

EXAMENSARBETE

Våren 2010

*Sektionen för lärarutbildningen
Specialpedagogutbildningen*

Inkludering

ur rumslig, social och didaktisk aspekt

Författare

Maria Najim
Susanne Rodin

Handledare

Lena Bäckström
Ann-Elise Persson

Inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt

Inclusion from a spatial, social and didactic aspect

Författare: Maria Najim och Susanne Rodin

Handledare: Lena Bäckström och Ann-Elise Persson

Examinator: Christer Ohlin

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering.

Arbetet ger en översikt över aktuell forskning kring inkluderingsbegreppet. Med hjälp av observationer och dokumentforskning gör vi en fallstudie för att vi vill se hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. I beskrivningarna av fallstudien använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på att om alla tre aspekterna ska bli uppfyllda behöver den rumsliga aspekten ge möjlighet för både den didaktiska och sociala aspekten. Vi ser också att den didaktiska aspekten bidrar till att den sociala aspekten uppfylls. Den sociala aspekten tillgodoses för sin egen skull. Den sociala aspekten kan också bidra till att den didaktiska aspekten underlättas för eleven.

Det som vi också lägger märke till är grundsärskoleelevernas sociala samspel sinsemellan. Detta kommer inte fram i vår frågeställning eftersom vi utgår ifrån ett inkluderingsperspektiv.

Ämnesord: didaktisk aspekt, inkludering, rumslig aspekt, social aspekt, socialt samspel, särskola, utvecklingsstörning

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeställningar.....	6
1.3 Studiens begränsning	7
1.4 Studiens upplägg.....	7
2 LITTERATURDEL.....	9
2.1 Begrepp	9
2.2 Integrering – inkludering.....	10
2.2.1 Olika perspektiv på specialpedagogik och inkludering	12
2.2.2 Delaktighet.....	15
2.3 Utvecklingsstörning	16
2.4 Särskolan som skolform.....	18
2.5 Barns relationsskapande.....	21
2.6 Specialpedagogens roll	26
2.7 Teoretiska infallsvinklar.....	28
2.8 Sammanfattning av litteratur	29
3 METOD	35
3.1 Teoretiska utgångspunkter	35
3.2 Val av metod.....	38
3.2.1 Observation.....	38
3.2.2 Dokumentforskning.....	39
3.3 Pilotstudie.....	40
3.4 Undersökningsgrupp.....	40
3.5 Genomförande	41
3.5.1 Observationer - genomförande	41
3.5.2 Dokumentforskning - genomförande	43
3.6 Bearbetning	43
3.6.1 Observationer - bearbetning	44
3.6.2 Dokument - bearbetning	44
3.7 Studiens trovärdighet	45
3.8 Etik.....	46
4 RESULTAT	49
4.1 Beskrivning av skolan.....	49
4.2 Beskrivning av skoldag 1	51
4.3 Beskrivning av skoldag 2	54

4.4 Sammanfattning av inkludering ur en rumslig aspekt	57
4.5 Sammanfattning av inkludering ur en social aspekt	58
4.6 Sammanfattning av inkludering ur en didaktisk aspekt	59
4.7 Sammanfattning och tolkning av resultat.....	59
5 DISKUSSION	61
5.1 Sammanfattning.....	61
5.2 Diskussion	61
5.3 Metoddiskussion	68
5.4 Tillämpning	69
5.5 Fortsatt forskning.....	69
6 SAMMANFATTNING	71
REFERENSER.....	73
BILAGOR.....	77
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1 INLEDNING

Det här examensarbetet kommer att handla om inkludering. När vi läser i Svenska Uneskorådets (2006) skrift *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd* deklarerar att elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor med en pedagogik som sätter barnet i centrum och tillgodoser dess behov. Salamancadeklarationen bygger på grundidén att ett integrerande arbetssätt är det bästa sättet att bekämpa diskriminering och för att åstadkomma skolundervisning för alla. Medlemsländerna uppmanas att i lagstiftning eller riktlinjer stadfästa principen om integrerad undervisning inom det ordinarie skolväsendet såvida det inte finns tvingande skäl att handla på annat sätt. Andemeningen är att:

... alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 17).

Vi läser vidare i Salamancadeklarationen att integrerad undervisning är det sätt som är mest effektivt när solidaritet byggs upp mellan barn med funktionshinder och deras kamrater. Detta tas även upp i Lpo 94 (1998) där ett av målen är att elever ska utveckla en förståelse för alla människors lika värde och en förmåga till inlevelse. I detta sammanhang, anser vi, används ordet inkludering utifrån en humanistisk tanke där alla tillhör samma gemenskap. I examensförordningen (SFS, 2007:638) till specialpedagog uttrycks det i ett av målen att specialpedagogen ska kunna möta behoven hos alla barn och elever. Vi kommer att framför allt ha elever med en utvecklingsstörning, som är placerade i särskolan, i åtanke i vårt examensarbete. I Skolverkets lägesrapport för 2009 framkommer att det är en stor skillnad mellan hur särskolans undervisning organiseras i olika kommuner. Vi ser också i lägesrapporten att den integrerade formen av undervisning har minskat något det senaste läsåret. Här står det också att det inte räcker med att samtidigt befinna sig i samma lokaler, rumslig integrering, utan hänsyn behöver även tas till aspekter som social och didaktisk integrering.

1.1 Bakgrund

I vår yrkesverksamhet har vi erfarenhet av att arbeta med elever i särskolan. Dessa elever har haft sin skolgång på en grundskola. Vi har arbetat i liknande verksamheter i olika delar av

landet och vi har olika grundutbildningar som grundskollärare respektive förskollärare. Vi möttes i vår utbildning på Högskolan Kristianstad och när vi samtalade om våra liv, och speciellt vårt arbetsliv, under kafferasterna märkte vi att vi upplevde liknande problem. Dessa problem handlade om svårigheterna att skapa förutsättningar för ett samarbete mellan grundskola och särskola. Detta gav oss ett intresse av att utveckla en verksamhet där särskola och grundskola möts, och det ledde oss till valet av ämne för vårt examensarbete.

De särskolegrupper som vi har erfarenhet av har haft sin placering på grundskolan, och tanken med placeringen är att ge förutsättningar för inkludering av särskolan i grundskolan. Därför uppfattar vi att inkludering är ett önskat scenario. I vårt yrke märker vi att inkludering står för olika saker. Det kan dels handla om olika tillfälliga aktiviteter, som till exempel idrottsdagar eller lite längre projekt som en teateruppsättning. Det kan också vara det som sker i det dagliga arbetet i och utanför klassrummet. Vi upplever att det är komplicerat att hitta former där delaktighet och samlärande sker på ett sådant sätt att det kommer alla till del. Att särskolan befinner sig i grundskolans lokaler är ett steg i rätt riktning anser vi, men det räcker inte för att eleverna i de olika skolformerna ska ha tillgång till varandras erfarenheter. Vi märker också att de goda intentionerna till inkludering försvinner i vardagens arbete. Ibland hör vi diskussioner kring om inkludering är bra för alla. Vi tror att olika lösningar måste finnas för olika personer och att lösningarna inte behöver vara slutgiltiga eftersom både elever och personal kan utvecklas och förändras.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med inkludering kan se ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering.

Vårt syfte har utmynnat i följande frågor:

- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en rumslig aspekt?
- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en social aspekt?
- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en didaktisk aspekt?

1.3 Studiens begränsning

Vi har valt att begränsa vår studie till att gälla endast elever i grundsärskolan i åldern 7-12 år. Det innebär att vi inte kommer att studera eleverna i träningskolan som också ingår i den obligatoriska sarskolan. Studien tar upp inkludering ur de tre aspekterna rumslig, social och didaktisk på en grundskola F-6 och ett fritidshem, men inte träningskola.

1.4 Studiens upplägg

I litteraturdelen redogör vi för en del begrepp som har betydelse för vårt examensarbete. Eftersom inkludering är ett viktigt begrepp beskriver vi dess framväxt och betydelser i både undervisning och inom specialpedagogiken. Vi tar även upp utvecklingsstörning och hur den bedöms. Därefter följer sarskolan som skolform och dess innehåll. Nästa del i arbetet är att människan är en social varelse och hur relationer skapar förutsättning för utveckling. Specialpedagogens roll tas också upp. I avsnittet om teoretiska infallsvinklar sammanfattar vi de teorier som är relevanta för vårt arbete. Litteraturdelen avslutas med en sammanfattning.

I metoddelen kommer vi att ge en beskrivning av de teoretiska utgångspunkter som vi har gjort utifrån vårt metodval. Vi fortsätter med en beskrivning av de metoder som vi använder i vår fallstudie och vår pilotstudie. Därefter kommer en presentation av undersökningsgrupp, hur genomförandet har gått till, bearbetningen av datamaterialet och studiens trovärdighet. Vi avslutar med de etiska utgångspunkterna inför vår pilotstudie och fallstudie.

I resultatdelen börjar vi med en beskrivning av skolan som sedan följs med en beskrivning av skoldag 1 och skoldag 2. Vi sammanfattar sedan resultatet med utgångspunkt från rumslig, social och didaktisk aspekt när det gäller inkludering. Avslutningsvis sammanfattar och tolkar vi resultatet.

I diskussionsdelen ger vi en sammanfattning av de viktigaste resultaten. I diskussionen kopplas resultaten samman med litteratur och teorier. Sedan följer en metoddiskussion och examensarbetets tillämpning. Vi delger även några tankar kring fortsatt forskning. Vi avslutar med en kort sammanfattning av hela examensarbetet.

2 LITTERATURDEL

I kommande litteraturredel börjar vi med att presentera de begrepp som vi använder i vårt examensarbete. Vi kommer att beskriva innebörden i begreppen integrering, inkludering och delaktighet och hur de kan tolkas. Vi gör en beskrivning av särskolan och vilken personkrets som tillhör denna skolform. Synen på utvecklingsstörning som funktionshinder kan ses ur olika perspektiv. Dessa synsätt kommer att tas upp i arbetet. Vi tar också upp hur barns relationsskapande utvecklas och vilken betydelse social samvaro har för människan. Specialpedagogens roll och de teoretiska infallsvinklar som har betydelse för vårt examensarbete beskrivs. Vi avslutar med en sammanfattning av litteraturredelen.

2.1 Begrepp

Vi gör här en förklaring av viktiga begrepp och hur vi använder dem i vår rapport.

Integrering och inkludering

I vårt examensarbete kommer vi att använda oss av Tössebros (2004) definition av integrering och inkludering. Tössebro skriver att integrering handlar om att föra in till exempel en elev i en vanlig skolklass, medan inkludering handlar om att anpassa till exempel skolmiljön till eleven. Vi vill uppmärksamma att integrering och inkludering står för olika saker, men i texter som till exempel Salamancadeklarationen kan integrering och inkludering betyda samma sak (Nilholm, 2006). Vi har märkt en begreppsförvirring när det gäller orden inkludering och integrering. De texter som vi refererar ur använder begreppen olika och vi har valt att använda det ord som författaren har använt i sin text när vi refererar ur den.

Utvecklingsstörning

I särskolan finns elever som har en intellektuell funktionsnedsättning. Vi kommer att använda oss av ordet utvecklingsstörning och då i betydelsen att eleverna har en utvecklingsstörning. Det är också det begrepp som används i Lpo94 (1998) och skollagen (SFS 1985:1100).

Skolformer

Det obligatoriska skolväsendet består av grundskolan, sameskolan, specialskolan och särskolan (Lpo94, 1998). Elever som har en utvecklingsstörning och inte bedöms nå målen i grundskolan ska tas emot i särskolan (SFS 1985:1100). Här finns två olika skolformer, träningskolan och grundsärskolan. I skolan finns också förskoleklassen som består av 6-åringar och fritidshemmet (fritids) som är en form av skolbarnomsorg.

Rumslig, social och didaktisk aspekt

Asp-Onsjö (2006) använder sig av begreppen rumslig, social och didaktisk aspekt för att belysa inkluderingsbegreppet. Vi använder författarens begrepp och omsätter dem till att handla om grundsärskoleelever och grundskoleelever. Med den rumsliga aspekten avses den plats som grundsärskoleeleven tillbringar sin tid på tillsammans med grundskoleeleverna. Det kan vara i olika klassrum, idrottshallen, skolgården eller i matsalen. Den sociala aspekten tar upp interaktion och samspel med lärare och andra elever i grundskolan. Den didaktiska aspekten gäller huruvida förutsättningarna är anpassade till grundsärskoleelevens lärande så att denne kan utvecklas positivt tillsammans med grundskoleeleverna.

2.2 Integrering – inkludering

I *Riktlinjer för inkludering* som är en skrift från Svenska Unescorådet (2008), skrivs att ett av Milleniemålen är att garantera grundskoleutbildning för alla barn. Det här har gjort att fler barn går i skolan och intresset för inkluderande undervisning har ökat i många länder (Svenska Unescorådet, 2008).

Rosenqvist (2003) skriver i *Integreringens praktik och teori* att 1967 års omsorgslag, som trädde i kraft 1968, gav alla barn rätt att gå i skola i Sverige. Detta medförde att antalet elever i särskolan nästan fördubblades. För att ge eleverna plats var det tvunget att i vissa fall samarbeta med grundskolan om lokaler. Rosenqvist menar att det var en början till det som senare kom att kallas lokal integrering.

I ett uppdrag från Skolöverstyrelsen på 1970-talet fick Sociologiska institutionen i Uppsala genomföra ett projekt som kallades *Utvärdering av särskolans integrering i den vanliga skolan*. I projektet genomfördes en enkätundersökning år 1977 där femtio skolor deltog. Denna undersökning presenterades i en rapport, *Skolmiljö och integrering*, av Söder (1979). Här har han definierat begreppet integrering i fyra olika former:

- Fysisk integrering innebär att det fysiska avståndet mellan personer med utvecklingsstörning och utan utvecklingsstörning ska minskas.
- Funktionell integrering innebär att det funktionella avståndet mellan personer med utvecklingsstörning och utan utvecklingsstörning ska minskas. Den funktionella integreringen delas in i tre olika former. Dessa är samutnyttjande, samtidigt utnyttjande och samverkan. Samutnyttjande förtydligas med att särskola och

grundskola använder, till exempel matsalen, vid olika tidpunkter. Samtidigt samutnyttjande är när grundskola och särskola till exempel äter vid samma tidpunkt i samma matsal. Samverkan innebär att de aktiviteter som sker mellan grundskola och särskola planeras i förväg.

- Social integrering innebär att det sociala avståndet mellan personer med utvecklingsstörning och utan utvecklingsstörning ska minskas. Det betyder att personer med utvecklingsstörning ska känna gruppgemenskap och vara en naturlig del av gemenskapen.
- Samhällelig integrering innebär att personer med utvecklingsstörning har samma möjligheter som personer utan utvecklingsstörning när det gäller att påverka sin egen livssituation. Söder (1979) skriver att detta gäller främst vuxna personer.

Karlsudd (2002) påpekar att användningen av Söders (1979) begrepp kan ha lett till en uppfattning om att integrering råder så länge man inte avsiktligt segregerar elever från särskolan. Tössebro (2004) skriver att ordet integrering har blivit så oklart att det kan användas för helt olika mål. Rosenqvist (2003) tar upp att integreringsbegreppets ursprungsbetydelse avser att något inte kan, får eller bör delas.

Tössebro (2004) menar att ordet integrering handlar om att de personer som förr i tiden var segregerade i olika institutioner nu ska integreras. Vi upplever att Söders (1979) definition av integrering kan uppfattas så. Tössebro skriver också att integrering handlar om att föra in till exempel en elev i en vanlig skolklass, medan inkludering handlar om att anpassa till exempel skolmiljön till eleven. Det är därför viktigt, enligt Emanuelsson (2004), att man är tydlig när man talar om och förstår orden inkludering och integrering och vilken process det handlar om.

Gustavsson (2004) visar att om man översätter Söders (1979) definitioner från integreringsinsatsen till inkluderingstillståndet får man fyra typer av inkludering. Dessa är:

- Fysisk inkludering som innebär att människor har tillgång till samma arenor.
- Funktionell inkludering betyder att man utför uppgifter tillsammans och delar resurser.
- Social inkludering ger uttryck för att man tar del i socialt samspel och sociala nätverk.
- Samhällelig inkludering går ut på att man har tillgång till samma resurser och rättigheter som andra.

Asp-Onsjö (2006) skriver i sin avhandling *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* att inkludering kan ske ur tre olika aspekter. Dessa har hon kommit fram till i sin studie där hon sett att inkluderingsbegreppet är något oklart. Författaren skriver att Söders (1979) indelningar, som vi har beskrivit ovan, av begreppet integrering har tjänat som inspiration till hennes indelning i tre aspekter. I studien ser Asp-Onsjö (2006) inte inkluderingsbegreppet från ett ideologiskt perspektiv även om det också är viktigt. Författaren utgår från hur eleven fungerar i sin praktik och om mötet mellan individen och dess omgivning. Hon påpekar att inkludering ska ses som en ständigt pågående process och inte som ett konstant tillstånd. Indelningarna avser att belysa inkluderingsbegreppet ur olika infallsvinklar. Asp-Onsjö kallar dem rumslig, social och didaktisk aspekt. Med rumslig inkludering menar författaren den tid som eleven befinner sig i samma lokal som övriga klasskamrater. Den sociala inkluderingen innebär att eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Didaktisk inkludering går ut på att de didaktiska förutsättningarna anpassas för att elevens lärande ska få en positiv utveckling. Författarens avsikt är att dessa tre aspekter ska kunna användas som ett verktyg för att ta reda på i vilka avseenden en elev bedöms vara inkluderad i sin skolsituation. Asp-Onsjö menar att fokus då flyttas från organisatoriska åtgärder till pedagogiska åtgärder som möjliggör inkludering ur de olika aspekterna. Författaren ser i sin studie att eleverna kan vara inkluderade i samtliga aspekter eller exkluderad i den ena eller andra aspekten. Hon anser att när man använder inkluderingsbegreppet i en ideologisk mening kan vissa betydelsefulla aspekter osynliggöras som kan upptäckas med det tredelade inkluderingsbegreppet. I sin studie ser Asp-Onsjö att åtgärdsprogrammet kan vara ett verktyg som både stödjer inkludering och befäster exkludering. Åtgärdsprogrammet blir mer en indikator på hur verksamheten fungerar när det gäller inkludering.

Enligt Skolverkets lägesrapport 2009 är rumslig integrering viktig men inte tillräcklig för att en integrerad undervisning ska ske. Skolverket tar i sin lägesrapport 2009 upp att alla tre aspekterna troligtvis behövs för att en integrering ska bli meningsfull.

2.2.1 Olika perspektiv på specialpedagogik och inkludering

I samband med diskussionen kring integrering och inkludering har specialpedagogisk forskning kommit fram till olika perspektiv på hur skolan ser på elever i svårigheter. I kommande textavsnitt redogör vi för olika forskares sätt att beskriva de olika perspektiv eller riktningar som har vuxit fram ur en tanke kring en skola för alla, enligt Emanuelsson (2004).

Haug (1998) använder sig av två riktningar när det gäller integrering. Dessa är segregering och inkluderande integrering. Den segregering som innebär att sakkunniga hittar den optimala miljön för den enskilde eleven. Dessa lösningar är grundade i elevens bristfälliga medicinska eller psykologiska utveckling. Genom att ge kompensatorisk behandling tänker man att den enskilda eleven kan anpassa sig till skolan och samhället. Den inkluderande integreringen kommer ur en tanke om social rättvisa. Detta innebär att den undervisning som ges ska ske inom den klass som eleven är inskriven i. Avsikten är att eleverna inte ska bli stigmatiserade eller utstötta, enligt författaren. Den skillnad som finns mellan eleverna ska hanteras inom klassens och skolans ram utifrån en individuellt tillrättalagd undervisning som gör att eleven når så långt den kan. Eftersom alla elever undervisas tillsammans är meningen att det läggs en positiv grund som finns kvar även i vuxen ålder.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver ett annat sätt att förstå elevers svårigheter. De använder begreppen kategoriskt och relationellt perspektiv. Med det kategoriska perspektivet menas att svårigheterna söks hos eleven som sedan åtgärdas. Det relationella perspektivet utgår från att bristerna finns i miljön kring eleven. Det blir då omgivningen som åtgärdas.

Nilholm (2007) skriver i *Perspektiv på specialpedagogik* om tre olika perspektiv inom specialpedagogiken. Författaren har valt att kalla dem det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har som utgångspunkt att det är eleven som är bärare av problemet. Det anses därför viktigt att forskningen hittar nya metoder, främst inom psykologin och neurologin, för att kunna hjälpa dessa elever i skolan. Genom diagnosticering kan dessa elever delas in i olika grupper som sedan på olika sätt kan kompenseras i undervisningen så att en utveckling sker.

Nilholm (2007) tar upp att det kritiska perspektivet kritiserar detta sätt att se på elever. Det finns bakomliggande faktorer som är mer av social och politisk karaktär som kan orsaka svårigheter i skolan enligt det kritiska perspektivet. Alltså är skolmisslyckanden något som bör sökas utanför eleven, i omgivningen. Två viktiga begrepp är en skola för alla och inkludering. Ur demokratisynpunkt är det viktigt att alla kan delta i klassrummet (Nilholm, 2007). Här ser vi likheten med Haugs (1998) beskrivning av den inkluderande integreringen.

Skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik löses upp. Vi ser också en likhet i beskrivningen av det relationella perspektivet.

Vidare skriver Nilholm (2007) om dilemmaperspektivet. Clark, Dyson och Millward (1998a) anser att det ibland finns motiv i skolan som står i motsatsförhållande till varandra, ett dilemma. De använder begreppen som Nilholm (2007) kallar det kategoriska perspektivet och det kritiska perspektivet som vi uppfattar står för de synsätt som Haug (1998) och Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver. Clark m.fl. (1998a) diskuterar det kritiska perspektivet och dess kritik av det kategoriska perspektivet. Författarna menar att både det kategoriska perspektivet och det kritiska perspektivet endast tittar ensidigt på det dilemma som kan finnas i undervisningssituationen. De skriver att det inte räcker att ta bort skillnaden mellan den vanliga undervisningen och specialundervisningen. Behovet av differentiering kommer ändå att finnas kvar. Istället vill de fokusera på komplexiteten och inte ge färdiga lösningar på hur en skola för alla, som den beskrivs i Salamancadeklarationen, ska realiseras (Clark m.fl, 1998a).

Nilholm (2007) beskriver de olika perspektivens syn på inkludering. Det är främst det kritiska perspektivet som förespråkar inkludering. Det förknippas med ”en skola för alla” och att alla har rätt till undervisning i klassrummet. Dilemmaperspektivet är kritisk till att ha inkludering som högsta mål. Andemeningen är att inte låsa sig till en lösning, utan istället se vad olika lösningar och beslut kan leda till för olika processer i skolan. En del svenska forskare använder hellre ordet delaktighet istället för inkludering (Nilholm, 2007).

I Göranssons (2009) studie framgår att delaktighet nämns tillsammans med inkludering och integrering. Hon skriver om olika delaktighetens dilemman. Dessa dilemman handlar om de specialpedagogiska åtgärder som görs i olika situationer. Det handlar om att en och samma åtgärd kan bidra till delaktighet eller inte bidra till delaktighet. Detta beror på personliga egenskaper, miljön och de åtgärder som görs. Ett exempel som ges är att elever med funktionsnedsättningar ofta har assistenter som stöd. Dessa kan eleven uppfatta som ett hinder för kamratkontakter men som ett stöd i andra sammanhang.

Nilholm (2006) tar upp att det finns tre olika sätt att se på empirisk forskning om inkludering. Det första synsättet handlar om att se inkludering som en rättighet, det andra om att inkludering är eftersträvansvärt och det tredje huruvida inkludering är bra eller ej. Nilholm

skriver att om man ser inkludering som en rättighet så jämförs den med demokratibegreppet och behöver då inte ifrågasättas. Både det andra och tredje synsättet behöver resultat från forskning för att grunda beslut på om inkludering är effektivt eller inte. Enligt Nilholm är det svårt att få fram trovärdiga resultat från forskning eftersom det är så komplext och att det finns olika nivåer av inkludering och hur de ser ut i praktiken. Göransson (2009) resonerar kring de två sistnämnda synsätten. Hon menar att på det ideologiska planet jämförs delaktighetsbegreppet och inkluderingsbegreppet, men om forskningen tittar på huruvida detta fungerar i praktiken och ser att det inte gör det, så kan inkluderingsbegreppet inte jämföras med delaktighetsbegreppet. I ett liknande resonemang kring det tredje sättet att se på empirisk forskning så riskerar inkluderingsbegreppet att gå samma öde till mötes som integreringsbegreppet, att bli en organisatorisk åtgärd (Göransson, 2009). Nilholm (2006) skriver att orden ”integrering” och ”inkludering” kan användas synonymt och då både i betydelsen av att en elev förs in i oförändrade system eller att omgivningsfaktorerna förändras för eleven. Här ser vi hur viktigt det blir att i varje sammanhang diskutera vad man avser med orden.

När vi läser skolverkets lägesrapport från 2009 ser vi att ordet integrering används, medan Asp-Onsjö i sin bok *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg* använder ordet inkludering. Vi undrar vad Skolverket avser med att använda ordet integrering i sin Lägesrapport för 2009. Vi tänker att Skolverket kan mena att det är särskolans elever som ska föras in i den befintliga grundskolan. Här ser vi då att integreringsbegreppet används så som Tössebro (2004) beskriver det, med att en elev ska föras in i en vanlig skolklass. En annan förklaring kan vara att Skolverket använder samma begrepp som Salamancadeklarationen, där det engelska ordet ”inclusion” har översatts till integration (Svenska Unescorådet, 2006).

2.2.2 Delaktighet

Vi märker i våra litteraturstudier att delaktighetsbegreppet är viktigt i samband med inkluderingsfrågan. Nilholm (2006) skriver att: ”Med begreppet inkludering brukar, något förenklat, menas idén att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer.” (Nilholm, 2006, s. 6). Szönyi (2005) tar upp att delaktighetsbegreppet har olika innebörder, dels inom ett vardagsspråk och dels inom det handikappideologiska sammanhanget. Under de senaste decennierna har delaktighet, enligt författaren, varit ett viktigt begrepp inom handikappideologin och handikappolitiken. ICF (WHO, 2003) definierar att delaktighet är en persons engagemang i en livssituation. Molin (2004) påpekar att det finns problem med att

likställa delaktighet och engagemang. Han menar att det krävs vissa förutsättningar för delaktighet. Genom ett resonemang har han kommit fram till att det är både individrelaterade och omgivningsrelaterade aspekter som har betydelse. De individuella förutsättningarna är vilja till delaktighet och förmåga till delaktighet. De omgivande förutsättningarna är tillgänglighet och tillfälle till delaktighet.

Nordenfelt (2004) lyfter fram att kapacitet, tillfälle och vilja anses som nödvändiga för en persons handling. Allt handlande måste ske i en kontext. Han menar att:

Vissa människor är aktiva och önskar göra mycket. Andra lever ett mera passivt liv. De handlingar som utförs varierar därmed mycket beroende av aktörernas vilja. Variationerna behöver alls inte bero på skillnader i förmåga och tillfälle. (Nordenfelt, 2004, s. 58)

Nordström (2002) har i sin avhandling *Samspel på jämlika och ojämlika villkor* en tanke kring det aktiva barnet. Hon refererar till Zetterqvist-Nelson (1998) som menar att det aktiva kompetenta barnet uppfattas som målinriktat och rationellt och att det får en normerande effekt. Det innebär att det aktiva barnet inte är det reella barnet utan en produkt av det rationella samhället. Nordström (2002) gör reflektionen att i funktionshindersammanhang kan man diskutera hur aktivt ett barn måste vara för att bli delaktig. Hon fortsätter med att det kanske är vuxenvärlden, samhället, som underkänner gemenskaper som präglas av större passivitet och mindre målinriktning.

Almqvist, Eriksson och Granlund (2004) skriver i detta sammanhang att delaktighetsbegreppet innehåller en upplevelsekomponent och detta medför att det är omöjligt att för en utomstående observatör avgöra hur delaktig en person är utifrån sitt beteende i en viss situation.

2.3 Utvecklingsstörning

Gustavsson (1977) tar upp att ord som idiot, sinnesslö och efterbliven användes innan FUB (Föreningen för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna) började använda ordet psykiskt utvecklingsstörd eller utvecklingsstörd. De tidigare orden har en negativ klang i dagens språkbruk, därför blev de nya orden snabbt etablerade. Andra ord är förstånds- eller begåvningshandikappad. Kylén (1981) tycker att begåvningshandikappad eller förståndshandikappad är de ord som bäst förklarar vad funktionshindret handlar om. Kylén (1981) beskriver begåvningen som något som behövs för att bygga upp en

verklighetsuppfattning. I begåvningen bearbetas sinnesupplevelserna och de ordnas med hjälp av tänkandet via symboler, som bilder och språk. Dessa är också viktiga för kommunikationen med andra. Man ordnar sinnesintrycken i fem olika kategorier:

- rumsuppfattning – hitta vägen
- tidsuppfattning – nu, då och sedan
- kvalitetsuppfattning – egenskaper
- kvantitetsuppfattning – mängder
- orsaksuppfattning – varför.

Dessa olika kategorier kan ordnas på olika abstraktionsnivåer. Kylen (1981) använder sig av fyra olika stadier. Han kallar dem A, B, C och D. A-stadiet står för den lägsta abstraktionsnivån och D-stadiet den högsta. Enligt Kylén (1981) utvecklas alla barn genom dessa stadier. För ett barn med begåvningshandikapp tar det längre tid att utvecklas genom stadierna. En person med begåvningshandikapp utvecklas som högst till C-stadiet i vuxen ålder medan en normalbegåvad person hamnar på D-stadiet i vuxen ålder. Kylén (1981) påpekar att det är viktigt att inte jämföra en person med begåvningshandikapp med ett barns utvecklingsnivå. En begåvningshandikappad har utvecklats genom livserfarenheter på ett sätt som barn inte har.

Enligt Kylén (1981) kan ett begåvningshandikapp uppstå på olika sätt. Han benämner dem som hämning, skada och störning. Vidare skriver Kylén (1981) att en hämning innebär att den vuxne inte når samma abstraktionsnivå som en normalbegåvad vuxen. En begåvningshämrad person har en jämn begåvning, det vill säga att den ligger på samma abstraktionsnivå. Ett begåvningshandikapp på grund av skada innebär att den del av hjärnan som behövs är skadad. Begåvningsprofilen kan bli ojämn om olika delar av hjärnan blivit olika skadade och jämn om alla delar har blivit lika mycket skadade. Om inte begåvningen används, enligt författaren, kan det orsaka störningar i begåvningsutvecklingen. En torftig och enahanda miljö kan leda till sensorisk deprivation. Detta kan leda till symptom som koncentrationssvårigheter, lägre begåvning, stelare tankeoperationer, mindre nyfikenhet och sämre språk.

Szönyi (2005) påpekar i sin avhandling *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* att det är svårt att hitta en enhetlig definition av

hur ordet utvecklingsstörning används i Sverige. SOU 2003:35 anser också att begreppet inte är entydigt. Här menar man att utvecklingsstörning ofta definieras psykologiskt, socialt och administrativt. Ett psykologiskt sätt att definiera utvecklingsstörning är att använda intelligenstest som mätmetod. Gränsen för utvecklingsstörning ligger vid ett resultat som visar mindre än IQ 70. Den mätmetoden används vid mottagande i särskolan. Ett socialt sätt att bedöma är att se hur en persons förmåga möter omgivningens krav. Detta görs med hjälp av checklistor och skalor som mäter den sociala förmågan och förmågan till anpassning. Ett administrativt sätt är en sammanvägning av psykologisk och social definition. Här antas det att den enskilda personen behöver stöd och att samhället kan bidra med det. På detta sätt avgränsas gruppen med utvecklingsstörning för att deras rättigheter ska kunna tillgodoses (SOU 2003:35).

2.4 Särskolan som skolform

Obligatoriska särskolan består av träningsskola och grundsärskola (SFS 1985:1100 6 kap. 3§). För att få gå i obligatoriska särskolan så anger skollagen följande:

3 § Barn i allmänhet ska tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan (SFS 1985:1100 3 kap. 3§).

5 § För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan. Kommunerna är huvudmän för särskolan (SFS 1985:1100 1 kap. 5§).

16 § Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även dem som har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd (SFS 1985:1100 1 kap. 16 §).

I utredningen för mottagande i särskolan ges i SKOLFS 2001:23 rekommendationer om hur handläggningen och utredningen som bör göras inför ett beslut om mottagande i särskolan. Dessa rekommendationer har kommit till för att kommunerna ska hantera mottagandet mer likvärdigt. De utredningar som bör ligga till grund för bedömningen är pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social utredning. Dessa utredningar behövs för att öka rättssäkerheten (SKOLFS, 2001).

Både grundsärskola och träningsskola är nioåriga med rätt till ett tionde skolår. Träningsskola är enligt skollagen till för dem som inte kan gå i grundsärskolan (SFS 1985:1100 6 kap. 3§).

Tränings skolans kursplaner har fem olika verksamhetsområden medan grundsärskolans kursplaner är mer lika grundskolans kursplaner. Skillnaden mellan grundskolan och särskolan ligger i att målen är villkorade efter elevens förutsättningar i både tränings skolan och grundsärskolan (SOU 2003:35, 2003)

1 § Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan. Lag (SFS 1985: 1100 6 kap. 1 §).

I *Under rådande förhållande* har Blom (2003) intervjuat lärare som undervisar särskoleelever. Hon har frågat lärare vad målet med det pedagogiska arbetet är och det går då att urskilja fyra olika områden. Dessa är att eleverna ska ha kunskap i de olika basämnena, deras självförtroende ska utvecklas, de ska få en social fostran och de ska uppleva en lustfylld tillvaro. Vidare skriver Blom (2003) om vad som kännetecknar särskolepedagogiken. Den kan sammanfattas i några olika komponenter såsom förberedelse, tid, individualisering därtill konkreta och flexibla metoder. I jämförelse med grundskolepedagogik är det snarare en gradskillnad än en artskillnad. Författaren menar att särskolepedagogiken inte innehåller andra komponenter utan att det är ett större mått av de olika komponenterna. När Blom tittar närmare på de olika komponenterna ser hon att en del av dem är motsägelsefulla. Som exempel ges att undervisningen ska vara väl förberedd samtidigt som det behövs flexibilitet för elevernas egna reflektioner. Detta medför, enligt Blom, att flexibilitet i både tid och metod kan omkullkasta den förberedda undervisningen.

Den obligatoriska särskolan kan organiseras på olika sätt i olika kommuner. Enligt SOU 2003:35 finns det kommuner som har särskoleklass, integrering i grundskoleklass och samundervisningsgrupper med svaga grundskoleelever tillsammans med elever i särskolan.

Skolverkets lägesrapport från 2009 skriver att det är svårt att veta hur många elever som finns integrerade i grundskolan. Kriteriet för att räknas som integrerad i grundskolan är att eleven finns minst halva undervisningstiden enligt timplanen för den aktuella årskursen i grundskolan. I SOU 2003:35 får vi reda på att denna beräkning kommer från SOU 1991:30 i samband med att definiera individintegrerade elever. En individintegrerad elev är en elev som har blivit mottagen i särskolan och får sin undervisning minst halva det antal veckotimmar enligt timplanen för årskursen i grundskolan. Genom att använda detta sätt att mäta

integrering kan det begränsa antalet elever som räknas som integrerade. Detta betyder att fler särskoleelever kan ha undervisning tillsammans med grundskoleelever utan att det sätter spår i statistiken, enligt Skolverkets lägesrapport (2009).

Enligt Skolverkets rapport av Wahlström *I särskola eller grundskola* (2002) finns det stora skillnader när det handlar om förhållningssättet till integrering. Dessa argument brukar nämnas:

- Det är ett sätt att få vårdnadshavare att acceptera särskola.
- Det kan vara den enda organisatoriska lösningen för en skola med få särskoleelever.
- Resorna för elever i glesbygd minskar om eleven kan gå i en grundskola nära hemmet.
- Särskoleelever får draghjälp från grundskoleelever. (Wahlström, 2002 s. 26)

I rapporten anses det anmärkningsvärt att endast den sistnämnda punkten handlar om undervisningssituationer. Här ställs också frågan vilka intressen som styr organisationen av undervisningen för särskolans elever. Kan skolans och elevens intressen kollidera? Där nämns också att det inte uttalas att grundskoleelever har någon positiv nytta av särskoleelever. (Wahlström, 2002)

I läroplanen finns en del skillnader mellan mål att uppnå i grundskolan och mål att uppnå i grundsärskolan. En skillnad är att i mål att uppnå för särskolan står det att eleven ska ha "... ökat sin medvetenhet om sina egna förutsättningar" och att de ska ha "... ökat sin förmåga att kompensera verkningarna av utvecklingsstörningen i det dagliga livet"(Lpo94, s.13). När vi läser i mål att uppnå i specialskolan så finns där inget motsvarande mål om att eleverna ska vara medvetna om sin funktionsnedsättning.

Sedan den 1 augusti 1998 ska Lpo94 tillämpas inom fritidshemmet (Lpo94, 1998). I Karlsudds rapport *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg* (1999) står att en integrerad verksamhet länge har varit en riktlinje i Sverige. Detta innebär att de flesta särskoleelever har samma skolbarnsomsorg som grundskoleeleverna.

Carlgrén (1996) skriver i *Bildning och kunskap* SOU 1992:94 (1996), som är ett diskussionsunderlag inför införandet av Lpo94, om tre traditioner i den pedagogiska debatten som behandlar relationen mellan utveckling och inläring. Den första grundar sig på behavioristiska inläringsteorier där inläring är detsamma som utveckling. Den andra

grundar sig på inläring som är bestämd av individens inre utveckling. I samband med detta nämns Piagets utvecklingspsykologiska stadieteori. Den tredje innebär att inläring kan påverka utvecklingen och den har främst sitt ursprung hos Vygotskij.

Vygotskij (1978, 1999) har en teori om att lärande är en interaktiv process och ett samarbete mellan barnet och den vuxne. Författaren menar att människan utvecklas endast i en social miljö. Där krävs att människan har ett språk som kan användas för att skapa yttre och inre bilder i medvetandet, ett tänkande. Allt avancerat tänkande kommer ur faktiska relationer mellan människor. Samspelet gör det möjligt för barnet att utvecklas. Här använder Vygotsky (1978) teorin om ”zone of proximal development”.

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (Vygotsky, 1978, s. 86)

Här blir samspelet centralt i undervisningen och när barnet möter det som finns i zonen för den närmaste utvecklingen tillsammans med andra utvecklas barnet. Vygotsky (1978) menar att det barnet kan göra tillsammans med andra idag kan det göra själv i morgon.

Detta stämmer överrens med det som står i European Agencys (2003) sammanställning *Huvudprinciper för inkluderande undervisning*. Här beskrivs några metoder som främjar inkluderande undervisning. En metod är samsarbetsinriktat lärande där elever hjälper varandra och har nytta av att lära sig tillsammans. En annan metod är problemlösning genom samarbete mellan elever. I skriften anges också att samarbete mellan lärare är viktigt och att skapa heterogena grupper som ger en differentierad undervisning. Det krävs också en individuell planering som utvärderas för varje elev.

2.5 Barns relationsskapande

Broberg, Granqvist, Ivarsson och Risholm Mothander (2006) skriver att anknytning handlar om vårt behov av och hur vi fungerar i nära relationer. Spädbarnets anknytningsrelation till sin omvårdnadsperson, som oftast är mamman, är viktig för barnets konstruktion av inre arbetsmodeller. Arbetsmodellerna används för att förutsäga anknytningspersonens beteende och att reglera barnets egna tankar och känslor. I barnets skapande av arbetsmodeller blir anknytningspersonens tillgänglighet viktig. När barnet upplever till exempel fara så skapas en

inre arbetsmodell beroende på hur anknytningspersonen reagerar. Gerhardt (2004) skriver att barnets förväntningar på andra människor skrivs in i barnets hjärna under spädbarnstiden.

Broberg m.fl. (2006) behandlar Ainsworth och hennes forskning som har lett till tre olika anknytningsmönster. Dessa kallas ”trygg”, ”otrygg undvikande” och ”otrygg ambivalent/motspänstig” anknytning. Det vanligaste anknytningsmönstret är trygg anknytning och då använder barnet anknytningspersonen som en trygg bas när barnet utforskar sin omgivning. När det gäller otrygg undvikande anknytning så använder inte barnet anknytningspersonen som en trygg bas utan undviker kontakt och ger i mindre utsträckning uttryck för känslomässiga behov. Vid ambivalent/motspänstig anknytning har barnet en mindre tilltro till sin förmåga att utforska omgivningen. Detta kan yttra sig i att en del barn blir passiva eller att de vill vara nära anknytningspersonen hela tiden. De inre arbetsmodellerna fungerar som en generaliserad förväntan på hur man blir bemött av andra senare i livet. En god anknytning gör att barn blir mindre beroende av vuxna och barnen skattas som mer populära än andra. De otryggt anknutna barnen verkade stöta bort andra på ett sätt som de själva hade blivit bortstötta av sin anknytningsperson (Broberg m.fl. 2006).

En viktig förmåga för att kunna fungera i sociala sammanhang är mentaliseringsförmågan (Broberg m.fl. 2006). Rydén och Wallroth (2008) menar att mentaliseringsförmågan hjälper oss att bygga upp en sammanhängande förståelse av oss själva och andra. Hart (2008) poängterar att, för att mentaliseringsförmågan ska vara möjlig, så behövs mentala bilder för att göra inre representationer av självet. Detta innebär att människan kan skapa en ”theory of mind”, en slags självreflektion och en inre förmåga att avläsa att andra har avsikter, kunskaper och uppfattningar som avviker från ens egna. Broberg, Granqvist, Ivarsson och Risholm Mothander (2009) refererar till Fonagy (1991) som menar att detta är inte något vi föds med utan något som lärs in i umgänget med våra första omvårdnadspersoner. Brister i omvårdnadsmiljön gör att barnet kan få svårigheter längre fram i livet. Hart (2009) refererar också till Fonagy (1995,1997) som anser att det finns ett betydelsefullt samband mellan god anknytning och god mentaliseringsförmåga.

Hundeide (2006) tittar på ett barns utveckling utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv, som innebär att ett barn formas av kulturella och historiska processer i en social värld. Det innebär att barnet inte bara behöver en känslomässig trygghetsbas utan också en vägledare för att komma in i den kulturella gemenskapen. Detta sker genom att viktiga personer, till exempel

föräldrar eller kamrater, stöttar och vägleder barnet in i samhällskulturen. Denna process är oftast omedveten och på så sätt förmedlas våra grundläggande värderingar till barnet, den så kallade "dolda barnuppfostran". Vygotskij (1978) menar att människan av naturen är skapad att få vägledning och att dess utveckling sker i samhandling med viktiga andra. Hundeide (2006) anser att den fysiska miljön ställer krav på individen att utveckla speciella förmågor och färdigheter. I det moderna samhället sker hela tiden förändringar som gör att nya kunskaper måste införlivas, approprieras. Samma resonemang gäller också för användning av kulturella redskap, som till exempel mobiltelefoner. Dessa ger upphov till nya kognitiva förmågor och intressen som inte alla klarar att tillgodogöra sig. Säljö (2000) menar att symboliska redskap blir avgörande för hur barnet tillägnar sig vardagslivets sociala praktiker. Hundeide (2006) skriver att om vi vill bli fullvärdiga deltagare i en kulturell gemenskap behöver vi också tillägna oss andra symboliska redskap, främst inom språket. Här ges exempel på berättelser, vitsar och samtal kring dataspel och TV-serier. Här gäller det att kunna använda eller förnimma vad som är passande att prata om i vissa sociala kontexter. Det räcker inte med att ha kunskap och logisk förmåga.

Bakk och Grunewald (1998) anser att utvecklingsstörning påverkar självbilden. Barn med utvecklingsstörning har ofta stora påfrestningar under sin uppväxt. De blir utsatta för fler separationer, de blir särbehandlade och möts ibland av negativa attityder. I dagens samhälle värderar vi begåvningen högt. En del personer med lindrig utvecklingsstörning kan förneka sin funktionsnedsättning medan andra accepterar den. En bit in på 1970-talet trodde man, enligt författarna, att personer med utvecklingsstörning inte var medvetna om sin funktionsnedsättning och därför talade man inte med dem om det. När man började tala med dem om sin funktionsnedsättning berättade de att de hade känt sig förvirrade och annorlunda. Personer med lindrig utvecklingsstörning får ofta en insikt om sin funktionsnedsättning och vad den beror på, om de får information om detta. De blir också medvetna om vilka konsekvenser funktionsnedsättningen medför. (Bakk m.fl. 1998)

Nordströms (2002) avhandling grundar sig på en studie som har genomförts genom att studera hur skolbarn med en lindrig utvecklingsstörning samspekar med andra skolbarn, både med och utan lindrig utvecklingsstörning. Horisontella och vertikala relationer är begrepp som används ofta i avhandlingen. Som exempel ges, att en vertikal relation är den mellan ett barn och en vuxen eftersom det finns en ojämlikhet i makt, inflytande och erfarenhet. Det skiljer sig från relationen mellan barn och barn som idealt präglas av jämlikhet och ömsesidighet och därför

kallas horisontell. Dessa begrepp används sedan för att förklara det som händer när ett barn har en funktionsnedsättning. Här refererar Nordström (2002) till Janson (2001) för att komma fram till att barn med en funktionsnedsättning inte bara har den vanliga ojämlikhet som barnen i en horisontell relation turas om att ha. De har också en olikhet i social status och förväntningar som spelar in, vilket gör att de horisontella relationerna får inslag av vertikalitet, där barnet med en utvecklingsstörning får en lägre position. När ett barn med utvecklingsstörning är tillsammans med andra med samma funktionsnedsättning så uppstår en horisontell relation. När barnet med utvecklingsstörning är tillsammans med barn utan utvecklingsstörning är relationen vertikal. Här anser Nordström (2002) att det är en utmaning för den inklusiva skolan och fritidsverksamheten att skapa mötesplatser för båda typerna av relationer. Den horisontella relationen är viktig både när det gäller samspel och delaktighet. Den har också en utvecklingsmässig grund. Det handlar om barnens förmåga till socialisation och kommunikation. Den vertikala relationen handlar om den grundläggande värderingen att alla tillhör en gemenskap utifrån den humanistiska tanken, anser Nordström (2002). Göransson (1995) anser att det är viktigt för barn med en utvecklingsstörning att utveckla samspelsförmågor. Hon menar att det i sig inte har betydelse med vem samspelet sker och värdet i samspelet avgörs av samspeleparterna. Resultatet från hennes forskning visar att det upplevs som viktigare att barn med utvecklingsstörning samspekar med personer utan utvecklingsstörning. Orsaken till detta är integreringsideologin, enligt Göransson (1995).

Ytterhus (2004) använder sig av begreppen ”social koherens” och ”social interferens” för att se barns umgänge. Social koherens uppstår när det finns ett socialt flyt i umgänget. Det sker när barnen förstår de samspelsregler som har gjorts upp mellan dem. De behöver också ha intresse och vilja att upprätthålla samspelet. Det behövs också kunskap och färdigheter kring detta i mötet med andra. Social koherens uppstår endast om de strukturella ramarna, miljön, är anpassade för aktiviteten som barnen deltar i. Enligt Ytterhus (2004) kan skolans miljö tillrättaläggas för att på så sätt underlätta social koherens. Hon anser till och med att det kan vara en av skolans viktigaste uppgifter.

Social interferens delas upp i två typer, typ I och typ II, enligt Ytterhus (2004). Typ I innebär att det blir otakt i samspelet. Det blir en slags friktion, barnet går in för mycket eller för lite i samspelet och det blir ett avbrott i samvaron. Detta sker för det mesta på individnivå och i Ytterhus forskning visar det sig att detta oftare gällde barn som har en utvecklingsstörning. Typ II handlar om när omgivningen går in och stör barnens sociala koherens genom att

bromsa eller öka styrkan i barnens samvaro. Ytterhus (2004) menar att själva organiserandet av undervisning kan påverka barnens sociala samvaro på ett negativt sätt.

Gustavsson (2001) återger Christie (1991) som tar upp att vänskapsrelationer ofta grundas på ömsesidiga val i stället för relationer som bygger på till exempel geografisk närhet. Detta innebär att personer också kan bli bortvalda. Enligt Christie (1991) som Gustavsson (2001) refererar till blir ofta personer som uppfattas annorlunda systematiskt bortvalda. Resultatet i Gustavssons (2001) studie beskriver hur vuxna med utvecklingsstörning söker sig till varandra för att de har likande erfarenheter. Detta för att de får, som Gustavsson (2001) kallar, ett inifrån perspektiv av hur det är att leva med en utvecklingsstörning.

Mead (1976) menar att människan behöver ett samspel med andra och det omgivande samhället för att utvecklas. Han använder sig av begreppen "I" och "me" som skapar "jaget". "I" är personens respons på andras attityder och "me" är den uppsättning av attityder som omgivningen lägger på personen. Det innebär att människan övertar andras syn på sig själv och gör den till sin egen. Individerna får sitt sociala medvetande genom att ta över andras sätt att se honom som visar sig genom interaktion med dem. (Mead, 1976)

Goffman (1972) skriver att personer eller grupper som har en egenskap som betraktas negativt och som inte kan undgå uppmärksamhet drabbas av ett stigma. Stigma beskrivs som ett sätt att dela in människor i olika kategorier och det är den sociala miljön som avgör hur indelningen görs. Genom detta får den stigmatiserade ett lägre värde och blir utstött. Det kan finnas personer i omgivningen som är sympatiska gentemot den stigmatiserade. De personer som har samma stigma, de "egna", är den första gruppen sympatiskt inställda människor. Här får personen moraliskt stöd och kan känna sig som vilken som helst. Den andra gruppen som den stigmatiserade kan få stöd av kallar Goffman de "visa". De kan dels bestå av yrkesverksamma som kommer i kontakt med de stigmatiserade och de som är socialt sammankopplade, som till exempel en förälder till ett barn med utvecklingsstörning. Enligt Goffman kan stigma spridas till personer i den närmaste omgivningen. Även platser kan sprida stigma vidare, och han menar att genom att vara på en plats där stigmatiserade människor brukar vistas kan en person utan stigma plötsligt bli stigmatiserad. Karlsudd (1999) använder stigmatisering eller stämpling på ett positivt sätt. Han menar då att de egenskaper som oftast uppfattas negativt går att stämpla positivt. Genom att personalen uppfattar barnet med en utvecklingsstörning som en tillgång och möter barnet med respekt så

stämplas det positivt. Om personal som arbetar med barn som tillhör särskolan får ett erkännande från ledningen genom resurstilldelning och kompetenserkännande blir stämplingen också positiv. Bra lokaler är också viktigt i det här sammanhanget. Sammantaget leder dessa faktorer till en positiv stämplingsprocess, enligt Karlsudd (1999).

Mead (1976) använder begreppet den ”generaliserade andre”. Den generaliserade andres attityd är hela samhällets attityd. Detta utvecklas hos barnet under leken, då barnet föreställer sig olika roller och förstår att dessa kan vara allmängiltiga. Barnet bedömer sig själv utifrån den sociala gruppen det tillhör för tillfället och blir på så sätt en självmedveten medlem av det samhälle det tillhör (Mead, 1976). I detta sammanhang kan Goffmans (1972) uttryck att ”passera” vara intressant. När en person ”passerar” innebär det att omgivningen inte uppfattar stigmat. Det kan innebära att den stigmatiserade lär sig att dölja sina tillkortakommanden och anpassar sig till omgivningen.

2.6 Specialpedagogens roll

Persson (2001) menar att specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som använder kunskaper från bland annat psykologi, sociologi och medicin. Författaren menar att specialpedagogiken också är politisk-normativ eftersom den uttrycker det som samhället anser om hur personer med avvikelser ska behandlas. Det innebär, enligt SOU 1999:63, att specialpedagogen i det pedagogiska arbetet ska ta hänsyn till medicinska, psykologiska, sociologiska och organisatoriska förhållanden. I examensförordningen (SFS, 2007:638) till specialpedagog uttrycks det i ett av målen att specialpedagogen ska kunna möta behoven hos alla barn och elever. De arbetsuppgifter som specialpedagogen ska utföra sker på de tre nivåerna individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå. Specialpedagogen kan med sin ”unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning” (SOU 1999:63, 1999, s. 194). Det kan innebära att specialpedagogen tillsammans med rektor diskuterar policyfrågor och organisationsfrågor. European Agency (2003) uttrycker att rektors ledarskap är en avgörande faktor när det gäller inkluderande undervisning. En annan viktig uppgift som beskrivs i SOU 1999:63 är att specialpedagogen ska stödja arbetslag och lärare för att utveckla samarbete, både inom skolan och med elevens familj.

Enligt Bladini (2007) kan specialpedagogens handledande roll ha en styrande effekt på specialpedagogisk verksamhet där specialpedagogen kan påverka samtalet genom att ge råd eller genom att skapa villkor för reflektioner. Författaren menar att specialpedagogen på det

sättet kan förstärka individperspektivet eller kan specialpedagogen arbeta för att vidga perspektivet och lägga fokus på omgivningen i skolan. Ahlberg (2007) menar att handledning kan utveckla lärares professionalism genom att lärare blir medvetna om sina värderingar och vilka val de gör.

Dyson och Millward (2000) menar att det finns olika ideologier och intressen för olika aktörer i skolan. Det blir därför viktigt att förstå hur dessa förhåller sig till begrepp som inkludering och specialpedagogik. Att få en inkluderande skola förutsätter att man har samma tolkning om huruvida det är önskvärt med inkludering och vilken innebörd detta begrepp har. I examensförordningen (SFS, 2007:638) till specialpedagog uttrycks det i ett av målen att specialpedagogen ska kunna ”visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna” (s.5).

I slutbetänkandet för lärarutbildningen SOU 1999:63 står det att:

Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. ”en skola för alla” (s.192).

Vidare uttrycks det att det är en stor utmaning både utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt att kunna hantera elevers olikheter som en resurs och på så sätt att det gynnar alla elever i skolan. Det anses också ofruktbart att bedriva specialpedagogik vid sidan om den vanliga verksamheten.

I betänkandet till lärarutbildning SOU 2008:109 beskrivs att elevers svårigheter ska sökas på individuell nivå och inte ses som ett resultat av undervisningsformer och skolans organisation. Det blir speciallärarens uppgift att ge experthjälp till den enskilda eleven. Specialpedagogens uppgift, enligt SOU 2008:109, blir att sätta de individuella problemen i relation till skolsituationen. Persson (2010) befärar att den specialpedagogiska uppgiften att ge en sammanhållen skola för alla barn och ungdomar är på väg att försvinna. Författaren tar också upp att det inte längre kommer att finnas en gemensam läroplan för det obligatoriska skolväsendet. I ett riksdagsbeslutet 2009 beslöts att det ska införas nya läroplaner, en för varje skolform, enligt Persson (2010).

2.7 Teoretiska infallsvinklar

I följande genomgång tar vi upp de teorier som är betydelsefulla i vårt examensarbete. Skolverkets lägesrapport för 2009 tar upp att om integrering ska bidra till elevens utveckling behöver man ta hänsyn till inte bara den rumsliga aspekten av integrering utan även den sociala och didaktiska aspekten. Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering. De teorier som handlar om människan som social varelse anser vi vara relevanta eftersom inkludering handlar om möten mellan människor. I European Agency (2003) beskrivs några metoder som främjar inkluderande undervisning. Där anges bland annat att samarbetsinriktat lärande, där elever hjälper varandra och har nytta av att lära sig tillsammans, är en viktig metod. Här använder vi oss av Vygotskij och hans teorier. Vi anser även att dilemmaperspektivet behövs när vi tittar på inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt.

Anknytningsteori

Broberg m.fl. (2006) skriver att anknytning handlar om vårt behov av och hur vi fungerar i nära relationer. En god anknytning gör att barn blir mindre beroende av vuxna och de skattas också som mer populära än andra. De otryggt anknutna barnen verkade stöta bort andra på ett sätt som de själva hade blivit bortstötta av sin anknytningsperson, enligt Broberg m.fl. (2006). En viktig förmåga för att kunna fungera i sociala sammanhang är mentaliseringsförmågan (Broberg m.fl. 2006). Rydén och Wallroth (2008) tar upp att mentaliseringsförmågan hjälper oss att bygga upp en sammanhängande förståelse av oss själva och andra. Hart (2009) refererar till Fonagy (1995,1997) som anser att det finns ett betydelsefullt samband mellan god anknytning och god mentaliseringsförmåga.

Teorier om människan som social varelse

Mead (1976) anser att människan behöver ett samspel med andra och det omgivande samhället för att utvecklas. Hundeide (2006) tittar på ett barns utveckling utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv, som innebär att ett barn formas av kulturella och historiska processer i en social värld. Vygotskij (1978) menar att människan av naturen är skapad att få vägledning och att dess utveckling sker i samhandling med viktiga andra. Vygotskij (1999, 1978) har en teori om att lärande är en interaktiv process och ett samarbete mellan barnet och

den vuxne. Han menar att samspelet är centralt i undervisningen och när barnet möter det som finns i zonen för den närmaste utvecklingen tillsammans med andra utvecklas barnet.

Teorin om stigma

Goffman (1972) beskriver att personer eller grupper som har en egenskap som betraktas negativt och som inte kan undgå uppmärksamhet drabbas av ett stigma. Stigma beskrivs som ett sätt att dela in människor i olika kategorier och det är den sociala miljön som avgör hur indelningen görs. Genom detta får den stigmatiserade ett lägre värde och blir utstött.

Dilemmaperspektivet

Clark, Dyson och Millward (1998a) skriver att det ibland finns motiv i skolan som står i motsatsförhållande till varandra, ett dilemma. De använder begreppen som Nilholm (2007) kallar det kategoriska perspektivet och det kritiska perspektivet som vi uppfattar står för de synsätt som Haug (1998) och Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver. Clark m.fl. (1998a) diskuterar det kritiska perspektivet och dess kritik av det kategoriska perspektivet. Författarna menar att både det kategoriska perspektivet och det kritiska perspektivet endast tittar ensidigt på det dilemma som kan finnas i undervisningssituationen. De skriver att det inte räcker att ta bort skillnaden mellan den vanliga undervisningen och specialundervisningen. Behovet av differentiering kommer ändå att finnas kvar. Istället vill de fokusera på komplexiteten och inte ge färdiga lösningar på hur en skola för alla, som den beskrivs i Salamancadeklarationen, ska realiseras (Clark m.fl, 1998a).

2.8 Sammanfattning av litteratur

Integrering – inkludering

I litteraturavsnittet har vi tagit upp integrering och inkludering. Integreringsbegreppet definieras av Söder (1979) och det beskrivs i fyra olika former, fysisk integrering, funktionell integrering, social integrering och samhällelig integrering. Tössebro (2004) anser att integreringsbegreppet har blivit så oklart att det har ersatts med inkluderingsbegreppet. Författaren skriver att integrering handlar om att föra in till exempel en elev i en vanlig skolklass, medan inkludering handlar om att anpassa till exempel skolmiljön till eleven. Asp-Onsjö (2006) tycker också att begreppet är oklart, och vill belysa en mer praktisk användning av det med hjälp av rumslig, social och didaktisk aspekt av inkludering. Dessa aspekter använder också Skolverket (2009) i sin lägesrapport.

Det finns olika perspektiv på hur skolan ser på elever i svårigheter. Dessa tas upp av olika författare och benämns med olika begrepp. Nilholm (2007) tar upp tre olika perspektiv som författaren kallar det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har som utgångspunkt att det är eleven som är bärare av problemet. Nilholm (2007) tar upp att det kritiska perspektivet kritiserar detta sätt att se på elever. Det finns bakomliggande faktorer som är mer av social och politisk karaktär som kan orsaka svårigheter i skolan, enligt det kritiska perspektivet. Clark m.fl. (1998a) diskuterar kritiken som är riktad till både det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet. Författarna menar att de båda perspektiven endast tittar ensidigt på det dilemma som kan finnas i undervisningssituationen. Istället vill de fokusera på komplexiteten och inte ge färdiga lösningar på hur en skola för alla, som den beskrivs i Salamancadeklarationen, ska realiseras (Clark m.fl, 1998a).

I samband med inkludering nämns ofta delaktighet, enligt Göransson (2009). Szönyi (2005) tar upp att delaktighetsbegreppet har olika innebörder, dels inom ett vardagsspråk och dels inom det handikappideologiska sammanhanget. Under de senaste decennierna har delaktighet varit ett viktigt begrepp inom handikappideologin och handikappolitiken. ICF (WHO, 2003) definierar att delaktighet är en persons engagemang i en livssituation.

Utvecklingsstörning

I litteraturen förekommer många olika namn på funktionshinder som handlar om nedsatta intellektuella funktioner. Kylén (1981) tycker att begåvningshandikappad eller förståndshandikappad är de ord som bäst förklarar vad funktionshindret handlar om. Författaren beskriver begåvningen som något som behövs för att bygga upp en verklighetsuppfattning.

SOU 2003:35 skriver att begreppet utvecklingsstörning inte är entydigt. Här menar man att begreppet ofta definieras psykologiskt, socialt och administrativt. Ett psykologiskt sätt att definiera utvecklingsstörning är att använda intelligenstest som mätmetod. Gränsen för utvecklingsstörning ligger vid ett resultat som visar mindre än IQ 70. Ett socialt sätt att bedöma är att se hur en persons förmåga möter omgivningens krav. Detta görs med hjälp av checklistor och skalor som mäter den sociala förmågan och förmågan till anpassning. Ett administrativt sätt är en sammanvägning av psykologisk och social definition.

Särskolan som skolform

Elever som har en utvecklingsstörning och inte bedöms nå målen i grundskolan ska tas emot i särskolan (SFS 1985:1100). Här finns två olika skolformer, träningskolan och grundsärskolan. Den obligatoriska särskolan kan organiseras på olika sätt i olika kommuner. Enligt SOU 2003:35 finns det kommuner som har särskoleklass, integrering i grundskoleklass och samundervisningsgrupper med svaga grundskoleelever tillsammans med elever i särskolan.

Barns relationsskapande

Broberg m.fl. (2006) skriver att anknytning handlar om vårt behov av och hur vi fungerar i nära relationer. En viktig förmåga för att kunna fungera i sociala sammanhang är mentaliseringsförmågan (Broberg m.fl. 2006). Rydén och Wallroth (2008) tar upp att mentaliseringsförmågan hjälper oss att bygga upp en sammanhängande förståelse av oss själva och andra.

Hundeide (2006) tittar på ett barns utveckling utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv, som innebär att ett barn formas av kulturella och historiska processer i en social värld. Vygotskij (1978) menar att människan av naturen är skapad att få vägledning och att dess utveckling sker i samhandling med viktiga andra. Vygotskij (1978,1999) har en teori om att lärande är en interaktiv process och ett samarbete mellan barnet och den vuxne. Han menar att samspelet är centralt i undervisningen och när barnet möter det som finns i zonen för den närmaste utvecklingen tillsammans med andra utvecklas barnet.

Goffman (1972) beskriver att personer eller grupper som har en egenskap som betraktas negativt och som inte kan undgå uppmärksamhet drabbas av ett stigma. Stigma beskrivs som ett sätt att dela in människor i olika kategorier och det är den sociala miljön som avgör hur indelningen görs. Genom detta får den stigmatiserade ett lägre värde och blir utstött.

Nordström (2002) använder sig av begreppen horisontella och vertikala relationer. Dessa begrepp används sedan för att förklara det som händer när ett barn har en funktionsnedsättning. En vertikal relation kan vara mellan ett barn och en vuxen eftersom det finns en ojämlikhet i makt, inflytande och erfarenhet. Det skiljer sig från relationen mellan barn och barn som idealt präglas av jämlikhet och ömsesidighet och därför kallas horisontell. När ett barn med utvecklingsstörning är tillsammans med andra med samma

funktionsnedsättning så uppstår en horisontell relation. När barnet med utvecklingsstörning är tillsammans med barn utan utvecklingsstörning är relationen vertikal.

Socialt samspel beskrivs även av Ytterhus (2004) som använder sig av begreppen ”social koherens” och ”social interferens” för att se barns umgänge. Social koherens uppstår när det finns ett socialt flyt i umgänget. Social koherens uppstår endast om de strukturella ramarna, miljön, är anpassade för aktiviteten som barnen deltar i. Social interferens delas upp i två typer, typ I och typ II. Typ I innebär att det blir otakt i samspelet. Detta sker för det mesta på individnivå och i Ytterhus forskning visar det sig att detta oftare gällde barn som har en utvecklingsstörning. Typ II handlar om när omgivningen går in och stör barnens sociala koherens genom att bromsa eller öka styrkan i barnens samvaro.

Specialpedagogens roll

Enligt SOU 1999:63 ska specialpedagogen i det pedagogiska arbetet ta hänsyn till medicinska, psykologiska, sociologiska och organisatoriska förhållanden. Specialpedagogiken har som uppgift att kunna möta variationen hos alla elever. De arbetsuppgifter som specialpedagogen ska utföra sker på de tre nivåerna individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå. Specialpedagogen kan med sin ”unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning” (SOU 1999:63, 1999, s. 194). En annan viktig uppgift som beskrivs i SOU 1999:63 är att specialpedagogen ska stödja arbetslag och lärare för att utveckla samarbete, både inom skolan och med elevens familj.

Enligt Bladini (2007) kan specialpedagogens handledande roll ha en styrande effekt på specialpedagogisk verksamhet. Ahlberg (2007) menar att handledning kan utveckla lärares professionalism genom att lärare blir medvetna om sina värderingar och vilka val de gör.

Dyson och Millward (2000) menar att det finns olika ideologier och intressen för olika aktörer i skolan. Det blir därför viktigt att förstå hur dessa förhåller sig till begrepp som inkludering och specialpedagogik. Att få en inkluderande skola förutsätter att man har samma tolkning om huruvida det är önskvärt med inkludering och vilken innebörd detta begrepp har.

Teoretiska infallsvinklar

Vi använder oss av är anknytningsteorin som handlar om vårt behov av och hur vi fungerar i nära relationer. Vi har också teorier som beskriver människan som social varelse och som tar

upp att samspelet med andra är viktigt för utveckling och lärande. Dilemmaperspektivet kritiserar de specialpedagogiska perspektiven som ensidigt tittar antingen på eleven ur ett psykologiskt synsätt eller ur ett sociologiskt synsätt.

3 METOD

I följande del kommer vi att ge en beskrivning av de teoretiska utgångspunkter som vi har gjort utifrån vårt metodval. Vi kopplar dessa sedan till specialpedagogiken och vår studie. Vi fortsätter med en beskrivning av de metoder som vi använder i vår fallstudie och vår pilotstudie. Därefter kommer en presentation av undersökningsgrupp, hur genomförandet har gått till, bearbetningen av datamaterialet och studiens trovärdighet. Vi avslutar med de etiska utgångspunkterna inför vår pilotstudie och fallstudie.

3.1 Teoretiska utgångspunkter

May (2001) skriver att forskningstraditionen kommer ur naturvetenskapen. Här är objektivitet viktigt. Positivismen har samma synsätt kring objektivitet som naturvetenskaperna och det sociala livet förklaras som ett naturvetenskapligt fenomen. Positivismen har inte som mål att förstå människornas mentala inre tillstånd. Empirismen anser liksom positivismen att fakta kan samlas in genom neutrala insamlingsinstrument. Fakta talar sedan för sig själv oberoende av hur människor tolkar den. Det anses att det finns en sanning om ett yttre faktum och att det kan bevisas. Realismen har som mål att visa de sociala strukturerna för att förstå att vi gör som vi gör i de sociala sammanhangen som vi lever i. Realismen skiljer sig här från positivismen och empirismen på så sätt att realismen menar att människornas sociala kunskap påverkar deras beteende. I vetenskap anses objektivitet som viktigt. Det innebär att om värderingar inte blandas in i forskningen så är den objektiv. Genom att forska subjektivt, enligt författaren, ligger koncentrationen på den mening som människor ger på sin omgivning. Det blir då viktigt att reflektera över hur värderingar påverkar forskningen. Idealismen har som utgångspunkt att det inte går att förutsäga mänskligt beteende på grund av att människor är inbegripna i en tolkningsprocess som måste förstås. De beskrivningar av den sociala världen som görs i forskning måste vara inifrån den studerade miljön. Genom att använda hermeneutiska principer är det möjligt att studera samhällsfenomen. Det krävs också att forskaren är engagerad i förståelsen av det sociala livet (May, 2001).

Flera författare (Rossman & Rallis, 2003; May 2001) tar upp att de samhällsteorier som finns används både induktivt och deduktivt. Detta innebär att om forskningen är deduktiv vill den veta om teorierna stämmer överens med det material som har studerats. Induktiv forskning däremot innebär att forskningen först genomförs för att sedan kopplas till teorin. May (2001) skriver att detta innebär att samhällsvetenskapliga resultat inte har någon innebörd om de inte sätts in i en teoretisk referensram.

I *Theorising Special Education* skriver Pijl och van den Bos (1998) att specialpedagogiken av tradition haft ett medicinskt perspektiv, men har under senare tid utvecklats från att se elevens funktionshinder som det centrala att åtgärda, till att se vad i undervisningen som behöver tillrättaläggas, vilket kallas ett socialt perspektiv. Pijl och van den Bos (1998) anser att specialpedagogiken inte behöver egna teorier eftersom det ofta handlar om så komplexa problem att de professionella måste göra noggranna överväganden när det gäller undervisningen. Stangvik (1998) menar att det finns rikliga bevis på att utvecklingen inom andra vetenskaper har en stor påverkan på specialpedagogiken, som exempel ges resultat inom sociologisk forskning som kritiserar psykologiska tester som leder till placeringar i olika specialklasser.

May (2001) framhäver att den forskning som görs påverkas av det sociala sammanhang där forskningen utförs. Viktigt att förstå är att samhällsforskningen inte är knuten till ett paradigm utan flera, eftersom det sociala livet är så mångskiftande och komplext. Detta kan leda till att forskningen utvecklar nya tankesätt (May, 2001).

Den genomgång av olika teorier som vi har gjort ovan gör att vi har blivit medvetna om hur viktigt det är att förhålla sig till dessa. När vi läser om objektivitet och subjektivitet inser vi att vår studie kommer att bli subjektiv. Detta grundar vi på att vårt forskningsområde kommer att handla om den mening som människor ger på sin omgivning och på hur människorna skapar sin sociala miljö. I vårt examensarbete vill vi undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns.

May (2001) tar upp att forskare inte kan förutse mänskligt beteende eftersom människor ständigt är sysselsatta med att tolka processer som sker mellan dem, intersubjektivitet. Detta innebär att forskaren måste finnas med i den studerade miljön tillsammans med människorna för att kunna göra en tolkning. Forskaren måste därför vara engagerad i mötet. De hermeneutiska principerna gör att vi kan studera olika samhällsfenomen. Ett samhällsfenomen anser vi kan vara inkludering.

Sättet att angripa detta är både induktivt och deduktivt. Det viktiga blir att koppla de studier vi gör till teorin eftersom det annars inte finns någon innebörd i forskningen om den inte sätts i en teoretisk referensram, enligt May (2001). Rossman och Rallis (2003) skriver att allt

undersökningsarbete är en icke-linjär process av induktion, deduktion och reflektion. I analysarbetet av vårt empiriska material använder vi just dessa icke-linjära processer.

May (2001) betonar att den forskning som görs påverkas av det sociala sammanhang där forskningen utförs. Vi är medvetna om att vi är påverkade av inkluderingen som diskurs. Andra perspektiv är de som beskrivs i *Theorising Special Education* (Clark m.fl. 1998b), som exempel det komplexa i att tillgodose den enskildes behov i en skola för alla.

Vi använder oss av en fallstudie eftersom våra frågeställningar syftar till att ge en bild av en inkluderande skolmiljö. Rossman och Rallis (2003) skriver att man försöker förstå större sammanhang genom att undersöka ett enskilt fall närmare. De menar också att en fallstudie ger mycket detaljer och att ett komplext material skapar nya frågor som leder forskningen vidare. Även Denscombe (2009) anser att en fallstudie har en inriktning på bara en enda undersökningsenhet och att det undersökta fallet kan ge vidare insikter som inte hade kommit fram i en studie som hade flera undersökningsenheter som till exempel i en surveyundersökning. ”Målsättningen är att belysa det generella genom att titta på det enskilda.” (Denscombe, 2009, s.60) Genom att studera fallet på djupet kan man få reda på hur olika processer påverkar varandra och hänger samman och fallstudiens styrka är att den kan ge en möjlig förklaring till varför en del resultat uppkommer.

Valet av fall som ska studeras väljs utifrån kända attribut, enligt Denscombe (2009). Han beskriver det som ett motsatsförhållande till en storskalig surveyundersökning där urvalet sker slumpmässigt. Han skriver också att det finns en förutfattad mening om att fallstudier inte uppfyller de krav som finns på samhällsforskning när det gäller mätbara resultat. En fallstudie genererar kvalitativa data som ofta ger beskrivande och tolkande resultat och detta anses allmänt vara opassande för analyser. När ett fall väljs måste det vara tydligt och motiverat utifrån den problemställning som forskaren vill ta reda på. Här redogör Denscombe (2009) för olika sätt forskaren kan använda fallet på. Han anger ”Den typiska undersökningsenheten” (Denscombe, 2009, s. 65) som innebär att fallet liknar andra som kunde ha valts. På det sättet kan resultatet generaliseras på liknande enheter. Här måste forskaren vara noga med att redogöra för hur fallet kan användas i jämförelse med andra. Viktigt är också att fallstudien har tydliga gränser för vad som ska studeras och att de tydligt redovisas. (Denscombe, 2009). Vår problemställning ger vår fallstudie några klara gränser. Eftersom vår undersökning handlar om att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola,

grundskola och fritidshem finns behöver vissa kriterier för detta finnas. Dessa är att skolan har ett medvetet arbete med inkludering och att eleverna som vår studie utgår ifrån ska gå i årskurs 1-6 i grundsärskolan.

Enligt Rossman och Rallis (2003) tillhör inte fallstudier forskningsgenrerna som etnografiska studier, fenomenologiska studier eller socio-kommunikativa studier, utan den är mer en övergripande strategi. Det innebär att fallstudier inte är en metod i sig, medan det är det som ska studeras som avgör vilka metoder som används och det studeras inom fallet (Rossman & Rallis, 2003). Denscombe (2009) skriver att fallstudien tillåter forskaren att använda sig av olika metoder beroende på de omständigheter och de speciella krav som finns i situationen.

3.2 Val av metod

I fallstudier förlitar forskaren sig på olika tekniker för datainsamling som sker under en tidsperiod. Dessa tekniker kan vara enkäter, dokument, tester, intervjuer och observationer (Rossman & Rallis, 2003). Enligt Rossman och Rallis (2003) är det brukligt att man vid en fallstudie använder sig av flera olika insamlingsmetoder. På detta sätt sker också en triangulering som är ett sätt att försäkra sig om att studien blir trovärdig och utförd på ett noggrant sätt. Denscombe (2009) skriver att triangulering är ett sätt att få en fullständigare bild som ger ett bättre underbyggt material. I vårt syfte anger vi, att vi vill se hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering. Vi valde därför att göra observationer och dokumentforskning. Vi redogör för våra val i följande text.

3.2.1 Observation

Enligt Patton (2002) är fördelarna med att observera att en bättre förståelse ges för den miljö som studeras. Observatörer får också en förstahandsinformation om den observerade och hans miljö. Det gör observatören öppen och undersökande istället för att vara beroende av andras uppfattningar och tankar. Observatören kan också se sådant som personerna i miljön själva inte upptäcker och som de kanske inte skulle vilja ta upp och prata om i en intervju. Därigenom, skriver Patton (2002), kan observatören själv dra slutsatser utifrån det observerade.

Patton (2002) anser att observationer är en svår metod eftersom den ställer höga krav på observatören. Han menar att man behöver utveckla vissa kunskaper för att bli en bra observatör. Bland annat behöver forskaren kunna skriva beskrivande, vara uppmärksam och kunna registrera fältanteckningar. May (2001) skriver att det finns en rad riktlinjer att arbeta efter när fältanteckningar skrivs. Metoden som vi har använt för att dokumentera har beskrivits i *Observera mera* av Rubinstein Reich och Wesén (1986) som ett löpande protokoll. De menar att observatören med egna ord beskriver det som sker under en tidsperiod eller i regelbundna intervall. Författarna skriver att det är viktigt att observatören får med så mycket som möjligt i beskrivningarna utan att värdera det och att tolkningarna görs i efterhand. Denscombe (2009) menar att när forskaren väljer ut observationstillfällen måste forskaren se till att de blir väl utspridda över dagen eller att det blir ett tvärsnitt av de aktiviteterna som sker.

Denscombe (2009) skriver att observationer också är känsliga för forskarens personliga egenskaper och sinnestolkningar. Han tar upp detta som en nackdel för forskningen och menar att forskaren måste vara medveten om att minnet och perceptionen är selektiva. Det finns en risk att tidigare erfarenheter gör att forskaren får en förhöjd perception, till exempel att kända företeelser uppmärksammas mer. Patton (2002) menar att det är omöjligt att observera allt. Ett medvetet urval behöver därför göras av observatören. May (2001) skriver att anteckna allt är inte bara omöjligt utan heller inte önskvärt.

3.2.2 Dokumentforskning

May (2001) menar att dokument kan vara ett komplement till observation. Han hänvisar till två olika författare, Scott (1990) och Webb (1966). Scott (1990) tar upp, enligt May (2001), att det kan vara en stor spännvidd inom vad som kan tolkas som ett dokument, allt ifrån lagar till personliga dagböcker. Den andre författaren som May (2001) hänvisar till är Webb (1966) som säger att fysiska spår kan användas. Webb (1966) menar, enligt May (2001), att slitage av till exempel mattor eller böcker avgör hur mycket de har användts.

Patton (2002) skriver att det är bra att inför sin studie få tillgång till olika viktiga dokument, eftersom dessa kan ge information om sådant som inte kan ses i observationerna. Denscombe (2009) anser att genom att använda kompletterande information så sker också en triangulering som ger en fullständigare bild av datainsamlingen .

3.3 Pilotstudie

Pilotstudien gjordes i klass 1 på en grundskola och syftet var att se hur vårt metodval fungerade. Där fanns flera elever i klassen som var mottagna i särskolan. Observationerna utfördes av oss båda och enligt May (2001) kan detta skapa en ökad förståelse och nya idéer kan komma fram. Vi gjorde observationerna genom att sitta i klassrummet. Ibland fick vi byta placering på grund av att eleverna bytte klassrum. Tillsammans med vår handledare kom vi fram till att observationerna skulle göras under 15 minuter i varje timma. Under observationen skrevs ett ostrukturerat protokoll över det vi såg. Vi delade ett A4-papper på mitten där den ena halvan bestod av skeenden och den andra av tolkningar. Rossman och Rallis (2003) anser att genom att skriva ner det som ses och hörs så skapas data. Författarna delar in dessa data i två komponenter; löpande anteckningar och observatörens kommentarer. Kommentarererna kan innehålla observatörens reflektioner, känslor och tankar. Observationerna upprepades tre gånger under en förmiddag.

Erfarenheten av pilotstudien fick oss medvetna om att vi behövde förhålla oss på ett annat sätt under den tid vi samlade in data. Vi upplevde att 15 minuters-observationerna inte gav oss tillräckligt med data. Genom att vara mer deltagande mellan dessa 15 minuters-observationerna kan datainsamlingen breddas. När det gällde dokumentforskningen så insåg vi att det var en bra kompletterande metod.

3.4 Undersökningsgrupp

Fallstudien genomfördes i en stadsdel i en storstad i södra Sverige. Stadsdelen ligger en bit från centrum och har en stor andel lägenhetshus. I området bor det människor från hela världen och skolan har en hög andel av elever med annat modersmål än svenska. Skolan är en av flera i stadsdelen och ligger i närheten av grönområden som används på rasterna.

Skolan var en F-10 skola med ca 400 elever och där fanns elever som tillhörde både grundskola och särskola. Skolan bestod av flera olika lokaler som var utspridda på skolans område. De elever som vi studerade hade sin hemvist i den byggnad där förskoleklass, grundskolans årskurs 1-2 och särskola årskurs 1-6 gick. Här fanns det sammanlagt 55 elever. Vår undersökning handlar om elever som finns i grundsärskolan, grundskolan och fritidshemmet. Vinterskolan har ett medvetet arbete med inkludering och att eleverna, som vår studie utgår ifrån, går i årskurs 1-6 i grundsärskolan.

De dokument som var intressanta för oss var skolans hemsida, verksamhetsplan, kvalitetsredovisning, foton, gruppindelningar, lärarens planering, elevernas placering i klassrum och andra lokaler och elevernas arbetsmaterial.

3.5 Genomförande

Vi valde att göra vår undersökning i en storstad i södra Sverige. För att få en orientering om hur särskolorna i staden var organiserade tog vi telefonkontakt med en före detta rektor för särskolan. Vi ställde frågan om hon kände till någon skola där det arbetades medvetet med inkludering. Hon gav oss ett förslag som vi vår studie kallar Vinterskolan.

Vi tittade också på stadens hemsida för att hitta ytterligare skolor där särskolan fanns tillsammans med grundskolan. Genom att studera olika sorters dokument, till exempel verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar försökte vi hitta en skola som passade för vår fallstudie. Det vi tittade på som var betydelsefullt för oss var ett medvetet arbete med inkludering mellan grundsärskola, grundskola och fritidshem och att eleverna ska gå i årskurs 1-6. Vi valde ut några av dem som hade de kriterier vi önskade. En av dem var det förslag tidigare rektor gav oss. Vi tog även kontakt med andra skolor som vi fann intressanta på stadens hemsida. På dessa skolor förekom ingen inkludering och var därmed inte aktuella för vår studie. Denscombe (2009) skriver att fallstudier måste ha klara gränser som är i enlighet med det som ska studeras.

Vi kom fram till att Vinterskolan var det bästa alternativet för vår fallstudie eftersom vår undersökning handlar om elever som finns i grundsärskolan, grundskolan och fritidshemmet. Vi tog telefonkontakt med Vinterskolan för att ställa frågan om det var möjligt att göra fältstudien där utifrån våra önskemål. Ett informationsbrev (Bilaga, 1) om vår studie skickades till rektor och pedagog i särskolan. Ett brev (Bilaga, 2) skickades till pedagogen i särskolan som senare vidarebefordrade det till eleverna som gick i särskolan. Vinterskolan hade ett medvetet arbete med inkludering och att eleverna, som vår studie utgår ifrån, gick i årskurs 1-6 i grundsärskolan.

3.5.1 Observationer - genomförande

Observationerna gjordes under februari 2010. Vi valde att göra avgränsade observationer, femton minuter varje timma under två dagar och som resulterade i 16 observationer. Här utgick vi ifrån grundsärskoleeleverna och den miljö de befann sig i. Under observationen skrevs ett löpande protokoll över det vi såg. Vi delade ett A4-papper på tre delar där den

större delen bestod av skeenden och de andra av tolkningar och egna reflektioner. Rossman och Rallis (2003) anser att genom att skriva ner det som ses och hörs så skapas data. Författarna delar in dessa data i två komponenter; löpande anteckningar och observatörens kommentarer. Kommentarererna kan innehålla observatörens reflektioner, känslor och tankar. Observationerna gjordes i den verksamhet där förskoleklass, grundskolans årskurs 1-2 och särskola årskurs 1-6 gick. Vi följde de elever som gick i grundsärskolan under deras vistelse i skolan och på fritidshemmet. Vid vissa tillfällen kunde vi skriva ner delar av samtal mellan de som observerades. Mellan observationstillfällena skrev vi anteckningar och talade med personal och elever för att få en ökad förståelse (Patton, 2002). Vi gjorde också anteckningar av händelser och upplevelser mellan de avgränsade observationerna. Vi utgick då dels från grundsärskoleelevernas aktiviteter och dels från inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt. Detta är ett sätt att triangulera genom att komplettera data för att få en fullständigare bild (Denscombe, 2009).

May (2001) skriver att det är viktigt att förhålla sig till hur relationen mellan forskaren och den eller det som observeras har varit. Författaren beskriver fyra roller som en observatör kan ha; den totala deltagaren, deltagaren som observatör, observatören som deltagare och den totala åskådaren. Patton (2002) menar att det är viktigt att avgöra hur delaktig observatören ska vara. Patton beskriver att delaktighet kan variera längs ett kontinuum där observatören kan vara fullt deltagande till att vara separerad från miljön som åskådare. Däremellan finns stora variationer i hur deltagandet sker och det kan dessutom variera över tid, menar författaren. Han ger som ett exempel att en observatör kan starta sin studie som en åskådare för att sedan gradvis bli mer delaktig. Vi började våra observationer som åskådare och vid vissa tillfällen blev vi mer deltagande, eftersom eleverna och personal tog kontakt med oss och gjorde oss delaktiga. Vi andra tillfällen var det vi som tog kontakt för att ställa frågor och klargöra olika skeenden.

I Patton (2002) framgår det att observationer ska pågå så länge att forskaren får tillräckligt med material för uppgiften. Syftet som finns och de frågor som ställs avgör tidsåtgången. Trots goda intentioner kan inte en observation pågå hur länge som helst, och en forskare kan vara beroende av ett slutdatum för rapportens inlämnande (Rossman & Rallis, 2003). I vår studie har vi tio veckor till förfogande att genomföra vårt examensarbete.

3.5.2 Dokumentforskning - genomförande

De dokument som vi använde oss av var stadens hemsida där vi fick tillgång till skolans verksamhetsplan och kvalitetsredovisning. På skolans egen hemsida fanns det uppgifter om skolans organisation och tankar om verksamheten. Vi fick ett schema som beskrev innehållet för de dagar vi gjorde vår observation. Det fanns en ritning över hur eleverna var placerade i matsalen på en anslagstavla i klassrummet. Skolfoto på eleverna hängde på flera ställen i skolan, oftast ute i korridoren. Under elevernas arbetspass såg vi det material som de använde när de arbetade. På klassrummets väggar hängde bilder och andra uppgifter som eleverna hade arbetat med. I klassrummet såg vi hur de satt placerade vid sina bänkar. Vi tittade också på elevernas placering i andra lokaler. För att dokumentera det vi hade iakttagit gjorde vi minnesanteckningar.

3.6 Bearbetning

Patton (2002) tar upp att när all rådata har samlats in ska en hanterbar sammanställning göras. Ur denna sammanställning kan sedan en beskrivning av fallet skapas. Enligt Patton ska en sådan beskrivning kunna ge läsaren en helhetsförståelse och en förståelse för det unika i fallet. Liknande förhållningssätt uttrycker Merriam (1994) som menar att rådata måste bearbetas och organiseras på något sätt så att en berättelse kan skapas. Nästa nivå i analysen är att utveckla olika kategorier eller teman för att tolka informationen. I vår resultatdel gjorde vi först en beskrivning av det studerade fallet, skolan, dag 1 och dag 2. Därefter gjorde vi en sammanfattning av innehållet ur rumslig, social och didaktisk aspekt när det gäller inkludering. Vi gjorde sammanfattningen genom att plocka ut de delar ur beskrivningarna av skolan, skoldag 1 och skoldag 2 som handlade om de tre olika aspekterna.

I beskrivningarna ersatte vi alla namn och vi bortsåg även från elevernas kön eftersom det inte hade betydelse för resultatet. Vi har endast med namn på eleverna för att öka läsbarheten och elevernas påhittade namn används slumpvis för att öka oidentifieringen. Vi använde oss av namnen Kim, Emil och Ida. När vi skrev om grundsärskoleelever benämndes de ”grundsärelever”, grundskolans elever kallade vi ”elever”. Förskoleklass förkortade vi med ett ”F” och fritidshemmet kallade vi ”fritids”. Vi valde att bearbeta de dialoger som fanns med för att öka läsbarheten.

Rossmann och Rallis (2003) skriver att allt undersökningsarbete är en icke-linjär process av induktion, deduktion och reflektion. I tolkningsarbetet av vårt empiriska material använde vi

just dessa icke-linjära processer. När vi läste vårt insamlade material fick vi också uppslag till litteraturstudier för att bättre förstå vårt forskningsområde. Vi förde också en diskussion sinsemellan om det insamlade materialet och hur det ska förstås utifrån annan forskning. Eftersom vi gjorde en fallstudie påverkade detta sättet att bearbeta undersökningsmaterialet. För att kunna fånga komplexiteten i det studerade fallet behövs både en specifik och en holistisk strategi, enligt Rossman och Rallis (2003). Vi använde oss av Denscombes (2009) fem huvudsakliga steg i processen att tolka data. Dessa beskrivs i den fortlöpande texten.

3.6.1 Observationer - bearbetning

Vi använde oss av Denscombes (2009) fyra första steg när vi bearbetade observationsprotokollen och fältanteckningarna. Det första steget handlar om att ställa i ordning data som har samlats in. Detta gjorde vi genom att renskriva vår handskrivna text på dator. Vi delade också upp observationer och fältanteckningar i enskilda dokument. De samtal som vi skrivit ner gjordes om till läsbar text. Samtidigt med renskrivningen pågick det andra steget som innebär en inledande utforskning av data. Här kommenterade och gjorde vi anteckningar för att upptäcka teman. Det tredje steget är att analysera data. Genom att färgmarkera med hjälp av datorn skapade vi olika kategorier för inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt. Det fjärde steget är att skapa en framställning och presentation av data. Observationerna och fältanteckningarna gav underlag till en beskrivning av skolan och skoldagarna som presenteras i resultatdelen. Beskrivningen kategoriserades på nytt med hjälp av färgmarkeringar i datorn. De tre aspekterna redovisades sedan i sammanfattningen av inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt.

3.6.2 Dokument - bearbetning

Vi använder oss även här av Denscombes (2009) fyra första steg i analysarbetet. Det första steget är att ställa i ordning data. För oss innebär det att vi skrev ut de olika dokumenten från hemsidorna och samlade dem i en mapp. Den andra typen av dokument renskrevs från minnesanteckningarna och fältanteckningarna. Det andra och tredje steget innebär en inledande utforskning och analys av data. Genom att läsa igenom Verksamhetsplanen och Kvalitetsredovisningen fick vi en bredare bild av skolan och dess organisation. Vi letade också efter information som handlade om inkludering. Det fjärde steget handlar om att presentera data. Dokumenten gav underlag till en beskrivning av skolan och skoldagarna. Beskrivningen kategoriserades ytterliggare en gång i de tre aspekterna och presenterades i sammanfattningen av inkludering ur rumslig, social och didaktisk aspekt.

3.7 Studiens trovärdighet

May (2001) refererar till Bruyn (1966) som använder subjektiv adekvans som hjälper forskaren att få en mer valid undersökning. Den subjektiva adekvansen har sex hållpunkter och dessa är förtrogenhet, sociala omständigheter, tid, plats, språk, och social konsensus. Visserligen har dessa, enligt May (2001), ett positivistiskt ursprung men de kan ändå bidra till forskarens reflexivitet. Vi kommer här att redogöra för dessa hållpunkter utifrån våra observationer.

När vi kom till skolan den första morgonen fick vi veta att den ordinarie pedagogen och en assistent var sjuka i den grupp där de elever som vi skulle observera fanns. Det var även två elever som var frånvarande i gruppen. Första dagen löstes personalfrågan genom en omgruppering av både personal och elever. Andra dagen kom det en person som ersatte den ordinarie pedagogen. Vi beslöt oss för att genomföra observationerna trots de förändrade villkoren. Vår studie har som syfte att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. Därför menade vi att en sådan skolmiljö inte är beroende av en pedagog och två elevers frånvaro. Detta bekräftas också av det material som vi har samlat in. Vår förtrogenhet med liknande verksamheter och sociala omständigheter gör att vi kan ta detta beslut.

Vi upplevde att vår kunskap om elever som har en utvecklingsstörning var en tillgång i mötena med både elever och personal.

Patton (2002) menar att det är omöjligt att observera allt och därför behövs ett medvetet urval göras. På grund av att vi är oerfarna som observatörer är vi medvetna om att vi kan ha missat skeenden. Detta blev tydligt när det var många elever samtidigt på samma plats. Det blev då svårare att uppfatta samtal och teckna ner dessa. Efter att ha gjort 16 observationer och varit två som observerat samma situation, märker vi en samstämmighet. Att vi har varit två som har observerat har också gjort det lättare för oss att vara deltagande utan att förlora distansen till det observerade. Vi vistades två dagar i den observerade miljön. Genom att dela upp dagarna i strukturerade observationspass fick vi ett mer detaljerat material. Det kunde vi göra eftersom en sådan skolmiljö redan var känd för oss och att vi inte behövde lägga tid på att förstå hur skoldagen var upplagd med lektioner och raster. Vi har också kunskap om de läromedel och kursplaner som används. Det språkbruk som används i skolmiljön anser vi också vara generellt.

Som deltagande observatör är det viktigt att bevara den naturliga miljön (Denscombe, 2009). Vi upplevde att vår närvaro på platsen hade en viss påverkan på de som observerades. Detta var påtagligt under den första minuten av 15-minutersobservationerna. En grundskoleelev kom fram och frågade vad vi skrev om vid ett flertal av dessa tillfällen. Vi misstänker även att en pedagogs förhållningssätt förändrades något. Eftersom vi inte känner till hur läraren brukar förhålla sig till eleverna så kan vi bara misstänka att vi påverkade lärarens förhållningssätt för att vi inte uppnått social konsensus. Vi har inte haft möjlighet att uppnå social konsensus eftersom tiden är begränsad i vårt arbete. May (2001) skriver att det är svårt att uppnå men ändå något som forskaren ska sträva mot.

May (2001), Merriam (1994) och Denscombe (2009) poängterar att det är viktigt att skriftliga dokument granskas utifrån deras autenticitet och trovärdighet. Vi har hämtat dokument på stadens hemsida där vi fick tillgång till skolans verksamhetsplan och kvalitetsredovisning. På skolans egen hemsida fanns det uppgifter om skolans organisation och tankar om verksamheten. Eftersom dokumenten fanns på en officiell hemsida bedömde vi dem som autentiska. Deras trovärdighet ligger i att de är skapade av rektor för att ge en rättvis bild av skolan. Vi har också använt oss av en annan typ av dokumentet såsom schema över skoldagarna, ritning över hur eleverna var placerade i matsalen, skolfoto, elevernas arbetsmaterial och elevernas placering i olika lokaler. Här menar May (2001) att dokument kan betraktas utifrån deras mening i sitt sammanhang.

Denscombe (2009) skriver att det finns en förutfattad mening att fallstudier inte uppfyller de krav som finns på samhällsforskning när det gäller mätbara resultat. En fallstudie genererar kvalitativa data som ofta ger beskrivande och tolkande resultat och detta anses allmänt vara opassande för analyser. Han skriver också att en forskare måste ge tillräckligt mycket information att läsaren själv kan avgöra om en studies resultat är överförbar på andra situationer. May (2001) skriver att det krävs att både det observerade och dess tolkningar blir synliga i redogörelsen.

3.8 Etik

I litteraturen finns flera teorier över hur etiska principer för forskning ska följas och Rossman och Rallis (2003) menar att de grupperas utifrån kriterier som avgör vilka handlingar som är rätt eller fel. De nämner olika teoretiska perspektiv som används för att analysera etiska

dilemman. De skriver att personer i forskning tänker i olika nivåer när de ställs inför etiska dilemman. När forskaren upptäcker att något känns fel utgår han/hon från sin egen intuition och använder sedan sig av de regler och koder som finns för detta. Om detta inte är tillräckligt får forskaren använda de principer och teorier som finns för etiska dilemman (Rossman & Rallis, 2003).

Vetenskapsrådet (2006) har gett ut *Forskningsetiska principer*, där beskrivs fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi kommer att beskriva hur vi har tagit hänsyn till dessa i vår pilotstudie och i vår fallstudie.

- **Informationskravet**

Inför pilotstudien tog vi kontakt med specialpedagog och rektor. Där berättade vi om syftet med pilotstudien och hur vi skulle använda materialet. Vi tog kontakt med pedagogerna som erbjöd sig att sätta upp ett informationsbrev till föräldrarna på anslagstavlan.

Inför fallstudien tog vi kontakt med pedagog som arbetar i särskolan och rektor som därefter fick ett brev (Bilaga, 1) som beskrev syftet med vår fallstudie. Detta brev lades sedan ut på skolans intranät. Pedagogen vidarebefordrade även ett brev till föräldrarna (Bilaga, 2).

- **Samtyckeskravet**

Rektorn och specialpedagogen gav samtycke till att utföra pilotstudien eftersom inget material kring eleverna skulle användas. Båda pedagogerna i klassen var positiva till att vi skulle komma.

Pedagogerna och rektor gav sitt samtycke till fallstudien. Ingen förälder har ifrågasatt vår närvaro på skolan.

- **Konfidentialitetskravet**

I pilotstudien kommer vi inte att använda något material som rör personer som deltar i studien.

De elever och personal som beskrivs i fallstudien har avidentifierats på ett sådant sätt att läsaren av arbetet inte ska kunna identifiera deltagarna.

- **Nyttjandekravet**

Insamlat material till pilotstudien kommer endast att användas för att prova om metoden är funktionell för vårt syfte.

Det insamlade materialet för fallstudien kommer endast att användas i det här examensarbetet. De slutsatser som dras i examensarbetet kan leda till andra arbeten.

4 RESULTAT

I beskrivningarna ersätter vi alla namn och vi bortser även från elevernas kön eftersom det inte har betydelse för resultatet. Vi har endast med namn på eleverna för att öka läsbarheten och elevernas påhittade namn används slumpvis för att öka aidentiferingen. Vi använder oss av namnen Kim, Emil och Ida. När vi skriver om grundsärskoleelever benämns de ”grundsärelever”, grundskolans elever kallar vi ”elever”. Försköleklass förkortar vi med ett ”F” och fritidshemmet kallar vi ”fritids”. Vi har valt att bearbeta de dialoger som finns med för att öka läsbarheten.

Vi börjar med en beskrivning av skolan som sedan följs med en beskrivning av skoldag 1 och skoldag 2. Vi sammanfattar sedan resultatet med utgångspunkt från rumslig, social och didaktisk aspekt när det gäller inkludering. Avslutningsvis sammanfattar och tolkar vi resultatet.

4.1 Beskrivning av skolan

Vinterskolan ligger i en stadsdel i en storstad i södra Sverige. Stadsdelen ligger en bit från centrum och har en stor andel lägenhetshus. I området bor det människor från hela världen och skolan har en hög andel av elever med annat modersmål än svenska. Skolan är en av flera i stadsdelen och ligger i närheten av grönområden som används på rasterna. Skolan består av flera olika byggnader som är utspridda på skolans område.

På skolan finns cirka 400 elever i förskoleklass, grundsärskola, grundskola och fritidshem fördelade på fyra olika byggnader. De elever som vi studerar har sin hemvist i den byggnad där förskoleklass, grundskolans årskurs 1-2 och särskola årskurs 1-6 går. Efter skolans slut öppnar fritids i F-klassens lokaler. I byggnaden finns det sammanlagt 55 elever. Skolbyggnaderna är låga enplanshus och ligger kring en inhägnad gård. I närheten ligger dels en byggnad där årskurs 5-6 går och huvudbyggnaden där årskurs 3-4 och årskurs 7-10 går. Huvudbyggnaden är den största och har två våningsplan. Här finns också slöjdsalar, hemkunskapssal och elevcafé. Matsal och gymnastiksal ligger för sig själva en bit bort från skolbyggnaderna. Matsalen är nybyggd, medan gymnastiksalarna är i samma ålder som övriga skolan.

Arbetslagen på skolan är vertikala, det vill säga att varje arbetslag med personal samlas kring en gemensam elevgrupp bestående av olika åldrar. Arbetslagen benämns som olika spår,

Månen och Solen, där särskolan finns inom ett av spåren som kallas Månen. Sammansättningen av dessa arbetslag har gjorts med utgångspunkt från att eleven ska ges större möjlighet att nå uppsatta mål utifrån en individuell utvecklingsplan. I Verksamhetsplanen och på hemsidan läser vi att det blir elevens behov som styr, i stället som tidigare, elevens ålder. Det uttrycks att denna organisation också har ökat förutsättningarna för grundsärskolans elever att delta i grundskolans verksamhet utifrån egna förutsättningar. I dokumenten ser vi att Vinterskolan arbetar medvetet med inkludering vilket betyder att alla elever har rätt att delta och bli respekterade oavsett bakgrund och individuella förutsättningar. Ett sätt att göra detta är att arrangera friluftsdagar och aktivitetsdagar för hela skolan. Ett annat är att hitta rätt grupp för särskolans elever i olika skolämnen och att lärare undervisar i båda skolformerna. I Kvalitetsredovisningen redovisas grundskola och särskola gemensamt och det uttrycks att det annars skulle kännas exkluderande.

Eleverna i årskurs 1-6 i särskolan samarbetar med eleverna i F-2 i grundskolan. Denna gruppering ingår i spåret som kallas Månen. En personal berättar att man inte ska säga särskolan eftersom eleverna blir ledsna, utan klassen heter 1-6. En annan personal berättar att särskolan inte nämns utan att alla tillhör samma spår, Månen. Samma personal menar att de har slutat att prata om inkludering, men om undervisningen kräver det så exkluderar vi.

Samtliga elever finns med på två skolfotografier, sammanlagt ca 55 elever. Personal i särskolan känner att de är en del av arbetslaget och att alla barn är allas barn. Särskolan 1-6 har tidigare haft samarbete med 3-4:an men det upplevdes rörigt och särskolans elever vill inte gå dit längre. Det anges i Kvalitetsredovisningen att samarbetet också försvåras av att klasserna är i olika byggnader. De äldre barnen i grundskolan har gått tillsammans med de äldre barnen i särskolan, så de känner varandra. Det berättas att man har börjat en inskolning med sexorna till högstadiets särskola 7-10.

Särskolan 1-6 och F-2 befinner sig i samma byggnad. Byggnaden är L-formad och särskolans lokaler ligger i borte ändan. En personal berättar att särskolan hamnade i dessa lokaler när de flyttade in för ca 7 år sedan. Det var först meningen att de skulle ligga i mitten av huset men handikapptoalettens placering styrde valet av lokaler. Ingången till särskolans klassrum vetter mot baksidan och inte in mot den inhägnade skolgården där de övriga klassernas utgångar finns. I inhägnaden finns gungor med mera. På baksidan finns en hög backe som fungerade som pulkabacke när vi var där och observerade.

4.2 Beskrivning av skoldag 1

Dagen börjar klockan 08.00 och grundsärelevorna sitter vid sina bänkar som är placerade en och en i klassrummet. De går i årskurserna 5 och 6. En personal som arbetar som assistent, kommer in, eftersom ordinarie personal är sjuka. Det saknas även två grundsärelever. Assistenten startar lektionen och vi presenterar oss och vad vi ska göra under dagen. Grundsärelevorna tittar undrande på varandra, lite avvaktande, speciellt sedan vi har nämnt att vi ska titta på sarskolan.

Efter genomgång av dagen tar grundsärelevorna fram det material som de ska arbeta med. Alla jobbar självständigt. De verkar veta vad de ska göra utan någon särskild instruktion från assistenten. Emil byter och hämtar material flera gånger från sin materiallåda som finns i en hylla längs ena väggen. Ida och Kim verkar inte bry sig om det och det är en lugn atmosfär i rummet. Grundsärelevorna ser ut att vara trygga med varandra, sitt arbetsmaterial och de upplevs också vara vana vid assistenten. De använder sig av material som Talriket C och Mattebygget 5, som är matematikböcker som vanligen används i årskurs 2 i grundskolan. Under lektionen förekommer småprat om uppgifter i böckerna mellan både grundsärelevorna och assistenten. Grundsärelevorna samtalar om vad man gör i sexan, att de kan räkna jättesnabbt och Kim säger att 9×9 är 81.

Efter en stund får Emil och Ida sitta vid datorerna och de arbetar då med Lexia. Kim är trött och vill inte arbeta. Alla går sedan ut i hallen för att gå ut på rast. Vi hör Emil och Ida prata när de klär på sig, om fröknar som tvingar dem att jobba:

- Jag gillar inte de som tvingar...
- Man måste jobba, annars lär man sig inte.
- Ska du inte ta på dig termobyxorna? Ska du va inne?
- Nej!
- Vänta!
- Vi åker! Nej, dom har tatt den där.

Kim går och pratar med några flickor om en pappbit som de vill ha att åka på i backen. Emil och Ida tittar på. Många av eleverna på skolan leker tillsammans i en hög backe som de åker nedför. Grundsärelevorna leker för sig och de andra eleverna för sig. De tre grundsärelevorna har den stora pappskivan i backen och åker tillsammans. En annan elev ramlar och gråter. Kim, Emil och Ida går dit och tröstar och hjälper till så att allt blir bra igen. De åker och

skrattar sedan igen. Efter ett tag tröttnar de på leken. En pojke pratar med Ida, hon kastar sedan en snöboll i ryggen på honom och säger samtidigt ”käften”.

Efter rasten tittar grundsäreleverna på ”Kids English Zone” som är ett nybörjarprogram i engelska från UR. Assistenten gör i ordning tv:n. Emil säger att de har sett filmen och att de ska se 5 och 6. Assistenten byter film, men det blev fel film igen. Emil säger att finns fler program och visar assistenten genom att använda fjärrkontrollen. Alla sjunger med och räknar till tjugo och de verkar inte blyga för varandra. Ingen kommenterar eller skrattar åt någon.

En lärare från klassrummet bredvid kommer in och säger att hon ville tala om schemat. Hon förklarar schemaändringar. Ida protesterar eftersom de egentligen skulle ha gjort en utflykt. Till slut accepterar alla schemaändringen. Alla i särskolan ska sedan gå till matsalen. Kim, Emil och Ida springer dit och de är först framme.

I matsalen sitter alla eleverna på bestämda platser. De är blandade, både från särskolan 1-6 och grundskolan F-2, detta är medvetet gjort eftersom man har märkt att det behövs. Emil försöker samtala med en elev i F om ett dataspel som heter GTA och som har 18-årsgräns. När F eleven inte tycks förstå vad det handlar om fortsätter Emil samtalet med en assistent om ett annat Playstationspel.

Efter lunchen har grundsäreleverna textilslöjd i den större byggnaden tillsammans med några träningskoleelever. De är sammanlagt sex elever, textilläraren och en assistent. Assistenten informerar grundsäreleverna om att de har ”röris” efter slöjden och att de ska ”hjälpa till med de små”, vara hjälplärare. Kim och Ida diskuterar ”röris” med assistenten eftersom de hellre vill ha spökboll. Alla är sysselsatta med sina projekt och de småpratar sinsemellan och textilläraren. Kim och Ida pratar om ”Highway to Hell”, en låt från ett Playstationspel. De pratar också om olika ord på engelska. Samtidigt pratar de med textilläraren:

- Du kan titta på de mjuka tygerna i skåpet bakom dig.
- Fleecetyger, säger Kim.
- Bra! säger textilläraren. Du kommer ihåg att det heter fleece.
- Den här är från Kina.
- Kunde du läsa det? Står det made in China?

Alla vet vad de ska göra och arbetar vidare. Det är en lugn atmosfär i slöjdsalen.

Efter syslöjden går alla till en idrottshall. Där har de ”röris” tillsammans med F-klassen. På vägen till idrottshallen tar Emil hand om en träningskoleelev. Denna härmar Emil och detta diskuteras mellan Kim och Ida.

I idrottshallen sitter ca 20 elever i en ring på golvet och sjunger ”A ram sam sam”. Eleverna gör sedan rörelser efter en cd-skiva. Emil och Kim gör rörelserna noggrant medan Ida gör små saker som bryter mot normen under hela lektionen. Hon får då tillsägelser av assistenten, som bland annat säger ”Klarar du av att vara här annars får du gå ut”. Emil är längre än de övriga eleverna, han är lika lång som personalen. Ida kommer fram till oss och säger ”Jag hatar röris!”. Därefter går hon till en flicka och visar och leker med henne. Lektionen avslutas med en avslappningsövning. Emil sitter bredvid sin matkompis och de ler mot varandra.

Kim, Ida och Emil är sedan ute i en backe bakom matsalen tillsammans med en assistent. De har gjort en bana och gräver för att få den snabbare. Emil sitter uppe i backen och samtalar med assistenten om filmer och hur stor ålderskillnaden är mellan dem. ”Rock man” säger Emil. De två andra jobbar med backen och Ida klagar på att alla inte hjälper till:

- Du får vara sist för att du inte hjälpte till.
- Ska vi åka nu?
- Vi gör lite till.

Kim och Ida åker och skrattar sedan tillsammans. Emil fortsätter att prata med assistenten medan Kim och Ida fortsätter att gräva bort snö samtidigt som de samtalar om vad de gillar. Det handlar om att chatta med kompisar på MSN och olika spel. Till slut åker assistenten nerför backen och de bestämmer att de ska gå tillbaka till klassrummet och använda datorerna. I klassrummet samarbetar Emil och Ida kring att skriva ”Grattis” med utsmyckade bokstäver på tavlan till en av de frånvarande grundsäreleverna, som fyller år nästa dag. Kim sitter vid datorn och det hörs musik från hörlurarna. Emil går dit och gör lite dansrörelser.

Efter skolans slut är det fritids för Emil. Han bär med sig sina kläder och går in och tar mellanmål själv som består av egenhändigt gjorda smörgåsar. Detta är brukligt när Emil slutar 14.00. De övriga fritidseleverna som slutar skolan klockan 13.00 äter i matsalen. Efter ett tag kommer en personal och sätter på kaffe. Emil och denna personal samtalar om en incident med snöbollskastning dagen innan. Emil tittar i en skolfotokatalog och visar vem som har

kastat snöbollarna. Personalen lyssnar intresserat och ställer frågor kring eleverna i katalogen. Emil åker sedan hem med taxi.

4.3 Beskrivning av skoldag 2

Grundsärelverna sitter tyst vid sina bänkar. Den ordinarie personalen är fortfarande borta. Den är ersatt med en assistent och en vikarie. Kim går igenom dagen framme vid tavlan med stöd av assistenten. Vikarien sitter vid en bänk och tittar på. Grundsärelverna ska sedan göra en varsin teckning till en elev i klassrummet bredvid som fyller år. Kim, Ida och Emil hämtar pennor och papper. Samtal pågår hela tiden mellan grundsärelverna, vikarien och assistenten:

- Vad ska jag göra?
- En blomma eller en snögubbe, svarar vikarien.
- Bläh, en blomma till han!
- Jag har ingen röd, säger Emil.
- Va, har du ingen röd? svarar Kim.
- Jag hittade en.
- Fick du din mobil igår? frågar assistenten Ida.
- Ja.
- Ser det här bra ut? frågar Emil.
- Ja, det är bra, vill du måla mer..? svarar vikarien.
- Skriv ditt namn! säger assistenten.
- Varför ska jag göra det? svarar Kim.
- Det kan vara bra att födelsedagsbarnet vet det, svarar assistenten.

Emil reser sig och lägger bilden bredvid assistenten som sitter vid ett bord vid tavlan.

- Ska du inte måla något.
- Nej, jag orkar inte, säger Emil.
- Rita en hamburgare, säger assistenten. Han älskar hamburgare. Han blir jätteglad och skrattar.
- Hamburgare?

Emil ler och går och sätter sig och börjar rita:

- Hur ser det där brödet ut?

Assistenten ritar en hamburgare på tavlan.

När bilderna är klara fortsätter grundsärelverna att arbeta med sitt eget material. Kim sitter tyst vid sin bänk och räknar i sin matematikbok. Emil sitter vid sin bänk och skriver välskrivning. Ida sitter tillsammans med vikarien och arbetar med läsförståelse i en bok som heter Paron. Ida vill inte ha hjälp av vikarien. Assistenten säger att alla får sätta sig vid datorerna.

- Är det bara Lexia? undrar Ida.
- Är det internet någon gång?
- Jag har loggat in.
- Vad ska vi göra? Lexia?
- Vad vill du göra? frågar assistenten.
- Spela?
- Det får du, det är fredag, svarar assistenten
- Får vi ha våld på datorn?
- Nej, det behöver vi inte, svarar assistenten.
- Det får vi göra hemma! säger Ida.

Vid datorerna är grundsärelverna på Youtube och MSN.

Efter rasten går grundsärelverna in till klassrummet bredvid där träningskoleelever undervisas. De är cirka tio stycken som sitter runt ett stort bord. Runt bordet sitter också personal, de är sex stycken. Det är kalas och det bjuds på glass. Födelsedagsbarnet har en guldkrona på sig och de teckningar som gjordes tidigare visas upp. Grundsärelverna samtalar med personalen om vad de ska göra till helgen. Emil berättar om sin dansträning och Kim frågar om det var Hip Hop. Ida ger födelsedagsbarnet teckningarna och samtidigt frågar läraren vem som har gjort teckningen.

- Glitterpiprensare–jättefin! Vem har gjort denna? frågar läraren.

När Kim, Ida och Emil har ätit lunch går de på rast. Emil leker vid en iskana tillsammans med sex andra elever på väg från matsalen. Efter ett tag går han tillbaka till pulkabacken och åker på en pappskiva tillsammans med elever från F-2. Kim puttar fart på några andra elever från F-2 som gungar. De har också lite brottningslekar tillsammans. Ida går förbi och Kim ropar på henne. Hon svarar inte utan går fram till en flicka som är ensam vid rutschkanan. De samtalar om något. Därefter går Ida vidare och kastar snö på några andra elever från F-2.

Passet efter lunch har grundsärelevorna idrott tillsammans med grundskolans klass 2. Ida och Emil hjälper till att plocka fram material till en redskapsbana. Alla eleverna samlas i en ring på golvet. Läraren går igenom redskapsbanan och delar upp eleverna i grupper. I redskapsbanan ingår det att gå armgång längs en bom med en tjockmatta under, krypa i en tunnel, hoppa över sadelbommar, slå kullerbytta, hoppa i rockringar och gå balansgång på en bänk. När Emil ska gå armgång längs bommen når han ner till tjockmattan med knäna. Han håller i bommen och går sedan på knä över tjockmattan. De övriga eleverna hänger fritt. Lektionen avslutas med en färglek där eleven får gå till omklädningsrummet när man har den nämnda färgen på sina kläder. Ida kommer sist till omklädningsrummet. Hon byter om utan att duscha och några andra elever ifrågasätter detta. Ida skyller på att handduken inte har packats ner bland idrottskläderna. Då frågar en elev hur många de är i familjen och vad Idas mamma gör. Ida svarar hur många de är i familjen. Hon går sedan och hämtar en personal som öppnar dörren och därefter går hon hem.

Efter omklädning och dusch går Emil till fritidshemmet tillsammans med övriga elever. De ska äta mellanmål i matsalen. Alla sitter fritt placerade och de är ca 40 elever. Emil sitter och pratar och skrattar med eleverna vid samma bord. Situationen ser van ut och det är ingen vuxen som ägnar Emil någon speciell uppmärksamhet.

Emil lämnar bordet men kommer tillbaka och säger då till pojken snett över bordet:

– Jag vill inte ha mackan. Ät upp den.

– Släng den på golvet, fortsätter Emil.

Emil dricker upp sin saft. Papper från smörpaketet ligger på bordet.

– Blås det! Blås det! säger Emil.

En vuxen ser på dem, men säger inget. Emil fortsätter:

– Släng den (mackan) i soporna, säg att du har tappat den.

Emil tar sedan undan sin disk och torkar av bordet innan matsalen lämnades. Några elever och Emil går tillsammans till fritidshemmets lokaler. Han har en svans med elever efter sig och de samtalar hela tiden med varandra.

På fritidshemmet sitter alla och tittar på en tecknad film som heter Mästerkatten i stövlar. Filmen visas på en stor platt-tv. Cirka 15 elever sitter på stolar och på golvet framför tv:n och äter glass. Det är tyst och lugnt och Emil tittar koncentrerat på filmen. Han småpratar ibland med flickan bredvid sig. Det står ”One week later” på filmen. Emil frågar flickan om hon vet

vad det betyder. ”Nej”, svarar hon. ”En vecka senare”, svarar Emil. I filmens handling förvandlar trollkarlen sig till en mus. Emil säger då, ”Dumt att han sa det”. Han fortsätter sedan att titta på filmen.

När filmen är slut är det färre elever kvar på fritidshemmet. Till slut är det endast tre elever kvar. Emil sitter i köket och bläddrar i skolfotokatalogen och personal går ut och in i köket. Tre elever från en annan fritidsavdelning på skolan kommer in i lokalen och börjar spela kortspelet Uno. Vid ett annat bord sitter en pojke ensam och bygger korthus. Emil sitter kvar vid köksbordet en stund och går därefter in i rummet med de kortspelande pojkarna. En personal säger:

– Du kan väl vara med dem?

– Jag kan inte dom korten.

– Ni kan bygga, säger personalen.

Emil sätter sig för att bygga med korten. En pojke till kommer och bygger på andra sidan bordet. De säger:

– Ta dom här!

– Kan du?

– Kolla hur långt vi kommit, säger de till en personal.

De bygger vidare. En personal säger till Emil:

– Vi får inte glömma taxin.

– Nej, säger han.

Emil åker hem med sin taxi efter en stund.

4.4 Sammanfattning av inkludering ur en rumslig aspekt

De elever som går i grundsärskolan har sina lokaler på grundskolan. På skolområdet finns två idrottssalar och en matsal i egna byggnader. Dessa används samtidigt med grundskolans elever. Grundsärskoleeleverna undervisades både tillsammans med F och klass 2 på idrottspassen. I matsalen sitter alla eleverna på bestämda platser. De är blandade, både från särskolan 1-6 och grundskolan F-2, detta är medvetet gjort eftersom man har märkt att det behövs. Slöjdsalar och hemkunskapssalar ligger i byggnaden för de äldre eleverna. Slöjdsalen används inte tillsammans med grundskolans elever men däremot undervisar både textilläraren i särskolan och i grundskolan.

Särskolan 1-6 och F-2 befinner sig i samma byggnad. Byggnaden är L-formad och särskolans lokaler ligger i borte ändan. En personal berättar att särskolan hamnade i dessa lokaler när de flyttade in för ca 7 år sedan. Det var först meningen att de skulle ligga i mitten av huset men handikapptoalettens placering styrde valet av lokaler. Ingången till särskolans klassrum vetter mot baksidan och inte in mot den inhägnade skolgården där de övriga klassernas utgångar finns. I inhägnaden finns gungor med mera. Här leker grundsärskoleeleverna med elever från grundskolan. På baksidan finns en hög backe som fungerade som pulkabacke när vi var där och observerade. Många av eleverna på skolan leker tillsammans där.

Fritidsverksamheten var gemensam för både särskoleelever och grundskoleelever.

4.5 Sammanfattning av inkludering ur en social aspekt

I Verksamhetsplanen beskrivs att det finns ett medvetet arbete med inkludering vilket betyder att alla elever har rätt att delta och bli respekterade oavsett bakgrund och individuella förutsättningar. Ett sätt att göra detta är att arrangera friluftsdagar och aktivitetsdagar för hela skolan. Särskolan 1-6 har tidigare haft samarbete med 3-4:an men det upplevdes rörigt och särskolans elever vill inte gå dit längre. Det anges i Kvalitetsredovisningen att samarbetet också försvåras av att klasserna är i olika byggnader. De äldre barnen i grundskolan har gått tillsammans med de äldre barnen i särskolan, så de känner varandra.

På rasterna ser vi samspel mellan grundsärskoleeleverna och grundskoleeleverna och de förekommer både i den inhägnade lekplatsen och i pulkabacken. Vi ser även sociala samspel när grundsärskoleeleverna går till och från olika aktiviteter tillsammans med grundskoleeleverna.

När Kim, Ida och Emil har ätit lunch går de på rast. Emil leker vid en iskana tillsammans med sex andra elever på väg från matsalen. Efter ett tag går han tillbaka till pulkabacken och åker på en pappskiva tillsammans med elever från F-2. Kim puttar fart på några andra elever från F-2 som gungar. De har också lite brottningslekar tillsammans. Ida går förbi och Kim ropar på henne. Hon svarar inte utan går fram till en flicka som är ensam vid rutschkanan. De samtalar om något. Därefter går Ida vidare och kastar snö på några andra elever från F-2. (Skoldag 2)

I matsalen sitter alla elever både från särskolan och från grundskolan blandat. Detta sker både under skoldagen och under fritidstiden.

Emil lämnar bordet men kommer tillbaka och säger då till pojken snett över bordet:

– Jag vill inte ha mackan. Ät upp den.

– Släng den på golvet, fortsätter Emil.

Emil dricker upp sin saft. Papper från smörpaketet ligger på bordet.

– Blås det! Blås det! säger Emil.

En vuxen ser på dem, men säger inget. Emil fortsätter:

– Släng den (mackan) i soporna, säg att du har tappat den. (Skoldag 2)

Under idrottslektionerna samspelar elever både från grundsärskolan och från grundskolan. Under den tid som fritids har öppet ser vi många tillfällen där grundsärskoleeleven har kontakt med andra elever. Det handlar om att Emil diskuterar filmens innehåll, att andra tar kontakt för att leka med honom eller att prata om andra saker som händer i omgivningen.

4.6 Sammanfattning av inkludering ur en didaktisk aspekt

I skolans Verksamhetsplan uttrycks det att arbetslagens sammansättning har gjorts med utgångspunkt från att eleven ska ges större möjlighet att nå uppsatta mål utifrån en individuell utvecklingsplan. Här anses det att det blir elevens behov som styr, i stället som tidigare, elevens ålder. Det uttrycks att denna organisation också har ökat förutsättningarna för grundsärskolans elever att delta i grundskolans verksamhet utifrån egna förutsättningar. Ett annat är att hitta rätt grupp för sarskolans elever i olika skolämnen och att lärare undervisar i båda skolformerna.

I matsalen har elevernas placering gjorts medvetet. Vi tolkar det som att den pedagogiska måltiden utnyttjas för ett lärande.

Under idrottspassen har grundsärskoleeleverna idrott tillsammans med grundskolans elever. I viss mån passade undervisningen för grundsärskoleeleverna, men vi anser att den var planerad för grundskolans mindre elever.

På fritidshemmet anser vi att den didaktiska inkluderingen fungerade bäst. Vi ser här ingen skillnad i bemötandet eller vad som förväntas av Emil i jämförelse med eleverna från grundskolan.

4.7 Sammanfattning och tolkning av resultat

Inkludering ur en rumslig aspekt förekommer:

- på rasterna

- i matsalen
- idrottshallen
- i fritidshemmets lokaler

Inkludering ur en social aspekt förekommer:

- på rasterna tillsammans med grundskoleeleverna
- i matsalen när de sitter och äter
- i idrottshallen när det är lektion tillsammans med grundskolan
- till och från olika aktiviteter som gjordes tillsammans med grundskolan och fritidshemmet
- under den tid som grundsärskoleeleven är på fritids

Inkludering ur en didaktisk aspekt förekommer:

- i matsalen vid den pedagogiska måltiden både under skoltid och på fritidshemstiden
- under delar av idrottslektionerna
- vid filmvisning och kortspel på fritidshemstiden

Vi kan se att för att alla tre aspekterna ska bli uppfyllda behöver den rumsliga aspekten ge möjlighet för både den didaktiska och sociala aspekten. Som exempel kan vi se idrottslektionerna som är en planerad aktivitet. Vi ser också att den didaktiska aspekten bidrar till att den sociala aspekten uppfylls. Det kan vi se i matsalen när de satt och åt tillsammans eller på och efter idrottslektionerna. Den sociala aspekten tillgodoses för sin egen skull. Sådana tillfällen uppstår på raster och vid lek på fritidshemmet. Den sociala aspekten kan också bidra till att den didaktiska aspekten underlättas för eleven. Det kan vi se både i idrottshallen och i matsalen.

Det som vi också lägger märke till är grundsärskoleelevernas sociala samspel sinsemellan. Detta kommer inte fram i vår frågeställning eftersom vi utgår ifrån ett inkluderingsperspektiv.

5 DISKUSSION

Här ger vi en sammanfattning av de viktigaste resultaten. I diskussionen kopplas resultaten samman med litteratur och teorier. Sedan följer en metoddiskussion och examensarbetets tillämpning. Vi delger även några tankar kring fortsatt forskning.

5.1 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering.

Vårt syfte har utmynnats i följande frågor:

- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en rumslig aspekt?
- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en social aspekt?
- Hur ser en inkluderad verksamhet ut ur en didaktisk aspekt?

Våra frågor gav oss en bild av vad som krävs för att de tre aspekterna ska uppfyllas. För att inkludering ur de tre aspekterna rumslig, social och didaktisk ska bli uppfyllda behöver först och främst den rumsliga aspekten vara tillgodosedd. Den didaktiska aspekten bidrar till att den sociala aspekten uppfylls. Den sociala aspekten tillgodoses för sin egen skull och den kan också bidra till att den didaktiska aspekten underlättas för eleven.

Det som vi också lägger märke till är grundsärskoleelevernas sociala samspel sinsemellan. Detta kommer inte fram i vår frågeställning eftersom vi utgår ifrån ett inkluderingsperspektiv.

5.2 Diskussion

Inkluderingsbegreppet är centralt i vårt arbete. I vår litteraturdelen tar vi upp betydelsen av att definiera begreppet och som blivande specialpedagoger är det viktigt att veta vad inkludering står för. Dyson och Millward (2000) menar att en förutsättning för att få en inkluderande skola är att man har samma tolkning av om det är önskvärt med inkludering och vilken innebörd detta begrepp har. Genom handledning kan specialpedagogen skapa villkor för reflektioner, enligt Bladini (2007), och påverka samtalet genom att ge råd. I detta sammanhang blir vår medvetenhet om olika aktörers intressen och hur de förhåller sig till

inkludering betydelsefullt. Detta har också betydelse i samarbetet med skolans ledning. SOU 1999:63 uppger att specialpedagogens uppgift bland annat är att vara ett centralt stöd för skolans ledning i policyfrågor.

Vinterskolans Kvalitetsredovisning använder sig av begreppet inkludering i betydelsen av att alla har rätt att delta. Emanuelsson (2004) menar att det är viktigt att man är tydlig när man talar om ordet inkludering och vilken process det handlar om. Beskrivningen av att Vinterskolan arbetar medvetet med inkludering gjorde att vi valde skolan för vår fallstudie. Den tanke som vi hade om begreppet inkludering när vi startade vårt examensarbete färgade vad vi trodde att vi skulle få se i våra observationer. När vi läste bland annat Tössebro (2004), Nilholm (2006), Emanuelsson (2004) och Clark m.fl. (1998b) fördjupades kunskapen om begreppet och dess mångtydighet. Vår egen användning av inkluderingsbegreppet har skiftat i betydelse och ibland haft den betydelse som Tössebros (2004) integreringsbegrepp har, det vill säga att en elev förs in i ett sammanhang. Genom att diskutera tillsammans har vi lyckats behålla den definition som vi har angett. Ett exempel är när vi undrade vad en personals uttalande om att de hade slutat med inkludering och vad det stod för. Kände de att de hade uppnått målet med en inkluderande skola eller hade personalen mer kunskap om processen och dess svårigheter att få det att fungera än oss? En förklaring till personalens uttalande kan vara det Nilholm (2007) tar upp om hur den empiriska forskningen kring inkludering ser ut. Beroende på vilken utgångspunkt forskningen har, får inkluderingsbegreppet olika betydelser. Intressant för oss blir då vilken utgångspunkt vi har i vårt examensarbete för att kunna tolka ett sådant uttalande. När vi hörde uttalandet hade vi en tanke om att inkluderingsbegreppet var likställt med demokratibegreppet som Nilholm (2007) skriver och blev då förvånade över ett sådant uttalande. Vi hade högre förväntningar på hur en inkluderande verksamhet skulle se ut och vad den skulle innefatta. Samtidigt har personalens uttalande mognat hos oss och fått oss att förstå hur olika omständigheter påverkar hur inkluderingsbegreppet ser ut i praktiken. Det kan vara så att inkluderingsbegreppet har blivit likställt med integreringsbegreppet och har då tappat sin betydelse, eftersom det endast handlar om organisatoriska lösningar. I detta sammanhang blir delaktighetsbegreppet intressant och vad det innefattar. Här uttrycker en personal som arbetar i särskolan att de är delaktiga i arbetslaget och att alla barn är allas barn vilket ger en signal om att man upplever sig vara helt inkluderad. Detta kan vi också se i Kvalitetsredovisningen. Här redovisas grundskola och särskola gemensamt och det uttrycks att det annars skulle kännas exkluderande.

Vi har använt oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering som Asp-Onsjö (2006) skriver om i sin avhandling. Författaren skriver att hon är inspirerad av Söders (1979) definition av integrering. Vi vill diskutera var och en av dessa tre aspekter. Vi börjar med den rumsliga aspekten. Vi ser här att den rumsliga aspekten motsvaras av delar i den funktionella integreringen som Söder (1979) beskriver. Söder menar att det funktionella avståndet mellan personer med utvecklingsstörning och personer utan utvecklingsstörning ska minskas. Det är då formen om samtidigt samutnyttjande som kan likställas med den rumsliga aspekten. I vårt resultat konstaterade vi att den rumsliga aspekten är en förutsättning för att social och didaktisk aspekt ska tillgodoses. En personal berättade att det var handikapptoalettens placering som avgjorde var särskolans lokaler skulle placeras i skolbyggnaden. Det medför att grundsärskolans elever inte har samma utgångar som övriga elever i grundskolan, vars utgång vetter in mot gården. Det får effekten att de inte lika enkelt sammanstrålar när de går ut på rast. Ytterligare en bild av att lokalers placering har en påverkan tas upp i Kvalitetsredovisningen. Här handlar det om att samarbetet med elever i grundskolan försvåras av att klasserna befinner sig i olika byggnader. Haug (1998) använder sig av begreppen segregering och inkluderande integrering. Eleverna i grundsärskolan skulle då kunna räknas som segregerat integrerade eftersom de har egna lokaler och får i huvudsak sin undervisning där. Grundsärskoleeleverna är inte heller integrerade enligt Skolverkets lägesrapport från 2009, där det står att de ska få sin undervisning i grundskolan minst halva det antal veckotimmar enligt timplanen för årskursen. Enligt Skolverket (2009) kan detta sätt att räkna begränsa sättet att se på vilka som räknas som integrerade. Vi upplever att Skolverkets lägesrapport för 2009 inte anser att det är måttet på tiden som är det viktiga när en elev från särskolan är tillsammans med elever i grundskolan, utan det handlar mer om särskoleelevernas utveckling och kvalitén på lärandet.

Vi ser i vårt resultat att eleverna är inkluderade ur den rumsliga aspekten på rasterna, i matsalen, idrottshallen och i fritidshemmets lokaler. Karlsudd (2002) uttrycker att Söders (1979) begrepp kan ha lett till en uppfattning om att integrering råder så länge man inte avsiktligt segregerar elever från särskolan. Det här tolkar vi som att det kan räcka att bara finnas på samma skola för att inkludering ska ha uppnåtts.

Den sociala aspekten motsvarar Söders (1979) definition av social integrering vilket innebär att personer med en utvecklingsstörning ska känna gruppmedlemskap och vara en naturlig del av den. Gustavsson (2004) har gjort om Söders definitioner till att handla om inkludering där

social inkludering ger uttryck för att man tar del i socialt samspel och sociala nätverk. I våra resultat ser vi att den sociala aspekten tillgodoses för sin egen skull. Det sker på rasterna tillsammans med grundskoleeleverna. Mead (1976) uttrycker att människan är en social varelse och behöver samspel med andra för att utvecklas. För att kunna fungera i nära relationer med andra människor behövs, enligt Broberg m.fl. (2006), en anknytning för att kunna skapa inre arbetsmodeller som fungerar som en generaliserad förväntan av hur man blir bemött av andra. Barn med en trygg anknytning blir mer populära och självständiga enligt författarna. Ett exempel är när Kim går från matsalen när han är på fritids och har en svans av barn med sig. Ytterhus (2004) begrepp social koherens blir här relevant eftersom det avser att det finns ett socialt flyt i umgänget. Ytterhus använder sig också av begreppet social interferens som innebär att det blir otakt i samspelet. Detta kunde vi se i matsalen när Emil försökte prata om ett dataspel med 18-års gräns med en elev från förskoleklassen. Här blev det ett avbrott i samvaron eftersom Emil inte kunde anpassa ämnet till förskoleklasseleven. Detta kan också kopplas ihop med mentaliseringsförmågan som beskrivs av Rydén och Wallroth (2008). Förmågan att mentalisera hjälper människan att bygga upp en sammanhängande förståelse av sig själv och andra. Hart (2008) påtalar att människan kan skapa en "theory of mind", en slags självreflektion och en inre förmåga att avläsa att andra människor har avsikter och uppfattningar som avviker från ens egna. Hundeide (2006) menar att människan måste lära sig att använda symboliska redskap och då speciellt inom språket, som exempel ges dataspel. Det gäller också att veta vad det är lämpligt att prata om i olika sociala sammanhang.

Grundskoleeleverna är tre till fyra år äldre än grundskoleeleverna som de är tillsammans med i samma byggnad. Här kan vi då använda oss av Nordströms (2002) begrepp horisontella och vertikala relationer men inte på det sätt som Nordström beskriver i sitt resultat där barnet med utvecklingstörning har en lägre position i den vertikala relationen. I vårt resultat ser vi att grundskoleeleverna oftast befinner sig i en vertikal relation, men då i den högre positionen. Detta tänker vi kan bero på deras ålder och erfarenhet. Tänkvärt blir då Kyléns (1981) påpekande att det är viktigt att inte jämföra en person med utvecklingsstörning med ett barns utvecklingsnivå. En person med utvecklingsstörning har utvecklats genom livserfarenheter på ett sätt som ett barn inte har.

I våra resultat ser vi också att den sociala aspekten kan underlättas av den didaktiska aspekten. Exempel på det är i matsalen när de sitter och äter, i idrottshallen när det är lektion

tillsammans med grundskolan, till och från olika aktiviteter som gjordes tillsammans med grundskolan och fritidshemmet och under den tid som grundsärskoleeleven är på fritids. Genom planerade aktiviteter för eleverna får de tillfälle till socialt umgänge med varandra. Ytterhus (2004) menar att genom att miljön i skolan och innehållet i aktiviteterna tillrättaläggs så ges en större möjlighet till att umgås. Molin (2004) redogör för att det måste finnas en vilja och en förmåga till delaktighet och samtidigt måste det finnas förutsättningar i omgivningen för detta. Här innefattas även den rumsliga aspekten.

Goffmans (1972) begrepp stigmatisering, som innebär att en person har en egenskap som betraktas negativt kan drabbas av ett stigma. Karlsudd (1999) använder stigma eller stämpling på ett positivt sätt och menar då att de egenskaper som oftast uppfattas negativt går att stämpla positivt. Genom att personalen uppfattar barnet med en utvecklingsstörning som en tillgång och möter barnet med respekt så stämplas det positivt. På fritids blir Emil bemött på samma sätt som de övriga eleverna. När personalen talade med honom om skolfotokatalogen så lyssnade de intresserat på hans kommentarer. Goffmans (1972) uttryck att passera, att den negativa egenskapen inte upptäcks av omgivningen, kan passa in här. Vi uppfattar att grundsärskoleeleven inte var stigmatiserad eller var det så att han passerade även för oss. Det enda som avvek var hans ålder.

Vi upplevde att grundsärskoleeleverna blev berörda när vi presenterade oss och sa att vi skulle titta på särskolan. En personal berättar senare att man inte ska säga särskolan eftersom eleverna blir ledsna, utan klassen heter 1-6. En annan personal berättar att särskolan inte nämns utan att alla tillhör samma spår, Månen. Bakk och Grunewald (1998) menar att en del personer med lindrig utvecklingsstörning kan förneka sin funktionsnedsättning medan andra accepterar den. I Lpo94 uttrycks det i mål att uppnå för särskolan att eleven ska ha "... ökat sin medvetenhet om sina egna förutsättningar" och att de ska ha "... ökat sin förmåga att kompensera verkningarna av utvecklingsstörningen i det dagliga livet"(Lpo94, s.13). En tanke som vi har kring varför personalen inte vill tala med grundsärskoleeleverna om att de går i särskolan och har en utvecklingsstörning kan vara för att eleverna inte ska bli stigmatiserade. Det kan också handla om Meads (1976) tankar om att människan tar över andras syn på sig själv och på så sätt får sitt sociala medvetande i interaktion med dem.

Den didaktiska aspekten kan jämföras med Söders (1979) beskrivning av funktionell integrering där en del handlar om samverkan. Samverkan innebär att de aktiviteter som sker

mellan särskola och grundskola planeras i förväg. Gustavssons (2004) översättning till funktionell inkludering innebär att man utför uppgifter tillsammans. I Vinterskolans Verksamhetsplan och på hemsidan uttrycks det att arbetslagens sammansättning har gjorts med utgångspunkt från att eleven ska ges större möjlighet att nå uppsatta mål utifrån en individuell utvecklingsplan. Här anses det att det blir elevens behov som styr, i stället som tidigare, elevens ålder. Det uttrycks att denna organisation också har ökat förutsättningarna för grundsärskolans elever att delta i grundskolans verksamhet utifrån egna förutsättningar. Konsekvensen av detta blir, anser vi, att det kan bli för stor åldersskillnad. Grundsärskolans elever gick i femte och sjätte klass medan grundskolans elever gick i F-2. Det är med dessa elever som samarbetet skedde. Frågan är hur den didaktiska aspekten blir tillgodosedd. Här tänker vi då på Vygotsky (1978) och ”zone of proximal development”, utvecklingszonen. För att en utveckling ska ske behövs ett vägledande samspel med andra. Vygotsky (1978) anser att det barnet kan göra tillsammans med andra idag kan det göra själv i morgon. För grundsärskoleeleverna blir andra vuxna viktiga för deras utveckling. Grundsärskoleeleverna kan vara viktiga för grundskoleelevernas utvecklingszon. Grundsärskoleelevernas högre ålder medför att det är grundskolans elever som får draghjälp. Det är tvärtom det resultat som Wahlström (2002) anger som skäl till integrering. Här står det att särskoleelever får draghjälp från grundskoleelever. Hundeide (2006) menar att kamrater kan stötta och vägleda barnet in i samhällskulturen.

I vårt resultat ser vi att den didaktiska aspekten tillgodoses i matsalen vid den pedagogiska måltiden både under skoltid och på fritidshemstiden, under delar av idrottslektionerna och vid filmvisning och kortspel på fritidshemstiden. På fritidshemmet anser vi att den didaktiska inkluderingen fungerade bäst. Vi ser här ingen skillnad i bemötandet eller vad som förväntas av grundsärskoleeleven i jämförelse med eleverna från grundskolan. En social förmåga underlättar den didaktiska aspekten av inkludering. Här handlar det återigen om anknytningsteorin där barn med en trygg anknytning blir mer populära och mindre beroende av vuxna, enligt Broberg m.fl. (2006).

Clark m.fl. (1998a) beskriver dilemmaperspektivet som kritiserar att både det psykologiska och sociologiska synsättet endast tittar ensidigt på det dilemma som kan finnas i undervisningssituationen. Vi har också genomgått en process där vi från början lagt tonvikten på det sociologiska synsättet där inkludering och en skola för alla ses som en rättighet. Det vi sett i resultatet och den litteratur som vi har läst har tvingat oss att resonera och reflektera över

inkludering och en skola för alla. Vi märker att det är betydligt fler bitar att ha ta hänsyn till för att kunna få en skola för alla att fungera. Här ser vi också att det inte räcker att ta bort skillnaden mellan den vanliga undervisningen och specialundervisningen, som Clark m.fl. (1998a) uttrycker. Eleverna i särskolan kommer fortfarande att ha kvar sin utvecklingsstörning oavsett om särskolan finns eller inte, behovet av anpassning kommer att finnas kvar. Vi upplever att det finns många olika värden att ta hänsyn till och inkludering är ett av dem. Andra värden är till exempel social gemenskap, jämställdhet, frihet, integritet och rätt till kunskap. Beroende på hur skolan ser på elevens förutsättningar blir lösningen ofta antingen utifrån ett kategoriskt eller utifrån ett relationellt synsätt. Clark m.fl. (1998a) menar att det inte går att titta ensidigt på hur detta ska lösas utan de vill istället fokusera på komplexiteten och inte ge färdiga lösningar på hur en skola för alla, som den beskrivs i Salamancadeklarationen, ska realiseras.

Utifrån dilemmaperspektivet kan vi se att Vinterskolan har valt att undervisa grundsärskoleeleverna för sig själva i en klass under en stor del av skoldagen. Vi tolkar det som att skolan har ett kategoriskt synsätt på eleverna samtidigt som personal uttrycker att de är en del av arbetslaget och att ordet särskola inte ska nämnas. Det sistnämnda kan ge tanken på att de har ett relationellt synsätt på eleverna. I det relationella perspektivet beskrivs att det är miljön kring eleven som ska åtgärdas. Vinterskolan tillrättalägger miljön genom att det blir elevens behov som styr, i stället som tidigare, elevens ålder. I vårt resultat ser vi att grundsärskoleeleverna som går i klass 5 och 6 samarbetar med elever i grundskolan som går i F-2. Här finns en svårighet att välja mellan ålder och det som Vinterskolan bedömer som elevens behov. Vi beskriver vid flera tillfällen i vårt resultat att elevernas ålder avviker från grundskolans elever. Vid något tillfälle blir detta synligt när en elev är betydligt längre än övriga elever. Vi kan också se en skillnad i innehållet i samtalen som förs mellan eleverna på grundsärskolan och samtalen med eleverna på grundskolan. En fråga vi har ställt oss är varför inte eleven i sjätte klass vill duscha tillsammans med eleverna i klass 2. Vi ser att det kan bli problematiskt i vissa situationer när ålderskillnaden blir för stor.

Genom att använda sig av ordet dilemma kan vi resonera kring andra svåra val som uppstår när det gäller inkludering. Ett sådant problem kan vara när inkludering i en klass inte fungerar för att eleverna inte vill vara i klassen. Personal på Vinterskolan berättar att de har haft ett samarbete med eleverna i klasserna 3-4, men att detta inte längre görs eftersom detta upplevdes rörigt och eleverna inte ville vara där. Här tog skolan hänsyn till elevernas

önskemål och respekterade på så sätt deras vilja. Här ser vi då att en annan rättighet går före inkluderingsmålet.

Vi vill också diskutera grundsärskoleelevernas sociala samspel sinsemellan. Detta kommer inte fram i vår frågeställning eftersom vi utgår ifrån ett inkluderingsperspektiv. Vår föreställning av inkludering har påverkat de frågor som har ställts i vår problemformulering. Vi märker då att vi utesluter en stor del av grundsärskoleelevernas sociala samvaro eftersom inkludering handlar om samvaro med elever som går i grundskolan. Göransson (1995) anser att det är viktigt för barn med en utvecklingsstörning att utveckla samspelsförmågor. Hon menar att det i sig inte har betydelse med vem samspelet sker och värdet i samspelet avgörs av samspeleparterna. Resultatet från hennes forskning visar att det upplevs som viktigare att barn med utvecklingsstörning samspekar med personer utan utvecklingsstörning. Orsaken till detta är integreringsideologin, enligt Göransson (1995). Detta tankesätt fanns inte med hos oss när vi började med vårt examensarbete. Vi hade en föreställning om att inkludering gjorde att samspel och social samvaro utvecklades. När vi läser Nordström (2002) så förstår vi att personer med en utvecklingsstörning har behov av varandra för att få tillgång till horisontella relationer. Detta har varit väldigt tydligt i vårt resultat. Här samtalar eleverna om åldersadekvata ämnen, anser vi. Resultatet i Gustavssons (2001) studie beskriver hur vuxna med utvecklingsstörning söker sig till varandra för att de har likande erfarenheter. Detta för att de får, som Gustavsson (2001) kallar, ett inifrån perspektiv av hur det är att leva med en utvecklingsstörning. Vi upplever att de elever i grundsärskolan som vi har studerat många gånger söker sig till varandra i både lek och samtal. Nordströms (2002) resultat visar att när ett barn med utvecklingsstörning är tillsammans med andra med samma funktionsnedsättning så uppstår en horisontell relation. När barnet med utvecklingsstörning är tillsammans med barn utan utvecklingsstörning är relationen vertikal. Här anser Nordström (2002) att det är en utmaning för den inklusiva skolan och fritidsverksamheten att skapa mötesplatser för båda typerna av relationer. Människan är av naturen en social varelse och skolan är en social mötesplats.

5.3 Metoddiskussion

Vi valde att göra en fallstudie eftersom våra frågeställningar syftade till att ge en bild av en inkluderande skolmiljö. När vi skulle leta upp en skola som arbetade medvetet med inkludering hade vi begränsad tid till förfogande. Vi hade därför ingen möjlighet att besöka skolan för att få en bild om skolans dokument stämde överens med verkligheten.

Undersökningsmetoderna som vi använde var observationer och dokumentforskning. Observationerna gav oss kvalitativa data som har varit relevanta för att få svar på frågorna i vår frågeställning. Båda metoderna gav oss ett bra underlag för att kunna göra en beskrivning av skolan och hur skolan arbetar med inkludering. När vi sammanställde observationerna uppstod frågor som vi skulle ha kunnat få svar på genom att ta kontakt med lärare och personal igen. På grund av tidsbegränsningen i arbetet valde vi att inte göra detta. Det medför att det är vår tolkning av det observerade materialet som kommer fram i vårt resultat. Genom att göra dessa återkopplande samtal skulle trovärdigheten ha ökat.

Observationsmetoden med löpande protokoll och tidsintervallerna på 15 minuter varje timma gav oss ett bra tvärsnitt av skoldagarna. När vi observerade många elever samtidigt var det svårt att få med samtalen på ett bra sätt. Vi såg en skillnad i våra beskrivningar när det är få elever eller en hel klass på 20 elever. Vi har varit färgade av inkluderingsbegreppet och dess olika betydelser och det kan ha påverkat vad vi har observerat.

Vi upplever att intervjuer kunde ha varit en kompletterande metod för att få fram en större bild av fallet.

5.4 Tillämpning

Vår förhoppning är att detta examensarbete kan vara av intresse för skolor som vill arbeta med inkludering. Delar av vårt resultat kan vara intressant för andra som undervisar i särskolan. Vårt examensarbete använder sig av de tre aspekterna rumslig, social och didaktisk aspekt när det gäller inkludering. Det resultat vi har kommit fram till kan komma till nytta när pedagoger vill reflektera över hur och om deras undervisning är inkluderande.

5.5 Fortsatt forskning

Med tanke på att det finns många olika sätt att organisera särskolan på, skulle det vara av intresse att se hur inkludering ur de tre aspekterna rumslig, social och didaktisk fungerar på andra skolor med särskoleelever. Det hade varit intressant att undersöka hur särskoleelever, pedagoger, specialpedagoger, speciallärare och rektorer uppfattar undervisningen ur rumslig, social och didaktisk aspekt på inkludering.

6 SAMMANFATTNING

Vi har gjort en fallstudie på en skola där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. Skolan ligger i en storstad i södra Sverige. Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med inkludering ser ut i en skolmiljö där grundsärskola, grundskola och fritidshem finns. För att tydliggöra arbetet kring grundsärskoleeleverna använder vi oss av de rumsliga, sociala och didaktiska aspekterna av inkludering (Asp-Onsjö, 2006). Våra frågeställningar har varit hur en inkluderad verksamhet ser ut ur en rumslig, social och didaktisk aspekt.

I litteraturdelen har vi redogjort för en del begrepp som har betydelse för vårt examensarbete. Eftersom inkludering är ett viktigt begrepp har vi redogjort för dess framväxt och betydelser i både undervisning och inom specialpedagogiken. Vi har även tagit upp särskolan som skolform och dess personkrets. En annan viktig del i arbetet är att människan är en social varelse och hur relationer skapar förutsättning för utveckling och lärande. Specialpedagogens roll tas också upp.

De teoretiska infallsvinklar som vi använder oss av är anknytningsteorin som handlar om vårt behov av och hur vi fungerar i nära relationer. Vi har också teorier som beskriver människan som social varelse och som tar upp att samspelet med andra är viktigt för utveckling och lärande. Dilemmaperspektivet kritiserar de specialpedagogiska perspektiven som ensidigt tittar antingen på eleven ur ett psykologiskt synsätt eller ur ett sociologiskt synsätt.

De metoder som vi har använt oss av i vår fallstudie är observationer och dokumentforskning. Observationsmetoden har varit löpande protokoll och har kompletterats med fältanteckningar. Dokumentforskningen har bland annat innefattat skolans dokument.

I bearbetningen av materialet har vi använt oss av rumslig, social och didaktisk aspekt på inkludering. Vi kan se att för att alla tre aspekterna ska bli uppfyllda behöver den rumsliga aspekten ge möjlighet för både den didaktiska och sociala aspekten. Vi ser också att den didaktiska aspekten bidrar till att den sociala aspekten uppfylls. Den sociala aspekten tillgodoses för sin egen skull. Den sociala aspekten kan också bidra till att den didaktiska aspekten underlättas för eleven. Det som vi också lägger märke till är grundsärskoleelevernas sociala samspel sinsemellan. Detta kommer inte fram i vår frågeställning eftersom vi utgår ifrån ett inkluderingsperspektiv.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2007). Handledda lärargrupper-för vad och vem? i T. Kroksmark, & K. Åberg, *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 77-97). Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, L., Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skolaktivitet. i A. Gustavsson, *Delaktighetens språk* (ss. 137-155). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bakk, A., & Grunewald, K. (1998). *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. i T. Kroksmark, & K. Åberg, *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 199-223). Lund: Studentlitteratur.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållande*. Stockholm: FoU-enheten.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Risholm Mothander, P. (2009). *Anknytning i praktiken; Tillämpningar av anknytningsteorin*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Risholm Mothander, P. (2006). *Anknytningsteori, Betydelsen av nära och känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlgren, I. (1996). Kunskap och lärande. i Skolverket, *Bildning och kunskap SOU 1992:94* (ss. 25-49). Stockholm: Liber.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998a). Theorising Special Education - Time to move on. i C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Theorising Special Education* (ss. 156-173). London, New York: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998b). *Theorising Special Education*. London, New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special - issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. i J. Tössebro, *Integrering och inkludering* (ss. 101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Huvudprinciper för inkluderande undervisning*. Bryssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gerhardt, S. (2004). *Kärlekens roll; Hur känslomässig närhet formar spädbarnets hjärna*. Stockholm: Karneval förlag.

- Goffman, E. (1972). *Stigma; Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Gustavsson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet - om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, A. (2004). På spaning efter det levda medborgarskapet. i J. Tössebro, *Integrering och inkludering* (ss. 141-167). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, S. (1977). *Den utvecklingsstörde, familjen och samhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra*. Stockholm: HLS Förlag.
- Göransson, K. (2009). *Man vill ju vara som alla andra*. Sundsvall: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hart, S. (2009). *Anknytning och samhörighet*. Malmö: Gleerups.
- Hart, S. (2008). *Neuroaffektiv utvecklingspsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2002). *"Tillsammans" - Integreringens möjligheter och villkor*. Kalmar: Högskolan i Kalmar, Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap.
- Karlsudd, P. (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: ALA.
- Lpo94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshem*. Utbildningsdepartementet.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället; från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Merriam, S. B. (2004). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet. i A. Gustavsson, *Delaktighetens språk* (ss. 61-81). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"*. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Nordenfelt, L. (2004). Aktivitet, delaktighet och ICF. i A. Gustavsson, *Delaktighetens språk* (ss. 49-60). Lund: Studentlitteratur.

Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor: Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Stockholm: Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousands Oaks: Sage publications inc.

Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2010). Finns en specialpedagogisk agenda?– Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd. *Krut nr 136*, ss. 11-27.

Pilj, S. J., & van den Bos, K. P. (1998). Decision Making in Uncertainty. i A. D. Catherine Clark, *Theorising Special Education* (ss. 106-115). London, New York: Routledge.

Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori, bilaga 3. i Utbildningsdepartementet, *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning SOU 2003:35* (ss. 255-274). Stockholm: Fritzes.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field*. California: Sage Publications, Inc.

Rubinstein Reich, L., & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.

Rydén, G., & Wallroth, P. (2008). *Mentalisering Att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur och kultur.

SFS 1985:1100. (1985). *Svensk författningssamling (SFS)*. Hämtat från <http://www.riksdagen.se>:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> den 26 februari 2010

SFS 2007:638 Svensk författningssamling . (2007). Specialpedagogexamen. i S. f. 2007:638, *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (ss. 4-6). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS, 2001:23. (2001). *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Hämtat från [skolverket.se](http://www.skolverket.se):
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=997> den 26 februari 2010

Skolverket. (2009). *Skolverkets lägesrapport 2009*. Hämtat från [skolverket.se](http://www.skolverket.se):
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2280> den 12 december 2009

SOU 1999:63. (1999). *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Hämtat från www.regeringen.se:
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf> maj 2010

SOU 2003:35. (2003). *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109. (2008). *En hållbarlärarutbildning- Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Hämtat från www.sweden.gov.se:
<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf> maj 2010

- Stangvik, G. (1998). *Conflicting Perspectives on Learning Disabilities*. i A. D. Catherine Clark, *Theorising Special Education* (ss. 137-155). London, New York: Routledge.
- Svenska Uneskorådet. (2008). *Riktlinjer för inkludering - att garantera tillgång till utbildning för alla*. Hämtat från [www.unesco.se](http://www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Svenska-Uneskoradets-arbete/Bestall-broschyren.aspx): <http://www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Svenska-Uneskoradets-arbete/Bestall-broschyren.aspx> den 8 januari 2010
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Söder, M. (1979). *Skolmiljö och integrering. En empirisk studie av särskolans integrering av olika skolmiljöer*. Uppsala: Uppsala Universitet, Sociologiska Institutionen.
- Tössebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, K. (2002). *I särskola eller i grundskola*. Hämtat från [skolverket.se](http://www.skolverket.se): <http://www.skolverket.se/publikationer?id=976> den 12 december 2009
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- WHO. (2003). *ICF, Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Ytterhus, B. (2004). *Sosialt samvær i barnehager og skoler - muligheter og trusler*. i J. Tössebro, *Integrering och inkludering* (ss. 79-100). Lund: Studentlitteratur.

BILAGOR

Bilaga 1

Informationsbrev till rektor och pedagoger.

Hej!

Vi är två studenter som studerar till specialpedagoger. Våra namn är Maria Najim och Susanne Rodin. Nu läser vi vår sista termin på Högskolan Kristianstad och då ingår det att göra ett examensarbete.

Inkludering är ett ämne som vi har intresserat oss för i vårt yrke som pedagoger. Vi har båda erfarenhet av att arbeta i särskolan. I vår utbildning har intresset för inkludering fördjupats och vi har därför valt att studera detta närmare i vårt examensarbete. Syftet med vår studie är att hitta goda exempel för inkludering mellan särskola och grundskola. I samråd med vår handledare, har vi kommit fram till att observationer av en verksamhet och dess styrdokument är en bra metod för att samla in material till vår studie.

Vi önskar därför dels att observera i särskolan under två dagar och att få ta del av eventuella handlingsplaner som finns på skolan. Vi kommer inte att observera enskilda elever, utan sammanhang som elever kan befinna sig i. Våra observationer kommer att pågå under hela skoldagen och fritidshemstiden.

Resultatet kommer att sammanställas i examensarbetet på ett sådant sätt att ingen kan identifieras och kännas igen. Det insamlade materialet kommer endast att användas av oss till detta examensarbete.

Vid frågor om vårt arbete kan ni kontakta oss eller vår handledare.

Maria Najim	0708-271476	maria.najim0001@stud.hkr.se
Susanne Rodin	0708-644541	susanne.rodin0001@stud.hkr.se
Handledare FD Lena Bäckström, lektor, leg. psykolog		lena.backstrom@hkr.se

Vänliga hälsningar

Maria Najim och Susanne Rodin

Bilaga 2

Informationsbrev till föräldrar.

Hej!

Vi är två studenter som studerar till specialpedagoger. Våra namn är Maria Najim och Susanne Rodin. Nu läser vi vår sista termin på Högskolan Kristianstad och då ingår det att göra ett examensarbete.

Inkludering är ett ämne som vi har intresserat oss för i vårt yrke som pedagoger. Vi har båda erfarenhet av att arbeta i särskolan. I vår utbildning har intresset för inkludering fördjupats och vi har därför valt att studera detta närmare i vårt examensarbete. Syftet med vår studie är att hitta goda exempel för inkludering mellan särskola och grundskola. I samråd med vår handledare, har vi kommit fram till att observationer av en verksamhet och dess styrdokument är en bra metod för att samla in material till vår studie.

Vi önskar därför dels att observera i särskolan under två dagar och att få ta del av eventuella handlingsplaner som finns på skolan. Vi kommer inte att observera enskilda elever, utan sammanhang som elever kan befinna sig i. Våra observationer kommer att pågå under hela skoldagen och fritidshemstiden.

Resultatet kommer att sammanställas i examensarbetet på ett sådant sätt att ingen kan identifieras och kännas igen. Det insamlade materialet kommer endast att användas av oss till detta examensarbete.

Vid frågor om vårt arbete kan ni kontakta oss eller vår handledare.

Maria Najim	0708-271476	maria.najim0001@stud.hkr.se
Susanne Rodin	0708-644541	susanne.rodin0001@stud.hkr.se
Handledare FD Lena Bäckström, lektor, leg. psykolog		lana.backstrom@hkr.se

Vänliga hälsningar

Maria Najim och Susanne Rodin