



**Självständigt arbete 15 HP, för speciallärarexamen med inriktning  
utvecklingsstörning  
Avancerad nivå  
Ht 2019**

# **Inkludering som perspektiv och verklighet - Synen på inkludering hos grundsärskolans pedagoger**

**Victoria Löfqvist**

Fakulteten för lärarutbildning

**Författare**

Victoria Löfqvist

**Titel**

Inkludering som begrepp och verklighet- Synen på inkludering hos grundsärskolans pedagoger

Inclusion as perspective and reality- The view of inclusion among special education teachers

**Handledare**

Lotta Anderson

**Bedömande lärare**

Lisbeth Ohlsson

**Examinator**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilken uppfattning pedagoger som arbetar med elever som tillhör grundsärskolan har om inkludering som begrepp och hur de arbetar med att få eleverna att uppleva delaktighet. Vilka möjligheter och hinder anser de finns för att uppnå en inkluderande skola för särskoleelever. Data som har använts är hämtad från en enkät som besvarats av 32 pedagoger som arbetar med elever mottagna i grundsärskolan. Studien redogör för svensk skola och grundsärskola ur ett historiskt perspektiv, hur inkludering tolkas i skolans styrdokument samt internationell och nationell forskning. Resultatet visar att pedagoger som undervisar elever mottagna i grundsärskolan är positiva till begreppet inkludering men att det är en liten andel av eleverna som undervisas i en inkluderande miljö. Slutsatsen är därför att grundsärskolans undervisningsmiljö behöver problematiseras ytterligare och att skolans undervisningsmiljöer behöver förändras för att inkluderande undervisning ska genomföras i större utsträckning.

Ämnesord: Delaktighet, en skola för alla, grundsärskola, inkludering, utvecklingsstörning

## Abstract

The purpose of the study is to increase the knowledge of the opinion that educators working with students belonging to the primary school for children with intellectual disabilities have about inclusion as a concept and how they work to make the students experience participation. What opportunities and barriers do they believe exist to achieve an inclusive school for special school students. The data that has been used is taken from a survey conducted by 32 educators working with students received in primary school for children with intellectual disabilities. The study reports on Swedish school and primary school for children with intellectual disabilities from a historical perspective, how inclusion is interpreted in the school's governing document and international and national research. The result shows that educators who teach students received in primary school for children with intellectual disabilities are positive about the concept of inclusion, but that a small proportion of students are taught in an inclusive environment. The conclusion is therefore that the primary school's teaching environment needs to be further problematized and that the school's teaching environments need to be changed in order for inclusive teaching to be implemented to a greater extent.

**Keywords:** A school for all, inclusion, intellectual disability, participation, primary school for children with intellectual disabilities

# Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte .....	6
1.2 Frågeställningar .....	7
2. Litteraturgenomgång .....	8
2.1 Den svenska skolans historia.....	8
2.2 Särskolans historia.....	8
2.3 Carlbeck-kommittén.....	10
3. Tidigare forskning .....	12
3.1 Inkludering som begrepp.....	12
3.2 Delaktighet som begrepp.....	14
3.3 Inkludering i skolan.....	15
3.4 Tidigare studiers påvisande av för och- nackdelar av inkludering.....	17
4. Teori .....	20
4.1 Harts delaktighetsstege.....	20
4.2 Ekologisk systemteori .....	22
5. Metod .....	24
5.1 Ansats .....	24
5.2 Urval.....	25
5.3 Genomförande .....	25
5.4 Bearbetning .....	26
5.5 Tillförlitlighet .....	26
5.6 Etiska övervägande .....	27
6. Resultat.....	28
6.1 Bakgrund .....	28
6.2 Placering av grundsärskolans lokaler.....	29
6.4 Kategorisering av pedagogernas syn på begreppet inkludering.....	33

<b>6.4.1 Placeringsorienterande inkludering</b> .....	33
<b>6.4.3 Gemenskapsorienterande inkludering</b> .....	34
7. Analys .....	38
7.1 Analys av resultatet enligt delaktighetsstegen .....	38
7.2 Analys av resultatet enligt ekologisk systemteori .....	39
7.3 Slutsatser .....	40
<b>7.3.1 Inkludering ur pedagoger i grundsärskolans perspektiv</b> .....	40
<b>7.3.2 Inkludering av elever som är mottagna i grundsärskolan i grundskolans undervisning</b> .....	40
<b>7.3.3 Vad pedagoger anser är viktigt för att uppnå en inkluderande skolgång</b> .....	41
8. Diskussion .....	42
8.1 Resultatet diskuterat i relation till tidigare forskning .....	42
8.3 Fortsatt forskning .....	45
8.4 Studiens implikationer .....	45
9 . Slutord .....	47
<b>Referenser</b> .....	48
Bilaga 1 Enkät .....	53
Bilaga 2 Missivbrev till rektorer .....	60

# 1. Inledning

Inkludering har blivit ett populistiskt begrepp som ofta används i den politiska debatten om svensk skola. Speciellt aktuellt anses det vara för de elever som är i behov av särskilt stöd eller har en utvecklingsstörning. Sedan den nya läroplanen för grundsärskolan (lgrsär11) trädde i kraft 2011 undervisas eleverna som läser ämnen i grundsärskolan i samma ämnen som elever i grundskolan med en viss skillnad i timplanen. Förändringarna i läroplanen kan vara ett resultat av att särskolan tidigare har fått kritik för att vara för omsorgsorienterad och inte fokusera på undervisning och kunskapsinhämtning (Skolinspektionen, 2010; Östlund, 2012). Utvecklingen mot ett ökat kunskapsfokus ställer högre krav på behörig personal i särskolan vilket speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning är ett resultat av. Efter speciallärarexamen ska läraren bland annat besitta kunskap om neuropsykiatriska svårigheter i olika miljöer, undanröja hinder, kunna analysera problem i lärmiljöer och driva igenom ett individanpassat arbetssätt för elever med behov av särskilt stöd (SFS 2011:186). Skolverket har för avsikt att all personal som undervisar i den nuvarande skolformen grundsärskola i framtiden ska vara utbildade speciallärare (SFS 2011:326). I samma takt som kraven på att personalen i särskolan ska ha en specialpedagogisk utbildning blir större så borde samverkan med grundskolan och varje elevs rätt till delaktighet öka. Skolan behöver pedagoger som har kunskap om inkludering för att se till att stereotypa synsätt på hur undervisning ska bedrivas, främst när det gäller elever med en utvecklingsstörning förändras. Kritik som riktas mot undervisningen i grundsärskolan är sammanfattningsvis att den är allt för omsorgsorienterad och för lite uppmärksamhet läggs på elevernas kunskapsutveckling. Frågan som bör ställas är om omsorgen har ett kunskapsvärde (Östlund, 2012). Aspelin (2010) menar att det blir problematiskt att ställa begrepp som omsorg och kunskap emot varandra då det utifrån ett relationellt synsätt inte går att skilja dem åt. Följande arbete är därför ett försök att synliggöra inkludering med fokus på elever mottagna i grundsärskolan.

## 1.1 Syfte

Syftet är att i en grundsärskolekontext studera undervisande pedagogers uppfattningar om begreppet inkludering, elevernas inkludering i grundskolans undervisning samt vad som är viktigt för att uppnå en inkluderande skola.

## **1.2 Frågeställningar**

- Hur uppfattar och beskriver undervisande pedagoger i grundsärskolan inkludering?
- I vilken utsträckning inkluderas elever som är mottagna i grundsärskolan i grundskolans undervisning?
- Vad anser undervisande pedagoger är viktigt för att uppnå en inkluderande skolgång för elever mottagna i grundsärskolan?

## **2. Litteraturgenomgång**

Detta kapitel beskriver bakgrunden till den svenska skolan, särskolan och den politiska utredning som genomfördes av Carlbeckkommittén på uppdrag av den dåvarande regeringen för att undersöka särskolans framtid.

### **2.1 Den svenska skolans historia**

Historiskt har etableringen av den svenska folkskolan varit en utdragen process som i slutet av 1800-talet började få tydligare ramar. Det fanns en tydlig skillnad mellan de olika sociala skikten och vilka utbildningsmöjligheter som erbjöds. Från 1800-talet och framåt fanns det möjligheter för alla att gå i skolan men utbildningen som erbjöds var inte lika för alla. Det fanns ingen möjlighet att individanpassa undervisningen utan det var i huvudsak elevernas klasstillhörighet som avgjorde vilka utbildningsmöjligheter som fanns (Nilholm & Göransson, 2013). På 1960-talet realiserades den så kallade bottenskolan, vilket gjorde att alla medborgare hade rätt till samma skolform de första åren. Kunskapskraven i den nya grundskolan byggde på den tidigare realskolan och var därför högre än den folkskola som de flesta elever tidigare hade tillhört. Detta ledde till att många elever under 1960-talet hade svårt att uppnå skolans mål. Som tillvägagångssätt för att komma till rätta med detta problem startades specialundervisning främst i segregerade mindre grupper men även i så kallad samordnad specialundervisning som var integrerad med den ordinarie undervisningen.

Genom historien har tre principer för social rättvisa gjort sig gällande i skolan. Först fick elever rätt till utbildning, sedan rätt till likvärdig utbildning i hela landet och slutligen även rätt till en meningsfull utbildning. Kritiker menar dock att grundskolan till viss del endast har återskapat den segregering i skolsystemet som den från början var avsedd att upphäva. Speciellt har särskolan fått kritik eftersom den uteslutande är till för elever med en utvecklingsstörning (Nilholm & Göransson, 2013).

### **2.2 Särskolans historia**

Särskolans historia brukar skildras med avstamp i mitten av 1800-talet då Emanuella Carlbeck öppnade den första anstalten för sinnesslöa barn i Sverige. I England, Schweiz och Danmark fanns det redan liknande institutioner. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) kallas ofta för specialpedagogikens fader och menade att varje barn har en naturlig utveckling som ska tas tillvara och stimuleras. I den tidiga sinnesslövärdan i Sverige var man mycket influerad av



Rousseaus ideologi och arbetssättet var snarlikt det vi idag kallar specialpedagogik (Östlund, 2012). Under 1920-talet fick rasbiologin mycket uppmärksamhet i Sverige och detta ledde till att de barn som var så kallat vanartiga skulle omhändertas och fostras av samhället. Exempel på svår vanart var bland annat lögnaktighet, tjuvaktighet och olydnad. Det användes hårda metoder för att fostra dessa individer. Tillåtna metoder var aga, inlåsning och att binda fast barnen vid sina sängar. För att fastslå vilka barn som behövde denna typ av omhändertagande användas intelligenstest som var mycket undermåliga, vilket resulterade i att antalet utvecklingsstörda eller sinnesslöa som var det begrepp som användes vid denna tidsperiod ökade stort (Grunewald, 2010).

Under årtionden växte så kallade vanartiga barn upp på anstalter runt om i Sverige och miljön de vistades i var ofta överfull, smutsig och det fanns sällan leksaker eller annat material för barnen att sysselsätta sig med. Först på 1950-talet började media visa intresse för anstalterna och de människor som befann sig där. Detta resulterade i en mängd avslöjande av vanvård och det inleddes statliga utredningar. Över 60 % av de så kallade bildbara sinnesslöa, de som fick utföra enklare arbetsuppgifter, visade sig ha en IQ-nivå över 70, som anses vara gränsen för utvecklingsstörning. Uppdagandet av hur situationen såg ut för barn som befann sig på anstalt resulterade i lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna som trädde i kraft 1955. En viktig förbättring kom 1993 med lagen om särskilt stöd LSS (SFS 1993:387). Lagen gjorde inte skillnad på fysiska och psykiska handikapp och gav personer som behövde rätten till personlig assistans vilket gjorde det möjligt att behålla svårt sjuka barn i hemmet i betydligt större utsträckning än tidigare (Grunewald, 2010).

Från 1960-talet och framåt har antalet inskrivna elever i grundsärskolan ökat betydligt, från runt 1 700 till 11 144 år 2019 (Sveriges Officiella Statistik SOS, tabell 1 A). En av anledningarna antas vara att skolformen har blivit mer lättillgänglig men det finns även indikationer på att det under 1990-talets lågkonjunktur var ett sätt att få mer pengar för en elev då skolpengen är betydligt högre för en elev mottagen i grundsärskolan än den reguljära skolpengen i grundskolan (Grunewald, 2010). Arvidsson (2016) analyserar särskolans elever och deras liv efter avslutad utbildning just under början av 2000-talet när elevantalet i särskolan ökade. Både Arvidsson (2016) och Östlund (2012) menar att trots att vi idag har skrivit under flera konventioner och deklARATIONER som handlar om barns rättighet till utbildning och särskilt stöd så lever fortfarande människor med en utvecklingsstörning i ett utanförskap. Det finns en strävan efter att alla i vårt samhälle ska ha lika värde och möjlighet

att ta makten över sitt eget liv. Arvidssons avhandling (2016) belyser det faktum att personer med en utvecklingsstörning riskerar att hamna i föråldrade strukturer och att förväntningarna på vad de kan och bör göra fortfarande färgas mycket av historiens institutionalisering av dessa individer. För att säkerhetsställa att det är rätt elever som får tillgång till utbildning i särskolan i dag genomgår varje elev innan mottagande en utredning som består av fyra olika delar: pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social bedömning. Det avgörs sedan med hjälp av DSM-5 (Diagnostics and Statistical Manual of Mental Disorders) hur grav funktionsnedsättning eleven har och vid svårare intellektuell funktionsnedsättning mottas eleven i träningskolan som är en inriktning inom grundsärskolan (Granberg, 2018).

### **2.3 Carlbeck-kommittén**

2003 inledde Carlbeck-kommittén en utredning som hette: För oss tillsammans, om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2004:98). På uppdrag av den dåvarande regeringen skulle kommittén lämna författningsförslag på två tänkbara scenarier, ett där särskolan och särsvux avvecklades och ett där särskolan fanns kvar. En kort tid innan utredningen är klar ändrar regeringen sitt direktiv och kommittén bli ombedd att inte lägga fram förslaget om att avveckla särskolan och särsvux (Lärarnas tidning 2003-03-23). Nedan följer en sammanfattning av vad förslaget som lämnades till regeringen i oktober 2004 innehöll för grundsärskolan.

Kommitténs förklaring av begreppen inkludering och samverkan handlar om ett synsätt när det gäller olikheter och samhörighet och vilket ansvar som tas för att påverka. De fastslår att de värderingar som eleverna får med sig från skolan har stor betydelse för hur samhället i stort utvecklas. Trots att skolans uppdrag att ge alla en likvärdig utbildning och att värdegrunden som präglar skolan ska vara samma överallt i Sverige så visar utredningen på brister på organisationsnivå och den övergripande planeringen. Kommittén befarar även att på grund av de stora skillnader som finns mellan olika kommuner men även mellan enskilda skolor så kan den likvärdiga värdegrund och utbildning som ska finnas vara hotad. De uppmanar till inkludering och samverkan i större utsträckning och menar att de pedagogiska forskarna har ett stort ansvar att skapa en diskurs om vad de väljer att kalla "det annorlunda barnet". Fokus bör istället ligga på vilka arbetssätt som är rimliga för att barnet ska uppnå sin fulla potential. En gemensam skola ger eleverna möjlighet att mötas och utveckla tolerans mot olikheter. Därför ska målet vara att elever med en utvecklingsstörning i så stor utsträckning som möjligt får sin undervisning tillsammans med övriga elever. En inkluderande undervisning ställer

stora krav på hela organisationen. Det krävs resurser, strategier på organisationsnivå, anpassad undervisning och kompetent personal. Framför allt krävs en tydligt pedagogisk ledning som arbetar mot en inkluderande skola (SOU 2004:98).

### **3. Tidigare forskning**

Avsnittet tidigare forskning innehåller inledningsvis ingående förklaringar av inkludering och delaktighet som begrepp. Sedan följer tidigare forskning som rör inkludering i skolan och tidigare studiers slutsatser om för respektive nackdelar av en inkluderande undervisning.

#### **3.1 Inkludering som begrepp**

I detta avsnitt behandlas inkludering som begrepp, särskilt fokus riktas mot Göransson och Nilholms (2019) tolkning av begreppet och den uppdelning som de använder. Denna tolkning kommer senare i studien användas som analysverktyg. I läroplaner eller skollag används inte ordet inkludering. Arbets sättet som beskrivs skildrar en inkluderande syn på skolans ansvar såsom i skollagen (2010:800) 1 kap. 4 §, där syftet med utbildningen inom skolväsendet formuleras på följande sätt:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (SFS 2010:800).

Det är endast i internationella konventioner som Salamancadeklarationen, vilken 1994 undertecknades av 92 olika regeringar för att värna om rättigheterna för barn med speciella behov, som begreppet inkludering finns (Svenska Uneskorådet, 2006).

Begreppet inkludering eller inclusion har varit aktuellt i skoldebatten både nationellt och internationellt sedan 1980-talet. Ursprungligen myntades begreppet av forskare inom specialpedagogiken som ansåg att begreppet integrering inte var tillräckligt för att förklara vikten av delaktighet för positiva resultat i skolan och bidragande till samhället i stort. Integrering hade allt eftersom kommit att handla om var elever med funktionsnedsättningar eller andra speciella behov fysiskt skulle placeras. Begreppet inkludering skulle därför på ett bättre sätt förklara att skolan behövde genomgå en förändring för att passa alla elever. Istället för att fokusera på att förändra eleverna så att de passade in i skolan (Nilholm & Göransson, 2019). Inkludering som begrepp förstås ofta som rättigheten till likvärdig utbildning och delaktighet för alla. Enligt Soriano, Watkins och Ebersold (2017) behöver synen på begreppet inkludering förändras på framförallt tre nivåer- politisk vilja, förändring av skolans system, ett nytt fokus på undervisning och slutligen en helhetssyn på inkludering som innefattar

samhället i stort. Dessa förändringar bör ske både nationellt och internationellt. Det behöver finnas en politisk vilja att stötta skolan i arbetet mot en inkluderande undervisning. Det krävs politiska beslut som gynnar ett inkluderande arbetssätt. Detta är avgörande för vilka möjligheter och sedermera resultat som kommer att vara möjliga att uppnå. Det krävs förändringar på djupet i utbildningssystemet för att förbättra skolresultaten. Inkluderande undervisning ska bidra till en positiv förändring för alla elever och det är upp till beslutsfattarna att realisera detta genom nya beslut. Genom att reflektera över inkludering i ett större perspektiv kan förändringar göras som bidrar till att fler människor kommer ut i arbetslivet och på så sätt kan bidra till samhället. Att investera i skolorna och se till att alla elever får rätt typ av stöd tidigt gör att de behöver mindre stöd senare i livet (Soriano, Watkins & Ebersold, 2017).

Göransson och Nilholm (2014) anser att den forskning som finns om inkludering går att dela upp i fyra olika mindre fokusområde som kan ses som ganska isolerade från varandra. Inkludering som enbart en placering, inkludering som tar hänsyn till elever med speciella behov, inkludering som tar avstamp i varje elevs egna behov och skapande av inkluderande miljöer i samhället. Att begreppet har så stort tolkningsutrymme är problematiskt då glappet mellan teori och praktik blir svårt att minska utan tydliga direktiv (Göransson & Nilholm, 2014).

Ett begrepp som ofta används för att förklara den typ av skolsystem som vi har i Sverige är *Dual systems* vilket betyder att det finns ett utbildningssystem för normen av elever och ett annat för dem som inte tillhör normen (Göransson & Nilholm, 2014). Att olikhet ses som en tillgång istället för ett problem och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och att avskaffa eller åtminstone minska skillnaderna mellan de dubbla skolsystem som finns, karaktäriserar en inkluderande skola. Men även andra aspekter behövs för att en skola verkligen ska fungera inkluderande. Begreppet inkludering förklaras oftast på ett av följande tre sätt:

*Placeringsorienterade*- Inom detta synsätt talar man endast om elever i svårigheter och väljer att se inkludering som en placering av dessa elever i det "normala" klassrummet. Trots att forskare är överens om att inkludering borde handla om mer än om var eleverna rent fysiskt befinner sig är det fortfarande vanligt att det är just det som begreppet används för att illustrera. När det talas om effekter av inkludering är det ofta just placeringen av speciellt

elever med funktionsnedsättningar och för och- nackdelar med att placera dessa i vanliga klasser. Här borde diskussionen vidgas och fokus borde inte endast ligga på placeringsdelen av begreppet inkludering. Det som ofta avses när man till exempel pratar om effekter av inkludering (som medel) är just effekter av placering av elever med funktionsnedsättning eller i behov av särskilt stöd i vanliga klasser vilket alltså bygger på en missuppfattning av begreppet (Nilholm & Göransson, 2019).

*Gemenskapsorienterande*- vilket innebär ett skolsystem som ansvarar för alla elever. Ett system utan segregering för vissa kategorier av elever. Det ska finnas gemenskap på olika nivåer och alla elever ska känna sig delaktiga både socialt och pedagogiskt. Även i det gemenskapsorienterade synsättet på en inkluderande skola tas hänsyn till ålder, boende och temporära behov för att göra vissa uppdelningar.

*Individorienterande*- här ligger fokus i större utsträckning på de enskilda eleverna och hur de upplever skolan. Så länge eleven verkar må bra och har ett socialt nätverk samt uppnår kunskapsmålen anses eleven vara inkluderad. Det här perspektivet säger inte så mycket om var eleven befinner sig rent fysiskt och om i vilka konstellationer eleven befinner sig i när hen undervisas. Detta perspektiv tenderar att användas i större utsträckning när det talas om elever i svårigheter och inte elever överlag (Nilholm & Göransson, 2019). För att undersöka om en skola arbetar inkluderande krävs det att eleverna själva får uttrycka sina åsikter då det endast är dem själva som kan svara för om de upplever gemenskap och delaktighet (Nilholm, & Göransson, 2019).

### **3.2 Delaktighet som begrepp**

Delaktighet är ett begrepp som används mycket i skolan, speciellt när elever med funktionsnedsättning avses. Det anses ha stor betydelse för elevernas utveckling och resultat. Troligtvis används begreppet flitigt eftersom det är positivt och att alla kan känna igen sig i behovet av att känna sig delaktig. Trots detta menar Szónyi och Söderqvist Dunkers (2012) att begreppet är diffust och saknar en riktig definition vilket gör användandet problematiskt när det handlar om skolan som är ett institutionellt sammanhang. Att ingen riktigt vet vad som menas med delaktighet skapar problem och osäkerhet. För att begreppet ska vara funktionellt i skolan så måste det finnas en gemensam förståelse för vad som menas med delaktighet och vad det innebär på individnivå ( Szónyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Även enligt Hanson och Nordmark (2015) är begreppet mångfacetterat och endast genom att belysa begreppet ur

flera vetenskapliga perspektiv så blir det gångbart. De menar att delaktighet dels är ett politiskt begrepp som illustrerar den kamp för att få ta del av samhället som många människor för eller har fört (Hansson & Nordmark, 2015). För en elev med en utvecklingsstörning blir begreppet delaktighet en ständig fråga då det finns många segregeraande mönster i dagens skola. Det räcker inte med en formell tillhörighet för att uppnå delaktighet, det krävs att deltagarna och dess omgivning visar engagemang för att alla ska känna sig delaktiga (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Ambitionen för att få eleverna att bli delaktiga är ofta stor men det blir lätt ett fokus på individen och dess förutsättningar och inte lika ofta en fråga om vad det finns för förutsättningar till lärande och delaktighet i lärandemiljön. Skolans ansvar för att varje elev ska vara inkluderad innebär å ena sidan att alla elever ska ha vara delaktiga och få möjlighet att skapa sociala relationer å andra sidan är det en skyldighet att erbjuda särskilt stöd för de som behöver det. Ett individinriktat stöd riskerar att utsätta eleven för segregation eftersom ett barn i behov av särskilt stöd inte alltid ses som medaktör i klassens aktiviteter utan funktionsnedsättningen gör att barnet blir ett föremål för åtgärder (Szónyi & Söderqvist Dunkers, 2012). När barnet ses som inkompetent och beroende av sin omgivning kan delaktighet aldrig uppnås. Istället bör det finnas en samhandling i aktiviteterna. Om en elev ofta undervisas i ett avskilt rum kan detta leda till att rummet blir en trygghet som eleven inte vågat välja bort. Pedagogerna kan här välja att arbeta på ett annat sätt. Genom att organisera hela klassen i mindre grupper som dessutom är föränderliga så fastnar inte eleven i ett mönster och budskapet till gruppen blir inte att vissa elever lämnar klassrummet för undervisning och på så sätt undviker man att signalera att vissa elever urskiljer sig (Szónyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

### **3.3 Inkludering i skolan**

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating “difference” in dignified ways (Barton, 1997, s. 234).

I Gidlunds avhandling (2018) undersöks lärares attityder kring inkludering av elever med beteendestörningar och psykiska svårigheter. Lärarna som deltagit i undersökningen uttrycker frustration kring arbetet med inkludering och det finns en tydlig lucka mellan vad styrdokument och lagar säger om skolsystemet och vad som verkligen sker i praktiken. Frågorna kring vilka möjligheter lärare har i verkligheten för att genomföra en inkluderande undervisning tar överhanden och diskurserna om att säkerhetsställa en likvärdig skola för alla

hamnar i skymundan (a.a.). Problematiken kring utbildning är komplex och eftersom vi alla på något sätt har erfarenhet av skolan väcker frågan ofta starka känslor hos befolkningen. Politiken står för vilka prioriteringar som görs och beslut som rör personal och materialkostnader. Dessa beslut för samhället framåt och i en social kontext innebär resursfördelningen skillnader mellan vem och i vilka delar av samhället som får tillgång till kunskap och möjligheter. Att problematisera vilka värderingar som förespråkas och vad som blir konsekvenserna är viktigt för att förstå . Det finns mer än ett sätt att se på vad som behövs i skolan och inte sällan finns det spänningar mellan de olika diskurserna. Styrdokumentet tolkas på olika sätt och detta sprider osäkerhet (Barton, 1997). Ekonomin har stor påverkan för hur arbetet i realitet ser ut på skolorna och med för få lärare och små möjligheter till hjälpmedel blir inkludering ett laddat ämne som skapar frustration. Lärarna i Gidlunds avhandling känner inte att de varken har resurser eller rätt kompetens för att skapa en god undervisningsmiljö på ett inkluderande sätt (Gidlund, 2018). De olika dominansförhållandena mellan politiska, existentiella, ideologiska och moraliska värden påverkar skolans verksamhet. Elevantalet i de svenska skolorna ökade under 1990-talet samtidigt som det blev lågkonjunktur. Med sämre ekonomi gick det inte längre att tillföra resurser i samma utsträckning som skulle ha behövts. För att komma tillrätta med det ökande behovet i skolan ökade användandet av särskilda undervisningsgrupper (Assarson, 2007). Förändringar i synsätt på specialundervisning påverkas av förändringar i samhälleliga idéer om undervisning generellt, menar Skrtic (1991). Men, liksom flera andra forskare (Barton, 1997; Östlund 2012; Ineland & Silfver, 2017; Gidlund, 2018), tillägger Skrtic att specialpedagogiken i än högre grad påverkas av trender inom socialpolitiken. Generellt utgår hjälp och stödinsatser för personer med funktionsnedsättningar från ett normaliseringsideal, vilket leder till att det i praktiken blir svårt att konkretisera ett inkluderande arbetssätt. För att på riktigt förstå vad det innebär att ha en funktionsnedsättning måste forskningen ta de funktionsnedsattas perspektiv och låta dem själva uttala sig. För att dessa medborgare ska kunna utvecklas positivt i samhället måste de få möjlighet att vara en del av de beslut som tas i fråga om deras utbildning och möjligheter (Barton, 1997). Om utgångsläget är att personen med funktionsnedsättning ska kunna ingå i en normaliserad verksamhet för att det ska skapa meningsfullhet krävs det även att miljön anpassas efter personens speciella behov. Att det verkar vara svårt att genomföra i praktiken kan bero på de politiska intentioner och den välfärdsstatliga kontext som Sverige befinner sig i (Ineland & Silfver, 2017). När det gäller specialundervisning anser Barton (1997) att diskursen ofta är överdrivet romantiserad, individcentrerad och saknar helhetsperspektiv. Utmaningen med inkluderande



undervisning handlar till stor del om att skapa goda relationer mellan alla de berörda parterna på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. På alla tre nivåer behöver det finnas en vision om vilken typ av samhälle som eleverna ska bli delaktiga och sedan bör målsättningen vara att undervisa dem i den andan. Historiskt sett har skolan präglats av ett auktoritärt förhållningssätt och professionalism. Elever har kategoriserats och definierats utifrån svagheter och olikheter vilket har bidragit till en exkluderande kultur både i skolan och i samhället som stort (Barton, 1997). Grundsärskolan som särskild skolform är det största exemplet på detta exkluderande synsätt som historiskt har varit dominerande. För att uppnå en fundamental förändring av detta synsätt krävs det förändringar inom politiken, en diskussion kring jämställdhet, makt och kontroll (Östlund, 2012). För att belysa faktorerna av specialundervisning v.s. inkluderande undervisning gjorde Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson & Bengtsson (2019) en undersökning där 254 lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning i grundskolan deltog och 392 lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning i segregerad skolform deltog. Syftet var att ta reda på vilka skillnader i organisationerna det fanns mellan dessa två arbetssätt. Resultatet visade att pedagogerna i båda skolformerna ägnade ungefär lika mycket tid till undervisning. Det skilde sig inte märkbart i hur undervisningen gick till utan i båda miljöerna var det läraren som styrde undervisningen i störst utsträckning. Lärarna i grundskolan visade sig ha högre förväntningar på eleverna när det gäller kunskapsinhämtning medan lärarna som undervisade i särskild skolform uppmärksammade och stöttade elevernas sociala förmågor i större utsträckning (Klang, m.fl., 2019).

### **3.4 Tidigare studiers påvisande av för och- nackdelar av inkludering**

Begreppet inkludering används mer och mer runt om i världen och det blir allt vanligare att elever med behov av särskilt stöd undervisas i större grupper och inte segregeras. Även för elever med en utvecklingsstörning tyder forskningen på att de utvecklas mer positivt i större grupper. Elevernas studieresultat verkar inte påverkas i någon större utsträckning, de skillnader som har upptäckts har i största grad varit att elever i större grupper har haft lite bättre studieresultat än de elever som undervisas i mindre grupper. Detta kan bero på att lärarnas förväntningar på eleverna är högre och att det finns ett starkare fokus på kunskapsmålen i grundskolan (Ruijs & Peetsma, 2009; Klang, m.fl. 2019). Tidigare studier har visat att det finns vissa sociala skillnader. Szumski och Karwowski (2012) menar att elever med utvecklingsstörning har en bättre social situation, är mer studiemotiverade och har fler kamratrelationer när de undervisas i mindre grupper.

Ruijs, Van der Veen och Peetsma (2010) undersökte relationen mellan inkluderande undervisning och skolresultat hos elever med och utan utvecklingsstörning. Deras utgångspunkt var att se om de elever som inte var i behov av särskilt stöd påverkas av att undervisas i en inkluderande miljö där det finns andra elever med psykosociala problem. Studien bygger på 27 000 holländska elevers svar. Eleverna delades in i tre olika grupper: elever som undervisas i klasser där det inte fanns behov av särskilt stöd, klasser som bedömdes innehålla mindre än 10% elever som var i behov av särskilt stöd och klasser där mer än 10% bedömdes behöva särskilt stöd. Studien visar inga skillnader när det gäller skolresultat för de elever som inte var i behov av särskilt stöd. Den visar heller inga skillnader mellan de tre grupperna när det gäller vilka effekter det inkluderande arbetssättet hade för elever med en utvecklingsstörning och vilken kunskapsnivå de uppnådde. Elever som var i behov av särskilt stöd och undervisades i klasser där mer än 10% fick särskilt stöd uppmätte ett bättre självförtroende än de elever med behov av särskilt stöd som befann sig i klasser där det fanns färre elever som hade behov av särskilt stöd. Slutsatserna av studien är att det inte går att finna några negativa konsekvenser av inkluderande undervisning och att skillnader mellan andra faktorer såsom; föräldrars utbildningsnivåer och kön har större betydelse för elevernas skolresultat och självuppfattning (Ruijs, m. fl., 2010).

I den danska Magleblikundersøgelsen (Quvang & Willumsen, 2009) redovisas resultatet från ett inkluderingsprojekt som innebar att Magleblikskolan i Danmark inrättade "Inklusionsklasser" i grundskolans första sex årskurser. Skolan har ca 460 elever, 50 lärare och cirka 30 % elever med annan etnisk bakgrund. De särskilda undervisningsgrupper som tidigare hade funnits avvecklades och klasserna fick två lärare istället för en. Forskarna betonar vikten av att en sådan omställning i verksamheten kräver tid och att skolledningen målmedvetet måste driva på arbetet och bearbeta lärarnas åsikter. Studien konstaterar att eleverna utvecklade en känsla av delaktighet och uttryckte åsikter om att olikheter är naturligt samt visade tecken på respekt och tolerans gentemot varandra. Däremot tar inte studien upp något om elevernas studieresultat och mätbara prestationer (Quvang & Willumsen, 2009).

Sammanfattningsvis går det att dra slutsatser från tidigare forskning om att undervisningsmiljöer där elever med olika förutsättningar för lärande är delaktiga ger goda studieresultat för elever i behov av särskilt stöd och påverkar inte elever som anses tillhöra normen negativt (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs, m. fl., 2010; Klang m.fl., 2019). Szumski och

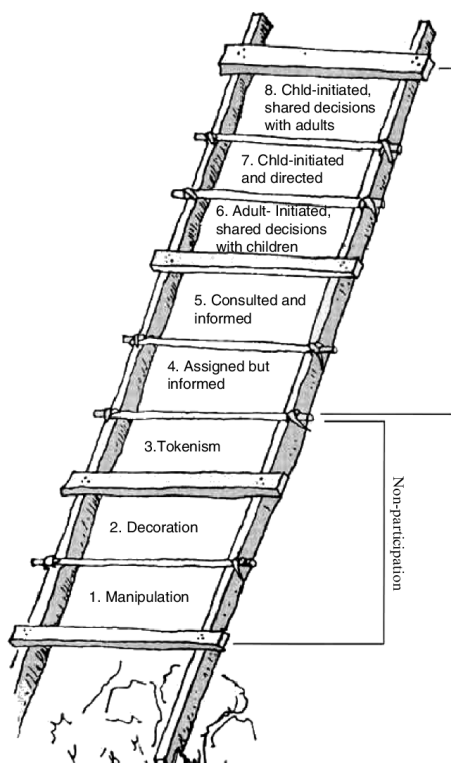
Karwowski (2012) menar att elever med en utvecklingsstörning hade bättre förutsättningar för att skapa kamratrelationer när de undervisades i mindre grupper. Tvärtom visar Quvang och Willumsens (2019) ett resultat som tyder på att alla elever i en större undervisningsgrupp får sociala fördelar och de elever som deltog i studien uttryckte åsikter om att olikheter är en naturlig del av gruppens dynamik samt uppvisade respekt och tolerans gentemot sina klasskamrater. Värt att reflektera över är även den frustration som pedagogerna som deltog i Gidlunds (2018) avhandling uttrycker. De upplevde att det praktiskt var svårt att genomföra en inkluderande undervisning på grund av de undermåliga förutsättningar de hade för att uppnå delaktighet för alla elever. Det går därför inte att bortse från den påverkan som politik och ekonomi har i frågan om att genomföra inkluderande undervisning på ett sätt som ger ett positivt resultat (Skrtic 1991; Barton, 1997; Östlund 2012; Ineland & Silfver, 2017; Gidlund, 2018).

## 4. Teori

Valet av teori för min analys av empirin är Harts delaktighetsstege (Hart, 1997) och Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1979). Dessa teorier är relevanta att reflektera över eftersom inkludering enligt Nilholm och Göransson (2019) inte går att uppnå utan att ta hänsyn till elevernas egna uppfattningar om delaktighet och gemenskap. Samtidigt menar många forskare att inkludering i skolan behöver ses ur ett större perspektiv och att det inte går att borste från den stora påverkan samhället, politiken och ekonomin har på de beslut som fattas i skolan (Skrtic 1991; Barton, 1997; Östlund 2012; Ineland & Silfver, 2017; Gidlund, 2018). Detta vill jag problematisera genom att använda ekologisk systemteori. Studiens fokus är de undervisande pedagogerna och teorierna belyser deras tolkningar av begreppet inkludering.

### 4.1 Harts delaktighetsstege

Harts avsikt med modellen var att tydliggöra och skapa förståelse kring vikten av barns delaktighet främst inom projekt och organisationer (Hart, 2008). Stegen synliggör de vuxnas makt och hur mycket barnen tillåts vara delaktiga. De tre nedersta trappstegen på Harts delaktighetsstege sammanfattas som "Icke delaktiga" och anses av många professionella som de mest användbara då de identifierar icke-delaktighet och synliggör problem som med medvetenhet kan arbetas bort. De fyra översta stegen illustrerar varianter av delaktighet vilket belyser vikten av relationer mellan vuxna och barn (Hart, 1997). För att delaktighet ska uppnås måste barnen uppleva att de är inbjudna och att deras kompetens tas tillvara. Det är inte meningen att stegen endast ska ses som en nivåuppdelning. Det är inte viktigt att alltid befinna sig på översta steget. Delaktighet är en process där barnet behöver få möjlighet att delta (Hart, 2008).



Figur 1. Delaktighetsstege som beskriver Harts (1992 s. 8) steg för att uppnå delaktighet.

Förklarande text till modellen är hämtad från Hart (1992 s. 8).

1. *Manipulation* - Den första nivån är manipulation och innebär till exempel att vuxna använder barn för att framföra sina egna åsikter eller när barn tillfrågas men sedan inte får någon återkoppling om vad som har skett i den fortsatta processen eller om någon har tagit hänsyn till deras åsikter.
2. *Dekoration* - Barn används som dekoration i ett syfte och företräder endast de vuxnas intressen utan egen möjlighet till en åsikt.
3. *Symboliskt* - Barn deltar men symboliskt. Det finns en avsikt hos de vuxna att barnen ska vara delaktiga men det fungerar inte i praktiken. Barnen fungerar som representanter utan möjlighet att förstå kontexten.
4. *Informerande* - Vuxna bjuder in barn till att delta och ger dem möjlighet att förbereda sig och sätta sig in i ämnet för att skapa förståelse kring aktiviteten.
5. *Konsulterande* - Barnen blir tillfrågade och får delge sina åsikter och blir informerade om aktiviteten.
6. *Vuxnas initiativ* - Barn blir inbjudna att delta i beslut som är initierade av vuxna
7. *Ungas initiativ* - Barn är med och bestämmer i frågor som är initierade av vuxna.
8. *Unga styr* - Barn tar beslut tillsammans med vuxna i frågor som utgår ifrån barnens egna åsikter.

Modellen används ofta inom skolans organisation som ett underlag för att analysera elevers delaktighet (Hart, 2008). Hart har själv (2008) samt Shier (2001) kritiserat modellen då de anser att den inte alltid används såsom den är avsedd utan att den felaktigt används med för stort fokus på nivåuppdeleningen. Tanken är att den ska användas som ett verktyg för att synliggöra hur relationerna mellan barn och vuxna ser ut och vilket värde de har, samt vad som behöver förändras. Hart (2008) anser själv att stegen behöver moderniseras och att vid användande av modellen ska nutidens barnsyn samt värderingar ligga till grund för vilka diskussioner som modellen ska stimulera till. Syftet bör inte vara att argumentera för barns förtryck utan deras rätt till delaktighet i beslut som rör deras lärmiljöer och plats i samhället (Hart, 2008).

## 4.2 Ekologisk systemteori

Det som utmärker systemteori är att helheten inte reduceras till de ingående delarna utan är något mer än dessa. Det är genom att studera samspelet mellan delarna och relationerna mellan systemet och omgivningen som vi kan förstå hur system fungerar (Nilholm, 2016, s. 63).

Bronfenbrenners (1979) tolkning av systemteori kallas ekologisk systemteori och som psykolog inom utvecklingsteori drev han frågan om barns utveckling i relation till olika system som barnet ingår i. Han urskiljer fyra olika system som har följande titlar och innebörd:

*Mikrosystem* - Fysiska system såsom skolan och familjen.

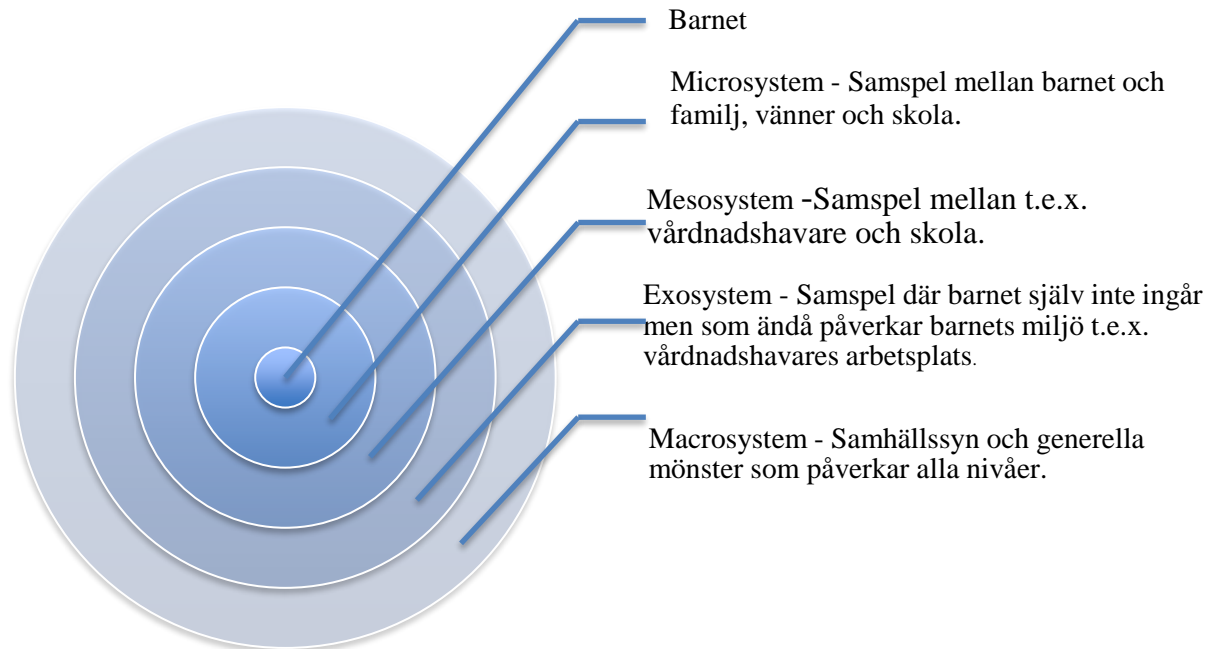
*Mesosystem* - Innebär de relationer som uppstår mellan olika mikrosystem.

*Exosystem* - Här är barnet själv inte närvarande men påverkas av det. Ett exempel på exosystem är föräldrarnas arbetsplatser.

*Makrosystem* - Det övergripande samhällssystemet såsom lagar, politik och ekonomi.

Det mest användbara med Bronfenbrenners ekologiska systemteori är att den ger möjlighet att få en överskådlig blick över alla nivåer som påverkar ett barn, vilket är användbart i föreliggande studie om begreppet inkludering och hur det uppfattas i praktiken. Teorin har mottagit en del kritik framförallt när det gäller avsaknaden av individen i systemet. Kritikerna menar att det inte finns utrymme för att analysera biologiska och kognitiva funktioner hos individen (Andersson, 1982). Bronfenbrenner arbetade ständigt med att förbättra modellen

och var en mycket självreflekterande forskare. Allt eftersom har individen tagit en större plats i teorin men Bronfenbrenner har alltid menat att individen har haft en central roll i teorin och anser inte jaget har saknats i modellen. Han vidhåller att det är relationen mellan de olika systemen och jaget som skapar helheten (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009).



*Figur 2.* Författarens tolkning av Bronfenbrenners modell ekologisk systemteori.

## 5. Metod

I följande kapitel presenteras studiens metodval med ansats, urval, genomförande, bearbetning, tillförlitlighet samt etiska överväganden.

### 5.1 Ansats

Studien har främst en kvantitativ ansats och ett deduktivt angreppssätt. En kvantitativ ansats innebär studier som på olika sätt fokuserar på mätbara fenomen. Kvantitativ metod har sitt ursprung i naturvetenskapen där objektiva och empiriskt kvantifierbara mätningar har en stor betydelse. Forskaren samlar in fakta och syftet med forskningen är att hitta mönster som kan antas vara generella. Detta kan även kallas nomotetisk forskning och används för att kunna dra säkra slutsatser (Stukát, 2011). Enkäten som har använts för datainsamling innehöll även öppna frågor där pedagogerna förväntades bidra med sin personliga tolkning av inkludering som begrepp. Denna typ av frågor har tolkats med en kvalitativ ansats. Det kvalitativa synsättet har rötterna i de humanistiska vetenskaperna- helheten ska bli mer än delarna. Målet är att tolka och försöka förstå olika synsätt men inte att generalisera eller förutsäga. Att skildra och förstå enskilda fall kan också kallas för ideografisk forskning (Stukát, 2011). Med ett deduktivt angreppssätt menas att arbetet börjar med en teori och en bakgrund. I nästa steg genomförs någon typ av datainsamling för att med hjälp av denna besvara arbetets vetenskapliga frågor i resultatdelen (Bryman, 2011).

Metoden för insamling av empiri var enkät, vilket valdes för att få tillgång till en bredd av uppfattningar hos respondenterna gällande begreppet inkludering. Fördelar med enkäter är att det inte är så tidskrävande som intervjuer. De är lätta att administrera och kan tilldelas ett stort antal personer och det går att undvika det som Bryman (2011) kallar för intervjuareffekt då den relationen mellan respondent och den som blir intervjuad kan påverka svaren. Det är även troligt att den som blir intervjuad i större utsträckning försöker visa sig från sin bästa sida och kanske inte är lika ärlig som vid en anonym enkät. Nackdelar med enkäter kan å andra sidan vara otydligt formulerade frågor. Detta kan leda till problem eftersom personen som är ansvarig för att ha skapat enkäten inte finns närvarande för att förtydliga (Bryman, 2011). Vid en intervju är det enkelt att ställa följdfrågor, vilket kan vara till stor hjälp för att föra arbetet framåt. Detta är inte lika enkelt vid användande av enkäter. Eftersom jag inte har haft möjlighet att ställa följdfrågor har jag bearbetat enkäten noga och reviderat frågorna efter genomförd pilotstudie där en grupp kunniga personer inom pedagogik och grundskola



svarat på enkäten och granskat den innan den används i huvudstudien. Enkäter som ska besvaras av ett stort antal personer bör innehålla många fasta svarsalternativ då materialet annars blir för tidskrävande att bearbeta (Stukát, 2011). Forskningen säger att respondenter tröttnar snabbare vid enkäter än om samma frågor skulle ställas vid en intervju. Därför gäller det att inte ställa frågor som kan tolkas som oviktiga. Risken för bortfall är betydligt större vid användandet av enkäter, vilket ökar risken för missvisande resultat om det inte går att påvisa att de som valt att inte svara på enkäten har åsikter som skiljer sig från de som har svarat. Helst ska minst 60% av de som erhållit enkäten svara för att resultatet ska vara godkänt ur forskningssynpunkt (Bryman, 2011).

## 5.2 Urval

Jag har använt mig av ett målinriktat urval (Bryman, 2011) och eftersom syftet med arbetet är att belysa synen på inkludering hos pedagoger som undervisar elever mottagna i grundsärskolan, var det endast dessa som skulle besvara enkäten. För att komma i kontakt med urvalsgruppen kontaktade jag tio rektorer på sarskolor i Skåne och bad dem per mail vidarebefordra enkätlänken till sin undervisande personal i grundsärskolan. Jag bad dem meddela mig hur många undervisande pedagoger som fått tillgång till länken för att kunna säkerhetsställa svarsfrekvensen. Nio rektorer svarade att de gärna deltog och vidarebefordrade enkäten till sammanlagt 43 pedagoger och efter ett påminnelsemail som jag på samma sätt bad rektorerna vidarebefordra har 32 pedagoger besvarat enkäten, alltså 70 % vilken kan anses som en fullgod svarsfrekvens (Bryman, 2011).

## 5.3 Genomförande

Enkäten konstruerades i programmet Microsoft forms, som finns tillgängligt gratis på internet (se bilaga 1). Det första som gjordes var att skriva fram syftet med arbetet för att sedan kunna konstruera frågor som skulle kunna besvara studiens forskningsfrågor. Det finns alltid en risk att respondenten väljer att inte besvara frågorna och därför är det av yttersta vikt att bearbetningen av frågorna görs noga (Dahmström, 2011). Frågorna strukturerades på ett sådant sätt att de kan anses vara neutrala och inte ledande. Som exempel: Vad är din huvudsakliga inställning till inkludering?

- Mycket positiv
- Ganska positiv
- Ganska negativ
- Mycket negativ

Som allmän regel gäller användning av ett lättförståeligt språk och formuleringar som alla respondenter förstår. Inledningen till enkäten innehöll en kortfattad beskrivning av begreppet inkludering, tillvägagångssättet för att genomföra enkäten samt en upprepning av respondenternas fullständiga anonymitet och frivilliga deltagande. Inledningen innehöll också den uppskattade tidsåtgång som enkäten krävde. För att säkerhetsställa att frågorna var rätt konstruerade och kunde besvara mina forskningsfrågor omformulerade jag vissa svarsalternativ samt ändrade plats på några av frågorna efter genomförd pilotstudie (Bryman, 2011). Jag fick också reda på en ungefärlig tid det tog för att besvara enkäten vilket jag sedan kunde bifoga i inledningen. De nio rektorer som hade visat sitt intresse för att vidarebefordra enkäten till sina anställda fick tillgång till länken och ett missivbrev (Se bilaga 2) som innehöll detaljerna kring arbetet och de etiska principer som arbetet bygger på. Jag skickade länken och information om enkäten 2019-11-06 och sedan en påminnelse 2019-11-19. Jag stängde enkäten för svar 2019-12-06 då jag började med bearbetningen av svaren.

## **5.4 Bearbetning**

Den kvantitativa empirin studerades för att hitta likheter eller skillnader. All data har bearbetats i programmet Excel och presenteras i diagram. För att få fram teman sorterade jag alla kvalitativa svar under de tre kategorier som Nilholm och Göransson (2019) använder för att förklara begreppet inkludering: Individ, gemenskaps och- placeringsorienterande. Detta kallas för en kvalitativ innehållsanalys. Genom att urskilja vad som anses vara väsentligt för att besvara forskningsfrågorna och kategorisera resultatet framkommer olika teman (Bryman, 2011). Jag redovisade sedan resultatet genom att illustrera respondenternas svar i diagram samt förklaringar till de likheter och skillnader som gick att urskilja. Vidare analyserades resultatet med hjälp av de två valda teorierna samt problematiserades i förhållande till tidigare forskning.

## **5.5 Tillförlitlighet**

Tillförlitligheten kan till viss del avgöras genom att se hur mätbara svaren på frågorna är. I de frågor som har en kvantitativ struktur kan tillförlitligheten anses vara ganska hög. Det finns inga frågor som kan tolkas som ledande och personerna som genomförde pilotstudien har inte uttryckt att enkäten var rörig eller frågorna svåra att besvara. Det går däremot inte att bortse från att en enskild respondent medvetet kan ha svarat fel på frågor för att hen känner sig ointresserad eller inte vet svaret (Dahmström, 2011). Den tekniska bearbetningsprocessen har varit minimal då programmet Microsoft forms som används automatiskt omvandlar svaren till

data som förs in i Excel. Detta minskar risken för fel i användandet av statistiken. Antalet respondenter är för få för att dra några generella slutsatser vilket påverkar validiteten (Bryman, 2011). Personalgruppen i Sveriges grundsärskolor består endast av 4 559 pedagoger jämfört med antalet pedagoger i Sveriges samtliga skolformer som är 227 577 är särskolans pedagoger en liten målgrupp (Skolverket, 2019). Av dessa 4 559 anställda pedagoger i grundsärskolan så bygger slutsatsen i den här studien endast på 32 pedagogers svar vilket endast kan anses ge en fingervisning av den uppfattning personalgruppen som helhet har på begreppet inkludering. Enligt skolverkets statistik (Skolverket, 2019) över pedagoger i grundsärskolan är 451 (10%) utbildade speciallärare och 361 specialpedagoger (8%). Detta är inte representativt för de 32 pedagoger som svarat på enkäten där 6 uppger att de är utbildade speciallärare, 12 specialpedagoger och 4 är både specialpedagoger och speciallärare. Om man räknar in två av dem med dubbel kompetens bland speciallärarna och två bland specialpedagogerna blir andelen 25% speciallärare och 43% specialpedagoger. Vilket inte är representativt för hela riket. Dock säger inte skolverkets statistik något om vilka arbetsuppgifter personalen i fråga har och pedagogerna som svarat på enkäten har alla ansvar för undervisning, vilket kan förklara skillnaderna till viss del.

## **5.6 Etiska övervägande**

Jag har följt vetenskapsrådets etiska principer och de fyra huvudkraven: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Genom att informera om syftet med mitt examensarbete i både missivbrevet (se bilaga 2) och i inledningen av enkäten (se bilaga 1), vilka pedagoger som enkäten vänder sig till, samt att materialet ska användas i ett examensarbete. Deltagarna har informerats om att det är frivilligt att besvara enkäten och att svaren är helt anonyma (Bryman, 2011). Deltagarna har även fått information om att det endast är jag och min handledare som har tillgång till materialet och att slutresultatet kommer att publiceras i databasen DIVA. Genom att använda mig av rektorerna som en mellanhand finns inga personuppgifter om de pedagoger som besvarat enkäten och jag vet heller inte vilka av de nio skolorna som pedagogerna är anställda vid.

## 6.Resultat

I följande avsnitt redovisas resultatet av enkäten i form av diagram. Jag kommer även att använda Nilholm och Göranssons (2019) indelning av begreppet inkludering i placeringsorientering, gemenskapsorientering och individorientering för att kategorisera uppfattningen av begreppet inkludering bland de pedagoger som svarat på enkäten.

### 6.1 Bakgrund

Enkäten har skickats som en digital länk till nio rektorer på särskolor runt om i Skåne. 43 pedagoger som undervisar grundsärskolans elever i årskurserna 1-6 har fått tillgång till länken och 32 av dem har valt att delta, 29 stycken av pedagogerna är kvinnor och 3 är män. 44 % av de som svarat har arbetat inom särskolan i mer än tio år och 25 % i 6-10 år.

Överlag är de 32 pedagoger som svarat på enkäten välutbildade: 12 specialpedagoger (37%), 6 speciallärare (18%). De fyra personer som svarat att de har annan utbildning har dubbel kompetens och är utbildade till både speciallärare och specialpedagog (12%). 2 är förskollärare (6%), 6 grundskolelärare (18%) och 2 är gymnasielärare (6%). Det finns således ingen av de som deltagit i undersökningen som inte har en pedagogisk utbildning.

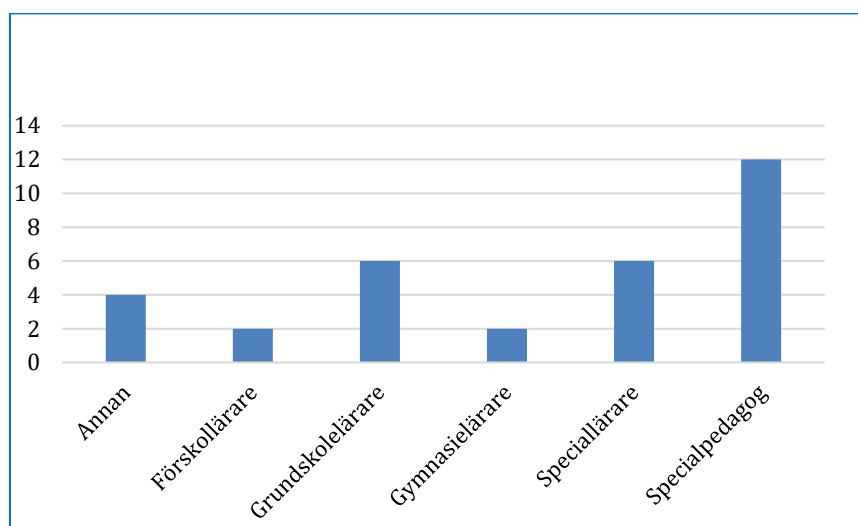


Diagram 1. Respondenternas utbildning.

Diagram 2 visar hur många pedagoger som har elever som undervisas i grundskolan och resultatet visar att det är ungefär en tredjedel av de svarandes elever som vid något tillfälle undervisas i grundskolans lokaler.

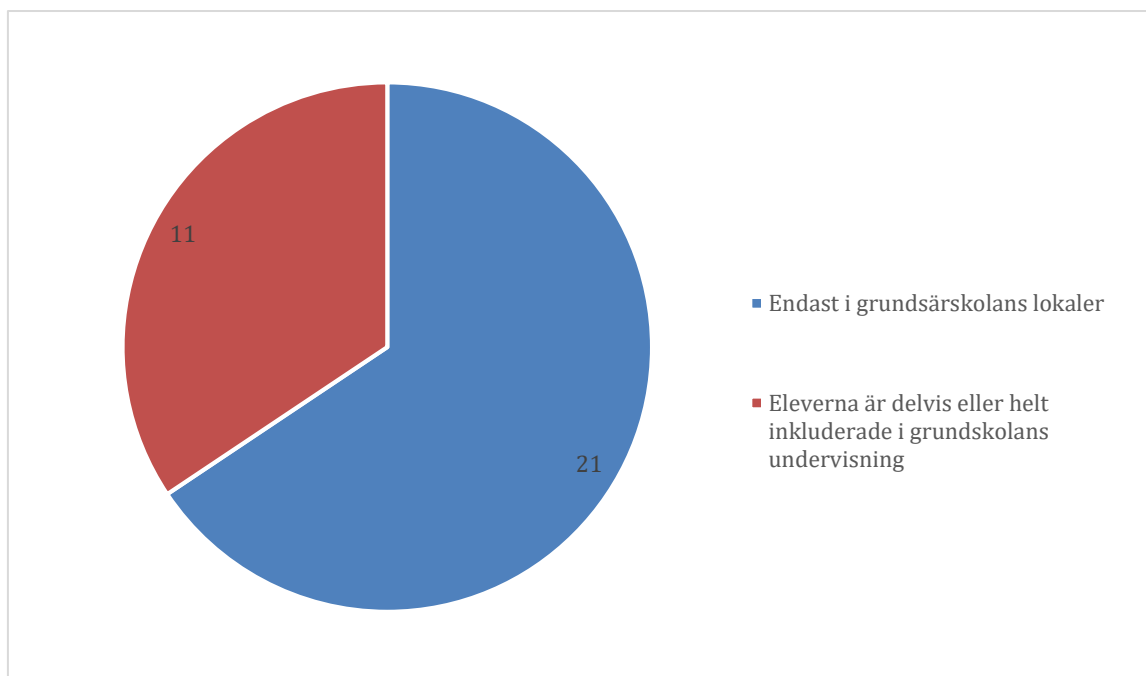
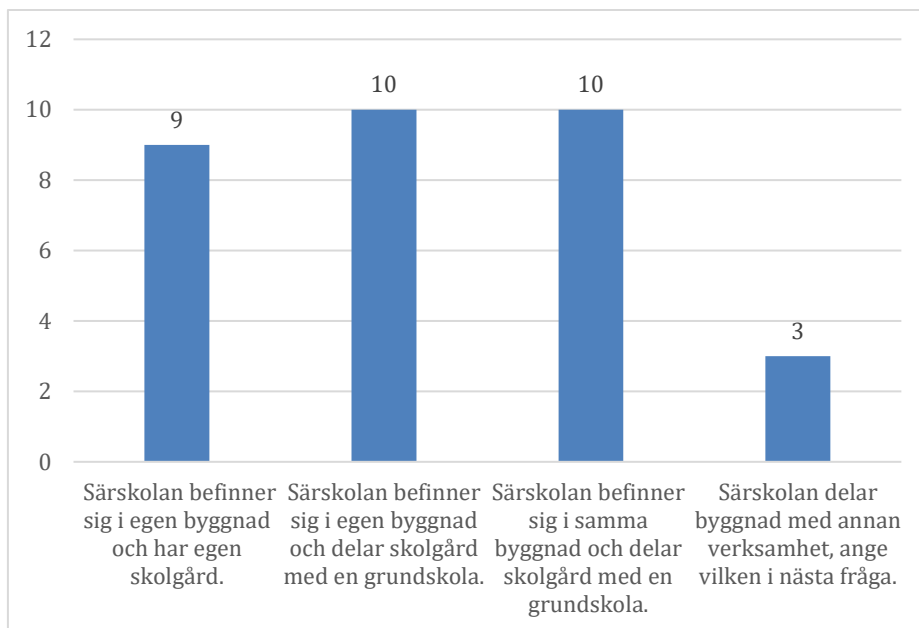


Diagram 2. Pedagogernas redogörelse för hur eleverna mottagna i grundssärskolan undervisas.

## 6.2 Placering av grundsärskolans lokaler

31 % (10 st) har svarat att grundsärskolorna där pedagogen arbetar befinner sig i samma lokaler och delar skolgård med en grundskola. 31% (10 st) har svarat att skolan har egna lokaler men delar skolgård med en grundskola, 28% (9 st) svarar att grundsärskolan har egna lokaler och egen skolgårdar. Övriga 10% (3 st) delar lokaler med andra verksamheter b.l.a. gymnasieskolor och en klass för nyanlända elever. Nedan visas först ett diagram (3) som illustrerar hur fördelningen ser ut mellan pedagogerna och var deras arbetsplatsers lokaler är placerade. Därefter följer ett diagram (4) som jämför pedagogernas svar om placering av grundsärskolans lokaler och hur ofta grundsärskolans elever undervisas i grundskolan. Det går att urskilja vissa skillnader när det gäller var särskolan befinner sig och hur ofta eleverna deltar i grundskolans undervisning.



*Diagram 3. Placering av särskolans lokaler.*

Det är 11 pedagoger (34 %) som svarat att deras elever aldrig undervisas i grundskolans lokaler. Av dem befinner sig 4 (12%) i egna lokaler med egen skolgård, 4 (12%) i egen byggnad men delar skolgård med grundskola, 1 (3%) delar både skolgård och lokaler med grundskola och 2 (12%) i byggnad som delas av annan verksamhet (gymnasieskola eller klass för nyanlända elever). Det är 2 (12%) som svarat att eleverna alltid är inkluderade i grundskolans undervisning. Båda dessa svarande att de är anställda på en grundsärskola som befinner sig i samma byggnad och delar skolgård med en grundskola. De som svarat att eleverna är inkluderade minst två gånger i veckan är jämt fördelade mellan egna lokaler, gemensamma lokaler och egna lokaler samt egen skolgård med en svarande i varje kategori.

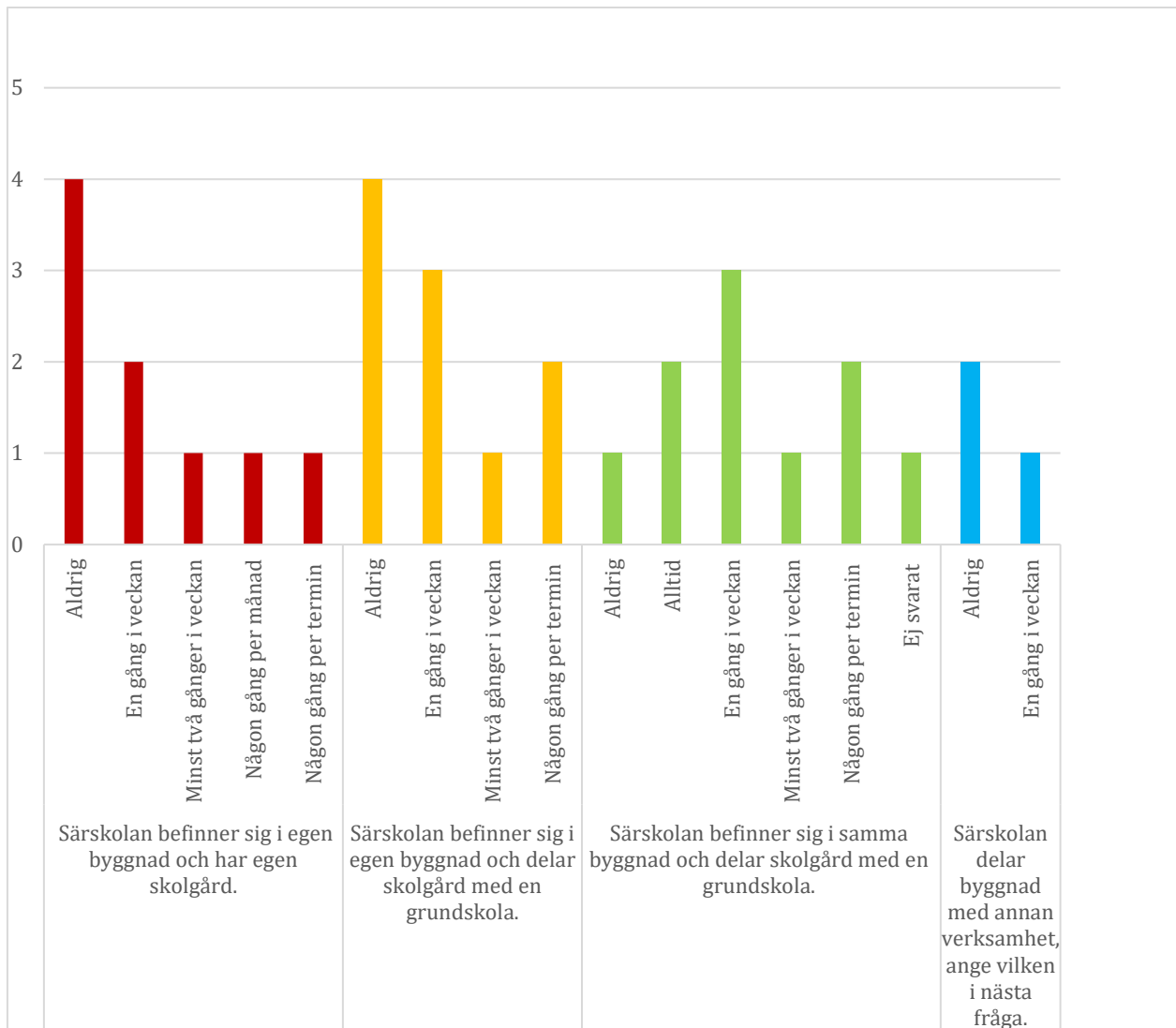
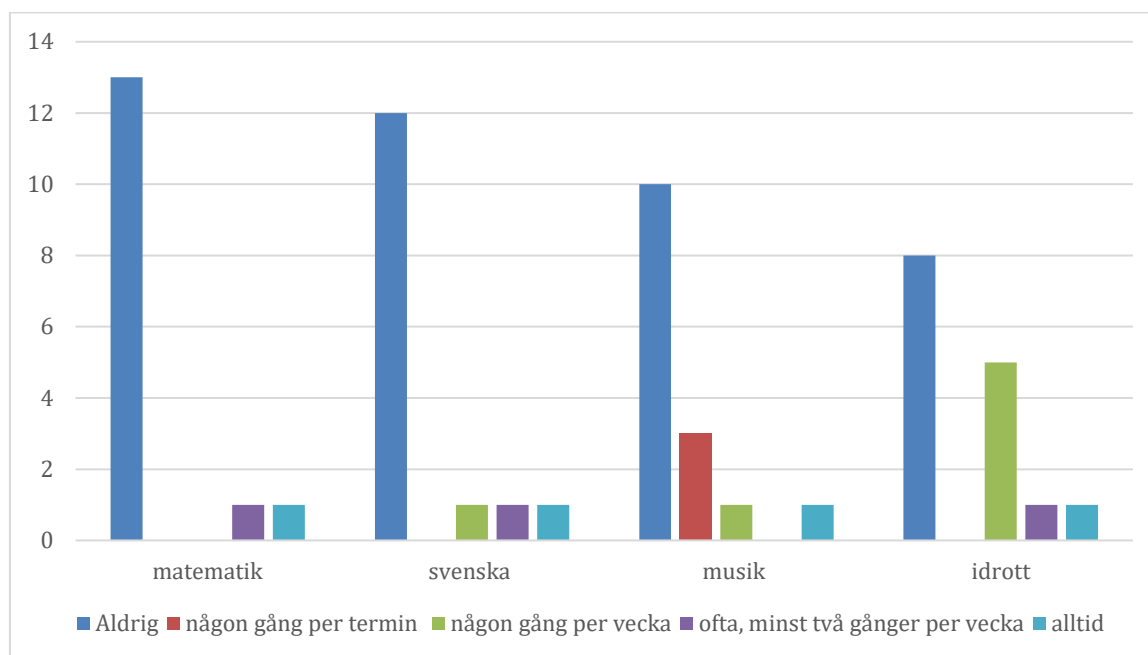


Diagram 4. Jämförelse mellan placering av lokaler och undervisning av grundsärskolans elever i grundskolans lokaler.

### 6.3 Inkludering av grundsärskolans elever i grundskolans ämnen

Enkäten innehöll en redogörelse för alla de ämnen som ingår i läroplanen och pedagogerna fick där ragnordna i vilken utsträckning eleverna var inkluderade i varje ämne. Det är inte alla respondenter som har svarat på den här frågan då en del av dem tidigare svarat att de inte undervisar några elever som är inkluderade i grundskolan. De har därför inget underlag för att besvara frågan om vilka ämnen eleverna är integrerade. Nedanstående diagram (5) visar de fyra ämnen som utmärker sig något i resultatet. Tydligast skillnaden är att flest elever är inkluderade i idrott och hälsa. Där det av de 15 pedagoger som svarat på frågan är fem (30 %) som uppger att de har elever som är inkluderade i grundsskolans idrott någon gång per vecka.

I de teoretiska ämnena svenska och matematik är det bara en pedagog (6%) av de 15 svarande som uppger att hen har elever som alltid läser i grundskolans lokaler, en (6 %) som uppger ofta som svar och i svenska ytterligare en (6%) som anger en gång i veckan som svar.



*Diagram 5.* Inkludering av grundsärskolans elever i grundskolans ämne: matematik, svenska, musik och idrott.

Trots att det är en så liten andel av pedagogerna som uppger att deras elever får inkluderande undervisning ställer sig alla positiva till inkludering 17 st. (53%) ganska positiva och 15 st. (47 %) mycket positiva, vilket syns i följande diagram (6).



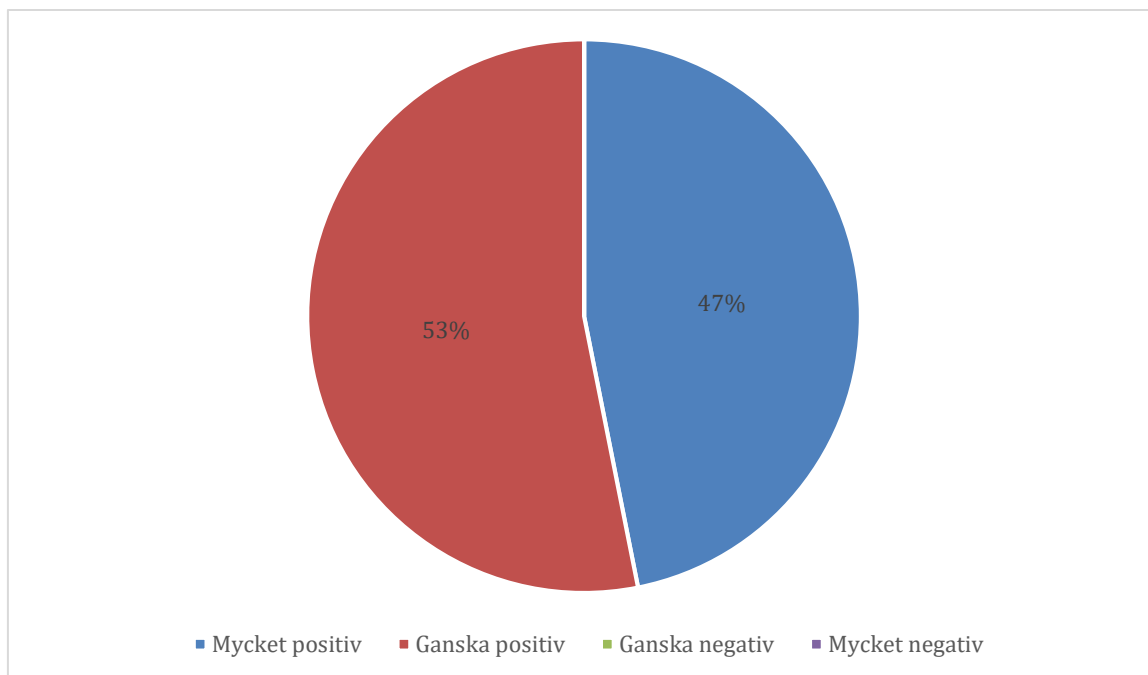


Diagram 6. Respondenternas inställning till inkludering.

## 6.4 Kategorisering av pedagogernas syn på begreppet inkludering

Genom att använda Nilholm och Göransson (2019) uppdelning av begreppet inkludering har jag delat upp pedagogernas svar om vad de anser att begreppet inkludering betyder. Jag har även valt att använda mig av citat från de fritextsvar som pedagogerna har gett i enkäten. Uppdelningen illustreras nedan med ett diagram (7).

### 6.4.1 Placeringsorienterande inkludering

Det placeringsorienterade synsättet på inkludering innebär att fokus ligger på var eleven i fråga är fysiskt placerad. Det vanligaste är att man utgår från en elev med problematik och deras möjlighet att ingå i grundskolans undervisning. Enkäten i sig bygger till stor del på den här typen av frågor då den forskning som har gjorts om inkludering oftast handlar om för och nackdelar med att placering av elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Enligt Nilholm och Göransson (2019) behöver begreppet användas i en vidare bemärkning för att bli meningsfullt. Av pedagogerna är det 7 (21%) som har svarat på ett sätt som får mig att tolka betydelsen som till störst del placeringsorienterande. Gemensamt för dessa svar är betydelsen av att eleverna ska få vara en del av större grupper och få samma möjligheter som elever i grundskolan.

Att få vara med i aktiviteter som övriga elever på skolan är med på, samt att arbeta med en klass på grundskolan där vi pedagoger väljer tillfällena som lämpar sig för samarbete. (Pedagog nr 26)

Att vi pedagoger skapar möjlighet och tillfällen för eleverna från särskolan att vara tillsammans med grundskolans elever och får samma förutsättningar till att lära sig saker. (Pedagog nr 6)

### **6.4.2 Individorienterande inkludering**

I den individorienterade kategorin innebär begreppet inkludering att utgå från varje individ. Hur den enskilde eleven upplever skolan och om det finns ett socialt nätverk. Om eleven själv ställer sig positiv till hur skolgången sker och uppnår kunskapsmålen är det inte speciellt viktigt var eleven fysiskt får sin undervisning. Det viktiga är att eleven själv känner sig delaktig (Nilholm & Göransson, 2019).

Under den här kategorin har jag gjort bedömningen att 12 (37 %) av pedagogernas svar passar in. Mest gemensamt i svaren är att inkludering ska ske utifrån elevens individuella behov och förutsättningar.

Att ta hänsyn och arbeta för elevers delaktighet i undervisningen och i sociala sammanhang. Det behöver inte vara en rumslig inkludering utan barnets bästa ska komma främst. (Pedagog nr 19)

Att alla ska få möjlighet att vara med så mycket de kan utifrån sina förutsättningar och begär. Alla behöver olika verktyg för att nå så långt de kan och känna sig inkluderade. (Pedagog nr 5)

### **6.4.3 Gemenskapsorienterande inkludering**

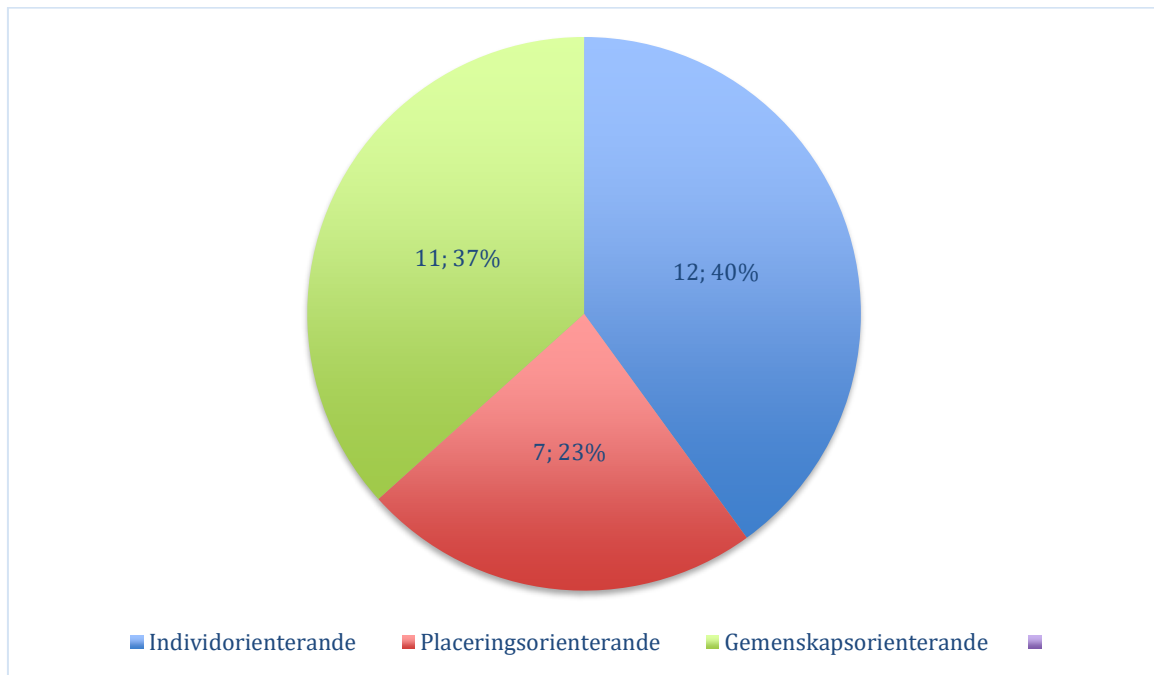
Inkludering ur ett gemenskapsorienterande perspektiv innebär att se skolan som ett system som har ansvar för att se till alla elevers behov. Det ska inte innehålla segregering och gemenskap i olika nivåer står i fokus. Varje elev har rätt att känna sig delaktig både socialt och pedagogiskt (Nilholm & Göransson, 2019). 11 pedagoger (34 %) har besvarat frågan om vad inkludering betyder för dem med skildringar som passar in under gemenskapskategorin. Gemensamt för deras svar är att inkludering ska ses ur ett större

perspektiv. Att eleverna ska vara delaktiga inte bara i skolan utan i samhället och delaktighet måste uppnås på mer än en nivå.

Man är tillsammans fysiskt, socialt och pedagogiskt. (Pedagog nr 14 )

Att man tillhör och känner delaktighet i verksamheten.

Alltså inte bara tillhör en grupp. (Pedagog nr 3)



*Diagram 7.* Illustrerar fördelningen av respondenternas uppfattning av innebörden av begreppet inkludering.

Följande två diagram (8 och 9) visar olika påståenden om inkludering och vad pedagogerna anser är viktigt för att kunna arbeta inkluderande. Diagram 8 belyser fyra påståenden om inkludering. Mest överens är respondenterna om påståendet att inkluderande undervisning främjar allas lärande. 21 av pedagogerna (65%) instämmer till viss grad och 11 (34%) instämmer i hög grad. Även om påståendet att det krävs ett förändrat synsätt hos skolans personal för att inkludering av elever mottagna i grundsärskolan ska fungera är respondenterna i huvudsak överens. 18 pedagoger (56%) instämmer i hög grad, 10 (31%) till viss del, 2 (6%) har inte svarat och 2 (6%) vet ej.

De två påståenden som handlar om undervisning av elever mottagna i grundsärskolan påvisar större skillnader av respondenternas åsikter. 11 pedagoger (34%) instämmer till viss del i påståendet att elever mottagna i grundsärskolan bör undervisas i grundskolan med extra anpassningar i större utsträckning, 6 (18%) instämmer i hög grad, 7 (21%) instämmer inte alls, 6 (18%) har svarat att de inte vet och 2 (6%) har inte svarat.

Att grundskolans elever till största del bör undervisas i små grupper anser 18 respondenter (56%) till viss del, 7 (21%) i hög grad, 5 (15%) instämmer inte alls, 1 (3%) har svarat att hen inte vet och 1 respondent (3%) har valt att inte svara.

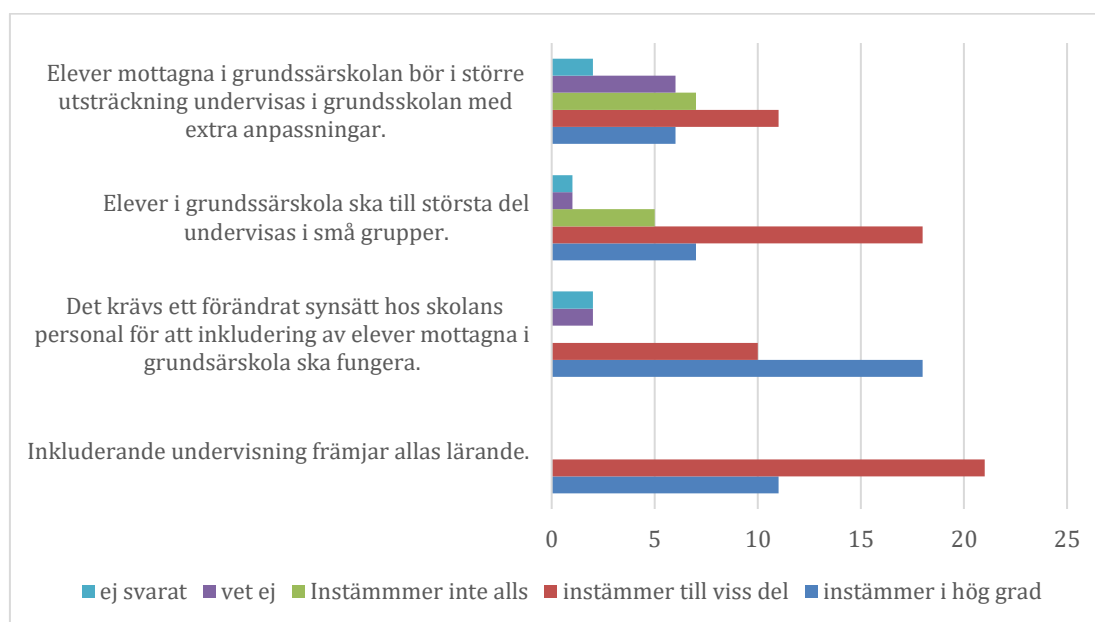
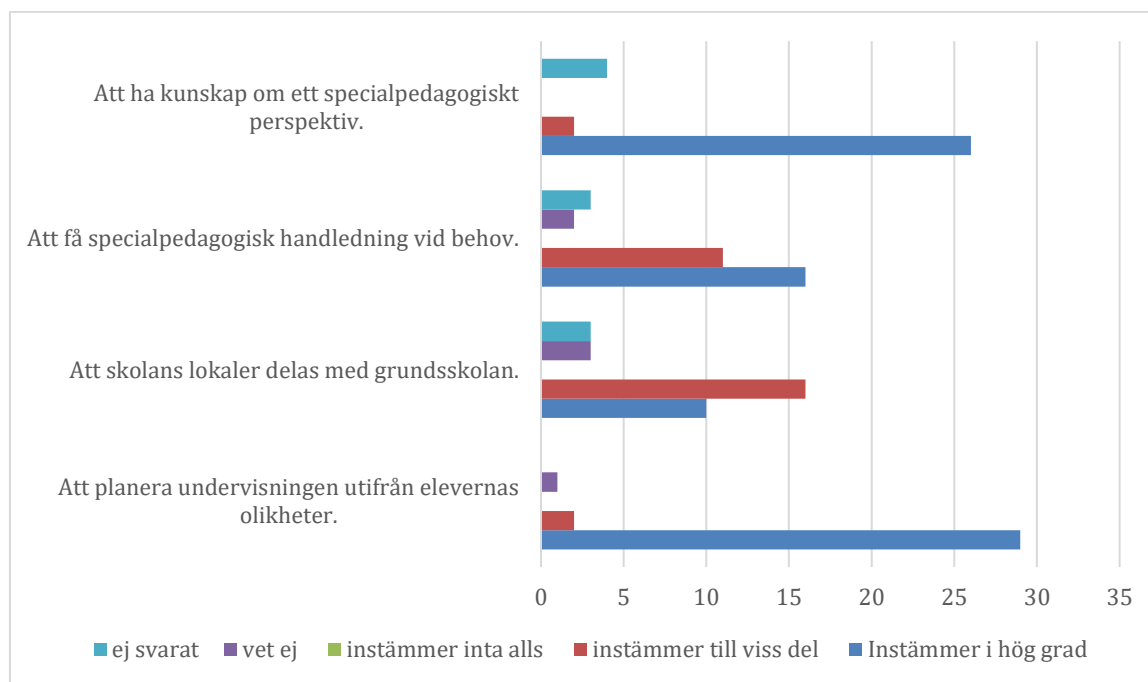


Diagram 8. Pedagogernas syn på fyra påståenden om inkludering.

Diagram 9 redovisar fyra påståenden om vad pedagogerna anser är viktigt för att inkluderande undervisning ska vara möjlig att genomföra. Nästan helt överens är respondenterna om att planering av undervisning utifrån elevernas olika behov är viktigt. 29 pedagoger (90%) har svarat att de instämmer i hög grad, 2 (6%) instämmer till viss del och 1 (3%) har svarat vet ej. Kunskap om ett specialpedagogiskt synsätt anses också vara viktigt då 26 (81%) respondenter instämmer med påståendet i hög grad, 2 (6%) instämmer till viss del. 4 (12%) har valt att inte svara.

Lite mer tveksamma ställer sig respondenterna till de övriga två påståendena då 16 st. (50%) har svarat att de instämmer till viss del om påståendet att det är viktigt att skolans lokaler delas med grundskolan, 10 (31%) instämmer i hög grad, 3 (9%) vet ej och tre har valt att inte svara.

Det är i hög grad viktigt att få specialpedagogisk handledning vid behov anser 16 respondenter (50%), 11 (34%) anser att det är viktigt till viss del, 2 (6%) vet ej och 3 (9%) har valt att inte svara.



*Diagram 9.* Vilka strategier/åtgärder som pedagogerna anser är viktiga för att genomföra en inkluderande undervisning.

## 7. Analys

Här presenteras en sammanfattning av slutsatser från resultatet med förankring i de för arbetet valda teorierna: delaktighetsstegen (Hart, 1992) och ekologisk system teori (Bronfenbrenner, 1979).

### 7.1 Analys av resultatet enligt delaktighetsstegen

Genom att jag har valt att endast fokusera på pedagoger finns det inga förutsättningar för att på djupet undersöka om eleverna får möjlighet till delaktighet enligt Harts modell (1992). Det jag anser att resultatet skildrar, speciellt i de fritextsvar som pedagogerna gett är att de gärna uttrycker sig ur elevernas perspektiv snarare än sitt eget. Pedagogerna för så att säga elevernas talan utan att tillfråga dem. Det är främst de 2 undre nivåerna som Hart (1992) kallar för icke delaktiga som går att urskilja. De pedagoger som svarat ur ett elevperspektiv på frågan om vad inkludering innebär för dem går att kategoriseras på följande sätt: Antingen som *manipulation* som är den första nivån och innebär att en vuxen använder barn för att framföra sina egna åsikter. Det kan också innebära att barnet har blivit tillfrågat men inte får någon återkoppling på resten av processen. Den andra nivån kallas för *dekoration* och skulle kunna illustrera ungefär samma förlopp. Pedagogerna väljer att berätta om vad eleverna behöver och vill ha fast än frågan har ställts till dem som undervisande personal. För att uppnå delaktighet bör eleven bli inbjuden till att delta, få tid att förbereda sig och skapa förståelse kring vad som efterfrågas. Antingen med vuxnas stöd i frågor som uppstår efter elevens egna intressen eller få möjlighet att vara med och ta beslut i frågor som är initierade av vuxna. Enligt Hart bör syftet med modellen vara att argumentera för elevernas förtryck utan för att belysa deras rätt till delaktighet i beslut som rör lärmiljöer och elevernas roll i samhället (Hart, 2008). Därför anser jag att resultatet enligt delaktighetsstegen visar att pedagogerna gärna talar för sina elever genom att ta ett elevperspektiv när de blir tillfrågade om saker som rör skolan. De gör säkert detta med goda intentioner men det visar ingen egentlig delaktighet från eleverna. Samtidigt är det också viktigt att poängtera att jag medvetet har valt att endast använda mig av undervisande personal för att undersöka inkludering i studien. Det kan därför finnas fler nivåer av delaktighet i verksamheterna som pedagogerna tillhör som inte syns i resultatet.

## 7.2 Analys av resultatet enligt ekologisk systemteori

Ekologisk systemteori handlar om individens utveckling i relation till de olika system som i det här fallet eleven ingår i. Skolan ses som ett mikrosystem. Där bygger eleven nära relationer och kan till viss del påverka sin vardag. Mesosystem är system som uppstår när olika mikrosystem skapar relationer. Ett vanligt exempel på detta är mellan vårdnadshavare och skolan (Bronfenbrenner, 1979). När det gäller inkludering kan de olika skolformerna grundskola och grundsärskola tolkas som två mikrosystem och när elever mottagna i grundsärskolan undervisas i grundskolan bildas ett mesosystem. Analysen visar att av de 32 pedagoger som besvarat enkäten så är det endast en som uppger att eleverna som hen undervisar alltid är inkluderade i grundskolans undervisning. Endast i detta fall kan det anses att eleverna tillhör samma mikrosystem. I de andra 31 fallen (96%) kan det anses att eleverna tillhör olika mikrosystem och måste bygga relationer med varandra på en mesonivå. Även den fysiska placeringen av skolorna har betydelse för vilka system eleverna interagerar med varandra i. Av de 9 respondenter som svarat att de arbetar på grundsärskolor som ligger i egen byggnad och har egen skolgård uppger 4 stycken (44%) att deras elever aldrig deltar i grundskolans undervisning. På grundsärskolorna som delar byggnad och skolgård med grundskolor är det endast 1 respondent (9%) av 11 som uppger att eleverna aldrig är inkluderade i grundskolans undervisning. Det skiljer sig även mellan de olika ämnena och i vilken utsträckning eleverna undervisas tillsammans. Det är 13 av 15 svarande respondenter (56%) som uppger att eleverna aldrig är integrerade i grundskolans matematikundervisning och 0 som uppger att eleverna deltar någon gång i veckan. Under grundskolans idrottslektioner uppger 5 respondenter av 17 (29%) att elever mottagna i grundsärskolan deltar någon gång i veckan och endast 8 (47%) att de aldrig har elever som är integrerade. Det finns alltså en högre andel elever mottagna i grundsärskolan som under idrottslektionerna tillhör samma mesosystem som grundskoleeleverna.

Det övergripande mesosystemet ger sig till känna i de påståenden där respondenterna fått ange hur viktiga olika aspekter är för att kunna genomföra en inkluderande undervisning. Till exempel är det 18 av 32 respondenter (56%) som i hög grad håller med om att synsättet bland skolans personal måste förändras för att inkludering av grundsärskolans elever ska fungera. 10 (31%) håller med om det till viss del, 2 (6%) vet ej och 2 (6%) har inte svarat. För att lyckas påverka ett synsätt behöver kulturella värderingar och samhällsliga intentioner förändras. Begreppet inkludering som gemenskapsorienterat (Nilholm & Göransson, 2019) har likheter med ekologisk systemteori där skolan ses som ett system som har ansvar för alla

elevers behov även här handlar det om att se individen i relation till olika nivåer. Mer ingående skildrar den tidigare forskningen om inkludering hur stor betydelse makrosystemet har för skolans arbete med inkludering vilket kommer att problematiseras mer ingående i diskussionskapitlet.

## **7.3 Slutsatser**

### **7.3.1 Inkludering ur pedagoger i grundsärskolans perspektiv**

De 32 pedagoger som har besvarat enkäten ställer sig alla positiva till inkludering. Genom att använda Nilholm och Göranssons uppdelning av begreppet i Placeringsorienterande, Individorienterande och Gemenskapsorienterande (2019) har kategoriserat deras svar. Sju pedagoger beskrev begreppet inkludering på ett sätt som kan tolkas som placeringsorienterande då svaren främst handlade om elevernas fysiska placering och elevernas rätt till att få tillhöra större grupper. 11 pedagoger (34%) har svarat på ett sätt som till största del kan tolkas som gemenskapsorienterande. Vilket innebär att skolan som system ska tillfredsställa alla behov och inte innehålla segregeringar. Eleverna ska känna sig delaktiga både socialt och pedagogiskt. Dessa 11 pedagoger har besvarat frågan om vad inkludering innebär för dem med svar som skildrar inkludering ur ett större perspektiv där de poängterar att inkludering kräver delaktighet både i skola och i samhället som stort. Den sista tolkningen av begreppet inkludering är individorienterande och utgår från varje enskild individ. 12 respondenter (37%) har beskrivit inkludering på ett sätt som går att tolka som individorienterande. Den fysiska placeringen av eleven anses här inte vara viktig utan det är elevens egna upplevelser och prestationer i skolan som uppmärksammas.

### **7.3.2 Inkludering av elever som är mottagna i grundsärskolan i grundskolans undervisning**

Ungefär 33% av pedagogerna (11 st.) har svarat att deras elever aldrig undervisas i grundskolans lokaler och endast två svarade att deras elever alltid är inkluderade i grundskolan. Av de resterande 66% är eleverna inkluderade i vissa ämnen. Idrott utmärker sig något med fem svarande respondenter på alternativet elever som är inkluderade någon gång i veckan. Elever från grundsärskolan är enligt resultatet inkluderade i matte och svenska i liten grad då ungefär 1 av 32 respondenter (3%) har svarat att hen har elever som är inkluderade i dessa ämnen.



### **7.3.3 Vad pedagoger anser är viktigt för att uppnå en inkluderande skolgång**

29 av pedagogerna (90%) ansåg att det är viktigt att planeringen är individanpassad för att skolgången ska bli inkluderande för elever mottagna i grundsärskolan. Även kunskap om ett specialpedagogiskt perspektiv (26/80%) och ett förändrat synsätt hos grundskolans personal tyckte de flesta var mycket viktigt (18 i hög grad och 10 till viss del, 56% respektive 31%). I uppdelningen av begreppet inkludering enligt Nilholm och Göranssons kategorier (2019) framgår det att respondenterna förhåller sig till begreppet individorienterat i störst utsträckning vilket speglar sig i vad de tycker är viktigt för att uppnå en inkluderande skolgång då 90 % av pedagogerna skattar individuellplanering mycket högt. Vidare i diskussionskapitlet kommer jag dra slutsatser gällande de två övriga påståendena som pedagogerna skattar som mycket viktiga för att uppnå inkludering då tidigare forskning har konstaterat att specialpedagogisk kompetens efterfrågas av personal som undervisar grundsärskolans elever samt att den kultur och det synsätt som finns i dagens skola behöver förändras.

## 8. Diskussion

### 8.1 Resultatet diskuterat i relation till tidigare forskning

Resultatet visar att av de 32 respondenterna är det endast 11 stycken som undervisar elever som någon gång under skoltiden är inkluderade i grundskolans undervisning. Endast 1 har uppgett att eleverna är fullt inkluderad i grundskolan. Trots detta uppger alla att de är positivt inställda till inkludering. I utredningen som Carlbeck-kommittén gjorde konstaterades att begreppet inkludering behöver användas som ett synsätt på olikheter, tillhörighet och vem som tar ansvar för att påverka (Carlbeck-kommittén, 2014). En anledning till att inkludering av grundsärskolans elever som fysisk placering i grundskolan sker i så liten utsträckning trots pedagogernas positiva inställning kan vara strukturen på svensk skola. Skolsystemet bygger på en normaliseringsprincip vilket problematiserar möjligheten till inkludering (Barton, 1997; Ineland & Silfver, 2017). Det finns ett så kallat *Dual system*, ett utbildningssystem för normen och ett annat för dem som utmärker sig som annorlunda (Göransson & Nilholm, 2014). Systemet i sig gör att det blir svårt att applicera ett inkluderande arbetssätt eftersom eleverna tillhör olika microsystem.

I Gidlunds avhandling (2018) belyses lärares attityder kring inkludering i grundskolan för elever med psykiska svårigheter. Det framkommer att lärarna känner frustration över arbetet med inkludering där de menar att det finns en lucka mellan styrdokument, lagar och skolans verklighet. Pedagogernas fokus befinner sig i stor utsträckning kring frågor som handlar om vilka praktiska möjligheter de har att genomföra en inkluderande undervisning och handlar för lite om skyldigheten att säkerhetsställa att alla elever får möjlighet till en likvärdig skola (Gidlund, 2018). Respondenterna i min studie är eniga om att det krävs ett förändrat synsätt bland skolans personal för att inkludering i grundskolan av elever mottagna i grundsärskolan ska fungera. För att eleven ska känna sig inkluderad krävs mer än en formell tillhörighet. Det krävs att eleverna, lärarna och omgivningen arbetar för att skapa delaktighet. Ambitionen att skapa delaktighet finns ofta men i diskussionen om inkludering ges individen och dess egna förutsättningar störst utrymme. För att föra arbetet framåt krävs en dialog som handlar mer om förutsättningar för allas lärande och en delaktig lärmiljö (Mineur et al., 2019).

Frustrationen lärarna uttrycker handlar om brist på resurser och avsaknaden av specialkompetens (Gidlund, 2018). Även pedagogerna i studien anser att ett specialpedagogiskt synsätt är viktigt för att arbeta inkluderande. Barton (1997) anser att

diskursen kring specialpedagogik ofta är för individcentrerad och saknar helhetsperspektiv. Ett stöd som är individriktat kan leda till segregering av eleven och resulterar inte i delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Hur stora möjligheter som finns till att rekrytera personal med specialpedagogisk kompetens som pedagogerna efterlyser beror på det synsätt som samhället har på specialpedagogik. Hur ekonomiskt prioriterad specialpedagogik är påverkas i hög grad av de förändringar som sker om undervisning generellt (Assarsson, 2007) och enligt Skritic (1991) i större utsträckning än andra delar av skolan, av de trender som skiftar inom socialpolitiken. Att inkludering främjar allas lärande är respondenterna överens om. Även tidigare forskning tyder på detta. Elever med en utvecklingsstörning har uppvisat lite bättre studieresultat när de inte undervisats i en segregerad skolform (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs et al. 2010). När det gäller studieresultaten för elever som inte är i behov av särskilt stöd har inga skillnader kunnat påvisas. Deras studieresultat påverkas inte nämnvärt av om det finns elever som behöver särskilt stöd i gruppen eller inte (Ruijs et al. 2010). Socialt menar Szumski och Karwowski (2012) att elever med en utvecklingsstörning har bättre förutsättningar i mindre undervisningsgrupper och större möjligheter att skapa kamratrelationer. Quavang och Willumsen (2009) menar att i deras studie på Maglebliskolan, där alla elever undervisas i så kallade ”inklusionsklasser” uppgav eleverna att de hade en känsla av delaktighet och att olikheter är naturligt. Forskarna menar också att de vid observationer såg att eleverna behandlade varandra med respekt och tolerans. Dessa resultat tyder på att inkludering av grundsärskolan i grundskolans undervisning är positivt och således bör användas i större utsträckning än vad min studie påvisar sker i praktiken.

Skolan har historiskt sett alltid kategoriserat elever utifrån svagheter och olikheter, vilket har bidragit till en exkluderande kultur både inom skolan och i samhället som stort (Barton, 1997). Grundsärskolan som särskild skolform är ett tydligt exempel på det segregering som svensk skola präglas av. För att det ska kunna ske en fundamental förändring som leder till en inkluderande skola där alla har rätt till delaktighet krävs det att diskursen kring begreppet inkludering sker inom politiken och får handla om jämställdhet, makt och kontroll (Östlund, 2012). Hur arbetet med inkludering ser ut i verkligheten påverkas i stor utsträckning av ekonomi (Gidlund, 2018) och det kostar pengar att göra förändringar. För att uppnå förståelse måste de funktionsnedsattas perspektiv vara det centrala, de måste själva uttala sig om sina behov. Att ge dem möjlighet att vara en del av de beslut som rör skolan är nödvändigt för att uppnå delaktighet (Barton, 1997). Enligt Soriano et al. (2019) behöver det ske en förändring i

arbetet med inkludering på tre nivåer. Det krävs en politisk vilja- beslut som gynnar ett inkluderande arbetssätt och en vilja att stötta skolan i detta. Skolans som system behöver genomgå förändringar, där fokus läggs på gruppen och inte individen och undervisningen ska inte utgå från normen. Slutligen behöver det finnas ett större mer samhällsenligt perspektiv på begreppet inkludering. Dessa förändringar kan bidra till att fler människor känner sig delaktiga i samhället och kan bidra till arbetslivet. Att investera i skolan och ge alla elever förutsättningar till lärande och gemenskap leder till att de behöver mindre stöd senare i livet. (Soriano et al., 2017).

- Hur uppfattar och beskriver pedagoger i grundsärskolan inkludering?
- I vilken utsträckning inkluderas elever som är mottagna i grundsärskolan i grundskolans undervisning?
- Vad anser pedagoger är viktigt för att uppnå en inkluderande skolgång för elever mottagna i grundsärskolan?

## **8.2 Metod- och teoridiskussion**

Att välja enkät som metod gjorde att jag fick möjlighet att samla in svar från en större andel respondenter än om jag använt mig av intervjuer eller observationer. Eftersom jag främst ville undersöka pedagogers åsikter om begreppet inkludering var detta en relevant metod. För att öka reliabiliteten hade dock undersökningen behövt innefatta en större andel respondenter än de 32 som besvarade min enkät. Grundsärskolan är en liten organisation och trots att mitt underlag var en stor del av Skånes grundsärskolor hade jag egentligen behövt kontakta alla grundsärskolor i Sverige för att empirin skulle ge ett tillräckligt utrymme för att dra värdefulla slutsatser. Jag anser dock att jag i den här studien har kunnat presentera intressanta indikationer gällande vilken syn pedagoger i grundsärskolan har på inkludering, hur inkludering sker av grundsärskolans elever och vad pedagogerna anser är viktigt för att kunna uppnå inkludering. Om jag istället hade valt att genomföra intervjuer och/eller observationer hade jag haft bättre förutsättningar att belysa elevernas delaktighet och upplevelser av inkludering vilket hade gett studien ytterligare en dimension. Jag anser att enkät var ett bra val av metod för den här studien då materialet har varit lätt att tolka och sammanställa om studien skulle ha varit mer omfattande hade jag valt att utöka empirin genom att göra intervjuer och möjligtvis observationer. Men för att genomföra ett arbete med intressanta indikationer på upplevelsen av inkludering bland pedagoger anser jag att enkäterna gav mig

mer än nog material. Mitt val av teorier grundar sig i vad begreppet inkludering innebär, vilket är mycket komplext, men jag anser att jag haft nytta av både delaktighetsstegen (Hart) och Ekologisk system teori (Bronfenbrenner) för att påvisa avgörande detaljer i vad begreppet inkludering kan betyda.

### **8.3 Fortsatt forskning**

Som jag var inne på ovan så är inkludering ett mångfacetterat begrepp som kan och bör forskas om i större utsträckning än vad som redan skett. Jag nämnde även att jag anser att min enkät gav mig mycket empiri som ledde till många fortsatta funderingar kring begreppet. Först och främst blev det tydligt i analysen av resultatet med hjälp av teorierna. Elevernas delaktighet som anses vara av stor vikt för att kunna uppnå inkludering är helt förbisedda i det här arbetet. Därför anser jag att fortsatt forskning framför allt bör handla om elevernas perspektiv. Eleverna bör få säga sitt om vad inkludering innebär för dem genom intervjuer och observationer. Jag har heller inte tagit upp något om den höga andelen specialutbildad personal som deltog i enkäten eller problematiserat det faktum att detta inte är representativa siffror för särskolans personal i hela riket (Skolverket, 2019). Skillnaden mellan elever som läser ämnen eller ämnesområden hade också varit möjligt att forska vidare om. Slutligen är det min uppfattning att det hade varit av intresse att undersöka vad som krävs på en politisk nivå för att genomföra omfattande strukturella förändringar i skolans organisation då den mesta av tidigare forskning som jag bearbetat i det här arbetet menar att det är ekonomi och politik som avgör hur skolan styrs och det tas lite hänsyn till vad forskningen påvisar.

### **8.4 Studiens implikationer**

För att förtydliga vilka faktorer som berörs av studiens resultat kommer jag förhålla mig till de begrepp som Bronfenbrenner (1979) använder i ekologisk systemteori. Jag anser att resultatet av studien samt tidigare forskning indikerar att särskolan som särskild skolform bör avvecklas. Att pedagogerna ställer sig positiva till inkludering men praktiskt genomför det i så liten utsträckning samt de resultat om sociala fördelar och ökade kunskapsnivåer som tidigare studier har kunnat påvisa gällande inkluderande undervisning tyder på att det krävs förändringar i makrosystemet. Diskursen om vad som är en givande utbildning för eleverna och svenska medborgare i stort behöver behandlas på en politisk nivå. Det krävs nya politiska beslut som grundas på vad forskningen säger. På mikrosystem nivån uttrycker pedagogerna i tidigare forskning och pedagogerna i min studie att specialpedagogisk kompetens är mycket viktig för att genomföra inkludering. En omfördelning av resurser och mer personal

med rätt utbildning kommer att krävas för att inkludering ska fungera i praktiken. Avslutningsvis vill jag mena att det vi alla som arbetar inom skola kan påverka är det som händer på mesonivå. Genom att vi inom våra egna mikrosystem ser till att mötas och bli bättre på att samarbeta kan vi påverka undervisningsmiljön med små medel. Det är lätt att bli frustrerad över hur lite som görs politiskt eller de beslut som skolchefer och rektorer tar som vi pedagoger inte anser gynnar undervisningsmiljön. Men genom att fortsätta föra forskningen framåt och uppmärksamma dess resultat gällande inkluderande arbetssätt och specialpedagogisk utbildning tror jag att även jag som enskild individ, som speciallärare kan påverka diskursen om än i liten utsträckning. Det är det jag hoppas kunna uppnå med den här studien, att som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning föra min kunskap vidare och sätta bollen i rullning för att på sikt förändra skolsystemet till en mer inkluderande miljö som tillåter alla elever att uppnå delaktighet (SFS 2011:186.)

## 9 . Slutord

Det här arbetet har belyst inkludering ur undervisande pedagoger i grundsärskolans perspektiv. Genom att analysera empiri från en enkät genomförd av 32 pedagoger som arbetar i grundsärskolan har jag genom att analysera svaren med hjälp av tidigare forskning och teorierna delaktighetstegen (Hart,1992) och ekologisk systemteori (Bronfenbrenner,1979) kunnat urskilja vissa aspekter som anses viktiga för att uppnå inkludering av grundsärskolans elever och varför det är betydelsefullt för deras utveckling. Alla deltagande pedagoger ställer sig positiva till begreppet inkludering men det är endast en liten andel som uppger att de undervisar elever som är inkluderade i grundskolans undervisning. Pedagogerna uppger så väl som forskningen (Gidlund, 2018) att specialpedagogisk kompetens krävs för att uppnå inkludering. En förändrad syn på inkludering hos personal inom grundskolan är också viktigt och kan ytterligare problematiseras med hjälp av ekologisk systemteori där i de två skilda skolformerna grundskola och grundsärskolan inte ingår i samma microsystem (Hart, 1992) och således därför kommer att ha svårt uppnå fullkomlig delaktighet. Just nu har skolan i stor utsträckning ett individorienterat synsätt på inkludering där det med hjälp av särskilt stöd och placering i grundsärskola görs många anpassningar med individen i fokus. För att istället kunna skapa en gemenskapsorienterad skolform krävs det strukturella förändringar på politisk, ekonomisk och organisations nivå (Östlund 2012; Göransson & Nilholm, 2014; Ineland & Silfver, 2018; Soriano et al. 2019). Debatten kring grundsärskolan borde ändra fokus och inte längre handla om omsorg och kunskap utan istället om inkludering och delaktighet eftersom forskningen visar att ett inkluderande arbetssätt ger goda resultat både när det gäller omsorg och kunskap (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs et al. 2010; Quavang & Willumsen, 2009 ). Utifrån ett relationellt synsätt som enligt mig har ett stort värde för hur skolan idag bör se ut ska inte omsorg och kunskap ses som två isolerade begrepp utan behöver lika stort utrymme för att personlig utveckling ska ske (Aspelin, 2010). Min förhoppning är att inkludering inte längre bara ska vara ett begrepp som all undervisande personal i grundsärskolan ställer sig positiva till, utan att de också får resurser och kunskap för att kunna genomföra en inkluderande undervisning i praktiken. Det kommer att krävas för att skolan ska kunna uppnå delaktighet för alla elever.

## Referenser

- Andersson, B. (1982). *Utvecklingssekologi: en teoretisk referensram till studiet av mänsklig utveckling* (Stockholm: Barnpsykologiska forskningsgruppen, Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1982:1) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: en nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. (Halmstad University Dissertations no 19) Halmstad: Högskolan i Halmstad, Akademin för hälsa och välfärd. Hämtad från <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:920464/FULLTEXT03.pdf>
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences No 28) Diss. Lund : Lunds universitet, Malmö. Hämtad från: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/3417/Avhandling.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Barrow, T. & Östlund, D. (Red.), (2012). *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press. Hämtad från [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carlbeck-kommittén (2004). *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning*. (5. uppl.) Lund: Studentlitteratur..
- Gidlund, U. (2018). *Discourses of Including Students with Emotional and Behavioral Difficulties (EBD) in Swedish Mainstream Schools* (Faculty of Human Sciences Thesis for Doctoral degree in Pedagogy 2018) Mid Sweden University, Sundsvall. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1177809/FULLTEXT01>



- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka. Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. (Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences no 157) Uppsala universitet, Uppsala. Hämtad från <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1236617/FULLTEXT01.pdf>
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. Hämtad från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hansson, K., & Normark, E. (2015). *Att arbeta med delaktighet inom habiliteringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti essays, fund*. Florence: Unicef ICDC. s.7-30. Hämtad från [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Hart, R. (2008). *Stepping back from the ladder! Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. UK: Springer. Hämtad från [https://www.researchgate.net/publication/316118875\\_Stepping\\_back\\_from\\_The\\_ladder\\_Reflections\\_on\\_a\\_model\\_of\\_participatory\\_work\\_with\\_children/link/58f13801a6fdcc11e569e6be/download](https://www.researchgate.net/publication/316118875_Stepping_back_from_The_ladder_Reflections_on_a_model_of_participatory_work_with_children/link/58f13801a6fdcc11e569e6be/download)
- Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenhet från pedagogers perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1-2(23), 107-126. Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1472>
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2019). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings, *International Journal of Disability, Development and Education*. Hämtad från <https://www.tandfonline.com/action/showCopyRight?scroll=top&doi=10.1080%2F1034912X.2019.16797>
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: [en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009]*. Stockholm: Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C., & Göransson, K. (2019). *Inkluderande undervisning vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/inkluderande-undervisning/>
- Nohrstedt, L. (2003). *Särskolan blir kvar som egen skolform*. Lärarnas tidning 2003-03-23 <https://lararnastidning.se/sarskolan-bli-kvar-som-egen-skolform/4/>
- Quvang, C., & Willumsen, J. (2009). “*Magleblikundersøgelsen*” - *Innovativemodeller for eksperter i nye faglige, inklusionsfremmende samarbejdsformer i skolen*. Esbjerg: Nationalt videntcenter for Inclusion og Eksklusion (NVIE). Hämtad från <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/NVIE-Magleblikundersoegelsen-Halsnaes.pdf>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). The effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. Hämtad från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2010.524749>
- SFS 1993:387 Lagen om stöd och service till vissa. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1993387-om-stod-och-service-till-vissa\\_sfs-1993-387](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1993387-om-stod-och-service-till-vissa_sfs-1993-387)
- SFS 2010:800 Skollagen. Stockholm: Fritzes. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800).
- SFS 2011:326. Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor. Stockholm: Fritzes. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och\\_sfs-2011-326](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326)
- SFS 2011:186. Examensordning för speciallärarexamen. Hämtad från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>
- Shier, H. (2001). *Vägar till delaktighet: Öppningar, möjligheter och skyldigheter -En ny modell för att öka barns delaktighet i att fatta beslut*. Artikel 12.1 i FN:s konvention om barnets rättigheter. Hämtas från [http://www.harryshier.net/docs/shiervagar\\_till\\_delaktighet.pdf](http://www.harryshier.net/docs/shiervagar_till_delaktighet.pdf)
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan. Rapport 2010:9*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverkets statistik över grundsärskolor (2019). Hämtad från  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Grund%C3%A4rskolan&omrade=Elever&lasar=2018/19&run=1>
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colo.: Love Pub. Co.
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. PE 596.807. Brussels: European Parliament.  
[www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL\\_STU%282017%29596807](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU%282017%29596807).
- SOU 2004:98. Statens offentliga utredningar. *För oss tillsammans- om utbildning och utvecklingsstörning* Hämtad från  
<https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/8df02c09457140e6b555b660903cf41e/sou-200498---missiv-t.o.m.-kapitel-9>.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Svenska Unescorådets skriftserie, 2/2006.
- Szumski, G., & Karwowowski, M. (2017). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in developmental Disabilities* 09/2012, volume 33 nr 5, 1615-1625. Hämtad från  
[https://www.researchgate.net/publication/224845879\\_School\\_achievement\\_of\\_children\\_with\\_intellectual\\_disability\\_The\\_role\\_of\\_socioeconomic\\_status\\_placement\\_and\\_parents\\_engagement](https://www.researchgate.net/publication/224845879_School_achievement_of_children_with_intellectual_disability_The_role_of_socioeconomic_status_placement_and_parents_engagement)
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (Red.), (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) , Malmö: Gleerup.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B.E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*. Vol.1, nr 4, 12-11, 198-210. Hämtad från  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

Vetenskapsrådet (2017.) *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva) Stockholm:

Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2012. Malmö

## Inkludering

Denna enkät riktar sig till dig som undervisar elever i grundsärskolan åk 1- 6. Syftet är att undersöka uppfattningar om begreppet inkludering. Vilka arbetssätt som används för att uppnå inkludering i undervisningen och vilka möjligheter och hinder finns för inkludering av grundsärskolans elever.

Enkätsvaren kommer att bearbetas med hjälp av ett statistikprogram.

Begreppet inkludering har i detta sammanhang betydelsen av gemenskap i klassrummet, elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande.

Enkäten består av 16 frågor och tar cirka 15 min att besvara. Fyll i svaren och tryck sedan lämna in.

**DINA SVAR ÄR VIKTIGA**

Din medverkan är frivillig och svaren kommer att behandlas anonymt. Min förhoppning är att du vill ta dig tid att besvara frågorna. Dina kunskaper och erfarenheter är av stor betydelse.

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning

XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX

1.

Kön:

Man  
Kvinna  
Annat

2.

Vad har du för utbildning?

Förskollärare  
Grundskolelärare  
Gymnasielärare  
Fritidspedagog  
Specialpedagog  
Speciallärare  
Jag har ingen pedagogisk utbildning  
Annan

3.

Om du svarat annan på förra frågan, vilken utbildning har du?

4.

Inom vilken inriktning undervisar du?

Ämnesområden  
Ämnen  
Både ämnesområden och ämnen

5.

Hur många år har du sammanlagt arbetat med grundsärskolans elever?

0-1 år  
1-5 år  
6-10 år  
mer än tio år

6.

Vilket av nedanstående påstående beskriver din arbetsplats?

Särskolan befinner sig i egen byggnad och har egen skolgård.  
Särskolan befinner sig i egen byggnad och delar skolgård med en grundskola.  
Särskolan befinner sig i samma byggnad och delar skolgård med en grundskola.  
Särskolan delar byggnad med annan verksamhet, ange vilken i nästa fråga.

7.

Om du svarat att sarskolan delar lokaler med annan verksamhet på förra frågan, ange vilken.

8.

Vad betyder begreppet inkludering för dig?

9.

Hur ofta sker nedanstående påstående om samarbete mellan grundsarskolan och grundskolan?

Någon gång per Aldrigtermin	Någon gång per månad	Minst två En gång igång i veckan	veckan	Alltid
-----------------------------	----------------------	----------------------------------	--------	--------

Personalen i grundsarskola och grundskola har gemensamma möten.

Grundskolans elever undervisas i grundsarskolans lokaler.

Grundsarskolans elever undervisas i grundskolans lokaler

Grundskolan och grundsarskolan har gemensamma återkommande aktiviteter.

10.

Har du elever i grundsarskolan som får en del av sin undervisning i en grundskoleklass?

Nej

Ja

11.

Hur många elever undervisar du och hur många av dessa är någon gång i veckan inkluderade i grundskolans undervisning?

12.

Om du undervisar elever som är inkluderade i grundskolan, i vilka av följande grundskoleämnen är de inkluderade ?

	Någon gång Aldrig per termin	Någon gång per vecka	Ofta, minst två gångar per vecka	Alltid
--	---------------------------------	-------------------------	-------------------------------------	--------

Svenska

Svenska som andra  
språk

Matematik

Engelska

Bild

Musik

NO

SO

Teknik

Slöjd



Idrott och hälsa

Hem och  
konsumentkunskap

Moderna språk

Modersmål

13.

Vilken är din huvudsakliga inställning till inkludering?

Mycket positiv

Ganska positiv

Ganska negativ

Mycket negativ

14.

Hur viktiga är följande strategier/åtgärder för att kunna genomföra en inkluderande undervisning

Instämmer i hög grad	Instämmer till viss del	Instämmer inte alls	Vet ej
-------------------------	----------------------------	------------------------	-----------

Att planera undervisningen utifrån  
elevers olikheter.

Att skolans lokaler delas med  
grundskolan.

Att få specialpedagogisk  
handledning vid behov.

Att ha kunskap om ett  
specialpedagogiskt perspektiv.

15.

Vad anser du om följande påstående om inkludering

Instämmer i hög grad	Instämmer till viss del	Instämmer inte alls	Vet ej
-------------------------	----------------------------	------------------------	-----------

Inkluderande undervisning främjar allas  
lärande.

Elevens självvärdering påverkas om  
eleven placeras i grundsärskola.

Det krävs ett förändrat synsätt hos  
skolans personal för att inkludering av  
elever mottagna i grundsärskolan ska  
fungera.

Elever mottagna i särskolan till största del  
bör undervisas i små grupper.

Elever mottagna i grundsärskolan i större utsträckning bör undervisas i grundskolan med extra anpassningar.

16.

Om det är något annat du vill delge om inkludering för grundsärskolans elever får du gärna skriva det här.

**Skicka**

Det här innehållet har skapats av formulärets ägare. Data du skickar kommer skickas till formulärägaren. Lämna aldrig ut ditt lösenord.



Fakulteten för  
lärarutbildning

2019-10-31

### Missivbrev

Hej!

Jag heter XXXXXXXX och läser på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan Kristianstad. Jag har just inlett mitt självständiga arbete och tar examen i januari 2020. Förutom studier arbetar jag sedan snart fem år tillbaka i grundsärskolan i XXXXX kommun. I grunden är jag utbildad förskollärare, låg och mellanstadielärare men ville ha rätt behörighet för att arbeta med särskolans elever och började därför speciallärarutbildningen 2017.

Mitt examensarbete ska handla om Inkludering för elever som är mottagna i grundsärskolan och går i årskurserna 1-6. Jag önskar genomföra en enkätstudie med fokus på vad pedagoger som arbetar med elever som tillhör grundsärskolan anser om inkludering och i vilken utsträckning elever i grundsärskolan är inkluderade i grundskolan.

Jag kommer att skicka ut en länk till dig som är ansvarig rektor för en av särskolorna i Skåne med en förfrågan om att vidarebefordra denna till pedagoger som arbetar med elever i grundskolans årskurser 1-6. Enkäten görs i programmet Microsoft forms. Det är frivilligt att delta och enkäten besvaras anonymt. Jag kommer sedan att analysera resultatet i ett statistikprogram. Det är endast jag och min handledare som kommer att ha tillgång till materialet. Databearbetningen sker helt

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

konfidentiellt och materialet kommer att förstöras efter examination. Det färdiga självständiga arbetet kommer att publiceras i databasen DIVA.

Jag tackar för er tid och hoppas att ni vill bidra med era kunskaper och erfarenheter i denna studie.

För vidare information om de etiska principer som kommer att följas hänvisas här med till Vetenskapliga rådet <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vänligen

XXXXXXXX

XXXXXXXXXX

Ansvarig lärare/handledare: XXXXXXXX

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

[XXXXXX](#)