskilda undervisningsgrupper, att skollagen ska innehålla krav om trygghet och studiero och att vissa dokumentationskrav ska begränsas (s. 50pp).

Begreppet 'en skola för alla' har dock ingen fastställd innebörd och kan därmed ses som ett tomt begrepp som öppnar för olika tolkningar (Assarson, 2007). Denna öppenhet möjliggör för skolor att

anpassa arbetet utifrån sin kontext men leder också till utmaningar. Sådana utmaningar handlar om att aktörer inom utbildningssystemet har olika förståelser av vad det innebär att vara 'för alla' och behöver förhålla sig till motstridiga krav. Claes Nilholm, professor i pedagogik, beskriver dessa krav som att utbildningssystem "ska ge alla en liknande utbildning samtidigt som barns olikheter i erfarenheter, förmågor och egenskaper också kräver att man måste anpassa undervisningen till dessa olikheter" (Nilholm, 2005, s. 131, med hänvisning till Dyson och Millward (2000)).

Således ska elever få liknande utbildning som samtidigt ska anpassas utifrån elevers olika behov. Nilholm (2005) beskriver detta som ett dilemma och att utbildningssystemet alltid kommer att präglas av olika dilemman. Han föreslår att ett dilemmaperspektiv ska genomsyra diskussioner om utbildningssystemet. Ett sådant perspektiv visar på det komplexa i stället för att söka efter enkla lösningar. Denna avhandling utgår från ett sådant dilemmaperspektiv. Genom att undersöka talet om 'en skola för alla' studerar jag hur dilemman konstrueras diskursivt när idén om 'en skola för alla' omsätts till praktik.

Ett begrepp som ligger nära idén om 'en skola för alla' är inkludering. Med inkludering menas ofta att undervisningen ska anpassas för att ge stöd till elever i deras personliga utveckling utifrån individuella förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2019, s. 30). Skolors inkluderande arbete diskuteras ofta i relation till elevers placering – huruvida de ska undervisas gemensamt i ordinarie klassrum eller om vissa ska undervisas separat i mindre grupper (Asp-Onsjö, 2006; Berhanu, 2011b; Boyle & Anderson, 2020; Curcic, 2009; Gerrbo, 2012; Hjörne & Säljö, 2013; Nilholm & Göransson, 2019; Persson & Persson, 2012). Både att vara 'en skola för alla' och att undervisningen är

inkluderande handlar om att utbildningssystemet som helhet och den specifika undervisningen ska vara till för alla elever. Ett sätt att förstå relationen mellan begreppen 'en skola för alla' och inkludering är att *för att skolan ska vara 'för alla' behöver elever inkluderas i skolsystemet och undervisningen*.

När det gäller studier om inkludering undersöks ofta konkreta strategier för att undervisningspraktiken ska bli mer inkluderande. Detta görs dels genom att identifiera eller införa nya metoder för lärare (Corbett, 2001; Singh & Pallai, 2023), dels med fokus på att utveckla lärarutbildningar (Florian, Young & Rouse, 2010; Halder, Dada & Banerjee, 2023). Nilholm och Göransson (2019) påpekar att det finns ett behov av forskning som går bortom sådana beskrivningar och i stället studerar "vad [som] händer när samhällen, skolor och klassrum strävar efter att bli mer inkluderande?" (Nilholm & Göransson, 2019, s. 82). Ambitionen med denna avhandling är att, i linje med Nilholm och Göranssons uppmaning, diskutera vad som sker i skolors försök att bedriva inkluderande undervisning och att bli 'en skola för alla', och vad på samhällelig nivå som formar skolors möjligheter till detta.

I de nationella styrdokumenten för utbildningssystemet förekommer varken begreppet 'en skola för alla' eller, som Nilholm och Göransson (2019, s. 36) konstaterar, inkluderingsbegreppet. Trots detta genomsyras styrdokument för utbildningssystemet i Sverige av idén om 'en skola för alla'. Läroplanen är ett av de styrdokument som ligger till grund för hur svenska skolan utformas[3]. Den första delen

[3] Andra styrdokument är skollagen, grundskoleförordningen och kursplaner. Skillnaderna mellan dessa dokument är att skollagen och grundskoleförordningen innehåller grundläggande bestämmelser, som förtydligas i läroplanerna, och att

av läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2019)[4] innehåller en värdegrund som är tänkt att genomsyra skolors verksamhet. I denna del, ”Skolans värdegrund och uppdrag”, formuleras att skolan ska ”främja alla elevers utveckling och lärande” och att ”[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2019, s. 5p). Dessa formuleringar om skolans värdegrund uttrycker samma ambition som begreppen ’en skola för alla’ och inkluderande undervisning. Idén om ’en skola för alla’ är således en värdegrundsfråga.

Begreppet värdegrund och dess användning i läroplanerna har sedan införandet 1994 (Skolverket, 1994) diskuterats utifrån olika perspektiv. Några återkommande frågor i diskussioner om skolans värdegrund handlar om beskrivningarna av gemensamma värden och att dessa formuleras som något oföränderligt och fastställt (Colnerud, 2004; Nykänen, 2008; Zackari, 2000). Det problematiska med gemensamma värden är huruvida det går att enas om en gemensam grund som är representativ för det svenska samhället och vem som avgör vilka dessa värden är (Johansson, 2011). Hur avgörs vilka värderingar som är bra eller dåliga? En annan aspekt är risken att formuleringen av en sådan värdegrund blir så bred och abstrakt att den inte går att omsätta i praktiskt arbete (Zackari, 2000). Begreppets öppenhet gör det möjligt för enskilda lärare att själva tolka dess innebörd och att de därmed utgår från sina personliga värden i såväl undervisning som bemötande (Thornberg, 2004). På liknande sätt som diskussionerna om värdegrundsbegreppet förs

kursplanerna innehåller de kunskapsmål som eleverna ska nå inom alla olika ämnen (Nykänen, 2008).

[4] När denna studie genomfördes var Lgr11 den aktuella läroplanen och är den som hänvisas till i denna avhandling. Ett par år efter projektets avslut infördes den nya läroplanen Lgr22 (Skolverket, 2022a)

diskussioner om begreppen 'en skola för alla' och inkluderande undervisning. Vilka är egentligen inkluderade i "alla" och hur ska arbetet bedrivas (Gadler, 2011, s. 59)? Hur skolpersonal tar sig an inkluderande undervisning och att vara 'en skola för alla' påverkas av rådande politiska ideal samt individers olika synsätt.

Ett sätt för skolor att arbeta med att vara 'för alla' är i form av förändringsprojekt. Projektformen möjliggör att extra resurser och fokus läggs på en specifik fråga (Abrahamsson & Agevall, 2009), vilket kan leda till att arbetet inom ett område förbättras och utvecklas. Emellertid är en ofta nödvändig del av projektsatsningar att de är tidsbegränsade. Detta kan innebära att genomförda förändingar inte blir bestående (Abrahamsson & Agevall, 2009; Fullan, 2007; Löfqvist, 2015). Detta diskuterar jag i prologen (Kapitel 1), utifrån vad som sker på Silje skola efter projektets avslut.

Jag vill i denna avhandling synliggöra perspektiv som ligger till grund för olika sätt att förstå vad 'en skola för alla' är. Utöver att synliggöra olika perspektiv vill jag även belysa de krockar som ofrånkomligen uppstår mellan dessa perspektiv. Genom att problematisera idén om 'en skola för alla' kan en förståelse skapas kring begreppets komplexitet samt hur idén översätts till praktisk handling. För att göra detta har jag haft förmånen att under några år fått följa ett projekt på en högstadieskola som syftade till att bli 'en skola för alla'. Utifrån dokumentstudier, deltagande observationer och intervjuer med personal på skolan tecknas i avhandlingen en bild av hur innebörden av 'en skola för alla' förstås och förhandlas bland skolans olika professioner. Genom att följa detta projekt ges ett kunskapsbidrag om skolors möjligheter att bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för att bli 'en skola för alla', med den aktuella högstadieskolan som ett fall. På samma sätt som andra fallstudier av

enskilda skolor menar jag att dessa säger något om samhället i stort (Clark, 1999).

2.1 Ett lokalt fall

Silje skola är en kommunal högstadieskola i en medelstor svensk stad och är belägen utanför centrum men inte fullt ut landsbygd. Det är ett relativt homogent område som till stor del består av vit medelklass, och har länge varit så. Skolan är den enda kommunala högstadieskolan i området, en fristående grundskola finns också i området. Skolan har länge haft en homogen elevgrupp med 200-300 elever. Projektet ”En skola för alla” inleddes på skolan 2016. En sammanslagning hade några år tidigare skett mellan Silje skola och en närliggande högstadieskola, Bokåsens skola. Skolorna ligger geografiskt nära varandra men skiljer sig åt gällande sammansättningen av elever med olika socioekonomiska förhållanden och etnisk bakgrund[5]. Denna sammanslagning beskrevs återkommande av skolans personal som upprinnelsen till projektet ”En skola för alla”. Det gavs uttryck för att det finns en relation mellan att vara ett område med hög socioekonomisk status med en majoritet av vita invånare och att ha elever med ”normala” problem. I motsättning till detta beskrevs eleverna på Bokåsens skola som ”resurssvaga” och med problem som skolan inte hade mött tidigare. Detta motiverade, enligt personalens beskrivningar, att Silje skola inledde ett värdegrundsarbete, vilket senare ledde till projektet ”En skola för alla”. Som det beskrivs var det först i och med sammanslagningen som skolans personal behövde fokusera på hur

[5] Statistik från kommunen visar att i området där Silje skola ligger har invånarna högre medelinkomst än i området där Bokåsens skola finns; andelen invånare med utländsk bakgrund är lägre i Silje skolas område, medan andelen med såväl gymnasial som eftergymnasial utbildning är högre (Kommunal tjänsteman, 2023).

de kunde anpassa sig för att underlätta för elevernas inlärning när de nu skulle få en – enligt deras uppfattning – mer blandad elevsammansättning.

Ytterligare en anledning till att projektet utspelade sig på just Silje skola är att de har en separat undervisningsgrupp som de ansökte om projektmedel för att utveckla. Detta innebar att kommunen fick kännedom om arbetet på skolan och deras påbörjade värdegrundsarbete, vilket ledde vidare till projektet ”En skola för alla”. Hösten 2015 skickade skolan in en ansökan om att utveckla arbetet med den separata undervisningsgruppen till kommunens sociala investeringsfond, men projektet fick avslag. Centrala elevhälsan[6] uppmärksammade att Silje skola, enligt beskrivningen i ansökan, jobbade aktivt med sin värdegrund och undersökte om de ville vara med i ett värdegrundsprojekt som Centrala elevhälsan skulle driva. Skolan accepterade detta. Dock blev det omorganiseringar inom Centrala elevhälsan som gjorde att de inte längre kunde genomföra projektet. Skolan erbjöds då att ta över projektet och driva det själva, vilket de bestämde sig för att göra. I samband med detta arbetade skolan om den ansökan som Centrala elevhälsan hade skrivit och utvecklade den utifrån deras egna målsättningar. Den nya ansökan skickades in till kommunens sociala investeringsfond under vintern 2015-16 och beslut med godkännande kom i mars 2016.

Projektet drevs av en lokal styrgrupp på skolan bestående av rektor, kurator, skolsköterska och specialpedagog tillsammans med en extern projektledare. Syftet med projektet var att ta fram en modell

[6] En enhet inom kommunen som jobbar med att ge stöd till skolledare och lärare om frågor som rör barns och elevers utveckling och lärande.

för värdegrundsarbete för att bli 'en skola för alla'. Projektets mål var att både öka elevers måluppfyllelse och deras trivsel. Med måluppfyllelse menas i korthet att elever har minst E i varje ämne och därmed är behöriga till gymnasiet. Att öka elevers måluppfyllelse innebär därmed att fler elever får gymnasiebehörighet. Om projektet skulle ge goda resultat fanns en ambition att modellen skulle spridas till andra skolor i kommunen. Till grund för projektet låg antagandet att det finns ett samband mellan att elever trivs i skolan och att de får hög måluppfyllelse. Antagandet byggde på uppfattningen att trivsel leder till hög närvaro och bra prestationer. Inspiration till projektet kom från ett arbete med elevhälsoteamet (EHT) på Malmaskolan i Kolsva, som genom systematiskt värdegrundsarbete ökade måluppfyllelsen hos sina elever från 85 % till 100 %. EHT på Silje skola blev inspirerade av detta arbete och när de tog över ansökan om ett värdegrundsprojekt till den egna kommunen inkluderade de metoder från Malmaskolans tillvägagångssätt i sin ansökan. Förutom målen med ökad måluppfyllelse och trivsel ville man minska stress och främja lärande, skapa en tryggare miljö för eleverna och skapa en organisation där EHT blir till stöd för lärarna.

2.2 Syfte och frågeställningar

Avhandlingen tar utgångspunkt i det perspektiv som menar att dilemman är en ofrånkomlig del av utbildningssystemet. Ett övergripande syfte är att bidra med kunskap om skolors möjligheter att arbeta med att bli 'en skola för alla' i dagens utbildningssystem. Genom att studera projektet på Silje skola syftar min studie mer specifikt till att analysera hur idén om 'en skola för alla' översätts till praktik och vilka diskursiva dilemman som uppstår i denna översättning.

Arbetet med min avhandling har guidats utifrån följande tre forskningsfrågor:

- Hur översätts idén om 'en skola för alla' i projektform?
- Hur konstrueras idén om 'en skola för alla' diskursivt?
- Vad normaliseras i översättningen av idén om 'en skola för alla'?

Med grund i dessa frågor ämnar jag även diskutera vilka ideal som idag formar möjligheterna för utbildningssystemet att kunna vara 'för alla'. Min studie bidrar till de pågående diskussioner som förs nationellt och globalt gällande vad det innebär att vara 'en skola för alla'. Specifikt bidrar min studie med ett problematiserande av idén om 'en skola för alla' utifrån hur idén översätts, hur den konstrueras diskursivt, vad som normaliseras i arbetet och vad det innebär att bedriva arbetet i projektform. Jag lyssnar till Nilholm och Göranssons (2019) uppmaning att studera konsekvenserna av skolors ambitioner att vara inkluderande. Tidigare forskning har återkommande konstaterat att utbildningssystemet behöver utvecklas (Anderson & Boyle, 2020; Assarson, 2007; Gadler, 2011) men få ger förslag på hur. Jag diskuterar, utifrån fallet med Silje skola, varför ambitionen att vara 'en skola för alla' kan ses som omöjligt idag. Jag reflekterar över vad som kan ta oss närmare målet och föreslår begreppet 'en skola för allas lärande'.

2.3 Disposition

Detta inledande kapitel har gett en ingång till avhandlingens fokus på idén om 'en skola för alla' samt har beskrivit studiens syfte och forskningsfrågor. Kapitel 1 utgörs av en prolog som beskriver

situationen på Silje skola några år efter projektets avslut, som en inramning till studien. Kapitel 3 fokuserar på att kontextualisera den svenska skolan genom att beskriva reformer som format och alltjämt formar det svenska utbildningssystemet samt några av de professioner som är verksamma inom skolan. Kapitel 4 diskuterar tidigare forskning om olika perspektiv på begreppen 'en skola för alla' och inkludering samt olika aspekter gällande vad det innebär att bedriva förändringsarbeten i skolan i projektform. I Kapitel 5 beskrivs studiens teoretiska grund. Fokus i detta kapitel är på hur begrepp som översättning, diskurs, normalisering, rättvisa och dilemman förstås och används i denna studie. I Kapitel 6 situeras studien som en etnografisk interaktivt inspirerad fallstudie. Utöver detta beskrivs och diskuteras hur datainsamlingen praktiskt gått till, de analysmetoder som använts samt etiska överväganden av relevans för studien. I tre resultatkapitel undersöks därefter hur idén om 'en skola för alla' översätts (Kapitel 7), hur arbetet formas av diskursiva konstruktioner (Kapitel 8) samt hur exkluderande praktiker normaliseras i denna process (Kapitel 9). I en avslutande diskussion (Kapitel 10) sammanfattas resultaten och studiens bidrag behandlas ur ett vidare samhälleligt perspektiv, inklusive förslag till fortsatt forskning. Avslutningsvis presenterar jag en modell för att förstå vad som formar 'en skola för allas lärande', som kan ligga till grund för diskussioner om utbildningssystemets utveckling i såväl forskning som bland skolpersonal och politiker.

3 Bakgrund

> … det jobbet runtomkring fanns ju inte tidigare. Så egentligen, alltså om jag tänker efter, min arbetssituation, så var ju den mycket mycket enklare för tjugo år sen. Inte enklare så i klassrummet, men det var mindre kringuppgifter. […] Det där osynliga, det har tagit över väldigt mycket. (Ulla, lärare, våren 2018)

Citatet från en lärare på Silje skola belyser en aspekt som går som en röd tråd genom denna avhandling. I citatet tar läraren upp de förändringar som skett i den svenska skolan de senaste 20-30 åren, och hur hennes arbetsbörda ökat med uppgifter utanför klassrumsundervisningen. Förändringarna har, som läraren lyfter, bland annat inneburit en större administrativ börda för all skolpersonal (Tsang & Qin, 2020).

Detta kapitel syftar till att ge en bakgrund till hur det svenska skolsystemet är uppbyggt och de förändringar som skett med de senaste decenniernas nyliberala vindar samt till den strävan som finns idag såväl i Sverige som globalt att erbjuda en inkluderande undervisning. Inledningsvis presenteras det svenska skolsystemet tillsammans med en kortfattad överblick över samhälleliga reformer som har format det svenska utbildningssystemet. Därefter beskrivs de för studien relevanta professioner som är verksamma i skolsystemet. Kapitlet beskriver kontexten till avhandlingens forskningsområde: en studie av hur idén om 'en skola för alla' översätts i den svenska skolan idag. Samtidigt bildar kapitlet en gemensam utgångspunkt för läsaren oavsett tidigare kunskap om det svenska skolsystemet.

3.1 En kort översikt över det svenska skolsystemet

Den svenska skolan består av förskola, grundskola, anpassad grundskola[7], specialskola[8], sameskola[9], gymnasieskola och högskola/universitet. Skolplikt gäller för förskoleklass och grundskola, vilket innebär att dessa årskurser är obligatoriska. Den obligatoriska skolgången inleds från det år barnet fyller sex år med inträde i förskoleklass. Därefter fortsätter grundskolan med lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Grundskolan är uppdelad i årskurserna 1-9 med tre år för varje stadie. Högstadiet, som är i fokus för denna avhandling, är klass 7-9, där eleverna är mellan tretton och femton år. Gymnasieskolan är treårig, frivillig och har olika inriktningar, där en del av programmen förbereder för praktiska yrken medan andra program förbereder för högskolestudier. För att få behörighet till gymnasieskolan krävs i de flesta fall[10] att man avslutat årskurs 9 med godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik, samt ett antal andra ämnen[11], antingen minst fem (för behörighet till yrkesprogram) eller minst nio (för behörighet till högskoleförberedande program) (Skolverket, 2021). Därmed krävs godkända betyg i totalt antingen åtta eller tolv

[7] Tidigare grundsärskola, för elever med en funktionsvariation som gör att de bedöms inte klara av att nå de kunskapskrav som finns i den ordinarie skolan. Följer en egen läroplan och kursplaner.

[8] För exempelvis elever med hörselnedsättning, synnedsättning med annan funktionsvariation, eller grav språkstörning.

[9] För Sveriges urbefolkning samer. Finns för årskurs 1-6, sedan går eleverna vidare till ett ordinarie högstadium.

[10] I vissa fall går det att göra undantag för icke godkänt betyg i engelska. För en så kallad särskild variant av gymnasiestudier kan det finnas krav på godkända betyg i ämnen som är specifika för den varianten.

[11] För vissa program är några av dessa ämnen specificerade.

av grundskolans 17 obligatoriska ämnen. För den som ej har behörighet till gymnasieskolan finns möjligheten att gå introduktionsprogrammet IM.

En del av utbildningssystemet utgörs av fristående skolor, 18 % av grundskolorna och 36 % av gymnasieskolorna (Friskolornas riksförbund, 2022). 16,1 % av alla grundskoleelever och 30,5 % av gymnasieeleverna går i en fristående skola (Ekonomifakta.se, 2022) Fristående skolor i Sverige är privatägda och skattefinansierade, och drivs främst i form av aktiebolag med möjlighet att ta ut vinster. De fristående skolorna får inte ta ut några avgifter, vilket skiljer dem från privatskolor (Lindbom, 2010). Grundskola, gymnasium och universitetsstudier i Sverige är avgiftsfria[12] och för högre studier går det att söka lån och bidrag från staten för att försörja sig under studietiden. Betygen ges sedan 2011 inom Bologna-systemet, på en sexgradig skala från A-F (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Tidigare har betyg angetts med sifferskalor (1-5 åren 1962-1994) och olika former av bokstavsbetyg (A-C åren 1897-1962 och G—MVG åren 1994-2011). Betyg ges från sjätte klass. Nationella prov görs i årskurserna 3, 6 och 9, med det uttalade syftet att kunna jämföra resultat på olika nivåer samt underlätta för en likvärdig bedömning (Skolverket, 2022b).

3.2 Skolreformer

Skolan som institution är inte något separat från det omgivande samhället utan påverkas i högsta grad av samhälleliga reformer och politiska beslut (Anderson & Boyle, 2020, s. 36, med hänvisning till Aasen, Proitz, & Sandberg, 2014, p. 721; Arduin, 2015). Utifrån

[12] Med undantag för studenter utanför EU som studerar vid svenska universitet.

rådande samhällsstyrning formas därmed utbildningssystem på olika sätt (Arduin, 2015, s. 107). Nedan presenteras några av de viktiga skolreformer som skett från mitten av 1900-talet och fram till idag, som ett sätt att visa på hur politiska förändringar påverkar utbildningssystemet. Detta ska inte ses som en heltäckande genomgång av skolreformer i Sverige, då avhandlingens fokus handlar mer specifikt om 'en skola för alla' och inte om landets allmänna skolreformer. Samtidigt är det av vikt att sätta in skolan i dess kontext med samhällsförändringar som påverkar skolans utformning, eftersom det i sin tur påverkar skolans möjligheter och förväntningar på att vara 'en skola för alla'.

3.2.1 Reformer sedan 1960-talet

Skolsystemet har genomgått en rad olika reformer, där en viktig period var 60-talet. Från att ha haft en uppdelad skolgång med exempelvis flickskola och realskola som låg utanför grundskolan, samlades nu alla elever under en gemensam skollag och läroplan i grundskolan (Björklund, Lindahl & Sund, 2003). Skolan finansierades av staten, som detaljerat styrde hur resurserna skulle användas, och den svenska skolan beskrevs av många som en av de mest centraliserade och reglerade i världen (OECD, 1999; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). I slutet på 70-talet och under 80-talet skedde en reformering av skolan och svenska samhället i stort (Lundahl, 2002a, s. 625). Detta pågick under olika politiska styrningar, både socialdemokratiska och höger-regeringar. Från socialdemokratiskt håll var man missnöjd med skolans oförmåga att utjämna sociala ojämlikheter. Man ansåg att om beslutsfattande låg på kommunal nivå, i stället för hos staten, fanns större möjligheter att skapa en mer jämlik utbildning (Lundahl, 2002a, s. 625p). Höger-regeringen gick i början på 90-talet vidare med att reformera utbildningssystemet

utifrån uppfattningar om att systemet var ineffektivt och dyrt. Reformer i början av 90-talet innebar att kommunerna fick mer ekonomiskt ansvar för skolan i och med införandet av skolpeng. Detta bidrog till att etablering av fristående skolor möjliggjordes i högre grad än tidigare (Alexiadou, Dovemark, Erixon-Arreman, Holm, Lundahl & Lundström, 2016; Björklund et al., 2003; Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari, 2002; Lundahl, 2002a; Rönnberg, 2011).

Samtidigt infördes en valfrihetsreform som gav möjlighet att välja skola oavsett geografiskt läge. Tidigare tilldelades elever skolor utifrån närhetsprincipen; den skola som låg närmast geografiskt (Björklund et al., 2003; Lindblad et al., 2002; Lindbom, 2010). Denna valfrihetsreform kom, officiellt, till ur en strävan efter att öka kvaliteten och likvärdigheten mellan olika skolor och områden (Lidström, Holm & Lundström, 2014; Thelin & Niedomysl, 2015; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Viss forskning visar att elevers resultat har förbättrats i och med valfrihetsreformen och det ökade antalet fristående skolor (Böhlmark & Lindahl, 2007; Wondratschek, Edmark & Frölich, 2013). Men en stor del av tidigare forskning visar entydigt att reformerna lett till ökad segregation (Fjellman, 2019; Lundahl, 2016; Magnússon, 2020; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Dessa studier fann att skillnaderna har ökat mellan skolor gällande skolresultat och elevers etniska bakgrund, och att sammansättningen av elever blivit mer homogen utifrån socio-ekonomisk bakgrund.

En annan aspekt av valfrihetsreformen är utbudet av fristående skolor som alternativ till de kommunala. Fristående skolor har alltid funnits i Sverige, men tidigare utgjort en extremt liten del av skolsystemet, främst som alternativa pedagogiska metoder (Waldorf, Montessori m. fl.) (Bunar, 2008). Reformerna i början av 90-talet gjordes med det uttalade syftet att fristående skolor skulle ses som ett

komplement till kommunala skolor men att konkurrensen skulle resultera i en höjning av kvaliteten i skolan (Prop. 1991/92:95). Forskning visar på olika resultat huruvida friskolereformen inneburit en kvalitetshöjning eller inte. Böhlmark och Lindahl (2012) och Lindbom (2010) menar att en ökad andel fristående skolor har haft positiva effekter på skolresultaten. Samtidigt finns studier som konstaterar att betygsinflation är mer vanligt förekommande på fristående skolor än på kommunala skolor (Vlachos, 2019; Wikström & Wikström, 2005). Ytterligare ett motiv till införandet av fristående skolor var att det förväntades leda till en mer likvärdig utbildning mellan olika skolor och områden (Lidström et al., 2014; Prop. 1991/92:95; Thelin & Niedomysl, 2015; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Dessa reformer har dock lett till ökad segregation (Bunar & Kallstenius, 2008; Lundahl, 2016; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).

3.2.2 Nutida reformer

Den senaste stora reformen som genomförts är den nya läroplanen som började gälla från och med hösten 2022, Lgr22 (Skolverket, 2022a). Eftersom det projekt som denna studie följt avslutades 2020 kommer inte den nya läroplanen att beskrivas närmare här, då det var den tidigare läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2019) som gällde under tiden för projektet. Samtidigt med Lgr11 kom också bland annat ny skollag och betygsskala, nya nationella prov och införandet av lärarlegitimation (Skolverket, 2015). Syftet med reformerna var ”att förbättra elevernas kunskaper och uppnå en ökad likvärdighet i utbildning och betygssättning” (Skolverket, 2015, s. 7). En specifik reform för gymnasieskolan skedde samtidigt, som bland annat angav högre behörighetskrav för att komma in på gymnasiet (Lundahl, Erixon Arreman, Lundstrom & Ronnberg, 2010; Skolverket, 2010). För att nå målet med att öka elevers kunskaper och

likvärdighet lades stor betydelse vid de nationella kunskapsmålen, fler och tidigare uppföljningar av elevers kunskaper samt fler insatser som en följd av uppföljningarna (Skolverket, 2015).

I en rapport från Skolverket presenteras olika upplevelser av dessa reformer från verksamma inom skolan (Skolverket, 2015). I rapporten konstateras att de förändrade styrdokumenten verkar ha fått ”en ökad styrkraft” (Skolverket, 2015, s. 14), bland annat genom ökad uppföljning av elever och mer tid på bedömningsrelaterade aktiviteter. Däremot upplevde många att de nya styrdokumenten innebar snävare krav på hur lärare ska utföra sina arbeten, där lärare fått mindre frihet och utrymme att göra egna val. Rapporten visar att förändringarna i betygssystemet och formuleringarna av kunskapskraven gjordes med syfte att tydliggöra arbetet med betyg och bedömning. Dessa förändringar upplevdes av många lärare ha medfört en ökad tydlighet jämfört med tidigare. Samtidigt konstateras att en av de största utmaningarna är den tidsbrist och ökade administrativa börda som många upplevt som en följd av de nya styrdokumenten. Rapporten konstaterar att ”sådant som hade att göra med bedömning av elevernas kunskaper och med dokumentation, var det som flest lärare la ner mer tid på.” (Skolverket, 2015, s. 13).

Vissa menar att reformerna 2011 kan ses som en början till en åter-centralisering gällande ansvarsfrågan för den svenska skolan (Alexiadou et al., 2016), medan andra ser det som att statens roll både minskat och ökat (Rönnberg, 2011). Rönnberg (2011) menar att statens roll urholkats genom att staten inte har lika stor kontroll som tidigare. I stället kan man se att marknaden kontrollerar sig själv genom valfrihetsreformen, där aktörer måste utmärka sig i konkurrensen med andra, vilket kan leda till att regleringen sker utifrån behov och

efterfrågan. Samtidigt menar Rönnberg att staten fått en betydande roll i att ge information om och utvärdera skolan, vilket hon ser som att staten på nytt fått mer kontroll över utbildningssystemet. 2020 tillsattes en utredning gällande möjligt statligt huvudmannaskap för skolan (Utbildningsdepartementet, 2020). Vid tiden för skrivandet av denna avhandling pågår utredningen fortfarande.

3.2.3 Skolan i en nyliberal tid

Flera av de reformer och förändringar som beskrivits ovan kan – i likhet med andra samhälleliga välfärdsinstitutioner – beskrivas som ändringar som påverkats av styrningsmodellen New Public Management (NPM) (Almqvist, 2006; Dahl, 2009; Hasselbladh, Gustafsson & Bejerot, 2008; Larsson, 2021). NPM är inte en allomfattande styrmodell, utan snarare en samling idéer (Almqvist, 2006). Vad dessa idéer har gemensamt beskrivs ofta som ideal med ursprung i den privata sektorn med ett fokus på mätbara resultat samt att använda dessa mått som grund för decentraliserad kontroll, ökad konkurrens och för att fördela resurser (Hood, 1991). Genom att leda offentliga organisationer utifrån idéer grundade i NPM förväntas det ske en ökning av organisationens effektivitet och transparens (Almqvist, 2006). Denna mer kontrollerade form av styrning infördes för att säkerställa att förväntade resultat verkligen skulle uppnås (Agevall, 2005). I denna form av styrning ingår att sätta upp tydliga mål samt att noggrant granska resultaten, vilket innebär en striktare kontroll över finanserna, där resurser fördelas utifrån resultat. Detta sker genom att använda sig av noggranna utvärderingar samt jämförelser och konkurrens mellan olika aktörer. Med mätbara resultat som underlag för finansiella resurser och konkurrens, är syftet att aktörer ska få incitament att höja kvaliteten på de tjänster de tillhandahåller.

Det finns ofta ett samband mellan att styra verksamheter utifrån NPM och att utgå från nyliberala ideal. Nyliberalism kan beskrivas som en ideologi som bygger på liknande ideal som NPM (Bleiklie, 2018) och kan beskrivas som att använda mätbara och standardiserade resultat för att se till att man uppnår de förväntade målen (Anderson & Boyle, 2020; Waitoller, 2020). Tanken bakom mätningarna är att göra arbetet mer transparent, vilket innebär att de som ansvarar för verksamheten kan hållas ansvariga samt att det är möjligt att göra jämförelser – vilket i sin tur förväntas öka arbetets kvalitet och värde.

Idéhistorikern Sven-Erik Liedman (2012) tar upp ett flertal aspekter där det går att urskilja effekterna av NPM på skolan, bland annat kommunaliseringen. Från 80-talet och i samband med den ekonomiska krisen i början av 90-talet decentraliserades makt genom att beslutsfattande för skolfrågor flyttades från staten till kommuner, i linje med en mer nyliberal styrning. I stället för statens övergripande ansvar fördelades därmed ansvaret för skolorna på lokala aktörer. I och med decentraliseringen fick kommunerna ansvar både för anställningar och skolors ekonomi (Lindblad et al., 2002; Rönnberg, 2011; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).

Tidigare präglades skolsystemet i stor utsträckning av den generella socialdemokratiska styrningen i landet, med en stark välfärdsstat, tydlig styrning av staten och ett skolsystem med fokus på att utbilda goda medborgare i ett system präglat av jämlikhet (Bunar, 2010; Lundahl, 2002b; Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013). Statens ansvar för skolan innebar då tydliga regler och riktlinjer för läroplaner, undervisning, finansiering och utvärdering. Liedman (2012) refererar till Ringarp (2011) som visar hur kommunaliseringen av den svenska skolan inneburit en ny form av

övervakningssystem med krav på kostnadseffektivitet, transparens och en stor mängd uppgifter och mätningar som tar mycket tid från andra delar av arbetet.

Samtidigt som makt har decentraliserats kan man se det som att staten fortsätter att styra genom ökad användning av inspektioner och utvärderingar. Lundahl et al. (2013) beskriver att utvärderingarna av skolor används som ett sätt att undersöka om skolorna presterar på vad som anses vara rätt sätt, med fokus på elevers och skolors resultat. Detta leder till ökad konkurrens mellan skolor, vilket påverkar miljön och undervisningen utan att direkt leda till att öka elevers prestation eller trivsel. Tabeller över elevers resultat används ofta för att jämföra och rangordna skolor i rankningstabeller på internet (Baroutsis, 2016; Goldstein & Spiegelhalter, 1996). Skolor med hög måluppfylllelse, alltså där en stor andel av eleverna har godkända betyg, bedöms som ”bra” skolor. Elevers resultat antas spegla skolans kvalitet. Baroutsis (2016) konstaterar att media använder rankningstabeller bland annat för att framställa skolor negativt, utan att ta hänsyn till kontextuella faktorer såsom socio-ekonomisk status i området eller bristande resurser.

3.3 Professioner i skolan

På en högstadieskola arbetar olika professioner såsom lärare, rektor, biträdande rektor, kuratorer, skolsköterska, skolpsykolog, specialpedagoger, speciallärare, administrativt ansvariga, elevassistenter, fritidsledare, matbespisnings-personal, lokalvårdare och vaktmästare. Skolan är på så sätt en arbetsplats för många yrkesgrupper. Nedan beskrivs mer detaljerat de professioner som ingick i lokala styrgruppen på Silje skola. Syftet med denna beskrivning är att ge en inblick i de olika professionernas uppdrag

och ansvar. Styrgruppen utgjordes av skolans elevhälsoteam (EHT)[13], vilket på Silje skola bestod av rektor, specialpedagog, skolkurator och skolsköterska. Avsnittet inleds med en beskrivning av elevhälsans roll och bakgrund generellt, vilket följs av korta allmänna beskrivningar av de professioner som ingick i elevhälsan på Silje skola.

3.3.1 Elevhälsan

I och med regeringens proposition som kom 2000 (Elevvårdsutredningen, 2000) integrerades de tidigare separerade verksamheterna skolhälsovård, elevvård och specialpedagogik, till en samlad elevhälsa. Elevhälsans uppdrag tydliggjordes med skollagen (SFS 2010:800) som infördes 2011, till att främst handla om ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. Detta utgår från synen att lärande och hälsa förutsätter varandra – en god hälsa underlättar inlärning – och att klara av skolan leder till förbättrad hälsa (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Elevhälsans uppdrag innebär också att bidra till en likvärdig skola (se även Guvå, 2009; SFS 2010:800, 1 kap 8-9 §§; Skolverket, 2016; Specialpedagogiska myndigheten, 2018).

Elevhälsan består av ett EHT med ansvar för att "analysera, bereda och fatta beslut i elevhälsofrågor" (Hjörne & Säljö, 2013, s. 57). EHT kan vara sammansatta på delvis olika sätt på olika skolor. Vanligtvis består gruppen av fem-sex personer som brukar inneha några av följande funktioner: fritidspedagog, förskollärare, rektor, skolkurator, skolpsykolog, skolsköterska, socialsekreterare, specialpedagog, syokonsulent och talpedagog. Hjörne och Säljö (2013) hänvisar till Elevvårdsutredningen (2000), där det formuleras att teamen ska

[13] Tillsammans med lokala styrgruppen finns även en extern projektledare

samverka med övrig personal för att "åstadkomma en god miljö för lärande och främja en allmän utveckling hos eleverna" (Hjörne & Säljö, 2013, s. 58). Den breda sammansättningen av kompetens betraktas som en förutsättning för att kunna hitta en variation av lösningar på problem.

Studier visar att frågor om elevers hälsa idag många gånger rör sig om psykosociala, relationella och pedagogiska utmaningar, till skillnad från tidigare då fokus låg mer på elevers fysiska välbefinnande och hygien (Hjörne & Säljö, 2013). EHT som verksamhetsområde infördes efter betänkandet "Skollag för kvalitet och likvärdighet" (SOU 2002:121). I betänkandet beskrivs att arbetet med elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd ska innebära att uppmärksamma, utreda, dokumentera, åtgärda, följa upp och utvärdera elevens behov. Hjörne och Säljö (2013) beskriver att EHT:s arbete innebär regelbundna möten som kan utformas på lite olika sätt men ofta föregås av att någon i förväg anmäler ett ärende som sedan tas upp under teamens möten. Under dessa möten beskriver någon ärendet och vad som uppfattas som problematiskt med eleven, följt av diskussioner om möjliga lösningar eller vägar framåt.

När det gäller skolors inkluderande arbete visar studier att olika grupperingar på skolor får ansvar för att driva ett sådant arbete. Ansvaret kan exempelvis förläggas hos EHT (Hjörne & Säljö, 2013) eller andra former av skolteam där även lärare kan ingå (Östlund, Andersson, Ohlsson & Assarson, 2015). Hjörne och Säljö (2013) visar att när EHT har ansvaret för det inkluderande arbetet hamnar diskussionerna ofta i individualiserade problembeskrivningar utifrån exempelvis intellektuella förutsättningar, beteenden och koncentrationsförmåga, eller mer allmänna egenskaper som att vara "trubbig, udda, strulig eller ett trumpet barn" (Hjörne & Säljö, 2013, s.

187). Hjörne och Säljö drar slutsatsen att det därför många gånger inte handlar om inlärningssvårigheter hos elever utan snarare om svårigheter att anpassa sig till förhållanden i klassrummet. De menar att många gånger försöker EHT hitta förklaringar i diagnoser och tar sällan hänsyn till lärarens roll och utformningen av undervisningen eller miljön runt eleven.

Hjörne och Säljö hänvisar till Skrtic (1991) och konstaterar att "[d]et är en 'defective student' snarare än en 'inefficient organization' som är definitionen på det problem som skall analyseras och åtgärdas" (Hjörne & Säljö, 2013, s. 145), alltså att problembeskrivningen sammankopplas med individuella elever och inte hur skolans verksamhet är utformad. Detta innebär att EHT lägger grunden för hur skolan ser på vad som är problemet och vilka elever som inte lever upp till de förväntningar som ställs på dem.

3.3.2 Professioner i elevhälsan

Rektors uppdrag innebär ansvar för undervisningen, verksamhetens utveckling och resurser samt för personalen. Forskning visar att rektorsrollen förändrats och tydliggjorts sedan skolans styrning decentraliserats, där det nu är mer direkt uttalat att skolan behöver en ledare dels med pedagogisk insikt, dels med ansvar för de beslut som tas (Leo, 2010).

Skolans specialpedagogiska uppdrag kan beskrivas som att ge stöd till elever som riskerar att inte klara av att följa den ordinarie undervisningen, och därmed inte kommer att nå skolans mål, samt att ta fram åtgärdsprogram (Ahlberg, 2007; Gerrbo, 2012). Först från 2011 krävs en särskild examen för att kunna jobba med specialpedagogiska frågor i skolan, antingen som *specialpedagog* eller *speciallärare*. Rollerna har både likheter och skillnader. Båda roller

innebär individuell undervisning med elever, utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation, utveckla lärmiljöer samt samverka med vårdnadshavare och elevhälsan (Gerrbo, 2012; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon, Nilholm, Magnusson & Kerstin, 2015). Skillnader är att speciallärare har mer av direkt undervisning med elever, medan specialpedagoger har mer utbyten med lärare och samverkar med såväl skolledning som externa parter.

Forskning om *kuratorers* roll i skolan är mer begränsad än för elevhälsans andra professioner. Isaksson (2016) konstaterar att den forskning som finns ofta handlar om hur skolkuratorer hanterar problem hos elever, antingen individuella problem, skolrelaterade problem eller sådana som ligger utanför skolan. Bäst resultat uppnås när interventioner hanteras på systemnivå, men i praktiken utförs oftast arbetet på individ- eller gruppnivå.

Skolsköterskans roll har gått från att i början och mitten av 1900-talet främst vara inriktad på hygienfrågor och hälsokontroller, för att nu fokusera mera på hälsofrämjande arbete (Morberg, 2008). Rollen innebär både traditionella medicinska uppgifter och att hantera elevers psykiska och psykosociala hälsoproblem. I Morbergs studie beskriver de deltagande skolsköterskorna sitt arbete som ett ensamarbete. Upplevelsen av ensamarbetet beskrivs både som något positivt, som innebär självständighet, och som något negativt, som sårbart, där de saknar kollegor att diskutera med och som begränsar möjligheterna att kunna göra sig hörd.

3.4 Avslutande kommentar

Sammanfattningsvis går det att konstatera att utbildningssystemet i Sverige har genomgått ett antal större reformer sedan införandet av en gemensam grundskola på 1960-talet (Björklund et al., 2003). Några

av dessa reformer handlar om styret ska vara statligt eller kommunalt (Lundahl, 2002a), hur det avgörs vilken skola en elev ska gå på (geografiskt läge eller eget val) (Björklund et al., 2003; Lindblad et al., 2002; Lindbom, 2010) och vilken betygsskala som gällt (Lundahl et al., 2016). Reformerna har motiverats med att de ska utjämna sociala ojämlikheter men många menar att segregationen i stället ökat (Lundahl, 2016; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Tydligt är att utbildningssystemet formas av samtida politiska förändringar (Anderson & Boyle, 2020; Arduin, 2015). Nutida reformer speglar en i samhället mer generell nyliberal inriktning, där resultat ska redovisas på mätbara sätt (Anderson & Boyle, 2020; Waitoller, 2020). En konsekvens av detta fokus på mätbara resultat har blivit att det administrativa arbetet upplevs ta mycket tid från undervisningen (Liedman, 2012, med hänvisning till Ringarp (2011)), något som uttrycktes bland forskningsdeltagarna som det inledande citatet visar. Detta sätt att visa på resultat antas dels öka transparens och insyn, dels säga något om en organisations kvalitet. Genom att jämföra resultat avgörs om en organisation/institution är ”bra” eller ”dålig”. När det gäller utbildningssystemet har nyliberala ideal inneburit ett fokus på resultat som går att mäta och som används för att bedöma skolors kvalitet (Goldstein & Spiegelhalter, 1996). Men sådana mätbara resultat tar inte hänsyn till den kontext som enskilda skolor befinner sig i eller hur resurser fördelas (Baroutsis, 2016).

Detta kapitel har gett en översikt över elevhälsans roll i dagens utbildningssystem. Elevhälsans roll har förändrats från ett fokus på främst fysisk hälsa till att förebygga och främja hälsa utifrån psykosociala, relationella och pedagogiska faktorer (Hjörne & Säljö, 2013). Skolors EHT kan vara sammansatta av delvis olika yrkesgrupper. I kapitlet beskrivs avslutningsvis de professioner som

ingår i EHT på Silje skola för att möjliggöra diskussioner om professioners roll i elevhälsans arbete med att bli ’en skola för alla’.

4 Tidigare forskning

En stor del av tidigare forskning såväl i Sverige som internationellt pekar på att inkludering och att vara 'en skola för alla' är något som skolor ska arbeta med, samtidigt som begreppen kan ge upphov till många olika förståelser av hur arbetet ska bedrivas (Anderson et al., 2020; Gadler, 2011; Magnússon, Göransson & Lindqvist, 2019). På ett sätt går det att se att skolan i Sverige strävat efter att vara 'en skola för alla' sedan några hundra år tillbaka (Gerrbo, 2012), medan andra hänvisar till att arbetet med att vara 'en skola för alla' tog fart med införandet av en ny läroplan på 80-talet (Brodin & Lindstrand, 2007; Persson & Persson, 2012). Tydligt är att detta fokus stärktes 1994, när UNESCO, FN:s organisation för undervisning, vetenskap och kultur, antog den så kallade Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

Utgångspunkten för detta kapitel är att tidigare forskning konstaterat att det finns en ambition, såväl globalt som nationellt i Sverige, att skolsystemet ska vara 'för alla' och att undervisningen ska vara inkluderande. Samtidigt finns en stor komplexitet kring begreppen 'en skola för alla' och inkludering – gällande olika sätt att förstå begreppen och olika strategier för att omsätta dem till praktik. Detta kapitel inleds med en djupare genomgång av denna komplexitet. Tidigare forskning har tagit sig an idén om 'en skola för alla' och att bedriva inkluderande undervisning på lite olika sätt: genom att (försöka) definiera begreppen, lyfta frågor som uppstår när begreppen ska omsättas till praktik samt beskriva olika strategier som skolor använder i sina ambitioner att vara inkluderande och 'en skola för alla'. Detta är några av de aspekter som lyfts i kapitlet, följt av en kortare genomgång av forskning om att bedriva förändringsarbete i

projektform inom skolor. Det senare motiveras av att avhandlingen bygger på studien av ett projekt som exempel på hur skolor kan arbeta med att vara 'en skola för alla'.

4.1 Det komplexa med 'en skola för alla'

Czarniawska och Joerges (1996) konstaterar att idéer reser över världen och materialiseras på olika sätt i skilda kontexter. Ingemar Gerrbo, forskare i pedagogik och specialpedagogik, har studerat specifikt 'en skola för alla' som en av de "resande idéer som hela tiden kan tänkas omge skolan" (Gerrbo, 2012, s. 20). I tidigare forskning finns en stor enighet om att begreppet 'en skola för alla' är komplext med flera olika innebörder (e.g. Assarson, 2007; Gadler, 2011; Gerrbo, 2012). Gerrbo menar att begreppet grundas i en syn på "allas lika värde, rätt till delaktighet och tillträde till ordinarie skolform, att i möjligaste mån också fullt ut kunna delta i den ordinarie skolverksamheten, rätt till anpassning av undervisningen och särskilt stöd där så behövs" (Gerrbo, 2012, s. 20). Samtidigt understryker både Gerrbo (2012, s. 35) och Assarson (2007, s. 227) att fastän uttrycket är 'en skola för *alla*' så är det oftast ett fåtal elever som blir i fokus – de som bedöms vara i behov av särskilt stöd för att kunna tillgodogöra sig undervisningen.

Inkludering fokuserar på liknande sätt generellt på elevers behov av stöd utifrån deras förutsättningar, antingen med fokus på vissa elever baserat på funktionalitet eller med fokus på att undervisningen ska fungera bra för alla elever (Kiuppis, 2014). Ainscow och Miles (2008) menar att en inkluderande skola inte bara ska fokusera på elever i behov av särskilt stöd. De framhåller att en sådan skola ska arbeta för att öka elevers delaktighet, utveckla miljön, riktlinjer och arbetssätt som ett sätt att möta mångfalden av behov samt att säkerställa att

fokus läggs på alla elever som riskerar att exkluderas, inte bara de med särskilda behov. Artiles, Harris-Murri och Rostenberg (2006, s. 260) konstaterar att inkludering kan innebära allt från hur elever med funktionshinder placeras till att förändra hela utbildningssystem. Det finns därmed en viss gemensam utgångspunkt i att begreppen 'en skola för alla' och inkludering handlar om elevers tillgång till undervisningen.

Tydligt blir att innebörden av att vara såväl 'en skola för alla' som att bedriva inkluderande undervisning är komplex. Gerrbo (2012) konstaterar att även om skolan i Sverige varit mer segregerad tidigare än vad den är idag, så kvarstår ändå ett visst mått av uppdelningar av elever. Gerrbo exemplifierar med förekomsten av anpassad grundskola och specialskolor för elever med vissa funktionsvariationer samt de särskilda undervisningsgrupper som många skolor använder sig av. På så sätt, menar Gerrbo (s. 31), går det inte att säga att den svenska skolan är 'en skola för *alla*'. Gerrbo hänvisar till Giota, Lundborg & Emanuelsson (2009) och påpekar att "avsikterna med en-skola-för-alla ännu inte blivit så goda som man haft skäl att förvänta" (Gerrbo, 2012, s. 25) samt att förväntningar från central nivå sällan stämmer med det som händer lokalt (se även Lundahl, 2000; Persson, 2008; Zackari, 2001). Samtidigt är detta något som skolor strävar efter, och viss forskning visar att skolor kan uppleva sig som mer inkluderande efter olika utvecklingsinsatser (Östlund et al., 2015)

4.1.1 Måluppfyllelse och mätbarhet

En återkommande ingång till samtida studier om inkludering och att vara 'en skola för alla' är hur innebörden av begreppen relaterar till nyliberala influenser. Waitoller (2020) beskriver detta som att "[d]et

nyliberala kulturella och identitetsprojektet har haft en djupgående inverkan på införandet av inkluderande undervisning runt om i världen. Inkludering har blivit ett sätt att utveckla det nyliberala subjektet. Inkludering syftar till att utveckla funktionsdugliga och produktiva subjekt" (Waitoller, 2020, s. 98, min översättning). Snarare än att vara till för att utveckla individer till demokratiska medborgare som lär sig för lärandets skull (Carr & Hartnett, 1996), handlar inkludering många gånger, enligt Waitoller, om att utveckla produktiva medborgare i en marknadsekonomi.

Nutidens nyliberala ideal har även inneburit ett ökat fokus på mätbara resultat. Anderson och Boyle (2020) konstaterar att "[e]n konsekvens av dagens retorik inom utbildningssystemet är behovet av att mäta. [...] Detta har lett till en av de mest framträdande förändringarna inom utbildningssystemet under inflytande av nyliberala ideal – det omättliga behovet av att allt ska vara mätbart" (Anderson & Boyle, 2020, s. 43, med hänvisning till Muller, 2018, min översättning). Anderson och Boyle menar därmed att dagens utbildningssystem präglas av ett fokus på mätbarhet. De skriver att mätbara resultat används för att visa om studenter lär sig något. Visserligen har betyg länge varit en del av skolors arbete med att bedöma elevers kunskaper (Lundahl, 2006), men Anderson och Boyle konstaterar att allt inte är mätbart. De menar, med hänvisning till Unterhalter (2017, s. 2), att det idag finns en spänning mellan "vad som är enkelt att mäta men kanske inte betydelsefullt, och vad som är av stor betydelse men inte kan mätas" (Anderson & Boyle, 2020, s. 46, min översättning). Ainscow et al. (2006) noterar att inkluderande tillvägagångssätt ibland leder till att lärare fokuserar på att hitta strategier för att förbättra mätbara resultat. Författarna anser att detta kan leda till att elevernas behov bekräftas samtidigt som andra

tillvägagångssätt försummas, eftersom de inte förväntas leda till förbättrade resultat. Östlund et al. (2015) visar att en sådan sammankoppling av inkludering och måluppfyllelse kan leda till utmaningar för lärarna. I deras studie framkom att lärarna såg att elever kan göra individuella framsteg som inte reflekteras i betygen, och att detta kan leda till minskad självkänsla och minskat självförtroende hos eleverna.

En annan aspekt av dagens fokus på mätbara resultat är förväntningarna på att det som mäts också säger något om skolors kvalitet. Skolors kvalitet bedöms idag till stor del utifrån deras betygsnivåer (Allelin, 2020; Anderson & Boyle, 2020; Baroutsis, 2016; Goldstein & Spiegelhalter, 1996; Waitoller, 2020). Allelin (2020) beskriver detta som att ”[n]är enskilda skolor förväntas konkurrera med varandra måste lönsamheten mätas per skolenhet. Varje skola, oavsett om den är offentlig eller fristående, måste kunna uppvisa goda resultat, vilket i skolans värld ofta innebär höga *betygs*resultat” (s. 282, kursivering i original). Detta kan förklaras med den inverkan nyliberala ideal med fokus på effektivitet genom konkurrens, individualism och valfrihet haft på utbildningssystemet sedan framför allt 90-talet och framåt (Allelin, 2019; Anderson & Boyle, 2020; Arduin, 2015; Berhanu, 2011b). I ett sådant system används mätbara resultat för att säkerställa kvalitet (Anderson & Boyle, 2020).

Ytterligare ett perspektiv på detta fokus på betyg är hur det bidrar till att konstruera elever som antingen normala eller ”i behov av särskilt stöd”. Isaksson (2009) påpekar att förändringar i dagens utbildningssystem har inneburit ”en tydligare gränsdragning mellan de som når upp till, respektive inte når upp till, målen, varav de sistnämnda kategoriseras som elever i behov av särskilt stöd” (Isaksson, 2009, s. 22, med hänvisning till Wahlström (2002)). Vidare

menar Isaksson att inlärningsprocessen skiljer sig åt mellan elever och att betygssystemet och dess statiska målformuleringar kan förklara varför fler elever än tidigare konstrueras som i behov av särskilt stöd (2009, s. 23, med hänvisning till Emanuelsson (2006)). På liknande sätt menar Baglieri & Knopf (2004) att utbildningssystemet bygger på en uppfattning om att elever generellt lär sig på samma sätt och att de bör sträva efter samma mål. Detta ger fördelar till de elever som klarar av de krav och förväntningar som skolor ställer på dem. Författarna konstaterar att ”det talas inte om det faktum att skolor tydligt favoriserar ’vissa sätt att veta, göra, tänka och interagera’” (Baglieri & Knopf, 2004, s. 526, med hänvisning till Dudley-Marling och Dippo (1995, s. 409), min översättning). Citatet pekar på att utbildningssystem genomsyras av outtalade förväntningar om vad som förväntas av elever för att de ska kunna klara av den undervisning som ges.

4.1.2 Att undervisa elever gemensamt eller separat

Tidigare forskning om inkluderande undervisning visar att denna fråga ofta hanteras antingen genom att placera vissa elever i separata undervisningsgrupper eller att undervisa alla elever i samma klassrum men tillgodose vissa med specifika material eller hjälpmedel (Berhanu, 2011b; Curcic, 2009; Gerrbo, 2012; Hjörne & Säljö, 2013; Persson & Persson, 2012). Motiveringen för båda dessa strategier är att de på olika sätt tillgodoser elevers behov av särskilt stöd. Persson & Persson (2012) visar att båda sätten är relativt vanligt förekommande i dagens skola.

Westling Allodi och Fischbein (2009, s. 64) beskriver att det finns elever med vissa inlärningssvårigheter eller svårigheter att koncentrera sig, vars svårigheter inte är tillräckliga för att de ska

placeras i anpassad grundskola. Dessa elever placeras i stället i små undervisningsgrupper. Westling Allodi (2002, s. 85pp) undrar om användandet av separata undervisningsgrupper kan förstås som ett motstånd från skolan mot de beteenden som avviker från normen, och menar att 'en skola för alla' snarare kan förstås som 'en skola för alla som kan anpassa sig'. Separata undervisningsgrupper blir då, menar hon, ett sätt att hålla vissa elever borta från de ordinarie klasserna. På liknande sätt beskriver Hjörne och Säljö (2013) att elever placeras separat på grund av uppfattningen att eleven inte klarar av de förväntningar som finns i ett "vanligt" klassrum. Och, att även om de insatser som görs för eleven kan syfta till att eleven ska kunna återgå till den ordinarie klassen, menar Hjörne och Säljö att detta sällan händer. Curcic (2009) visar, med hänvisning till Ainscow (2000) och Slee (2002), att även i sådan undervisning där elever i behov av särskilt stöd inkluderas i de ordinarie klassrummen, kan de uppleva exkludering genom att de får jobba med särskilda uppgifter. Detta innebär, framhåller hon, att inkludering trots allt leder till en uppdelning av klassen i "normala" och "speciella" elever. Forskning med elever visar att de själva upplever den dubbelhet som kan komma med inkludering; att det leder till ett utanförskap samtidigt som insatserna tillgodoser deras behov (e.g. Brodin & Lindstrand, 2004; Groth, 2007; Mattson & Roll-Pettersson, 2007; Westling Allodi, 2002).

Tidigare forskning har återkommande funnit att lösningen att undervisa vissa elever separat alltid är en form av exkludering (e.g. Asp-Onsjö, 2006; Boyle & Anderson, 2020; Nilholm & Göransson, 2019). Lisa Asp-Onsjö presenterar i sin avhandling "Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun" (2006) tre dimensioner av inkludering: rumslig, social och didaktisk. Den

rumsliga handlar om huruvida eleven undervisas i det gemensamma klassrummet, den sociala om hur den sociala samhörigheten är för eleven och den didaktiska om hur väl lärandet är anpassat utifrån elevens behov och förutsättningar. Asp-Onsjö exemplifierar hur elever kan förstås som mer eller mindre inkluderade utifrån de tre dimensionerna och tar som utgångspunkt att rumslig inkludering alltid innebär att undervisas i det ordinarie klassrummet.

4.1.3 Vad är rättvisa i 'en skola för alla'?

En del av tidigare forskning gällande både 'en skola för alla' och att bedriva inkluderande undervisning tar upp att sådant arbete kan relateras till frågor om (social) rättvisa. Globalt lyfts återkommande att frågor om rättvisa i relation till att vara 'en skola för alla' handlar om att säkerställa att elever har tillgång till och kan tillgodogöra sig undervisningen oavsett bakgrund (e.g. Bardsley, 2007; Shields & Mohan, 2008). I svensk kontext framhäver Assarson (2007) bland annat att i talet om 'en skola för alla' finns det synsätt som antingen menar att vissa elever helt enkelt behöver träna mer eller att elever ska få göra olika utifrån deras behov och förutsättningar. Dessa två synsätt kan relateras till olika förståelser av rättvisa: en liberal syn och en syn som utgår från skillnader.

En liberal rättvisesyn utgår dels från att jämlikhet (equality) innebär att behandla alla lika (Young, 2008, se även Sharon, 2002, s. 123) och att ta utgångspunkt i individuella meriter (Artiles et al., 2006, s. 264). Artiles et al. beskriver att detta grundas i en syn på att "individer är berättigade till resultatet av deras insatser; så, marknadskrafter och konkurrens borde reglera samhällets hantering av social rättvisa" (Artiles et al., 2006, s. 263, med hänvisning till Christensen och Dorn (1997), min översättning).

Författarna menar alltså att rättvisa utgår från marknadsideal och konkurrens med fokus på individers egna handlingar och dess konsekvenser. Vidare påpekar Artiles et al. att skolor i allt högre utsträckning bygger på ett sådant liberalt synsätt, där prestationer och misslyckanden ses som resultat av individuella ansträngningar och möjligheter (Artiles et al., 2006, med referens till Varenne, McDermott, Goldman, Naddeo och Rizzo-Tolk (2018)). Andra benämner ett sådant fokus på individuella prestationer som något som utgår från nyliberala ideal, där det antas att alla har samma möjligheter och att ansvaret för att lyckas därmed läggs på enskilda elever, vilket ”förutsätter jämlika utgångspunkter” (Anderson et al., 2020, s. 3, min översättning). Individer ses därmed som kapabla att göra val och ta beslut utifrån egen fri vilja, vilket innebär att även misslyckanden ses som ett resultat av egna (dåliga) val och beslut. Cameron och Billington (2017, s. 1367) fann i sin studie en uppfattning hos vissa studenter med dyslexi att de inte ville ha särskilt stöd. Dessa studenter ansåg att rättvisa var att alla skulle klara av utbildningen på samma premisser, vilket författarna tolkar som uttryck för en nyliberal förståelse av rättvisa.

Feministiska, antirasistiska och hbtqi-rörelser har utmanat en sådan (ny)liberal syn. De menar att strukturella ojämlikheter därmed osynliggörs och att rättvisa innebär att ta hänsyn till de skilda förutsättningar som individer befinner sig i (Artiles et al., 2006; Young, 2008, 2011). Vissa menar att inkludering kan förstås utifrån teorier om social rättvisa (Artiles et al., 2006). Enligt Artiles et al. (2006) kan förståelsen av social rättvisa bygga på olika perspektiv. Därmed kan dilemman uppstå, eftersom olika perspektiv på social rättvisa kan leda till olika förståelser av vad inkludering innebär. Woodcock och Hardy (2017) är några av de som studerat relationen

mellan inkludering och rättvisa. De bygger sin studie på Frasers (2008) tre dimensioner av rättvisa, där de har studerat hur lärares tal om inkludering kan förstås i relation till de tre rättvisedimensionerna. Författarna såg exempelvis skillnader mellan lärares tal om en trygg undervisningsmiljö, där alla elever värderas, och det stöd och de anpassningar som görs för att eleverna ska klara av undervisningen.

En liberal rättvisesyn innebär därmed att alla ska få samma behandling, medan en rättvisesyn som utgår från skillnader innebär att individer bör bemötas olika utifrån deras skilda förutsättningar. Översatt till skolans värld kan detta beskrivas som att två olika rättvisediskurser kan vara styrande: antingen är rättvisa att ge alla elever likadan undervisning eller att anpassa undervisningen efter elevers olika behov.

4.1.4 Vem eller vad ses som problemet?

Återkommande i tidigare forskning gällande 'en skola för alla' och inkluderande undervisning diskuteras att det finns olika perspektiv på vem eller vad som bedöms som orsaken till elevers skolsvårigheter. I sin tur påverkar dessa olika perspektiv hur det inkluderande arbetet genomförs. I korthet kan man antingen se *individer* eller *skolan som institution* som bärare av de problem som betraktas som bakomliggande faktorer. Att se individer som problembärare kan benämnas som ett *kategoriskt* perspektiv medan att se att problemet uppstår i relationen mellan elev och skolmiljö kallas för ett *relationellt* perspektiv (Persson, 1998, s. 30).

Ett sätt att beskriva det kategoriska perspektivet är att när skolor ska motivera inkluderande insatser kan fokus ligga på de enskilda individerna, antingen genom att förklara elevers svårigheter med att det finns brister hos den individuella eleven (Isaksson, 2009) eller

genom att se till deras möjligheter och förutsättningar (Assarson, 2007). Isaksson (2009) påpekar att det numera är en mål- och resultatstyrning som reglerar den svenska skolan. Detta har i sin tur inneburit att de elever som beskrivs vara i behov av särskilt stöd är de som riskerar att inte nå de uppsatta kunskapskraven. Isaksson menar därmed att specialpedagogiska insatser främst syftat till att ”hjälpa eleverna att undvika misslyckanden i form av att inte nå målen” (Isaksson, 2009, s. 62). Berhanu (2011b) menar att när orsakerna till elevers skolsvårigheter läggs hos den individuella eleven, sker en kategorisering och klassificering av eleven som ofta leder till segregerade och exkluderande förhållningssätt.

Att utgå från elevers olika förutsättningar kan ses som ett måste för att kunna tillgodose elevers olika behov, men Assarson (2007) menar att ett sådant tillvägagångssätt också medför vissa risker. Hon använder Foucault (1973, 2003) för att visa på hur elevers beteenden delas in i normalt och avvikande, där vissa handlingar blir oacceptabla och leder till att elever behandlas och undervisas på olika sätt (se även Hellblom-Thibblin, 2004; Hjörne, 2004; Ingestad, 2006; Jakobsson, 2002; Lundgren, 2006). Detta perspektiv kritiseras för att lägga problematiken på en individuell nivå. Därmed, menar kritikerna, tas det inte hänsyn till mer strukturella orsaker som kan bero på socio-ekonomiska faktorer eller att organiseringen av skolan inte är anpassad efter elevers olikheter. Ahlberg (2007) betonar dock att det individualistiska synsättet är vanligast i skolans verksamhet.

Berhanu (2011b) beskriver att den relationella modellen medför en förståelse för att utbildningssystemet i sig ”is more or less disabling or enabling” (2011b, s. 134 med hänvisning till Corbett & Slee, 2000, s. 143), alltså att det är skolans utformning som skapar hinder eller möjliggör elevers lärande. Enligt Berhanu har den relationella synen

införlivats i riktlinjer och styrdokument men inte på motsvarande sätt i utformningen av utbildningssystemet. Flera studier har framfört ett sådant perspektiv som en lösning på svårigheterna med att genomföra inkludering (Brodin & Lindstrand, 2007; Göransson et al., 2015; Nilholm, 2005; Skrtic, 1995). Dessa forskare hävdar att fokus bör skifta från att eleverna ses som problematiska för att de inte kan hantera de krav som ställs på dem till att förändra utbildningssystemet så att utgångspunkten i stället är att alla elever – på samma sätt som alla människor i samhället – är olika och därmed har behov av undervisning i olika former.

Skrtic (1995) beskriver att problemet snarare ligger i hur skolan är organiserad än i att elever har olika behov. Han menar att elevgrupper alltid består av en viss mångfald, och att det alltid kommer att finnas elever som inte passar in i hur skolan är utformad. Ett sådant synsätt innebär att det är skolans utformning som gör att vissa elever är i behov av särskilt stöd – inte elevernas olika funktionsvariationer i sig. Brodin och Lindstrand (2007) menar att i stället för att elever i behov av särskilt stöd förstås utifrån individuella förklaringar där man utgår från att problemet ligger hos eleven, skulle man kunna prata om elevers rätt till en fullvärdig utbildning. På så sätt, skriver författarna, skulle inte lika mycket fokus läggas på olika diagnoser, eftersom man skulle fokusera på alla elevers rätt att få det stöd de behöver för att få en fullvärdig utbildning. De konstaterar även att variationer bland eleverna bör ses som något positivt och användbart, i stället för att göra uppdelningar utifrån vad som ses som normalt och som avvikande (se även Curcic, 2009). Samtidigt pekar Assarson (2007) på att det kan vara svårt att uppnå en syn där elevers olikheter ses som en resurs. Detta på grund

av hur utbildningssystetmet är utformat och de krav som idag ställs på skolor.

Avslutningsvis kan ett intersektionellt perspektiv på inkludering visa att elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd kan vara marginaliserade också på andra sätt, exempelvis utifrån faktorer som klass och etnicitet (Bešić, 2020; Kozleski, Artiles & Waitoller, 2014). Olika grupptillhörigheter formar elevers livssituationer och ger varierande förutsättningar för att klara av skolan. Tidigare forskning visar hur inkludering i Europa och USA oftast knyts till funktionalitet (e.g. Bešić, 2020; Kozleski et al., 2014) och att vissa grupper av elever i oproportionerligt stor utsträckning kategoriseras som ”i behov av särskilt stöd”, däribland pojkar (Kozleski et al., 2014) och elever från marginaliserade grupper (Berhanu, 2011a; Bešić, 2020; Kozleski et al., 2014). Det verkar därmed som att funktionalitet ofta är bedömningsgrunden i ett inkluderande arbete men att vissa grupper av elever är överrepresenterade bland de som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Att utbildningssystemet är utformat med en viss typ av elev i åtanke gör att vissa grupper av elever har lättare för att leva upp till de förväntningar som verkar finnas gällande vad en ”ideal” elev är (Slee, 2011).

4.2 Att förändra skolan genom projekt

Såväl globalt som i den svenska skolan genomförs ofta initiativ med fokus på förändring. Forskning visar att resultaten av olika förändringsarbeten varierar och inte alltid motsvarar de som planerats (Abrahamsson & Agevall, 2009; Fullan, 2007; Löfqvist, 2015). Initiativ till förändring kan komma från olika håll; dels från den egna skolan, dels från olika håll utanför skolan, såsom kommunen eller som en följd av nationella ändringar i styrdokument

och liknande (Larsson & Löwstedt, 2010). Många menar att en god förutsättning för att lyckas med förändringsarbetet är om det utgår från den lokala kontexten eller från lärares egna problemformuleringar (Larsson & Löwstedt, 2010; Scherp, 2003).

Abrahamsson och Agevall visar hur projekt i stor utsträckning kan definieras utifrån både flexibilitet och kontroll; faktorer som både möjliggör särskilda satsningar och begränsar och sätter ramar för hur ett arbete ska genomföras (2009, s. 52pp). Exempelvis kan projekt å ena sidan ses som en flexibel möjlighet i en stelbent organisation för att både prova nya idéer och ge utökat handlingsutrymme för anställda. Å andra sidan styrs och kontrolleras projekt genom de krav som finns på planering, uppföljning och utvärdering. Vidare beskriver Abrahamsson och Agevall (2009, s. 38) att projekt många gånger används som ett sätt att få resurser för att kunna jobba med olika behov. Sahlin-Andersson (1996) påpekar att projektformen kräver ett visst arbetssätt, exempelvis att förhålla sig till resurser, krav från finansiärer och en viss typ av dokumentation. Hon skriver att det många gånger troligtvis inte är arbetssättet i sig som är det som eftersträvas när ett projekt startas upp. I stället har man en idé som man vill genomföra, och projektformen utgör en möjlighet att prova den. Även om projektformen i sig inte alltid är syftet, blir arbetssättet då något som med nödvändighet behöver implementeras, vilket ibland kan upplevas försvåra idéns genomförande.

Andra sätt att förstå projektformen är att försöka se de bakomliggande motiven. En studie av Jensen, Johansson & Löfström (2013, s. 132) fann att motiv kan vara politiska, administrativa eller organisatoriska. Enligt Jensen et al. bygger politiska motiv på en vilja att signalera att man tar problem på allvar och därför öronmärker

resurser. Administrativa skäl kan vara att det ska vara lätt att kontrollera och utvärdera en satsning. Utifrån ett organisatoriskt perspektiv kan projektformen anses vara ett sätt att få individer att göra uppgifter de vanligtvis inte gör samt att säkerställa att de planerade aktiviteterna genomförs. Jensen et al. (2013) var bland de första att studera projektformen som metod för att implementera en policy som temporär organisering, och vilka utmaningar detta kan medföra. Projektformen innebär en avgränsad gruppering – avgränsad både till dem som arbetar i projektet, vilka är separerade från den övriga organisationen, och på grund av att det är en tidsbegränsad satsning. Samtidigt, menar Jensen et al., behöver det finnas ett väl fungerande utbyte mellan projektorganisationen och den ordinarie verksamheten för att projektets förändringar ska kvarstå efter projektets avslut. Jensen et al. ser detta utbyte som en av de stora utmaningarna med att implementera policy i projektform.

4.3 Avslutande kommentar

Idén om 'en skola för alla' översätts på olika sätt beroende på kontext (e.g. Assarson, 2007; Gadler, 2011; Gerrbo, 2012). I grunden handlar det om allas rätt till undervisning *och* att alla ska ges möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. Detta sker ofta genom att vissa elever bedöms vara i behov av särskilt stöd för att kunna klara av undervisningen (Assarson, 2007; Gerrbo, 2012). Andra sätt som detta uttrycks på är att undervisningen ska vara inkluderande eller att alla elever ska inkluderas i undervisningen. Även detta syftar till att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov för att möjliggöra elevers inlärning (Ainscow & Miles, 2008; Kiuppis, 2014).

Såväl skolsystemet i stort som det inkluderande arbetet specifikt har de senaste årtiondena påverkats av nyliberala ideal i form av att

mätbara resultat används för att bedöma skolors kvalitet (Allelin, 2020; Anderson & Boyle, 2020; Baroutsis, 2016; Goldstein & Spiegelhalter, 1996; Waitoller, 2020). Detta kan få två tydliga konsekvenser: 1) att fokus blir på strategier som förväntas förbättra de resultat som kan mätas, vilket inte nödvändigtvis är de bästa strategierna för elevers inlärning (Ainscow et al., 2006), och 2) en nedprioritering av aspekter som är betydelsefulla för elever men som inte kan mätas (Anderson & Boyle, 2020).

Elevers inkludering handlar många gånger om huruvida alla elever ska undervisas i ordinarie klassrum (eventuellt med vissa hjälpmedel) eller om vissa ska undervisas separat (Berhanu, 2011b; Curcic, 2009; Gerrbo, 2012; Hjörne & Säljö, 2013; Persson & Persson, 2012). Båda sätten kan motiveras med att det tillgodoser elevers specifika behov. Men de kan också upplevas som utpekande och exkluderande (e.g. Brodin & Lindstrand, 2004; Groth, 2007; Mattson & Roll-Pettersson, 2007; Westling Allodi, 2002). Asp-Onsjö (2006) ger en mer komplex förståelse av inkluderingsbegreppet , där hon definierar att inkludering kan vara rumslig, social och/eller didaktisk.

Hanteringen av inkludering och att vara 'en skola för alla' formas i relation till olika förståelser av rättvisa (Artiles et al., 2006; Woodcock & Hardy, 2017). En liberal rättvisesyn utgår ifrån att alla ska behandlas lika och att individer har ansvar för sina egna handlingar (Anderson et al., 2020; Artiles et al., 2006; Sharon, 2002; Young, 2008). I relation till utbildningssystemet kan detta beskrivas som att alla ska klara av undervisningen på samma premisser (Cameron & Billington, 2017). I kontrast till detta finns en förståelse av rättvisa som bygger på skillnader (Artiles et al., 2006; Young, 2008, 2011). Ett sådant skillnads-perspektiv tar utgångspunkt i att individer har olika

förutsättningar och att det därmed inte är rättvist att bemöta alla på samma sätt.

Förståelsen av hur inkludering ska ske beror på vad som anses vara orsaken till att elever exkluderas. Antingen ses det som att individen bär på problem som gör att hen inte kan klara undervisningen, eller att det är skolmiljön och undervisningens utformning som skapar utmaningar för eleverna (Berhanu, 2011b; Isaksson, 2009; Persson, 1998). Vanligt är att när en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd anses det bero på att eleven har en diagnos (Bešić, 2020; Kozleski et al., 2014), exempelvis i form av en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (Mohr-Jensen, Steen-Jensen, Bang-Schnack & Thingvad, 2019).

Avslutningsvis lyfts i detta kapitel utmaningar som kan uppstå när förändringar ska ske i projektform. Det kan konstateras att förändringsprojekt många gånger inte leder till de resultat som förväntades (Abrahamsson & Agevall, 2009; Fullan, 2007; Löfqvist, 2015). En aspekt som påverkar ett projekts genomförande är var idén uppstod (Larsson & Löwstedt, 2010; Scherp, 2003). Huruvida förändringar kvarstår efter projektets avslut påverkas av utbytet mellan projekt och ordinarie verksamhet (Jensen et al., 2013). Projekt kan vara ett sätt att införa och få resurser till nya idéer men styrs samtidigt av administrativa krav som formar vad som är möjligt att göra och vad som ska vara i fokus (Abrahamsson & Agevall, 2009; Sahlin-Andersson, 1996). Projektsatsningar kan också användas för att ge signaler om att ett område är prioriterat (Jensen et al., 2013).

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar jag de teoretiska perspektiv jag använder i avhandlingen för att förstå det komplexa i att vara 'en skola för alla' och att bedriva inkluderande undervisning. Under åren med avhandlingsarbetet har jag utvecklat större teoretisk självständighet, valt mellan olika teoretiska vägar samt prioriterat bland olika teoretiska perspektiv. Olika perspektiv har därmed fått ta mer eller mindre plats innan jag landat i den teoretiska grund som avhandlingen bygger på. Med hjälp av organisationsteoretikerna Czarniawska och Joerges (1996) ser jag att dokument – till exempel projektplaner och policydokument – inte bara omsätts exakt så som de är formulerade, utan de aktörer som står för såväl planering som genomförande omtolkar formuleringar utifrån den egna kontexten[14]. I en sådan översättningsprocess konstrueras idén om 'en skola för alla' diskursivt, och normaliseringsprocesser formar det inkluderande arbetet. Dessa utgångspunkter kommer nu att presenteras närmare.

5.1 Att översätta dokument till praktik

Denna studie grundar sig i en syn på policy som något mer än neutrala dokument, förordningar och riktlinjer. Dels utformas en policy med grund i ideologier och resurser, vilket innebär att den inte formuleras på neutrala grunder, utan att den redan vid utformningen påverkas av omgivande faktorer. Dels påverkas hur policyn omsätts från text till praktik av de aktörer som ska utföra policyn. I denna studie används konceptet policy-översättning som utvecklats av organisationsteoretikerna Czarniawska och Joerges (1996). De visar

[14] Ett närliggande begrepp är policy enactment (e.g. Ball, 2012). Begreppet översättning ser jag som något bredare, som fångar inte enbart hur en policy i form av text översätts utan hur en *idé* reser och omvandlas av aktörer på lokal nivå.

hur policy översätts genom att idéer får en materiell form när de formuleras i ord, att de reser till olika platser, leder till handling och formas av aktörerna på de specifika platser där policyn ska genomföras. När en policy översätts tolkas och anpassas den till den aktuella kontexten, vilket leder till olika praktiker beroende på vilka aktörer som ansvarar för att omsätta policyn till konkret praktik och den kontext de befinner sig i (jfr Giritli Nygren, 2009).

Begreppet översättning i denna betydelse grundas i en organisationsteoretisk syn på idéspridning inom organisationer (Johansson, 2002). Fokus i denna inriktning är på hur idéer sammanförs translokalt mellan lokal och global nivå; det vill säga, hur idéer från nationellt eller globalt håll landar och omförhandlas i en lokal kontext. Som konstaterats tidigare, begränsar och formar institutionella ramar handlingsutrymmet för de inblandade aktörerna. Johansson (2002) konstaterar att vid användande av översättningsbegreppet diskuteras även hur idéernas innehåll och utformning påverkar individernas handlingsutrymme: ”vissa idéer är mycket abstrakta och ospecificerade, vilket lämnar ett stort utrymme för lokala tolkningar, medan andra mer har karaktären av färdigförpackade och detaljspecificerade paketlösningar, där utrymmet för lokala anpassningar är betydligt mer kringskuret” (Johansson, 2002, s. 106p).

I denna studie används Czarniawska och Joerges (1996) teori om policy-översättning som utgångspunkt i kontexten av inkluderande undervisning, eller ’en skola för alla’. Detta innebär att idén om ’en skola för alla’ kan tolkas och anpassas på olika sätt, av olika aktörer och i olika kontexter. I denna studie används ”översättning” på två sätt. Dels studeras hur nationella och internationella dokument (eller policy), som på olika sätt adresserar inkludering, översätts i

projektet ”En skola för alla”. Dels är dokument från ansökningsprocessen för just detta projekt i fokus för att se hur dessa dokument översätts till praktik i genomförandet. Med utgångspunkt i det lokala projektet diskuteras svenska skolors möjligheter att arbeta inkluderande.

Statsvetaren Anne Mette Møller (2019) menar att med översättningsbegreppet fångas de tvetydigheter och komplexiteter som är oundvikliga konsekvenser när idéer omsätts till praktik. Hon påpekar att översättningsprocessen bör ses som något som sker med nödvändighet och därmed inte ska värderas som varken bra eller dåligt. Med hjälp av Røvik (2007) lyfter Møller fram att lyckade översättningsprocesser därmed innebär ”önskvärd och hållbar praktisk förändring” (s. 8). Men, detta leder till frågor om vad som utgör önskvärda förändringar och ur vems perspektiv. Vidare menar Møller att inblandade aktörer alltid måste fråga sig vad idéerna betyder i den egna kontexten. Vad som sedan sker i översättningen beror på aktörernas förmågor, såsom ”kunskap, kreativitet, tålamod och styrka” (2019, s. 19, min översättning) och hur överens de är. Hon beskriver de som ansvarar för den lokala översättningen, exempelvis genom att genomföra aktiviteter i den lokala kontexten, som nyckelöversättare[15].

Denna studies förståelse av policy som något som görs genom att den översätts liknar statsvetaren Jennie Larssons beskrivning av integrationspolitik som ett görande i avhandlingen ”Integrationen och arbetets marknad: Hur jämställdhet, arbete och annat ’svenskt’ görs av arbetsförmedlare och privata aktörer” (2015). Enligt Larsson

[15] Ett begrepp som ofta används inom actor-network-teori (ANT) (Latour, 2005a; Michael, 2016).

omsätter de aktörer, som agerar utifrån en policy, beslut till praktik genom deras sätt att agera - eller inte agera. På så sätt är det aktörerna själva som gör policyn, inte de som har skrivit dokumentet. Larsson menar att det därmed kan uppstå spänningar hos aktörerna, mellan att följa de krav som ställs i dokumenten, att förhålla sig till den egna verksamheten och att ta hänsyn till olika behov som personer i verksamheten har. Detta perspektiv kan förstås ytterligare med hjälp av Ball (2012), som menar att de aktörer som ska omsätta en policy har ett vidare utrymme att översätta det som är formulerat i en policy: abstrakta texter översätts till olika praktiker beroende på kontext. I denna studie används samma perspektiv som hos Larsson (2015) och Ball (2012), det vill säga hur en policy görs genom aktörers handlingar, eller icke-handlingar, och vad detta innebär för såväl en lokal skolas möjligheter att vara inkluderande och 'för alla', som för skolor generellt i Sverige.

5.2 Diskursiva konstruktioner

En av studiens utgångspunkter är, som ovan beskrivits, att idén om att vara 'en skola för alla' och att jobba för inkludering färdas globalt och landar i olika lokala kontexter (Czarniawska & Joerges, 1996; Gerrbo, 2012). Studien bygger på förståelsen att diskurser konstruerar idén om 'en skola för alla'. Med grund i denna förståelse fångar jag upp de diskurser som på Silje skola formar idén om att vara 'en skola för alla' och vad detta säger om dagens utbildningssystem i Sverige: hur idén reser mellan olika diskursiva förståelser och därmed ges olika mening.

Diskurser ses vanligtvis som "språkliga praktiker – regler för och regelbundenheter i hur man kategoriserar och talar" (Bergström & Boréus, 2005, s. 177). Diskursbegreppet fångar även in att individers

sätt att uttrycka sig formas av olika sätt att förstå världen. Doherty beskriver detta som att diskurser är ”en sammansättning idéer, begrepp och övertygelser som har blivit fastställda som kunskap, eller som ett godtagbart sätt att se på världen” (2007, s. 193p, min översättning). Att idéer fastställs som kunskap innebär att individer uppfattar ”sanningar” i det som egentligen bygger på uppfattningar om världen. Den franske filosofen, idéhistorikern och aktivisten Michel Foucault menade att diskurser kan urskiljas genom att undersöka språkliga praktiker och fråga ”vad var det som sades *i* det som sades?” (2002, s. 30, min översättning, min kursivering). Genom att undersöka tal är det alltså möjligt att urskilja diskurser som formar det som sägs. Diskurser påverkar hur individer ser och förstår sin omgivning och formar vad som är möjligt – eller lättare till hands – att säga, tänka och tycka. Detta leder i sin tur till att vi förstår, tänker och talar om fenomen på vissa sätt och agerar baserat på detta. Att även ageranden ses som uttryck för diskurser är del av en foucauldiansk förståelse av diskurser (Foucault, 2002). Genom diskurser realiseras vissa tillvägagångssätt medan andra begränsas – olika handlingar blir möjliga eller omöjliga.

I denna studie använder jag diskursiva konstruktioner för att urskilja hur olika aktörer som är inblandade i projektet ”En skola för alla” ger mening till idén om ’en skola för alla’. I materialet framkommer spänningar mellan olika aktörer, spänningar som kan förstås genom att analysera hur diskurser konstrueras och på olika sätt informerar idén om ’en skola för alla’. Detta synliggör hur olika perspektiv tas för givna som det ”sanna” sättet att förstå vad det är att vara ’en skola för alla’, vilket i sin tur formar hur individer ska agera. Mitt fokus är på den språkliga – diskursiva – konstruktionen av ’en skola för alla’. Med andra ord är jag intresserad av hur individer uttrycker

sig för att ge mening till idén 'en skola för alla' och vilka diskurser de åberopar för att motivera sina perspektiv, eller hur de rättfärdigar sina beteenden (Van Leeuwen, 2007).

I relation till utbildningssystemet går det att se diskursers inflytande på flera olika sätt. Foucault konstaterar att "[r]eformer kommer inte till ur tomma intet, oberoende av de som står bakom dem" (1994 [1981], s. 456, min översättning). Det vill säga, reformer och policy formas av de aktörer som skriver dem och den kontext de befinner sig i. På samma sätt formas vardagliga tankar och handlingar utifrån den omgivande kontexten. I olika kontexter tas olika synsätt för givet som sanningar och styr vad som blir möjligt att tänka, säga och agera. Diskurser ger därmed uttryck för makt. Denna maktdimension gör att det blir särskilt viktigt att studera diskurser inom skolvärlden. De diskurser som formar aktörers förståelse av 'en skola för alla' styr vilka ageranden som blir rimliga, vilket i sin tur får konsekvenser för hur elevernas utbildning utformas. I denna studie vill jag därför studera vilka diskurser det ges uttryck för– snarare än att analysera diskurserna i sig – för att kunna diskutera vad dessa kan få för konskvenser för eleverna.

5.2.1 Makt och normalisering

Idén om 'en skola för alla' kan förstås som en "policy med goda intentioner […] med syfte att hantera genuina och svåra sociala problem" (Fahlgren, Johansson & Mulinari, 2011, s. 5, min översättning), vilket innebär en policy med goda intentioner, men som samtidigt fungerar som en disciplinerande policy. Den är disciplinerande genom att den konstruerar normer om en viss sorts beteende som förväntas av eleverna (Hjörne & Säljö, 2013; Westling Allodi, 2002). Detta leder dels till att vissa grupper av elever bemöts

annorlunda än de som lever upp till sådana normer, dels att eleverna själva uppfattar sig som annorlunda än andra (Brodin & Lindstrand, 2004; Groth, 2007; Mattson & Roll-Pettersson, 2007).

En sådan process där normer konstrueras kan benämnas normalisering: en process som ”producerar och definierar vad som ska betraktas som ’normalt’ eller ’naturligt’ vid en specifik tid och plats” (Fahlgren et al., 2016, s. 16). Synen på vad som är normalt är därmed något som konstrueras genom en normaliseringsprocess. För att någon eller något ska kunna ses som normalt finns det alltid något motsvarande “onormalt”, som det normala sätts i relation till. Vidare finns det två sätt att förstå det normala – antingen som det vanliga eller som ett ideal, hur något borde vara (Fahlgren et al., 2011, s. 8). Normalitet i bemärkelsen hur något borde vara innefattar en maktrelation, genom att det samtidigt konstruerar det som ses som avvikande, som inte ingår i normen. I föreliggande studie används denna ansats om normalisering och makt som utgångspunkt i relation till inkluderande undervisning. Detta innebär en förståelse av att det förekommer idealiserade föreställningar av hur en ’normal’ elev ska vara, vilket samtidigt konstruerar vissa elever som avvikande och som behöver bemötas och behandlas annorlunda än andra elever. De som avviker ses som i behov av särskilt stöd för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och därmed bli inkluderade. Hade skolan varit organiserad på ett annat sätt så hade vissa förmågor eller beteenden som idag ses som avvikande möjligen inte bedömts på det sättet.

När det gäller att vara ’en skola för alla’ går det att se denna uppdelning i ”normala” och ”avvikande” i relation till de normer som genomsyrar skolor idag om vad som är en ‘normal’ och önskvärd elev; olika krav och förväntningar som elever ska klara av

och leva upp till (Eek-Karlsson, 2012). Det kan exempelvis handla om att ta till sig kunskap på ett visst sätt men också om beteende i klassrummet och i skolan som helhet. Alla elever når inte upp till sådana krav eller lever upp till de förväntningar som finns och bryter därmed mot normen om den önskvärda eller 'normala' eleven. Hur dessa elever bemöts och hanteras görs på olika sätt på olika skolor, beroende på olika förståelser av vad problem beror på och hur problemen ska behandlas. I min analys av olika aktörers översättning av 'en skola för alla' fokuserar jag på normaliseringsprocesser genom att exempelvis undersöka vad som normaliseras i dessa översättningar och vilka antaganden om elever som dessa översättningar vilar på.

Fahlgren beskriver hur tillgängliga positioner i institutioner såsom skolor "skapas genom normalisering, inkludering och privilegierande – men samtidigt också genom diskriminering och 'andragörande'" (Fahlgren, 2011, s. 17, min översättning). Detta innebär att genom att vissa individer tillhör normen skapas positioner som är tillgängliga för dem, medan de avvikande eleverna exkluderas från dessa positioner och bara har tillgång till ett begränsat antal andra positioner. Sådana skillnader gällande vilka positioner som är tillgängliga för vilka individer baseras på olika värden och normer. Fahlgren (2011) understryker betydelsen av att vara medveten om detta för att kunna utmana normaliseringsprocesser på en strukturell nivå, snarare än på individnivå. Att följa denna förståelse av normalisering i föreliggande studie innebär att vissa värden i skolmiljön leder till att olika positioner blir tillgängliga för olika elever. Sådana värden kan innefatta de beteenden som förväntas av elever i klassrummen – som att sitta stilla, lyssna, bara prata när det förväntas, ställa rätt sorts frågor och att förstå instruktioner. Dessa

värden konstruerar vissa positioner som är tillgängliga för vissa elever, som att vara en ”god elev”. Samtidigt konstrueras andra elever som avvikande, som elever som stör och inte kan befinna sig i ett klassrum (jfr Martinsson, 2014).

5.3 Diskurser om rättvisa

I min studie utgår jag från den feministiska filosofen och teoretikern Nancy Frasers (2008) teori om tre dimensioner av rättvisa. Fraser menar att i dagens globaliserade värld är frågan om vad som utgör rättvisa mer komplex än tidigare. Fraser poängterar att rättvisa ofta förstås i relation till att det finns tydliga avgränsningar gällande inblandade parter och att det alltid finns endast två sidor i varje orättvisa och att det alltid väger över till den enas fördel. Lösningen, enligt Fraser, är att förstå rättvisa genom tre olika dimensioner för att fånga dagens komplexitet. Frasers tre dimensioner benämns *omfördelning* (redistribution), *erkännande* (recognition) och *representation*. Omfördelning av resurser tillhör en ekonomisk struktur, där individer på grund av bristande resurser inte ges samma möjlighet till full delaktighet i samhället. Erkännande kan relateras till en kulturell struktur där hierarkiska värderingar ger statusskillnader, som i sin tur påverkar möjligheterna till full delaktighet. Representation, menar Fraser, är del av en politisk struktur som lägger grunden för de andra två dimensionerna genom att se vilka som inkluderas och vilka som exkluderas, det vill säga, vilka som ges möjlighet att ta del av resurser och erkännanden.

Woodcock och Hardy (2017) utgår från Frasers (2008) tre dimensioner av rättvisa för att förstå inkludering. De menar att omfördelning behövs för att tillgodose att resurser fördelas på ett fördelaktigt sätt för alla elever, att erkännande behövs för att validera och värdera alla

elevers förmågor och att representation behövs för att säkerställa att alla elever ges möjligheter till att delta aktivt i undervisningen (Woodcock & Hardy, 2017, s. 670). I deras studie av lärares praktik visar författarna hur Frasers förståelse av rättvisa kan användas för att analysera hur lärare definierar inkludering. De menar att lärare gav uttryck för att dessa tre dimensioner behöver tas hänsyn till för att öka inkludering på olika sätt. Lärarna beskrev brist på resurser i klassrummen, att rättvisa inte är att göra samma för alla och att alla elever ska ges de verktyg de behöver för att klara av undervisningen. Dessa områden tolkades av Woodcock och Hardy som uttryck för hur resurser ska fördelas. Gällande erkännande tog många lärare upp behovet av att undervisningsmiljön är trygg, välkomnande, öppen för mångfald, värderar alla elever och att samtliga ges möjlighet att lyckas. Slutligen, när det kommer till representation, tog lärare upp det nödvändiga i att alla elevers olika behov tillgodoses, där både styrkor och behov identifieras, och att alla elever lär sig tillsammans i klassrummet.

5.3.1 Dilemman inom utbildningssystemet

I min analys diskuterar jag olika sätt att se på frågan om att erkänna elevers olikheter, skolans olika strategier för att hantera inkludering samt vilka elever som kan sägas ingå i 'en skola för alla'. Min ambition är att på liknande sätt som D'Enbeau, Mesmer & Socha (2021) undersöka om och hur olika förståelser av rättvisa – olika rättvisediskurser – kan leda till att skolpersonal ställs inför olika *dilemman* i hur de ska hantera skolans organisering. Min förståelse av dilemman utgår från Brahm Norwich, professor i utbildningspsykologi och specialpedagogik. Han har utvecklat sin teori om dilemman utifrån olikheter inom utbildningssystemet baserat på Minows (1985) begrepp "olikheternas dilemma" (dilemma

of difference) (1993, 2008). Norwich menar att ett dilemma innebär ett val mellan olika alternativ där det finns en risk att resultatet blir negativt. När det gäller dilemmat om olikheter handlar riskerna, enligt Norwich, om att valen står mellan att erkänna eller inte erkänna olikheter och att båda dessa val riskerar att leda till att eleverna antingen marginaliseras eller ges sämre möjligheter. Norwich (1993, s. 531) urskiljer fyra specialpedagogiska dilemman förknippade med att erkänna olikheter eller inte. Dessa dilemman handlar om: *läroplan* (ska det vara en gemensam läroplan och hur kan den i så fall bemöta elevers olikheter?), *identifikation* (hur tilldogose elevers olika behov utan att samtidigt peka ut dem som annorlunda?), relationen mellan *vårdnadshavare och skolpersonal* (vem ska ha mest inflytande över frågor som gäller eleven?) samt *placering* (ska vissa elever undervisas i specifika miljöer eller ska alla sitta tillsammans?).

5.4 Avslutande kommentar

Min process med att sätta samman ett teoretiskt ramverk för denna studie har inte varit linjär, där jag från början hade alla teoretiska perspektiv klart för mig, utan processen har varit abduktiv (Peirce, 1997 [1903]; Shani, Coghlan & Alexander, 2019). Inledningsvis fokuserade jag på hur idén om 'en skola för alla' översattes i projektet. Att se denna idé utifrån diskursiva dilemman har blivit relevant under studiens gång och under olika steg av analysprocessen. Som Coffey och Atkinson (1996, s. 109) påpekar är även skrivandet i sig en analytisk process. För mig stämmer detta då en stor del av min analys har växt fram medan jag har skrivit på olika textavsnitt. I och med skrivandet har jag fått syn på vad jag själv menar och hur de teoretiska perspektiven blir verktyg för att förstå mina resultat. Avslutningsvis vill jag här ge en samlad bild av hur

just dessa perspektiv används för att bygga upp den studie som utgör denna avhandling. Detta innebär inte att dessa perspektiv är de enda som skulle kunna användas för att förstå just denna studie. Samma fall hade kunnat studeras utifrån andra teoretiska perspektiv. Detta visar på den situering (Haraway, 1988; Harding, 1991) som utgör alla forskares position och varför det är relevant att vara tydlig med sin egen bakgrund och ingång till sin studie. Detta diskuteras mer i metodkapitlet.

Sammanfattningsvis följer jag projektet ”En skola för alla” med hjälp av begrepp som översättning, diskurs, normalisering, rättvisa och dilemman. Detta innebär att utbildningssystemet som helhet påverkas och formas av det omgivande samhället – de politiska ideal som styr på internationell, nationell och lokal nivå, såväl som individers synsätt inom enskilda skolor. Studien bygger på en uppfattning om att idén om ’en skola för alla’ översätts lokalt utifrån olika diskursiva konstruktioner. Att bli ’en skola för alla’ ser jag därmed som ett görande, något som formas av de kontexter som de inblandade aktörerna befinner sig i.

6 Metod och metodologi

> För att undersöka vad mångfald gör så behöver vi följa mångfald runt, vilket innebär att följa de dokument som ger mångfald en fysisk och institutionell form. Att följa dokument är också att *följa de aktörer som använder dessa dokument*. (Ahmed, 2012, s. 12, kursivering i original, min översättning)

Den feministiska postkoloniala teoretikern Sara Ahmed (2012) har studerat arbetet med mångfaldsfrågor på universitet genom att följa arbetet runt, från relevanta dokument till de aktörer som använder dokumenten. På så sätt undersöker hon hur och av vem frågorna hanteras – eller inte hanteras. I likhet med detta följer jag i denna studie idén om 'en skola för alla' runt, genom projektet på Silje skola.

Min grundläggande vetenskapsteoretiska utgångspunkt är ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv, där jag ser kunskap som något konstruerat och situerat (Haraway, 1988; Harding, 1991). Jag förhåller mig till min studie med ett kritiskt perspektiv där jag granskar sådant som tas för givet som självklarheter (Buechler, 2015; Burawoy, 1998), och ställer frågan "how that order came about" (Cox, 1981, s. 129) – hur det kom att bli på det sättet. Mer specifikt är min studie ett sätt att förstå och utmana rådande sociala och politiska mönster inom utbildningssystemet (Apple, 2013). Inspirerad av Lappalainen, Hakala, Lahelma, Mietola, Niemi, Salo & Tolonen (2022) vill jag bråka med, eller utmana, förgivettagna föreställningar om idén om 'en skola för alla' för att visa det komplexa med idén och hur den genomsyras av och ger upphov till maktrelationer.

Detta metodkapitel innehåller beskrivningar av de metoder jag valt och mina reflektioner kring de utgångspunkter som omgärdar dessa metoder. Kapitlet har inget eget etikavsnitt, i stället vävs etiska

reflektioner in i textens olika delar. Dessa reflektioner gäller exempelvis tillvägagångssätt för informerat samtycke, transparenta beskrivningar av materialinsamling och analysmetod, min forskarroll samt reflektioner gällande etnografisk och interaktivt inspirerad forskning.

6.1 Datainsamling och analys

Projektet ”En skola för alla” pågick 2016-2020. Min datainsamling inleddes 2016 och avslutades 2022 och utgörs av material insamlat från intervjuer, observationer och dokument. Med Ahmeds (2012, s. 39) ord följer jag ett projekt för att bli ’en skola för alla’ runt – från dokument till de aktörer som finns i kontexten kring dokumenten. På så sätt kan jag följa på vilket sätt översättningen (Czarniawska & Joerges, 1996) av idén om ’en skola för alla’ är med och formar Silje skolas verksamhet. Jag tar avstamp i en specifik skola utifrån en syn på att skolor är något mer än bara en plats där något händer – skolor i sig formas av det som sker där (Ahmed, 2012).

De som ansvarade för projektet på skolan var en lokal styrgrupp bestående av EHT (rektor, specialpedagog, skolsköterska, kurator) samt en projektledare. Det är denna grupp som varit i fokus för min studie, tillsammans med lärare och en representant från kommunen som finansierat projektet, och jag har dessutom tagit del av olika dokument. Under projektets gång skedde en del förändringar i lokala styrgruppens sammansättning. Till exempel bytte styrgruppen projektledare vid tre tillfällen och några byten av personal skedde även inom EHT. I nedanstående tabell beskrivs dessa förändringar inom lokala styrgruppen (Tabell 1).

Tidpunkt	Händelser under projekttiden
Våren 2016	Projektet beviljas
	Lokala styrgruppen utgörs av: Biträdande rektor (Lena) Specialpedagog (Kristin) Skolsköterska (Irma) Kurator (Frida) Extern projektledare (Hanna)
Hösten 2016	Projektet inleds
	Extern projektledare och kurator lämnar skolan (Hanna och Frida)
Början av 2017	Ny projektledare tillsätts (Olivia)
Våren 2017	Ny kurator börjar (Marie)
Hösten 2017	Biträdande rektor blir rektor (Lena) Den nya projektledaren blir biträdande rektor och lämnar styrgruppen (Olivia) Tidigare rektor (som inte varit med i styrgruppen) blir projektledare (Judit)
Våren 2018	Specialpedagogen slutar (Kristin) Ny specialpedagog börjar (Nina) Nya specialpedagogen slutar och den tidigare kommer tillbaka (Kristin)
Hösten 2018 och framåt	Lokala styrgruppen utgörs resterande tid av: Rektor (Lena) Specialpedagog (Kristin) Skolsköterska (Irma) Kurator (Marie) Extern projektledare (Judit)

Tabell 1. Händelser under projekttiden

Inom ramen för projektet genomfördes ett stort antal aktiviteter och förändrade arbetssätt. För att ge en bild av vad projektet innebar presenteras nedan ett urval av de insatser som gjordes (Tabell 2).

Förändrade arbetssätt	Öppna och riktade EHT-möten
	Klassutvecklingskonferenser
	Utökad handledartid
	Manual för handledare
	Utvecklat arbete med övergångar från årskurs 6-7 samt från årskurs 9 till gymnasiet
	Årshjul för EHT-arbetet
	Uppdrag till förstelärare att jobba med betyg och bedömning
	Kontinuerligt samarbete med socialtjänst, polis och ungdomsgård
	SOS-lådor[16] i alla klassrum
	Mobilfri skola
	Fasta klassrumsplaceringar
	Gemensam struktur för lektioner
Specifika insatser	Skolverkets utbildning ”7 timmar om skolans värdegrund”
	Skolverkets utbildning ”Specialpedagogik för lärande”[17] (kallas på skolan för ”Specialpedagogiska lyftet”).
	Studiebesök och handledning från Malmaskolan
	Föreläsningar

Tabell 2. Översikt aktiviteter

[16] Lådor innehållandes bland annat stressbollar, sittdynor och hörselkåpor.
[17] Detta är en utbildning från Skolverket som all personal genomgår under två år, med syfte att ge specialpedagogisk kompetens till alla deltagare för att på ett bättre sätt kunna möta allas behov (Skolverket, 2022c).

I avhandlingen skiljer jag mellan å ena sidan citat från textmaterial som formulerats av andra (intervjuer, dokument och tidigare forskning) och å andra sidan text som formulerats av mig i form av mina fältanteckningar (dock återges i fältanteckningarna ibland sådant som andra personer sagt, men som återgetts av mig och inte är exakta citat). I min formatering skiljs detta genom att citat återges med indragen text i ljusare typsnitt medan fältanteckningar omges av en streckad kantlinje. Alla namn i avhandlingen är fiktiva, förutom när Malmaskolan i Kolsva och dess rektor nämns.

6.1.1 Intervjusituationerna

Intervjuerna genomfördes under fyra perioder: våren 2017, under 2018 och 2019 samt under våren 2022 (se Tabell 3, Översikt intervjuer). Mellan åren 2017-2022 genomförde jag totalt 15 intervjuer, varav 11 enskilda intervjuer med lokala styrgruppen, två fokusgruppsintervjuer med två lärare vardera, en fokusgruppsintervju med personalen i Rummet samt en intervju med processledaren för kommunens sociala investeringsfond. Under min studie blev det tydligt för mig att intervjuer kräver övning för att utvecklas (Tracy, 2020, s. 156). Därför ser jag det som en styrka i min studie att jag har genomfört intervjuer i flera olika omgångar.

Under tiden för min studie fick jag från såväl lokala styrgruppen som undervisande personal beskrivet för mig att det på skolan finns och har funnits olika uppfattningar om delar av projektet. Jag fick dock aldrig höra direkt från de personer vars uppfattning skiljde sig åt från majoriteten på skolan. Men flera personer beskrev återkommande hur uppfattningar och reaktioner bland skolans personal skiljde sig åt. Jag har valt att ta med de olika perspektiven i min analys för att visa på hur ’en skola för alla’ och inkluderande undervisning

konstrueras diskursivt på skilda sätt. Det hade stärkt min analys om jag haft material från personer som hade kunnat beskriva och motivera sina perspektiv själva. Eftersom andrahandsbeskrivningarna liknar sådant som lyfts i tidigare forskning såg jag ändå det relevanta i att synliggöra de olika perspektiv som verkar ha informerat skolans arbete med att vara 'för alla'.

Inför samtliga intervjuer fick alla skriftlig information om syfte, konfidentialitet och datahantering. Vid intervjutillfället presenterades denna information muntligt, och deltagarna gavs möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade innan de samtyckte till att delta i projektet (se bilagor 1-7 för informationsbrev och samtyckesblanketter). Särskild vikt fäste jag vid att informera om att intervjun närsomhelst kunde avbrytas, och att innehållet då inte skulle användas (Oliver, 2010). Alla intervjudeltagare samtyckte till intervjun, och ingen har bett om att få avbryta den eller uttryckt att materialet inte får användas. Alla intervjuer genomfördes på skolan, antingen på deltagarnas egna kontor eller i andra lokaler utan andra närvarande. Intervjuerna spelades in av mig med en bärbar inspelare. Efter intervjuerna lyssnade jag igenom dem och skrev ner mina initiala reflektioner. Vid senare tillfällen transkriberade jag intervjuerna, för att sedan användas som underlag till analyserna. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant och jag skrev ut pauser, skratt och liknande för att försöka förmedla stämningen under samtalet.

Nedan finns en sammanställning över intervjuerna (Tabell 3), som beskrivs mer i detalj i resterande del av avsnittet.

Tidpunkt	Översikt intervjuer	Ungefärlig tidsåtgång
Början av 2017	Enskilda intervjuer med: Biträdande rektor (Lena) Specialpedagog (Kristin) Skolsköterska (Irma)	10-30 minuter
Våren 2018	Enskilda intervjuer med: Rektor (Lena) Specialpedagog (Kristin) Ny specialpedagog (Nina) Skolsköterska (Irma) Kurator (Marie) Tidigare projektledare (Olivia) Ny projektledare (Judit) Gruppintervju med två lärare (Kalle och Ulla)	30-80 minuter 80 minuter
Hösten 2018	Gruppintervju med två lärare (Bodil och Niklas)	60 minuter
Våren 2019	Gruppintervju med personal i Rummet (Sven, Natalie, Olof, David, Terese, Monika)	80 minuter
Hösten 2019	Enskild intervju med processledare för sociala investeringar i den aktuella kommunen (Nadja)	60 minuter
Våren 2022	Enskild intervju med Silje skolas tidigare rektor (Lena)	80 minuter

Tabell 3. Översikt intervjuer

Intervjuer 2017

Vid de första intervjuerna i början av 2017 intervjuades deltagarna i projektets lokala styrgrupp. Vid den tidpunkten bestod styrgruppen av tre personer – biträdande rektor (senare rektor), specialpedagog och skolsköterska – och det fanns då ingen extern projektledare. Syftet med intervjuerna var att få en överblick över vad som hade gjorts i projektet fram till dess, deras förståelse av vad projektet innebar och planerna framåt. Samtliga deltagare intervjuades enskilt. Intervjuerna var semi-strukturerade; jag hade ett underlag med frågor som jag utgick från men hade samtidigt en öppenhet för att följa samtalet utifrån vad som togs upp (se bilaga 9 för intervjuguide) (Flick, 2014, s. 217pp; Merriam & Tisdell, 2016, s. 110; Tracy, 2020, s. 158). Intervjuerna pågick under ca 10-30 minuter.

Den första omgången 2017 gav mestadels korta, beskrivande intervjuer som var värdefulla på flera sätt. Dels lät det mig komma i kapp projektet efter att jag inte varit så involverad under en period (på grund av föräldraledighet), dels gav det beskrivningar av projektet som var värdefulla i det senare analysarbetet. Dessa beskrivningar kunde sedan kompletteras och fördjupas med de mer djupgående och detaljerade intervjuer som jag gjorde följande år. Eftersom intervjuerna pågått i omgångar med olika syften och ibland olika grupper, var jag noga med att informera om syftet med studien och samla in samtycke vid varje tillfälle. Dessutom infördes dataskyddsförordningen (GDPR) under denna tidsperiod, vilket också påverkade utformningen av informationsbreven. För att uppnå transparens är alla informationsbrev inlagda som bilagor (bilaga 1-7) liksom alla intervjuguider från de olika intervjuerna (bilaga 9-16).

Intervjuer 2018

Hösten 2018 intervjuade jag lokala styrgruppen och fyra lärare. Intervjuerna med lokala styrgruppen gjordes individuellt under våren och det blev denna gång sju intervjuer: med rektor (tidigare biträdande rektor), specialpedagog, en tillfällig specialpedagog, skolsköterskan, en ny kurator, en projektledare som hade den rollen under våren 2017, och en projektledare som började under hösten 2017. Med lärarna gjorde jag två fokusgruppsintervjuer med två lärare vardera gång, en under våren och en under hösten. Syftet med dessa intervjuer var att få höra deltagarnas upplevelser av projektet och deras möjligheter att jobba med projektet utifrån respektive roll. Inledningsvis var också ett av mina syften att samla in deltagarnas åsikter om vad ett värdegrundsarbete är samt olika perspektiv på detta. Under våren lades i stället större fokus på frågor om vad 'en skola för alla' kan innebära.

Intervjuerna med lokala styrgruppen ville jag göra individuellt för att möjliggöra olika berättelser från skilda perspektiv (Flick, 2014, s. 253). För mig var det intressant att lokala styrgruppen utgjordes av skolans EHT, plus en projektledare. Det innebär att styrgruppen är sammansatt av personer med olika roller och ansvarsområden på skolan, vilket kan ge olika perspektiv på projektets genomförande. Jag ville inte göra en gruppintervju med alla deltagare samtidigt för att undvika risken att någon eller några hade kommit till tals mer än andra och att vissa perspektiv hade dominerat (Flick, 2014).

Även denna gång var intervjuerna semi-strukturerade, i betydelsen att de utgick från en uppsättning frågor men med en flexibilitet inför hur samtalet fortskred. Den här gången pågick intervjuerna under ca 30-80 minuter. Jag hade fått tips inför intervjuerna om att inleda med

att ställa mer enkla frågor om personens roll, hur hen hamnat där, hur en vanlig dag kan se ut osv. Jag provade att göra så och upplevde att jag fick en bättre kontakt med dem jag intervjuade och att samtalet blev mer avslappnat.

Samtidigt skedde en förändring med mig under denna tid av successivt intervjuande (Ågren, 2006, s. 29p). Jag började förstå mer om vad 'en skola för alla' och inkludering innebär och att det handlar mycket om elever i behov av särskilt stöd och mindre om värdegrund på det sätt jag tidigare förväntat mig, med fokus på diskriminering, kränkningar och liknande. Det kan fortfarande ses som en värdegrundsfråga att jobba med inkludering, vilket också framkommer i intervjuerna på olika sätt, men det verkade som att personalen på skolan inte pratade om just värdegrund speciellt mycket. Därmed kunde jag i efterhand se att mina första intervjuer 2017, och även några av de jag genomförde i början av 2018, kan ha fått ett delvis annat fokus än de senare intervjuerna, då flera av mina frågor då handlade om just värdegrund. Jag hade utvecklat både min förmåga att formulera intervjufrågor och framför allt att genomföra en intervju (Tracy, 2020, s. 184). Detta synliggör att forskaren alltid är en medskapande faktor i konstruktionen av sin forskning (Gillies & Alldred, 2012). Det är till exempel oundvikligt att forskare väljer vissa frågor framför andra, på grund av sådant som prioriteringar och kunskap om området. Ändå kunde jag efter att ha genomfört alla intervjuer se att alla bidrog med kunskap och perspektiv som är relevanta för min studie. Ju mer kunskap jag fick om ämnet 'en skola för alla' och nyliberalism, ju bättre kunde jag förstå mitt material och aspekter av vad deltagarna tagit upp i intervjuerna.

Med lärarna ville jag i stället gärna göra just fokusgruppsintervjuer. Där såg jag vinsten med att intervjua en grupp med samma roll på

skolan men som inte tillhörde lokala styrgruppen, för att samla in olika perspektiv på projektet och idén om 'en skola för alla'. En fördel med fokusgrupper är den dynamik som kan uppstå bland deltagarna, där ämnen kan vidareutvecklas och fördjupas genom deltagarnas konversation (Flick, 2014, s. 247pp; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 19pp; Tracy, 2020, s. 190). Under våren 2018 gjorde jag ett flertal försök att få kontakt med lärare att intervjua, vilket visade sig vara mycket svårare än att intervjua styrgruppen. Jag upplevde att det var en självklarhet för deltagarna i styrgruppen att delta i intervjuerna, som ett sätt att bidra till min forskning. Att lärarna inte varit lika involverade i projektets utformning kan ha påverkat deras intresse av att delta i intervjuer.

Efter att ha informerat om min studie och efterfrågat intervjudeltagare på en arbetsplatsträff och via epostutskick (se bilaga 8 för det utskick jag använde mig av), hörde två lärare av sig och ville delta i en intervju. Min förhoppning hade varit att göra en eller flera fokusgruppsintervjuer med 4-5 deltagare, men jag såg ändå en vinst med att intervjua dessa två tillsammans. Vi genomförde intervjun i början av 2018, och den varade under ca 80 minuter. Efter denna intervju fortsatte jag försöka hitta fler lärare att intervjua. Efter tips från rektorn fick jag kontakt med ytterligare fyra lärare. Vi försökte hitta datum som passade alla men lyckades inte, så i slutändan blev det en intervju med två av lärarna under hösten 2018. Denna pågick ca 60 minuter.

Trots att det blev ett fåtal lärare som jag intervjuade, blev intervjuerna ändå mycket givande. Jag upplevde fördelar med att båda paren under intervjun kom till tals och att ingen dominerade samtalet. De turades om att prata om olika frågor, hakade i varandras upplevelser, kunde hålla med eller ge olika perspektiv på olika

ämnen och även komma in på ämnen utan att jag behövde ställa direkta frågor. Detta skedde även i gruppintervjun med personalen från Rummet och är något som ofta lyfts fram som en fördel med att ha fokusgruppsintervjuer i stället för enskilda intervjuer (e.g. Flick, 2014).

Intervjuer 2019

Sedan jag i början av projektet förstod att det på Silje skola fanns en separat undervisningsgrupp (Rummet), var jag nyfiken på att också intervjua den personal som arbetade där. I början höll jag mig dock avvaktande då Rummet inte var en del av projektplanen. När det efterhand visade sig att Rummet fortsatte att vara en aktiv del av skolans inkluderande arbete, ville jag gärna samla in perspektiv även från den personalgruppen. Våren 2019 fick jag möjlighet att intervjua Rummets personal. Alla i personalgruppen deltog utom en person som var frånvarande dagen för intervjun. Intervjun pågick ca 80 minuter. Syftet med denna intervju var att få mer information om hur Rummet är utformat, skolpersonalens upplevelser av Rummet samt deltagarnas uppfattning om projektet.

Inför fokusgruppsintervjuerna med såväl lärare som personalen i Rummet hade jag förberett ett antal frågor som grund för samtalet, med liknande teman som för lokala styrgruppen, det vill säga frågor om innebörden av 'en skola för alla', upplevelser av projektet, eventuella förändringar som skett samt värdegrundsarbete mer generellt (se bilagor 10, 13 och 14 för respektive intervjuguider). Sammansättningen av flera personer gjorde att samtalen flöt på, olika ämnen gick in i varandra och deltagarna ställde vid några tillfällen frågor till varandra, vilket innebar att jag inte var särskilt styrd av frågeformuläret. Under fokusgruppsintervjuerna fokuserade jag på

att skapa en öppen och trygg atmosfär, och att samtidigt se till att samtalet skulle fokusera på sådant som relaterar till forskningen och inte bara blir ett allmänt samtal (Flick, 2014, s. 252; Stewart et al., 2007, s. 19pp).

Hösten 2019 genomförde jag även en enskild intervju med processledaren för sociala investeringsfonden, den fond som finansierade projektet. Denna intervju gjorde jag med syfte att få mer information om sociala investeringsfonden och processen runt projektet ”En skola för alla”. Intervjun varade ca 60 minuter.

Intervju 2022

Efter projekttidens slut jobbade jag mycket med att analysera mitt material. Under denna tid funderade jag också på vad som hände efer projektets slut; om förändringarna som gjorts i projektet kvarstod eller inte. Våren 2022 kontaktade jag Lena, rektor på Silje skola under projektets gång, och fick möjlighet att göra en ytterligare intervju med henne. Syftet med denna intervju var att få information om vad som hänt med det arbete som utfördes i projektet efter projekttidens slut. Denna intervju pågick ca 80 minuter.

6.1.2 Att delta som observatör

Under tiden för min materialinsamling deltog jag i 37 möten med lokala styrgruppen och 14 andra aktiviteter (exempelvis arbetsplatsträff på skolan, externa föreläsningar och presentationer av projektet i olika sammanhang). Att använda observationer som en form av datainsamling har för mig varit en mångbottnad upplevelse. Utöver att ge mig insyn i hur projektet genomfördes på skolan, har det också varit en upplevelse som påverkat mig känslomässigt. Situationen med att åter vara i en högstadieskola som vuxen kan i sig

väcka många minnen och känslor från den egna högstadietiden. Det var dessutom så att jag var tillbaka på den specifika skola där jag gick i högstadiet. För mig har den erfarenheten gett en större förståelse för skolans kontext. Jag visste redan vilken typ av område skolan ligger i, jag kände till de (socio-ekonomiska) skillnader som fanns i relation till en närliggande skola i ett annat område, som några år tidigare slogs ihop med Silje skola, och hade därför lätt att förstå de spänningar som beskrevs av skolans personal gällande detta. Till viss del har min egen skolgång på skolan troligtvis gett en viss fördel gällande att få intervjudeltagare att delta, då några i personalen jobbade kvar på skolan och kände igen mig. Samtidigt var det svårt att hitta personal, utöver styrgruppen, som ville delta i intervjuer, så jag upplever inte att det gett mig några direkta fördelar.

När det gäller observationstillfällena har de främst varit under veckovisa styrgruppsmöten. Jag har även vid ett fåtal tillfällen deltagit vid större personalmöten, externa föreläsningar samt ett par tillfällen då personalen arbetat i mindre grupper med olika material. Därmed har min närvaro på fältet främst karaktäriserats av att jag deltagit i anslutning till särskilda händelser under de år som projektet pågick (Jeffrey & Troman, 2004). Två separata utdrag ur mina fältanteckningar får illustrera dessa upplevelser:

> *17 augusti 2016*
> Det är första gången jag är på skolan i relation till projektet. Jag parkerar cykeln utanför skolan och låser den. Några mountainbikes står slarvigt ställda bredvid min. Jag går över skolgården och in i skolan. Stengolvet, toaletterna till vänster, trappan upp till den långa korridoren. Skåpen är nya, men annars är det sig likt. När jag går igenom korridoren krockar upplevelser inom mig. Delar av mig blir 13 år igen. Går i korridoren med soffan i slutet där de - mycket större - niorna satt.

Känslor av otrygghet, att vara bedömd, utsatt… Andra delar av mig är här och nu. Nu är jag vuxen, eleverna går runt mig och bryr sig inte så mycket. Jag tänker att jag borde kunna känna ett visst ”övertag” genom att gå här som vuxen; samtidigt är jag på deras hemmaplan, jag är i deras vardag, och nu är jag här som någon utomstående samtidigt som jag påminns om mina egna tonår i denna skola, vilket ger vissa känslor av osäkerhet och litenhet.

7 maj 2018
Idag sitter vi som vanligt i rektorns rum. Jag knackade på när jag kom hit ca 5 minuter innan mötets början. Rektorn var på plats, vi sa hej och frågade hur det är. Jag packade upp min dator vid det runda bordet och satte mig där jag brukar med ansiktet mot dörren. Snart kom de andra i styrgruppen och alla satte sig runt bordet. Vi småpratade lite och nu börjar mötet.
[…]
Efter mötet är det dags för lunch för dem. Vi småpratade lite medan vi packade ihop, jag tog min ryggsäck och gick tillbaka till min cykel. Jag cyklade den korta biten hem, åt lunch, packade upp datorn och nu sitter jag här och gör några extra anteckningar i datorn med reflektioner över dagen.
(Utdrag ur fältanteckningar)

Mitt syfte med att närvara vid styrgruppens möten har varit att ta del av vad lokala styrgruppen planerar, vilka frågor som diskuteras, vad som inte tas upp och hur olika frågor hanteras. Under mötena har jag främst suttit tyst och observerat och samtidigt fört anteckningar över vad som händer på min dator. Dessa fältanteckningar utgörs därmed av anteckningar under möten och andra sammankomster, där ambitionen varit att ge mer fylliga beskrivningar av vad jag observerat (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Ibland har jag involverats i samtalen, genom att ha blivit tillfrågad om min åsikt eller att de bett om hjälp med olika saker som att kontakta en forskare eller utforma enkäter. Vid andra tillfällen har jag involverats i planeringen av exempelvis presentationer av projektet i olika sammanhang. Mötena

har skett på skolan, oftast i rektorns rum eller i ett grupprum. Ofta har alla deltagit – hela styrgruppen samt den externa projektledaren – men många gånger har någon eller några inte kunnat medverka, eller bara varit med på delar av mötet. Deltagarna har haft en dagordning som skickats ut inför mötet, och projektledaren har fört anteckningar över vad som diskuteras, som sedan delats med hela gruppen.

Genom att delta i dessa möten har jag fått kännedom om vad som händer i projektet och hur processen utvecklats (Flick, 2014). Vissa menar att genom att delta i samma aktiviteter som forskningsdeltagarna, ökar möjligheten att få en större förståelse för situationen och risken minskar för att ens egna erfarenheter påverkar analysen av det insamlade materialet (Aspers, 2011). För min del ser jag det snarare som, i likhet med exempelvis Tracy (2020, s. 130) och Ambjörnsson (2004), att ens egen person, erfarenheter och bakgrund påverkar forskningen. Ambjörnsson konstaterar att

> Den grundläggande tanken är att forskaren aldrig enbart kan vara en distanserad observatör. Snarare är hon alltid en del av det som studeras. På så sätt kommer också de analyser studien utmynnar i att präglas av forskarens förförståelse såväl som erfarenheter, politiska hemvist och sociala position. (Ambjörnsson, 2004, s. 44)

När det gäller observationerna har mitt huvudsakliga fokus varit lokala styrgruppen, med enstaka tillfällen där jag även deltagit vid träffar med hela personalen. Detta har jag valt utifrån att mitt intresse är att studera vad som sker organisatoriskt när en skola försöker bli 'en skola för alla'. En sådan studie hade kunnat genomföras på fler/andra sätt, exempelvis genom att observera lärarnas praktik i klassrummen och/eller intervjua elever om deras uppfattningar. Jag valde bort klassrumspraktiken, då jag var mer intresserad av hur projektet översattes av de aktörer som var ansvariga för projektet – i

detta fall lokala styrgruppen – samt utifrån att en stor del av tidigare forskning har fokuserat just på klassrumspraktiker för inkludering (e.g. Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin, 2017; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; van Kraayenoord, 2007). Detta innebär att min studie ligger på en diskursiv nivå, där jag studerar utsagor om vad som sker i projektet snarare än observerad praktik. Detta ser jag som ett kunskapsbidrag utifrån att jag kan diskutera hur olika diskurser ger mening till idén om att vara 'en skola för alla' och vilka dilemman detta ger upphov till. När det gäller eleverna gjorde jag ett aktivt val att inte inkludera deras perspektiv i studien, utifrån mitt fokus på att undersöka hur idén översätts av inblandade aktörer. Viss tidigare forskning har studerat elevers upplevelser (Brodin & Lindstrand, 2004; Groth, 2007; Mattson & Roll-Pettersson, 2007) och jag ser ett behov av fler studier där elevers erfarenheter sätts i fokus, då det är eleverna som får ta konsekvenserna av de insatser som görs.

6.1.3 Dokumentstudier

Utöver intervjuer och att observera möten och sammankomster har jag även analyserat olika dokument med koppling till projektet "En skola för alla". Några av dessa dokument är globala och nationella styrdokument och överenskommelser: Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), The Dakar Framework Education for All (World Education Forum, 2000), svenska skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2019). De andra dokumenten kommer från ansökningsprocessen som resulterade i en projektplan. Dessa dokument är en första idéskiss (Centrala elevhälsan, 2015), en ansökan (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016), ett direktiv från fonden som finansierar sociala investeringsprojekt (Processledare för sociala investeringar, 2016) och den slutgiltiga projektplanen (Projektledare Silje skola, 2016). Ytterligare ett dokument jag studerat är den

slutrapport som lokala styrgruppen tog fram efter att projektet avslutats (Projektledare Silje skola, 2020).

När det gäller de lokala dokumenten skrevs idéskissen av Centrala elevhälsan inom den aktuella kommunen. De hade en idé om ett värdegrundsarbete och hade frågat Silje skola om projektet kunde genomföras där. Senare tog skolan över ansvaret för projektet och skickade då in en ansökan som byggde på den första idéskissen men var omarbetad. I mars 2016 godkändes projektet. Efter godkännandet skrevs ett projektdirektiv av kommunens ledningsgrupp för sociala investeringar utifrån den ansökan som skolan gjort. Projektdirektivet fungerade som en ”beställning” och följdes av en projektplan som skolan tog fram. Projektplanen är det slutgiltiga dokument som ligger till grund för projektets inriktning och aktiviteter.

För att ge en inblick i hur min process med att studera dessa dokument sett ut kommer här ett utdrag från mina fältanteckningar:

> Än en gång sitter jag med de fyra utskrivna dokumenten från ansökningsprocessen: idéskiss, ansökan, direktiv och projektplan. Jag läser igenom dem, jämför formuleringar, kollar mina anteckningar på datorn om sådant jag ser som särskilt framträdande… Ser en notis jag gjort, ”Vad ÄR ’en skola för alla’ i dokumenten?”. Minns att jag skrev detta när jag nyss börjat lära mig mer om att ’en skola för alla’ är ett eget koncept med en viss innebörd. Läser igenom dokumenten igen, nu med ett fokus. Vad skriver de om vad ’en skola för alla’ innebär i detta projekt? Eller, skriver de överhuvudtaget om detta..?
> (Utdrag ur fältanteckningar, 19 november 2018)

Ovanstående utdrag ur mina fältanteckningar ger en bild av hur min process sett ut med att följa arbetet runt (Ahmed, 2012, s. 39) – från

dokumenten i ansökningsprocessen till genomförandet, tillbaka till dokumenten med genomförande i åtanke, och fortsatt på detta sätt i en alltmer djup (eller intrasslad) process. På detta sätt kan jag följa hur idén om 'en skola för alla' översätts i projektform på en specifik skola, dels i planeringen, dels under genomförandet. Att göra dokumentstudier på detta sätt har inte varit en enkel, linjär process. Många gånger har jag läst och jämfört de olika dokumenten, med olika fokus i åtanke.

6.1.4 Analysmetod

Det material jag har analyserat utgörs av transkriberade intervjuer, fältanteckningar och de fyra dokumenten från ansökningsprocessen samt projektets slutrapport (totalt 321 sidor text). Vartefter jag samlat in material har jag läst igenom antingen allt material som helhet eller utvalda delar, i olika omgångar. Allt material har analyserats med hjälp av tematisk analys samt diskursanalys.

De transkriberade intervjuerna är det material som har fått störst utrymme i mitt analysarbete. Textanalysen utfördes i, som Clarke, Braun & Hayfield (2015, s. 230) beskriver, en process med olika faser. Jag valde att fokusera på några av faserna, vilket innebar att min process bestod av att bekanta mig med materialet, koda utifrån olika teman, gå igenom dessa teman, samt utarbeta analysen. Som författarna själva påpekar, är processen mer utforskande när det gäller större material och datainsamling och analys kan då ske parallellt. Detta är något jag upplevt. Jag har utgått från mina forskningsfrågor för att koda intervjumaterialet i olika ämnen, som därefter sammanfogats till teman. Dessa koder och teman har byggts på och flyttats om efterhand, i samband med att jag gjort fler intervjuer och fördjupat min kunskap om fältet.

För att fördjupa analysen av teman som jag kunnat urskilja i materialet har jag även gjort en diskursanalys för att undersöka vilka diskurser det ges uttryck för. Detta innebär att inom olika teman urskiljs diskurser som används av aktörer för att rättfärdiga deras perspektiv och handlingar (Van Leeuwen, 2007) – exempelvis inom både temat 'en skola för alla' och temat 'inkludering' urskiljs olika diskurser som rättfärdigar olika sätt att hantera dessa områden. Gee (2014, s. 140pp) beskriver sju angreppssätt för en ideal diskursanalys men konstaterar att vanligtvis används ett urval av dessa angreppssätt. Jag har inspirerats av tre av dessa angreppssätt för att undersöka vilka diskurser det ges uttryck för. De tre valda sätten fokuserar på hur språk används för att skapa relevans, ge mening till aktiviteter och konstruera idéer som "rätt" eller "fel".

Analysen fördjupas ytterligare genom att undersöka hur dessa diskurser relaterar till makt på olika sätt, exempelvis genom att se vad som normaliseras till förgivettaganden i projektet och vad detta får för konsekvenser. Detta angreppssätt – att studera hur normalisering leder till att individer definieras och kontrolleras – beskrivs av Atkinson, Okada & Talmy (2011) som en diskursanalys med grund i Foucault (här skild ifrån kritisk diskursanalys som, enligt dem, mer intresserar sig för hur språk upprätthåller ojämlikheter). Professor Linda J. Graham (2006), som bland annat studerar inkludering och utbildningspolicy, använder också Foucault som utgångspunkt för diskursanalys och menar att det innebär att inte leta efter en "sanning" (s. 4). I stället handlar det om att problematisera vad som tas för givet och se bortom individers intentioner; se hur diskurser möjliggör vissa antaganden och vad detta får för konsekvenser.

Mina fältanteckningar har jag analyserat på liknande – men inte lika omfattande – sätt som för intervjuerna. Från fältanteckningarna har jag valt ut samtal från forskningsdeltagarna och kodat dessa tillsammans med de teman jag valt ut från intervjuerna.

För dokumenten från ansökningsprocessen gjorde jag inledningsvis en dokumentanalys med grund i Bowens (2009) beskrivning. Till en början analyserade jag dokumenten i relation till varandra, utifrån perspektivet att det var texter som formulerats utan min inblandning som forskare (Bowen, 2009, s. 27). Dokumenten har analyserats dels för att ge en kontext till projektet, dels för att följa de förändringar som gjordes mellan de olika dokumenten (Bowen, 2009, s. 29p). Som Bowen noterar kan även subtila förändringar stå för något större (2009, s. 30). Den inställningen kombinerade jag med det perspektiv som bland andra Stone (2012) förespråkar: att (policy)dokument alltid bygger på värderingar. Detta ledde till en dokumentanalys där jag jämförde de förändringar som fanns mellan dokumenten. Denna analys använde jag sedan dels för att förstå dokumenten i sig, dels för att förstå skeendet när dokumenten översattes till praktik genom projektets genomförande (Czarniawska & Joerges, 1996).

När det gäller de globala och nationella styrdokumenten har jag gjort en avgränsad form av tematisk analys (Clarke et al., 2015), där jag haft fokus på de delar som antingen formulerar syftet (i de globala dokumenten) eller som innehåller formuleringar som kan förstås i relation till inkludering eller 'en skola för alla' (i de nationella dokumenten). När jag gjorde denna analys hade jag redan följt projektet under en viss tid och var därför specifikt intresserad av hur globala och nationella styrdokument relaterade till projektets syfte. Analysen var därmed av deduktiv karaktär (Braun & Clarke, 2006, s.

84) genom att jag hade ett explicit fokus med mig in i analysen av dokumenten.

För att koda mitt material har jag använt mig av programmet Nvivo. Det finns kritik mot den typen av program (Emerson et al., 2011, s. 176) men det finns också de som rekommenderar datakodningsprogram som ett alternativ vid kvalitativa analyser (Merriam & Tisdell, 2016, s. 201). För mig har det varit ovärderligt att ha ett program där jag kunnat samla allt material och gjort tydliga och översiktliga kodningar som enkelt kunnat grupperas. Jag har lagt in allt mitt material där – transkriberade intervjuer, fältanteckningar samt dokumenten från ansökningsprocessen. På så sätt har jag kunnat samla teman från hela materialet samt fånga de teman som återkom i olika typer av material.

För mig har analysprocessen rört sig i vågor – dels beroende på olika datainsamlingsperioder, dels på grund av att min teoretiska kunskap utvecklats. Det har därmed varit en pågående analysprocess parallellt med datainsamlingen (Merriam & Tisdell, 2016, s. 197). Min analytiska process som helhet kan därmed karaktäriseras som företrädelsevis av abduktiv karaktär (Alvesson & Sköldberg, 2008). Med grund i mina forskningsfrågor har analysen växt fram, utvecklats och tagit nya riktningar (Kirkeby, 1994) under en process där mina läsningar av mitt material har främjats av att min kunskap inom olika områden ökat.

6.2 Kritisk policyetnografi

Etnografisk forskning kan bedrivas på många olika sätt, men en utgångspunkt brukar vara att det är forskning som bedrivs under en längre tid och med data från flera olika källor (Creswell & Creswell,

2013; Flick, 2014; Malkki, 2007). Ofta är en av insamlingsmetoderna att spendera tid på fältet (Jeffrey & Troman, 2004), vilket kan sägas ge en extra dimension av att bygga relationer till deltagarna. När det gäller deltagandet på fältet brukar man diskutera nivån av att ”go native”, att delta som ”en i fältet” (Aspers, 2011), där vissa menar att man bör förhålla sig distanserad för att inte se allt från deltagarnas perspektiv och därmed förlora den vetenskapliga kvaliteten (Aspers, 2011). Sedan finns det andra som ser närheten till deltagarna som ett sätt att få tillgång till fältet och medvetet reflektera över vad den egna positionen gör med ens forskning (e.g. Lööv, 2014, s. 30; Sjöstedt Landén, 2012). Jag har, som jag beskriver ovan, varit en deltagande observatör framför allt genom att sitta med på styrgruppens möten och under tiden byggt olika relationer med deltagarna.

Sociologen och statsvetaren Vincent Dubois (2015) konstaterar att policy vanligtvis inte är i fokus för etnografiska studier, men att ett policyetnografiskt fält växt fram sedan 1990-talet. Inom detta fält fokuseras till stor del på hur policy implementeras. En kritisk variant av policyetnografi tar hänsyn till aktörers egna handlingsutrymme och de maktrelationer som finns mellan olika nivåer av beslutsfattande (Dubois, 2009). Dubois (2009) beskriver att ett sådant fält karaktäriseras av att studera den praktik som formas när en policy implementeras. Jag knyter an till ett kritiskt policyetnografiskt fält genom att studera aktörers handlingsutrymme och maktrelationer vid policyimplementering. Utöver att studera hur praktiken formas, intresserar jag mig även för de diskurser som formar aktörers förståelse av ’en skola för alla’ och inkludering samt hur aktörer därmed rättfärdigar sina handlingar. Men, jag stannar inte vid att studera lokala aktörers handlingsutrymme utan intresserar mig också för vad översättningen gör med en specifik idé

(jfr Ahmed, 2012, s. 1) – i detta fall idén om 'en skola för alla'. Det är denna kritiska blick jag vill fånga genom att använda mig av Sara Ahmeds (2012) ansats att "följa en idé runt".

När forskning bedrivs under en längre tid blir det svårt att låta relationerna till deltagarna bara handla om forskningen; det blir på ett sätt oundvikligt att samtal kretsar även kring andra ämnen och att man lär känna andra sidor av varandra, som inte bara ligger inom ramen för den professionella relationen (jfr Tudor, 2018). I min studie blev gränserna vid vissa tillfällen suddiga, exempelvis när lokala styrgruppen vid vårterminens slut tog en gemensam lunch utanför skolan och bjöd med mig – någon gång följde jag med och någon gång hade jag inte möjlighet. Ett annat tillfälle när jag upplevde gränserna mellan professionellt och privat som suddiga var när ett planeringsmöte skedde hemma hos en i lokala styrgruppen och jag deltog. Å ena sidan upplevde jag det som en träff som fick känslan av privat karaktär i kombination med det professionella. Å andra sidan var jag mån om att bygga relationer med lokala styrgruppen – och jag var också tacksam över att de bjöd med mig och lät mig vara en del av deras sammankomster. Samtidigt har jag bibehållit en form av distans där jag ändå upplevt mig själv som utomstående, något som blivit tydligt eftersom jag bara kommit till skolan för avgränsade aktiviteter. Jag har deltagit vid möten eller andra aktiviteter men sedan åkt därifrån direkt efteråt.

Creswell och Creswell (2013) beskriver att forskare som använder sig av en etnografisk ansats vill undersöka mönster som delas av en större grupp och som visar på deltagarnas värderingar, perspektiv och handlingar. Dessa mönster beskrivs och tolkas med hjälp av teori. Tolkningarna leder till en ny förståelse av den studerade gruppen. Etnografisk forskning möjliggör urskiljandet av dolda och

underliggande meningar (Koskinen-Koivisto, Lähdesmäki & Ceginskas, 2021, s. xx), särskilt inom skolforskning, där "skoletnografens uppgift är att göra det välbekanta till något obekant" (Aspers, 2011, s. 188, min översättning). Med utgångspunkt i detta är min ambition att problematisera den välkända idén om 'en skola för alla'. Med denna problematisering vill jag visa att det inte kan tas för givet att idén har en given innebörd som alla är eniga om.

En annan stor del av etnografisk forskning är fältanteckningar (Walford, 2009, s. 117). Dessa kan skrivas på olika sätt och ha olika fokus, men i grunden handlar det om att "notera så mycket som möjligt av vad som upplevs vara relevant för forskningsprocessen så att det finns ett underlag som kan användas senare i analys- och skrivprocessen" (Walford, 2009, s. 127, min översättning). Men, som Aspers (2011) påpekar, vet man inte alltid i stunden vad som kommer vara relevant för ens studie, varför det är bra att försöka skriva så utförligt som möjligt för att senare kunna koppla ihop olika händelser.

För mig har det varit en process att förstå konsten att skriva fältanteckningar. Jag minns att jag, när jag började min studie, fick tips av en vän som var i färd med att doktorera att "skriv mycket anteckningar!" när jag beskrev min studie för henne. "Ja absolut" tänkte jag, men för mig innebar det då att anteckna sammanfattningar av vad som togs upp på de möten jag deltog i. Instinktivt lade jag ibland till egna reflektioner över händelserna. Efter att ha läst Walford (2009) fick jag emellertid en annan förståelse för vad fältanteckningar kan innebära, och därefter började jag skriva mer fylligt och utförligt, med miljöbeskrivningar, ordväxlingar och fler egna noteringar.

De anteckningar som jag har fört från start har varit ovärderliga, både för min analys och som en hjälp för minnet – att komma ihåg olika situationer och när de skedde. De anteckningar jag har hjälper mig att minnas platser, sinnesintryck och stämningar, även om allt inte är nedtecknat. Men då framkommer ytterligare en utmaning med etnografisk forskning – hur hantera sådant som inte är nedskrivet? Är minnet pålitligt? I vissa situationer är det inte möjligt att anteckna direkt i situationen (Walford, 2009) och i andra situationer kanske det i efterhand visar sig att annat än det man skrev ner faktiskt var relevant. För min del ser jag att de anteckningar som jag har fört från första början har gett mig tillräckligt med beskrivande material för min studie. Och, att forska är inte ett nedtecknande av en verklighet bortom oss själva utan kanske vad James Clifford och George Marcus kallar ”att uppfinna (invent), inte representera, kulturer” (1986, s. 2, min översättning). Jag ser det som att etnografisk forskning är att göra en framställning av en del av världen, där ens egna val, fokus och tolkningar är med och skapar framställningen. Och att detta är oundvikligt för all forskning, som Haraway (1988) påpekar.

6.3 Interaktivt inspirerat (lärande)

När jag inledde mina forskarstudier var jag inriktad på att genomföra en interaktiv studie. Den masterkurs jag läste hade fokus på aktionsforskningsprojekt och jag ville gärna fortsätta med liknande typer av projekt. Eller, jag såg det som att det var det ”rätta” sättet att bedriva forskning. Ansatsen att ha ett nära samband mellan forskare och deltagare, att lära av varandra och bidra till konkret förändring (Johannisson, Gunnarsson & Stjernberg, 2008; Svensson, Brulin, Ellström & Widegren, 2002) såg jag som eftersträvansvärt. Jag betraktade det också som en motsats till mer traditionell forskning, där man studerar ett fenomen med fokus på att inhämta kunskap

från deltagarna, inte tillsammans med dem. Interaktiv forskning handlar visserligen många gånger om att ge stöd till grupper som kan ses som extra utsatta (Oliver, 2010), vilket inte är fallet med min studie. Däremot hade jag ambitionen att löpande analysera och ”ge tillbaka” genom att dela med mig av mina resultat och diskutera dessa med deltagarna, för att på så sätt utveckla både deras projekt och min analys (Johannisson et al., 2008).

Under min studie försökte jag vid ett flertal tillfällen att ”ge tillbaka”. Jag skrev sammanfattande uppfattningar om projektet som jag delade med styrgruppen och jag hade ett par presentationer för styrgruppen, där jag delade mina analysresultat och reflekterade med dem om vad jag tog upp. Jag upplevde dock vid ett flertal tillfällen att jag hade velat ”ge tillbaka” mer. Inledningsvis föreställde jag mig att jag skulle ha regelbundna avstämningar för att uppdatera styrgruppen om vad jag iakttagit. Jag såg det som en möjlighet att både kunna påverka genomförandet av projektet och ge styrgruppen en chans att delge mig sina reflektioner för att på så sätt skapa en mer jämbördig delaktighet i studien. Men, även om jag försökte analysera löpande, märkte jag att det tog lång tid för mig, och jag ville inte återkoppla till styrgruppen med prematura analysresultat. Så utöver ovanstående sammanfattningar och presentationer blev det inte så mycket av min interaktiva ambition. I likhet med andras upplevelser (se exempelvis Lööv, 2014, s. 37) kände jag ett visst misslyckande över att inte ha ”gett tillbaka” på det sätt jag hade förväntat mig. Men, ett par år efter att projektet inletts blev jag tillfrågad om att skriva en bilaga till projektets slutrapport för att visa på några av mina resultat. Jag såg detta som ett sätt att ge tillbaka kunskap till projektet och att få bidra med kunskapsutveckling till de kommunpolitiker som skulle diskutera projektet och dess slutrapport. Jag skrev en bilaga (Larsson

Hult, 2020) och hade förhoppningar om att få återkoppling på det jag tog upp både av skolans lokala styrgrupp och av politiker i kommunen, vilket dock inte skedde.

Efterhand började jag alltmer ifrågasätta själva grundtanken med den interaktiva forskningsansatsen. Som Haj Brade (2017, s. 95) beskriver, började jag se det mer som mitt eget ansvar att enskilt stå för analyserna. Jag kan dock fortfarande sympatisera med ansatsen att ge tillbaka kunskap. Med tanke på de tillfällen då jag ändå reflekterade tillsammans med deltagarna, ser jag min studie som till viss del interaktivt inspirerad. Det jag inledningsvis upplevde som ett misslyckande – att inte leva upp till mina egna förväntningar på att ge tillbaka regelbundet och löpande för att både forma projektets process och min egen analys[18] – ser jag nu snarare som en lärdom om vad interaktiva studier med en vilja att dekonstruera kunskap innebär och vad den typen av projekt kräver.

Sammanfattningsvis har jag analyserat mitt material med fokus på att diskutera diskursiva dilemman som kan uppstå när skolpersonal arbetar med att vara 'en skola för alla'. Utifrån intervjuer och deltagande observationer har jag samlat in material där det framkommer olika perspektiv på, och sätt att hantera, arbetet med att vara 'en skola för alla', som jag har kunnat relatera till styrdokument och dokumenten från ansökningsprocessen. I analysen har jag sedan försökt förstå de dilemman jag urskiljt med hjälp av teoretiska begrepp såsom diskursiva dilemman, rättvisa, översättning, görande

[18] Vilket är två aspekter som i sig kan kritiseras – ska man som forskare påverka det man studerar och hur mycket inflytande ska deltagarna ha på forskningsresultaten (Morris, 2002; Winther Jørgensen, 2008)? Vissa menar att det är viktigare att minska den maktobalans som kan sägas finnas mellan forskare och deltagare och att utgå från en syn på att alla kan bidra med olika slags kunskap och erfarenheter (Gustafson & Brunger, 2014; Svensson, 2008).

och normalisering. Ambitionen är att med grund i Silje skola diskutera idén om vad det innebär att vara ’en skola för alla’ på ett sätt som är relevant för samhället i stort: för skolpersonal, huvudmän, politiker samt forskare.

7 ’En skola för alla’ – en löst förpackad idé i översättning

Idén om ’en skola för alla’ är en resande idé (Gerrbo, 2012) som översätts och därmed materialiseras på olika sätt i olika kontexter (Czarniawska & Joerges, 1996). I detta kapitel studerar jag hur idén om ’en skola för alla’ reser globalt, nationellt och lokalt. För att göra detta inleder jag med att presentera några inflytelserika globala dokument och verktyg. Därefter fortsätter jag med att beskriva hur idén reser till nationell och lokal nivå. På den lokala nivån undersöker jag hur idén översätts i projektet ”En skola för alla” samt vilka diskurser som på olika sätt ger mening till idén om ’en skola för alla’. Nedan ges en översikt över de analyserade dokumenten (Tabell 4).

<table>
<tr><td>Globala</td><td>Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994)</td><td colspan="2">The Dakar Framework Education for All (World Education Forum, 2000)</td><td colspan="2">PISA</td></tr>
<tr><td>Nationella</td><td colspan="3">Svenska skollagen (SFS 2010:800)</td><td colspan="2">Läroplan Lgr11 (Skolverket, 2019)</td></tr>
<tr><td>Lokala</td><td>Idéskiss (Centrala elevhälsan, 2015)</td><td>Ansökan (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016)</td><td>Direktiv (Process-ledare för sociala invester-ingar, 2016)</td><td>Projekt-plan (Projekt-ledare Silje skola, 2016)</td><td>Projektslut-rapport: En skola för alla (Projektled-are Silje skola, 2020)</td></tr>
</table>

Tabell 4. Översikt över analyserade dokument/verktyg

7.1 Översättning av ’en skola för alla’ i global och nationell kontext

Styrdokumenten för det svenska utbildningssystemets utformning är tydliga med att utbildningssystemet ska utgå från och anpassas till elevers olika förutsättningar (Gadler, 2011; Isaksson, 2009). Detta ges uttryck för såväl i nationella som globala styrdokument och andra verktyg med en styrande roll.

7.1.1 Globala styrmekanismer

Som nämnts tidigare är *Salamancadeklarationen* en överenskommelse av vikt för synen på inkluderande undervisning globalt. Deklarationen utgår från att elever med särskilda utbildningsbehov ska undervisas inom det ordinarie utbildningsväsendet. Syftet med Salamancadeklarationen är att den ska vara ett “underlag för planering och vägledning för åtgärder […] om principer, inriktning och praktik vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 15). I deklarationen beskrivs att en utgångspunkt för sådan undervisning är “att alla skillnader människor emellan är normala och att inlärningen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 17). Överenskommelsen bygger på tanken att alla elevgrupper kommer att ha olika behov och att det är upp till skolan att anpassa undervisningen till dessa behov. Enligt deklarationen har alla barn rätt till reguljär skolgång, främst i den ordinarie skolan. Barns olika förutsättningar och behov ska ses som naturliga variationer, och elever med särskilda behov ska inkluderas så långt det är möjligt i den vanliga undervisningen.

Ytterligare ett globalt styrdokument av relevans är överenskommelsen från Education World Forum (EWF, tidigare World Education Forum), ”*The Dakar Framework Education for All*” (World Education Forum, 2000). EWF är en årlig samlingsplats för utbildningsministrar (The Education World Forum, 2022). År 2000 enades EWF om Dakar-överenskommelsen som i sin tur bygger på ”World Declaration on Education for All” som antogs tio år tidigare. I båda är utgångspunkten att ”alla barn, ungdomar och vuxna har en mänsklig rättighet att tillgodogöra sig undervisning som möter deras grundläggande behov för inlärning” (World Education Forum, 2000, s. 8, min översättning). Dakar-överenskommelsen satte upp mål fram till 2015. Dessa mål utvärderades i en UNESCO-rapport, där även nya målsättningar formulerades (UNESCO, 2015). Målen handlar framför allt om barns och ungas tillgång till utbildning världen över.

Ett annat inflytelserikt globalt verktyg är *Program for International Student Assessment* (PISA). PISA är en internationell studie som genomförs vart tredje år för att undersöka 15-åringars kunskaper. Studien drivs av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), en organisation främst för ekonomisk utveckling. I linje med de senaste årens globalisering har OECD i allt högre utsträckning även fått stort inflytande inom utbildningsfrågor (Grek, 2009, s. 24). Elever testas i kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Resultaten används för att jämföra resultat mellan olika länder och ligger till grund för olika policyändringar (Grek, 2009). OECD beskriver relationen mellan PISA och betyg bland annat genom konstaterandet att ”PISA använder ett nytt angreppssätt för att hantera skolresultat, genom att använda erfarenheter av studenter världen över snarare än i den

specifika kulturella kontexten i ett enskilt land" (OECD, 2001, s. 27, min översättning).

OECD beskriver vidare att PISA:s "internationella kontext möjliggör för beslutsfattare att ifrågasätta antaganden om kvaliteten på det egna landets skolresutat" (OECD, 2001, s. 27, min översättning). PISA är alltså inte bara ett test för att mäta och jämföra kunskaper, utan resultaten används även för att säga något om kvaliteten på olika utbildningssystem. Därmed betraktas PISA som ett objektivt instrument som mäter vilka länders utbildningssystem som är "bra" eller "dåliga", oavsett kontexten i de olika länderna (Grek, 2009, s. 33). Införandet av PISA och andra internationella mätningar har därmed inneburit att länder strävar efter att göra förändringar utifrån vad PISA visar, med syfte att förbättra sina framtida resultat (Grek, 2009, s. 28; Ringarp, 2016, s. 457).

Grek (2009) menar att PISA är en styrningsmekanism med stort inflytande över utbildningssystem i många länder. Skolor har press på sig att förhålla sig till internationella mätningar och att sträva efter att deras elever kan uppvisa den typ av kunskap som efterfrågas i testerna. Resultaten av dessa tester samt betygsresultat i nationella jämförelser används som ett mått på skolors kvalitet (Allelin, 2020; Anderson & Boyle, 2020; Baroutsis, 2016; Goldstein & Spiegelhalter, 1996; Grek, 2009; Waitoller, 2020).

Sammantaget visar denna genomgång att idén om 'en skola för alla' globalt översätts på flera olika sätt. Genom Salamanca-deklarationen översattes idén till inkluderande undervisning, vilket i Dakar-överenskommelsen blev till 'education for all'. I båda fall handlar det om elevers rätt till undervisning och att deras behov tillgodoses. Dessa värden kan i sin tur kontrasteras mot andra globala

styrmekanismer, exempelvis i form av PISA, som lägger fokus på mätbara resultat av kunskap för att säga något om skolors kvalitet.

7.1.2 Nationella styrdokument

Några av de nationella styrdokument som bidrar till att forma undervisningssystemet i Sverige är *skollagen* (SFS 2010:800*)* och *läroplanen* (Skolverket, 2019). Nilholm och Göransson (2019, s. 36) konstaterar att inget av dessa dokument innehåller begreppet inkluderande undervisning och det går att konstatera att 'en skola för alla' inte heller finns formulerat där. Men, Nilholm och Göransson menar att det finns formuleringar i styrdokumenten som ligger nära innebörden av vad som vanligtvis beskrivs som en inkluderande skola. Jag instämmer med denna bedömning, exempelvis utifrån formuleringar som

> Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §)

Enligt skollagen ska alla elever ges ledning och stimulans utifrån de egna förutsättningarna. I skollagen konstateras också att elever ska ges stöd i form av extra anpassningar i de fall det "kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller" (SFS 2010:800, 3 kap. 5 §). I läroplanen Lgr11 beskrivs än tydligare att:

> Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. […] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan

> har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2019, kap. 1)

Enligt läroplanen ska undervisningen anpassas utifrån elevers förutsättningar och behov, och det konstateras att undervisningen inte kan utformas lika för alla. Vidare beskrivs de möjligheter som finns att undervisa vissa elever separat från det ordinarie klassrummet som att ”[o]m det finns särskilda skäl, får ett beslut […] för en elev […] innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till. (SFS 2010:800, 3 kap. 11 §) Så, i skollagen öppnas det upp för möjligheten att undervisa vissa elever i en separat undervisningsgrupp, om ”det finns särskilda skäl”.

Ovanstående avsnitt visade att idén om ’en skola för alla’ på global nivå har översatts till både inkludering och ’education for all’. Nationellt i Sverige kan man säga att idén inte explicit översätts i styrdokument för undervisningssystemet, men att några av dess innebörder ändå finns med i olika formuleringar. Idén ges mening utifrån både globala styrdokument som Salamancadeklarationen och globala verktyg som PISA, vilket leder till att både måluppfyllelse och inkludering blir i fokus (se också Bergstrand, 2022). Detta visar på att idén om ’en skola för alla’ är en löst förpackad idé – en idé utan tydliga och specificerade ramar (Johansson, 2002, s. 107). Detta innebär att det finns utrymme för lokala aktörer att översätta idén. Ett exempel på hur en sådan översättning kan se ut är projektet på Silje skola, vilket följande avsnitt undersöker närmare.

7.2 Idén om ’en skola för alla’ tar lokal form – en egen översättningsprocess

Min studie är ett exempel på hur idén om ’en skola för alla’ översätts på lokal nivå. På global nivå förpackas idén som inkludering och ’education for all’. I nationella styrdokument är begreppen inte specificerade men delar av den globala idéns förpackning återkommer i olika formuleringar. Det finns därmed ett lokalt handlingsutrymme för de aktörer som är en del av projektet. Fallet med Silje skola visar hur en sådan lokal översättningsprocess kan ta sig uttryck på flera sätt: dels i den process där ett dokument utvecklas från idéskiss till projektplan, dels när projektplanen omsätts till praktik. Dessa översättningsprocesser analyseras nedan.

7.2.1 En resa i dokumentform

En del av mitt analysarbete har varit att granska de fyra dokumenten från ansökningsprocessen när projektet ”En skola för alla” kom till. Vid en av de första genomgångarna noterade jag att ordningsföljden på de uppsatta målen för projektet justerades under processens gång, och att justeringen skedde i och med det direktiv som kommunens ledningsgrupp för sociala intesteringar utfärdade. I den ansökan som kommer från skolan formuleras målen med projektet som ”en skola för alla, där elever känner sig trygga, trivseln är hög och måluppfyllelsen god”. I direktivet formuleras målen som ”ökad måluppfyllelse samt att det ska kännas bra för varenda elev att gå till skolan”. Således tar båda dessa dokument upp trivsel och måluppfyllelse.

Dessa formuleringar är ett steg i en översättningsprocess om idén om ’en skola för alla’. Globalt ges idén betydelsen av att elevers behov av inlärning ska tillgodoses (World Education Forum, 2000).

Nationellt översätts idén till att alla elever ska kunna delta i ordinarie undervisning och att undervisningen ska anpassas utifrån elevers behov (Gerrbo, 2012, s. 20). Lokalt översätts detta i sin tur till att handla om elevers trivsel och måluppfyllelse. På så sätt förklaras 'en skola för alla' med hjälp av begreppen trivsel och måluppfyllelse (jfr Nygren, 2009). Denna översättning innebär att den globala idén om att säkerställa elevers inlärning på Silje skola ska materialiseras i praktiker som ska öka både elevernas trivsel och deras måluppfyllelse.

En annan aspekt av de förändringar som gjordes mellan ansökan och direktivet är att i den ansökan skolan skrev kommer målet om trygghet och trivsel först, och måluppfyllelse först därefter. I direktivet från kommunens ledningsgrupp är det tvärtom – där kommer målet om måluppfyllelse först, och därefter målet om trivsel. Detta steg i översättningsprocessen tyder på att det finns en spänning i den lokala översättningen. Med utgångspunkt i att dokument aldrig är värdeneutrala (Stone, 2012) menar jag att den till synes lilla justeringen av ordningsföljden av de två målen för projektet kan tyda på en diskursiv förskjutning. Ordningsföljden är ett uttryck för vad som fokuseras i projektet. Kommunens ledningsgrupp tar fasta på en idé om att ökad måluppfyllelse kan visa på att en skola är 'för alla'. Lokala styrgruppen ser i stället 'en skola för alla' som framför allt en skola där eleverna trivs. Som Johansson (2002, s. 106) påpekar, regleras de lokala aktörernas handlingsutrymme av omgivningen. I fallet med Silje skola såg jag det som intressant att undersöka om ändringen av målens ordningsföljd fick några konsekvenser i form av reglering. Detta är något jag återkommer till.

Sammantaget kan dokumenten från ansökningsprocessen ses som en översättningsprocess i två steg. Dels översätts den globala idén

om ’en skola för alla’ genom den innebörd projektet ges i dokumenten. Dels lägger omformuleringarna av de två målen en grund för hur projektet sedan översätts till praktik. Denna översättningsprocess studerar jag närmare i följande avsnitt.

7.2.2 När projektet översätts till praktik

När dokument, i detta fall en projektplan, omsätts till praktik sker en översättning då inblandade aktörer tolkar och formar arbetet utifrån den lokala kontexten och det egna handlingsutrymmet (Czarniawska & Joerges, 1996). Som konstaterats ovan kan idén om ’en skola för alla’ ses som löst förpackad på nationell nivå, vilket gör det intressant att studera vad som sker på lokal nivå. En inledande översättningsprocess tar form i dokumenten från ansökningsprocessen. Nästa process sker i det praktiska arbetet på skolan. Där sker översättningen framför allt av lokala styrgruppen, som utgörs av skolans EHT samt en projektledare. Det är dessa personer som står bakom dokumenten från ansökningsprocessen och som ansvarar för genomförandet av projektet. Därmed är det deras sätt att tolka arbetet med att bli ’en skola för alla’ som formar hur arbetet genomförs. Med andra ord kan lokala styrgruppen och projektledaren ses som *nyckelöversättare* för projektet (Møller, 2019).

I lokala styrgruppens översättning av projektet framkommer bland annat två spår som betydelsefulla: huruvida fokus ska vara på måluppfyllelse eller på elevers trivsel. Dessa två spår verkar inte vara helt förenliga med varandra utan leder till att olika spänningar uppstår. Följande citat från skolans rektor Lena visar hur den spänningen kan ta sig uttryck:

> … framför allt är det ju också, att eleverna ska få betyg. Dom betyg dom har rätt till. Att få. Det kan man säga. Och, men framför allt trygghet. Man ska känna att det är bra att gå till skolan. (Lena, rektor, våren 2017)

Som Lena uttrycker det, ska projektet framför allt leda till *både* fler godkända betyg och ökad trygghet. Dock blir det under projekttiden tydligt att det kan finnas motsättningar mellan de två målen. Vid ett av lokala styrgruppens möten utspelades följande samtal under planeringen av en presentation av projektet för skolans personal.

> - Målen är tagna direkt från projektplanen, måluppfyllelse och trivsel. (Judit, projektledare)
>
> - Jag vill byta plats på dom. Trivsel är det viktiga. (Kristin, specialpedagog)
>
> - Då gör vi det. (Judit)
>
> - Till skillnad från alla politiker..! (Kristin)
>
> /…/
>
> - Det är ju vår idé från början som gäller, så ser jag det, jag skiter väl i vad de skrev..! Och jag tycker att vi ska vara stenhårda på det här med målen, trivsel är det centrala, det ska komma först. (Kristin)
> (Utdrag ur fältanteckningar från styrgruppsmöte, 2 september 2019)

Kristin uttrycker med emfas att för henne är det tydligt att målet om trivsel – att det ska kännas bra för varje elev att gå till skolan – är det centrala i projektet. Samtidigt upplever hon att man från kommunens sida, vilket framgår av de ändringar som gjordes i direktivet, har en annan syn och prioritering, där måluppfyllelse är det som är viktigast.

När projektet översätts till praktik uppstår en spänning mellan två ideal: trivsel och måluppfyllelse. Följande avsnitt redogör för hur översättningen uttrycks inom respektive område.

7.2.2.1 Rationalitet i form av resultat

Den upplevelse som Kristin beskriver ovan bekräftas i en intervju med Nadja, processledare för sociala investeringar i den aktuella kommunen. Hon konstaterar att ledningsgruppen för sociala investeringar lägger stor vikt vid måluppfyllelse och beskriver skälet till detta på följande sätt:

> Dom projekt som säger att ”Vi har en metod som kan öka måluppfyllelsen”, dom har större chans att bli antagna, så är det. För det är ett av dom stora problemen som alla kommuner har – hur får vi till måluppfyllelsen? (Nadja, processledare för sociala investeringsfonden, 2019)

Måluppfyllelse är alltså en viktig aspekt för de projekt som beviljas finansiering av fonden. Även skolans rektor ger uttryck för att måluppfyllelse är av stor vikt för projektet. Hon beskriver exempelvis ett tillfälle när Lars, rektor på den skola i Kolsva de inspirerats av, besöker Silje skola och föreläser om den modell de använder på sin skola. Lars berättade att han studerat de senaste fem årens statistik över måluppfyllelsen på Silje skola. Det visade sig att statistiken såg likadan ut under de åren och låg på cirka 85 % måluppfyllelse. Han ställde därför den retoriska frågan till publiken bestående av skolans personal: ”Tänker ni nöja er med det?”. Rektor Lena beskrev hans framträdande som väldigt träffande för skolans situation:

> … det var så jävla bra där när han kom och sa det här. /.../ Man var lite i ”Silje skolas anda”. Ja, fast, nu blir det ju ingen högre måluppfyllelse. Alltså, då måste man ju fundera, vad är det som gör det här? (Lena, rektor, våren 2018)

Rektor Lena signalerar i och med detta att mätbara resultat är en viktig del av projektet på skolan. Denna bild uttrycks även av några av lärarna på skolan. På frågan om vad ’en skola för alla’ innebär, utspelade sig följande samtal under en av gruppintervjuerna:

> - Ja det kanske första man tänker att alla elever som kommer hit ska få det stöd dom behöver för att klara sig och så. (Kalle)
>
> /…/
>
> - Och så har vi ju då också kunskapskraven att ta hänsyn till. (Ulla)
>
> /…/
>
> - Vi går ganska fort in på, alltså betyg och resultat. Det var det första jag tänkte (Kalle)
>
> /…/
>
> - Jomen det håller jag med dig om, det du sa, det första man tänker på… (Ulla)
>
> - … men det är ju betyg (Kalle)
>
> (Kalle och Ulla, lärare, våren 2018)

För lärarna Kalle och Ulla är frågor som kan relateras till måluppfyllelse det första de tänker på. I lärarnas samtal förbinds måluppfyllelse med arbetet för att bli ’en skola för alla’ som projektet försöker skapa, vilket också andra studier har kommit fram till (Ainscow et al., 2006; Östlund et al., 2015).

Vad jag visar med ovanstående empiri är att i projektet ”En skola för alla” förpackas idén delvis till att betyda ökad måluppfyllelse. Detta görs av såväl ledningsgruppen som delar av personalen på Silje skola, i detta fall rektorn och några lärare. Således rättfärdigas arbetet med ’en skola för alla’ utifrån en rationell idé om att arbetet ska leda till ökad måluppfyllelse. Med andra ord kan detta beskrivas som att en rationalitetsdiskurs (Van Leeuwen, 2007) är rådande, där fokus ligger på elevers resultat; en *resultatrationalitet*. Nilholm (2012, s. 38) använder uttrycket resultatdiskurs i betydelsen att elevers betyg ses som det viktigaste och som det som avgör en skolas kvalitet. På liknande sätt menar jag att utifrån en resultatrationalitet rättfärdigas arbetet med att bli ’en skola för alla’ genom att arbetet förväntas leda till att förbättra elevers mätbara resultat. Detta bygger på att mätbara resultat antas säga något om en skolas kvalitet och att de används för att göra jämförelser mellan olika skolor (Allelin, 2020; Anderson & Boyle, 2020; Goldstein & Spiegelhalter, 1996; Grek, 2009; Ringarp, 2016; Waitoller, 2020). En resultatrationalitet ger uttryck för en nyliberal styrform inom utbildningssystemet. Med detta menar jag, i likhet med Anderson och Boyle (2020), att undervisningen utformas i relation till – eller styrs av – nyliberala ideal som bland annat innebär att mätbara resultat antas säga något om skolors kvalitet.

Detta antagande kompliceras med stöd av Emanuelsson (2006), som konstaterar att kunskapskraven är formulerade så att inte alla kan uppnå dem. För att tydliggöra: när en resultatrationalitet råder är det nivån av godkända betyg som avgör om en skola är bra eller inte. Det vill säga, att om alla elever får godkända betyg är det ett lyckat arbete med att vara ’en skola för alla’. Samtidigt är kunskapskraven utformade så att det är svårt för vissa att nå dem, vilket leder till att systemet i sig gör att vissa elever kommer att sorteras ut som icke

godkända. Detta trots att det kan vara utformningen av kunskapskraven som är grundorsaken. I sin tur innebär detta att om en resultatrationalitet ger mening till arbetet med att bli 'en skola för alla' – och skolan ändå inte lyckas få alla att klara av skolan – då kan skulden läggas på de enskilda eleverna, att problemet ligger hos dem.

7.2.2.2 Rationalitet i form av omsorg

I kontrast till fokus på mätbara resultat framkommer också andra värden i projektet "En skola för alla". Projektets andra mål formuleras som att "det ska kännas bra" för eleverna att gå till skolan. I den ursprungliga ansökan från lokala styrgruppen på Silje skola finns ord som trygghet och trivsel med i målformuleringen "Målet med satsningen är en skola för alla, där elever känner sig trygga, trivseln är hög och måluppfyllelsen god" (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016, s. 1). Dessa värden, trygghet och trivsel, är något som skolans personal återkommande talar om under projektets gång. Ett exempel på detta är när rektor Lena beskriver projektet under en av intervjuerna:

> Ja, projektet handlar ju om att alla barn ska känna sig trygg i skolan, och få utvecklas till sin fulla potential, som dom har förmåga till. /…/ man kan gå ut från den här skolan med högburet huvud och känna att … jamen, vi kommer inte kunna hjälpa alla top of the line, men vi kommer kunna hjälpa dom så mycket som möjligt. (Lena, rektor, våren 2017)

Även projektledaren Judit pratar om trygghet och högburet huvud, oavsett betyg:

> Hur ska man ge dom [eleverna] trygghet, eller ge dom, eh, människovärde är nästan för stort att säga, men, dom ska också kunna gå ur skolan med högburet huvud , och, ”Jag är nånting också, jag har inte högsta betygen, men jag kan bli nåt och jag är nåt och jag är viktig”. (Judit, projektledare, våren 2018)

Ord som ”högburet huvud” och ”rakryggad” återkommer ofta både under intervjuer och i möten när projektet diskuteras. Vid ett tillfälle under ett av lokala styrgruppens möten framkommer innebörden av ordet ”rakryggad” på följande sätt:

> Lena berättar om en elev, ”Ja, men jag får ju E…” Ja, men att få E från att inte ha haft några betyg..! Det är ju fantastiskt! Att kunna gå rakryggad och känna sig stolt oavsett betyg, att man har gjort sitt bästa. (Utdrag ur fältanteckningar, möte med lokala styrgruppen, 11 juni 2018)

Både projektledaren Judit och rektor Lena tar upp trygghet och stolthet oavsett elevernas betyg. Ytterligare ett exempel på detta är från ett möte med lokala styrgruppen tillsammans med en konstnär, Fanny, som fått i uppdrag att illustrera projektet i bilder som senare sätts upp på skolan. Under ett av deras första möten utspelas följande samtal:

> - Vad är huvudbudskapet? (Fanny, konstnär)
>
> - Tryggheten i skolan. (Judit, projektledare)
>
> - Trygg skola. (Irma, skolsköterska)
>
> - Jag kan, jag vågar, jag duger, alla är lika värda, lika viktiga. En del har högsta betyg i allt, det finns hela skalan, men alla är lika viktiga, alla ska känna att man är… (Lena, rektor)

> - Alla ska känna att man har lyckats, efter sina förutsättningar, gjort det bra. Oavsett om det står F eller A på betygen. (Irma)
> (Utdrag ur fältanteckningar, möte med lokala styrgruppen, 3 september 2018)

I den gruppintervju med lärarna som delgavs i föregående avsnitt, där de tar upp betyg som en viktig del av att vara 'en skola för alla', fortsatte intervjun i en annan riktning:

> … vi ska skapa ett klimat på skolan där alla känner sig välkomna och accepterade. Sen, alla kommer inte klara betyg, men dom ska ändå känna att dom kan vara här och utvecklas, och få något socialt utbyte som hjälper deras personliga utveckling. (Kalle, lärare, våren 2018)

Kalle är då inne på samma spår som lokala styrgruppen, att det viktiga är elevernas utveckling och trivsel, oavsett vad de får för betyg.

Ett annat exempel på hur skolpersonalen ger uttryck för vikten av elevers trivsel är genom ett fokus på goda relationer. Rektor Lena beskriver detta på följande sätt:

> … det finns tre ord för den här skolan, som är det allra viktigaste, och det är relation, relation, relation. Därför att det är relation mellan elever och lärare, det är relation mellan elever och elever, personal, det är egentligen det viktigaste. Och, som pedagog så är det /…/ jag tycker att det är den vuxnes ansvar. (Lena, rektor, våren 2018)

Lena ger här uttryck för betydelsen av goda relationer för att skapa ett bra klimat på skolan.

Som ovanstående genomgång visar ges idén om 'en skola för alla' ett innehåll av elevers trivsel, personliga utveckling och goda relationer inom projektet på Silje skola. Detta menar jag ger uttryck för en

rationalitetsdiskurs (Van Leeuwen, 2007) med fokus på omsorg: en *omsorgsrationalitet*. Alltså, att värden som kan knytas till omsorg om elever används för att rättfärdiga arbetet med att bli 'en skola för alla'. Statsvetaren Elin Stark beskriver i sin avhandling "Den goda skolan – I lagens namn eller en trygghetens famn?" (2019) olika diskurser som hon menar ger mening till idén om vad som är "den goda skolan". En sådan diskurs är en omsorgsdiskurs som hon menar präglas av ett fokus på "*engagemang, trygghet* och *empati*" (s. 88, kursivering i original). På samma sätt tolkar jag att projektet "En skola för alla" ges mening utifrån en omsorgsrationalitet, när aktörer lägger vikt vid elevernas trivsel som syfte med projektet. Detta är en kontrast mot den nyliberala resultatdiskursen och bygger snarare på socialdemokratiska värden. Arduin (2015) visar hur både socialdemokratiska och nyliberala ideal formar synen på vem som ska inkluderas och varför. På liknande sätt formar båda dessa ideal hur idén om 'en skola för alla' översätts.

Att båda dessa ideal formar idén synliggör den öppenhet som omgärdar begreppet 'en skola för alla' och det tolkningsutrymme som därmed finns (Johansson, 2002, s. 106). Fallet med Silje skola visar hur aktörer hakar i olika styrande dokument och verktyg för att själva fylla begreppet med mening. PISA och liknande verktyg får genomslag framför allt för kommunala ledningsgruppen men även för personal på skolan, vilket syns genom att de tar fasta på mätbara resultat. Detta gör även personal på skolan. Samtidigt ger skolans personal idén betydelse med hjälp av globala och nationella styrdokument när de anammar de formuleringar som dokumenten innehåller om anpassning efter elevers behov. Dock formuleras detta inte alltid i termer av inkludering eller 'en skola för alla'. Eftersom idén är löst förpackad på nationell nivå blir det därmed upp till

aktörerna själva att välja ut delar av nationella styrdokument som ligger i linje med deras egna uppfattningar om vad det innebär att vara 'en skola för alla'.

På detta sätt framkommer i min studie, på liknande sätt som för Magnússon et al. (2019), en spänning mellan å ena sidan ideal om ökad måluppfyllelse och å andra sidan ideal om trygghet, trivsel och personlig utveckling. Spänningen gäller huruvida det är möjligt att kombinera en strävan efter både ökad trivsel och ökad måluppfyllelse i arbetet med att bli 'en skola för alla'. Som avsnittet visar, synliggör projektet att denna spänning uppstår både mellan personalen och huvudmannen, och inom personalgruppen. Detta kan ses som ett uttryck för den oundvikliga komplexitet som Møller (2019) menar kommer med översättningsprocesser. En konsekvens av detta går att knyta till att just denna översättning sker i form av projekt, som ska följas upp och utvärderas. I linje med Møller (2019) går det att ställa frågor om vem som ska avgöra vad som är önskvärda förändringar. Om nyckelöversättarna lokala styrgruppen – den grupp som visar sig ha störst betydelse för hur projektet översätts – ska avgöra, går det att ana att elevers trivsel är av störst vikt för dem. Om i stället kommunala ledningsgruppen som finansierar projektet ska avgöra, kan det antas att nivån av måluppfyllelse är det som avgör.

Ytterligare en aspekt på hur idén 'en skola för alla' översätts utgår från det förväntade sambandet mellan trivsel och måluppfyllelse: att ökad trivsel i sig leder till ökad måluppfyllelse. Detta kan ses som ett okomplicerat antagande, men jag vill visa på att situationen kan bli mer komplex än vad skolans personal ger uttryck för. Förväntan på att trivsel kommer att innebära bättre betyg syns både i dokumenten från ansökningsprocessen och i hur personalen talar om projektet. I

direktivet och den efterföljande projektplanen beskrivs relationen mellan trivsel och måluppfyllelse på följande sätt:

> [Projektet] bygger på ett antagande om att elever som tycker att det känns bra att gå till skolan också går till skolan oftare och presterar bättre och därmed får högre måluppfyllelse. (Processledare för sociala investeringar, 2016, s. 3; Projektledare Silje skola, 2016, s. 5)

Även i lokala styrgruppen lyfts samma syn på relationen mellan projektets två mål. Exempelvis beskriver specialpedagogen Kristin i den första intervjun med henne att effekterna av projektet ska

> … gå att mäta, i att eleverna mår bättre, och det tänker vi leder till ökad måluppfyllelse (Kristin, specialpedagog, våren 2017).

Ainscow et al. (2006) visar att de strategier som används för att öka elevernas trivsel i vissa fall bara blir värdefulla om de även leder till ökad måluppfyllelse. Utifrån antagandet att trivsel leder till måluppfyllelse går det därmed att ställa frågan: vad händer med strategier som endast påverkar elevernas trivsel utan att ha effekt på deras betyg? Risken är att strategier endast för välbefinnande bortprioriteras till förmån för strategier som kan antas förbättra både välbefinnande och måluppfyllelse – en risk som förblir osynlig.

7.3 Att bli ’en skola för alla’ – för nutiden eller framtiden?

Vissa menar att utbildning tidigare hade fokus på lärandet för lärandets skull (Carr & Hartnett, 1996), men numera har skiftat till att utbilda elever till att bli produktiva medborgare i framtiden (Anderson & Boyle, 2020, s. 42). Ett sådant perspektiv syns också på Silje skola.

Projektet på Silje skola är finansierat av sociala investeringsfonden. Sådana projekt, som de beskrivs i projektdirektivet, syftar till att ”minska barn och ungas framtida utanförskap och sociala utsatthet” (Processledare för sociala investeringar, 2016, s. 5). Nadja, processledaren för sociala investeringar, beskriver i sin intervju att

> … måluppfyllelse är bland det vanligaste som man jobbar med, eftersom det har sån direkt koppling till… utanförskap. (Nadja, processledare för sociala investeringsfonden, 2019)

Hon beskriver vidare att

> … har man gymnasiebehörighet så har man lättare att få ett jobb, du får bättre lön, det är bättre för samhället.

På så sätt sammankopplas måluppfyllelse med minskat utanförskap; gymnasieutbildning leder till arbete och inkomst, vilket i sin tur är bra för hela samhället.

Stark (2019) menar att en omsorgsdiskurs ställer förväntningar på aktörer i skolan att kunna kompensera för utmaningar hos elever som egentligen beror på socioekonomiska omständigheter. Som jag ser det, förväntas skolor skapa trygghet och engagemang hos elever utifrån deras olika behov. Samtidigt diskuteras inte om utbildningssystemet har förutsättningar för att upprätthålla ett sådant ansvar, eller om elevers svårigheter behöver adresseras på andra sätt. Enligt Stark gör detta att samhällsutmaningar lämnas till skolor att hantera, i stället för att de hanteras som de omfattande utmaningar de är. I likhet med detta resonemang påpekar Vanja Lozic, docent i utbildningsvetenskap, med kollegor (2020, s. 272) hur problem inom utbildningssystemet läggs på enskilda lärare och skolledare att lösa. De menar att ansvaret för problem på strukturell nivå har förskjutits till individnivå.

På liknande sätt som Stark (2019) och Lozic (2020) menar jag att det är problematiskt att göra enskilda satsningar, exempelvis i form av projekt, för att skolor ska bli 'för alla'. Sådana enskilda satsningar innebär att stora samhällsutmaningar med strukturell ojämlikhet läggs på enskilda skolor och individer på dessa skolor att lösa. I stället behöver det finnas en politisk enighet om att se komplexiteten i hur förutsättningar skiljer sig åt mellan olika elever. Enskilda skolor kan inte förväntas lösa samhälleliga utmaningar – som att minska framtida utanförskap genom att fokusera på att förbättra elevers betyg. Detta innebär dels en förståelse för att det är elevers förutsättningar som leder till att *skolor skapar svårigheter för vissa elever* – inte (bara) att förutsättningarna gör att vissa elever har svårare att hantera skolan. Dels betyder det att skolor behöver få mer resurser för att utforma en miljö och undervisning som tillgodoser elevers olika behov. På sikt behöver utbildningssystemet reformeras för att i grunden utgå från elevers olikheter. Slutligen behöver det finnas en enig uppfattning om att det inte enbart är skolans ansvar att lösa komplexa samhällsutmaningar.

8 Rättvisediskurser informerar idén om ’en skola för alla’

I början av sommaren 2019 deltog jag vid en halvdag på Silje skola med presentationer av förstelärarna om skolans arbete med betyg och bedömning. Under träffen samt i intervjuer och under mitt deltagande på möten framhölls återkommande betydelsen av att ha en gemensam grundsyn på skolan. En sådan grundsyn ska innebära att all undervisande personal har samma uppfattningar om hur bedömningar ska göras, hur betyg ska sättas och hur anpassningar ska användas. Det som visar sig när jag följer projektet är att det bland personalen finns olika synsätt på huruvida undervisningen ska anpassas efter elevers behov eller inte. Dessa olika synsätt framträder genom personalens sätt att tala om projektet. Personalen uttrycker hur de själva och annan personal på skolan ser på att anpassa undervisningen efter elevers behov. Det framkommer härvid att delar av personalen ser anpassningar som en självklarhet, medan andra ser det som att det blir orättvist att ge vissa elever särskilt stöd. Idén om ’en skola för alla’ översätts härmed till en fråga om att göra anpassningar eller inte. Jag menar att dessa olika uppfattningar bygger på olika diskurser om rättvisa. Antingen positioneras aktörer inom en diskurs där det förstås som rättvist att göra olika för eleverna utifrån deras förutsättningar och behov, eller inom en diskurs där det ses som rättvist att alla ska ta del av undervisningen på samma sätt.

8.1 Diskursiva konstruktioner av rättvisa

> … rättvisa är inte alltid likhet (sameness). När ett barn är inom autismspektrat och det andra inte är det, ska de behandlas olika för att nå rättvisa? (Gonzáles & Hill Collins, 2019, s. 168, min översättning)

Rättvisa är ett komplext begrepp som kan förstås på olika sätt. I den intervju med Patricia Hill Collins, teoretiker och professor i sociologi, som citatet med den retoriska frågan är hämtat från, konstaterar hon att rättvisa inte alltid är att göra likadant. Om elever har olika förutsättningar, exempelvis i form av neuropsykiatriska diagnoser, kan det vara mer rättvist att bemöta dem på skilda sätt då de har olika förutsättningar. Ett sådant synsätt kan relateras till en rättvisesyn som utgår från skillnader (Fraser, 2008; Young, 2008). Jag kallar detta för en *skillnadsdiskurs*. En sådan syn kan därefter leda till, menar Fraser (2008), att resurser fördelas olika utifrån olika behov. Detta kan kontrasteras med vad som kallas en liberal rättvisesyn som tar som utgångspunkt att alla människor har samma förutsättningar och därför bör behandlas lika (Anderson et al., 2020; Artiles et al., 2006; Young, 2008, se även Sharon, 2002, s. 123). Här benämner jag detta en *likhetsdiskurs*. På motsvarande sätt som för skillnadsdiskursen kan ett sådant perspektiv få konsekvenser för hur resurser fördelas bland grupper av människor. Genom att anta att alla har samma förutsättningar blir det rimligt att fördela resurser likadant bland olika grupper av människor.

På Silje skola ges uttryck för båda dessa rättvisediskurser. Exempelvis framkommer skillnadsdiskursen i ansökan från skolan där det konstateras att ”[e]n likvärdig undervisning innebär att den aldrig kan utformas lika för alla” (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016, s. 3) och både lärare och lokala styrgruppen uttrycker en strävan att anpassa undervisningen efter elevers olika behov. Denna uppfattning delas inte av all personal på skolan. Exempelvis konstaterar rektor Lena att:

> Man har haft en känsla här på skolan att alla tycker lika, men, det har man insett att det gör man inte. (Lena, rektor, våren 2017).

Jag kommer diskutera att det bland skolans personal ges uttryck för en likhetsdiskurs. Likhetsdiskursen bygger på en liberal syn, där det antas att alla elever har samma förutsättningar, att anpassningar därmed blir ett sätt att ge extra hjälp till vissa och att det leder till ojämlika förutsättningar. De som positioneras inom skillnadsdiskursen menar snarare att eleverna i utgångsläget har olika förutsättningar och genom att ge vissa särskilt stöd så blir utgångspunkten mer jämlik. Detta kan med Frasers (1985) och Youngs (2008) ord ge uttryck för en rättvisesyn som tar hänsyn till olikheter/skillnader. I följande två avsnitt visar jag hur personalen positioneras inom dessa två diskurser, det vill säga hur projektet översätts utifrån två diskursiva konstruktioner, och diskuterar sedan vad detta kan få för konsekvenser.

8.1.1 Skillnadsdiskursen dominerar

Även om idén om 'en skola för alla' är en löst förpackad idé (som konstateras i Kapitel 7), finns det ett spår som tas upp i såväl nationella som globala styrdokument – skollagen (SFS 2010:800), läroplanen (Skolverket, 2019) och Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) – att elever är olika och har därmed rätt till anpassningar utifrån sina behov. Denna syn förstås här med utgångspunkt i Frasers (2008) uppdelning av rättvisa i tre dimensioner. Fördelning av resurser utifrån elevers behov förstås som Frasers dimension om *omfördelning*; att erbjuda undervisning som erkänner och värderar elevers olikheter förstås som *erkännande* och; att möjliggöra för alla elever att delta på jämlika sätt förstås som en form av *representation* av olikheter (Woodcock & Hardy, 2017). De nationella och globala styrdokumenten ger uttryck för Frasers två dimensioner om erkännande och omfördelning; elevers olikheter erkänns och för att erbjuda rättvis undervisning behöver resurser fördelas utifrån dessa

olikheter. Styrdokumenten ger på så sätt uttryck för skillnadsdiskursen.

På Silje skola manifesteras skillnadsdiskursen genom båda dessa dimensioner; att erkänna olikheter och fördela resurser utifrån dessa olikheter. Detta kommer tydligast till uttryck i ansökan till projektet, i följande formuleringar i en lista över projektets aktiviteter:

> - Alternativa examinationsformer: Det handlar om att anpassa examinationen till olika elevers individuella förutsättningar och behov.
> - Undervisning/bedömning: Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov, det finns olika vägar att nå målet. En likvärdig undervisning innebär att den aldrig kan utformas lika för alla.
>
> (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016, s. 3)

I ansökan återkommer formuleringar från skollag och läroplan som visar på synen att examination, undervisning och bedömning ska anpassas efter elevers individuella förutsättningar och behov. Det framgår tydligt att med likvärdig undervisning menas undervisning som inte ”utformas lika för alla”. Därmed syns både ett *erkännande* av att elever är olika och att *resurser behöver fördelas på olika sätt* för att tillgodose deras olika behov. Detta betyder i sin tur att olikheter finns *representerade* på skolan.

I det efterföljande direktivet och i projektplanen finns inte ovanstående explicita formuleringar längre med. I stället finns en justerad lista över projektets aktiviteter, där det tillkommit två aktiviteter som inte fanns med i den tidigare listan. Dessa två aktiviteter formuleras i dokumenten på följande sätt:

- Ta fram och genomföra aktiviteter utifrån Kolsva-modellen

[…]

- Utveckla och implementera arbetssätt med elever som inte når målen
  (Processledare för sociala investeringar, 2016, s. 5; Projektledare Silje skola, 2016, s. 5)

Varken i direktivet eller projektplanen förtydligas vad som menas med dessa två nytillkomna punkter. Under de år jag följer projektet framkommer att Kolsva-modellen framför allt är ett upplägg med EHT:s arbete i relation till undervisande personal. Detta upplägg genomförs på Silje skola och blir en stor del i hur projektet ”En skola för alla” genomförs. När det gäller punkten om arbetssätt för elever som inte når målen, sker ett antal olika insatser under tiden för projektet. Dessa sammanfattas i den slutrapport som formulerades av skolans lokala styrgrupp efter att projektet avslutats. Där beskrivs sådant som att erbjuda ”SOS-lådor” i varje klassrum samt ett uppdrag för förstelärarna att jobba med specialpedagogik[19].

I slutrapporten framkommer tydligt att synen på elevers olikheter stämmer med den som finns i globala styrdokument. En del av slutrapporten innehåller rubriken ”Nyckelord för vårt budskap kring projektet”, där de första nyckelorden formuleras som: ”Stöd vid behov, efter behov” (Projektledare Silje skola, 2020, s. 5). En annan rubrik är ”Antal personer med särskilt behov av insatsen”. I avsnittet under denna rubrik beskrivs att projektet:

riktar sig i grunden mot alla elever, och

- undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov […]
- alla elever ska få den ledning och stimulans som de behöver

[19] Att arbeta främjande, förebyggande och stöttande med elever utifrån deras olika behov och förutsättningar (Skolverket, 2011).

> (Projektledare Silje skola, 2020, s. 7, med referenser till läroplanen (Skolverket 2019b, kap. 1) och skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 3 §))

Därefter hänvisas till skollagen och läroplanen med förtydliganden om extra anpassningar och särskilt stöd. I projektet har lokala styrgruppen utgått från en syn på att anpassningar ska göras utifrån elevers behov och förutsättningar. Som ovanstående visar syns detta tydligast i de dokument som skrivits av lokala styrgruppen och dess projektledare. I direktivet som kommunens ledningsgrupp för sociala investeringar står bakom är detta inte lika tydligt formulerat. Dock framgår syftet att genomföra anpassningar genomgående även i det dokumentet. På detta sätt går det att urskilja två av Frasers (2008) rättvisedimensioner i dokumenten från ansökningsprocessen: ett *erkännande* av elevers olikheter samt att *resurser* ska fördelas med grund i dessa olikheter. I dokumenten manifesteras därmed skillnadsdiskursen på liknande sätt som i nationella styrdokument och internationella riktlinjer.

Även skolans personal positionerar sig i intervjuerna utifrån denna rättvisediskurs. De beskriver på olika sätt hur projektet innebär att jobba med frågor om att anpassa undervisning. Rektor Lena tar bland annat upp en specialpedagogisk utbildning som personalen på skolan genomgår, på följande sätt:

> Det ska ju leda till att man får specialpedagogisk kompetens och förståelse som lärare. Att man blir ännu bättre på att anpassa så det passar alla. I stället för det blir den här ”Suck, jaha, ska jag ordna det här…”. (Lena, rektor, våren 2018)

Lena beskriver att utbildningen förväntas leda till att alla lärare får en samsyn och kompetens i specialpedagogiska frågor och att det innebär att göra anpassningar till de som är i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogen Kristin tar också upp att projektet handlar om anpassningar, i relation till att jobba med betyg och bedömning:

> … det handlar ju mycket om, det har tagit sig spåret av betyg och bedömning, […] [och det] är ju mycket mer än det det låter som, det handlar ju om ledning och stimulans, extra anpassningar, hur anpassar jag min undervisning och min bedömning, så det handlar också om ett förhållningssätt liksom, och… leva dom värden som står i läroplanen och så. (Kristin, specialpedagog, våren 2018)

Kristin relaterar kunskapskraven till läroplanens värdegrund genom att sammankoppla betygssättande och bedömningar med att göra anpassningar och att ha ett bra bemötande gentemot eleverna. I intervjuerna med lärarna kommer också frågan om att göra anpassningar på tal, och där beskrivs rent konkret hur de gör olika anpassningar. I intervjun med de två lärarna Bodil och Niklas beskriver Niklas inledningsvis de anpassningar han gör i idrotten, och konstaterar först att

> … det är väl inget ämne som är så bra att anpassa i som idrott […] det finns mindre koner, större koner, högre hinder, lägre hinder, det finns mjuka plintar, hårda plintar, och sånt som man hoppar högt på, sånt som man inte hoppar högt på, och, tunga och lätta grejer och, ja, höga ställen att balansera, och låga ställen att balansera, och, ja, det finns jättemånga sätt att variera, för alla. (Niklas, lärare, hösten 2018)

Jag frågar därefter om anpassningar i andra ämnen och Bodil svarar:

> Anpassningar, i teoretiska ämnen, ja, det pratar vi om. Det gör vi. (Bodil, lärare, hösten 2018)

Hon fortsätter med att ge exempel på vad anpassningar kan bestå av:

> … om du ska ha en skrivuppgift, att man faktiskt spaltar upp, inte bara liksom inledning, brödtext och avslut,

> utan skriva vad det kan innebära. Det är jättemånga elever som nyttjar en sån mall. […] Men det kan ju också vara när man har texter att man måste begränsa. Okej, du läser halva texten.

Hon beskriver också en annan typ av anpassning med hänvisning till kollegan Niklas (som utöver idrott också undervisar i samhällskunskap):

> Och så tänker jag en annan grej Niklas som jag vet att du gör också. Det är ju det här att bjuda eleverna på olika arbetssätt. Och det är ju också en anpassning man gör. Ibland kanske man berättar, ”Nu berättar jag en saga för er eller en myt. Nu visar jag att så här kan man också göra.” Ibland läser jag högt, ibland ser vi en kort filmsnutt, ibland läser en elev…

Lärarna tar upp anpassningar utifrån både fysiska behov och den mer teoretiska inlärningen, och ger exempel på anpassningar som används för en hel klass. Lärarna, och lokala styrgruppen, positionerar sig inom skillnadsdiskursen. I denna positionering syns Frasers (2008) tre dimensioner av rättvisa: olikheter *representeras* när elevers olikheter *erkänns* och *resurser fördelas* utifrån dessa olikheter. I projektet ”En skola för alla” går det att anta att arbetet görs genom att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov och att resurser därmed fördelas på olika sätt till olika elever. Men, som visades ovan, delar inte all personal denna syn på det inkluderande arbetet.

8.1.2 Likhetsdiskursen som motsatt hållning

Även om det finns tydligt formulerat i styrdokument att undervisningen ska anpassas efter elevers olika behov – en syn som en stor del av personalen på Silje skola delar – så delar inte alla denna uppfattning. Detta avsnitt granskar närmare hur det går att

förstå de som inte delar uppfattningen om hur det inkluderande arbetet ska utföras.

Det jag ser som att olika delar av personalen intar skilda positioner vad gäller synen på rättvisa uttrycks på skolan i relation till betyg och bedömning. Vid ett flertal tillfällen beskrivs av såväl lokala styrgruppen som lärare att det finns olika syn på skolan gällande hur betyg ska sättas och bedömningar göras. Rektor Lena formulerar detta på följande sätt när hon pratar om vad projektet innebär:

> Det är också att låta förstelärarna jobba med betyg och bedömning så man verkligen måste grotta ner sig, för att man tycker väldigt olika. Man har haft en känsla här på skolan att alla tycker lika, men, det har man insett att det gör man inte. (Lena, rektor, våren 2017)

Lena ger uttryck för att det på skolan finns olika syn bland personalen gällande betyg och bedömning. Projektledaren Judit tar också upp detta:

> Nu har vi jobbat ganska mycket med förstelärarna, och dom har huvudfokus på betyg och bedömning, och, har det hjälpt lite? Har dom andra lärarna stöd i det? Eller är det ”Nej jag sköter mig, jag vet hur jag ska sätta betyg”. (Judit, projektledare, våren 2018)

Här manifesteras en spänning bland personalen genom beskrivningen att vissa lärare vill ”sköta sig själva” och inte vill ha stöd från de andra, medan satsningen på förstelärarna går ut på att leda till samsyn och stöd mellan lärare. En av lärarna i den ena gruppintervjun är själv förstelärare och beskriver satsningen på följande sätt:

> … förstelärarna har ju hållit på och prata om bedömning nu, betyg och bedömning […] så det har ju inneburit att man sätter lite fokus på det också, vilket jag tycker är

> jättebra […] för just den biten är nog inte helt självklar heller. Varken på den här skolan eller många andra.
> (Ulla, lärare, våren 2018)

Ulla ger därmed också uttryck för den spänning som finns på Silje skola, då det inte är ”helt självklart” hur personalen ser på betyg och bedömning på skolan. Ett möte med lokala styrgruppen belyser detta ytterligare. Samtalet under mötet kretsar kring lärarnas olika syn på bemötande av eleverna:

> - Vi har haft en kultur här länge men den är på väg att luckras upp. (Kristin, specialpedagog)
> […]
> - Den kulturen var mycket att man som personal skulle vara själv, inte lyssna på ledningen så mycket utan i stället fokusera på kunskap; ”elever som förstör mina fantastiska lektioner, som någon annan borde ta hand om”. (Judit, projektledare)
> (Utdrag ur fältanteckningar, 5 november 2018)

Den kultur som funnits tidigare präglades, enligt lokala styrgruppen, till stor del av uppfattningen att elever ska anpassa sig till undervisningen snarare än att undervisningen ska anpassas till eleverna. Denna inställning ger uttryck för vad jag kallar en likhetsdiskurs som bygger på liberala ideal och utgår från att individer har jämlika utgångspunkter (Anderson et al., 2020; Artiles et al., 2006). En konsekvens av en likhetsdiskurs skulle kunna vara att lärare inte anpassar sin undervisning. Anpassningar ses, utifrån denna diskurs, som något som ger vissa elever orättvisa fördelar jämfört med andra. Som Cameron och Billington (2017, s. 1367) visat, bygger en sådan förståelse av världen på ett synsätt där utbildning ses som rättvis när alla ges samma premisser. Det är genom personalens berättelser om kollegor och skolans kultur som jag kunnat urskilja likhetsdiskursen. I intervjuer och under observationer

har det inte getts uttryck för individuella åsikter i linje med likhetsdiskursen. Dock ges det återkommande uttryck för att det finns/funnits kollegor och en kultur präglad av att alla elever ska undervisas på samma sätt. Därmed finns det motsättningar på Silje skola som grundas i skillnads- och likhetsdiskurser.

Personalen på Silje skola positionerar sig inom två skilda rättvisediskurser: antingen är det rättvist att anpassa utifrån elevers olikheter eller så ska alla elever ges samma villkor. Tydligt blir att den gemensamma grundsyn som projektet beskrivs utgå ifrån inte finns på skolan. Detta innebär att det finns en ambition i lokala styrgruppen att *stabilisera* arbetet utifrån en rättvisediskurs som erkänner olikheter, men att en sådan stabilisering inte sker (jfr Giritli Nygren, 2009; Pinch & Bijker, 1984). I nästa avsnitt kommer jag att se närmare på hur lokala styrgruppen förhåller sig till att stabilisera arbetet utifrån skillnadsdiskursen.

Det samtal som citerades ovan fortsätter på följande sätt:

> - De [lärarna som svarat på enkäten] har skrivit att man nu lyssnar för mycket på eleverna. De har kommenterat ”Mindre servande med eleverna”. Vad menar man med servande? (Judit)
> - Man kräver något av någon som inte behärskar det. Då ser man det som curling. […] Många är nog nöjda med sin undervisning. En gammal lärare som sa ”Ja, om du inte skulle finnas så skulle jag inte behöva bry mig om de här eleverna”. (Kristin)
> (Utdrag ur fältanteckningar, 5 november 2018)

Lokala styrgruppen tar här upp kommentarer från lärare som inte verkar villiga att anpassa sin undervisning utifrån eleverna.

Rektor Lena är tydlig med sin inställning till de som inte delar hennes syn på att en lärare ska anpassa sin undervisning utifrån elevers behov och menar att de inte behöver stanna kvar på skolan. Ett citat från en av intervjuerna med henne där hon pratar om ”Specialpedagogik för lärande” får illustrera denna inställning:

> … nämen passar det inte då, nämen då får man ju byta jobb då. Då får man flytta till en skola som inte vill ha specialpedagogiska glasögon. (Lena, rektor, våren 2018)

Lena menar att de lärare som inte delar utbildningens uppfattning bör sluta på skolan. Utbildningen syftar till att ge lärare kompetens om hur de kan anpassa undervisningen utifrån elevers behov. Lena ser det inte som att det är möjligt för lärare att ändra uppfattning eller att det finns något att lära sig av olika perspektiv. Lösningen blir att de som inte delar rektorns uppfattning kan lämna skolan. Detta, att någon väljer att inte jobba kvar, är något som har skett på skolan. Vid ett möte med lokala styrgruppen har jag noterat följande:

> Lena berättar om en del motstånd de har mött redan, till exempel en lärare som slutat för att hon inte kan acceptera att EHT ska ”granska” hennes betygsbedömning, de elever som får F. Lena menar att de på skolan har tidigare elever som inte haft behörighet till gymnasiet, som gått ”specialprogram” och det räckt med några veckor för att de ska få behörighet. Så förutsättningarna finns där [att genom ett förändrat arbetssätt ändra elevernas möjligheter till godkända betyg] […] men att den här läraren tycker att det blir fusk och att ge snäll-betyg.
> (Utdrag ur fältanteckningar, 26 januari 2017)

I utdraget beskriver Lena sin uppfattning om hur en av lärarna känt sig granskad av EHT och att läraren sett vissa typer av anpassningar som fusk och att ge ”snäll-betyg”.

Det som beskrivs som en upplevd granskning är ett förändrat upplägg med EHT som en stor del av projektet. Förändringen innebär att skolan gått från vad de tidigare kallade ”klasskonferenser” till att använda sig av ”öppna och riktade EHT”. Med öppna EHT menas att teamet finns tillgängligt vissa tider varje vecka för möten med mentorerna utan förbokade tider för att diskutera elevers situationer. Riktade EHT innebär att varje mentor-par regelbundet kommer till EHT vid en förbestämd tid med en ifylld mall över hur deras elever ligger till i de olika ämnena, utifrån närvaro, betyg och beteende i klassrummet. Mallen ska färgkodas med grönt, gult eller rött beroende på om eleven ligger bra eller sämre till. Tanken är att mentorerna ska få en sammanställning över sina elever och att EHT får en tydligare överblick över hur alla klasser ligger till.

Ytterligare en motivering beskrivs som att det går att upptäcka om viss problematik kan ligga hos lärare snarare än hos elever, och att lärare då kan ge varandra stöd i hur vissa elever kan bemötas. Förändringen presenteras som ett ökat stöd till lärarna men kan också ses som en form av ökad kontroll av dem. Med ett sådant perspektiv kan en lärares val att avsluta sin anställning på skolan ses som ett uttryck för motstånd mot minskad autonomi i lärarrollen (se exempelvis Pearson & Moomaw, 2005 för en diskussion om lärares autonomi). Valet att avsluta anställningen kan beskrivas som att läraren vill säkerställa att alla elever förvärvat kunskap på ett likvärdigt sätt. Av rektor Lena uppfattas lärarens val i stället som att läraren känner sig påhoppad och inte ser det nya arbetssättet som ett stöd.

8.2 Ett rättvisedilemma i ’en skola för alla’

Ovanstående två avsnitt har visat hur projektet översätts utifrån två olika rättvisediskurser. En stor del av personalen ger uttryck för uppfattningen att undervisningen ska anpassas efter elevers olika behov, vilket här tolkas som att de positionerar sig inom en skillnadsdiskurs. Dessa lärare menar att det finns skillnader mellan elever som gör att de behöver bemötas på olika sätt för att förutsättningarna ska vara likvärdiga (jfr Fraser, 2008; Woodcock & Hardy, 2017). Samtidigt ges det uttryck för att det på skolan finns lärare som inte delar denna uppfattning utan som menar att det blir orättvist att ge vissa elever särskild behandling. Detta menar jag bygger på en liberal förståelse av rättvisa (Anderson et al., 2020; Artiles et al., 2006), som utgår ifrån att alla elever har samma förutsättningar och därmed ska bemötas likadant. Inom en sådan likhetsdiskurs vill lärare ge alla elever likadant bemötande för att därmed kunna göra en rättvis bedömning av deras prestationer. De ser det som orättvist att ge vissa elever särskild behandling, för då menar de att det inte går att göra en likvärdig bedömning.

Både likhets- och skillnadsdiskursen manifesteras i projektet på Silje skola. Detta visar att trots att styrdokument och riktlinjer tydligt uttrycker att undervisning ska anpassas efter elevers behov och en sådan syn dominerar bland personalen på en skola, så finns det andra diskursiva förståelser av rättvisa som kan göra att inte all personal delar den dominerande synen; att rättvisa är att göra olika utifrån elevers behov och förutsättningar. Ett dilemma uppstår, då det blir tydligt att det finns olika sätt att hantera en viss situation (Norwich, 1993). Som fallet med Silje skola visar, kan detta leda till stora spänningar och konflikter i en personalgrupp. Jag menar att detta är ett diskursivt dilemma, på grund av att alla inte delar samma

förståelse av vad rättvisa är. Ett sådant dilemma kan relateras till den konstaterade problematiken med att hitta en gemensam syn på värdegrundsfrågor i skolor (e.g. Colnerud, 2004; Johansson, 2011; Nykänen, 2008; Thornberg, 2004; Zackari, 2000).

I förlängningen kan denna typ av dilemma få konsekvenser för hur en skola fördelar tillgängliga resurser. Den rådande skillnadsdiskursen på Silje skola är att elever har olika behov som ska tillgodoses på olika sätt. Detta perspektiv såg Woodcock och Hardy (2017) i sin studie, där en av lärarna konstaterade: ”rättvisa i vårt klassrum betyder inte att göra lika utan att alla får vad de behöver” (2017, s. 676, min översättning). En sådan inställning leder troligtvis till att resurser fördelas olika för att tillgodose de skilda behoven (Fraser, 2008). Med grund i likhetsdiskursen blir ambitionen snarare att fördela resurser lika över hela elevgruppen.

Woodcock och Hardy (2017) diskuterar vad resursfördelning kan innebära inom skolvärlden med utgångspunkt i Frasers (2008) syn på rättvisa i form av tre dimensioner. Elevers olikheter *erkänns,* vilket leder till att resurser *omfördelas,* vilket i sin tur möjliggör för alla elever att *representeras* och delta i undervisningssystemet. Detta sker till viss del på Silje skola. Det har inte skett en fullständig stabilisering av vad det är att vara ’en skola för alla’, men utgångspunkten i projektet – liksom inställningen hos en stor del av personalen – är att undervisningen ska anpassas efter elevers olika behov, det vill säga att elevers olikheter erkänns.

9 Normaliserade idéer i det inkluderande arbetet

Tidigare forskning beskriver inkluderande strategier som att antingen anpassa undervisningen för elever i samma klassrum eller undervisa vissa elever separat (e.g. Boyle & Anderson, 2020; Magnússon et al., 2019; Westling Allodi & Fischbein, 2009). På Silje skola använder de sig av båda dessa strategier. De använder undervisningsmetoder samt ”SOS-lådor” för att öka inkluderingen i klassrummen, och de har en separat undervisningsgrupp, Rummet. Jag menar att dessa strategier bygger på olika förståelser av rättvisa – olika rättvisediskurser. Beroende på vilken diskurs olika aktörer positionerar sig inom får det skilda konsekvenser för hur undervisningen utformas för eleverna.

Med utgångspunkt i projektet ”En skola för alla” kommer jag i detta kapitel att diskutera hur olika strategier för inkludering kan se ut och vad som ses som det problem som dessa strategier blir lösningen på. På så sätt belyser jag det diskursiva dilemma som finns där inkluderande undervisning ges olika innebörder och samtidigt, på olika sätt, blir exkluderande och hur detta kan förstås. Jag använder mig av normaliseringsbegreppet för att undersöka vad som blir förgivettaget i projektet och vad som därmed konstrueras som avvikande. Utifrån detta diskuterar jag vad de olika förståelserna av inkludering får för konsekvenser för eleverna.

9.1 Inkludering genom en separat undervisningsgrupp

En stor del av tidigare forskning konstaterar att det finns olika förståelser av inkluderingsbegreppet (Boyle & Anderson, 2020;

Magnússon et al., 2019; Nilholm & Göransson, 2019). På Silje skola diskuteras innebörden av inkludering. Många verkar dela uppfattningen att det är att vara inkluderad i undervisningen; att alla elever ska ges lika förutsättningar för att klara av skolan. Detta exemplifieras med ett samtal under en träff med en personalgrupp inom ramen för utbildningen ”Specialpedagogik för lärande”. En ur personalen har spelat in en intervju hen har gjort med rektor Lena och spelar upp den för hela gruppen.

> - Jag och EHT och personalen jobbar med att vara inkluderande. Det finns olika synsätt. För mig är det inte att sitta i samma rum, utan att känna sig inkluderad i undervisningen, få rätt förutsättningar, ha rätt att nå sin fulla potential. Man ska få det man behöver. /…/ Eleverna ska känna att det de presterat är okej. Kanske sitter de på olika ställen, men alla sätt räknas. (Lena, rektor)
> (Utdrag ur fältanteckningar, 10 september 2018)

Uppspelningen av intervjun pausas och ett samtal uppstår i gruppen:

> - Hennes syn på inkludering är intressant. (Kalle, lärare)
> - Är inte syftet med lyftet att vi ska inkludera i klassrummet? Men att man inte ska sitta som en ö. (Annelie, lärare)
> - Min uppfattning är att det finns olika tolkningar. Det kan vara särskild grupp, eller klassrummet, eller i klassrummet med assistent, eller med hjälpmedel. Man ska sträva efter att få till strukturer. (Kalle)
> - Det kanske inte är stick i stäv med det vi gör i lyftet utifrån artikeln vi läst men uppfattar ändå att det går lite emot. Men, jag ser att det kan behövas små grupper. (Märta, lärare)
> (Utdrag ur fältanteckningar, 10 september 2018)

Rektor Lena menar att ett inkluderande arbete är ett arbete där elever kan tillgodogöra sig undervisningen, oavsett om det innebär att alla elever är i samma klassrum eller om några undervisas separat. På det sättet översätts idén om 'en skola för alla' till ett fokus på inkludering i form av var elever placeras. I personalgruppens samtal framkommer olika uppfattningar om vad inkludering är. Vissa håller med Lena medan andra har tolkat vad de lärt sig under utbildningen som att inkludering innebär att alla elever ska vara inkluderade i samma klassrum. I skolans arbete med att bli 'en skola för alla' används båda dessa sätt för att möjliggöra att eleverna inkluderas i undervisningen.

I klassrummen sker det inkluderande arbetet genom anpassningar i form av hjälpmedel, såsom hörselkåpor och stressbollar, och genom att vissa av lärarna anpassar material och instruktioner utifrån olika behov – antingen till vissa elever eller till en hel klass. En åtgärd som skett genom projektet är att lokala styrgruppen för projektet har omarbetat skolans upplägg med EHT. Detta har motiverats med att såväl lärare som EHT genom det nya upplägget får bättre insyn i hur alla elever ligger till i de olika ämnena och var insatser behöver sättas in. Genom dessa insatser menar personal på skolan att fler elever kan undervisas i ordinarie klassrum. Detta ger uttryck för den strömning som i ökande grad kan urskiljas i hur länder i västvärlden hanterar arbetet med inkluderande undervisning; att fokusera mindre på endast elever med funktionsnedsättningar och mer på att hitta strategier som underlättar för alla elever på en skola (Ainscow & Miles, 2008).

När det gäller den separata undervisningsgruppen Rummet beskrivs upplägget på följande sätt i ett av dokumenten från ansökningsprocessen:

> Rummet: När alla andra vägar är prövade. Gruppen ska då ha behörig personal samt möjlighet till undervisning i alla skolans ämnen. Relation/trygghet = grunden för inlärning. Möjlighet att utföra skolarbete och träna socialt i ett mindre sammanhang ökar möjligheten att lyckas, vilket i sin tur gör eleven redo att så småningom möta utmaningar i ett större sammanhang. (Lokal styrgrupp Silje skola, 2016, s. 4)

Rummet består av ca 15 elever och fem undervisande personal, både lärare och assistenter, och ligger i en separat del av skolan, där undervisning läggs upp utifrån varje elevs behov. Eleverna i gruppen kan gå där under kortare eller längre perioder. Målsättningen är att de i slutändan ska integreras i sin ordinarie klass, men i realiteten spenderar flera elever resterande skoltid i Rummet efter att ha tilldelats plats där. I vissa fall kan elever delta på utvalda lektioner tillsammans med sin ordinarie klass och med personal från Rummet. Orsaker till att undervisas i Rummet kan vara stor frånvaro, funktionsvariationer eller social problematik. Rummet motiveras med att vissa elevers behov inte kan tillgodoses i ett ordinarie klassrum och då får de eleverna bättre stöd genom att undervisas separat, på samma sätt som Woodcock & Hardy (2017) konstaterade i sin studie. Detta visar också på det perspektiv som Zigmond, Kloo och Volonino (2009) lyfter, att det finns uppfattningar om att det kan vara nödvändigt att använda sig av sådana grupper. Med hjälp av Fraser (2008) kan Rummet förstås som ett sätt att *erkänna* elevers olikheter och *omfördela resurser* till en separat grupp för att ge eleverna det stöd de uppfattas behöva.

Ovanstående visar att skolans arbete för att bli 'en skola för alla' hanterar elevers inkludering på olika sätt: med hjälp av strategier för att tillgodose elevers behov genom att anpassa undervisningen i klassrummet eller genom att undervisa vissa elever i en separat

grupp. Som diskuterats i Kapitel 8 finns det på skolan olika sätt att se på anpassningar av elevers behov i klassrummet. Under de år jag följde projektet ”En skola för alla” framkom att det på skolan även fanns både positiva och negativa uppfattningar om Rummet. Följande del av detta kapitel diskuterar dessa olika perspektiv och hur de kan förstås.

9.1.1 Diskursiv konstruktion av Rummet som något positivt

I skollagen framkommer att utgångpunkten för undervisning i det svenska utbildningsystemet är att alla elever ska undervisas gemensamt. Skollagen öppnar dock upp för att ”[o]m det finns särskilda skäl [ska] särskilt stöd ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp” (SFS 2010:800, 3 kap. 11 §). På Silje skola är Rummet en sådan särskild undervisningsgrupp. På skolan knyts den löst förpackade idén (Johansson, 2002) om ’en skola för alla’ till formuleringar i skollagen om elevers placering, och behandlas på skolan som en fråga om inkludering.

Skolans rektor Lena är väldigt tydlig under hela projekttiden med att hon ser det som något positivt och givande att vissa elever undervisas i Rummet; för henne är den separata undervisningsgruppen ett sätt att erbjuda inkludering. Följande citat får illustrera denna syn:

> Ja, nu tycker ju jag att… jag är ju förtjust i smågrupper. Mm. Jag tycker inte att det är nån exkludering, jag tycker att det är mycket värre att sätta barn i stora grupper som inte passar in där. För jag hävdar bestämt att det finns en anledning till att vissa människor väljer att jobba i kontorslandskap, andra skulle det inte passa alls. Och jag tycker att vad är det som gör att skolan är så annorlunda, och vad är det som gör att vi vuxna tar sig rätten att tro,

att en elev ska trivas med 30 andra. Varför då? (Lena, rektor, våren 2018)

Lena menar att genom att separera vissa elever så tillgodoses deras behov, behov som upplevs inte vara möjliga att tillgodose i det ordinarie klassrummet. Flera ur personalen delar denna syn. Detta exemplifieras här med ett utdrag från ett samtal under en av träffarna inom utbildningen ”Specialpedagogik för lärande”:

- Jag känner inte att jag räcker till, det är svårt att få till i så stora grupper. (Britt, lärare)
- Jag tror att små grupper alltid kommer vara bäst för vissa personer. (Märta, lärare)
- Man kan ju använda små grupper, men när vi ser att det kan fungera i klassrummet ska de få vara där. (Kalle, lärare)
- Jag håller med Märta, och tycker att det är bra att Lena också ser det så. (Eva, personal i Rummet)
- Man har behov av att vara i en liten grupp för att vara inkluderad. (Märta)
- Man kan bli exkluderad i en större grupp. (Irma, skolsköterska)

(Utdrag ur fältanteckningar, 10 september 2018)

Sammantaget framkommer bland personalgruppen en till övervägande del enhetlig syn på separata undervisningsgrupper som något positivt. Detta motiveras med att det är inkluderande just att få vara i en mindre grupp i de fall elevens behov inte går att tillgodose i det ordinarie klassrummet. Denna syn på att separat undervisning är en form av inkludering ger uttryck för en *särskiljandediskurs*. När en sådan diskurs är rådande blir separat undervisning lösningen på att vissa elever inte kan tillgodogöra sig undervisning i klassrummet. Detta sätt att hantera elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd osynliggör att det egentligen är skolans och undervisningens utformning som orsakar problemet. Att se skolans utformning som

orsaken till att vissa elever bedöms behöva särskilt stöd benämns som ett relationellt perspektiv, för att låna det ramverk som Bengt Persson, professor i specialpedagogik, introducerat (1998). Persson ställer detta perspektiv i relation till ett kategoriskt perspektiv, som i stället anser att en elevs svårigheter beror på den enskilda individen.

När en särskiljandediskurs råder normaliseras en syn på att det inte är möjligt att undervisa alla elever i ett ordinarie klassrum och att det därför är positivt att kunna erbjuda dessa elever en egen grupp. Det tas för givet att delar av elevgruppen inte kan klara av undervisningen i ordinarie klassrum. I denna normaliseringsprocess konstrueras de elever som bedöms kunna undervisas i ordinarie klass som ”normala”. De elever som bedöms behöva undervisning separat konstrueras som ”avvikande”. Norwich (2008) konstaterar att när elever ses som annorlunda så sammankopplas det med lägre status och värde. Men, att urskilja vissa som annorlunda är också ett sätt att erkänna individuella behov. Norwich menar att frågan om hur elever ska placeras innebär ett dilemma, där båda alternativen – att alla elever undervisas gemensamt eller att vissa undervisas separat – riskerar att få negativa konsekvenser. En risk med att undervisa alla elever i ordinarie klassrum kan, enligt Norwich, vara begränsad tillgång till specialiserad undervisning. Att undervisa vissa elever separat kan riskera att elever känner sig exkluderade. Med Frasers (2008) ord blir detta ett dilemma om erkännande; elevers olikheter behöver erkännas för att de ska kunna kategoriseras som i behov av särskilt stöd och därmed kunna tilldelas särskilda resurser. Samtidigt kan processen med kategorisering innebära en marginalisering och att elever konstrueras som avvikande (jfr Gewirtz, 2006, s. 77). Jag menar att det som skapar dilemmat är föreställningen om att det finns en normal, ideal elev. Om utbildningssystemet inte var

utformat utifrån förväntningar om en ideal elev skulle inte vissa elever beskrivas som i behov av särskilt stöd. Att elever är olika skulle ses som en självklarhet.

Norwich nämner att skolor behöver mer resurser för att kunna hantera olika dilemman (s. 546) men utvecklar inte sitt resonemang. När det gäller resurser i relation till inkludering var också det något som adresserades på Silje skola. Rektor Lena konstaterar i en intervju att:

> Rummet. Det är ju fantastiskt. Med fem personal. Det har vi ju egentligen inte råd med. Men himmel och plättar, vad ska vi göra av dom här [eleverna]? (Lena, rektor, våren 2018)

Även den tillfälliga projektledaren Olivia tar i sin intervju upp ett ekonomiskt perspektiv:

> Vi har en grupp här på skolan med femton elever, där det jobbar fem stycken heltidstjänster. Den där gruppen är för dyr. […] på ett ekonomimöte alldeles nyligen då frågade en ekonom oss, ”Vad skulle hända om dom femton eleverna skulle ingå i vanliga klassen?” ”Ja”, sa vi, ”då har vi inga lärare kvar, för då kommer alla sluta." Ja, alla och alla, nejmen… Och då kommer andra elever drabbas, så det går inte. (Olivia, tillfällig projektledare, våren 2018)

Utöver att Rummet motiveras av ett rättviseperspektiv om erkännande av olikheter, går det även att urskilja den dimension som Fraser (2008) benämner omfördelning av resurser. Skolans rektor menar att det är mer rättvist för alla elever att lägga en del av skolans resurser på en separat undervisningsgrupp som nyttjas av en liten del av skolans elever. Detta visar en komplexitet gällande perspektivet att ökad rättvisa i ett inkluderande arbete kommer till stånd när resurser fördelas olika. Vanligtvis tar sig ett sådant perspektiv uttryck

i att skolors resurser omfördelas för att kunna tillgodose allas behov i ett klassrum (Woodcock & Hardy, 2017). Som framkommer på Silje skola, kan emellertid ett sådant perspektiv – om att fördela resurser olika – också motivera att vissa elever undervisas separat.

Följande utdrag visar hur delar av den övriga personalen resonerar kring skolans användning av den separata undervisningsgruppen:

> - Det är ju en förmån att ha Rummet. Det är det. Även om det kostar pengar, så är det… det är jättebra. (Bodil)
>
> - Ja… jätteviktig är den, ja. Den är jättebra för oss. (Niklas)
> (Bodil och Niklas, lärare, hösten 2018)

Lärarna uttrycker här ett stöd för att resurser i form av pengar prioriteras till förmån för Rummet.

> - Jag tycker att det här [Rummet] kan vara ganska inkluderande… (Monika)
>
> - Just nu, det känns som dom är i… dom här eleverna är ju mer inkluderade här än i vanlig klass. Då blir dom ju… väldigt exkluderade. Så som det ser ut nu då. (Natalie)
>
> - Jag håller med. (Monika)
> (Personal i Rummet, våren 2019)

Den personal som undervisar i Rummet menar att deras elever är mer inkluderade än när de går i ordinarie klass. De beskriver också sitt arbete som att:

> - Jag menar, vi, det känns ju som vi… ger dom en chans. (Sven)
>
> - Till livet. (Natalie)
> (Personal i Rummet, våren 2019)

Sven och Natalie menar att den separata undervisningsgruppen inte enbart är en plats för att tillgodose elevernas behov på sätt som inte är möjligt i ordinarie klassrum – den blir till och med ett sätt att ge eleverna en möjlighet till livet. Detta belyser en spänning i frågan om vad som är inkludering – kan det för vissa elever passa bättre att undervisas separat eller är det alltid att föredra att alla elever ska inkluderas i ett klassrum? Mycket av tidigare forskning verkar ha kommit fram till att svaret på den frågan alltid är inkludering i ett klassrum (e.g. Boyle & Anderson, 2020; Nilholm & Göransson, 2019). Med min studie vill jag lyfta fram att frågan är mer komplex än att det går att ge ett så entydigt svar.

Som flera forskare påpekar, bör utbildningssystem erbjuda inkluderande undervisning i form av personligt utformad undervisning i stället för att ställa förväntningar på att eleverna ska anpassa sig efter systemet (e.g. Ainscow, 2020; Anderson et al., 2020, s. 4). Många menar att segregerad undervisning inte är inkludering (Boyle & Anderson, 2020; Nilholm & Göransson, 2019). Vad fallet med Silje skola visar är att segregerad undervisning kan ses som ett sätt att erbjuda personligt utformad undervisning som passar elevernas behov. Det är så jag förstår de motiveringar som en stor del av personalen på skolan ger, nämligen att Rummet är något positivt. Med hjälp av Fraser (2008) tolkar jag detta som att skolan *erkänner* att elever är olika och *fördelar resurser* till en separat grupp för att tillgodose deras behov. Ett sätt att förstå ett sådant resonemang är att, så länge skolsystemet är utformat som det är idag med resursbrist och administrativa krav på lärare (Lindblad et al., 2002), kan det vara svårt för lärare att tillgodose alla elevers behov i klassrummet. Samtidigt konstaterar en stor del av tidigare forskning att separata undervisningsgrupper på flera olika sätt är exkluderande (e.g. Boyle

& Anderson, 2020; Nilholm & Göransson, 2019). Vad fallet med Silje skola visar är hur separata grupper blir ett sätt att hantera utmaningar som bottnar i de förutsättningar som dagens utbildningssystem ger. Denna typ av grupper kan därmed beskrivas som en form av *exkluderande inkludering.*

När en särskiljandediskurs är rådande, synliggörs inte roten till problemet, utan situationen hanteras genom att vissa elever undervisas separat. Men, för att förändra skolans utformning krävs mer resurser och ett större ingripande än att erbjuda en separat grupp. För att kunna vara inkluderande behöver det dels finnas en överenskommelse om vad inkludering innebär, dels tillräckliga resurser för att kunna utforma undervisningen på ett sätt som tillgodoser elevernas behov.

9.1.2 Diskursiv konstruktion av Rummet som något negativt

I det globala styrdokumentet Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), som Sverige har förbundit sig till, konstateras tydligt att alla elever bör undervisas gemensamt. Ett sådant styrdokument går alltså emot strategin på Silje skola att bedriva undervisning för vissa elever separat. Även om, som ovanstående avsnitt visar, en stor del av skolans personal ställer sig positiva till Rummet, så finns det också de som ser Rummet som exkluderande. I intervjun med personalen som jobbar i Rummet beskriver de hur vissa andra lärare på skolan uppfattar Rummet:

> - Det är ju många som har förutfattade meningar om Rummet. På både gott och ont. (Sven)
>
> - Men det har också förändrats lite va? (Olof)

> - Ja, men… […] Det är inte bara positivt heller. Det är ju många som är, hur ska man säga, har en annorlunda syn på Rummet. Att dom… Ja, där får dom göra som dom vill, ungefär. (Sven)
> (Personal i Rummet, våren 2019)

Senare i intervjun återkommer Sven till detta ämne:

> - Jag var ju inte i Rummet förut, jag var ju i klass i tre år. Och då fick man ju höra, om Rummet då. Att dom… Både det ena och det andra då. (Sven)
>
> - Var lata då, eller? (Olof)
>
> - Ja, lata elever, och… ja, fick allting serverat på silverfat, och så. (Sven)

Här uttrycks en uppfattning hos vissa lärare att i separata undervisningsgrupper som Rummet sker inte undervisningen på ett korrekt sätt. Ett sätt att förstå detta är att Rummet konstrueras diskursivt inom en inkluderingsdiskurs som lägger vikt vid *sammanhållning*. När en sådan diskurs är förhärskande, ses den gemensamma undervisningen i ett klassrum som det som är av störst vikt. En sådan diskurs får också konsekvenser för inställningen till hur resurser ska fördelas. När sammanhållning ses som det överordnade, blir konsekvensen att resurser ska fördelas inom klassen. Detta kan antingen innebära att resurser ska fördelas jämnt till alla elever i klassrummet eller att de kan fördelas olika bland elever så länge alla är i samma klassrum. Det viktiga är att eleverna hålls ihop.

Även en diskurs om sammanhållning kan sägas osynliggöra grunden till elevernas svårigheter på samma sätt som särskiljandediskursen. En stor del av tidigare forskning kan sägas ge uttryck för en sådan sammanhållningsdiskurs genom att de uttrycker att separata grupper alltid innebär exkludering (e.g. Asp-Onsjö, 2006; Boyle & Anderson,

2020; Nilholm & Göransson, 2019). Men, när en sådan diskurs råder osynliggörs att elevers behov inte alltid kan tillgodoses i klassrummet, beroende på hur undervisningen och miljön är utformad där. Det som skapar svårigheter för vissa elever är den politiska utformningen av utbildningssystemet samt lokala skolors utformning av skolmiljön och undervisningen. Samtidigt behöver elever identifieras utifrån de svårigheter de har för att ges möjlighet till stöd, vilket blir en kategorisering och riskerar att bli marginaliserande (Gewirtz, 2006). Detta visar på det dilemma som återkommande lyfts i tidigare forskning gällande att en identifikation av elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd alltid också blir ett utpekande (Brodin & Lindstrand, 2004; Groth, 2007; Mattson & Roll-Pettersson, 2007; Westling Allodi, 2002).

Jag väljer här att utgå från Asp-Onsjös (2006) tre dimensioner av inkludering. Enligt Asp-Onsjö handlar inkludering i grunden alltid om att vara inkluderad i det ordinarie klassrummet. Samtidigt visar hon att elevers upplevelser av att vara inkluderade beror på om de, utöver att vara rumsligt inkluderade i klassrummet, också är inkluderade didaktiskt och socialt. Med hjälp av dilemmaperspektivet enligt Norwich (1993) utvecklar jag Asp-Onsjös förståelse av inkludering. En sådan kombination bygger på Asp-Onsjös antagande att en elev som befinner sig i ett klassrum alltid är rumsligt inkluderad. Projektet med Silje skola visar tydligt att skolor kan uppfatta både sammanhållen undervisning i klassrummet *och* undervisning i separat undervisningsgrupp som inkludering. Jag menar att i båda dessa former av rumslig placering kan elever känna sig inkluderade eller *inte* inkluderade utifrån didaktiska och sociala aspekter. Det vill säga, både undervisning i klassrummet och i en separat undervisningsgrupp kan innebära att elever känner sig

inkluderade rumsligt, socialt och didaktiskt. Men, enligt Asp-Onsjö, är det bara om alla aspekter är uppnådda i ett klassrum som en elev är fullt inkluderad. Jag menar att om elever känner sig inkluderade didaktiskt och socialt även i en separat undervisningsgrupp, så kan de ses som fullt inkluderade även i ett sådant fall. Vidare, att både undervisning i ordinarie klassrum och i separat undervisningsgrupp kan innebära att elever inte känner sig inkluderade didaktiskt och socialt, och därmed *inte* är inkluderade oavsett rumslig placering. Ett sådant perspektiv innebär att när bedömningar av insatser görs behöver skolans personal se till vilka effekter skolmiljön (i form av undervisning och socialt sammanhang) har på enskilda elever, för att därefter avgöra var eleven ska placeras.

9.2 Rummet som en plats för motstånd mot idealet om en ”normal” elev

Tidigare forskning visar att separata undervisningsenheter kan vara en plats för de elever som inte passar in i dagens förväntningar på vad en elev ska klara av (Westling Allodi, 2002). I detta avsnitt undersöker jag om Rummet kan förstås som en sådan plats.

När det gäller de elever som placerats i Rummet, beskriver rektor Lena dem som:

> … vissa barn med autism, och också ofta social fobi, högkänslighet, dom behöver vara lite mer själv. /…/ barnen som inte kan vara i storgrupp. (Lena, rektor, våren 2018)

Senare i intervjun konstaterar hon att ”generellt så är det ju dom elever som har funktionsnedsättningar av olika slag” som undervisas i Rummet. Därefter tar hon upp andra faktorer som kan leda till

undervisning i Rummet, som hon beskriver som att vara ”socialt trasig”, på följande sätt:

> Vi har några som är väldigt väldigt trasiga socialt /…/ vi har också barn nu som, som har utvecklingsstörda föräldrar, det, det finns liksom ingen pappa, vi har nån som nu vill äta döda, han pratar bara om att få skära och äta döda djur och döda, och är väldigt… Ja, så dom jobbar ju med otroligt tunga elever. (Lena, rektor, våren 2018)

I beskrivningarna av vilka som undervisas i Rummet framkommer en bild av att det är dels elever med olika former av diagnoser, dels elever med en social problematik som kan bero på hemförhållanden. Här har det skett en normaliseringsprocess (Fahlgren et al., 2016), som innebär att det på skolan tas för givet att vissa omständigheter kan göra att elever inte kan undervisas i ordinarie klassrum. Ovanstående beskrivningar tyder också på att Rummet är en plats där fokus inte bara ligger på kunskapsmålen, utan även på att utveckla elevers sociala förmågor. Detta beskrivs av personalen i Rummet bland annat på följande sätt:

> - Och sen försöker vi även få in med, alltså, hur man ska bete sig också. Att man tackar, om man får en macka, exempelvis. Tycker jag i alla fall, att man ska göra. [Flera hummar instämmande] Och ha med sig in i, när man sen blir äldre också. [Flera hummar instämmande] (Sven)
>
> - Ja, ni har ju mycket social träning. (Terese)
>
> - Mycket socialt. (Natalie)
>
> - Jättemycket social träning. (Olof)
> (Personal i Rummet, våren 2019)

Detta ger sammantaget en bild av att eleverna i Rummet ofta har olika former av sociala svårigheter som personalen menar inte kan hanteras i det ordinarie klassrummet. Rummet blir därmed en plats

för de elever som inte lever upp till den typ av normaliserade förväntningar som ställs på elever i dagens utbildningssystem. Waitoller (2020) menar att sådana förväntningar bygger på att samhället under senare år har präglats av nyliberala ideal. Detta innebär att ett mål med utbildningssystemet idag är att eleverna förväntas vara produktiva och effektiva. På Silje skola motiveras att eleverna undervisas i Rummet utifrån att de bryter mot förväntade beteenden, på liknande sätt som beskrivs av Westling Allodi och Fischbein (2009). Rummet kan vara en plats för de individer som inte kan eller vill leva upp till, eller ens sträva efter, sådana ideal.

Fallet med Silje skola visar att beteenden som avviker från normen antingen hanteras i klassrummet eller genom att låta vissa elever ingå i en egen undervisningsgrupp. Här sker tydliga normaliseringsprocesser, där en del elever konstrueras som de normala och ideala medan andra konstrueras som avvikande. Utifrån en sådan syn kan Rummet förstås som ett rum för motstånd mot förväntningar och ideal om att vara anpassningsbara, effektiva och produktiva elever (Waitoller, 2020). Med motstånd menas här den typ av vardagligt motstånd som individer och grupper kan göra, ibland utan att själva vara medvetna om det (Hollander & Einwohner, 2004). Separata undervisningsgrupper är en plats där elever ges möjlighet att vara elev på ett sätt som inte stämmer med det ideal som utbildningssystemet är uppbyggt på. Detta perspektiv ger en mer komplex bild av separata undervisningsgrupper än att se sådana grupper som endast exkluderande.

Ett annat sätt att se på Rummet är att det ger möjlighet för de ”vanliga” eleverna att slippa störande inslag i det ordinare klassrummet. Westling Allodi (2002, s. 83) frågar sig om separata undervisningsgrupper kan förstås som ett sätt att ta bort störande

element från de ordinarie klasserna och påpekar att 'en skola för alla' i praktiken snarare är 'en skola för alla som kan anpassa sig' (s. 85). Den tillfälliga projektledaren Olivia ger vid ett tillfälle uttryck för en sådan uppfattning:

> För oftast hamnar man i att… vissa elever… inte kan gå i vanlig klass /…/ då har man ju gått liksom en resa, och en process, under många många många år, och har försökt många många många många olika lösningar, för att till slut komma fram till att… det här går inte. /…/ dom kan inte gå i vanlig klass punkt slut. (Olivia, tillfällig projektledare, våren 2018)

Hon fortsätter med att förklara sin syn utifrån att:

> Då tappar man 25 andra. Och det är ju det som jag tycker är svårt ibland, att det ligger så mycket fokus på den som behöver mer stöd /…/ och sen finns det /…/ andra elever som också behöver dig. /…/ Och då kan man ju hamna i att den där eleven måste plockas bort från klassen.

Olivia fortsätter med att konstatera:

> Men då är det inte längre en skola för alla heller. Så då är det kanske bättre att plocka bort den. Då ska denna elev ha…. en-och-en-stöd, eller så.

Citaten från Olivia visar på en vilja att förbättra möjligheterna för elever utan behov av särskilt stöd för att klara av undervisningen, på samma sätt som Gadler (2011, s. 59) beskriver. Detta bygger på en normaliserad idé om att elever ska klara av undervisningen på ett visst sätt för att kunna undervisas i det ordinarie klassrummet. De elever som inte har möjlighet till detta placeras i separata undervisningsgrupper för att inte störa de elever som inte bedöms vara i behov av särskilt stöd (Westling Allodi, 2002).

9.3 Rummet för ökad måluppfyllelse

Ytterligare ett perspektiv på Rummet är hur skolans personal pratar om Rummet i relation till elevernas måluppfyllelse. På ett eller annat sätt positioneras personalen inom en diskurs där det inkluderande arbetet i form av Rummet förväntas leda till bättre betyg både för eleverna i Rummet och de elever som går i ordinarie klassrum. Därmed normaliseras idén om att måluppfyllelse ska vara i fokus för utbildningssystemet. Detta ligger i linje med vad Gadler (2011) tar upp: att en separat undervisningsgrupp används dels för att övriga elever i större utsträckning ska kunna nå måluppfyllelse, dels för att de som inte når kunskapsmålen i den ordinarie undervisningen ska kunna få godkända betyg.

Rummet motiveras exempelvis med att det leder till högre måluppfyllelse bland de som går där:

> Så att, det har ju genererat för flera [som undervisats i Rummet] att man faktiskt går ut med några betyg. (Lena, rektor, våren 2018)

> - Men att sträva mot måluppfyllelse, där är ju vi också en bit i det hela. (Monika)
>
> […]
>
> - Ja, vi strävar ju efter att dom ska nå så många mål som möjligt, få så många betyg som dom kan. (Natalie) (Personal i Rummet, gruppintervju våren 2019)

Bland lärarna uttrycks bland annat att Rummet är bra både för Rummets elever och eleverna i klassen:

> - Och jag tror också att det [Rummet] är bra för [ordinarie] klasserna. [Niklas: Mm… Ja, gud] För att

det… det är ju bara så med arbetsro och så, det, ja… Det är klart att det måste… gynna alla, i slutändan. (Bodil)

- Ja, verkligen. Och tänk bara vilken boost jag fick i fjol, med min nia som jag hade. Då var det ett par stycken som hamnade i Rummet i nian. Och, vilket tryck det blev, dels, fick ju dom lära sig, dom höjde sina betyg jättemycket. Men, också, klassen som blev kvar, vilket tryck, det blev… (Niklas)

- … det blev annat. (Bodil)

- Ja, det blev annat. Och då lyfte sig den gruppen också (Niklas)
(Bodil och Niklas, lärare, hösten 2018)

Som sista avsnitt i resultatkapitlen vill jag här sluta cirkeln på samma sätt som den började. I resultatets första kapitel (Kapitel 7) visades att fokus på att bli 'en skola för alla' i projektet knöts till måluppfyllelse i en mätbarhetsdiskurs. På samma sätt visar det sig att skolans användning av en separat undervisningsgrupp också motiveras utifrån en mätbarhetsdiskurs. Som flera forskare konstaterat är det inte bara utbildningssystemet generellt utan även skolors inkluderande arbete mer specifikt som påverkats av nyliberala ideal med fokus på mätbara resultat (Ainscow & Miles, 2008; Waitoller, 2020). Detta är något som även blir tydligt på Silje skola, dels genom fokus på att eleverna i Rummet ska få bättre betyg, dels med övriga elever i åtanke.

10 Avslutande diskussion: om det (o)möjliga i att vara ’en skola för alla’

Att vara ’en skola för alla’ ses idag som något möjligt att uppnå. Silje skola är ett exempel på detta. Det är också tydligt i styrdokument, forskning, media och politiskt, att ’en skola för alla’ och inkluderande undervisning är begrepp som fortsätter vara aktuella. Men, som denna studie visar, är ’en skola för alla’ en löst förpackad idé (Johansson, 2002) som fylls med olika mening utfrån de diskurser som aktörer positionerar sig inom. Detta leder i sin tur till att dilemman uppstår (Norwich, 1993) som skolpersonal behöver förhålla sig till. Dessa dilemman i kombination med att utbildningssystemet är uppbyggt utifrån normer om en ”ideal” elev (e.g. Westling Allodi, 2002) leder mig till slutsatsen att det är omöjligt att idag uppfylla idén om att vara ’en skola för alla’.

Nedanstående diskussioner förklarar detta i mer detalj. Med utgångspunkt i de tre forskningsfrågorna sammanfattas och diskuteras studiens resultat. Avslutningsvis ges ett förslag på ett begrepp som jag anser har potential att bättre fånga in det man vill uppnå med att vara ’en skola för alla’, vad jag benämner ’en skola för allas lärande’. En modell föreslås slutligen, för att förstå vad som formar dessa idéer om att vara ’för alla’.

10.1 När översättning sker i projektform

För att besvara forskningsfrågan om *hur idén om ’en skola för alla’ översätts till praktisk handling i projektform* har jag utgått ifrån dokumentanalyser, deltagande observationer samt intervjuer. Genom att följa idén om ’en skola för alla’ runt, från dokument till

genomförande, har översättningsprocesser på olika nivåer i detta arbete urskiljts. Dessa processer visar hur idén 'en skola för alla' reser mellan globala, nationella och lokala dokument; hur den översätts mellan ansökningsdokumenten och hur den översätts från dokument till praktik. Kortfattat kan konstateras att 'en skola för alla' på global nivå översätts både till inkludering och till det internationella begreppet 'education for all' och att idén inte översätts explicit i nationella styrdokument men ändå är en levande idé inom utbildningssystemet. När en idé är så löst förpackad som 'en skola för alla', ges det därmed stort tolkningsutrymme för inblandade aktörer att fylla den med innehåll (jfr Johansson, 2002, s. 106).

Något som är specifikt för Silje skolas arbete med att bli 'en skola för alla' är att det genomfördes i projektform. Projektsatsningen kan ses som ett sätt för huvudmannen (i detta fall kommunen) att ta ställning för att 'en skola för alla' är en viktig fråga och att de därför vill satsa separat finansiering på detta. Därmed kan personal arbeta med detta och arbetet kan utvärderas för att se eventuell konkret förändring (Jensen et al., 2013). Ett av projektets mål är att öka elevers måluppfyllelse; att fler elever ska få godkända betyg. Ökad måluppfyllelse förväntas samtidigt leda till minskat framtida utanförskap. Samtidigt som projektsatsningen kan ses som ett sätt att prioritera en viktig fråga, kan det också ses som att satsningen blir en lösning på större samhälleliga problem. I likhet med Stark (2019) menar också jag att när 'en skola för alla' ses som lösningen på ett minskat framtida utanförskap, riskerar andra åtgärder som också är nödvändiga att osynliggöras. Här ser jag tre delar av vad som är problematiskt med att betrakta satsningar för att bli 'en skola för alla' som lösningen på elevers risk för framtida utanförskap. För det första att skolor inte ensamma kan lösa utmaningar med utanförskap,

särskilt inte genom tidsbegränsade projektsatsningar. För det andra att åtgärder som görs inom skolor utgår från synen på att det är skolors och undervisningens utformning som skapar svårigheter för vissa elever utifrån deras skilda förutsättningar. Och, för det tredje, att skolors befintliga resurser är otillräckliga och, såsom systemet är utformat idag, riskerar att upprätthålla de samhälleliga strukturer som orsakar att individer hamnar i utanförskap.

En stor förändring som skedde när idén om 'en skola för alla' översattes till praktik genom projektet, var en organisatorisk förändring av EHT:s arbete. Men det visade sig att denna förändring inte kvarstod ett par år efter att projektet avslutats, när en ny ledning styr på Silje skola – en ledning som av den tidigare rektorn Lena beskrivs ha andra perspektiv och åsikter än den föregående, vilket beskrivs i prologen. Som bland andra Jensen et al. (2013) och Löfqvist (2015) påpekar, finns det en risk med att förändringar inte blir varaktiga när en policy implementeras i projektform. Jensen et al. visar att risken för detta är stor när det inte finns tydliga ramar för utbyte mellan projektet och den ordinarie verksamheten. Fallet med Silje skola är ett exempel på detta. Lokala styrgruppen kan ses som nyckelöversättare (Møller, 2019), eftersom det är denna grupp som ansvarar för projektets genomförande. De lyckas visserligen åstadkomma bland annat en organisatorisk förändring, vilket – enligt vad Jensen et al. beskriver – borde betyda att förändringen blir långvarig. Vad fallet med Silje skola visar är, att om de som agerat som nyckelöversättare inte finns kvar i verksamheten, så utgör det en risk för att förändringarna inte kvarstår. En fråga utifrån detta är vad som behövs för en bestående förändring. Det verkar inte (alltid) räcka med det som Jensen et al. visar, att förändringen blir långsiktig om policyn implementeras i den ordinarie verksamheten. Min studie

tyder på att även de individer som är ansvariga kan ha betydelse för hur *bestående* förändringarna blir när en idé implementeras i projektform. Det visar sig också att kunskapen från projektsatsningar kan spridas via de inblandade individerna till andra sammanhang, även om förändringarna inte kvarstår i den genomförda verksamheten.

En annan aspekt av att idén om 'en skola för alla' översätts genom ett projekt är de krav som ställs på uppföljningar och utvärderingar. Under de fyra år som projektet pågick efterfrågades uppföljningar efter varje termin med olika mätbara resultat, exempelvis antal barn i behov av särskilt stöd, måluppfyllelse hos elever, elevers närvaro och antal timmar som personalen arbetat med värdegrundsarbete. Dessa resultat redovisades även i den slutrapport som lokala styrgruppen och projektledaren författade efter projektets slut. Sådana uppföljningar kan ses som ett exempel på det Abrahamsson och Agevall (2009) tar upp om hur projektformen styr hur projektet genomförs, bland annat utifrån de krav som ställs på hur resultaten ska redovisas. Att sätta upp mål som sedan ska redovisas mätbart är ett sätt att säkerställa kvalitet och att resurser går dit det är tänkt. En risk som jag kan se är dock att fokus blir på de aktiviteter som kan mätas, och att effekter som är svårmätbara inte fångas upp i uppföljningsrapporter och därmed inte blir synliga. En annan risk kan urskiljas utifrån Jensen et al. (2013, s. 134). De konstaterar att en svårighet med att skapa långsiktiga förändringar på basis av en tillfällig projektsatsning är att utvärderingar inte efterfrågar hur kunskap från projektet ska tas vidare in i den permanenta organisationen. I de uppföljningar som Silje skola skulle använda efterfrågades inte hur projektet skulle leva vidare i verksamheten.

Den typen av frågor skulle kunna vara av vikt att ha med i projektuppföljningar.

10.2 Hur idén om ’en skola för alla’ konstrueras diskursivt

När jag studerat *hur idén om ’en skola för alla’ konstrueras diskursivt* har jag sett ett flertal diskurser som ger mening åt idén ’en skola för alla’ – en idé som reser mellan olika diskurser utifrån hur individer positionerar sig. Det visar sig att olika individer ger uttryck för skilda diskurser, och att enskilda individer ibland positionerar sig inom flera motstridiga diskurser. Detta leder till att det uppstår spänningar i hur arbetet med att bli ’en skola för alla’ ska genomföras. De diskurser som jag valt att ta fasta på är: rationalitet, rättvisa och inkludering. Resultatet visar att oavsett rådande diskurs, riskerar arbetet att leda till negativa konsekvenser. Norwich (1993) menar att när en situation kan hanteras på olika sätt – och alla sätt riskerar att få negativa konsekvenser – kan situationen beskrivas som ett dilemma. Spänningar och dilemman inom skolans värld är vanligt förekommande (Clark, 1999; Tegtmejer, Hjörne & Säljö, 2021; Wermke, Höstfält, Krauskopf & Adams Lyngbäck, 2020). Studiens resultat bidrar till detta fält genom att visa att arbetet med att bli ’en skola för alla’ oundvikligen präglas av olika dilemman.

De dilemman jag urskiljt ger mening till idén om ’en skola för alla’ på olika sätt. *För det första* framkommer, i den översättningsprocess som ansökningsdokumenten utgör, en diskursiv förskjutning i och med att ordningsföljden på projektets två mål ändrades från ett fokus på att öka elevernas trivsel till att öka deras måluppfyllelse. Här menar jag att de två målen kan sägas bygga på två diskurser om rationalitet – åtgärder som rättfärdigas genom att en rationell logik åberopas

(Van Leeuwen, 2007); å ena sidan en *resultatrationalitet* och å andra sidan en *omsorgsrationalitet*. Resultatrationaliteten lägger vikt vid mätbara resultat som ett tecken på skolors kvalitet. Omsorgsrationaliteten lägger i stället vikt vid elevers trivsel och personliga utveckling. Om resultatrationaliteten är rådande finns risken att enbart strategier för ökad måluppfyllelse används (Ainscow et al., 2006). Om i stället omsorgsrationaliteten är rådande finns risken att fokus blir mer på att eleverna ska trivas än att de ska lära sig.

För det andra informeras idén om 'en skola för alla' genom olika rättvisediskurser. På skolan ges uttryck både för att 'en skola för alla' innebär att att anpassa efter elevers olikheter och att alla elever förväntas ta del av undervisningen på samma sätt. Dessa synsätt bygger på olika förståelser av rättvisa. Antingen *erkänns* (Fraser, 2008) elevers olikheter vilket, menar jag, är grunden i en *skillnadsdiskurs,* där synen är att elever har olika förutsättningar. Detta leder till inställningen att arbetet med att vara 'en skola för alla' innebär att göra anpassningar efter sådana förutsättningar. Den andra synen bygger på en liberal förståelse av rättvisa, där det ses som att alla individer har samma förutsättningar, vad jag kallar en *likhetsdiskurs*. En sådan diskurs innebär att anpassningar ses som att ge vissa elever fördelar. Beroende på vilken diskurs som råder bland beslutsfattare inom en skola, blir resursfördelningen olika: resurser kan fördelas olika bland elevgruppen utifrån behov eller så ska anpassningar inte göras.

För det tredje konstrueras idén om 'en skola för alla' utifrån inkluderingsdiskurser i form av särskiljande och sammanhållning. På Silje skola beskrivs det inkluderande arbetete i form av placering av elever. Åsikter om skolans separata undervisningsgrupp, Rummet,

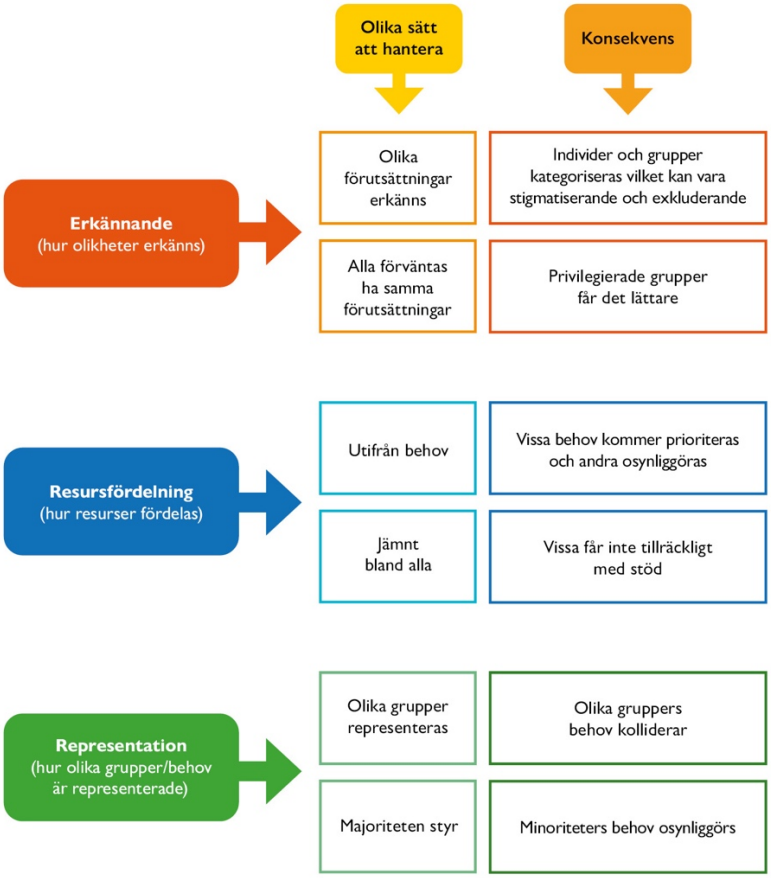
ger uttryck för såväl en särskiljandediskurs som en sammanhållningsdiskurs. Inom särskiljandediskursen ses det som att elevers behov tillgodoses bättre i en separat grupp än i det ordinarie klassrummet. På så sätt menar skolans personal att eleverna i Rummet är inkluderade. När en särskiljandediskurs råder sker en normaliseringsprocess (Fahlgren et al., 2011), där vissa elever konstrueras som ”normala” – kan undervisas i ordinarie klassrum – och andra som ”avvikande” – behöver separat undervisning. Sammanhållningsdiskursen innebär i stället att inkludering alltid förstås som att elever ska undervisas i samma klassrum. Detta kan antingen innebära att resurser ska fördelas jämnt till alla elever i klassrummet eller fördelas olika bland elever så länge alla är i samma klassrum. Det viktiga är att eleverna hålls ihop.

De olika perspektiven på inkludering på Silje skola kan förstås med hjälp av Frasers (2008) teori om att rättvisa utgörs av tre dimensioner: erkännande, resurser, representation. Genom att skolpersonalen har som ambition att kunna tillgodose elevers olikheter i de ordinarie klassrummen, kan det ses som att elevers olikheter *erkänns*, och att *resurser* fördelas utifrån behov. Detta innebär i sin tur att det går att anta att en större bredd av elever kan *representeras* i klassrummen. Även Rummet kan betraktas som ett uttryck för de tre dimensionerna av rättvisa. Användningen av Rummet kan ses som ett *erkännande* av att vissa elever har behov som inte kan tillgodoses i klassrummet, och att de eleverna då får bättre stöd genom att undervisas separat. Dessa elever finns därmed *representerade* på skolan men i en miljö som antas fungera bättre för vissa av eleverna. Därmed fördelas skolans *resurser* delvis till ett fåtal av skolans elever, vilket i sin tur motiveras med att det är till fördel både för eleverna i Rummet och eleverna i de ordinarie klassrummen.

Norwich (1993, s. 531) urskiljer fyra specialpedagogiska dilemman: *läroplan*, *identifikation,* relationen mellan *förälder och skolpersonal* samt *placering.* Som tillägg till dessa fyra dilemman föreslår jag att ett ytterligare dilemma gäller *resurser*. Som fallet med Silje skola visar i Kapitel 10 uppstår ett dilemma gällande resursfördelning beroende på olika förståelser av rättvisa. Om en skillnadsdiskurs är rådande, blir konsekvensen att resurser ska fördelas utifrån elevers behov. Detta riskerar att leda till att vissa behov premieras och andra osynliggörs. Om en likhetsdiskurs råder, blir konsekvensen att resurser ska fördelas jämnt över hela elevgruppen. Detta innebär en risk att vissa elever inte får tillräckligt med stöd. Skolors resursfördelning kan därmed ses som ett dilemma då båda valen riskerar att leda till negativa konsekvenser. Det som ligger bakom de två diskurserna är skilda uppfattningar om vad rättvisa innebär. Resursdilemmat är därmed diskursivt konstruerat utifrån aktörers förståelse av vad rättvisa är.

Ovanstående resultat som visar att dilemman informerar förståelsen av rättvisa kan användas för att utveckla Frasers (2008) teori om rättvisa utifrån de tre dimensionerna representation, resursfördelning och erkännande. Fraser lyfter själv ett antal utmaningar med teorin (2008, s. 44pp). Jag vill här utveckla dessa utmaningar genom att anlägga ett dilemmaperspektiv (Norwich, 1993). Genom att följa Norwich finns en vinst i att synliggöra de risker som beslut kan leda till. Ett sådant synliggörande kan innebär att inblandade aktörer kan fatta mer välgrundade beslut som tar hänsyn till både möjliga positiva och negativa konsekvenser och väga dessa mot varandra. Genom att kombinera Norwich och Fraser föreslår jag en figur som synliggör risker som kan uppstå i ett inkluderande arbete utifrån olika förståelser av rättvisa (Figur 1). Vardera av Frasers tre

dimensioner innebär ett dilemma: en risk för negativa konsekvenser oavsett vilket val som görs.



Figur 1. Frasers rättvisedimensioner ur ett dilemmaperspektiv

Erkännande kan hanteras antingen genom att erkänna att elever har olika förutsättningar eller genom att utgå från att alla elever har samma förutsättningar. Ett erkännande av olikheter riskerar att stigmatisera och exkludera vissa elever. Utgångspunkten att alla har samma förutsättningar gör att privilegierade grupper får det lättare. Om *resurser fördelas* utifrån behov, kommer vissa behov att

privilegieras och andra att osynliggöras. Om resurserna fördelas jämnt bland alla får vissa inte tillräckligt med stöd. Och slutligen, om olika grupper *representeras* kommer olika behov att kollidera. Men, om majoriteten får styra kommer minoriteters behov att osynliggöras.

Olika förståelser av rättvisa ger olika mening till idén om 'en skola för alla'. Detta innebär inte att det är meningslöst att sträva efter att vara 'för alla'. För att förstå varandra kan det i stället vara fruktbart att identifiera de diskurser som formar olika förståelser och synliggöra de dilemman som de olika diskurserna ger upphov till.

10.3 Normaliseringsprocesser när idén om 'en skola för alla' översätts

Grunden till att besvara forskningsfrågan om *vad som normaliseras i översättningen av idén om 'en skola för alla'* bygger på det värdegrundsarbete som påbörjades på Silje skola några år innan projektet kom till. Detta värdegrundsarbete sågs på skolan som inledningen på det projekt som senare utvecklades. Arbetet motiverades utifrån den sammanslagning som skedde med en närliggande högstadieskola. Området där den närliggande skolan låg utgörs till stor del av familjer med förhållandevis låg socioekonomisk status och/eller annan etnisk bakgrund än svensk, medan området där Silje skola ligger präglas av vita medelklass-familjer. Under de år jag följde projektet på skolan noterade jag att det inte talas om eleverna från det andra området i relation till frågor som handlar om elevers behov av särskilt stöd. Det som tydligt är i fokus under projektet är funktionalitet, både i relation till diagnoser och inlärningssvårigheter samt hur väl eleverna kan interagera socialt med övriga elever och personal på skolan. Återkommande i tidigare forskning konstateras att det inkluderande arbetet många gånger –

och särskilt i Sverige (Kozleski et al., 2014) – förknippas med elever med funktionsnedsättningar (Bešić, 2020). Kozleski et al. (2014) konstaterar att detta innebär att elever behöver kategoriseras som avvikande i relation till funktionalitet för att få möjlighet till särskilt stöd. Silje skola är ytterligare ett exempel på detta. En uppfattning som normaliserades på skolan är att inkludering och 'en skola för alla' handlar om elever vars funktionalitet på olika sätt avviker från en norm om en ideal elev, exempelvis genom neuropsykiatriska diagnoser, koncentrationssvårigheter och/eller social problematik.

En annan normaliseringsprocess går att urskilja i relation till inkluderingsdiskurser om särskiljande och sammanhållning. Rådande på skolan är en särskiljandediskurs, där den separata gruppen Rummet ses som en positiv form av inkludering som tillgodoser elevers behov. Samtidigt finns det personal som menar att Rummet är exkluderande och att alla elever borde undervisas i ett gemensamt klassrum. Jag menar att båda dessa diskurser osynliggör att det är skolsystemets utformning som skapar exkludering. Den normaliserade synen är att det är upp till enskilda skolor att hantera frågan om elevers placering.

Många rekommenderar att skolor ska utgå från elevers olikheter som en självklarhet och en tillgång, snarare än något som avviker (Assarson, 2007; Boyle & Anderson, 2020; Gadler, 2011). Detta innebär att det måste finnas en samsyn kring att det är självklart att elever är olika och att det är skolans uppgift att hantera detta. Som min studie visar är det svårt att nå sådan samsyn kring vad som är ett rättvist bemötande av elever. Det vi kan lära av Fraser (2008) är att även om det finns en samsyn kring *erkännande* av elevers olikheter så behöver detta åtföljas av *resursfördelning* för att helt kunna nå en *representativ* situation. På Silje skola fördelas befintliga resurser både i

klassrummen och till den separata undervisningsgruppen. Men om det ska vara möjligt att erkänna alla elevers olikheter i samma klassrum på ett sätt som inte kompromissar med någons inlärning, behövs mer resurser för att kunna utforma hela utbildningssystemet annorlunda. Detta innebär att så länge skolan är utformad på det sätt som idag, så går det att motivera exkludering som en form av inkludering.

10.4 Ideal som formar möjligheterna att bli 'en skola för alla'

Med grund i resultatet av mina tre forskningsfrågor avrundar jag med att *diskutera de ideal som formar dagens möjligheter för utbildningssystemet att vara 'en skola för alla'.* Som ovanstående avsnitt visat präglas arbetet på Silje skola bland annat av en resultatdiskurs informerad av nyliberala ideal om att kvalitet påvisas genom mätbara resultat, vilket inte är unikt för skolor i Sverige (Berhanu, 2011b). Nyliberala ideal i utbildningssystemet tar sig bland annat uttryck genom krav på effektivitet och minskade resurser (Arduin, 2015), att vara en produktiv elev (Waitoller, 2020) och förväntningar på att redovisa mätbara resultat för att på så sätt påvisa kvalitet (Grek, 2009). Samtidigt ges det på Silje skola också uttryck för en omsorgsdiskurs, där fokus läggs på elevers trivsel och utveckling (jfr Stark, 2019).

De aktörer som kan knytas till projektet "En skola för alla" positionerar sig på olika sätt inom resultat- och omsorgsdiskurserna. Detta säger något mer allmängiltigt om hur olika ideal tar sig uttryck bland olika grupper i samhället. Kommunens ledningsgrupp för sociala investeringar positionerar sig tydligt inom resultatdiskursen, där fokus för arbetet är att öka måluppfyllelse. Detta kan förklaras

med att som huvudman är det viktigt att kunna visa på mätbara resultat för att signalera god kvalitet hos kommunens skolor och för att kunna utvärdera hur framgångsrikt ett projekt är. Bland skolans personal positionerar sig dock såväl rektor som specialpedagog och lärare inom både resultat- och omsorgsdiskursen. Specialpedagogen lägger störst vikt vid elevers behov av trygghet och trivsel. Detta kan förklaras med att denna professions syfte är att både ge elever stöd och ge lärare stöd att bemöta elevernas behov. Däremot är rektor och projektledare mer direkt påverkade av krav och förväntningar på att skolan ska visa mätbara resultat i form av högre måluppfyllelse (Grek, 2009). Detta kan förklara varför de i större utsträckning positionerar sig inom båda dessa diskurser.

Nyliberala ideal går också att urskilja i användandet av separata undervisningsgrupper. Sådana grupper kan å ena sidan ses som en konsekvens av kraven på effektivitet och indragna resurser. Med skolors begränsade resurser blir separata grupper ett sätt att underlätta för både lärare och elever i undervisningen av elever med en viss sorts behov och förutsättningar. Å andra sidan kan sådana grupper vara rum för motstånd mot kraven på att vara en viss typ av ideal, produktiv elev. Som exemplet med Rummet visar kan eleverna där tillgodogöra sig undervisningen på ett sätt som passar dem, oavsett om det passar med lärares allmänna förväntningar eller inte. Samtidigt kan Rummet också vara ett sätt för skolor att möta de nyliberala kraven om mätbara resultat.

10.5 Slutsats

Denna avhandling konstaterar att skolpersonal har olika uppfattningar om vad det är att vara ’en skola för alla’. Dessa skillnader leder till att dilemman uppstår. Med dilemman menas här

att med de olika handlingsalternativen finns risker för negativa konsekvenser (Norwich, 1993). När det gäller 'en skola för alla' bygger dessa dilemman på diskursiva konstruktioner som på olika sätt ger mening till idén om att skolan ska vara 'för alla'. I stället skulle fokus kunna vara på att skolan ska vara 'för allas lärande'.

Men, jag anser att det i grunden finns en krock i dagens svenska utbildningssystem. Å ena sidan konstaterar våra styrdokument att undervisningen ska anpassas utifrån elevers olika behov. Detta bygger på ett antagande om att elever har olika förutsättningar, vilket i denna avhandling kallas en *skillnadsdiskurs* grundad i Frasers (2008) rättviseteori. Å andra sidan är utbildningssystemet, i form av exempelvis kunskapskrav, skolmiljön och undervisningen, utformat utifrån normer om vad elever ska klara av. Utformningen av utbildningssystemet ger, menar jag, uttryck för en syn på att alla ska klara av utbildningen på samma premisser. En sådan syn brukar beskrivas som en liberal förståelse av rättvisa (Anderson et al., 2020; Artiles et al., 2006; Young, 2008, se även Sharon, 2002, s. 123), här kallad en *likhetsdiskurs*. Här uppstår en krock: utbildningssystemet är uppbyggt utifrån ett antagande om att alla elever ska klara undervisningen på samma sätt, och när alla inte gör det görs anpassningar för de som avviker från normen.

När utbildningssystemet som helhet grundas i en likhetsdiskurs möjliggörs för skolpersonal att positionera sig inom en sådan diskurs. Strävan efter att vara 'för alla' kommer då också alltid innebära en normaliseringsprocess där vissa konstrueras som ”normala” och andra som ”avvikande”. Vissa elever passar in i den norm som utbildningssystemet är utformat utifrån och de som inte gör det ska inkluderas genom anpassningar. Skulle i stället systemet i grunden bygga på en skillnadsdiskurs, och därmed vara i linje med

styrdokumenten, skulle möjligen inte samma normaliseringsprocess uppstå.

Eftersom styrdokumenten ger uttryck för att elever har olika behov som ska tillgodoses – en skillnadsdiskurs – bör detta perspektiv genomsyra utformningen av hela utbildningssystemet. På så sätt skulle elevers olikheter ses som en självklarhet, vilket vissa menar skulle vara att nå full inkludering. Jag menar att med begreppet inkludering förutsätts alltid att det finns en norm som det går att vara exkluderad från. Med utgångspunkt i en skillnadsdiskurs skulle inkluderingsbegreppet eventuellt bli överflödigt, då utbildningssystemet inte på samma sätt skulle vara utformat i relation till en ideal elev.

10.5.1 'En skola för allas lärande'

Snarare än att ha en idé om att skolan kan vara 'för alla' – något jag menar är en omöjlighet – skulle idén kunna formuleras som 'en skola för allas lärande'. Detta fokus kan vara ett sätt att skapa vad Persson (2004) benämner en kunskapskultur som ser ett värde i lärandet i sig (se även Carr & Hartnett, 1996). Jag anser att grundtanken med 'en skola för alla' skulle kunna vara att skapa just en sådan kunskapskultur som bygger på ett klassiskt bildningsideal (Persson, Andersson & Nilsson Lindström, 2003) eller, annorlunda uttryckt, att en *kunskapsdiskurs* råder inom utbildningssystemet.

Med begreppet 'en skola för allas lärande' skulle fokus tydligare kunna hamna på kunskapsinhämtning – snarare än på uppvisande av mätbara kunskaper – samt på att skapa miljöer och förutsättningar utifrån alla elevers behov. Att utgå från individens lärsituation skulle då kunna leda till att fokus för skolor blir på att skapa förutsättningar för alla elevers lärande. Utgångspunkten blir därmed att beakta alla

elevers behov för att klara av undervisningen, snarare än att det finns en föreställning om vad en elev ”ska” kunna klara av, vilket vissa elever inte klarar att leva upp till. Detta skulle i sin tur kunna ligga till grund för en omformning av utbildningssystemet som helhet. Det skulle också göra det möjligt för enskilda skolor att utforma miljön och undervisningen på olika sätt, för att på så vis undkomma problematiken med att en snäv norm om en ideal elev styr hur skolor utformas, vilket kan sägas vara fallet idag. Med tillräckliga resurser skulle skolor då i utformandet av skolmiljön och undervisningen kunna ta hänsyn till ett flertal olika behov, såsom storlek på undervisningsgrupper, synintryck i miljön, ljudnivåer, undervisningsmaterial, inlärningsstilar och ojämlika förutsättningar i livssituationer.

Alla skolor skulle kunna ha ett flertal miljöer som skulle kunna vara anpassade utifrån olika behov. Då skulle allas behov kunna tillgodoses i samma skola. Skolor skulle inte vara utformade utifrån *en* norm om vad som passar för elever, som man sedan försöker göra anpassningar utifrån för att fungera för alla. I stället skulle varje skola ha en variation i miljön för att i grunden kunna tillgodose olika behov. Om alla skolor var utformade på ett sådant sätt, skulle det fria skolvalet kunna kvarstå och innebära att elever kan välja en miljö som passar dem oavsett var skolan ligger – eftersom alla skolor skulle ha en varierad miljö. Det skulle kunna öka möjligheterna till ett likvärdigt utbildningssystem, något som inte uppnås med dagens system (Lundahl, 2016; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).

10.5.2 En modell för att förstå ’en skola för allas lärande’

Studien visar att när idén om ’en skola för alla’ översätts till praktik i lokal kontext formas idén av styrdokument samt skolans utformning

i form av exempelvis lokaler och undervisningsformer. Dessa aspekter framträder i talet om 'en skola för alla' på Silje skola, tillsammans med utsagor om elevernas individuella lärsituationer. Även förslaget att fokusera på 'en skola för allas lärande' formas av dessa tre aspekter: styrdokument, skolans utformning och elevers situation. Detta illustreras nedan i en modell (Modell 1).

Modell 1. Att förstå 'en skola för allas lärande'

Det som inte utforskats i denna studie är dimensionen med elevers lärsituation. Tidigare forskning gällande hanteringen av elever som bedöms ha behov av särskilt stöd skiljer vanligtvis mellan ett *kategoriskt* perspektiv, där problemet antas ligga hos den individuella eleven, exempelvis i form av en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, och ett *relationellt* perspektiv, där problemet beskrivs bero på skolmiljöns och undervisningens utformning (Persson, 1998). Utifrån denna studie menar jag att det går att dra slutsatsen att det också behövs ett *kontextuellt* perspektiv. Detta aktualiseras särskilt i diskussionerna om Rummet och de elever som befinner sig där. Ett sådant kontextuellt perspektiv skulle kunna ge

ytterligare en ingång till att förstå elevers lärsituation. Genom att se till elevers livssituation kan förståelsen öka gällande hur elever relaterar till skolan och till hanteringen av elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd, som komplement till det som ett kategoriskt och relationellt perspektiv innebär.

Vidare tror jag att ett sådant kontextuellt perspektiv behöver inkludera ett intersektionellt perspektiv (Crenshaw, 1989) på elevers lärande för att utforska hur 'en skola för allas lärande' påverkas av samverkande faktorer såsom klass, kön, etnicitet och funktionalitet (Sibbett, 2020; Tefera, Artiles, Lester & Cuba, 2019). Exempelvis kan neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ta sig uttryck på olika sätt utifrån faktorer som klass, kön och etnicitet (Tefera et al., 2019). Dessa faktorer samverkar och skapar olika förutsättningar gällande uppväxtvillkor. Om dessa faktorer inte tas hänsyn till finns en risk att elevers ojämlika förutsättningar förstärks.

10.5.3 Avslutande kommentar

Denna studie bidrar till den debatt som finns idag om dilemman relaterade till att vara 'en skola för alla' och varför idén är mer komplex än vad som framgår vid första anblick i många debatter. I linje med andra (e.g. Assarson, 2007; Gadler, 2011; Gerrbo, 2012; Nilholm & Göransson, 2019) betonar jag att begreppen 'en skola för alla' och inkludering är så pass breda att det behövs ytterligare beskrivningar för att förstå innebörden i lokala kontexter. Det jag visar är att ett angreppssätt för att förstå vad som i olika kontexter menas med att vara 'en skola för alla' och att bedriva inkluderande arbete är att urskilja vilka diskurser som formar begreppen. Min studie visar hur diskurser om resultat och omsorg kan utgöra förståelsen av att vara 'en skola för alla' och att olika rättvisediskurser ger mening till inkluderingsbegreppet. Med medvetenhet om dessa

diskurser går det att få en tydligare förståelse av komplexiteten med att vara 'en skola för alla' och att jobba inkluderande, samt dilemman som kan uppstå utifrån denna komplexitet. Fortsatt forskning kan därmed ta detta ämne vidare genom att fortsätta studera diskursiva dilemman i fråga om att vara 'en skola för alla'. I denna avhandling har fokus varit på skolpersonal och framför allt den lokala styrgruppen i projektet. Andra vägar att gå för att undersöka diskursiva dilemman är att i större utsträckning inkludera den undervisande personalen, interaktioner i klassrummet samt med fokus på elevernas egna upplevelser.

Ytterligare ett förslag till fortsatt forskning är att vidare undersöka sambandet mellan mätbara resultat och en strävan efter ökat välbefinnande hos elever. När det gäller hanteringen av mätbara resultat skulle fortsatt forskning kunna utgå från det som Unterhalter (2017, s. 2) skriver, att allt som är betydelsefullt i utbildningssystemet kanske inte kan mätas. På senare år har tillitsbaserad styrning lyfts som en möjlig princip för styrning inom offentlig sektor (SOU 2018:38). Ett av angreppssätten inom sådan styrning är att inkludera kvalitativa utvärderingar som komplement till kvantitativa, för att öka möjligheten att utveckla verksamheter (SOU 2018:47, s. 20). Idag gör förväntningar på mätbara resultat att måluppfyllelse blir i fokus för arbetet med att vara 'en skola för alla'. Ett sätt att undvika detta skulle kunna vara att, utifrån tillitsbaserad styrning, utveckla kvalitativa mått för att i högre utsträckning inkorporera elevers trivsel och välbefinnande i arbetet med att vara 'en skola för alla'. Detta skulle kunna vara ett sätt att uppnå de positiva förväntningar som fanns vid införandet av NPM: att öka transparensen (Almqvist, 2006) och se till att förväntade resultat uppnås (Agevall, 2005). Samtidigt skulle då fler aspekter än måluppfyllelse ges betydelse.

En fråga som kan ställas är om samhället vill att utbildningssystemet ska se ut som det gör idag – där arbetet med att bli 'en skola för alla' är influerat av nyliberala ideal med fokus på mätbara resultat. Eller finns det en vilja att utveckla detta arbete utifrån andra drivkrafter? Och, är i så fall projektsatsningar rätt väg att gå eller behövs andra, mer omfattande ändringar av hela skolsystemet? Svaren beror på vem frågan ställs till. Och, som denna avhandling visat, beror det på vilken diskurs som är gällande hos den tillfrågade. Vissa menar att för att nå full inkludering behöver hela utbildningsystemet reformeras (Assarson, 2007), medan andra ifrågasätter om det ens är möjligt att nå full inkludering (Boyle & Anderson, 2020). Med denna avhandling vill jag lyfta fram att för att utveckla arbetet med inkluderande undervisning och att bli 'en skola för alla' behövs en medvetenhet om vilka diskurser som olika perspektiv grundas i. Norwich (1993) och Nilholm (2005) konstaterar betydelsen av att urskilja dilemman och se till komplexiteten i dessa snarare än att leta tydliga lösningar. Cameron och Billington (2017, s. 1370) konstaterar att såväl skolelever som skolpersonal behöver urskilja de ideologier som ligger bakom vardagens samtal för att på så sätt kunna kritiskt granska hur olika identiteter kopplade till inlärning konstrueras. På liknande sätt menar jag att de diskurser som informerar förståelserna av inkludering och 'en skola för alla' behöver urskiljas av alla aktörer med koppling till utbildningssystemet. Så länge olika diskurser informerar skolpersonalens förståelser av vad det innebär att vara 'en skola för alla' och att jobba inkluderande, så kommer arbetet att vara komplext och utan entydiga lösningar. Dessa diskursiva förståelser behöver synliggöras för att diskussioner ska kunna föras om vad olikheter grundas i. Jag menar att först då går det att förstå varandras olika synsätt. Diskussionen behöver börja där. Om den inte gör det

blir det svårt att hitta sätt att hantera det komplexa med att vara ’en skola för alla’.

11 Referenser

Abrahamsson, Agneta, & Agevall, Lena. (2009). Välfärdssektorns projektifiering: kortsiktiga lösning av långsiktiga problem. *Kommunal Ekonomi Och Politik, 13*(4), 35-60.

Agevall, Lena. (2005). *Välfärdens organisering och demokratin : en analys av New Public Management*. Växjö: Växjö University Press.

Ahlberg, Ann. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige, 12*(2), 84-95.

Ahmed, Sara. (2012). *On being included : racism and diversity in institutional life*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Ainscow, Mel. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education, 27*(2), 76-80.

Ainscow, Mel. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16.

Ainscow, Mel, Booth, Tony, & Dyson, Alan. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 295-308.

Ainscow, Mel, & Miles, Susie. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS, 38*(1), 15-34.

Alexiadou, Nafsika, Dovemark, Marianne, Erixon-Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, Lundahl, Lisbeth, & Lundström, Ulf. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education, 11*(1), 13-33.

Allelin, Majsa. (2019). *Skola för lönsamhet: Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Lund: Arkiv förlag & tidskrift.

Allelin, Majsa. (2020). Till kritiken av den utbildningspolitiska ekonomin. I A. Fejes & M. Dahlstedt (Red.), *Perspektiv på skolans problem - Vad säger forskningen?*

Almqvist, Roland M. (2006). *New public management : NPM : om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll*. Malmö: Liber.

Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig : genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Anderson, Joanna, & Boyle, Christopher. (2020). 'Good' Education in a Neo-Liberal Paradigm: Challenges, Contradictions and Consternations. I C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Red.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. Boston: Leiden.

Anderson, Joanna, Boyle, Christopher, Page, Angela, & Mavropoulou, Sofia. (2020). Inclusive Education: An Enigma of 'Wicked' Proportions. I C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Red.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. Boston: Leiden.

Apple, Michael W. (2013). Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education. *London Review of Education, 11*, 206-217.

Arduin, Sarah. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education, 41*(1), 105-121.

Artiles, Alfredo J., Harris-Murri, Nancy, & Rostenberg, Dalia. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice, 45*(3), 260-268.

Asp-Onsjö, Lisa. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? : en fallstudie i en kommun*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Aspers, Patrik. (2011). *Etnografiska metoder : att förstå och förklara samtiden* (2., [uppdaterade och utökade] uppl. ed.). Malmö: Liber.

Assarson, Inger. (2007). *Talet om en skola för alla : pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.* Diss. Lund : Lunds universitet, 2007, Malmö. Retrieved from http://hdl.handle.net/2043/3417

Atkinson, Dwight, Okada, Hanako, & Talmy, Steven. (2011). Ethnography and Discourse Analysis. I K. Hyland & B.

Paltridge (Red.), *The Continuum Companion to Discourse Analysis*. London: Bloomsbury Publishing.
Baglieri, Susan, & Knopf, Janice H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 525-529.
Ball, Stephen J. (2012). *How schools do policy : policy enactments in secondary schools*. London [u.a.: London u.a. Routledge.
Bardsley, Douglas K. (2007). Education for all in a global era? The social justice of Australian secondary school education in a risk society. *Journal of Education Policy, 22*(5), 493-508.
Baroutsis, Aspa. (2016). Media accounts of school performance: reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy, 31*(5), 567-582.
Bergstrand, Ulrika. (2022). *Styrning och re-kontextualisering av värden i utbildningspolicy på nationell och lokal nivå.* Mid Sweden University,
Bergström, Göran, & Boréus, Kristina. (2005). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens makt och mening. Metodbok i samhällsvetenskaplig diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.
Berhanu, Girma. (2011a). Challenges and responses to inclusive education in Sweden: Mapping issues of equity, participation, and democratic values. I A. Artiles, E. Kozleski, & F. Waitoller (Red.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (pp. 101-119). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
Berhanu, Girma. (2011b). Inclusive education in Sweden: Responses, challenges, and prospects. *International Journal of Special Education, 26*, 125-145.
Bešić, Edvina. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *PROSPECTS, 49*(3), 111-122.
Björklund, Anders, Lindahl, Mikael, & Sund, Krister. (2003). Family background and school performance during a turbulent era of school reforms. *Swedish Economic Policy Review, 10*(2), 111-136.
Björkman, Conny. (2011). Skolans ledarskap som intern förbättrningskapacitet. I J. Höög & O. Johansson (Red.), *Struktur, kultur, ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Bleiklie, Ivar. (2018). New Public Management or Neoliberalism, Higher Education. I *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-6). Dordrecht: Springer Netherlands.

Bowen, Glenn A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Boyle, Christopher, & Anderson, Joanna. (2020). Inclusive Education and the Progressive Inclusionists. I U. Sharma & S. Salend (Red.), *The Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press.

Boyle, Christopher, Anderson, Joanna, Page, Angela, & Mavropoulou, Sofia (Red.). (2020). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. Boston: Leiden.

Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brodin, Jane, & Lindstrand, Peg. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, Jane, & Lindstrand, Peg. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 133-145.

Buechler, Steven M. (2015). *Critical sociology*: Routledge.

Bunar, Nihad. (2008). The Free Schools "Riddle": Between traditional social democratic, neo-liberal and multicultural tenets. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 423-438.

Bunar, Nihad. (2010). The Geographies of Education and Relationships in a Multicultural City:Enrolling in High-Poverty, Low-Performing Urban Schools and Choosing to Stay There. *Acta Sociologica, 53*(2), 141-159.

Bunar, Nihad, & Kallstenius, Jenny. (2008). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.

Burawoy, Michael. (1998). Critical sociology: A dialogue between two sciences. *Contemporary Sociology, 27*(1), 12-20.

Böhlmark, Anders, & Lindahl, Mikael. (2007). The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence. *IZA DP*.

Böhlmark, Anders, & Lindahl, Mikael. (2012). *Independent Schools and Long-Run Educational Outcomes - Evidence from Sweden's Large Scale Voucher Reform*. Retrieved from https://EconPapers.repec.org/RePEc:hhs:uulswp:2012_015

Cameron, Harriet, & Billington, Tom. (2017). 'Just deal with it': neoliberalism in dyslexic students' talk about dyslexia and learning at university. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1358-1372.

Carr, Wilfred, & Hartnett, Anthony. (1996). *Education and the struggle for democracy : the politics of educational ideas*: Open University Press.

Centrala elevhälsan. (2015). Idéprövningsformulär sociala investeringar [Idéskiss].

Christensen, Carol A., & Dorn, Sherman. (1997). Competing notions of social justice and contradictions in special education reform. *The Journal of Special Education, 31*(2), 181-198.

Clark, Catherine. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education, 3*(1), 37-51.

Clarke, Victoria, Braun, Virginia, & Hayfield, Nikki. (2015). Thematic Analysis. I J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: SAGE Publications.

Clifford, James, & Marcus, George E. (1986). *Writing culture : the poetics and politics of ethnography : a School of American Research advanced seminar*. Berkeley: Univ. of California Press.

Coe, Robert. (2009). School Improvement: Reality and Illusion. *British Journal of Educational Studies, 57*(4), 363-379.

Coffey, Amanda, & Atkinson, Paul. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*: Sage.

Colnerud, Gunnel. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige, 9*(2), 81-98.

Corbett, Jenny. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education, 28*(2), 55-59.

Corbett, Jenny, & Slee, Roger. (2000). An international conversation on inclusive education. I F. Armstrong, D. Armstrong, & L.

Barton (Red.), *Inclusive Education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton.

Cox, Robert W. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium, 10*(2), 126-155.

Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum, 140*, 139-167.

Creswell, John W., & Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (3., [updated] ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Curcic, Svjetlana. (2009). Inclusion in PK-12: An International Perspective. *International Journal of Inclusive Education, 13*(5), 517-538.

Czarniawska, Barbara, & Joerges, Bernward. (1996). Travel of ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Translating organizational change* (pp. 13-48). de Gruyter: Berlin.

D'Enbeau, Suzy, Mesmer, Kelsey, & Socha, Daniel. (2021). Discursive Strategies and Dilemmas of Institutionalizing Social Justice in a Higher Education Setting. *Western Journal of Communication, 85*(3), 319-338.

Dahl, Hanne Marlene. (2009). New Public Management, care and struggles about recognition. *Critical Social Policy, 29*, 634-654.

Darvik, Axel. (2021). Inkluderingen i skolan har gått för långt. *Göteborgs-Posten*. Retrieved from https://www.gp.se/debatt/inkluderingen-i-skolan-har-g%C3%A5tt-f%C3%B6r-l%C3%A5ngt-1.42716081

Doherty, Robert. (2007). Chapter 13: Critically Framing Education Policy: Foucault, Discourse and Governmentality. *Counterpoints, 292*, 193-204.

Dubois, Vincent. (2009). Towards a critical policy ethnography: lessons from fieldwork on welfare control in France. *Critical Policy Studies, 3*(2), 221-239.

Dubois, Vincent. (2015). Critical policy ethnography. I F. Fisher, D. Torgerson, A. Durnovà, & M. Orsini (Red.), *Handbook of critical policy studies*. Northampton MA: Edward Elgar Pub.

Dudley-Marling, Curt, & Dippo, Don. (1995). What learning disability does: sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities, 28*(7), 408-414.

Eek-Karlsson, Lotta. (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I E. Elmeroth (Ed.), *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Ekonomifakta.se. (2022). Elever i friskola. Retrieved from https://www.ekonomifakta.se/fakta/valfarden-i-privat-regi/skolan-i-privat-regi/elever-i-friskola/

Elevvårdsutredningen. (2000). *Från dubbla spår till elevhälsa : i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling : sammanfattning av Elevvårdsutredningens betänkande SOU 2000:19*. Göteborg: Gothia.

Emanuelsson, Ingemar. (2006). Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim: ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I., & Shaw, Linda L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. ed. ed.): University of Chicago Press.

Engelbrecht, Petra, Savolainen, Hannu, Nel, Mirna, Koskela, Teija, & Okkolin, Mari-Anne. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47*(5), 684-702.

Fahlgren, Siv. (2011). Introduction: Challenging gender - normalization and beyond. I S. Fahlgren (Ed.), *Challenging gender: Normalization and beyond* (pp. 11-23). Sundsvall: Mittuniversitetet.

Fahlgren, Siv, Giritli Nygren, Katarina, & Johansson, Anders. (2016). *Utmaningar : feminismens (o)möjlighet under nyliberalismen*. Malmö: Universus Academic Press.

Fahlgren, Siv, Johansson, Anders, & Mulinari, Diana. (2011). Introduction: Challenging Normalization Processes in a

Neoliberal Welfare State. I S. Fahlgren, A. Johansson, & D. Mulinari (Red.), *Normalization and "Outsiderhood": Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State [Elektronisk resurs]*: Bentham Science Publishers.

Fjellman, Anna-Maria. (2019). *School choice, space and the geography of marketization-Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*.

Flick, Uwe. (2014). *An introduction to qualitative research* (5. ed.). London: SAGE.

Florian, Lani, Young, Kathryn, & Rouse, Martyn. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 709-722.

Forlin, Chris. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 265-277.

Foucault, Michel. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Stockholm : Aldus/Bonnier.

Foucault, Michel. (1994 [1981]). So Is It Important to Think? I J. D. Faubion (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault 1954-1984*. London: Penguin.

Foucault, Michel. (2002). *The archaeology of knowledge*: Routledge.

Foucault, Michel. (2003). *Övervakning och straff : fängelsets födelse* (4., översedda uppl.. ed.). Lund: Lund : Arkiv.

Fraser, Nancy. (1985). What's Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and Gender. *New German Critique*(35), 97-131.

Fraser, Nancy. (2008). *Scales of justice : reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.

Friskolornas riksförbund. (2022). Skolor och elever. Retrieved from https://www.friskola.se/skolor-och-elever/

Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.. ed.). New York : London: New York : Teachers College Press ; London : Routledge.

Gadler, Ulla. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? : statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press.

Gee, James Paul. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Routledge.

Gerrbo, Ingemar. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012, Göteborg. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf

Gewirtz, Sharon. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory, 38*(1), 69-81.

Gillies, Val, & Alldred, Pam. (2012). The ethics of intention: research as a political tool. I T. Miller, M. Birch, M. Mauthner, & J. Jessop (Red.), *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE.

Giota, Joanna, Lundborg, Olof, & Emanuelsson, Ingemar. (2009). Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(6), 557-578.

Giritli Nygren, Katarina. (2009). "e" i retorik och praktik.: Elektronisk förvaltning i översättning.: eGovernment in translation. In.

Goldstein, Harvey, & Spiegelhalter, David J. (1996). League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society), 159*(3), 385-443.

Gonzáles, Aldo Ocampo, & Hill Collins, Patricia. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational: Key Objectives for Critical Articulation on Inclusive Education. *Journal for Critical Education Policy Studies, 17*(2), 151-170.

Graham, Linda J. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 3-25.

Grek, Sotiria. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37.

Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv.* Luleå Tekniska Universitet, Luleå. Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:991073/FULLTEXT01.pdf

Gustafson, Diana L., & Brunger, Fern. (2014). Ethics, "Vulnerability," and Feminist Participatory Action Research With a Disability Community. *Qualitative Health Research, 24*(7), 997-1005.

Gustafsson, Jan. (2017). Projects as a policy tool: a policy ethnographic investigation in the field of education in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3*(3), 241-252.

Guvå, Gunilla. (2009). *Professionellas föreställningar om elevhälsans retorik och praktik [Elektronisk resurs]*. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Klang, Nina, Magnússon, Gunnlaugur, Nilholm, Claes, Magnusson, Gunnlaugur, & Kerstin, Göransson. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie. In.

Haj Brade, Lovise. (2017). *Vi, de neutrale : skitser til udfordring af akademisk førstehed*. Lund: Genusvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.

Halder, Santoshi, Dada, Shakila, & Banerjee, Rashida. (2023). *The Routledge Handbook of Inclusive Education for Teacher Educators: Issues, Considerations, and Strategies*: Taylor & Francis.

Haraway, Donna. (1988). Situated knowledges : the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies, 14*(3), 575-599.

Harding, Sandra G. (1991). *Whose science? Whose knowledge? : thinking from women's lives*. Milton Keynes: Open Univ. Press.

Hasselbladh, Hans, Gustafsson, Rolf Å, & Bejerot, Eva. (2008). *Bortom New Public Management : institutionell transformation i svensk sjukvård* (1. uppl. ed.): Academia adacta.

Haug, Peder. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217.

Hellblom-Thibblin, Christina. (2004). *Kategorisering av barns problem i skolans värld : en undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89.* Diss. Uppsala : Univ., 2004, Uppsala.

Hjörne, Eva. (2004). *Excluding for inclusion? : negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* Diss. (sammanfattning) Göteborg : Univ., 2004, Göteborg.

Hjörne, Eva, & Säljö, Roger. (2013). *Att platsa i en skola för alla : elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4., [rev.] uppl.. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Hollander, Jocelyn A., & Einwohner, Rachel L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum, 19*(4), 533-554.

Hood, Christopher. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration, 69*(1), 3-19.

Ingestad, Gunilla. (2006). *Dokumenterat utanförskap : om skolbarn som inte når målen.* Diss. Lund : Lunds universitet, 2006, Lund.

Isaksson, Cristine. (2016). Den kritiska gästen: en professionsstudie om skolkuratorer. In.

Isaksson, Joakim. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*.

Jakobsson, Inga-Lill. (2002). *Diagnos i skolan : en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Diss. Göteborg : Univ., 2002, Göteborg.

Jeffrey, Bob, & Troman, Geoff. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal, 30*(4), 535-548.

Jensen, Christian, Johansson, Staffan, & Löfström, Mikael. (2013). The project organization as a policy tool in implementing welfare reforms in the public sector. *The International Journal of Health Planning and Management, 28*(1), 122-137.

Johannisson, Bengt, Gunnarsson, Ewa, & Stjernberg, Torbjörn. (2008). *Gemensamt kunskapande : den interaktiva forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.

Johansson, Anders. (2011). Democratic values as normal values: On normalization as a social process. *Normalization and*

'outsiderhood': Feminist readings of a neoliberal welfare state, UAE: Bentham ebooks, 80-90.

Johansson, Roine. (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen : en skolbildnings uppkomst, spridning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Kalla Fakta. (2022). *Barnen på fjärde våningen*. Sverige: Sveriges Television.

Kirkeby, Ole. (1994). Abduktion. I H. Andersen (Ed.), *Vetenskapsteori och metodlära: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Kiuppis, Florian. (2014). Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the "Salamanca Process". *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 746-761.

Kommunal tjänsteman (2023). [Statistik över ursprungsland, medelinkomst och utbildningsnivå i två områden]. Privat korrespondens.

Koskinen-Koivisto, Eerika, Lähdesmäki, Tuuli, & Ceginskas, Viktorija L. A. (2021). Introduction: Ethnography with a twist. I T. Lähdesmäki, E. Koskinen-Koivisto, V. L. A. Ceginskas, & A.-K. Kostinen (Red.), *Challenges and solutions in ethnographic research: Ethnography with a twist*. London: Routledge.

Kozleski, Elizabeth, Artiles, Alfredo, & Waitoller, Federico. (2014). Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective. I L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249). London: SAGE Publications.

Lappalainen, Sirpa, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina, Mietola, Reetta, Niemi, Anna-Maija, Salo, Ulla-Maija, & Tolonen, Tarja. (2022). Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 1-19.

Larsson, Emelie. (2021). *Risky distances : Peripheralisation and normalisation in the case of a maternity ward closure in Sweden*: Mid Sweden University.

Larsson Hult, Karin. (2020). *Om att bli en skola för alla : Ett värdegrundsarbete i översättning. Bilaga till slutrapport "En skola för alla"*. Sundsvall: Forum för Genusvetenskap.

Larsson, Jennie. (2015). *Integrationen och arbetets marknad : hur jämställdhet, arbete och annat "svenskt" görs av arbetsförmedlare och privata aktörer*. Stockholm: Atlas Akademi.

Larsson, Pär, & Löwstedt, Jan. (2010). *Strategier och förändringsmyter : ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete* (1. uppl.. ed.). Lund: Lund : Studentlitteratur.

Latour, Bruno. (2005a). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.

Latour, Bruno. (2005b). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*: University Press.

Leo, Ulf. (2010). Rektorer bör och rektorer gör. In.

Lidström, Lena, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf. (2014). Maximising Opportunity and Minimising Risk?:Young People's Upper Secondary School Choices in Swedish Quasi-markets. *YOUNG, 22*(1), 1-20.

Liedman, Sven-Eric. (2012). *Hets! : en bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.

Lindblad, Sverker, Lundahl, Lisbeth, Lindgren, Joakim, & Zackari, Gunilla. (2002). Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(3), 283-303.

Lindbom, Anders. (2010). School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 615-630.

Lokal styrgrupp Silje skola. (2016). En skola för alla – systematiskt värdegrundsarbete [Ansökan].

Loreman, Tim, Deppeler, Joanne, & Harvey, David. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*: Psychology Press.

Lozic, Vanja. (2020). Tystnad och motstånd: Kollegialt utforskande av vuxnas makt och normer i utbildningsinstitutioner.

Lundahl, Christian. (2006). *Viljan att veta vad andra vet : kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, & Tveit, Sverre. (2016). *Betygssystem i internationell belysning*. Retrieved from Stockholm:

Lundahl, Lisbeth. (2000). Governance of Education and its Social Consequences. Interviews with Swedish Politicians and Administrators. I S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Red.), *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion : a report from the EGSIE project* (pp. 339-362). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.

Lundahl, Lisbeth. (2002a). From Centralisation to Decentralisation: Governance of Education in Sweden. *European Educational Research Journal, 1*(4), 625-636.

Lundahl, Lisbeth. (2002b). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy, 17*(6), 687-697.

Lundahl, Lisbeth. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education, 11*(1), 3-12.

Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry, 4*(3), 22620.

Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Lundstrom, Ulf, & Ronnberg, Linda. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective.(Report). *European Journal of Education, 45*, 46.

Lundgren, Marianne. (2006). Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena. In.

Löfqvist, Åsa. (2015). Projekt som strategi för skolutveckling: - en fjärils färdväg, men ingen dagslända. In.

Lööv, Anna Olovsdotter. (2014). *Maskulinitet i feminismens tjänst : dragkingande som praktik, politik och begär*. Lund: Lunds universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten.

Magnússon, Gunnlaugur. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 35*(1), 25-39.

Magnússon, Gunnlaugur, Göransson, Kerstin, & Lindqvist, Gunilla. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5*(2), 67-77.

Malkki, Liisa H. (2007). Tradition and improvisation in ethnographic field research. I A. Cerwonka & L. H. Malkki (Red.), *Improvising Theory. Process and temporality in ethnographic fieldwork.* Chicago: University of Chicago Press.

Martinsson, Lena. (2014). Värdegrunder - normeras till frigörelse. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (pp. 111-150). Malmö: Gleerup.

Mattson, Eva Heimdahl, & Roll-Pettersson, Lise. (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(3), 239-252.

Merriam, Sharan B., & Tisdell, Elizabeth J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Fourth edition. ed.): Jossey-Bass, a Wiley Brand.

Michael, Mike. (2016). *Actor-network theory: Trials, trails and translations*: Sage.

Minow, Martha. (1985). Learning to Live with the Dilemma of Difference: Bilingual and Special Education. *Law and Contemporary Problems, 48*(2), 157-211.

Mohr-Jensen, Christina, Steen-Jensen, Tom, Bang-Schnack, Maria, & Thingvad, Helena. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review and a representative, nationwide sample of Danish teachers. *JOURNAL OF ATTENTION DISORDERS, 23*(3), 206-219.

Morberg, Siv. (2008). Ensam i sin profession i skolans värld : Skolsköterskans upplevelser av förutsättningar att utöva och utveckla yrket. In.

Morris, Marika. (2002). *Participatory research and action: a guide to becoming a researcher*. Canada: CRIAW.

Møller, Anne Mette. (2019). *Interpretation and Translation in Policy Implementation* (2516-2314). Retrieved from

Newell, Sue. (2004). Enhancing Cross-Project Learning. *Engineering Management Journal, 16*(1), 12-20.
Nilholm, Claes. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, 10*(2), 124-138.
Nilholm, Claes. (2012). *Barn och elever i svårigheter : en pedagogisk utmaning* (1. uppl. ed.): Studentlitteratur.
Nilholm, Claes, & Göransson, Kerstin. (2019). *Inkluderande undervisning : vad kan man lära av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Norwich, Brahm. (1993). Ideological Dilemmas in Special Needs Education: Practitioners' Views. *Oxford Review of Education, 19*(4), 527-546.
Norwich, Brahm. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 23*, 287-304.
Nygren, Katarina Giritli. (2009). e-Governmentality: On Electronic Administration in Local Government. *Electronic Journal of e-Government, 7*(1), 55-64.
Nykänen, Pia. (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans : om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle* (Disputationsuppl. ed.). Göteborg: Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet.
OECD. (1999). *Education at a Glance 1998: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Retrieved from Paris:
Oliver, Paul. (2010). *The student's guide to research ethics* (2. ed.). Maidenhead: Open University Press.
Palm, Kristina. (2008). *Det riskabla engagemanget: Om regenerativ utveckling av mänskliga resurser, eldsjälar och ledarskap i radikal utveckling.* KTH,
Pearson, L Carolyn, & Moomaw, William. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly, 29*(1), 38-54.

Peirce, Charles Sanders. (1997 [1903]). *Pragmatism as a principle and method of right thinking. The 1903 Harvard lectures on pragmatism*. Albany: State University of New York Press.

Persson, Anders. (2004). Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer: om likheter och olikheter i "en skola för alla". I *Nära gränsen? : perspektiv på skolans arbetsliv : resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö 2004* (Vol. S. 153-182). Malmö: Arbetslivsinstitutet [Syd].

Persson, Anders, Andersson, Gunnar, & Nilsson Lindström, Margareta. (2003). Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. *i Persson, Anders (red.)*.

Persson, Bengt. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken : motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*: Univ., Institutionen för specialpedagogik.

Persson, Bengt. (2008). On other people's terms: schools' encounters with disabled students. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 337-347.

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

Philips, Åke. (1988). *Eldsjälar: en studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete*: Ekonomiska forskningsinstitutet, Handelshögskolan i Stockholm.

Pinch, Trevor J., & Bijker, Wiebe E. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. *Social Studies of Science, 14*(3), 399-441.

Processledare för sociala investeringar. (2016). Projektdirektiv: Social investering – En skola för alla

Projektledare Silje skola. (2016). Projektplan: Social investering – En skola för alla In.

Projektledare Silje skola. (2020). Projektslutrapport: En skola för alla. In.

Prop. 1991/92:95. (1992). *Regeringens proposition 1991/92:95 om valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Riksdagen

Ringarp, Johanna. (2011). *Professionens problematik : lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Stockholm: Makadam.

Ringarp, Johanna. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal, 15*(4), 447-461.

Rönnberg, Linda. (2011). Exploring the Intersection of Marketisation and Central State Control through Swedish National School Inspection. *Education Inquiry, 2*(4), 689-707.

Røvik, Kjell Arne. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*: Universitetsforlaget.

Sahlin-Andersson, Kerstin. (1996). I styrbarhetens utmarker. I I. Sahlin (Ed.), *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, Hans-Åke. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Stockholm : Myndigheten för skolutveckling : Liber distribution.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Shani, Abraham B., Coghlan, David, & Alexander, Benjamin N. (2019). Rediscovering Abductive Reasoning in Organization Development and Change Research. *The Journal of Applied Behavioral Science, 56*(1), 60-72.

Sharon, Todd. (2002). Utbildning som en praktik för rättvisa - Ett Lévinas-perspektiv. *Utbildning och demokrati, 11*(1), 121-130.

Shields, Carolyn M., & Mohan, Erica J. (2008). High-quality education for all students: putting social justice at its heart. *Teacher Development, 12*(4), 289-300.

Sibbett, Lisa. (2020). Intersectionality in US educational research. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Singh, Aarti, & Pallai, Pratima. (2023). Paving the Way Ahead: A Systematic Literature Analysis of Inclusive Teaching Practices in Inclusive Classrooms. *2023*(27), 15.

Sjöstedt Landén, Angelika. (2012). *Moved by relocation : professional identification in the decentralization of public sector jobs in Sweden*. Umeå: Institutionen för kultur och medievetenskaper, Umeå universitet.

Skogstad, Isak. (2018). Den exkluderande inkluderingen. Retrieved from https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/isak-skogstad-den-exkluderande-inkluderingen/

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Skola i förändring : om reformerna i den obligatoriska skolan* (Rev. [utg.] ed.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). Specialpedagogik. Retrieved from https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/specialpedagogik

Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken : hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen :.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : reviderad 2019*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket. (2021). Antagning till gymnasieskolan. Retrieved from https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/antagning-till-gymnasieskolan

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2022b). Nationella prov. Retrieved from https://www.skolverket.se/innehall-a-o/landningssidor-a-o/nationella-prov

Skolverket. (2022c). Specialpedagogik för lärande för förskoleklass, grundskola, sameskola och särskilda ungdomshem. Retrieved from https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/specialpedagogik-for-larande-for-forskoleklass-grundskola-sameskola-och-sarskilda-ungdomshem

Skrtic, Thomas M. (1991). *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colo.: Love Pub. Co.

Skrtic, Thomas M. (1995). *Disability and democracy : reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Slee, Roger. (2002). Developing theories and practices of inclusion in Australia. *Exceptionality Education Canada, 12*(2-3), 103-123.

Slee, Roger. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*: Taylor & Francis.

Slee, Roger. (2013). How Do We Make Inclusive Education Happen When Exclusion Is a Political Predisposition? *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 895-907.

SOU 2002:121. (2002). *Skollag för kvalitet och likvärdighet* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera : om kommunaliseringen av den svenska skolan : betänkande*. Stockholm: Fritze

SOU 2018:38. *Styra och leda med tillit : Forskning och praktik*. Stockholm: Norstedts Juridik.

SOU 2018:47. *Med tillit växer handlingsutrymmet : tillitsbaserad styrning och ledning av välfärdssektorn*. Stockholm: Norstedts Juridik

Specialpedagogiska myndigheten. (2018). *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi*. Retrieved from

Stark, Elin. (2019). *Den goda skolan : i lagens namn eller en trygghetens famn? : diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma*. Umeå: Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet.

Stewart, David W., Shamdasani, Prem N., & Rook, Dennis W. (2007). *Focus groups : theory and practice*.

Stone, Deborah. (2012). *Policy paradox : the art of political decision making*. New York: W.W. Norton & Co.

Strandberg, Iben. (2022). Jag stör mig på dem som stör. *Hela Hälsingland*. Retrieved from https://www.ht.se/2022-04-22/iben-strandberg-jag-stor-mig-pa-dem-som-stor

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Svensson, Lennart. (2008). Efterord. I B. Johannisson, E. Gunnarsson, & T. Stjernberg (Red.), *Gemensamt kunskapande: den interaktiva forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.

Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Ellström, Per-Erik, & Widegren, Örjan. (2002). *Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Tefera, AA, Artiles, Alfredo J, Lester, Ashlee, & Cuba, Melissa. (2019). Grappling with the paradoxes of inclusive education in the US: Intersectional considerations in policy and practice. *Facetten inklusiver Bildung*, 117-125.

Tegtmejer, Thyge, Hjörne, Eva, & Säljö, Roger. (2021). 'The ADHD diagnosis has been thrown out': exploring the Dilemmas of diagnosing children in a school for all. *International Journal of Inclusive Education, 25*(6), 671-685.

The Education World Forum. (2022). The Education World Forum. Retrieved from https://www.theewf.org/

Thelin, Mikael, & Niedomysl, Thomas. (2015). The (ir)relevance of geography for school choice: Evidence from a Swedish choice experiment. *Geoforum, 67*, 110-120.

Thornberg, Robert. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 9*(2), 99.

Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods : collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (Second edition. ed.): Wiley-Blackwell.

Tsang, Kwok Kuen, & Qin, Qingyan. (2020). Ideological disempowerment as an effect of neoliberalism on teachers. *Power and Education, 12*(2), 204-212.

Tudor, Matilda. (2018). *Desire lines: Towards a queer digital media phenomenology*. Södertörns högskola,

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Retrieved from Paris:

Unterhalter, Elaine. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education, 53*(1), 1-16.

Uppdrag Granskning (Writer). (2021). Bokstavsbarnen. In *Skolmisslyckandet*: Sveriges Television,.

Utbildningsdepartementet. (2020). Förutsättningar för statligt huvudmannaskap för skolan utreds. Retrieved from

https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/12/forutsattningar-for-statligt-huvudmannaskap-for-skolan-utreds2/
van Kraayenoord, Christina E. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood education, 83*(6), 390-394.
Van Leeuwen, Theo. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & communication, 1*(1), 91-112.
Varenne, Herve, McDermott, R., Goldman, S., Naddeo, M., & Rizzo-Tolk, R. (2018). *Successful Failure: The School America Builds*.
Vlachos, Jonas. (2019). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. I (pp. 212-230).
Wahlström, Ninni. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan : vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*: Univ.
Waitoller, Federico R. (2020). Why Are We Not More Inclusive? Examining Neoliberal Selective Inclusionism. I C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Red.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. Boston: Leiden.
Walford, Geoffrey. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education, 4*(2), 117-130.
Wermke, Wieland, Höstfält, Gabriella, Krauskopf, Karsten, & Adams Lyngbäck, Liz. (2020). 'A school for all' in the policy and practice nexus: Comparing 'doing inclusion' in different contexts. Introduction to the special issue. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 1-6.
Westling Allodi, Mara. (2002). *Support and resistance: ambivalence in special education*: HLS förl.
Westling Allodi, Mara, & Fischbein, Siv. (2009). Boundaries in school: Educational settings for pupils perceived as different. *Scandinavian Journal of Disability Research, 2*(2), 63-86.
Wikström, Christina, & Wikström, Magnus. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Education Review, 24*(3), 309-322.
Winther Jørgensen, Marianne. (2008). På framkant: Interaktiv forskning och vetenskapens plats i samhället. I B. Johannisson, E. Gunnarsson, & T. Stjernberg (Red.), *Gemensamt kunskapande:*

den interaktiva forskningens praktik. Växjö: Växjö University Press.
Wondratschek, Verena, Edmark, Karin, & Frölich, Markus. (2013). The Short- and Long-term Effects of School Choice on Student Outcomes - Evidence from a School Choice Reform in Sweden. *Annals of Economics and Statistics*(111/112), 71-101.
Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 21*(6), 667-686.
World Education Forum. (2000). *The Dakar Framework for Action*. Retrieved from Frankrike:
Yang Hansen, Kajsa, & Gustafsson, Jan-Eric. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation, 22*(1-2), 23-44.
Young, Iris Marion. (2008). Structural injustice and the politics of difference. I E. Grabham, D. Cooper, J. Krishnadas, & D. Herman (Red.), *Intersectionality and Beyond: Law, Power and the Politics of Location*. London: Routledge-Cavendish.
Young, Iris Marion. (2011). *Justice and the Politics of Difference* (REV - Revised ed.). Princeton: Princeton: Princeton University Press.
Zackari, Gunilla. (2000). *Värdegrundsboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Zackari, Gunilla. (2001). Swedish School Actors about Education Governance Changes and Social Consequences. I S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Red.), *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion: a report from the EGSIE project* (pp. 363-412). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
Zigmond, Naomi, Kloo, Amanda, & Volonino, Victoria. (2009). What, Where, and How? Special Education in the Climate of Full Inclusion. *Exceptionality, 17*(4), 189-204.
Ågren, Marja. (2006). *"Är du finsk, eller-?" : en etnologisk studie om att växa upp och leva med finsk bakgrund i Sverige*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Östlund, Daniel, Andersson, Helena, Ohlsson, Lisbeth, & Assarson, Inger. (2015). Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer. I S. Tetler (Ed.), *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport* (Vol. Ifous rapportserie: 2, pp. 57-71): Ifous.

12 Bilagor

12.1 Bilaga 1 2017 Information om att delta i intervju lokala styrgruppen

Bakgrund

Jag är doktorand vid Mittuniversitetet i Sundsvall och kommer under några år följa projektet ”En skola för alla” vid Silje skola, ett projekt för att jobba med värdegrunden i skolan. Min roll är att följa projektet, löpande analysera vad som händer, och bidra med förslag och synpunkter från en forskares perspektiv.

Ett första steg i detta arbete är att intervjua styrgruppen för projektet, för att få veta mer om projektets bakgrund, vad som har hänt sedan våren 2016 då projektet inleddes och vad som planeras framöver.

Resultaten

Jag kommer att använda resultaten av min forskning för min avhandling. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt.

Din roll

Jag undrar om du, som del av styrgruppen, vill delta i denna första intervju? Vid intervjutillfället kommer du tillfrågas om att skriva under ett samtyckesformulär för att godkänna din eventuella medverkan.

Intervjuerna kommer att spelas in (endast ljudupptagning), men ditt namn kommer inte att finnas med. Efter intervjun transkriberas den, det vill säga att den nedtecknas i skriftlig form.

Hantering av data och sekretess

Insamlade personuppgifter kodas och det okodade materialet förvaras inlåst. Allt insamlat datamaterial sparas elektroniskt på server samt förvaras inlåst i arkivskåp på Mittuniversitetet vid avdelningen för samhällsvetenskap i tio år för att möjliggöra granskning. Det är endast forskare ansvariga för studien som kommer åt och får ta del av detta material.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Du kan närsomhelst avbryta intervjun, utan att uppge några skäl till detta.

Kontaktuppgifter

Om du har några frågor eller funderingar om intervjun och din eventuella medverkan så är du varmt välkommen att kontakta mig:

Karin Larsson Hult
Doktorand Mittuniversitetet
010-142 84 32
karin.larsson-hult@miun.se

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.2 Bilaga 2 2018 Information om deltagande i intervjuer till forskningsprojekt lokala styrgruppen

Hej!

För min avhandling följer jag ert projekt ”En skola för alla”, för att se **vad det blir av projektet och hur arbetet görs och upplevs av er i personalen**. Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för en skola för alla, vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå, och hur arbetet kan gå till. Att få höra era erfarenheter av projektet är otroligt värdefullt för ett sådant kunskapsbidrag, och därför vill jag väldigt gärna prata med er om era upplevelser av projektet och det arbete som ni gör.

Hur?

Jag vill gärna göra enskilda intervjuer med alla er i styrgruppen. Intervjuerna beräknas ta ungefär 1,5h. Jag vill gärna göra dem under januari 2018 och vi håller till hos er på Silje skola.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Om dina åsikter/erfarenheter har samlats in innan du väljer att avbryta så kommer den informationen inte att användas i forskningen.

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. Texten kommer att anonymiseras så att det inte framgår vem som varit med i intervjun. Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Kontaktuppgifter

Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Tack på förhand för möjligheten att få prata med er!

Hälsningar,

Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.3 Bilaga 3 VT18 Information om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare

Hej!

Jag heter Karin Larsson Hult och är doktorand vid Mittuniversitetet, i sociologi. För min avhandling följer jag projektet ”En skola för alla” på er skola, **för att se vad som händer i projektet, och vilka möjligheter personalen och skolan har att bedriva ett sådant projekt.**

Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för en skola för alla, vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå, och hur arbetet kan gå till. Att få höra era erfarenheter av projektet är otroligt värdefullt för ett sådant kunskapsbidrag, och därför vill jag väldigt gärna prata med er pedagoger om era upplevelser av projektet och det arbete som ni gör.

Hur?

Jag vill gärna göra gruppintervjuer, ca 4-6 personer/grupp. Intervjuerna beräknas ta ungefär 1,5h. Jag vill gärna göra dem under våren 2018 och vi håller till på Silje skola.

Om du är intresserad av att vara med på en gruppintervju, eller om du har mer frågor eller funderingar, är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns längst ner på sidan.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Om dina åsikter/erfarenheter har samlats in innan du väljer att avbryta så kommer den informationen inte att användas i forskningen.

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. Texten kommer att anonymiseras så att det inte framgår vilka som varit med i intervjun. Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Kontaktuppgifter

Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Tack på förhand för möjligheten att få prata med er!

Hälsningar,

Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.4 Bilaga 4 HT18 Information om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare

Hej!

Jag heter Karin Larsson Hult och är doktorand vid Mittuniversitetet, i sociologi. För min avhandling följer jag projektet ”En skola för alla” på er skola, **för att se vad som händer i projektet, och vilka möjligheter personalen och skolan har att bedriva ett sådant projekt.**

Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för en skola för alla, vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå, och hur arbetet kan gå till. Att få höra era erfarenheter av projektet är otroligt värdefullt för ett sådant kunskapsbidrag, och därför vill jag väldigt gärna prata med er pedagoger om era upplevelser av projektet och det arbete som ni gör i er vardag.

Hur?

Jag vill gärna göra en gruppintervju med er tre tillsammans. Intervjuerna beräknas ta ungefär 1,5h. Jag vill gärna göra dem i början av hösten 2018, vid en tidpunkt som passar er tre, och vi håller till på Silje skola.

Om du är intresserad av att vara med på denna gruppintervju, eller om du har mer frågor eller funderingar, är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Om dina åsikter/erfarenheter har samlats in innan du väljer att avbryta så kommer den informationen inte att användas i forskningen. Vid ett eventuellt avbrott kan du kontakta mig eller min handledare (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av personuppgifter

Mittuniversitetet är en myndighet och har en skyldighet att bl.a. följa reglerna för allmänna handlingar, myndigheters arkiv och offentlig statistik. Universitetet kommer därför även att behandla personuppgifterna på de sätt som krävs för att kunna följa gällande lagstiftning. Det är Mittuniversitet som är personuppgiftsansvarig.

Dina personuppgifter lagras så länge det krävs enligt lagstiftningen om allmänna handlingar och myndigheters arkiv. Om någon begär ut en allmän handling som innehåller dina personuppgifter kan Mittuniversitetet komma att lämna ut dessa. Detta om handlingen inte ska/kan beläggas med sekretess. Du kan lämna klagomål på användningen av dina personuppgifter till Mittuniversitetets dataskyddsombud (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. Texten kommer att anonymiseras så att det inte framgår vem som varit med i intervjun. Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina

handledare. Data bevaras i 13 år och kan komma att arkiveras därefter.

Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Kontaktuppgifter

Doktorand: Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Handledare: Katarina Giritli-Nygren
Mail: Katarina.giritli-nygren@miun.se
Telefon: 010-142 88 43

Dataskyddsansvarig: Emelie Holmlund
Mail: Emelie.Holmlund@miun.se
Telefon: 010-142 80 00 växel

Tack på förhand för möjligheten att få prata med er!

Hälsningar,
Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.5 Bilaga 5 VT19 Information om deltagande i gruppintervju till forskningsprojekt Rummet

Hej!

Jag heter Karin Larsson Hult och är doktorand vid Mittuniversitetet, i sociologi. För min avhandling följer jag projektet ”En skola för alla” på er skola, **för att se vad som händer i projektet, och vilka möjligheter personalen och skolan har att bedriva ett sådant projekt.**

Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för en skola för alla, vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå, och hur arbetet kan gå till. Jag skulle väldigt gärna vilja prata med er som jobbar i Rummet för att höra era erfarenheter av att jobba med den gruppen elever som ni undervisar, och hur ni ser på frågor om inkludering. Att få höra era erfarenheter av denna form av arbete och det arbete som bedrivs i projektet är otroligt värdefullt för det kunskapsbidrag som jag vill nå ut med.

Hur?

Jag vill gärna göra en gruppintervju med er som jobbar i Rummet, antingen er alla tillsammans eller så många som vill/har möjlighet. Intervjun beräknas ta upp till 1,5h och sker på Silje skola vid ett tillfälle som vi kommer överens om.

Om ni har några frågor eller funderingar inför intervjun så är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Om dina åsikter/erfarenheter har samlats in innan du väljer att avbryta så kommer den informationen inte att användas i forskningen. Vid ett eventuellt avbrott kan du kontakta mig eller min handledare (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. Texten kommer att anonymiseras genom att ni som deltar i gruppintervjun ges andra namn. I min avhandling ges även skolan ett annat namn. Däremot är det offentligt att jag som doktorand vid Mittuniversitetet följer projektet på skolan, vilket gör att det inte går att garantera full anonymitet. Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Data bevaras i 13 år och kan komma att arkiveras därefter.

Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Hantering av personuppgifter

Mittuniversitetet är en myndighet och har en skyldighet att bl.a. följa reglerna för allmänna handlingar, myndigheters arkiv och offentlig

statistik. Universitetet kommer därför även att behandla personuppgifterna på de sätt som krävs för att kunna följa gällande lagstiftning. Det är Mittuniversitet som är personuppgiftsansvarig.

Dina personuppgifter lagras så länge det krävs enligt lagstiftningen om allmänna handlingar och myndigheters arkiv. Om någon begär ut en allmän handling som innehåller dina personuppgifter kan Mittuniversitetet komma att lämna ut dessa. Detta om handlingen inte ska/kan beläggas med sekretess. Du kan lämna klagomål på användningen av dina personuppgifter till Mittuniversitetets dataskyddsombud (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Kontaktuppgifter

Doktorand: Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Handledare: Katarina Giritli-Nygren
Mail: Katarina.giritli-nygren@miun.se
Telefon: 010-142 88 43

Dataskyddsansvarig: Emelie Holmlund
Mail: Emelie.Holmlund@miun.se
Telefon: 010-142 80 00 växel

Tack på förhand för möjligheten att få prata med er!

Hälsningar,
Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.6 Bilaga 6 HT19 Information om deltagande i intervju till forskningsprojekt processledare

Hej Nadja!

För min avhandling i sociologi följer jag projektet ”En skola för alla” som finansieras av sociala investeringsfonden. Mitt fokus och intresse ligger i att dels se skolans arbete som ett exempel på hur en skola i Sverige kan arbeta med inkludering, dels vad det kan innebära att ett sådant arbete sker i projektform. Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva ett värdegrunds- och förändringsarbete för inkludering.

Jag skulle väldigt gärna vilja prata med dig för att få höra mer om vad det innebär att bedriva ett projekt som finansieras av sociala investeringsfonden. Att få veta mer om den aspekten skulle vara ett värdefullt bidrag till min förståelse av skolans möjlighet att genom detta projekt arbeta med frågan om inkludering och att vara en skola för alla.

Med det här brevet vill jag informera om vad det innebär för dig att vara med på intervjun. När vi träffas kommer jag att ta med den medföljande blanketten om samtycke till att delta i intervjun, som du då får möjlighet att skriva under.

Hur?

En intervju med dig på din arbetsplats, tisdag 27 augusti kl 10.00. Intervjun beräknas pågå inte längre än 1,5h.

Om du har några frågor eller funderingar inför intervjun så är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Vid ett eventuellt avbrott kan du kontakta mig eller min handledare (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. I min avhandling anonymiseras alla namn på såväl skolan som alla forskningsdeltagare, genom att de ges andra namn. Däremot är det offentligt att jag som doktorand vid Mittuniversitetet följer projektet, vilket gör att det inte går att garantera full anonymitet.

Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Data bevaras i 13 år och kan komma att arkiveras därefter. Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Hantering av personuppgifter

Mittuniversitetet är en myndighet och har en skyldighet att bland annat följa reglerna för allmänna handlingar, myndigheters arkiv och offentlig statistik. Universitetet kommer därför även att behandla personuppgifterna på de sätt som krävs för att kunna följa gällande lagstiftning. Det är Mittuniversitet som är personuppgiftsansvarig.

Dina personuppgifter lagras så länge det krävs enligt lagstiftningen om allmänna handlingar och myndigheters arkiv. Om någon begär ut en allmän handling som innehåller dina personuppgifter kan Mittuniversitetet komma att lämna ut dessa. Detta om handlingen inte ska/kan beläggas med sekretess. Du kan lämna klagomål på användningen av dina personuppgifter till Mittuniversitetets dataskyddsombud (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Kontaktuppgifter

Doktorand: Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Handledare: Katarina Giritli-Nygren
Mail: Katarina.giritli-nygren@miun.se
Telefon: 010-142 88 43

Dataskyddsansvarig: Emelie Holmlund
Mail: Emelie.Holmlund@miun.se
Telefon: 010-142 80 00 växel

Tack på förhand för möjligheten att få prata med dig!

Hälsningar,
Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun, och doktorandens forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

…….

Underskrift och datum

……
……

Namnförtydligande

12.7 Bilaga 7 VT22 Information om deltagande i intervju till forskningsprojekt rektor Lena

Hej Lena!

För min avhandling i sociologi har jag följt projektet ”En skola för alla” som bedrevs på Silje skola åren 2016-2020. Mitt fokus och intresse ligger i att dels se skolans arbete som ett exempel på hur en skola i Sverige kan arbeta med inkludering, dels vad det kan innebära att ett sådant arbete sker i projektform. Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva ett värdegrunds- och förändringsarbete för att vara ’en skola för alla’.

Nu när det har gått ett par år efter att projektet avslutas så vill jag väldigt gärna göra en kort intervju med dig för att höra om sista tiden med projektet och vad som hänt därefter. Detta skulle ge mig värdefull information om hur det kan vara att bedriva ett projekt för att bli ’en skola för alla’ och vad de långsiktiga effekterna kan bli.

Med det här brevet vill jag informera om vad det innebär för dig att vara med på intervjun. När vi träffas kommer jag att ta med detta brev så att vi kan gå igenom det på plats, samt den medföljande blanketten om samtycke till att delta i intervjun som du då får möjlighet att skriva under.

Hur?

En intervju med dig på din arbetsplats, onsdag 29 juni kl 09.30. Intervjun beräknas pågå ca 1h.

Om du har några frågor eller funderingar inför intervjun så är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta, såväl under intervjun som efteråt. Om du vill avbryta din medverkan kan du kontakta mig eller min handledare (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. I min avhandling anonymiseras alla namn på såväl skolan som alla forskningsdeltagare, genom att de ges andra namn. Däremot är det offentligt att jag som doktorand vid Mittuniversitetet följer projektet, vilket gör att det inte går att garantera full anonymitet.

Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Data bevaras i 13 år och kan komma att arkiveras därefter. Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Hantering av personuppgifter

Mittuniversitetet är en myndighet och har en skyldighet att bland annat följa reglerna för allmänna handlingar, myndigheters arkiv och offentlig statistik. Universitetet kommer därför även att behandla

personuppgifterna på de sätt som krävs för att kunna följa gällande lagstiftning. Det är Mittuniversitet som är personuppgiftsansvarig.

Dina personuppgifter lagras så länge det krävs enligt lagstiftningen om allmänna handlingar och myndigheters arkiv. Om någon begär ut en allmän handling som innehåller dina personuppgifter kan Mittuniversitetet komma att lämna ut dessa. Detta om handlingen inte ska/kan beläggas med sekretess. Du kan lämna klagomål på användningen av dina personuppgifter till Mittuniversitetets dataskyddsombud (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Kontaktuppgifter

Doktorand: Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Handledare: Katarina Giritli-Nygren
Mail: Katarina.giritli-nygren@miun.se
Telefon: 010-142 88 43

Dataskyddsansvarig: Linus Gustafsson
Mail: linus.gustafsson@miun.se
Telefon: 010-142 80 00 (växel)

Stort tack på förhand för möjligheten att få prata med dig!

Hälsningar,
Karin

Medgivande till att delta i forskning

Jag har tagit del av den skriftliga informationen om bakgrunden till intervjun och doktoranden Karin Larsson Hults forskningsprojekt. Jag samtycker till att delta i studien och att Mittuniversitetet hanterar mina personuppgifter. Jag vet att mitt deltagande är frivilligt, och att jag när som helst, utan närmare förklaring, kan avbryta mitt deltagande.

……
……

Underskrift

……
……

Namnförtydligande

……
……...

Datum

12.8 Bilaga 8 HT18 Fråga om deltagande i gruppintervjuer till forskningsprojekt lärare

Hej!

Jag heter Karin Larsson Hult och är doktorand vid Mittuniversitetet, i sociologi. För min avhandling följer jag projektet ”En skola för alla” på er skola, **för att se vad som händer i projektet, och vilka möjligheter personalen och skolan har att bedriva ett sådant projekt.**

Syftet med min forskning är att kunna bidra med kunskap om hur man kan bedriva värdegrunds- och förändringsarbete för en skola för alla, vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå, och hur arbetet kan gå till. Att få höra era erfarenheter av projektet är otroligt värdefullt för ett sådant kunskapsbidrag, och därför vill jag väldigt gärna prata med er pedagoger om era upplevelser av projektet och det arbete som ni gör i er vardag.

Hur?

Jag vill gärna göra gruppintervjuer, ca 3-5 personer/grupp. Intervjuerna beräknas ta ungefär 1,5h. Jag vill gärna göra dem under hösten 2018 och vi håller till på Silje skola.

Om du är intresserad av att vara med på en gruppintervju, eller om du har mer frågor eller funderingar, är det bara att kontakta mig via mail eller telefon. Mina kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

Frivillighet

Ditt deltagande i forskningen är helt frivilligt. Om du vill vara med i intervjun kan du när som helst avbryta din medverkan, utan att uppge några skäl till detta. Om dina åsikter/erfarenheter har samlats in innan du väljer att avbryta så kommer den informationen inte att användas i forskningen. Vid ett eventuellt avbrott kan du kontakta mig eller min handledare (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av personuppgifter

Mittuniversitetet är en myndighet och har en skyldighet att bl.a. följa reglerna för allmänna handlingar, myndigheters arkiv och offentlig statistik. Universitetet kommer därför även att behandla personuppgifterna på de sätt som krävs för att kunna följa gällande lagstiftning. Det är Mittuniversitet som är personuppgiftsansvarig.

Dina personuppgifter lagras så länge det krävs enligt lagstiftningen om allmänna handlingar och myndigheters arkiv. Om någon begär ut en allmän handling som innehåller dina personuppgifter kan Mittuniversitetet komma att lämna ut dessa. Detta om handlingen inte ska/kan beläggas med sekretess. Du kan lämna klagomål på användningen av dina personuppgifter till Mittuniversitetets dataskyddsombud (kontaktuppgifter i slutet av dokumentet).

Hantering av data och sekretess

Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas (skrivas i text) av mig. Texten kommer att anonymiseras så att det inte framgår vem som varit med i intervjun. Data (som den transkriberade intervjun) kommer att hanteras av behöriga, i första hand av mig och mina handledare. Data bevaras i 13 år och kan komma att arkiveras därefter.

Ljudupptagningen av intervjuerna förvaras separat från intervjutexten. Dina svar och analysen kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Kontaktuppgifter

Doktorand: Karin Larsson Hult
Mail: Karin.larsson-hult@miun.se
Telefon: 010-142 84 32

Handledare: Katarina Giritli-Nygren
Mail: Katarina.giritli-nygren@miun.se
Telefon: 010-142 88 43

Dataskyddsansvarig: Emelie Holmlund
Mail: Emelie.Holmlund@miun.se
Telefon: 010-142 80 00 växel

Tack på förhand för möjligheten att få prata med er!

Hälsningar,
Karin

12.9 Bilaga 9 2017 Intervjuguide lokala styrgruppen

1. Kan du berätta om hur projektet kom till och hur ni blev involverade?

2. Vad var syftet med projektet från början?

3. Har syftet ändrats sedan start?

4. Vilka positiva och negativa reaktioner har ni fått?

5. Hur ser den övergripande planen ut för de kommande åren?

6. Hur kommer ni i styrgruppen se till att arbetet fortsätter även efter projektet slut?

7. Vad har du för förhoppningar och farhågor med projektet?

8. Är det något annat du vill ta upp?

12.10 Bilaga 10 VT18 Intervjuguide lärare

Introduktion

- Vem är jag, syftet med intervjun (prata om projektet ”En skola för alla” och om skolans värdegrundsarbete)
- Informerat samtycke
- Att det är viktigt att alla känner att de kan dela med sig av åsikter och erfarenheter, och att det vi pratar om här stannar i det här rummet

Frågor

Bakgrund

Presentera er med namn, ämne/n, hur länge ni jobbat på skolan? Hur hamnade ni här? Hur ser en vanlig dag ut? Möjligheter att forma ditt arbete och en arbetsdag?

Vad innebär det att vara en skola för alla? Hur får man till en sådan skola?

Projektet

Vad handlar projektet ”En skola för alla” om?

Projektet beskrivs i projektplanen som ett värdegrundsarbete. Vad tänker ni kring det?

- Vad innebär ett värdegrundsarbete för er?
- Vad i projektet gör det till ett värdegrundsarbete?

- Kan värdegrundsarbete vara något annat?
    - ◊ Vad, i så fall?
- Varför är det viktigt med ett värdegrundsarbete?
- Kan värdegrundsarbete innebära olika saker för olika personer?
    - ◊ Vad, i så fall?
    - ◊ Behöver man vara överens om vad värdegrundsarbete är?
    - ◊ Finns det uttalat på skolan vad värdegrundsarbete är här?

Vad kan värdegrundsarbete vara i er vardag?

- Hur ser ni på era möjligheter att utföra ett värdegrundsarbete?
- Upplever ni några svårigheter med att göra ett värdegrundsarbete i vardagen?

I projektplanen beskrivs målen med projektet som att alla elever ska trivas och att måluppfyllelsen ska öka. Vad tänker ni om det?

- ◊ Hur tänker ni att aktiviteterna i projektet leder till målen om ökad trivsel och måluppfyllelse?

Hur förhåller sig arbetet med projektet till ditt övriga arbete?

- Hur ser du på dina möjligheter att utföra detta?
- Upplever du några svårigheter med att göra detta?

En del av projektet har varit arbetet med 7-timmars, hur upplevde ni det?

- Vad var svårt eller enkelt?

- Har det lett till någon förändring/funnits några utmaningar?
- Har det blivit någon förändring efter det arbetet?

Till mentorer: En annan del har varit att det nu finns en mentorsmanual, vad tänker ni om den?

- Vad är svårt eller enkelt när ni använder manualen?
- Har det lett till någon förändring/funnits några utmaningar?

Till förstelärare: En annan del har handlat om betyg och bedömning, särskilt stöd till olika elever osv, kan ni berätta mer om det arbetet?

- Vad har svårt och enkelt i det arbetet?
- Har det lett till någon förändring/funnits några utmaningar?
    - ◊ Har ni fått några kommentarer från andra pedagoger?

Ser du att arbetet med projektet gör skillnad för elevernas vardag på skolan?

Utifrån din roll som xxx, hur förhåller sig arbetet med projektet till ditt övriga arbete?

- Hur ser en vanlig dag ut för dig?
- Vilka möjligheter har du att utföra projektets aktiviteter i din vardag?

Hur ser du på skolans möjligheter att arbeta med projektet?

- Vilka förutsättningar finns för att göra den här sortens arbete?
- Finns det några hinder eller svårigheter?

Har ni några övriga kommentarer eller något ni vill säga i relation till det vi pratat om?

12.11 Bilaga 11 VT18 Intervjuguide 1 lokala styrgruppen och projektledare

Vad handlar projektet ”En skola för alla” om för dig?

Projektet och värdegrundsarbete

Projektet beskrivs i projektplanen som ett värdegrundsarbete. Vad tänker du kring det?

- Vad i projektet gör det till ett värdegrundsarbete?
- Kan värdegrundsarbete vara något annat?
    - ◊ Vad, i så fall?
- Varför är det viktigt med ett värdegrundsarbete?
- Kan värdegrundsarbete innebära olika saker för olika personer?
    - ◊ Vad, i så fall?
    - ◊ Behöver man vara överens om vad värdegrundsarbete är?
    - ◊ Finns det uttalat på skolan vad värdegrundsarbete är här?

Fokus projektet

I projektplanen beskrivs målen med projektet som att alla elever ska trivas och att måluppfyllelsen ska öka. Vad tänker du om det?

- ◊ Hur tänker du att aktiviteterna i projektet leder till målen om ökad trivsel och måluppfyllelse?

Fråga om trygghetsteamet, vilka det är, hur de tänker kring att det är EHT som har projektet och inte trygghetsteamet?

Vad har varit enkelt i arbetet med projektet?

Har du/ni mött något motstånd?

Vad ser du som de största utmaningarna för projektet?

Utifrån din roll som xxx, hur ser en vanlig dag ut?

Hur förhåller sig arbetet med projektet till ditt övriga arbete?

- Hur ser du på dina möjligheter att utföra detta?
- Upplever du några svårigheter med att göra detta?

Ser du att arbetet med projektet gör skillnad för elevernas vardag på skolan?

Har du några övriga kommentarer eller något du vill säga i relation till det vi pratat om?

12.12 Bilaga 12 VT18 Intervjuguide 2 lokala styrgruppen och projektledare

Teman till intervjuer:

- Egen bakgrund (namn, ämne/n, hur länge ni jobbat på skolan? Hur hamnade ni här? Hur ser en vanlig dag ut? Möjligheter att forma ditt arbete och en arbetsdag?)

- Den egna arbetssituationen (utmaningar, vad är bra)

- Skolans roll i dagens samhälle

- Vad innebär det att vara en skola för alla? Hur får man till en sådan skola?

- Projektet
    - ◊ vad handlar det om
    - ◊ hur påverkas den egna rollen av projektet
    - ◊ vilka förutsättningar har skolan för att driva den här sortens projekt
    - ◊ hur förhåller sig projektet till det övriga arbetet
    - ◊ vad tänker man kring de två målen om måluppfyllelse och trivsel.

Projektet och värdegrundsarbete

Projektet beskrivs i projektplanen som ett värdegrundsarbete. Vad tänker du kring det?

- Vad i projektet gör det till ett värdegrundsarbete?
- Kan värdegrundsarbete vara något annat?
    - ◊ Vad, i så fall?
- Varför är det viktigt med ett värdegrundsarbete?

Kan värdegrundsarbete innebära olika saker för olika personer?

- Vad, i så fall?
- Behöver man vara överens om vad värdegrundsarbete är?
- Finns det uttalat på skolan vad värdegrundsarbete är här?

Fokus projektet

I projektplanen beskrivs målen med projektet som att alla elever ska trivas och att måluppfyllelsen ska öka. Vad tänker du om det?

- På vilket sätt jobbar ni med att öka elevernas trivsel? Varför är det ett av målen? Vad kan det bero på att vissa elever inte trivs på skolan?
- På vilket sätt jobbar ni med att öka måluppfyllelsen? Varför är det ett av målen? Vad kan det bero på att vissa elever inte når måluppfyllelse?
- Hur tänker du att aktiviteterna i projektet leder till målen om ökad trivsel och måluppfyllelse?

Hur har arbetet med projektet gått hittills?

- De viktigaste framstegen?
- Har ni mött något motstånd?
- Vad har varit enkelt?

Vad ser du som de största utmaningarna för projektet?

Utifrån din roll som xxx, hur förhåller sig arbetet med projektet till ditt övriga arbete?

- Hur ser en vanlig dag ut för dig?
- Vilka möjligheter har du att utföra projektets aktiviteter i din vardag?

Hur ser du på skolans möjligheter att arbeta med projektet?

- Vilka förutsättningar finns för att göra den här sortens arbete?
- Finns det några hinder eller svårigheter?

Ser du att arbetet med projektet gör skillnad för elevernas vardag på skolan?

Fråga om trygghetsteamet, vilka det är, hur de tänker kring att det är EHT som har projektet och inte trygghetsteamet?

Har du några övriga kommentarer eller något du vill säga i relation till det vi pratat om?

12.13 Bilaga 13 HT18 Intervjuguide lärare

Introduktion

- Vem är jag, syftet med intervjun (prata om projektet ”En skola för alla” och om skolans värdegrundsarbete)
- Informerat samtycke
- Att det är viktigt att alla känner att de kan dela med sig av åsikter och erfarenheter, och att det vi pratar om här stannar i det här rummet

Frågor

Bakgrund

Presentera er med namn, ämne/n, hur länge ni jobbat på skolan? Hur hamnade ni här? Hur ser en vanlig dag ut? Möjligheter att forma ditt arbete och en arbetsdag? Förstelärare/mentor?

Vad innebär det att vara en skola för alla? Hur får man till en sådan skola? Finns det samsyn bland personalen på skolan om hur man ska tänka kring att anpassa efter elevers behov..? Hur ser ni på Studion?

Sammanslagningen 2012/13 med Bokåsens skola, har det påverkat er situation? Undervisningen, skolans arbete..?

Upplevelser av projektet En skola för alla?

Förändrat arbetssätt på skolan..?

- öppna och riktade EHT istället för klasskonferenser; mentorsmanual; förstelärarna som jobbat med betyg och bedömning…
- Arbetet med 7-timmars, hur var det?
- NPF-dagen i början av hösten?
- Specialpedagogiska lyftet?
- Strukturen i klassrummen?

I projektplanen beskrivs målen med projektet som att alla elever ska trivas och att måluppfyllelsen ska öka. Vad tänker ni om det?

- Hur tänker ni att aktiviteterna i projektet leder till målen om ökad trivsel och måluppfyllelse?

Har ni några övriga kommentarer eller något ni vill säga i relation till det vi pratat om?

12.14 Bilaga 14 VT19 Intervjuguide Rummet

Introduktion

- Vem är jag, syftet med intervjun (att jag följer projektet ”En skola för alla”, att jag vill prata med er om hur det är att arbeta i Rummet och hur ni ser på inkludering)
- Informerat samtycke: anonymitet men inte fullt ut, kan avbryta närsomhelst, kommer att spela in
- Att det är viktigt att alla känner att de kan dela med sig av åsikter och erfarenheter, och att det vi pratar om här stannar bland oss (förutom det som jag kommer skriva om då…)

Frågor

Bakgrund

Presentera er med namn, yrkesroll, hur länge ni jobbat på skolan? Hur hamnade ni här?

Rummet och inkludering

Kan ni berätta lite om hur dagarna ser ut här i Rummet? Hur många elever har ni, hur kommer det sig att de undervisas här, hur är deras behov? Hur lägger ni upp dagarna?

Hur ser ni på upplägget med att undervisa några elever på det här sättet?

Ser ni att det finns andra sätt att möta elever som är i behov av särskilt stöd? Hur ser ni på sådana arbetssätt?

Hur tänker ni om vad inkluderande undervisning innebär? Om ni fick bestämma helt själva, hur skulle en skola arbeta för att inkludera alla elever?

Hur upplever ni att eleverna själva upplever att vara i Rummet? Hur ser andra elever på Rummet? Andra lärare och personal på skolan? Hur bemöts ni som undervisar i Rummet?

Projektet

Hur ser ni på projektet 'En skola för alla' som bedrivs här på skolan? Känner ni till det, vad är era uppfattningar om projektet?

I projektplanen beskrivs målen med projektet som att alla elever ska trivas och att måluppfyllelsen ska öka. Har ni några tankar om de målen?

Övrigt

Har ni några övriga kommentarer eller något ni vill säga i relation till det vi pratat om?

12.15 Bilaga 15 HT19 Intervjuguide processledare Nadja

Bakgrund

Berätta lite om din bakgrund:

- hur hamnade du här på kommunen
- vad innebär din roll
- hur länge har du jobbat här

Sociala investeringsfonden

Berätta lite om sociala investeringsfonden:

- vad är syftet med dessa investeringar
- hur länge har kommunen arbetat med fonden
- hur fungerar ledningsgruppen för sociala investeringar och vilka består gruppen av
- hur går processen till med ansökningar och beslut (inblandning av de som sitter i nämnden?)
- hur många projekt brukar det handla om
- hur lång tid för varje projekt
- hur följs projekten upp
- vad brukar hända efter att projekt har avslutats

I relation till projektet

- Hur var processen med projektet ”En skola för alla”?
- Hur det började med CfK och sedan gick över till att bli Silje skolas projekt
    - Diskuterades det att den lokala styrgruppen utgörs av EHT?

- Inblandning av ledningsgruppen under processen?
- Hur har samtalen gått kring att det är ett projekt för att bli 'en skola för alla'? Vad menar man med en skola för alla?
- Har man diskuterat projektets mål om ökad måluppfyllelse och elevers trivsel? Och antagandet om relation mellan att kännas bra att gå till skolan, högre närvaro och högre måluppfyllelse – var det något som diskuterades?
- Hur resonerade man kring att det här projektet passar inom ramarna för social investering, med att minska barn och ungas framtida utanförskap och sociala utsatthet?
- Hur upplever du att projektet har fortgått? Tex utifrån uppföljningsrapporterna? Diskuteras detta löpande i nämnden?

Titta närmare på dokumenten från ansökningsprocessen

- Hur gick processen till när dokumenten skrevs?
- Hur tänker du kring de skillnader som finns mellan dokumenten?
    - Idéprövningsformuläret
        - Fokus värdegrund, delaktighet och attitydförändringar
    - Ansökan
        - Introducerar namnet 'En skola för alla'
        - Elevers delaktighet finns kvar, mer fokus på måluppfyllelse (men står som andra målet), fokus relationer i forskningsöversikt
        - Aktiviteter som sedan inte finns med: Elevhälsobaserat stöd till klasser, anpassning av examination samt undervisning och bedömning, studieteknik, hemmasittare och Studion
    - Direktiv
        - Måluppfyllelse som första mål

        - (Antagande om relation mellan att kännas bra att gå till skolan, högre närvaro och högre måluppfyllelse – var det något som diskuterades?)
        - Finns inte längre med: elevers delaktighet, attitydförändringar, relationer
    - Projektplan
        - Relation finns med igen, annars till stor del som direktivet
    - Diskuterades dessa ändringar i nämnden? Vem ansvarig?

Skolans verksamhet med Rummet, som de tidigare har sökt pengar för, har det tagits upp i nämnden? Hur ser man på den verksamheten i relation till projektet? Vad är din syn på den verksamheten?

Avslutning

Har du några ytterligare kommentarer eller något du vill lägga till?

12.16 Bilaga 16 VT22 Intervjuguide rektor Lena

Sista mötet jag var med på var hösten 2019, kan du berätta om vad som hände efter det med projektet?

Hur är situationen på skolan idag gällande arbetet för att vara ’en skola för alla’?

Hur ser din arbetssituation ut idag?

Vad är dina tankar generellt om skolors möjligheter att vara ’en skola för alla’?

Vad är dina tankar nu om projektet?

Övriga reflektioner?

Mittuniversitetet Doktorsavhandling 392, 2023
ISSN 1652-893X, ISBN 978-91-89786-24-0
www.miun.se