



<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Pedagogisk forskning i Sverige*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Gustafson, K., Hjärne, E. (2015)

Friskolan som en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla.

Pedagogisk forskning i Sverige, 20(3-4): 273-292

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-272702>

Friskolan en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla

I Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 20, nr-3-4, 273-292

KATARINA GUSTAFSON

OCH

EVA HJÖRNE

Institutionen för Pedagogik,
Didaktik och Utbildningsstudier
Uppsala Universitet

Institutionen för Pedagogik
och Specialpedagogik
Göteborgs Universitet

Artikeln handlar om en relativt nystartad fristående skolas inkluderande pedagogiska strategier och lokala skolkultur. Syftet är att undersöka en lokal undervisningspraktik i en fristående skola som uttalat bedriver en inkluderande undervisning. Med ett sociokulturellt perspektiv och utvecklingen av ”community of practices” genomförs fokusgruppsintervjuer och en narrativ analys av skollednings, lärares och elevers berättelser. Berättelserna om skolan visar upp en lokal skolkultur som kännetecknas av att vara en ny och liten skola där alla känner alla. De nära relationerna ses av skolledare och lärare som förutsättningen för implementering av pedagogiska strategier kännetecknade av ett synsätt där specialpedagogik ses som pedagogik för alla. Elevernas berättelser om bra undervisning och kompetenta lärare kan ses som ett kvitto på detta och väsentligt för skolans varumärke. Pedagogiskt nytänkande och inkluderande pedagogik är här en tillgång på den lokala skolmarknaden. Paradoxalt nog är den småskalighet, som ses som en förutsättning för en lyckosam skola, hotad genom marknadslogikens krav på utvidgad verksamhet.

INLEDNING

Inkludering och ”en skola för alla” har kommit att bli honnörsord inom den svenska skolan men även internationellt (UNESCO, 1994). I policydokument runt om i världen är begreppen centrala och olika utbildningsreformer ses som lösningen för att uppnå målet att den ordinarie skolan ska ge plats för alla barn (Armstrong et al, 2011). Inom ramen för den senaste reformen i Sverige (se SFS 2010:800) poängteras alla barns rätt till en demokratisk och likvärdig skola där alla ska få det stöd som behövs för att nå de utsatta lärandemålen.

Dessutom ska eleverna i första hand vara inkluderade inom den reguljära skolan och klassen, endast i undantagsfall kan de placeras i särskild undervisningsgrupp (SFS 2010:800). Policyn är således tydlig vad gäller inkludering, men vad som händer i praktiken vet vi mycket lite om. Vi vet emellertid att ”[t]o shift students around on the educational chessboard is not necessarily to be inclusive”, som Graham och Slee uttrycker sig (2008, s.278).

Syftet med vår studie är att undersöka arbetssätt och lokala undervisningspraktiker i en fristående skola som uttalat bedriver en inkluderande undervisning. Härigenom bidrar vi till svensk pedagogisk forskning där det finns begränsat med studier om såväl inkluderande praktiker som fristående skolors arbete med elever i behov av särskilt stöd. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv och utvecklingen av ”community of practices” (Säljö, 2000; Lave & Wenger, 1991) i en skolkontext genomförs fokusgruppsintervjuer och en narrativ analys av

elevers, lärares och skollednings berättelser av inkluderande pedagogiska strategier i en friskola. Centrala frågeställningar är: På vilket sätt kan vi identifiera ett nytänkande inom en friskolas arbete med särskilt stöd utifrån idén om inkludering? Vilka narrativ om inkludering och elever i behov av särskilt stöd skapas av lärare, elever samt skolledning på en friskola? Vilken lokal skolkultur växer fram i berättelserna? Vilka pedagogiska strategier framhålls som centrala för att möta elever i behov av särskilt stöd i en inkluderande friskola?

Inkluderande pedagogik och särskilt stöd

Inkludering är ett begrepp laddat med en ”feel-good rhetoric that no one could be opposed to” (Armstrong et al, 2011, p.30) som tillkom som svar på de omfattande sociala förändringar som skedde i samhället under 1980- och 1990-talen, där mångfald och olikhet bland befolkningen blev allt tydligare. Den då rådande ideologin med fokus på integration, delaktighet och tillgång till en likvärdig utbildning för alla ansågs vara alltför avgränsande. Alla fick helt enkelt inte tillgång till den reguljära undervisningen mer än rumsligt och specialundervisningen fortsatte kategorisera skolsvårigheter såsom individuella tillkortakommanden hos eleverna och reproducera exkludering av vissa elever (Armstrong et al, 2011; Barton, 1995; Graham & Sweller, 2011; Hjørne & Säljö, 2013; Nilholm, 2007). Inkludering skulle tillföra något nytt, men för det krävdes omfattande förändringar i skolkulturen både på strukturell nivå liksom i praktiken (Thomas & Loxley, 2001). Det har utvecklats olika definitioner av begreppet inkludering där en snäv definition refererar till inkludering i betydelsen att elever med olika funktionsnedsättningar och andra elever i behov av särskilt stöd inkluderas i det reguljära klassrummet, åtminstone fysiskt (Ainscow et al., 2006). En bredare definition å andra sidan pekar inte ut särskilda grupper av elever utan betonar olikhet och mångfald samt skolans uppgift att möta alla elever (Armstrong et al, 2011). Med den senare betydelsen skulle en inkluderande pedagogik konkret innebära ”responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating ’difference’ in dignified ways” (Barton, 1997, p.233) och inte ”assimilation in which a process of accommodation leaves the school remaining essentially unchanged” (ibid, p.234). Dessutom visar effektstudier som gjorts av inkludering att det finns fördelar för elever med funktionsnedsättningar såsom ökad acceptans från jämnåriga, ökad vänkrets, ökad självkänsla, bättre skolresultat, undvikande av stigmatisering och bättre levnadsvillkor efter avslutad skolgång. Studierna visar även att elever utan behov av särskilt stöd hade fördelar av inkluderingsprincipen (Salend & Garrick, 1999). En nyligen genomförd internationell forskningsöversikt av effektstudier (Brørup Dyssegaard & Sjøgaard Larsen,

2013) visar att utfallet för elever i behov av särskild stöd inom ramen för ordinarie undervisning är beroende av huruvida hela skolan är positiv till och har en generell målsättning för inkluderingen.

Som nämntes inledningsvis har vi funnit ett fåtal studier som studerat inkludering som praktik (se också Nilholm & Göransson, 2013 för en diskussion). Den mest kända i Sverige är Persson & Perssons studie (2012) av en skola där ett inkluderande arbetssätt infördes vilket visade sig ha positiva effekter på elevernas skolresultat överlag. Ett tydligt ledarskap, lärares förkovring i forskningsresultat, känsla av gemenskap bland lärare och elever samt nytänkande när det gäller skolsvårigheter, klassifikationssystem och elevers olikhet bidrog till att skolan radikalt förändrades och en inkluderande undervisning etablerades. En annan svensk studie av inkludering visar att inkludering gav eleverna en känsla av gemenskap, social delaktighet och trygghet. Studien visade också att lärarna förändrade sitt arbetssätt för att uppnå ett inkluderingsideal (Nilholm & Alm, 2010).

Även i USA föreskriver policyn inkludering genom lagstiftning, t.ex. ”No Child Left Behind Act” (NCLB, 2001) och Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004), att alla elever (inklusive elever med funktionsnedsättningar) har rätt till en rättvis och likvärdig utbildning som vilar på vetenskaplig grund och där alla uppnår de föreskrivna målen. En särskild metod utvecklades, Response To Intervention (RTI), för detta ändamål i syfte att flytta fokus från ”problems within the learner, toward a process that focuses on improving student achievement by improving the overall instructional process” (Fuchs & Fuchs, 2006, p.486). Modellen innebär att alla elever undervisas tillsammans och tidiga insatser förebygger behov av särskilt stöd längre upp i åldern (Fischer & Frey, 2010). En av hörnstenarna i arbetssättet är att ”community of practices” byggs upp där lärare, föräldrar och barn arbetar tillsammans i syfte att skapa ett effektivt system för tidiga interventioner. Det poängteras att interventioner inte får förväxlas med kompensation eller åtgärder. Genom en intervention kommer eleven oftast ikapp sina jämnåriga och fortsatt stöd är onödigt. Ett fåtal elever behöver fortsatta insatser. Modellen har visat sig framgångsrik och andelen elever som behöver mer omfattande specialpedagogiskt stöd har minskat (Fischer & Frey, 2010). Ett annat resultat visar att 50 % fler elever än tidigare i USA numera är inkluderade i det reguljära klassrummet (Danforth, 2015). Modellen har översatts till det finska skolsystemet och kallas där Trestegsmodellen. Finska forskare rapporterar om modellen som en positiv pedagogisk strategi för inkludering, och lyfter särskilt fram behovet av en ”community of practice” där även föräldrar inkluderas i skolarbetet (Honkasita et al, 2014.). Det har höjts även kritiska röster mot RTI-modellen, se t.ex. Ferri (2011), som menar att modellen fortfarande innehåller

ett klassiskt bristperspektiv och istället för att möjliggöra inkludering riskerar den att underminera idén.

Fristående skolor och skolmarknader

En förutsättning för dagens svenska skolor, framförallt i storstadsområden, är att de befinner sig i lokala skolmarknader där marknadsföring, hur man presenterar sig och vilka rykten en skola erhåller är väsentligt för en skolas attraktionskraft och överlevnad (Bunar 2009; Gustafson 2011). Detta är av vikt för förståelsen av skolors arbete med inkluderande pedagogik och särskilt stöd. Sedan början av 1990-talet när möjligheten att etablera friskolor i Sverige och föräldrars – och barns – möjligheter att välja skola har svenska skolans tradition och målsättning, att ge alla lika möjligheter till utbildning samt skolan som en mötesplats för alla, utmanats och ibland motverkats (Lindblad et al 2002; Englund 2003; Bunar 2010). Sedan 2000-talet har antalet friskolor i Sverige ökat markant och läsåret 2014/15 går ca 14 % av alla barn i grundskolan i friskolor.¹ Det varierar mycket mellan olika kommuner, medianvärdet är 4,1 % medan 24 % av eleverna i storstadskommuner och 15-16% i storstädernas förortskommuner går i fristående skolor (Skolverket 2014). Detta har lett till en ökad konkurrens mellan såväl friskolor som kommunala skolor och att lokala skolmarknader har uppstått (Bunar 2009). Friskolereformen var avsedd för att gynna skolors kvalitet, pedagogiskt nytänkande och variation men har snarare inneburit en homogenisering av skolor där barn med likartad bakgrund ofta går i samma skolor. Segregationen mellan skolor har ökat, både avseende skolprestationer och elevers bakgrund (Skolverket 2012), mer än vad boendesegregationen har ökat (Östh et al, 2013). Det finns även tendenser att skillnaderna mellan elevers skolresultat varierar mellan klasser inom en och samma skola, vilket kan höra samman med klassammansättningar efter elevers bostadsområden, profileringar eller nivågrupperingar (Skolverket 2012). Det senare är särskilt intressant i relation till frågan om (fri-)skolors pedagogiska arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Det finns omfattande forskning om kommunala skolors arbete med elever i behov av särskilt stöd (se t.ex. Haug, 1998; Hjärne & Säljö, 2013; Nilholm, 2007; Emanuelsson & Persson, 2002) men förvånansvärt lite om fristående skolors arbete med elever i behov av särskilt stöd (undantaget Giota & Emanuelsson 2011; Göransson et al, 2012; 2013). I en forskningsöversikt av arbetet med elever i behov av särskilt stöd i kommunala skolor har forskningsresultaten sammanfattats som att; i) svensk utbildningspolitik inte är så

¹ På gymnasiet går ca 26 % av alla elever i en friskola och i storstäderna är det inte mindre än 50% av alla elever på gymnasienivå som tillhör en friskola (Skolverket, 2014).

inkluderande som den sägs vara och att det lämnas stort utrymme för tolkningsmöjligheter på både kommunal- och skolnivå ii) ”hyllande” av olikheter verkar vara svårt att uppnå iii) verksamhetsmålen i sig exkluderar elever iv) många svenska elever trivs i skolan (Göransson et al, 2012, s.267).

Fristående skolor och elever i behov av särskilt stöd

Många av dagens friskolor är relativt små och flera (68 %) har någon form av pedagogisk profilering och särskilt intressant är att så många som 10,7 % av skolorna uppger olika aspekter av specialpedagogik, t.ex. särskilt stöd eller en specifik diagnos, som sin profilering (Göransson et al, 2012). I en kartläggning av de fristående skolorna visade det sig dock att dessa generellt sett har färre elever i behov av särskilt stöd i jämförelse med kommunala skolor. De fristående skolorna uppger att de har 13 % elever *i behov* av särskilt stöd medan motsvarande siffra för kommunala skolor är 15,4 % (Nilholm et al, 2007). Som förklaring till varför skolproblem uppkommer så visar kartläggningen att bristperspektivet, dvs. förklaringar kopplade till individuella elevers brister eller tillkortakommanden, dominerar (Hjörne & Säljö, 2004; 2013). Kartläggningen visar också att det är en stor variation i det särskilda stöd som erbjuds elever i de fristående skolorna. Göransson et al (2013) poängterar också att så många som 15 % av friskolorna har nekat elever i behov av särskilt stöd tillträde, på grund av bristande resurser. Detta, menar författarna (ibid) innebär att valfriheten är begränsad för föräldrar och elever i behov av särskilt stöd.

I anslutning till ovan nämnda kartläggning har Göransson et al (2012) även klassificerat ett antal fristående skolors relation till inkludering och värderingar på samhälls-, skol- och individuell nivå i termer av lokala skolideologier. I flera av dessa skolideologier återfanns en blandning av värderingar som dels är i linje med och dels är i strid mot rådande förståelse av inkludering. Det är skolor som framförallt har andra målsättningar med verksamheten som t.ex. utvecklandet av estetiska ämnen, pedagogik för neuropsykiatriska diagnoser eller bevarande av kulturell och etnisk identitet. De målsättningarna är mer kännetecknande för dessa skolor än spörsmål om inkludering eller marknadsanpassning.

I relation till ovan nämnda ideologier är därför urvalet av skola i denna studie särskilt intressant. Den fristående skola som vi analyserar här har en uttalad ambition av att vara ”en skola för alla” samtidigt som den tydligt marknadsför sig på en lokal skolmarknad och kan därigenom med Göranssons et al (2012) terminologi sägas ha en ideologi som kännetecknas av såväl inkluderings- som marknadsideologi.

Narrativ och konstruktionen av en lokal skolkultur

Som teoretisk utgångspunkt använder vi i vår studie ett sociokulturellt perspektiv (Wertsch, 1991; Säljö, 2000) där en gemensam förståelse av ett fenomen eller en aktivitet konstrueras socialt i en specifik kontext (se också Hacking, 1999). Inom detta perspektiv ses exempelvis klassrummet som en situerad ”community of practice” (Lave & Wenger, 1991), en lokal gemenskapsbaserad praktik där deltagarna utvecklar kunskap och färdighet i interaktion med varandra (Edwards & Mercer, 1987). Detta ger också en “sense of belonging, of collective concern for each individual, of individual responsibility for the collective good, and of appreciation for the rituals and celebrations of the group” (Noddings, 1996, s. 266-267).

Utifrån denna referensram har vi valt en narrativ ansats i vår analys (Mishler, 1999). I analysen ser vi de berättelser som skapas i fokusgruppsintervjuerna som såväl socialt situerade handlingar som uttryck för identiteter. I detta sammanhang ska identitet förstås utifrån narrativ om Friskolan dvs. hur de olika aktörerna berättar om sin skolas lokala kultur och identitet. Berättelser är således i detta perspektiv något vi konstruerar tillsammans med - och i relation till andra - i specifika sammanhang och som säger något både om dem som berättar och det sammanhang där berättelserna skapas (Gustafson 2006; Mishler 1999, Pérez Prieto 2000). Berättelser som handlar såväl om att se tillbaka på det som varit som att titta framåt, vart vi är på väg. Berättelserna kan ses som ”en karta över det sociala landskap” (Pérez Prieto, 2000, s.8) där vi rört oss, nu befinner oss i, navigerar vidare från och där vi markera vår nuvarande och kommande position i relation till andra. I denna studie ser vi hur olika aktörer i sina berättelser förhåller sig såväl till det egna identitetsarbetet som till skolans identitet och position i det sociala landskap där de befinner sig. Karlsson & Evaldsson (2011) som har studerat narrativ om mobbning i fokusgrupper beskriver berättandet som en integrerad del av det vardagliga livet där människor som tillbringat mycket tid tillsammans, som t.ex. elever eller kollegor, skapar gemensamma sätt att handla, tänka, känna eller bara vara. Vidare ser de berättelser som skapas i situerade lokala kulturer som paradigm av erfarenheter, vilka fungerar som tillgängliga resurser för medlemmarna i en grupp att orientera sig emot.

Intervjuerna i vår studie har haft inkluderande pedagogik, specialpedagogik och skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd som övergripande teman. Berättelserna i intervjuerna med framförallt skolledning och lärare har därför fokuserat på deras erfarenheter av pedagogiska överväganden och strategier i arbetet med detta. I berättandet använder skolpersonalen aktuella diskurser och pedagogiska synsätt likväl som olika enskilda och gemensamma erfarenheter som resurser för att skapa en bild av skolan och dess arbete med

elever i behov av särskilt stöd. Fokus i elevintervjuerna har varit deras syn på och erfarenhet av såväl undervisningen som skolan som helhet. Även eleverna använder både sina enskilda och delade erfarenheter och diskurser som resurser i sina berättelser om skolan och om sig själva. I fokus för våra analyser är således de olika aktörernas (elever, lärare och skolledning) berättelser om Friskolans inkluderande pedagogiska strategier och lokala skolkultur.

Empiri

Empirin har insamlats från en Friskola² (FS) som har funnits i en mellanstor svensk stad i drygt fyra år och har ca 150 elever i årskurserna 6-9. Skolan är vald utifrån att den har en uttalad pedagogisk ambition att vara en inkluderande skola för alla. FS leds av en rektor i samverkan med en specialpedagog. Specialpedagogen har varit anställd i ett år och har fått en central roll på skolan. Hon sitter i ledningsgruppen samt är ansvarig för skolans pedagogiska utveckling. Skolan marknadsför sig som en inkluderande skola som tar emot alla kategorier av elever bland annat genom skolans motto ”*att ingen elev skall hållas tillbaka och ingen skall lämnas efter*”. Ett motto som har tydlig likhet med formuleringen i den tidigare nämnda amerikanske lagstiftningen ”No child left behind”. Vid tiden för studien genomförde skolinspektionen en tillsyn där FS i huvudsak bedömdes fungera väl och att eleverna gavs ledning och stimulans i sitt lärande och personliga utveckling. Ett av de områden som granskades var ”Särskilt stöd” där FS bedömdes fungera väl även om skolan fick anmärkning för bristande uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen.

Studiens empiri består mer specifikt av en veckas deltagande observationer i en åttonde klass och fokusgruppsintervjuer med skolledning, lärare och elever. Det är sex elevintervjuer, två lärarintervjuer, en ledningsgruppsintervju samt en uppföljande intervju med ledningsgrupp och lärare, sammanlagt tio fokusgruppsintervjuer. Valet av skolklass skedde utifrån att detta varit en klass med stora problem, där flera pedagogiska och sociala insatser genomförts samt att många av eleverna ansågs vara i behov av särskilt stöd.

RESULTAT

Skolan har en uttalad filosofi, helt i enlighet med den nya skollagen (SFS 2010:800), att vara en inkluderande skola där alla barn är välkomna. Som sina främsta meriter åberopar både skolledning, personal och elever skolans litenhet som möjliggör att alla blir sedda och bemötta utifrån sina behov. Dessutom påpekades det att specialpedagogen var del i

² Alla namn och vissa detaljer i beskrivningarna är ändrade av konfidentialitetsskäl.

skolledningen, vilket sågs som en resurs för att utveckla ett nytänkande inom det pedagogiska arbetet på skolan. Specialpedagogen relaterade också till tidigare forskningsresultat vid utvecklandet av ett inkluderande arbete. De pedagogiska strategier som skolledning och lärare enhälligt framhåller som centrala för att skapa en inkluderande skola är framförallt 1) att bygga nära relationer med såväl elever som föräldrar, 2) ett pedagogiskt utvecklingsarbete där specialpedagogik ses som pedagogik för alla, 3) kompetenta lärare och tydliga instruktioner till alla elever likväl som egna datorer, 4) dubbelbemanna med lärare i klassrummet istället för enskild undervisning eller särskilda undervisningsgrupper.

Nära relationer i en liten skola

Ett återkommande tema i fokusgruppsintervjuerna med såväl skolledning som lärare är berättelser om hur FS på olika sätt arbetar med att bygga nära relationer till eleverna. Det lyfts fram som betydelsefullt för alla men en särskilt viktig strategi i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det handlar om att skapa goda relationer med både elever och föräldrar och skolan vill tidigt skapa sig en bild av elevernas kunskaper och behov för att snabbt kunna sätta in de eventuella resurser som krävs.

Ledningsgruppen (rektorn och specialpedagogen) berättar att de har föräldramöte redan höstterminens första dag och ett uppföljande föräldracafé med möjligheter till småprat under första veckan. Specialpedagogen berättar att *där brukar det vara jättemånga föräldrar som kommer fram och 'min son är ...' och uttrycker sin oro och undrar hur det ska gå i nya skolan och så där*. Under terminens första två veckor har också varje elev och föräldrar samtal med sin mentor *som handlar mycket om trivsel. 'Trivs du? ... Det är ju också för att skapa kontakt, för att fånga upp. ... Dom är oftast väl³ medvetna om ifall det finns en problematik. ... så man måste få ett nära samarbete ... som man måste få igång direkt och det är därför som vi satsar så mycket tid för de nya. Så att det inte går ett år eller ett halvår och så kanske 'Vem, vilken mentor var det vi hade nu?' Det ska vara klart efter två veckor. Då ska man ha träffat den också så att man har ett ansikte.*

I ledningsgruppens berättelser framkommer att en medveten strategi för ett inkluderande arbetssätt på skolan är vikten av *att skapa kontakt* med föräldrarna *för att fånga upp* skolvårigheter tidigt. Detta kan jämföras med uppbyggnaden av en ”community of practice” (Lave & Wenger, 1991) där lärare och föräldrar arbetar tillsammans i förebyggande syfte för

³ Understrykningen representerar betoning i uttalandet.

att sätta in relevanta insatser på ett tidigt skede i enlighet med RTI-modellen (Fisher & Frey, 2010)

Även när lärarna diskuterar vad som är viktigast i arbetet med eleverna så är det framförallt vikten av att skapa goda relationer som tas upp. *Relationen till eleverna är det viktigaste, man måste bygga upp det först*, säger en av lärarna inledningsvis. Samma lärare fortsätter med att betona vikten av *att acceptera och visa att man* (drar ett djupt andetag) *att man själv inte är perfekt. Eller att man själv gör fel. Att man skapar en positiv och inkluderande inställning överhuvudtaget och tar sig själv som exempel.* Lärarna ger flera vardagsexempel på hur de arbetar på relationerna med eleverna. Det handlar mycket om att skapa tillfällen och vara tillgänglig. *Jag säger hej till alla varje dag*, berättar en lärare och fortsätter *Jag försöker väldigt aktivt ta reda på en sak de tycker om och så pratar jag med dem om det. Jag frågar 'hur har det gått med det' eller 'såg du det där' om man har sett något.* En annan fyller i *Precis, försöker ägna ganska mycket tid med att umgås med dom, utan i den mån det går, bara umgås. ... En sån liten sak som om jag sitter kvar här inne [i klassrummet] så lämnar jag dörren öppen så får jag alltid flera som kommer in till mig.* Det kan också handla om att bara ta sig tid att *hänga lite bland eleverna i korridoren.* Lärarna understryker att när de väl har skapat en relation med eleven så skapas en grogrund för lärande och utveckling (jfr Säljö, 2000; Edwards & Mercer, 1987). Dessutom skapas förutsättningar för en positiv utveckling hos eleven om denne känner tillhörighet och blir sedd (Noddings, 1996; Salend & Garrick, 1999).

Även eleverna betonar relationen som viktig och beskriver genomgående lärarna i positiva ordalag och understryker att de känner alla lärarna väl. Lärarna och rektorn vet dessutom vad alla elever heter vilket eleverna lyfter fram som ovanligt. En elev säger *Jag tycker att det är jättebra lärare. Man känner verkligen lärarna. Och läraren känner en och det är ju lite roligt. Och så är de väldigt bra på att undervisa.* En annan elev fyller i *Jag håller med faktiskt. Det är väldigt väldigt bra lärare här Och dom är alltid trevliga mot en. Sen är det jättebra gemenskap i klassen.* Den goda gemenskapen i klassen återkommer ofta i berättelserna och en elev beskriver det så här, *så fort läraren också skrattar så känner man, aah men nu känns vi som en klass. Man känner sig nästan som en perfekt familj.* Det finns givetvis undantag som när en flicka beskriver att hon flera gånger varit på väg att byta skola för att det varit stökigt i klassen. *Jag har liksom tänkt hela tiden att jag väntar och ser, för jag trivs ju. Det ju bara klassen som varit lite upp och ner...*

Trots de svårigheter som också lyfts fram kan elevernas många berättelser om gemenskap och tillhörighet med både lärare och klasskamrater ses som ett slags kvitto på

skolans strävan att skapa en lokal gemenskapsbaserad praktik (jmf Edwards & Mercer, 1987; Noddings, 1996).

Möjligheten att skapa dessa nära relationerna på skolan beskrivs höra intimt samman med att FS är en liten skola. På frågan vad som gör FS särskilt bra i arbetet med särskilt stöd lyfter både rektorn och specialpedagogen fram att skolan är liten. *Vi är en ganska liten skola. Vi ser alla elever. De försvinner inte bland 500 elever* säger specialpedagogen och rektorn fyller i *Det är egentligen det som är huvudet på spiken, tycker jag. Jag tror att alla elever känner sig sedda här.* Specialpedagogen fortsätter *Vi har ju bara två korridorer och lärarrum i varje korridor så man möter ju lärare hela tiden här och så du och jag ...* specialpedagogen tittar på rektorn och fortsätter sedan *Det tror jag också är bra.*

I lärarintervjuerna lyftes också vikten av att det finns möjlighet att lära känna alla elever eftersom skolan är liten. Där betonas hur viktigt det är att skolledningen inte enbart känner eleverna utan även kollegorna. *Och det är nånting som verkligen chockat och det är att rektorn kan allas namn och pratar med eleverna och kollegorna också, inte minst!* säger en lärare och skrattar och övriga lärare i fokusgruppen nickar instämmande.

Eleverna pratar mycket om att det är bra att skolan är liten och det framhålls som en anledning till att man valt skolan. *Jag började här för att många andra skolor var stora med många elever,* berättar en elev. *Man känner liksom alla, typ,* berättar en annan elev och många nämner att till och med rektorn kan namnen på alla eleverna. Några elever dryftar en oro över att skolan utvidgas och talar om att det var bättre när skolan var ännu mindre *Alla visste vem alla var och det var såhär mer mysigare stämning men skolan blir större, så vad kan vi göra?* säger en elev och suckar.

Skolledningen tar också upp nackdelarna med att vara en liten skola med små resurser och berättar om hur de vill utvidga verksamheten ytterligare. På frågan hur stor skolan kan bli berättar de att de vill utöka med flera paralleller, ta in elever redan från årskurs 4 och sedan förhoppningsvis hamna på ett elevantal på ca 500 elever. Intressant att notera är att just detta elevantal lyfte de tidigare fram som en negativ kontrast till deras lilla skola där alla elever blir sedda.

Vikten av att skapa relationer, se alla elever och att lyssna till “unfamiliar voices”, som Barton (1997, p.234) uttrycker det, är således centralt i fokusgruppernas narrativ. En förutsättning som gör detta möjligt beskrivs vara skolans litenhet. Liknande resultat vittnar Persson & Perssons (2012) studie om. De betonar den lilla skolans fördelar men också nackdelar i form av sårbarhet. I fokusgruppsintervjun med ledningen framkommer att en utökning av skolans skulle innebära ekonomiska fördelar med utökade resurser, vilket vittnar

om att den marknadsideologi som Göransson et al (2012) beskriver i sin studie har fått genomslag på skolan.

Specialpedagogik – en pedagogik för alla

Rektorn berättar att skolan året innan, trots sin litenhet och knappa resurser, valde att satsa på specialpedagogik eftersom många elever behövde extra stöd. *På grund av de elever som vi fick in så satsade vi på [att anställa en specialpedagog]. Skolans motto täcker ju in hela spektret. Från den som är studiemotiverad, klarar mycket själv och vill ha utmaningar och att inte hålla tillbaka en sån elev. Och sen till att ingen skall lämnas efter. Det tycker jag att vi är riktigt bra på. ... Mottot är ju det som man kan säga är kopplat till specialpedagogiken i och med att ingen ska lämnas efter. Det attraherar ju en del som kanske har behov och så söker man sig hit.* Vidare berättar rektorn om sina tidigare farhågor att det skulle bli en övervikt mot elever i behov av särskilt stöd. *Svårigheten blir ju om det skulle bli en ren specialskola på nåt sätt så att det bara fanns klasser med problematik. Ett tag var jag nästan rädd att vi skulle bli, att det skulle gå dit hän ... men det känns ändå som om vi får hela spektret.* Här poängterar specialpedagogen att det snarare än att de är en friskola har betydelse att skolan är nystartad. När en skola är nyetablerad i en stad brukar det innebära att man får många elever som behöver extra stöd. *Det brukar ju bli så. Jag har jobbat på friskolor tidigare som har startats upp och så från början känns det som att när nya skolor kommer till stan så blir det ofta attraktivt för dom som vill byta från nånting, inte till nånting.*

Även lärarna berättar om att vara en ny skola innebär stora möjligheter för att prova nya idéer och metoder men att det också innebär en avsaknad av någon form av idébank med material och idéer. *Det är en nystartad friskolas dilemma. Det är högt i tak och man har mycket frihet ... ibland lite mer än man mäktar med. ... Det finns inget skåp att gå till och hämta [studiematerial], som en lärare uttrycker det.*

Specialpedagogen har en central position på skolan och arbetar förutom som lärare och mentor även som arbetslagsledare samt ingår i ledningsgruppen. Specialpedagogen beskriver sin roll som att *Det är verkligen en drömsituation för mig som specialpedagog. Det går ju att kombinera allting.* Hon handleder kollegiet och kan *ta upp punkter utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och tänk och driva det.* Det som hon särskilt lyfter fram är vikten av att lärarna formulerar tydliga instruktioner som passar alla elever, utformar arbetsmaterial och undervisningen, kommunicerar på ett bra sätt med elever och föräldrar etc. Specialpedagogen ansvarar även för de nyutbildade lärarnas introduktionsår. *Det är jättebra att jag får vara med dom nya. ... Det gör ju att jag kan forma dem i ett specialpedagogiskt*

tänk i början av deras karriär. Hon fortsätter vidare Det är ju det som jag tycker är pedagogik. Jag tycker egentligen inte att man ska säga specialpedagogik.....Det är ju pedagogik! Det är ju vårt uppdrag att fånga dom, så vi måste ju anpassa vår pedagogik efter deras behov av stöd. Här fyller rektorn i; Där har vi ju grunden. Att du skall nå alla som finns i klassrummet.

Rektor och specialpedagogen berättar unisont om betydelsen av specialpedagogik som en pedagogik för alla. Genom att alla erhåller visst mått av specialpedagogik - *att jag kan forma dem i ett specialpedagogiskt tänk* - möjliggörs inkludering av alla elever i klassrummet. Oavsett om eleven har skolsvårigheter eller inte ska alla vara med på tåget, eller som de uttrycker det - *Från den som är studiemotiverad, klarar mycket själv och vill ha utmaningar och att inte hålla tillbaka en sån elev. Och sen till att ingen skall lämnas efter. Det tycker jag att vi är riktigt bra på. ... Mottot är ju det som man kan säga är kopplat till specialpedagogiken i och med att ingen ska lämnas efter.* Denna ideologi har många likheter med den amerikanska lagen ”No Child Left Behind” (2001) och RTI-modellen (Fisher & Frey, 2010), där ett nytt sätt att tänka pedagogiskt har växt fram.

Kompetenta lärare och tydliga instruktioner

Vid observationerna ser vi att lärarna både använder skriftliga instruktioner i punktform på tavlan i början av varje lektion samt går igenom instruktionerna muntligt med hela klassen. Vikten av tydliga instruktioner - som talas om i termer av att det är *nödvärdigt för vissa men bra för alla* – är ett återkommande tema i såväl ledningsgruppsintervjun som i båda lärarintervjuerna.

Kanske är de tydliga instruktionerna en av orsakerna till att så gott som alla eleverna i intervjuerna beskriver sina lärare på FS som *bra på att förklara*. Det allra mest återkommande i elevernas berättelser är att de tycker att lärarna och undervisningen är bra. *Bra undervisning och bra lärare som är bra på att förklara* uttrycker en elev det medan en annan säger *Fantastiska lärare! Och så är de väldigt bra på att undervisa.*

Lärarna diskuterar ingående hur de anpassar och varierar undervisningen så att det skall passa alla elever och att de har stort stöd av specialpedagogens handledning och närvaro även i klassrumssituationerna. Det handlar om bästa användningen av dubbelbemanningen, arbetet med olika undervisningsformer eller arbetsmaterial där elevernas datorer ses som verktyg.

En del av FS:s strategi är att varje elev får en egen laptop. *Just för mottot som man kan säga är kopplat till specialpedagogik, att ingen ska lämnas efter, där har vi ju tagit till dagens teknik*, säger rektorn. Specialpedagogen lyfter fram att det innebär att det är enkelt att

installera specialprogram som vissa elever kan behöva, vilket är en stor fördel i jämförelse när en elev behöver utmärka sig som den enda som använder dator. *Tidigare har det varit så att den som har problem får en dator... Men då syns man ju och det vill man ju inte.*

Även för eleverna är datorerna en självklarhet och de verkar inte ha någon större koll på huruvida deras kamrater eventuellt har specialprogram installerade. Flera elever berättar att en egen dator till varje elev var en av de faktorer som gjorde att de valde just denna FS.

I fokusgruppernas narrativ växer det fram en bild av betydelsen av kompetenta lärare som ger tydliga och utförliga instruktioner. Liknande resultat visar Persson & Persson (2012) i sin studie av arbete för en inkluderande skola. I en rapport från Skolverket (2009) visar resultatet att läraren var den enskilt viktigaste faktorn för hur väl eleven lyckades i skolan. Det är också intressant att notera att den digitala tekniken används frekvent som ett pedagogiskt verktyg på den undersökta friskolan. Att erbjuda eleverna en egen laptop kan även ses som ett konkurrensmedel i marknadsideologin vilket flera elever också vittnar om.

Dubbelbemanning istället för särskilda undervisningsgrupper

Att dubbelbemanna, dvs. att ha två lärare i klassrummet under vissa lektioner, är en uttalad pedagogisk strategi som lyfts fram av såväl ledningsgruppen som lärarna. Särskilt ledningsgruppen talar om dubbelbemanningen som det centrala i skolans pedagogiska arbete. Specialpedagogen uttrycker en vision om dubbelbemanning i alla klasser. *Jag skulle vilja ha pengar till att köra dubbelbemanning i alla. Jag tror inte på de här specialgrupperna!* Här ser rektorn skeptisk ut och invänder att man inte har ekonomiska resurser för att alltid dubbelbemanna. De diskuterar dubbelbemanning i relation till ekonomi och hur den nu möjliggörs genom omprioritering av befintliga resurser, dels genom att inte längre ha några särskilda undervisningsgrupper eller enskild undervisning och dels genom att öka elevantalet i klasserna upp till 30.

Alla lärarna i intervjuerna berättar om positiva erfarenheter av dubbelbemanningen. Det handlar både om att gå in på en annan lärares lektion som extra resurs och att själv få en sådan resurs. En lärare berättar att de under två års tid försökt olika strategier med en elev i ett ämne men *Det enda som funkade och är succé på en gång, har ju varit extra resurser* [dubbelbemanning]. Lärarna resonerar om dubbelbemanning i relation till att istället ta ut vissa elever från helklass till liten grupp, vilket är en fråga som diskuterats mycket. En lärare lyfter fram egna negativa erfarenheter av att bli utplockad *Jag lärde mig bara att jag var att jag var dum i huvudet. ...Vi tycker att det är bättre att dubbelbemanna än att plocka ut vissa elever* och övriga lärare nickar instämmande.

Skolan har av tradition kategoriserat skolsvårigheter såsom individuella tillkortakommanden hos elever med påföljden att de exkluderas från sin ”vanliga” klass och placeras i en särskild undervisningsgrupp (se Hjørne & Säljö, 2013). Att komma bort från denna tradition är ett exempel på den strukturella förändring som Thomas & Loxley (2001) menar behöver åstadkommas för att uppnå en demokratisk och likvärdig skola (se också Persson & Persson, 2012).

Det framgår i lärarintervjuerna att dubbelbemanning ses genomgående som mycket positivt. De poängterar att även om dubbelbemanningen tenderar att ske i klasser med utagerande elever som stör andra så gagnar det även tysta elever som riskerar att inte uppnå målen. *Vi har sett jätte, jättegoda resultat i de klasser där vi dubbelbemannat.*

I ledningsgruppsintervjun utvecklar specialpedagogen sitt resonemang om hur hon skulle vilja dubbelbemanna mer. *I drömmarnas värld så skulle jag vilja ha dubbelbemanning när dom kommer i sexan och sjuan, på en gång! Och inte stödja dom när dom går i nian.* Rektorn fyller i att han tror att det också kan vara bra att låta en mindre grupp elever gå undan i ett grupprum och arbeta ibland. De båda konstaterar tillsammans att det förstås är en fråga om såväl personal- som lokalresurser. Specialpedagogen fortsätter *sen är det ju vissa elever; Dom vill ju verkligen gå ut. Jag tycker att det måste vara upp till eleverna.* Hon fortsätter *Nu gör vi lite så i åttan ... och man räknar alla klasser så är det kanske 10-15 lektioner.* Specialpedagogen berättar hur väl det slagit ut *Vi gör en arbetsroenkät nu i klasserna och den här klassen som varit mest upp i varv och där jag är inne som mentor. Det är den klassen som har näst bäst värden på arbetsron. ... Det är ett tecken på att när vi kör mycket dubbelbemanning, för hade vi inte haft dubbelbemanningen och de fått klara sig själva eller men en lärare så hade det nog inte sett ut så.*

I elevintervjuerna som genomförts i just denna åttondeklass är det ingen av eleverna som själva tar upp att de ofta har två lärare i klassrummet. Det verkar vara ganska självklart för dem. När forskaren ställer en explicit fråga om detta så framgår det att eleverna uppskattar dubbelbemanningen, även om de inte alltid är på det klara med motivet till det. *Det är mest för att läraren inte har någon annanstans att gå ... och då är de med på våra lektioner. Då får vi dubbelt med hjälp!* I en annan fokusgrupp tycker eleverna att det är bra med två lärare och en av eleverna berättar att hon har noterat en tydlig arbetsfördelning mellan lärarna för att skapa arbetsro i klassrummet. *Jag tycker det är bra. Man får hjälp snabbare och det är en som hjälper och en som står och hyssjar.*

Både i lärarnas och i ledningsgruppens narrativ skapas en vision om en inkluderande pedagogik – där alla elever skall få det stöd och den undervisning som de behöver inom

ramen för det ordinarie klassrummet – och för att kunna genomföra detta är dubbelbemanningen central (jfr Persson & Persson, 2012). Den lokala skolkulturen kännetecknas av att lärarna sinsemellan skapar 'en egen community of practice' (Lave & Wenger 1991) där det kollegiala stödet även inne i klassrummet är en given och eftersträvansvärd del. I elevernas berättelser framgår att de ser "dubbla lärare" som liktydigt med "dubbelt med hjälp".

DISKUSSION

Syftet med studien har varit att undersöka arbetssätt och lokala undervisningspraktiker i en fristående skola som uttalat bedriver en inkluderande undervisning. De pedagogiska strategier som betonas i ledningens och lärarnas berättelser handlar om att 1) bygga nära relationer med såväl elever som föräldrar, 2) se specialpedagogik ses som pedagogik för alla, 3) ha kompetenta lärare som ger tydliga instruktioner till alla elever 4) dubbelbemanna med lärare i klassrummet istället för att ha särskilda undervisningsgrupper.

Berättelserna om den lokala skolkulturen handlar framförallt om att FS kännetecknas av att vara en liten skola där alla känner alla. Specialpedagogen har en central position på skolan och både lärare och skolledning beskriver hur hon tillsammans med kollegiet bedriver ett pedagogiskt utvecklingsarbete där hon handleder kollegiet i ett "specialpedagogiskt tänk". Detta synsätt innebär t.ex. att kollegiet gemensamt hjälper varandra bland annat i att formulera tydliga instruktioner till alla elever, något som betraktas som nödvändigt för vissa elever samtidigt som det är till gagn för alla. Härigenom finns en strävan att göra lärarna bättre rustade för uppgiften att undervisa alla elever i klassrummet. Lärarnas kompetens lyfts upp som centralt samt att denna kompetens vidareutvecklas inom lärarkollegiet och under pedagogisk handledning av specialpedagogen. Att dubbelbemanna med ordinarie lärare, istället för att ta in t.ex. elevassistenter, beskrivs som uttryck för kollegialt stöd. I både lärarnas och skolledningens berättelser framgår betydelsen av att FS är en nystartad skola med möjligheter att pröva innovativa idéer och pedagogiskt nytänkande, en pedagogisk miljö som beskrivs i termer av att *det sitter inte i väggarna här*.

Det framgår tydligt i berättelserna att skolan har en ambition att vara en inkluderande skola för alla och att man explicit vänder sig till olika grupper av elever, t.ex. genom mottot "Ingen elev skall hållas tillbaka och ingen skall lämnas". Såväl i skolans officiella presentation och i de olika aktörernas berättelser, särskilt hos skolledningen men även till viss del inom kollegiet, använder man sig av en inkluderande diskurs som hämtar inspiration från exempelvis den amerikanska lagstiftningen med "No Child left behind" och arbetssätt som

RTI (Response to Interventions) som kännetecknas av att förebygga skolproblem genom tidiga interventioner. Tydliga instruktioner till alla elever ses som väsentligt i en pedagogik kännetecknad av ett specialpedagogiskt förhållningssätt till alla elever (Fuchs & Fuchs 2006; Fisher & Frey 2010). Detta kan tillsynes verka vara ett trivialiserande sätt att diskutera hur en inkluderande undervisning genomförs. Det kan emellertid även ses som att en pedagogisk strategi som handlar om att i de återkommande konkreta undervisningsrutinerna alltid ha med sig ett övergripande (special-)pedagogiskt tänkande som ger utrymme för alla elever att delta. Genomgående i berättelserna är FS arbete med att skapa nära relationer mellan alla aktörer och en samhörighetskänsla som vi härrör till diskurser om lokala gemenskapsbaserade praktiker där skolans alla deltagare tillsammans, inklusive elevernas föräldrar, arbetar för att eleverna skall utvecklas och uppnå målen (Noddings, 1996; Honkasita et al, 2014). Ett annat återkommande tema är närhet till skolledningen och framförallt specialpedagogens centrala position och närvaro i det pedagogiska vardagsarbetet, vilket också lyfts fram som en väsentlig aspekt för en inkluderande skolpraktiker (Persson & Persson, 2012)

I berättelserna ser vi alltså hur såväl skolledning som lärarna använder sig av kunskap om och aktuella diskurser från forskning om inkludering även om de sällan explicit refererar till dessa. Ett undantag är när specialpedagogen tar stöd i Persson & Perssons (2012) studie när hon beskriver sin vision om ett inkluderande arbete i praktiken och hur hon vill forma hela FS-kollegiet i ett ”specialpedagogiskt tänk”.

Den lokala skolkulturen som lyfts fram i aktörernas berättelser, att vara en liten gemenskapsbaserad inkluderande skola där *alla* elever blir sedda och erbjuds god undervisning, är ett varumärke som står sig bra i konkurrensen på den lokala skolmarknaden (Bunar 2009). Samtidigt som småskaligheten i sig uppges vara en förutsättning för deras arbete finns det i marknadslogiken krav på att skolan skall växa och utvidga sin verksamhet. Genom att utöka elevantalet skapas bättre ekonomi med ökade resurser, både personal- och lokalmässigt. En eftersträvd flytt till större och mer ändamålsenliga lokaler där närheten som uppges vara inbyggd i de trånga lokalerna där FS verkar idag, riskerar därmed att försvinna. Tillsammans med erbjudandet om en egen laptop så var just skolans litenhet det som var elevernas främsta motiv till att välja just denna skola. Frågan är hur friskolan skall kunna bibehålla en gemenskapsbaserad inkluderande pedagogik och ett ”specialpedagogiskt tänk” när den nya lilla skolan växer och blir alltmer etablerad?

Författarnas tack:

Vi vill framföra vårt tack till elever, lärare och skolläda på Friskolan som har möjliggjort denna studie genom att ni så generöst har delat med er av era erfarenheter och berättelser om det vardagliga skolarbetet och den lokala skolkulturen vid er skola.

REFERENSER

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29-39.
- Barton, L. (1995). The politics of education for all. *Support for learning* 10(4), 156-60.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic?, *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Brørup Dyssegaard, C. & Søgaard Larsen, M. (2013). *Evidence on Inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Aarhus University.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010). The controlled School Market and Urban Schools in Sweden. *Journal of School Choice* 4(1) 47-73
- Danforth, S. (2015). Social Justice and Technocracy: Tracing the Narratives of Inclusive Education in the United States. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI:10.1080/01596306.2015.1073022 .
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge*. London: Routledge.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3), 183-199.
- Englund, T. (2003). Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal. I B. Jonsson & K. Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övertägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferri, B. (2011). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *New Directions in Research* 41(1), 93-99.
- Fischer, D. & Frey, N. (2010). *Enhancing RTI. How to ensure success with effective classroom instruction and intervention*. Alexandria, USA: ASCD.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, no 1. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Graham, L.J., and R. Slee. 2008. An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 40, no. 2: 247–60.
- Graham, L. & Sweller, N. (2011). The inclusion lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in the New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education* 15(9), 941-953.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*. (Uppsala Studies in Education nr. 111) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustafson, K. (2011). *No-go- area, no-go- school: Community discourses, local school market and children's identity work*. *Children's Geographies*.9 (2), 185-203.

- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541–555.
- Göransson, K.; Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2012) Local School Ideologies and Inclusion: the case of Swedish independent Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 1-15
- Göransson, K.; Kagnusson, G. & Nilholm, C. (2013) Challenging traditions? Pupils in need of special support in Swedish Independent Schools. *Nordic Studies in Education* 32,(4), 262-280
- Individuals with Disabilities Education Act (2004).<http://www.loc.gov/>
- Hacking, i. (1999). *The social construction of what?* Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and education* 15, 321-338.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Rev. edition. Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Oxford: Oxford Universtiy Press.
- Honkasita, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19(3), 311-323/.
- Jonsson, B. & Roth, K. (red.) (2003). *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övertvägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, M. & Evaldsson, A.C. (2011). 'It was Emma's army who bullied that girl'. A narrative perspective on bullying and identity making three girl's friendship groups. *Narrative Inquiry* 21(1), 24-43.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 283 - 303.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craft artists' Narratives of Identity*. Cambridge, Mass.: London: Harvard University Press..
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C; Persson, B, Hjerm, M & Runesson, S. (2007) *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – en enkätundersökning*. Insikt, 2. Rapporter från Högskolan Jönköping.
- Nilholm C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European journal of Special Needs Education* 25(3), 239-252.
- Nilholm, C & Göransson, K. (2013) *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU Skriftserie nr.3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. § 6301 (2001).
- Noddings, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46, 245–267.
- Peréz Prieto, H. (2000). *Historien om räven och andre berättelser. Om klasskamrater och skolan på en lite ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 137. Uppsala: Uppsala universitet.
- Persson, B & Persson, E (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Salend, S. J., & Garrick, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126.
- SFS 2010:800 *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid. Rapport 374*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Sweden: Prisma.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* Paris: UNESCO.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. (2013). School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach. *Urban Studies*, 50 (2),406 - 424.