

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10p

Visionen ”En skola för alla” **En kvalitativ studie av fem pedagogers uppfattning** **om inkluderande arbetssätt**

2007

Författare: Kristina Persson

Handledare: Daniel Östlund

INNEHÅLL

1	INLEDNING	4
1.1	Bakgrund	5
1.2	Studiens avgränsning	6
1.3	Syfte	7
1.4	Problemformulering	7
1.5	Studiens upplägg	7
2	LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1	Aktuella begrepp	8
2.1.1	<i>En skola för alla</i>	8
2.1.2	<i>Normalitet och avvikelse samt differentiering</i>	10
2.1.3	<i>Integrering, integration och segregering</i>	11
2.1.4	<i>Inkludering, inklusion och exkludering</i>	13
2.2	En historisk tillbakablick	14
2.3	Specialpedagogik	17
2.3.1	<i>Det kategoriska och relationella perspektivet</i>	17
2.3.2	<i>Specialpedagogisk grundkompetens i en skola för alla</i>	18
2.4	Organisation av specialpedagogiska insatser	20
2.4.1	<i>Centrala resursteam</i>	20
2.4.2	<i>Särskild undervisningsgrupp och ”lilla gruppen”</i>	21
2.5	Den inkluderande skolan	22
2.5.1	<i>Pedagogen</i>	23
2.5.2	<i>Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner</i>	24
2.5.3	<i>Individualisering</i>	25
2.5.4	<i>Samarbetsinriktat lärande, heterogena grupper, hemvister och alternativa lärandestrategier</i>	26
2.6	Inkluderingens effekter	27
2.7	Sammanfattning	28
2.7.1	<i>Problemprecisering</i>	28
3	METOD	29
3.1	Val av metod	29
3.2	Pilotstudie	30
3.3	Undersökningsgrupp	30
3.4	Genomförande	31
3.5	Bearbetning	32
3.6	Tillförlitlighet	33
3.7	Etik	34
4	RESULTAT	35
4.1	En skola för alla	35
4.1.1	<i>Den reella verkligheten omöjliggör uppdraget</i>	35
4.1.2	<i>Inriktningen en skola för alla</i>	35
4.1.3	<i>Sammanfattning av en skola för alla</i>	36

4.2	Inkludering	37
	4.2.1 <i>Inkludering: en fysisk placering</i>	37
	4.2.2 <i>Inkludering som social delaktighet och samhörighet</i>	37
	4.2.3 <i>Sammanfattning av inkludering</i>	38
4.3	Exkludering och särskilda undervisningsgrupper	39
	4.3.1 <i>Särskilda undervisningsgrupper "ett måste"</i>	39
	4.3.2 <i>Tidsbegränsade särskilda undervisningsgrupper med tydlig målsättning</i>	39
	4.3.3 <i>Sammanfattning av exkludering och särskilda undervisningsgrupper</i>	43
4.4	Inkluderande arbetssätt	43
	4.4.1 <i>Kompensatoriska hjälpmedel och åtgärdande arbetssätt</i>	43
	4.4.2 <i>Pedagogers förhållningssätt och samarbete</i>	45
	4.4.3 <i>Assistent i klassrummet</i>	46
	4.4.4 <i>Inlärningsstilar</i>	47
	4.4.5 <i>Sammanfattning av inkluderande arbetssätt</i>	48
5	ANALYS	50
	5.1 Sammanfattande analys	50
	5.2 Slutsatser	52
6	DISKUSSION	54
	6.1 Om bakgrund och metod	54
	6.2 Om inkluderingsbegreppet	55
	6.3 Om inkluderande arbetssätt	56
	6.4 Fortsatt forskning	58
7	SAMMANFATTNING	59
8	REFERENSER	61
	BILAGA	65

1 INLEDNING

Den svenska grundskolans huvuduppgift är att ge barn och ungdomar bestående kunskaper samt i samarbete med hemmet stärka barnens självkänsla och identitet så att de kan verka i det svenska samhället i framtiden (SFS nr 1985:1100). Grundskolan skall vara en skola för alla. Begreppet en skola för alla bygger på målsättningen att alla elever i den svenska grundskolan ska få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö (Persson, 2001). Detta innebär att skolan skall möta alla barn, så att varje individ får tillägna sig dessa nödvändiga kunskaper och bygga sin egen identitet på optimalt sätt, utifrån de individuella behoven. Pedagogernas uppgift är att ge alla barn en likvärdig utbildning oavsett hur barnens individuella behov ser ut, hur deras förmåga att inhämta kunskap är och i vilka sociala levnadsförhållanden de lever (SFS nr 1985:1100). Skollagen och läroplanen betonar att alla elever skall erbjudas en likvärdig utbildning var helst i landet de bor. I skollagens 1 kap. 2§ (SFS nr 1985:1100) står följande:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

En likvärdig utbildning innebär enligt läroplanen att:

Undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2§). Normerna för likvärdig utbildning anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lpo 94, s. 4).

Likvärdig är i detta avseende inte synonymt med likadan, d v s undervisningen utformas inte på samma sätt i alla skolor utan den skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Dessutom har skolan ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter i att nå målen med utbildningen. Därför ska undervisningen utformas olika, beroende på vilka elever som finns i undervisningsgruppen. Det är kursplanerna för grundskolan som anger innehållsmässigt vilka grundläggande och bestående kunskaper som skolan skall förmedla och vad eleverna bör lära sig. De anger dock inte arbetssätt, organisation eller pedagogiska metoder. Detta skall utarbetas lokalt i form av lokala arbetsplaner (SFS, nr: 1994:1194). Där presenteras genomförandet av de fastställda målen för utbildningen.

I grundskoleförordningen framgår tydligt riksdagens intentioner att eleverna i behov av särskilt stöd skall få de specialpedagogiska insatserna i den klass eller grupp som de tillhör. I Grundskoleförordningen 5 kap 5§ (SFS nr 1994:1194) står det:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.

Däremot nämns inte heller här, hur tillvägagångssättet för den pedagogiska verksamheten ska se ut eller hur specialpedagoger bör arbeta. Detta kräver kompetens hos lärarkåren som skall genomföra en skola för alla och det behövs en stor kunskap om vilka arbetssätt, inlärningsstilar samt lärmiljöer som är de bästa för det enskilda barnets behov. Det kräver även specialpedagogisk kompetens och ett specialpedagogiskt förhållningssätt till hur man möter barn/ elever i behov av särskilt stöd.

Ett inkluderande förhållningssätt är en av hörnstenarna i den specialpedagogiska utbildningen och ett av specialpedagogens uppdrag är att omsätta teorierna om inkludering/inklusion i praktiken i skolans vardag; genom egen undervisning, genom påverkan av kollegors arbetssätt och förhållningssätt samt genom utveckling av skolans organisation. Under min studietid i specialpedagogik och i mitt arbete med elever i behov av särskilt stöd har jag ideligen haft anledning att fundera över hur man förverkligar ett inkluderande arbetssätt i den svenska grundskolan. Dessutom har jag mött kollegor som har ett arbetssätt och förhållningssätt till elever som bygger på exkludering och de har i en hel del fall lyckats med uppdraget att ge eleverna de kunskaper och det självförtroende som krävs av dem i deras framtida liv. Jag har valt att undersöka hur man kan omsätta teorierna om inkludering i grundskolan i praktiken och vilka fördelar och nackdelar som inkluderande arbetssätt för med sig. Min studie riktas till verksamma pedagoger och skolledare inom svensk grundskola.

1.1 Bakgrund

Jag har tidigare arbetat på det Individuella programmet, IV, på gymnasiet. IV kom till genom ett politiskt beslut som bygger på exkludering: det vill säga att elever som inte uppnått godkänt i svenska, engelska eller matematik under sin grundskoletid utesluts från de nationella programmen inom gymnasieskolan och man ger dem undervisning i segregerade grupper (SFS nr 1985: 1100). Under de tre år som jag arbetade där fick jag möta elever med vitt skilda hemmiljöer, olika erfarenheter och med olika funktionshinder. De hade i stort sett endast en gemensam nämnare, nämligen ett misslyckande i den svenska grundskolan vilket medförde ett dåligt självförtroende vad gällde deras förmåga att inhämta skolkunskap. Organisationen av det Individuella programmet i den gymnasieskola där jag arbetade under andra hälften av 1990-talet, byggde helt på att segregera eleverna från de nationella programmen. Vi undervisade i grundskolekurser, vi pedagoger var framförallt grundskollärare som inte undervisade på de nationella programmen och vi bedrev undervisningen i lokaler som låg avskilda från övriga. Trots denna segregation lyckades många av eleverna inhämta tillräcklig skolkunskap för att efter ett år påbörja ett nationellt program och hos många växte även självförtroendet. De trivdes helt enkelt med att vara för sig själva, i den grupp där man kom att få gemensamma erfarenheter och upplevelser under ett års utbildning.

Efter mina år på IV påbörjade jag mina studier i specialpedagogik då jag ville tillägna mig ökad kunskap i hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Studierna påverkade

mitt sätt att tänka om inkludering kontra exkludering av elever och vi studenter fick ta till oss mycken forskning om inklusion/inkludering. Vi fick även följa den utveckling som den specialpedagogiska utbildningen på högskolenivå har tagit; från den tidigare specialläraren till dagens specialpedagog och vilken roll vi som specialpedagoger, bör ha i den svenska grundskolan samt vilka förväntningar som finns på vårt arbete hos våra kollegor. Under mina studier undersökte tre kurskamrater och jag hur den specialpedagogiska verksamheten vuxit fram och var organiserad i en kommun, vilket resulterade i en fältstudieuppgift (Djerf, J Mårtensson, Magnusson & Persson, 2002). I detta arbete konstaterade vi att man i den undersökta kommunen höll på att ändra om organisationsformen för specialpedagogiken och att visionerna hos respondenterna/specialpedagogerna inte gick hand i hand med verksamheten ute i kommunen. Ett traditionellt arbetssätt levde kvar i kommunen och vi kunde se en stor skillnad i synen på inkludering av elever i behov av särskilt stöd, det vill säga mellan teori och praktik. Denna studie vidareutvecklades under 2003 av två kurskamrater och mig. Vi undersökte vilka förväntningar som fanns på specialpedagogiskt arbete i en kommun och hur de överensstämde med målen för specialpedagogikutbildningen vilket resulterade i en B-uppsats (J Mårtensson, Magnusson & Persson, 2003). En av slutsatserna i detta arbete var att brukarnas förväntningar på specialpedagogiskt arbete inte överensstämde med målen i den specialpedagogiska utbildningen. De flesta förväntade sig en speciallärare med specialistkompetens inom ett område. Respondenterna som arbetade inom grundskolan menade att specialpedagogen skulle arbeta enligt ett exkluderande arbetssätt, det vill säga särskilja barn/elever i behov av särskilt stöd och arbeta med intensiv träning med dessa så att eleverna når de nationella målen (a.a. s. 28). I dåvarande studie bedrev vi en undersökning i en kommun med brukarna av de specialpedagoger som fanns i verksamheten, det vill säga förskollärare och grundskollärare.

Efter arbetet med B-uppsatsen valde jag att söka tjänst som specialpedagog. Jag arbetade tre år på en F-9 skola och där fick jag omsätta de kunskaper jag hade med mig från Högskolan till ett vardagsnära arbete med elever i behov av särskilt stöd. Idag arbetar jag på en ny 6-9 skola med många elever som är i behov av särskilt stöd där vi dagligen brottas med att förverkliga en skola för alla. Utifrån mitt arbete som specialpedagog och den undersökning som genomfördes 2003 har jag en ambition och önskan att undersöka hur andra specialpedagoger arbetar för att förverkliga målet "En skola för alla" samt ta del av aktuell forskning.

1.2 Studiens avgränsning

I denna studie kommer jag att koncentrera mig på hur specialpedagoger arbetar för att genomdriva inkludering i grundskolan. Jag kommer att belysa fördelar och nackdelar med inkluderande arbetssätt samt undersöka inkluderande respektive exkluderande organisation av specialundervisning t ex i form av "lilla gruppen". Jag ämnar lyfta fram olika synvinklar på inkludering i ett historiskt perspektiv utifrån aktuell forskning och aktuella styrdokument samt målen för vår specialpedagogikutbildning.

1.3 Syfte

Mitt syfte är att undersöka vilka arbetssätt specialpedagoger använder för att omsätta teorin bakom inkludering till praktik samt hur specialpedagogiska insatser organiseras inom grundskolan för att förbättra möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd.

1.4 Problemformulering

Vad har verksamma pedagoger för uppfattningar om inkludering?

Vilka fördelar respektive nackdelar ser pedagoger med ett inkluderande arbetssätt?

Hur uppfattar pedagoger att ett inkluderande arbetssätt kan förverkligas i grundskolan så att alla elevers behov tillgodoses?

1.5 Studiens upplägg

I litteraturgenomgången kommer jag att granska de återkommande begreppen som denna undersökning bygger på, det vill säga en skola för alla, exkludering, inkludering, inklusion, integration, normalitet, avvikelse, differentiering och segregering. Vidare kommer jag att lyfta fram delar av styrdokumentet som handlar om elever i behov av särskilt stöd och vilka intentioner riksdag/regering har med de specialpedagogiska insatserna i grundskolan. Jag kommer även att presentera tankar om inklusion i ett historiskt perspektiv samt den nutida debatten utifrån aktuell forskning. Efter det teoretiska avsnittet kommer jag att presentera valda metoder för datainsamlingsarbetet, resultatet av datainsamlingen samt min analys av resultatet. Därefter kommer jag att diskutera och jämföra resultatet av undersökningen med den forskning som framkommit i litteraturgenomgången samt peka på intressanta infallsvinklar för fortsatt forskning. Examensarbetet avslutas med en sammanfattning.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Vi är en del av vår tids försanthållanden, och skapade av vårt samhälle, av vår kultur. Oavsett var man står så står man någonstans.

(Börjesson, 1997, s. 17).

2.1 Aktuella begrepp

Specialpedagogiken har under de senaste 40 åren utvecklats både som verksamhetsfält och forskningsområde. Under denna utveckling har begreppen nedan återkommande diskuterats och påverkat organisationen av de specialpedagogiska insatserna i svensk grundskola. Dagens pedagogers uppdrag är att genomföra en likvärdig utbildning inom ramen ”en skola för alla”. Vilket förhållningssätt till elever den enskilde pedagogen har samt vilken kunskap han/hon har och hur han/hon ställer sig till följande begrepp påverkar hur väl uppdraget lyckas. Begreppen förklaras utifrån ett pedagogiskt perspektiv, det vill säga hur de tolkas i skolsammanhang. Däremot råder det inte full enighet bland forskare hur man bör tolka begreppen, till exempel skillnaden mellan integrering och inkludering. Jag kommer av den anledningen att lyfta fram olika definitioner och teorier.

2.1.1 En skola för alla

På 1940-talet, under efterkrigstiden, var diskussionen om utbildning för alla aktuell i västvärlden, för att motverka att utbildning endast var ett privilegium för de välbärgade. Genom 1948 års Deklaration om mänskliga rättigheter, fastslog FN att utbildning var en grundläggande rättighet för alla och att elementär undervisning skulle vara kostnadsfri och obligatorisk (Persson, 2001). Under andra hälften av 1900-talet har det pågått diskussioner och ett fortgående arbete, i olika internationella organ, för att förbättra möjligheterna för världens barn att kunna gå i skola. Regeringar världen över har haft goda intentioner att förverkliga målsättningen i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter men förutsättningarna och möjligheterna att genomföra en skola för alla har skiljt sig enormt åt i olika delar av världen, vilket gör att alla världens barn, än idag, inte kan erbjudas en grundläggande utbildning (a.a).

1994 hölls en konferens i Spanien där drygt hundra länder fanns representerade samt 25 internationella organisationer. Konferensen organiserades av den spanska regeringen i samarbete med Unesco och dess huvudsyfte var att främja arbetet för att förverkliga målet utbildning för alla. Deltagarna diskuterade vilken inriktning undervisning av elever i behov av särskilt stöd skulle ta och Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd samt en handlingsplan antogs (SOU, 1998:66). Grundtanken i deklarationen är att ett gemensamt arbete måste komma till stånd för att kunna förverkliga målet en skola för alla och genom detta arbete tillgodose alla elevers individuella behov. Salamancadeklarationen poängterade att det krävs omfattande reformer av det allmänna skolväsendet samt att eleverna i behov av särskilt stöd skall kunna få sin utbildning inom det ordinarie utbildningsväsendet. I deklarationens handlingsram bekräftas alla barns rätt till undervisning (a.a):

Den vägledande princip som ligger till grund för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall omfatta handikappade och begåvade barn, gatubarn och barnarbetare,

barn från språkliga, etniska och kulturella minoriteter samt barn från andra eftersatta eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper (s. 434)

Många barn upplever inlärningssvårigheter och har alltså någon gång under sin skoltid särskilda pedagogiska behov. Skolorna måste finna vägar när det gäller att med lyckat resultat ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har svåra skador och funktionshinder (s.434f).

Vidare i texten lyfts begreppet en integrerad skola fram (SOU, 1998:66):

Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har grava skador och funktionshinder (s. 435).

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från 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. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället (s. 435f).

Enligt Persson (2001) lanserades begreppet en skola för alla i Sverige genom införandet av 1980 års läroplan. Persson menar att ”målsättningen med ’en skola för alla’ är att alla ska få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö” (s.20). Skolan ska med alla medel som är möjliga, erbjuda alla elever vägar till social utveckling och en kunskapsutveckling oavsett vilka förutsättningar eleverna har. Detta medför ett stort ansvar för skolor och pedagoger, enligt Persson. Staten styr inte över verktygen eller hur skolor ska genomdriva ”en skola för alla” men betonar vikten av att alla elever skall få det stöd som behövs för att de ska kunna utvecklas optimalt (a.a).

I internationella sammanhang är uttrycket typiskt svenskt och står för ”en gemensam och sammanhållen skola för alla barn” (Emanuelsson, 2004, s. 101). En skola för alla bygger på ett demokratiskt synsätt i ett jämlikt samhälle med väl utbyggd välfärd. Tillgängligheten för barn med funktionshinder kan vara en värdemätare på skolsystemets kvalitet. Samhället ställer krav på en skola för alla och en god tillgänglighet (fysisk, kommunikativ, informativ och psykosocial) för elever i behov av särskilt stöd, är en grundförutsättning för att det ska kunna vara en skola för alla (Skolverket, 2006).

Haug (2000) beskriver en skola för alla på följande sätt:

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolan. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (s. 30).

Haug lyfter fram behovet av en specialpedagogisk grundkompetens hos alla lärare för att kunna förverkliga en skola för alla.

2.1.2 Normalitet och avvikelse samt differentiering

Ett perspektiv på specialpedagogik är att i arbetet med elever i behov av särskilt stöd finns det en gängse norm över vad som är normalt och vad som är avvikande. Hur vi ser på normalitet och vilka som är normala är starkt bundet av den tid och den kultur vi lever och verkar i. I Sverige förväntas ungdomar ha en god läs- och skrivförmåga efter avslutad grundskoleutbildning. Om så inte är fallet avviker tonåringen från det som betraktas som normalt. Om samma person reser till Afghanistan, ett land med hög analfabetism, ses inte den bristfälliga läs- och skrivförmågan som avvikande utan där betraktas den svenske tonåringen utifrån andra ögon och hans avvikande drag framträder på andra sätt. I den svenska grundskolan är det inte ovanligt att de elever som är i behov av särskilt stöd betraktas som avvikande, men frågan är huruvida vi definierar vad avvikelsen består av. Om avvikelse skall definieras måste även normalitet definieras. I Sverige använder vi den s.k normalfördelningskurvan eller Gauskurvan (Rosenqvist, 1996). Om till exempel intelligensen mäts hamnar resultatet på en viss poäng på normalkurvan. Denna kurva omfattar alla människor då alla hamnar någonstans på kurvan, oavsett om du är svag- eller normalbegåvad. Vad som sedan ses som normalitet beror på vilket syfte du har med mätningen. Om det handlar om en särskoleplacering så är vedertagen praxis att ange intelligenskvoten 70 som övre gräns för utvecklingsstörning (Skolverket, 2001). Då har syftet med kurvan bestämt vad som betraktas som normalt. Enligt Skolverkets direktiv (2001) kan dock inte en intelligenskvot användas för att ge en komplett bild över barnets förmågor, utan bedömningen ska ta hänsyn till miljöfaktorer och pedagogiska insatser i sammanvägning med genomförda testresultat.

Tideman (2000) lyfter fram tre olika sätt att se på normalitet; statisk, normativ samt individuell eller medicinsk normalitet. Med statisk normalitet avses det normala som det genomsnittliga som finns kring oss i vår vardag. Denna form av normalitet bygger på att förutsättningarna i miljön kring människor med funktionshinder eller sjukdomar ska anpassas så att vardagen blir så normal som möjligt för de sjuka eller funktionshindrade. Normativ normalitet har människors värderingar i fokus. Detta är en tids- och kulturbunden syn på normalitet, där det finns en strävan att nå det som betraktas som önskvärt i den tid och kultur man lever i. Det tredje synsättet på normalitet, individuell eller medicinsk normalitet, bygger på att när någon är sjuk eller avvikande så ska denne person genomgå en normaliseringsprocess så att personen blir normal, d v s bli frisk eller få ett "normalt" beteende. Denna normaliseringsprocess bygger på behandling, uppfostran, straff- eller belöningsystem (Tideman, 2000, s.53).

Börjesson (1997) talar om normen, dels som ett genomsnitt, dels som ett moraliskt rättesnöre. Med genomsnitt avser han det som betraktas som det vanliga, det vill säga vad som är standard i betraktarens ögon. Med norm som rättesnöre menar han att vi har en föreställning om hur saker och ting bör vara och i våra strävanden att normalisera det avvikande så standardiserar vi det oönskade till något som är moraliskt önskvärt. Avvikelsen/ det onormala kan yttra sig som fysiska defekter (till exempel rörelsehinder), damp/adhd, läs- och skrivsvårigheter eller utvecklingsstörning. Börjesson lyfter fram olika synpunkter på dessa funktionshinder och hur olika aktörers (riksförbund, medicinare, intresseföreningar samt forskare) syn på dem speglas i forskning, i tidningsdebatter och i skolvärlden. Kontentan av hans redogörelse av de olika aktörernas förhållningssätt är att de påpekar sin egen fördomsfria, upplysta, moderna och moraliskt riktiga inställning till funktionshindren, ofta genom att påpeka brister i andras tolkningar (a.a).

Emanuelsson (2004) framhåller att om man pekar ut någon som avvikande, som "mindre värd" och "umbärlig" hotas utvecklingen mot integration. Det behöver inte vara ett faktiskt avskiljande eller särskiljande av de människor som betraktas som avvikande utan det räcker med att det finns värderingar om att människorna med avvikelser kan vara utanför helheten utan att helheten/ gruppen tar skada av att alla inte är delaktiga i gemenskapen.

Differentiering är "processer som syftar att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande" (Persson, 2001, s. 7). Tidigare handlade det i svensk skola framförallt om organisatorisk differentiering då man särskiljde vissa elever utifrån deras speciella behov, till specialklasser och till homogena grupsammansättningar. Skolan svarade även på de krav som kom från arbetsmarknaden där man använde differentiering för att få "rätt man på rätt plats" (Egelund, Haug & Persson, 2006). Men under senare delen av 1900-talet, genom grundskolans införande, har det kommit att framförallt handla om en pedagogisk differentiering. Den pedagogiska differentieringen är de processer som pågår i klassrummen; vilka läromedel, arbetsformer och hjälpmedel som används, för att kunna individualisera utifrån alla elevers olika behov (a.a, s. 109ff). I den pedagogiskt differentierade undervisningen är inte "speciell undervisning" endast riktad till en viss grupp elever såsom specialundervisning är, utan den är till för alla barn och bygger på heterogena klasser och undervisningsgrupper. I denna undervisning måste pedagogen möta alla elevers individuella behov av inlärningsstilar, arbetssätt och tid. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att differentiering handlar om den s.k. vanliga undervisningens problem med att tillmötesgå alla elevers olika behov och förutsättningar för lärandet. "Differentiering är således att förstå som ett pedagogiskt begrepp och även som ett pedagogiskt 'behov' snarare än enskilda elevers" (a.a, s.122).

Vidare lyfter författarna fram att ju mer organisatoriskt odifferentierad skolformen har varit, desto större behov av specialundervisning, vilket inneburit ett ökat antal elever i behov av särskilt stöd. I alla grupper finns det elever som "behöver mer". Emanuelsson (2000) menar att varje grupp definierar själva vilka barn i gruppen som anses vara de som behöver mer. I varje grupp differentieras gruppens medlemmar av medlemmarna själva, inklusive pedagogerna. Genom differentieringen ökar behovet att diagnostisera barnen i gruppen, vilket i sin tur legitimerar den pågående differentieringen.

2.1.3 Integrering, integration och segregering

Begreppet integration infördes under 1960-talet, även om idén funnits redan tidigare, för att påvisa den process där alla barn skulle ingå i den vanliga skolan, till skillnad från de tidigare specialklasserna (Persson, 2001). Integrering skulle förverkligas och eleverna skulle ingå i en gemenskap. Integrering byggde då på att eleven tidigare varit segregerad, d v s avskild från övriga (Brodin & Lindstrand, 2004). Även Börjesson (1997) berör behovet av att särskilja elever när man talar om integrering. Han menar att integrering förutsätter att elever har identifierats som "särartade" vilket gör att de har "särskilda behov", till skillnad från andra elever med "vanliga behov" (a.a, s. 9). Tössebro (2004) menar att ordet integrering är motsägelsefullt. Elever integreras in i en helhet men betyder det att de inte tillhör helheten? Att bli integrerad medför att du stämplas som person och blir placerad i en kategori: "Med andra ord, att "'integrert' er en merkelapp som betyr 'hører egentlig ikke helt till her'; en merkelapp som brukes når det kan reises tvil om at vedkommende er en del av helheten" (a.a, s.12). Hur länge är du sedan integrerad och när är du en likvärdig medlem av helheten? Fokus på förändring genom integrering ligger på den eller de som ska föras in i helheten. På den organisation eller den grupp som eleven ska integreras i ställs inga krav på förändring.

Tössebro (2004) lyfter ännu en aspekt på begreppet och det är skillnaden på fysisk och social integrering. Fysisk integrering är när du är på samma ställe som de andra medan social integrering är när du har relativt god kontakt med människorna i din omgivning. Fysisk integrering är nödvändig för att social integrering ska kunna äga rum.

Begreppet integrering används ofta i följande sammanhang: individualintegrering, gruppintegrering, lokalintegrering samt funktionell integrering (Brodin och Lindstrand, s.70). Brodin och Lindstrand menar att det handlar om olika inriktningar av integreringsprocessen. Individualintegrering innebär enligt författarna att ett barn med funktionshinder, till exempel barn med lindrig utvecklingsstörning, placeras i en grupp med elever som inte har funktionshinder. Gruppintegrering innebär att ett färre antal elever med funktionshinder, samma eller olika, placeras i en klass med elever som inte har funktionshinder. Lokalintegrering kan vara en grupp särskoleelever som är placerade i lokaler i den ordinarie grundskolan, med egna lärare och begränsad kontakt med övriga elever. Funktionell integrering kan vara att särskoleelever och grundskoleelever har gemensamma ämnen och aktiviteter, till exempel i de praktisk-estetiska ämnena (a.a).

Enligt Emanuelsson (1996) står integrering för en ideologiskt motiverad målsättning och för utvecklingsprocesser som ska förverkliga målet integration. Integration bygger på en demokratisk människosyn utifrån idén om människans naturliga tillhörighet i en gemenskap och att alla människor har lika värde och lika rätt till utbildning. För att förverkligandet av integration skall bli möjlig krävs det en kollektiv kompetens i både arbetslag och arbetsenheter samt en nödvändighet av att se integration som en målsättning som gäller alla elever (a.a, s.17). Emanuelsson menar att begreppet integrering används felaktigt, till exempel när det talas om individintegrerade särskoleelever i en grundskoleklass. Om begreppet används på detta sätt så utgår omgivningen från att den integrerade eleven är placerad i en grundskoleklass, och ingenting annat. Integrering används då som begrepp för att beskriva en organisation och inte den människosyn som ska prägla vår verksamhet och hur vi skall möta alla elever i gruppen. Emanuelssons definition av integrering ligger nära inkluderingsbegreppet. Han menar att inkluderingsbegreppet delvis kommit till av att integreringsbegreppet använts felaktigt av bland annat aktörer inom skolans värld. Eftersom integrering har använts som en organisatorisk åtgärd genom att flytta på eller placera enskilda elever har begreppet förlorat sin egentliga betydelse. Men för att inkluderingsbegreppet ska vinna terräng i skolans praxis krävs det en tydlig förändring i förhållningssätt och förståelse inför allas rätt till delaktighet och gemenskap. Det räcker alltså inte att enbart byta ut begreppen (Emanuelsson, 2004)

Segregering är motsats till integrering, det vill säga ett särskiljande eller avskiljande (Emanuelsson, 1996). Segregering bygger helt på att det finns någon som avviker från den gängse normen och som därav bör särskiljas från ”de normala”. Särskolan är ett exempel på en segregering miljö. Segregering för människor från varandra och är en aktiv och medveten process för att ta bort någon från de andra (Rosenqvist, 1996). Rosenqvist menar att segregering är mot människans natur då vi är flockvarelser med behov av tillhörighet . Även segregering ska ses som en utvecklingsprocess och är i sin innebörd ett hot mot integration (Emanuelsson, 2004).

2.1.4 Inkludering, inklusion och exkludering

Inkluderingsbegreppet kom från USA i slutet av 1980-talet och började användas under 1990-talet som ett alternativ till integration (Persson, 2001, Rosenqvist, 1996). Genom Salamancadeklarationen fick begreppet inkludering ett internationellt genombrott (Nilholm, 2006). Dock bör nämnas att begreppet används på olika sätt i Salamancadeklarationen men dess innebörd bör vara inklusion och inkludering (a.a, s.13). Nilholm lyfter i sin rapport fram hur inkluderingsbegreppet har vuxit fram utifrån kritiken mot traditionell specialpedagogik och att det var ett nytt sätt att se på hur man skulle möta elever i behov av särskilt stöd. Begreppet bygger på visionen om en skola för alla och hur dess förverkligande skall se ut. Inkludering är den process som bygger på sociala, filosofiska och politiska principer om att förändra systemet snarare än de enskilda individerna. I skolans värld innebär det att skolan skall förändras (systemet) när inte alla kan erbjudas en likvärdig utbildning, och inte individerna. Individerna har rätt att vara olik och det är systemets skyldighet att forma gemenskapen utifrån allas olikheter. Den specialpedagogiska kompetensen skall användas till att anpassa undervisningen utifrån barnens olika förutsättningar så att alla är delaktiga i skolans verksamhet. Inkludering innebär att alla elever har rätt till närvaro i klassrummet utan undantag (a.a, s. 19). Men denna närvaro är inte enbart grundad i en fysisk placering för att räknas som inkludering utan det bör ställas krav på social delaktighet för att begreppet skall kunna användas. Egelund, Haug och Persson (2006) menar att begreppet i första hand fortfarande är ett politiskt ledord i Skandinavien, som skall överföras till skolans verklighet. Inkludering innebär inte enbart då en utbyggd specialundervisning utan det ställer kvalitativt höga krav: ”det ställs kvalitativa krav på delaktighet och medverkan i gemenskapen med de andra eleverna, på demokratisk delaktighet vid utformningen av utbildningsutbudet och på att säkerställa ett utbyte av skolgången, vilket förutsätter en mer fundamental omstrukturering av skolan” (a.a, s.141).

Ytterligare aspekter på inkludering kan vara hur lärarutbildningen ser ut, vilka läroplaner och kursplaner vi har samt vilka myndigheter som finns. I lärarutbildningen idag kan studenter välja att läsa specialpedagogik som en inriktning. Om lärarutbildningen och fortbildning för verksamma pedagoger skulle vara genomgående inkluderande så skulle begreppet specialpedagogik inte lyftas fram som ett speciellt område. Likaså behovet av att ha en särskild läroplan för särskolan samt myndigheter inriktade på elever i behov av särskilt stöd, till exempel Specialpedagogiska institutet (a.a). Om inkludering skulle vara uppfyllt som mål i svensk skola skulle inte behovet finnas att tala om elever i behov av särskilt stöd och inte heller om specialpedagogik. Utgångspunkten för den diskussionen är ett av specialpedagogikens dilemma. Nilholm (2006) beskriver det på följande sätt:

Specialpedagogik ses som ett sätt för utbildningssystem att hantera ett grundläggande dilemma som i korthet kan beskrivas som att man ska ge alla barn ”samma sak” samtidigt som man måste anpassa sig till barns olikheter. Detta dilemman försvinner inte men måste hela tiden finna jämviktslägen. Eftersom dilemman kvarstår så kommer man hela tiden, i olika former, att göra skillnad mellan elever och på så sätt kommer inkludering/ exkludering att återskapas (s. 37).

I arbetet framöver, kommer begreppet inkludering framförallt beröra skolans organisation, klassrumsmiljön samt de specialpedagogiska insatserna inom grundskolan.

Exkludering är inkluderingens motsats. I politiska sammanhang används begreppet ofta när man talar om fattigdom och arbetslöshet (Tössebro, 2004). Inom pedagogikens

forskningsområde har man snarare använt begreppet segregering, som är motsatsen till integrering.

2.2 En historisk tillbakablick

Den svenska skolan är en organisation med en lång historia, vilken alla svenskar kommer i kontakt med. Det är en organisation som under dess utveckling från 1800-talets folkskola till 2000-talets grundskola har fått ta hänsyn till alla typer av människor och deras mångfald och som sedan begynnelsen svängt mellan integration och segregation (Hjörne, 2004). Redan innan den allmänna folkskolans införande 1842 delades elever in i olika grupper beroende på deras förutsättningar att klara undervisningen som erbjöds. Under 1600- och 1700-talen delades eleverna in utifrån deras förmåga att läsa bibliska texter (Hjörne, 2004). Efter folkskolans införande skulle alla elever i Sverige erbjudas undervisning oberoende deras sociala tillhörighet. Hjörne talar för en utveckling från social segregering till en pedagogisk differentiering. Kategoriseringen av eleverna speglar den tidsanda som skolan vuxit fram ur. Under 1800-talets skola, som präglades av den svenska kyrkan och kristendom, så ansågs det att om eleven var svag i skolan så berodde problemet på barnet och dess karaktär. Barnen som inte klarade skolgången, utifrån den tidens normalitetstänkande, var elaka, lata, dumma, slöa, nagelbitare och framförallt omoraliska (Hjörne, 2004). Redan i genomförandet av folkskolan infördes minimikurser som vände sig till fattiga barn som skulle klara av skolgången så fort som möjligt för att kunna arbeta och bidra till familjeförsörjningen. Men även till barn som ansågs vara för svagbegåvade för att klara den ordinarie undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2004).

Under andra hälften av 1800-talet var det vanligt att de elever som inte klarade av takten som övriga i klassen höll, fick gå om ett år i samma klass. I vissa fall kunde det till och med innebära att eleven aldrig kom vidare utan bara blev äldre (Hjörne, 2004). Den första hjälpklassen infördes i Norrköping 1879 och den typen av organisation, som spreds i hela Sverige, minskade problemet med kvarsittande elever (Brodin & Lindstrand, 2004). Vid sekelskiftet 1800/1900 så höjdes kritiska röster hur den svenska folkskolan fungerade, hur man skulle lösa problemen med de intellektuellt svaga eleverna och hur de skulle särskiljas från övriga elever, så att deras möjligheter till en god utbildning inte skulle försämrats. Samtida diskussioner påtalade behovet av specialklasser eller specialbehandling för de eleverna med otillräcklig intellektuell kapacitet, för deras eget bästa. Under inledningen av 1900-talet infördes "objektiva, vetenskapliga" tester som skulle mäta barnens intellektuella kapacitet, eller brist därav. Resultaten av testerna styrde den kategorisering och segregering som eleverna blev föremål för i den svenska bottenkolan. Termer som slö, obalanserad, idiot, imbecill kom att beskriva elevernas svårigheter och utifrån vilken kategori eleven hamnade under så blev hon/han placerad i därför avsedd specialklass. I hjälpklasser placerades barn som ansågs uppfostrade och vanartiga.

Under 1890-talet föreslog "tvångsuppfostringskommitten" att barnavårdsnämnder skulle inrättas för att kunna omhänderta de försummade och vanartiga barnen och placera dem i särskilda anstalter (Brodin & Lindstrand, 2004). Problemet med detta var att kunskapen hos dem som skulle omhänderta barnen var ringa och antalet skolläkare var för få. Segregeringen av eleverna kunde ske till förmån för övriga elever och lärarnas intresse spelade stor roll. Men under 1940-talet när skolhälsovården var fullt utbyggd i landet så fattades det beslut om en läkarundersökning skulle styra uttagningen av elever till hjälpklasser eller observationsklasser. Föräldrar och andra involverade personer var dock ofta mycket kritiska till placeringen av barnen i de klasserna. Det visade sig att barn från de lägre socialgrupperna var starkt överrepresenterade i specialklasserna.

Under 1940-talet förändrades den politiska debatten till att handla om möjligheter att skapa en skola för alla oberoende av deras sociala bakgrund och intellektuella förmåga. Debatten utgick från att så få barn från landsbygd och familjer med låga inkomster gick i den svenska realskolan. Framförallt flickorna var underrepresenterade. Kritikerna ansåg att problemen orsakades av den tidiga selektering av elever som ägde rum redan vid 10 till 12-års ålder i folkskolan (Hjörne, 2004).

Under 1950-talet introducerades enhetsskolan/grundskolan parallellt med att folkskolan/realskolan fanns kvar. Genom läroplanen 1962, Lgr 62, den första i sitt slag, försvann folkskolan/realskolan och en differentierad grundskola infördes med 8 olika sorters specialklasser samtidigt som den politiska debatten handlade om en skola för alla. Tanken bakom 60-talets grundskola var att ha så homogena klasser som möjligt, både i den ordinarie undervisningen och i specialklasserna. Argumenten för differentieringen handlade om vad som var bäst för alla, vilket specialklasserna ansågs vara, där man kunde ge kompensation utifrån handikappet. Dessa 8 specialklasser var följande (Hjörne, 2004, s. 30-31):

- Hjälpklass: en klass för intellektuellt svagbegåvade barn, placerade utifrån intelligenstag.
- Observationsklass: en klass för barn med normal intelligens men som inte fungerade i stora klasser på grund av socio-emotionella och psykiska problem, placerade utifrån medicinska och psykologiska bedömningar.
- Hörselklass: en klass för barn med normal intelligens och hörselnedsättning.
- Synklass: en klass för barn med normal intelligens med synnedsättning.
- Läsklass: en klass för barn med normal intelligens och med stora svårigheter i läsning och skrivning, placerade utifrån intelligenstag och läs- och skrivtester.
- Friluft- och hälsoklass: en klass för barn med svag hälsa, framförallt barn som hade haft tuberkulos.
- Skolmognadsklass: en klass för barn som vid sju års ålder inte ansågs mogna att börja i skolan.
- CP-klass: en klass för barn med cerebral pares, oavsett intellektuell nivå.

Läroplanen från 1969, Lgr 69, menade på att individualisering var en grundförutsättning för att utbildningen skulle ge tillräckligt goda resultat. Individualiseringen skulle genomföras genom en differentiering av eleverna och problematiken var fortfarande elevcentrerat. Däremot hade terminologin förändrats från slöa, dumma nagelbitare till ouppfostrade, aggressiva, omogna, snattare och elever med koncentrationssvårigheter (Hjörne 2004).

Konsekvenserna av differentieringen, enligt Hjörne, var att elever med intellektuella svårigheter och svårplacerade elever tog en stor del av resurstilldelningen till specialundervisningen i Sverige på 1970-talet (s.32). Eleverna med hörselnedsättning, synnedsättning och andra fysiska handikapp fick endast 2 % av resurstilldelningen. Hjörne belyser flera undersökningar (Emanuelsson 1976 och 1986, Johnsson 1962) som visar att resultatet av specialklasserna var nedslående. Stora flertalet av eleverna i specialklasserna kom aldrig att få ingå i den ordinarie undervisningen, flertalet kom från de lägre socialgrupperna i samhället och mer än 50 % av dem som hoppade av skolan hade gått i en specialklass.

Under 1970-talet fortgick debatten kring en skola för alla och effekterna av dåvarande specialundervisningen. SIA-utredningen (en utredning tillsatt av regering för att se över skolans inre arbete) var kritisk i sin hållning till klinikundervisning och propositionen som

kom efter utredningen bidrog till att dåvarande organisation, i form av kliniker och specialklasser kom att förändras (Börjesson, 1997, Brodin & Lindstrand, 2004, Emanuelsson, 2004) . Debatten lyftes från ett segregande förhållningssätt kring specialundervisning till tankar om integration, vilket resulterade i en ny läroplan, Lgr 80, som skiljer sig från föregångarna. I den nya läroplanen har begreppet specialklass försvunnit och istället poängteras följande:

Alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i grundskolan. Skolstyrelsen bör verka för att eleverna grupperas så att en så allsidig social sammansättning som möjligt uppnås i klasser och arbetsenheter...

Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor...

Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter och för barn och ungdomar som tillhör olika minoriteter. Skolan kan därför inte ge alla lika mycket hjälp. Den måste speciellt och i samverkan med andra stödja dem som av olika anledningar har särskilda svårigheter. (Lgr 80, s. 14).

I 1980 års läroplan lyfts andra strategier fram för att möta eleverna *med* svårigheter, till exempel särskild undervisningsgrupp, skoldaghem och anpassad studiegång. Men den tongivande tanken är att skolan skall motverka att eleverna får svårigheter i skolarbetet och att man i första hand ska förändra skolans arbetssätt om eleven får svårigheter.

För att skolans insatser för elever med svårigheter skall bli effektiva måste skolan så långt som möjligt utnyttja specialpedagogiska metoder. De specialpedagogiskt utbildade lärarnas insatser får därför inte låsas enbart till någon speciell organisationsform, t ex särskild undervisningsgrupp och särskild undervisning. De specialpedagogiskt utbildade lärarna bör också delta i arbetsenheternas planering av hjälp till elever med olika svårigheter, i utformningen av olika åtgärdsprogram, i föräldrakontakter och i undervisningen som medlemmar i arbetslaget. (Lgr 80, s. 56).

Specialklassorganisationen kom nästan att försvinna under 1980-talet och arbetsenheten blev grunden för det specialpedagogiska arbetet. Alla lärare förväntades arbeta förebyggande och det specialpedagogiska arbetet blev en angelägenhet för alla pedagoger (Verneresson, 2002).

Under 1980- och 1990-talen kom decentralisering och avreglering att bli de politiska moderorden vilket ledde till en kommunalisering av skolan (Skolverket, 2005). 1988 upphörde speciallärarutbildningen (Verneresson, 2002) och ersattes av en specialpedagogutbildning på 60 akademiska poäng 1990 efter svidande kritik mot dåvarande specialundervisning och speciallärarutbildning (Egelund, Haug & Persson, 2006). Det nya specialpedagogiska programmet inriktades mot handledning, rådgivning och vägledning.

I Sverige tillsattes en kommitté under inledningen av 1990-talet som skulle lägga fram förslag till en ny läroplan för grundskolan med "likvärdig utbildning" i fokus. Likvärdig var inte detsamma som likadan, utan olikhet och lokala lösningar uppmuntrades för att kunna tillfredsställa elevers olika och/ eller särskilda behov (a.a). Den största förändringen som kom

med den nya läroplanen, Lpo 94, var ”Mål att uppnå” och ”Mål att sträva mot”. Målen att uppnå har kommit att bli, ur en specialpedagogisk synvinkel, en stor utmaning. Samtida med en ny läroplan, infördes ett nytt betygssystem som medförde att elever i svensk grundskola kan lämna den samme utan att vara godkänd. Samtida med den omfattande förändringen av svensk skola hamnade Sverige i en djup ekonomisk kris (Skolverket, 2005). Sysselsättningen sjönk med följd att arbetslösheten nådde nivåer som tidigare varit otänkbara i efterkrigstidens Sverige. Staten drog åt livremmen vilket påverkade anslagen till skolan. Dessa förändringar medförde ett ökat elevantal i klasserna, antalet lärare och speciallärare minskade, antalet elever inskrivna i särskolan ökade och att det krävdes diagnos för specialpedagogiska insatser (a.a, s. 39).

Ännu en nyhet under 1990-talet var de friare reglerna för etablering av friskolor. Friskolorna utgör idag en tiondel av landets grundskolor och flera av dessa inriktar sig på elever i behov av särskilt stöd. Det finns idag friskolor med inriktning mot till exempel adhd, dyslexi och autism. Dessa skolor finns framförallt i storstadsregionerna. Friskolor lägger generellt mindre resurser på specialpedagogiska insatser och specialpedagogiskt utbildad personal än de kommunala grundskolorna (a.a). Egelund, Haug och Persson lyfter upp flera aspekter på elever i behov av särskilt stöd och förändringarna i systemet under 1990-talet. En aspekt är huruvida valfrihet och konkurrens inom skolans värld är förenligt med målsättningen om en inkluderande skola för alla.

2.3 Specialpedagogik

Specialpedagogik har sin teoretiska grund inom pedagogik, filosofi, psykologi, sociologi och medicin. Ämnet har en relativt kort historia som forskningsområde i Sverige medan specialpedagogiska frågor har en lång och väl förankrad plats inom pedagogiken.

Specialpedagogik är ett kunskapsfält som bygger på att det finns en allmän pedagogik, ”den vanliga pedagogiken” och att specialpedagogiken ska fånga upp det eller dem som inte får sina behov tillfredsställda inom den allmänna pedagogiken. Specialpedagogik kan av vissa aktörer inom skolans värld, ses vara synonymt med specialundervisning (Persson, 2001). Men specialundervisning är endast en liten del av ämnet, och då som en organisationsform inom specialpedagogiken. Som forskningsområde har ämnet beskrivits utifrån framförallt två olika perspektiv; det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet.

2.3.1 Det kategoriska och relationella perspektivet

Det kategoriska perspektivet har sin teoretiska förankring i att någon avviker från det normala. Individens begåvning, sociala hemförhållande eller diagnos bestämmer hur svårigheterna yttrar sig och vad problemen beror på. Här talar man om ”elever med svårigheter”. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna och den specialpedagogiska kompetensen ska ombesörja att elevens svårigheter reduceras eller försvinner (Persson, 2001). Specialpedagogens roll, genom detta perspektiv, blir att med kunskap om elevens individuella avvikelser särskilja och åtgärda, med särskilda metoder, de svårigheter som uppkommer på grund av de individuella avvikelserna. Specialpedagogikens tradition finns inom det kategoriska perspektivet, som bygger på en medicinsk-psykologisk förklaringsmodell (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001). Det kategoriska perspektivet har dominerat både den specialpedagogiska forskningen och de specialpedagogiska insatserna i grundskolan.

Det relationella perspektivet har sin teoretiska förankring inom framförallt pedagogiken. Här talar man om "elever i svårigheter" och betonar vad som sker i förhållandet och interaktionen mellan alla olika aktörer (Persson, 2001). För att förstå de svårigheter som uppstår kan man inte enbart undersöka elevens beteende, begåvning eller inlärningsförmåga. Fokus för undersökningen måste ligga på de förändringar som äger rum i omgivningen bl. a genom att studera hur resurser utnyttjas, vilket läromedel som används i klassrummet, vilken pedagogik som tillämpas samt hur undervisningen anpassas utifrån alla elevers olika behov. Det vill säga all pedagogisk verksamhet runt omkring eleverna i svårigheter, måste studeras. Om specialpedagogen arbetar enligt det relationella perspektivet måste arbetet handla om att söka långsiktiga lösningar som berör all personal på skolan, samt att undersöka och förbättra skolans organisation för att öka möjligheterna för elever att lyckas med sin utbildning (a.a). Det relationella perspektivet ställer höga krav på det specialpedagogiska arbetet. Specialpedagogen måste ha omfattande kunskaper om skolans miljö, organisation och alla andra faktorer som påverkar den komplexa utbildningsmiljö hon arbetar inom samt vara väl medveten om att det är ett arbete där resultaten inte kan ses inom en snar framtid. Tidsaspekten är en delförklaring till varför arbetet inom skolans traditionella väggar bedrivits enligt det kategoriska perspektivet. Arbetet med elever i behov av särskilt stöd kräver ofta akutsatser av specialpedagoger och i arbetet med elever med socioemotionella störningar, som är ett växande problem (Persson, 2001), finns sällan möjlighet att lösa problemen i undervisningen på längre sikt än för dagen eller för veckan.

2.3.2 Specialpedagogisk grundkompetens i en skola för alla

Ambitionen i svensk skollagstiftning är att en så stor del som möjligt av de svenska grundskolebarnen skall utbildas i den vanliga skolan, i en skola för alla. Haug (2000) betonar behovet av grundläggande specialistkompetens hos alla lärare i dagens svenska grundskola för att kunna förverkliga en skola för alla. Men svensk skola har levt kvar i en relativt traditionell syn på inkludering/ exkludering och en bidragande orsak till detta anser Persson vara de tidigare lärarutbildningarna (2001). De blivande lärarna har skolats in i en tradition av exkludering snarare än inkludering och i ett system där "specialister", det vill säga speciallärare och specialpedagoger, har tagit hand om eleverna i behov av särskilt stöd. Persson beskriver en specialpedagogisk grundkompetens som en kunskap att tillmötesgå behoven hos alla barn med alla dess olikheter. Det handlar inte om att ha en djup kunskap om medicinska faktorer eller ha olika metoder att möta olika sjukdomar eller funktionshinder, inte heller att ha stor kunskap om olika diagnoser. Utan vad läraren ska ha kunskap om är hur hon möter barnet i klassrummet utifrån vilka konsekvenser diagnosen eller funktionshindret har för elevens lärandesituation, d v s kunskap om hur funktionshindret påverkar planering och genomförandet av undervisningen, vilka konsekvenser det får för det sociala samspelet i gruppen och vilka konsekvenser det har för barnet självt. Läraren måste dessutom ha kunskap för att kunna motivera och argumentera för "särskilda stödåtgärder" för eleven. Persson beskriver den specialpedagogiska grundkompetensen som "en fördjupad pedagogisk kompetens att möta alla elever" (s. 103).

Läroverksamhetskommittén fick under senare delen av 1990-talet i uppdrag att analysera behovet av specialpedagogisk kompetens bland alla pedagoger (SOU 1999:63). Kommittén slog fast att skolan behöver specialpedagogisk kompetens och stöd i bland annat arbetslagen för att kunna utveckla arbetssätt och den pedagogiska verksamheten. Den specialpedagogiska utbildningen sedan 1990 har medfört en breddning och fördjupning av den specialpedagogiska yrkesfunktionen. Specialpedagogerna ska ge stöd till arbetslagen och lärarna så att dessa ska kunna ge elever i behov av särskilt stöd adekvat hjälp. Detta har

bidragit till ett ökat behov av specialpedagogisk kompetens och kunnande hos alla pedagoger verksamma i svensk skola. Efter lärarutbildningskommitténs arbete lades en proposition fram, Prop. 1999/2000:135, där regeringen gör följande bedömning:

Olika former av specialpedagogisk utbildning bör ingå i lärarutbildningen. Specialpedagogisk utbildning bör ingå som moment i det allmänna utbildningsområdet. Specialpedagogisk utbildning bör också kunna anordnas inom utbildningsområdena med inriktningar och specialiseringar. En specialpedagogisk påbyggnadsutbildning bör leda fram till specialpedagogexamen...

Målet är att alla blivande lärare utifrån kunskaper i specialpedagogik skall ha goda förutsättningar att organisera arbetet med hänsyn till olika barns och elevers behov av tid, stimulans och stöd. Vidare bör alla blivande lärare ha kunskap om vad specialpedagogernas fördjupade kunskaper kan och skall användas till som kompletterande stöd i arbetet.

Detta innebär att målsättningen med den förändrade lärarutbildningen blir att varje lärare skall ha en beredskap att möta elever i behov av särskilt stöd, i sitt pedagogiska arbete. Förutom den grundläggande kompetensen skall man ha goda insikter i vad specialpedagogers arbetsuppgifter är och hur deras kunskaper kan komplettera grundutbildningens grundläggande specialpedagogiska kunskaper. Det är den samlade kunskapen i arbetslagen som ska utnyttjas optimalt genom en förändrad lärarutbildning. Därutöver skall det finnas en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning där man avlägger examen som specialpedagog. Denna examen är en påbyggnad av tidigare avlagd lärarexamen och skall även fortsättningsvis omfatta 60 högskolepoäng. Målen med specialpedagogikutbildningen lyder som följer:

För att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola och vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering.

Därutöver skall studenten kunna

- identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer,
- genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,
- utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram,
- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra yrkesutövare,
- genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever (Högskolan Kristianstad, 2004).

Intentionen med specialpedagogens förändrade yrkesroll mot en handledande funktion innebär förhoppningar om att det individualistiska synsättet på elever med exkludering som

följd ska motverkas. Genom att lärare får en specialpedagogisk grundkompetens och specialpedagogerna en mer framträdande handledarroll kan elever i större utsträckning få sin utbildning i en inkluderande skola (Persson, 2001). ”Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger också att arbeta för att utveckla kvalitén i det inre arbetet så att en så god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga” (a.a, s. 106). Persson betonar specialpedagogens nära arbete med rektor för att påskynda och genomdriva utveckling.

2.4 Organisation av specialpedagogiska insatser

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning, som genomfördes 1998 i 70 skolor, framkommer det att specialpedagogiska insatser organiseras mycket olika i svensk skola. Särskilda undervisningsgrupper och traditionell stödundervisning lever kvar i svensk skola med en bristfällig utvärdering av verksamheten. Den specialpedagogiska kompetens som finns i form av t ex handledning, används i liten utsträckning för att förändra för elever i behov av särskilt stöd samt samordningen mellan specialundervisning/ stödundervisning och vanlig undervisning är dåligt utbyggd. I rapporten betonas det att den pedagogiska ledningen av skolornas stödundervisning måste utvecklas, att specialpedagoger måste arbeta i intimt samarbete med skolledningen och övriga pedagoger, samt att arbetet med att skapa en skola för alla inte enbart är en uppgift för stödundervisningen utan för hela skolan.

Specialpedagogisk kompetens behövs i skolan. Det specialpedagogiska arbetet bör enligt vår uppfattning få en annorlunda inriktning. Mycket talar för att stödets omfattning idag inte är direkt relaterat till elevernas specifika behov av särskilt stöd, utan snarare ett sätt för skolor att lösa undervisningsproblem, som för många lärare förvisso kan te sig svåra.

Specialpedagogers expertinsatser behövs i skolledningen och bland lärare för att underlätta lärande för elever, för att skapa goda miljöer för alla barn och för att undanröja undervisningssvårigheter (Skolverket, s. 103, 1998).

2.4.1 Centrala resursteam

I många kommuner har det inrättats centrala resursteam som skall fungera som stöd till skolpersonal i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd. Genom handledning, konsultationer och utredningar bistår centralt placerade specialpedagoger de skolor där behoven anses vara störst (Verneresson, 2002). Författaren lyfter fram fördelar och nackdelar med denna organisationsform. Avståndet till specialpedagogen är till nackdel för både elever och pedagoger. Eleverna och pedagogerna har inte specialpedagogen tillhands på samma sätt, som när specialpedagoger arbetar på en skola. Detta gör att varken elever eller pedagoger väljer att vända sig till en, för organisationen och människorna, främmande individ i akuta lägen på skolan., vilket bidrar till ökad stress för de verksamma ute på skolorna. En av fördelarna är att det finns en specialistkompetens i kommunen som är tillgänglig där behovet anses vara störst och som inte är låst att arbeta i ett rektorsområde eller på en skola. Specialpedagoger inom ett centralt resursteam har större möjlighet att specialisera sig inom ett specifikt område inom specialpedagogiken, vilket en specialpedagog på en skola inte har möjlighet att göra då hon/han skall vara tillgänglig för alla elever i behov av särskilt stöd (a.a). I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning från 1998, framkommer kritik mot de centrala resursteam; bl a att de ekonomiska resurser som tilldelas centralt, bättre hade kunnat nyttjas ute på skolorna (Skolverket, 1998).

2.4.2 Särskild undervisningsgrupp och ”lilla gruppen”

De olika styrdokumenterna som svensk skola har att följa, präglas av det relationella perspektivet. Trots detta är det till stor del individkaraktäristika hos enskilda elever som styr skolans bedömning av ”normalitet” och hur vi organiserar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2005). Detta visar sig genom att inskrivningen till särskolan ökar, att antalet s.k. särskilda undervisningsgrupper ökar och att det finns ett ökat krav på diagnoser för att kunna bevilja ekonomiska anslag för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Detta särskiljande, denna segregering av organisation växer sig starkare samtida med visionen om en skola för alla, en inkluderande skola för alla (a.a). Skolverket betonar att all verksamhet ska utgå från ett inkluderande synsätt men tillstyrker att alla huvudmän vid behov ska få inrätta särskilda grupper (a.a, s. 66).

Eva Hjärne lyfter i sin avhandling fram exempel på hur särskilda undervisningsgrupper organiseras inom den svenska skolan (Hjärne, 2004). Hjärne har följt arbetet på tre olika grundskolor i Sverige och ett av hennes syfte har varit att undersöka hur kategorisering av elever påverkar hur skolan organiserar elevernas vardagliga skolarbete. Fokus i hennes empiriska studie har varit elever med diagnoserna adhd/damp och hon har följt en adhd/damp-klass (”den lilla gruppen”) under knappt två terminer. Syftet med dessa observationer och intervjuer var bland annat att se hur pedagogerna arbetade med eleverna utifrån deras diagnoser och vilka pedagogiska strategier de använde sig av i bemötandet av eleverna. Den lilla gruppen bestod av sex pojkar mellan 7 och 12 år. Eleverna tillbringade, i snitt, tre år i den lilla gruppen och i denna grupp arbetade fem vuxna; en lärare, två förskollärare och två assistenter. Målet med arbetet i gruppen var att eleverna skulle kunna återvända till sina hemklasser (den ordinarie undervisningen) på heltid. En av slutsatserna Hjärne kom fram till efter denna studie var att en så tydlig exkluderande verksamhet var fylld av pedagogiska dilemman och motsägelser. Elevernas vardag präglades av diagnoserna adhd och damp. De vuxna gjorde eleverna regelbundet påmind om att deras beteende berodde på deras medicinska handikapp. Elevernas vardag var uppbyggd utifrån deras funktionshinder: antalet vuxna, lokaler, schemat, arbetsmetoder, material etcetera. Hjärne såg få exempel på att eleverna gavs möjlighet att träna sig i olika strategier i hur de skulle kunna fungera i andra sammanhang på skolan, till exempel inom den ordinarie undervisningen i sin hemklass. Snarare handlade det om hur eleverna skulle läras sig att hantera sitt handikapp bland ”vanliga” elever. Elever som är exkluderade ska så småningom inkluderas men väldigt lite i Hjärnens avhandling talar för att så blir fallet.

Ingestad (2006) framhåller i sin avhandling om skolbarn som inte når målen, att rektorer till övervägande del är negativa till särskilda grupperingar för barn i behov av särskilt stöd, vilket även framkommer i rapporten Mot en inkluderande skola (Heimdal Mattson, 2006). För flertalet av rektorerna framstår särskilda grupperingar som nödlösningar för att de övriga eleverna ska kunna erbjudas lugn och ro i sina klassrum. Dessutom visar Ingestads undersökning att rektorer anser att de vuxna i de särskilda undervisningsgrupperna ska vara goda förebilder för att kunna skapa en trygg och lugn miljö snarare än att förmedla kunskap. Den pedagogiska kompetensen är inte lika betydelsefull som för att kunna möta övriga elevers kunskapsbehov (Ingestad, 2006, s.131). Ungdomarna som Ingestad har intervjuat har delade meningar om betydelsen av att ha gått i särskild undervisningsgrupp. Den gemensamma nämnaren för dessa elever var vikten av att få tillhöra den ”normala gruppen”, att bli sedd och accepterad av klassläraren och av klasskamrater. Tillhörighet och samhörighet spelar stor roll för den individuella utvecklingen samt föräldrarnas inställning till de stödåtgärder som sätts in. Om föräldrar hade acceptans och såg fördelar med den särskilda undervisningsgruppen var barnen lojala sina föräldrars åsikter (Ingestad, 2006).

Westling Allodi (2005) menar att låga förväntningar på barn som placeras i en grupp för elever i behov av särskilt stöd, påverkar elevernas skolresultat. Om skolan förväntar sig mindre av några elever så kommer eleverna troligtvis att prestera sämre. Specialpedagogisk verksamhet måste då organiseras på ett medvetet sätt så att man tar hänsyn till dessa negativa effekter. Det är även viktigt att belysa faran med att pedagoger invaggas i en trygg förvisning om att om hon/ han själv inte klarar av en elev så finns det en utväg; nämligen att låta eleven gå i en särskild undervisningsgrupp. Istället borde lösningen vara att öka kompetensen hos all pedagogisk personal för att kunna bemöta alla elevers olikheter och behov, d v s höja den specialpedagogiska kompetensen hos alla. Författaren påvisar även föräldrars åsikter om särskilda undervisningsgrupper. För en del föräldrar kan det vara kränkande att ens barn hamnar i en sådan grupp. De kan vara rädda för att personalen endast ser funktionshindret och inte individen bakom diagnosen och barnets unika egenskaper. Dessa föräldrar önskar stöd till sina barn i odifferentierade undervisningsgrupper. Andra föräldrar ser fördelarna med att deras barn placeras i mindre grupper där personaltätheten är högre, det finns mer samlad kompetens om barnets funktionshinder samt en större möjlighet att anpassa skolgången utifrån det enskilda barnets behov. En ytterligare aspekt på särskilda undervisningsgrupper kan vara att det är en nackdel för övriga elever att inte få ha klasskamrater med funktionshinder. Dessa "normala" barn går då miste om "livskunskap" som olika människors egenskaper och förutsättningar för delaktighet i samhället (a.a, s.52).

Skolverket (2006) har i en studie av fyra kommuners möte med elever i funktionshinder intervjuat 36 ungdomar om deras grundskole- och gymnasietid. Åsikterna går givetvis isär om det har varit till gagn för dem att gå i en liten grupp men sammantaget har flertalet varit nöjda efter en tid i den lilla gruppen. Vanligtvis har de stannat sin grundskoletid ut eftersom skolorna inte har kunnat erbjuda någon annan lösning och för de flesta var de tidigare åren den bästa tiden av grundskolan. Problemen med kamratrelationer och kunskapsinhämtning accelererade under de senare åren av grundskoletiden och det har varit vanligare med särskilda undervisningsgrupper i de åren. I de mindre grupperna upplever ungdomarna att de var trygga, att det fanns vuxna som hade tid att lyssna och hade förståelse samt att de fick en social tillhörighet i den lilla gruppen (a.a, s. 55). De negativa synpunkterna som lyfts fram är de låga krav som ställdes i undervisningen och svårigheten att vara socialt delaktig med andra kamrater än de som fanns i den lilla gruppen, vilket ledde till utanförskap och mobbing.

2.5 Den inkluderande skolan

Begreppet inkludering har till viss del, kommit att betraktas utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och tillämpats inom det specialpedagogiska området (Egelund, Haug & Persson, 2006). Men en av inkluderingens konsekvenser bör bli att skolan förändras så att den passar alla elever, inte enbart fokuseras på de elever som betecknas som elever i behov av särskilt stöd, vilket ställer krav på kvalitén i verksamheten (a.a, s. 181). Om den inkluderande skolan ska bli verklighet måste skolan genomgå en nödvändig systemförändring för att inkludering ska gälla alla elever. Denna systemförändring berör då hela skolans organisation och alla verksamma, pedagoger samt elever och inte enbart den specialpedagogiska verksamheten. I denna inkluderade skola måste all personal vara beredd att möta alla barn. Men det är även viktigt att förstå att det inte är rimligt att kräva att varje enskild lärare ska ha tillräcklig kompetens för att möta och klara av alla barns olika behov utan att det handlar om att optimalt utnyttja den tillgängliga kompetensen i arbetslagen och på skolan, där specialpedagogerna ska ingå som resurser (a.a).

Haug (2004) beskriver fyra utvecklingsuppgifter som alla ska arbeta med för att förverkliga en inkluderande skola:

- öka gemenskapen så att alla elever blir medlemmar i klassen eller gruppen samt att de får delta i det sociala livet i klassen och på skolan,
- öka delaktigheten, vilket förutsätter att alla kan bidra till gemenskapen och får delta i gemenskapen, utifrån var och ens individuella förutsättningar,
- ökad demokratisering; alla elever ska bli hörda och alla ska ha möjlighet att påverka undervisning och sin utbildning,
- ett ökat socialt och pedagogiskt utbyte med andra elever och pedagoger (s. 170).

Nilholm (2006) skriver om flera olika faktorer som kan avgöra huruvida en inkluderande skola ska kunna förverkligas:

- ledarskap med klar vision,
- engagemang från elever och föräldrar,
- lärares attityd,
- övergripande planering med uppföljning,
- reflektion,
- kompetensutveckling,
- flexibelt stöd,
- övergripande policy,
- samarbete i undervisningen samt
- goda ekonomiska möjligheter (s. 44).

Dessa faktorer är snarlika de som lyfts fram utifrån en inventering av goda exempel på inkluderande undervisning som genomförts av European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Inventeringen är genomförd i 14 europeiska länder med fokus på åldrarna 11-14 år. Rapporten från 2005 är en fortsättning på ett tidigare projekt som riktades mot de tidigare grundskoleåren och som redovisades i en rapport 2003. Under arbetet med projektet som var riktat mot de senare åren har man identifierat sju faktorer som bidrar till inkluderande undervisning: samarbetsinriktad undervisning, samarbetsinriktat lärande, gemensam problemlösning, heterogena grupper, välstrukturerad undervisning, hemvister samt alternativa lärandestrategier (a.a, s. 4-5). Dessa kommer att beskrivas mer utförligt nedan.

2.5.1 Pedagogen

I flera studier lyfts betydelsen av den enskilde lärarens inställning och förhållningssätt till alla elevers olikheter fram. Läraren som lyckas genomföra en inkluderande undervisning är intresserad av sitt arbete och betonar samarbete; med elever och deras föräldrar, andra kollegor, skolläda och "specialister" samt är öppen för att ha andra vuxna i "sitt klassrum" och är intresserad av feedback på sin undervisning (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, Egelund, Haug & Persson, 2006). Lärare som är kreativa, involverade och konsekventa lyckas skapa bra klassrumsklimat och en gemenskap för alla i gruppen samt betonar den positiva återkopplingen till eleverna. "Det som lärarna tror och förväntar sig från eleverna som grupp kommer också att påverka elevernas resultat på ett negativt eller positivt sätt" (Westling Allodi, 2005. s.20).

Haug (2000) talar för att det handlar om huruvida läraren är ämnes- eller omsorgsorienterad för att graden av inkludering/ exkludering ska påverkas. Om läraren är inställd på att möta varje enskild elev och anpassa undervisningen utifrån de enskilda behoven har hon större

möjlighet att bedriva en inkluderande undervisning. Om däremot läraren har en icke lika tolerant syn på elevernas olikheter och ser undervisningen framförallt som förmedling av kunskap påverkas klassrumsklimatet till att bli mer exkluderande. Här kommer då specialpedagogiska resurser in för att läraren inte klarar av att möta elevernas olikheter och åtgärden kan bli att "befria" läraren och klassen från "enskilda, besvärliga element". Studierna från European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005) visar att lärare i de yngre skolåren är mer villiga att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina klasser.

2.5.2 Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

1994 reviderades grundskoleförordningen och i den nya upplagan betonades vikten av att skolan skall upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Men studier har visat att under 1990-talet var upprättande av åtgärdsprogram inte tillräckligt förekommande (Egelund, Haug & Persson, 2006). Förändringen i grundskoleförordningen och Skolverkets kontroller under senare delen av 1990-talet och under inledningen av 2000-talet har medfört en ökning i upprättande av åtgärdsprogram och det har nu blivit en naturlig del i skolans arbete (a.a). Åtgärdsprogram ska sedan 2001, skrivas för elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd (Persson, 2001).

Ingemar Emanuelsson (1996) påtalar vikten av att alla berörda av ett åtgärdsprogram är delaktiga i upprättandet. Det är ytterst viktigt att all samlad kompetens som finns tas tillvara och att fokuseringen på åtgärderna handlar om att förändra en situation snarare än en individ. Alla elever har nytta av ett fungerande samarbete i arbetslagen men framförallt eleverna i behov av särskilt stöd gagnas av att den sammanlagda kompetensen utnyttjas i ett välfungerande samarbete. Specialpedagogen kan inte förväntas lösa alla uppkomna problem på skolan och arbetslagets målsättning måste vara att söka lösningar på den uppkomna situationen snarare än att flytta på elever. Om åtgärdsprogrammet ändå får till resultat att en elev flyttas, till exempel till en särskild undervisningsgrupp, så ska arbetet ligga i att få tillbaka eleven till gemenskapen så snart det är möjligt. Om förlusten av eleven känns som något negativt i arbetslaget, så är arbetslaget på väg att uppfylla kraven på en integrerad gemenskap (a.a, s. 22).

Skolverket har i en rapport (2003) sammanfattat resultatet av tre studier av åtgärdsprogram i grundskolan, genomförda under åren 2001-2002. Syftet med studierna var att få ökad kunskap om åtgärdsprogram i grundskolan; förekomst, användning och innehåll samt att identifiera faktorer som påverkar den goda pedagogiska verksamheten utifrån upprättande av åtgärdsprogram. De mest framträdande resultaten som presenteras i rapporten är att arbetet med åtgärdsprogram är en del av skolans vardag idag, att drygt en fjärdedel av de elever som får särskilt stöd inte har ett aktuellt åtgärdsprogram vilket visar att vikten av arbete inom detta område måste påtalas och genomdrivas i den svenska skolan samt att ca 17 % av eleverna i grundskolan får särskilt stöd medan 21 % bedöms vara elever i behov av särskilt stöd (a.a, s. 6). Undersökningen påtalar att det som beskrivs och tar plats i åtgärdsprogrammen är individorienterade, det vill säga att man fokuserar på elevens individuella svårigheter och att åtgärderna handlar främst om att träna de färdigheter eleven behöver för att komma förbi sina svårigheter. Men trots bristen på åtgärder inom grupp- och organisationsnivå i åtgärdsprogrammen har de en positiv funktion för skolans utveckling då arbetet kring upprättande av åtgärdsprogram höjer de pedagogiska diskussionerna och tydliggör ansvarfördelningen mellan de inblandade aktörerna. Skolorna som har studerats har mycket

skilda kulturer och inriktning på verksamhet för elever i behov av särskilt stöd. Författarna av rapporten påpekar att:

skolor som präglas av en genomreflektad syn på skolans uppdrag, konsekvent och tydligt ledarskap samt genomtänkta strategier för att lösa förekommande problem inom arbetslagets ram, är mindre beroende av expertstöd. Här utgör den specialpedagogiska kompetensen en integrerad del av verksamheten och det förebyggande arbetet har hög prioritet

(Skolverket, 2003).

De åtgärdsprogram som betonar vikten av att åtgärderna ska fokuseras på förändringar i undervisning, i skolans miljö, pedagogernas och övrig personals förhållningssätt främjar en inkluderande verksamhet och bidrar till en skola för alla. Rapporten visar att det är vanligare i de yngre åren med inkluderande verksamhet och undervisning medan man under de senare skolåren lägger en större vikt vid att placera elever i ”liten grupp” och särskilda undervisningsgrupper. Under de tidigare åren är de flesta åtgärder inriktade till förändring inom klassens eller gruppens ram. På skolor där skolpersonal upplever och arbetar utifrån ett gemensamt ansvar för elevernas kunskapsutveckling och där man har en ambition att bygga upp en kollektiv, professionell kunskap där personalens kompetenser kompletterar varandra har man mer sällan åtgärder i form av att placera elever i en liten grupp. D v s på dessa skolor arbetar man mer inkluderande. Rapportens slutsatser kan sammanfattas med att upprättande av åtgärdsprogram gagnar en utvecklingsprocess mot en inkluderad skola och att det förebyggande arbetet har hög prioritet i många skolor. Flera av skolorna arbetade med individuella utvecklingsplaner där man har uppmärksammat erfarenheterna utifrån arbetet med åtgärdsprogram till att omfatta alla elever på skolan. Individuella utvecklingsplaner är idag ett obligatoriskt inslag i svensk grundskola, vilket det inte var under studiernas genomförande. I rapporten från European Agency for Development in Special Needs Education (2005) framhåller man vikten av att undervisning som byggs upp utifrån en tydlig planering, höga förväntningar, tydlig kartläggning och utvärdering främjar förverkligande av den inkluderande skolan. Individuella utvecklingsplaner är ett medel för detta arbete. Men det ställer krav på kvalitén i arbetet med dem.

Egelund, Haug och Persson (2006) menar att arbetet med individuella utvecklingsplaner kan vara riskfyllt utifrån tankar om en inkluderande skola. Om anpassning av undervisning kommer att innebära att elever arbetar enskilt, utifrån fastlagd planering i den individuella utvecklingsplanen, kan det äventyra arbetet mot delaktighet och gemenskap. Här handlar det givetvis om att utnyttja kompetensen i arbetslagen, främja alla elevers rätt till gemenskap och delaktighet samt tillgodose elevernas individuella behov (a.a).

2.5.3 Individualisering

Begreppet inkludering och individualisering hänger intimt samman. Individualisering är en del av den inkluderande skolan och en förutsättning för den men endast en av många förutsättningar (Egelund, Haug & Persson, 2006) Inkludering, inom en skola för alla, ställer stora krav på dess aktörer och det är mycket mer än individualisering som måste till för att förverkliga en inkluderande verksamhet. En av grundpelarna för inkludering i skolan är att alla elever upplever en social gemenskap och delaktighet, vilket inte uppnås med en betydande individualisering. Kollektivets och den enskilde elevens intresse måste vara sammanflätat för att inkludering ska kunna uppnås (a.a). Huruvida svensk skola skall lyckas med att förverkliga ett inkluderande förhållningssätt, så måste man ta hänsyn till både

samvaron i gruppen och den enskildes intresse. Detta är ett av de stora dilemman en inkluderande verksamhet står inför. Ofta väger antingen den enskildes, individens, intresse tyngst eller så får majoriteten avgöra vad som anses vara bäst för gruppen. Men majoritetsbeslut är inte förenligt med optimal inkludering eftersom den enskildes intresse då inte kan tillgodoses om de går stick i stäv med majoritetens (Egelund, Haug & Persson, 2006).

2.5.4 Samarbetsinriktat lärande, heterogena grupper, hemvister och alternativa lärandestrategier

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) lyfter samarbete mellan eleverna som en faktor för att undervisningen skall bli inkluderande. I de fallstudier som genomfördes under projektets gång kunde man se lärare som sammanförde elever i heterogena par, ibland även tre elever, för att de skulle arbeta tillsammans. Eleverna skulle samarbete kring antingen något problem som skulle lösas eller något som skulle läras in. Det kunde även röra sig om handledning av en elev till en annan. I studierna kunde man se att detta kamratsamarbete hade positiva effekter på elevers självförtroende, att det sociala samspelet i klassen främjades och att det var en inlärningsstrategi då en elev får förklara något för en annan. Att förklara för någon innebär att man tar in informationen på nytt och att man minns det längre (a.a, s. 17). Denna typ av undervisningsorganisation bygger på att elever är olika. I de heterogena grupper som studerades användes samarbetsinriktat lärande bl a för att överbrygga klyftan mellan elever i behov av särskilt stöd och övriga elever. Samarbetsinriktat lärande och heterogena grupper, där allas olikheter får finnas ökar elevers sociala, emotionella och kognitiva förmåga enligt studierna.

För elever i behov av särskilt stöd påpekas behovet av struktur, både i undervisningen och i miljön (a.a). Elever som har ett begränsat antal klassrum, som ligger geografiskt nära s.k. hemvister, känner större tillhörighet och trygghet än om de måste röra sig över stora avstånd på skolan. I dessa klassrum skall all undervisning helst bedrivas för att skapa kontinuitet och det ska vara så få inblandade lärare i undervisningen, som är möjligt. Ett litet arbetslag skall vara ansvarigt för hemvisten. Att eleverna möter få lärare, som samarbetar i ett arbetslag, på ett avgränsat område ökar möjligheten till den gemenskap och delaktighet som är nödvändig i en inkluderande skola.

Elever som får lära sig olika lärandestrategier har större möjlighet att lär in kunskap och att lösa problem. Det handlar framförallt att kunna bemästra olika sätt att lära sig saker och sedan att använda rätt strategi vid rätt tillfälle. I rapporten (a.a) hävdar man att elever som tar större ansvar för sitt eget lärande och utvecklar olika inlärningsstrategier i större utsträckning bidrar till inkluderande undervisning. Verneresson (2002) påtalar vikten av att pedagoger skall ha en ”god överblick över elevernas inlärningsätt och förmåga att läsa och skriva” (s. 35). Hon menar att det pedagogiska samtalet måste få ta plats i klassrummet för att ge eleverna förförståelse och att det sedan ska finnas möjligheter för eleverna att använda individualiserade arbetsformer och arbetssätt. Detta förutsätter att pedagogen har god kunskap om olika inlärningsätt för att kunna handleda eleverna till fortsatt kunskapsutveckling (a.a).

2.6 Inkluderings effekter

Inom forskningen om inkludering har två perspektiv vuxit fram: makro- och mikroperspektivet. Makroperspektivet studerar inkludering som något som berör hela utbildningssystemet medan mikroperspektivet berör livet i klassrummet, d v s lärarnas undervisning och elevernas arbete (Egelund, Haug & Persson, 2006). Det som är mest problematiskt i att ”mäta” effekterna av inkluderande verksamhet eller ens avgöra om det är en inkluderande verksamhet, är att det ställer stora krav på forskaren. Hon/han måste vara väl medveten om vad som ska observeras, det kräver studier över lång tid och forskaren måste vara väl insatt i pedagogikens värld. Författarna talar för att det är betydligt enklare att se exkludering inom skolans värld än att studera inkludering (a.a).

Haug (2004) har lyft fram olika aspekter på hur inkludering har studerats; dels handlar det om hur integration och inkludering har sett ut under historien, dels politiska idéer bakom inkluderingstanken, dels hur individer och grupper upplever integrering och inkludering, dels vilka effekter integrering och inkludering kan ha. Sammanfattningsvis utifrån den redogörelse som Haug lämnar över norsk och internationell forskning, kan sägas att forskarnas egna ideologiska ståndpunkter påverkar hur inkluderings effekter mäts och att det är ett mycket svårt område att mäta effekterna av, samt att forskningsresultaten inte är så omfattande som skulle kunna önskas då området är relativt litet undersökt, vilket Nilholms sammanställning bekräftar (2006). Nilholm lyfter de metodologiska problem som finns kring att studera inkluderings effekter. Man kan inte som forskare slumpmässigt placera barn i olika grupper, barnen som ska studeras bör vara så lika varandra som möjligt vilket är en mycket knivig uppgift eftersom barn är och kommer att förbli olika, pedagogiken och skolan genomgår en ständig förändring, när ska resultaten redovisas (efter avslutad grundskoletid eller i vuxenlivet) och slutligen vad identifieras som inkludering och inkluderande undervisning av forskaren? Däremot pågår arbetet för att kunna öka kunskapen om inkluderings effekter. Både internationellt och i Sverige finns en ambition att undersöka området. I Sverige finns ”Forum för inkluderande utbildning” som är ett samarbete mellan Örebro Universitet och Specialpedagogiska institutet (a.a, s. 43).

Det finns studier som påvisar att elever som är i den ordinarie undervisningen, till skillnad för specialklasser eller särskilda undervisningsgrupper, presterar bättre resultat då ambitionsnivån i klassrummet påverkar undervisningen i en positiv riktning, än vad fallet kan vara i den exkluderande undervisningen (Haug, 2004). Eleverna i behov av särskilt stöd mäter sig med sina klasskamrater och ser vad de kan prestera och blir då sporrade att prestera lika bra. Elevernas resultat var även beroende av att de fick specialundervisning inom klassens ram, och inte utanför klassens gemenskap (a.a, s. 180). Andra studier är mer osäkra i sina resultat men sammantaget så lyfts den inkluderande undervisningen fram som något eftersträvänt och positivt samt att skolan har kommit långt i förverkligandet av en skola för alla, jämfört hur barn och ungdomar behandlades för bara 40 – 50 år sedan (a.a, s. 192).

En annan aspekt på inkluderings effekter som Haug påvisar är huruvida det är den ordinarie undervisningen som skall studeras eller om det är den specialpedagogiska organisationen och framförallt specialundervisningen, då tankarna om integrering och inkludering har sin tradition i det specialpedagogiska forskningsområdet. Kontentan av Haugs sammanställning är att inkludering ska befrämjas men att forskningen inte ger ett entydigt och konkret svar på vilket sätt specialpedagogiska insatser ska organiseras eller på vilket sätt specialundervisning ska genomföras på eller vilka metoder som ska användas för att vi ska kunna genomföra en inkluderande undervisning och en skola för alla.

Egelund, Haug och Persson (2006) lyfter fram att mycket av den kunskap som finns bygger på egna erfarenheter hos pedagoger och på hur pedagogiken har fungerat i praktiken. Skolan har i liten utsträckning dokumenterat sitt arbete och systematiskt utvärderat konsekvenserna av vald pedagogik, vilket påvisar behov av forskning. Författarna menar att ”skolan kommer även i framtiden att vara beroende av duktiga och riskvilliga specialpedagoger som förmår att reflektera över sin verksamhet” och som kan arbeta vidare att utveckla en inkluderande skola (a.a, s.188).

2.7 Sammanfattning

I ovanstående litteraturgenomgång belyses hur en skola för alla har vuxit fram i nationella och internationella styrdokument samt hur svensk skola har präglats av segregering under hela 1900-talet. Framväxten av en skola för alla och inkluderingstanken påverkas ytterst av de pedagoger som är verksamma i svensk skola och i vilken mån de ser alla elevers olikheter som en tillgång för skolan och dess pedagogiska verksamhet samt om de förhåller sig till elever utifrån ett relationellt eller kategoriskt perspektiv. I avsnittet den inkluderande skolan lyfts de goda exempel fram, som framkommit i den europeiska undersökning som redovisades 2003 och 2005 (European Agency for Development in Special Needs Education). I de båda rapporterna betonas betydelsen av pedagogernas kunskap och arbetssätt samt förhållningssätt. I detta examensarbete finns en ambition att belysa pedagogers förhållningssätt och hur de verkar för att genomdriva en skola för alla.

2.7.1 Problemprecisering

- Hur arbetar pedagoger för att utveckla den inkluderande skolan?

3 METOD

Inom samhällsvetenskaplig forskning finns olika perspektiv på hur man kan bedriva forskning och hur man samlar in data. Vetenskapliga metoder och teorier speglar den värld, de idéer och de värderingar som finns i dagens moderna, politiska samhälle (May, 2001, s. 18). Vilka metoder forskaren väljer att söka ny kunskap med beror på de värderingar och de traditioner som präglar hennes vetenskapliga disciplin. Positivism och hermeneutik är två viktiga vetenskapliga förhållningssätt som påverkar dagens forskarsamhälle. Positivismen har sina rötter i den naturvetenskapliga traditionen under 1800-talet. Positivismen kännetecknades av att kunskap var nyttig och byggde på iakttagelser som var prövbara och mätbara, d v s kvantitativa data. Positivisterna studerade helheten genom att reducera den till delar som sedan skulle studeras och observeras ingående; reduktion. Forskarens roll var en objektiv observatör av det mätbara (Patel & Davidson, 1994). Positivismen som samhällsvetenskaplig disciplin bygger på att studera sociala fenomen på samma sätt som en fysiker skulle studera molekyler, d v s studera mänskligt beteende i termer av orsak och verkan. Positivisternas uppgift är att förutse ett mänskligt fenomen, studera hur de beter sig och att i sina observationer sträva efter objektivitet (May, 2001, s. 20).

Hermeneutiken är positivismens motsats och växte fram under 1600- och 1700-talen som en metod att tolka bibeltexter (Patel & Davidson, 1994, s. 25). Denna forskningsinriktning inspirerar främst forskare inom human-, kultur- och samhällsvetenskapen. Den hermeneutiske forskaren närmar sig omvärlden med en kännedom om hur hennes egen person och förförståelse påverkar tolkningen av forskningsresultaten. Forskaren är öppen, subjektiv och engagerad samt studerar mänskliga fenomen, studerar människans handlingar och försöker tolka samt förstå omvärlden utifrån dessa mänskliga handlingar (a.a, 1994). Enligt denna forskningstradition så befinner forskaren sig i mitten av den sociala värld som skall studeras. Utan att befinna sig i den världen har forskaren ingen förståelse för det som utmärker det sociala livet och det som skall studeras. I denna forskningstradition används framförallt deltagande observationer och fokuserade intervjuer (May, 2001, s. 26), vilka är kvalitativa datainsamlingsmetoder.

3.1 Val av metod

Inledningsvis studerades den fältstudieuppgift samt B-uppsats som presenterades 2002 respektive 2003 vid Högsolan i Kristianstad. Utifrån dessa båda arbete samt reflektioner under min verksamhet som specialpedagog på en F-9-skola formulerades syfte och problemformulering. Vidare söktes information i aktuella styrdokument om elever i behov av särskilt stöd och hur organisationen av specialpedagogiska insatser lyfts fram. Efter bearbetning av styrdokumentet undersöktes aktuell litteratur och forskning vad gäller elever i behov av särskilt stöd, organisation av specialpedagogiska insatser och kompetenser med fokus på begreppet en skola för alla. Eftersom tillgången på information i ämnet var mycket omfattande begränsades informationssökningen till att omfatta inkludering, inklusion och inkluderande arbetssätt, vilket bidrog till en precisering av problemformuleringen samt en avgränsning av syftet med denna studie. Resultatet av informationssökningen finns presenterat i litteraturgenomgången, där både monografiska källor, antologier och artiklar i vetenskapliga tidskrifter har använts (Patel & Davidsson, 1994).

Inför datainsamlingen, i avsikt att undersöka inkluderande arbetssätt och organisationen av specialpedagogiska insatser, stod valet mellan enkätundersökning till en större mängd specialpedagoger och skolledare eller till intervjuer av ett färre antal respondenter. Efter ett

noggrant övervägande valdes personliga intervjuer för att kunna möta ett färre antal specialpedagoger med adekvat utbildning och yrkeserfarenhet samt att få en djupare insikt om kunskap och förhållningssätt till inkluderande arbetssätt (Rallis & Rossman, 2003). Den typ av intervju som jag valde att genomföra med respondenterna blev semistrukturerade intervjuer, med samma intervjufrågor som utgångspunkt. Valet föll på denna intervjumetod för att jag skulle kunna få så mycket information som möjligt av respondenterna, det vill säga att jag hade möjlighet att fördjupa intervjusvaren under intervjuens gång genom att ställa följdfrågor och be respondenterna att förtydliga sina svar. Det viktiga, under intervjuernas gång, var att de intervjuade skulle få utveckla sina idéer och tankar kring ämnesområdet och att deras synpunkter var betydelsefulla för mitt syfte med arbetet (Denscombe, 1998). Med detta i åtanke bekräftades valet av metod eftersom den semistrukturerade intervjun ger respondenterna möjlighet att svara med egna ord, i egna termer vilket den standardiserade, strukturerade intervjun inte tillåter (May, 2001). Samtidigt valde jag den semistrukturerade framför den ostrukturerade/ fokuserade intervjuformen för att kunna skapa jämförbarhet mellan de olika respondenternas intervjusvar under bearbetningen av samtliga intervjuer (May, 2001).

3.2 Pilotstudie

Inför genomförandet av intervjuerna med de utvalda respondenterna gjorde jag en pilotstudie (Patel & Davidsson, 1994). Avsikten var att pröva tydligheten i intervjufrågorna och dess upplägg. Provintervjun genomfördes med en lärarkollega med specialpedagogisk utbildning på den skola där jag arbetar.

3.3 Undersökningsgrupp

I mitt val av respondenter har jag fokuserat på erfarna lärare som är utbildade inom specialpedagogikens område, både i form av den gamla speciallärarutbildningen, men främst av kollegor som är utbildade specialpedagoger efter 1990. Jag har valt att intervjua fem pedagoger. Tre av respondenterna arbetar idag inom grundskolan som specialpedagoger, på tre olika grundskolor, i tre olika kommuner. Specialpedagogerna arbetar i olika organisationsformer på sina respektive skolor.

Respondent 1 är utbildad specialpedagog sedan inledningen av 2000-talet och arbetar på en F-9-skola med elever från år 2 till år 9. Hon träffar elever med vitt skilda behov och en stor del av dessa elever är diagnostiserade, t ex inom autism-spektrum, dyslexi och adhd. I hennes arbete arbetar hon direkt med elever i klass, i specialundervisning och med handledning av kollegor. Respondenten har tidigare arbetat som klasslärare under ca 10 år.

Respondent 2 är utbildad specialpedagog sedan ca 15 år tillbaka och arbetar på en F-6-skola i en särskild undervisningsgrupp med elever från år 2-5. En del av eleverna har tillhörighet inom särskolan, någon av eleverna är diagnostiserade adhd, någon elev är under utredning och ytterligare någon elev har socioemotionella svårigheter. Respondenten har arbetat inom grundskolan sedan början av 1970-talet som klasslärare, Montessori-lärare, lärare inom autism-verksamhet och särskoleverksamhet.

Respondent 3 är utbildad specialpedagog sedan två år tillbaka och arbetar i ett 5-6-arbetslag på en F-9-skola, men träffar även yngre elever. I arbetet träffar hon elever med diagnos, t ex dyslexi och adhd men flertalet av eleverna har inte diagnos. Hon arbetar med dem enskilt eller

i mindre grupp i specialundervisning och i klassrumsmiljö. Hennes arbete bygger på ett genomgående samarbete med övriga pedagoger i arbetslaget. Respondentens grundutbildning är förskollärare, vilken är påbyggd med Montessoripedagogik och hon har arbetat från förskola till år 9 i grundskolan.

Respondent 4 arbetar som skolledare och har arbetat inom skolans värld sedan början av 1970-talet. Hennes grundutbildning är lågstadielärare och hon har även läst rektorsutbildning, och ca 120 poäng fristående kurser inom pedagogikens samt specialpedagogikens område. Hon har, under många år, arbetat inom olika former av särskilda undervisningsgrupper.

Respondent 5 är utbildad mellanstadielärare med påbyggnad till speciallärare. Hon har arbetat i grundskolan, särskolan och gymnasieskolan sedan 1970-talet men arbetar i dag främst som fortbildare inom specialpedagogikens område.

Tre av respondenterna är före detta kollegor som jag har arbetat nära tidigare. Under den period av undersökningen då jag sökte respondenter funderade jag huruvida det var berikande för min undersökning att intervjua tidigare kollegor, vars uppfattning i ämnet jag hade relativt god kunskap om. Närvänen (1999) talar om att man kan få problem när man granskar personers agerande som man känner i förväg och tycker om. Risken finns att granskningen blir mindre kritisk (a.a, s.27). Detta var ett dilemma som jag funderade över under inledningsskedet av undersökningen men jag beslutade mig för att intervjua dessa tre för deras rika erfarenhet och kunskap i det ämne som jag ämnade fokusera undersökningen på. I valet av de två andra respondenterna använde jag snöbollseffekten (May, s.161) då jag frågade specialpedagoger och skolledare som jag träffar i mitt dagliga arbete samt de övriga respondenterna om de kände till någon som skulle kunna ställa upp för en intervju. Detta sätt av icke-sannolikhetsurval (a.a) ökade mina möjligheter att hitta respondenter som skulle kunna ge mig kunskap utifrån mitt syfte med undersökningen. Syftet med intervjuerna var att få fram hur enskilda lärare arbetar och vilken uppfattning hon/han har om inkluderande arbetssätt i grundskolan, och då blev valet att intervjua strategiskt utvalda personer som har kunskap om inkludering inom grundskolan. Under den period som jag sökte respondenter var jag i kontakt med tre specialpedagoger som inte ville medverka. En av dem sa att hon inte arbetade inkluderande och inte hade något att tillföra om inkluderande arbetssätt och de båda andra avstod pga. tidsbrist.

3.4 Genomförande

Inför intervjuerna kontaktades respondenterna via telefon och e-post för ett informerat samtycke (Denscombe, 1998, s. 130). Det var viktigt att de var intresserade av mitt ämnesområde och att de bedömde att de hade något att tillföra mitt arbete. Vi bestämde att jag skulle komma till respondenternas arbetsplats vid tillfälle som passade deras verksamhet. Jag skickade respondenterna ett brev via e-post, med mina frågor, uppskattad tidslängd på intervjun och ett förtydligande av mitt syfte med arbetet (bil. 1). I brevet framgick det även att informationen de gav mig skulle komma att bearbetas konfidentiellt.

Vid intervjutillfällena frågade jag respondenterna huruvida de godkände bandinspelning, vilket alla fem gjorde och min bedömning är att det inte störde någon av dem när de skulle besvara mina frågor. Alla fem hade intervjuats tidigare, i olika omfattning av kollegor eller studenter och var vana vid denna situation. Jag förde även minnesanteckningar under intervjuerna som ett komplement till bandupptagningen. Under intervjuerna kunde jag låta respondenterna tala relativt fritt utifrån mina frågor och jag ställde en rad följdfrågor för att

förtydliga svaren eller för att leda tillbaka respondenten till ursprungsfrågan. Tack vare bandupptagningen hade jag stor möjlighet att "läsa mellan raderna" och tolka situationen under intervjuens gång vilket förbättrade min möjlighet att vara helt närvarande och fokuserad på respondenternas svar (Denscombe, 1998, s. 152, May, 2001, s. 168). Samtidigt som intervjun krävde en hög närvaro och engagemang i respondentens svar från min sida krävdes det även att jag inte lät mig påverkas av respondentens värderingar. Det var nödvändigt för mig att hålla en viss distans och följa min röda tråd i intervjun för att inte intervjun skulle övergå till ett vanligt samtal mellan två pedagoger (May, 2001, s 155ff). Efter avslutad intervju skrev jag rent intervjuerna inom några dagar för att i färskt minne kunna göra noteringar av respondenternas kroppsspråk, pauseringar och för att kunna sammanfatta intrycket av intervjun. Under arbetet med utskrifterna var det viktigt att redigera språket för att kunna överföra talspråk till skriftspråk, men redigeringen fick inte påverka innehållet (Bjurwill, 2001, s. 35).

3.5 Bearbetning

Vid bearbetningen av datainsamlingen är det av stor vikt att vara medveten om sin egen del i analysen (Denscombe, 1998, s. 160). Redan genom att jag genomförde semistrukturerade intervjuer påbörjade jag analysen av mitt insamlade material genom följdfrågor till respondenternas svar. Under den processen hade jag en uppfattning om hur materialet skulle bearbetas vilket har påverkat datainsamlandet (Rallis & Rossman, 2003, s. 263). Då min datainsamling har varit av kvalitativ art var det viktigt att reflektera hur kategorisering och tolkning av det insamlade materialet har påverkats av mina egna värderingar (Denscombe, 1998, s 244). Den första delen av bearbetningen bestod just av att reflektera över hur jag hade påverkat intervjuerna och hur jag i ett senare skede påverkade kategoriseringen. För att kunna göra en analytisk kodning läste jag i ett inledande skede genom intervjuutskrifterna med fokus på de begrepp som fanns med i frågorna och i min litteraturgenomgång, d v s en skola för alla, inkludering, exkludering och inkluderande arbetssätt (Denscombe, 1998, s. 247). Utifrån detta sökte jag se likheter och skillnader i respondenternas synpunkter kring fördelar och nackdelar av de arbetssätt och organisationsformer som kom upp under intervjuernas gång. Slutligen bearbetades utskrifterna utifrån mina egna reflektioner, dels under intervjutillfällena, dels under bearbetningen av datautskrifterna. Utöver utskrifterna har jag tagit intryck av respondenternas kroppsspråk, suckar, pausering och betoning av det sagda. Respondenternas synpunkter redovisas i resultatkapitlet medan mina reflektioner framförallt redovisas i analyskapitlet.

3.6 Tillförlitlighet

Forskning skall eftersträva sanning men sanningen är relativ. Det som bedöms vara sant idag kan vara falskt i morgon.

(Rosenqvist, 060921)

I all forskning skall objektivitet, reliabilitet och validitet eftersträvas. En hög grad av reliabilitet uppnås om forskaren uppnår samma resultat när hon mäter vid flera olika tillfällen eller om någon annan genomför samma undersökning med samma resultat. En hög grad av validitet uppnås om undersökningen verkligen mäter det som den avser att mäta (Denscombe, 1998, s. 250f). I all forskning är graden av medvetenhet om den egna insatsen och inställningen av stor vikt. Utifrån vilka sätt man lär sig, vilka "bevis" man använder sig av för att styrka sina åsikter och framförallt om hur man bedömer det man hör och ser kritiskt, utifrån sin egen erfarenhet och tidigare kunskaper påverkar graden av subjektivitet/objektivitet i undersökningsarbetet (Rallis & Rossman, 2003, s. 39).

När vi studerar människor och deras tankar, åsikter och kunskaper kan vi inte visa resultatet lika tydligt som om det vore att mäta en persons längd eller vikt. Resultat som kommer fram i en datainsamling av kvalitativ art är formade av den som genomför undersökningen och analyserar resultaten. Datainsamlingen är dessutom ett nedslag i den situation som präglade intervjutillfället, hur den personen tolkade och tänkte i det ögonblick som frågan ställdes. Det är även viktigt att vara medveten om den intervjuareffekt som kan uppstå under intervjutillfällena (Denscombe, 1998, Patel & Davidson, 1994). För att bedöma tillförlitligheten i ett insamlat material utifrån intervjuer är det av stor vikt att vara medveten om och i så fall hur intervjuaren har påverkat respondenternas svar och om intervjuarens följdfrågor har styrt respondenterna mer eller mindre medvetet i en viss riktning. Vid intervjuer är graden av tillförlitlighet knuten till intervjuarens förmåga att medvetet undersöka och fråga om det som är relevant för studiens syfte utan att respondenten svarar för att vara intervjuaren till lags (Patel & Davidson, 1994). Intervjun som metod kan i viss mån ha en ogynnsam effekt på tillförlitligheten men genom att ställa följdfrågor och kontrollera respondentens svar och be om förtydligande så ökar validiteten i undersökningen.

Då jag i mitt val av metod bestämde mig för att genomföra en kvalitativ datainsamling med semistrukturerade intervjuer var jag medveten om vikten att styra frågor och följdfrågor i riktning mot mitt syfte. För att öka tillförlitligheten i undersökningen använde jag samma frågeformuleringar till alla respondenter och jag försökte att ställa följdfrågor till respondenterna så att en liknande röd tråd kunde hållas under alla intervjuer. Genom att be respondenterna om förtydligande under intervjuernas gång kunde jag öka validiteten i resultatet. Detta försvårades genom att intervjuerna genomfördes över en tremånadersperiod men då jag förde anteckningar och skrev rent ljudupptagningarna i direkt anslutning till intervjuerna kunde jag hela tiden gå tillbaka till tidigare genomförda intervjuer när jag stod inför nästa intervju. Detta gjorde jag för att kunna hålla den röda tråden tydlig och hålla fokus på mitt syfte med undersökningen.

3.7 Etik

Etik inom samhällsforskningen är ett komplicerat begrepp (May, 2001). Under en forskningsprocess är det angeläget att reflektera över vilka egna värderingar och handlingar som kan påverka processen samt ens eget syfte med forskningsarbetet. Det är även betydelsefullt att fundera över vilka som kommer att beröras av forskningsresultaten och hur de som har deltagit i studien påverkas av forskningsresultaten.

Vetenskapsrådet (2007), påtalar vikten av individskyddskravet; individer får inte utsättas för kränkning eller förödmjukelse och har rätt till sitt eget privatliv. Detta medför att inför varje gång ett forskningsresultat skall redovisas, skall forskaren avväga värdet av resultaten i jämförelse med eventuella negativa konsekvenser för dem som deltagit i undersökningen eller för andra berörda parter. Utifrån individskyddskravet kan fyra allmänna huvudkrav ställas på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera de berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte (a.a, s. 7). Inför mina intervjuer informerade jag respondenterna om mitt syfte med arbetet, dels via telefon, dels via mail (bil. 1). Samtyckeskravet innebär att deltagare i undersökningen själva har rätt att bestämma över sin medverkan (a.a, s. 9). Under den period som jag sökte respondenter var jag i kontakt med 8 specialpedagoger. Tre av dessa avstod att delta i min undersökning. En av dessa gjorde det då hon ansåg att hon inte hade något att tillföra medan de båda andra angav tidsbrist som skäl att avstå från att delta i undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att i största möjliga mån skydda anonymiteten hos dem som deltagit i undersökningen och att information om dem skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan komma åt informationen (a.a, s. 12). Under inledningsskedet av mitt arbete meddelade jag mina respondenter att jag skulle bearbeta all information om dem konfidentiellt. I och med respondenterna arbetar i fyra olika kommuner och inte har kännedom om varandra, finns ytterst liten risk i att de skulle kunna identifiera varandra, genom min resultatredovisning. Däremot kan respondenterna känna igen sig själva genom egna uttalande men detta var oundvikligt och min bedömning var att konsekvenserna för respektive respondent inte var till skada för dem. Jag hade redan under inledningen av undersökningen för avsikt att förstöra bandupptagningarna när undersökningen var genomförd och arbetet slutfört. Nyttjandekravet innebär att uppgifter som är insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål (a.a, s. 14).

4 RESULTAT

I metodavsnittet redovisade jag vilka respondenterna är som jag har genomfört intervjuerna med och i vilken verksamhet de arbetar inom idag. Alla fem respondenter har mångårig erfarenhet av arbete inom grundskolan och framförallt med elever i behov av särskilt stöd. Alla fem respondenter har svarat på alla frågorna.

Utifrån mitt syfte ämnar jag tydliggöra resultaten av intervjuerna. För att belysa det har jag sammanfört de fem respondenternas svar under följande rubriker: En skola för alla, inkludering, exkludering och särskilda undervisningsgrupper samt inkluderande arbetssätt.

4.1 En skola för alla

För att påvisa skillnaderna i respondenternas svar har jag delat in deras svar i följande underrubriker: Den reella verkligheten omöjliggör uppdraget samt inriktningen en skola för alla, vilka jag summerar i sammanfattning av en skola för alla.

4.1.1 Den reella verkligheten omöjliggör uppdraget

För respondent 2 (R2) står begreppet en skola för alla, att alla har rätt att vara i skolan. I skolan ska barnen få sina sociala och kunskapsmässiga behov tillfredsställda. De ska få det stöd och den hjälp de behöver. Hon är mycket kritisk till en skola för alla eftersom hon under sina år har sett så många som inte har velat ha dessa barn som hon arbetar med, i klassrummet. Det kan vara klasskamrater, deras föräldrar och lärarna som helst vill se barnen i behov av särskilt stöd någon annanstans än i sina klassrum. För respondenten handlar en skola för alla om att man möter alla barn på deras nivå men hon har ännu inte varit i en sådan skola där man klarar det.

Respondent 3 (R3) har en dröm om en skola för alla där alla får plats utifrån sina egna förutsättningar. Hon menar att det bara är en dröm på grund av skolans brist på resurser och rätt anpassade lokaler.

4.1.2 Inriktningen en skola för alla

Respondent 1 (R1) gör en bildliknelse när hon talar om en skola för alla. Hon talar om att tillvarata alla barns olikheter, även de barn som betraktas som barn i behov av särskilt stöd, och att se deras olikheter som en resurs. Alla olikheter skall få finnas och utnyttjas till någonting bra. Olikheterna jämför hon med trasiga bitar som sammanförs till en mosaik och utan alla trasiga bitar blir inte mosaiken hel. Hon ser en stor utmaning i att lära pedagoger att se alla "trasiga bitar" som en resurs och menar att vi idag är långt ifrån en skola för alla. Men detta är inte, enligt henne, endast skolans problem eftersom skolan speglar samhället och samhället är inte heller till för alla. För respondenten är en skola för alla en eftersträvarsvärd utopi.

För respondent 4 (R4) är en skola för alla ett visionärt begrepp:

”En skola för alla: där har vi pedagogerna som har jättestor kunskap, stor förståelse, hittar möjligheterna i alla omöjliga situationer. Där har vi skolan som är anpassad lokalmässigt, med möjligheter med större och mindre rum och enskilda arbetsplatser och arbetsmiljö som är bra på alla sätt och vis. En skola för alla där alla får sitt utrymme, där alla är välkomna och där alla barn får sina behov tillfredsställda, kunskapsmässigt, socialt, utvecklingsmässigt: det är en skola för alla”. (R4)

Respondenten har aldrig mött en skola för alla och en delförklaring ser hon i människans natur; att det finns ett utstötande moment hos människan och det ses överallt i samhället: i fotbollsklubbar, inom det sociala livet, i den lilla byn där man bor och inom skolans värld. Men hon förtydligar under intervjuens gång att en skola för alla inte endast är önsketänkande utan att det är en vision och någonting att arbeta mot, en inriktning.

Respondent 5 (R5) talar om att varhelst i landet där jag bor så ska jag som förälder känna tryggheten att mina barn får gå i en skola där man utvecklar barnens självkänsla, att barnet tränas i att arbeta tillsammans med andra, att det utvecklas som social individ. Samtidigt ska barnet erbjudas en lika gedigen läs- och skrivutveckling och ett matematiskt kunnande. En skola för alla bygger på en välutbildad personal och en tydlig ledning som utvecklar det pedagogiska arbetet. Om skolan har en specifik inriktning så skall detta synas tydligt i all verksamhet och pedagogerna ska arbeta medvetet utifrån inriktningen. Men oavsett inriktning så skall alla barn få ökad självkänsla, ett matematiskt kunnande och en grundläggande läs- och skrivutveckling.

4.1.3 Sammanfattning av en skola för alla

Alla respondenter ser på begreppet en skola för alla som något som vi har framför oss; som en utopi, vision eller ouppnåelig dröm. Respondenterna ser på begreppet en skola för alla som något som ligger i framtiden och att dagens verksamma inom svensk skola inte har tillräckliga resurser och kunskaper för att kunna genomföra tanken bakom en skola för alla. Respondenterna 2 och 3 är kritiska till en skola för alla men utifrån skilda perspektiv: det ekonomiska perspektivet i form av bristande resurser (respondent 3) samt det mänskliga perspektivet (respondent 2) där pedagogers inställning till att arbeta med barnen i behov av särskilt stöd motverkar arbetet samt föräldrars önskemål om mindre grupper.

Respondenterna 1, 4 och 5 har en mer positiv inställning till begreppet och talar om det, som att det är något som skolpersonal skall arbeta mot. För dem handlar det om att öka kunskapen kring elever i behov av särskilt stöd, både hos pedagoger som skolläring. Dessutom för de in aspekten att skolan är en del av samhället; skolan speglar samhället och påverkas av samhället. Så länge vi har ett samhälle som inte är till för alla så är det en orimlighet att uppnå en skola för alla, men det är under alla omständigheter en inriktning för skolans personal att arbeta mot, för såväl pedagoger, specialpedagoger och skolläring.

4.2 Inkludering

Respondenterna belyser olika aspekter av begreppet inkludering. Två av respondenterna (2 och 5) uppehåller sig under intervjuerna vid att inkludering är något som handlar om var, i skolan, eleverna befinner sig, d v s en fråga om i vilket klassrum eleven får sin undervisning. Respondenter 1, 3 och 4 är mer positiva när de besvarar frågan om vad inkludering innebär för dem. De betonar inkludering som något utöver en fysisk placering av en elev. För dem handlar det om en social delaktighet och att eleven upplever en röd tråd i sin undervisning samt känner samhörighet med sina jämnåriga.

4.2.1 Inkludering: en fysisk placering

Respondent 2 suckar när begreppet inkludering kommer på tal:

”Ska alla elever vara inkluderade i en grupp....det är fjantiga ord egentligen, dom här, tycker jag.” (R2)

Respondenten utvecklar begreppet genom att säga att inkludering för henne handlar om huruvida läraren och föräldrar är positiva till att ha alla barn i klassrummet, även de med olika former av diagnoser t ex adhd eller lindrig utvecklingsstörning. När hon diskuterar kring begreppet inkludering är det med fokus på, att det handlar om den tid eleverna är i sin hemklass, vilket i hennes resonemang förutsätter att eleverna har en annan grupp att vara i om det inte fungerar, d v s i den särskilda undervisningsgrupp där hon arbetar. För henne innebär inkludering en fysisk placering av barnet under vardagen i skolan.

Respondent 5 menar att inkludering är att man inte utesluter någon. Men ibland måste man särskilja någon från klassen om det handlar om att träna en specifik svårighet. Denna träning låter sig kanske inte göras i klassrummet och då exkluderar man eleven. Men denna tidsbegränsade exkludering är då till för att befrämja inkludering på längre sikt. Respondenten är inte enbart positiv till inkludering och exemplifierar genom att tala om elever som har haft rätt till tillhörighet inom särskolan men som av olika anledningar gått kvar i grundskolan. För flera av de eleverna har hon sett negativa följder som konsekvens av inkluderingstänkandet.

”Jag är inte förtjust i det här att man integrerar allihop bara för att alla ska var tillsammans, när tillsammans kan ske på andra ställen också”. (R5)

4.2.2 Inkludering som social delaktighet och samhörighet

För respondent 1 står begreppet inkludering i första hand för att man ska ge stödet, till elever i behov av särskilt stöd, inom klassens ram och hänvisar till skollagen. Men hon menar också att inkludering inte endast är en lokalplacering utan att det snarare handlar om arbetssätt och att elever kan vara inkluderade även utanför klassrummet, t ex när de går till specialpedagogen. Då handlar det istället om att det finns en tydlig röd tråd i arbetet och att den röda tråden är tydlig för klassläraren, för specialpedagogen och framförallt för eleven. Eleven går då iväg från klassen för att arbeta åtgärdande eller kompensande för att i större utsträckning kunna arbeta i klassrummet i framtiden. Om arbetsgången och syftet är tydligt för alla så är eleven inkluderad i klassen även när han/hon är i specialundervisningen.

Respondent 3 talar nästan endast om inkludering utifrån ett socialt sammanhang. Att en elev ska få vara delaktig och få fungera så normalt som möjligt utifrån sina förutsättningar tillsammans med andra. Inkludering för henne är hur man arbetar med den sociala

gemenskapen, i en klass eller i en grupp, att det finns en samsyn mellan de som jobbar tillsammans och en vilja att alla ska få plats i den sociala gemenskapen.

Respondent 4 är något kluven till begreppet inkludering då hon menar att begreppet betyder att man har utsett något som ska föras in i någonting annat.

”Vilka är det som ska inkluderas? Är det den stora vanliga gruppen eller är det de barn som är lite udda?” (R4)

Men hon tycker att inkludering är ett positivt ord som är underordnat en skola för alla. Då handlar det om att man ska kunna vara tillsammans i den sociala gruppen man tillhör, på ett bra sätt, så att man blir som alla andra, oavsett om man under perioder under sin skolgång måste vara i ett mindre rum bredvid det stora klassrummet eller i en liten grupp för att träna specifika saker. Det som måste förbättras är hur vi tänker kring barnen i behov av särskilt stöd. Barnen ska känna samhörighet och när de gör det är de inkluderade i gruppen eller klassen. Den mentala inkluderingen är den viktigaste enligt respondenten. Då är inkludering en process som äger rum i huvudet; vilken delaktighet man känner med övriga. Hon jämför det med att man kan uppleva ensamhet i tvåsamhet, d v s att ett barn som är fysiskt delaktig och placerad i en klass kan vara mentalt exkluderad om han/ hon inte är delaktig i det sociala samspelet. Detta i jämförelse med att man har sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp med färre barn och känner en samhörighet i den lilla gruppen. Då är man exkluderad från den stora klassen men mentalt inkluderad i den lilla gruppen. För henne är samhörigheten det viktigaste med begreppet inkludering.

4.2.3 Sammanfattning av inkludering

De båda respondenterna 2 och 5 ser inkludering som en fysisk placering av en elev och lyfter även begreppet utifrån sina erfarenheter av att arbeta med s k individintegrerade särskolelever. För dem har deras erfarenheter givetvis präglat deras svar. De har båda erfarenhet av att det inte alltid, eller sällan, har fungerat för alla elever i den ordinarie undervisningen, med betoning på elever inskrivna i särskolan som har varit ”integrerade” i vanlig grundskola. Respondent 5 berör även detta med social delaktighet men skiljer sig från respondenterna 1 och 3, då hon menar att den lilla gruppen eller särskolklassen lika väl kan vara det ställe där eleven kan uppleva sig delaktig, vilket även respondent 4 berör. Det måste inte alltid vara i ens hemklass som man har sin naturliga hemvist och samhörighet med jämnåriga.

De övriga respondenterna (1, 3 och 4) betonar dock att, för att motverka utanförskap skall pedagoger arbeta aktivt och medvetet för att befrämja den sociala delaktigheten bland elever, oavsett i vilken lokal de befinner sig i. För att eleverna skall känna sig viktiga och socialt delaktiga måste pedagoger ha en samsyn kring hur man bemöter elever, framförallt elever i behov av särskilt stöd och att alla har rätt till en plats i den sociala gemenskapen/ samhörigheten.

4.3 Exkludering och särskilda undervisningsgrupper

Alla respondenter kan se både fördelar och nackdelar med exkludering. När särskilda undervisningsgrupper kommer på tal har de dock skilda åsikter om dess fördelar och nackdelar.

4.3.1 Särskilda undervisningsgrupper ”ett måste”

Respondent 2 menar på att det för många elever i behov av särskilt stöd är tvunget att särskilja dem från övriga elever för att kunna göra den mest optimala anpassningen. Hon nämner många olika anledningar till varför eleverna har placerats i den lilla gruppen som hon har arbetat i under en tioårsperiod. Det har varit elever med tillhörighet i särskolan, elever med stora koncentrationssvårigheter (med eller utan diagnos), elever med läs- och skrivsvårigheter, elever med socioemotionella problem, elever inom autism-spektrat och elever som inte har klarat av att vara i den stora klassen p.g.a. alla relationer eller lokalerna. I en del fall har elever hamnat hos henne p.g.a. att samarbetet med klassläraren inte har fungerat och att den samme önskat bli av med en elev. Oavsett orsaker till placering har hon hos flertalet elever kunnat se en positiv utveckling, både socialt och kunskapsmässigt och att de goda resultaten möjligtvis inte hade varit möjliga i en storklass. I den lilla gruppen så har eleverna större möjlighet att få visa sina rätta kunskaper,

”att få lysa med sina kunskaper och vara någon, i det lilla. Här kan man ju få lov att vara den man är...” (R2)

Alla elever i den särskilda undervisningsgruppen har klasstillhörighet men det ser olika ut hur mycket de är med klassen. Återigen berör hon samarbetet med övriga lärare och hur deras förhållningssätt gentemot ”hennes elever” påverkar resultatet av inkludering i klassen. Det som bekymrar henne i den organisation som hon arbetar i är att hennes elever ibland stämplas för att de tillhör den särskilda undervisningsgruppen. Det kan vara klasslärarens bemötande av eleven när hon/han kommer för att undervisas i klassen eller slöjdlärarens bemötande i slöjdsalen. I och med placeringen i den lilla gruppen så möts eleven av vissa vuxna som befärrar att det ska ”gå gale” eller att det ställs väldigt låga krav, då man har en förmodan på eleven att han/hon ändå inte klarar av någonting. En annan nackdel med den särskilda undervisningsgruppen är att respondent 2 och hennes kollega ”blir hemmablinda”, dvs att de sänker kraven på eleverna för att de har kommit ifrån klassundervisning och vad ”en normalelev” ska kunna i t ex år 5. Ännu en nackdel som hon kan se är kamratrelationerna. Om det är en åldersheterogen grupp som hon har i den särskilda undervisningsgruppen, så kan det vara svårt för eleverna att få tillräcklig stimulans av jämnåriga i den lilla gruppen. Men detta med kamratrelationer lyfts även upp som något positivt då hon har sett att en del barn inte förmår att ha några kamratrelationer i den stora klassen utan de blir väldigt ensamma i den stora gruppen då de inte har förmåga till social interaktion. De eleverna mår oftast bättre i det lilla.

4.3.2 Tidsbegränsande särskilda undervisningsgrupper, med tydlig målsättning

Respondent 1 lyfter upp liknande synpunkter på särskild undervisningsgrupp som respondent 2 men hon är inte lika övertygad om de positiva aspekterna och omfattningen på placering av elever i särskilda undervisningsgrupper. På den skola där hon arbetar har de en särskild undervisningsgrupp för de yngre eleverna men ingen för de äldre. Den särskilda undervisningsgruppen som finns, är idag en väl fungerande verksamhet som hon nästan bara kan se fördelar med men hon betonar också att urvalsproceduren till den gruppen är strikt

reglerad och att deras placering i gruppen är tidsbegränsad. De båda pedagogerna som arbetar i gruppen gör det med en tydlig målsättning och de lägger stor vikt vid att eleverna ska ha en regelbunden, tät kontakt med sin mentor och sina kamrater i hemklassen. Klasstillhörigheten är mycket viktig för eleverna eftersom målet är att de efter kortare eller längre tid, max två år, ska kunna inkluderas i hemklassen igen. Mycket av arbetet i den särskilda undervisningsgruppen läggs vid att öka elevernas metakognition, d v s att de ska ha god kunskap om sitt eget lärande. De ska lära sig de rätta strategierna och de rätta verktygen för att sedan kunna tillämpa dem i den stora klassen. Det pedagogerna måste vara oerhört observanta på, är att eleverna i den lilla gruppen inte får bli en grupp vid sidan om de andra eleverna, det får inte utvecklas ett ”vi- och domtänkande”. Med de yngre barnen kan hon se goda resultat av arbetet och placeringen i den lilla gruppen.

Däremot är hon mer bekymrad över hur de ska handskas med gruppen bland de äldre eleverna, som bl a har socioemotionella svårigheter:

”det är mycket lättare att mota Olle i grind med de yngre eleverna än med de äldre. Med de äldre är det så mycket annat som ligger bakom, självförtroendet, tonåren och annat. Det är mer ett reparationsarbete med dem”. (R1)

På den skola där hon arbetar tåmpas de dagligen med de äldre eleverna som inte ”passar in” någonstans. Hon ser organisatoriska problem som orsak till att de ännu inte har kunnat finna ett bra arbetssätt med de elever som det gäller. På skolan har man under ett par års tid förändrat organisationen och inte enbart i positiv riktning, enligt respondenten.

”Det får inte vara våra elever som ska vara försökskaniner i detta. Utan vi måste ha organisationen klar för oss först, innan vi kan börja experimentera med barnen”. (R1)

De har på skolan inte kunnat enas kring vilken eller vilka lösningar som är bäst för de äldre eleverna som behöver

”arbeta i en annan form av undervisning, en annan form av arbetsplats, en annan form av upplägg.....så därför står vi där med assistenter, liten grupp eller ingenting alls. Just nu är det ingenting alls”. (R1)

Respondent 4 går tillbaka till begreppet en skola för alla när hon diskuterar särskilda undervisningsgrupper. Hon menar att eftersom en skola för alla (att alla barn är i samma grupp på lika villkor), är en vision och inte en reell händelse i skolan idag. Av den anledningen måste det för vissa barn finnas andra lösningar än de som finns i de stora klasserna. En förklaring till bristen på inkludering ser hon i pedagogers bristande insikt om hur man kan anpassa eller hur arbetslagen kan hitta lösningar för de barnen som inte klarar av de stora klasserna. Hon betonar att det är nödvändigt att ”forcera pedagogernas tänkande” så att de kan utvecklas i hur de ser på de udda barnen eller barnen som stökar, men menar också att man inte kan tvinga in en pedagog i ett tänkande. Därför tar inkludering tid. Arbetet med att ändra pedagogers tänkande och förhållningssätt är viktigt och där har t ex specialpedagoger

”en jätteuppgift att hjälpa de pedagogerna som har barn som är i behov av särskilt stöd, stöd; både i sitt tänkande och i sitt handlande”. (R4)

Om det skapas grupper, vilket hon ser som oundvikligt i dagens skola, utanför den stora gruppen så måste pedagogerna tänka inkludering medan de exkluderar. Då handlar det om att jobba med att barnet tillhör den lilla gruppen och den stora klassen och att barnet faktiskt känner det själv också. Det är viktigt enligt respondenten, att ha en särskild undervisningsgrupp med en stark tillhörighet till den stora klassen. Arbetet att knyta eleven till social delaktighet i klassen, måste riktas mot eleven själv, mot mentorn, mot andra lärare som möter eleven i undervisning, mot föräldrar, mot klasskamrater och mot skolledning. Den särskilda undervisningsgruppen får absolut inte bli en isolerad värld: ”en egen skola utanför skolan, i skolan”. Den typen av särskilda undervisningsgrupper har hon sett under sin verksamhets tid som skolledare och som pedagog och hon ser en absolut nödvändighet av att motverka den typen av grupperingar och verksamheter.

Samtidigt säger hon att olika undervisningsgrupper, större eller mindre, långvariga eller kortvariga, kommer alltid att behövas eftersom vi har elever i svensk skola som inte klarar av att vara i stora grupper under hela sin skoltid och att vi har pedagoger som inte har tillräckliga kunskaper att möta dessa barn. Hon exemplifierar en viss grupp av elever som är svår att arbeta med inom den ordinarie organisationen på skolor, och det är de barn och ungdomar som driver omkring i samhället, ibland på skolan men ofta utanför. Hon menar att det är oerhört viktigt att fånga in dessa ungdomar så att de inte fastnar i ett socialt oacceptabelt beteende och med den elevgruppen är den oftast nödvändigt med särskilda undervisningsgrupper. Då handlar det om så mycket mer än om inhämtande av kunskaper. Det är snarare ett relationsbygge, både med ungdomarna men även med föräldrarna:

”skapa relationer, med familjerna, respektera deras supande eller knarkande föräldrar, som föräldrar”. (R4)

Respondenten poängterar flera gånger att särskilda undervisningsgrupper måste vara en öppen verksamhet som i hög utsträckning är delaktig i skolans sociala liv och att det ska vara normalt och tillåtet att få gå i den lilla gruppen. Närhet mellan klassen och den särskilda undervisningsgruppen är oerhört viktigt, inte bara en fysisk närhet utan framförallt en social närhet men även gemensamma arbetssätt, läromedel, friluftsdagar och rastverksamheter. Fokus i diskussioner kring de elever som blivit placerade i en särskild undervisningsgrupp måste hela tiden ligga på hur planen ser ut för att barnet återigen ska kunna gå i sin klass. Som skolledare lyfter hon frågor som: ”När ska de tillbaka? Hur ser planen ut? Vad är nästa steg?” för att hela tiden hålla inkluderingstanken vid liv när det gäller elever som har exkluderats.

Respondent 5 betonar vikten av väl sammansatta grupper och utbildad personal i de särskilda undervisningsgrupperna. Hon ser positiva konsekvenser och en positiv utveckling för elever som blivit placerade i dessa undervisningsgrupper, om de har blivit placerade utifrån en medveten arbetsgång. Eleverna ska vara utredda, erbjudas en speciell metodik och pedagogik av en handplockad, utbildad personal med god kunskap om just den gruppen av elevers behov. Placeringen i en särskild undervisningsgrupp skall vara tidsbegränsad. Hon menar även att det är oerhört viktigt, vilken inställning och kunskap skolledningen har om hur man arbetar i särskilda undervisningsgrupper. Ledningen ska ha god insikt i elevernas problematik och den specifika pedagogik som man arbetar med i just den särskilda undervisningsgrupp som finns på den egna skolan:

”En ledning som förstår så att pedagogen som arbetar med detta aldrig ska behöva höra: Du som bara har tre kan väl ta in honom också. Då förstår man ingenting”. (R5)

Om det skapas grupper av elever, ”ett uppsamlingsheat av elever, en kreti-pletigrupp”, för att man inte kan ha eleverna någon annanstans t ex för att de stör undervisningen ute i klasserna, då är verksamheten med särskilda undervisningsgrupper dömd att misslyckas. Då handlar det om förvaring, möjligtvis med målet ”att visst kan vi ha det lite trevligt”.

”Det får inte bli att man blandar kreti och pleti – ett uppsamlingsheat... Det är av ondo. Ett fruktansvärt slöseri och förfärligt hur man kan behandla barn och ungdomar på det sättet”.
(R5)

Hon menar också att den lärare som tar emot elever på det sättet inte är klar över sin yrkesroll, som speciallärare eller specialpedagog. Om man söker ett arbete så måste man vara tydlig med vilken kunskap man kan bidra med och vilka arbetssätt man kan arbeta efter. Lika tydlig som man själv är, lika tydlig måste ledningen vara över vilken form av verksamhet de vill bedriva. Om de vill ha en speciallärare som gör samma sak som i klassrummet eller en som tar emot elever från den läraren som ropar högst och beklagar sig mest i personalrummet, då måste de vara tydliga med det och ta ansvar för de besluten. Som speciallärare har hon inte satt sig i sådana situationer, utan hon har varit tydlig med mål och syfte med de särskilda undervisningsgrupper hon har arbetat med, samt varit tydlig med sitt arbetssätt d v s åtgärdande och kompenserande arbete med elever i behov av särskilt stöd. Om det uppstår en extraordinär situation så måste man som pedagog reflektera över syfte, tidsperiod och kapacitet att klara av att göra ett gott arbete innan man tar emot en ny elev i den särskilda undervisningsgruppen. I akuta situationer, som ofta uppstår i skolans värld, måste man veta varför eleven ska komma till specialundervisningen. Fokus måste vara att eleven ska komma till något bra, och inte endast från något som har fungerat dåligt.

Respondent 3 ser inte många fördelar med särskilda undervisningsgrupper. Hon tycker att det blir grupper med elever med vitt skilda behov, vilket kan göra det lika svårt att anpassa undervisningen som i en stor klass. Den ene eleven behöver ha det helt tyst medan den andre behöver röra på sig för att kunna lära och den tredje behöver någonting annat. Sedan blir det nästan alltid en koncentration med pojkar vilket hon ser som en nackdel. I de små grupperna är det också svårt att stöta och blöta det sociala samspel som eleverna behöver träna på att utveckla och de blir lätt en grupp vid sidan av andra elever. Att arbeta som pedagog i en sådan grupp är inte heller lätt då man förväntas kunna undervisa i alla ämne och t o m genomföra kemilaborationer utan kunskap om t ex säkerhet. Detta gör att eleverna tappar i kunskapsmängd eftersom pedagogerna inte har all ämneskompetens och det blir ofta en stark koncentration på svenska, engelska och matematik. Men hon kan se fördelar med den lilla gruppen, om det är en rätt sammansatt grupp med två pedagoger som kompletterar varandra och har ett väl fungerande samarbete. Då kan man utveckla elevernas ämneskunskaper och vara två i de konfliktsituationer som ofta uppstår kring de utagerande eleverna. Sedan lyfter hon lugnet i den stora klassen som en fördel, både för den enskilde elevens möjlighet att komma undan en roll i klassrummet och övriga elevers möjlighet till arbetsro. För en grupp elever ser hon stora fördelar med den lilla gruppen och det är elever med autism. Hennes erfarenhet av de eleverna är att de p.g.a. relationssvårigheter och behov av tydlig struktur behöver vara i mindre grupper; att vara säker på vad kompisarna i gruppen heter, att veta vägen till toaletten eller att vara säker på var man hittar ett suddgummi.

4.3.3 Sammanfattning av exkludering och särskilda undervisningsgrupper

Respondent 2 är den som är odelat positiv till att det finns särskilda undervisningsgrupper på skolor. Hon ser nästan endast fördelar för elever att denna möjlighet till undervisningsgrupper finns och hon betonar många fördelar med det arbetssättet och den organisation hon själv arbetar inom. Det som bekymrar henne är andra pedagogers inställning till "hennes elever". Hon menar att eleverna stämplas för att de går i den lilla gruppen, dels i form av att det förmodas att hennes elever ska ställa till med ofog i den ordinarie undervisningen, dels att det ställs låga krav på eleverna och att de inte förväntas klara av någonting.

Respondenterna 1, 4 och 5 kan se fördelar med särskilda undervisningsgrupper om de drivs med en tydlig målsättning och om eleverna befinner sig i gruppen under en begränsad tid. Det är viktigt att kontinuerligt arbeta med relationsbygget mellan den ordinarie klassen och de andra lärarna och eleverna i den särskilda undervisningsgruppen och deras lärare. All form av exkludering bygger i respondenternas ögon på en tydlig planering av uppdraget, en tydlig målsättning, en tydlig pedagogik samt en skolledning som har intresse av att ge pedagogerna ute i klasserna handledning och kunskap så att de kan bemöta elever i behov av särskilt stöd.

Respondent 3 är den som knappt kan se fördelar med särskilda undervisningsgrupper. Där hon har arbetat har hon inte sett några positiva effekter av att exkludera eleverna. Hon upplever att det blir små grupper med elever, med så vitt skilda behov att en pedagog ändå inte kan tillmötesgå deras individuella behov. Men hon lyfter även de elever som har autism. Hennes erfarenhet av dessa är ringa men hon kan se att för dem kan en liten undervisningsgrupp vara det bästa.

4.4 Inkluderande arbetssätt

De olika respondenterna poängterar olika saker när inkluderande arbetssätt kommer i fråga och i deras svar lyser deras inställning om inkludering/ exkludering och särskilda undervisningsgrupper igenom. Eftersom de talar om inkludering, dels utifrån enbart en lokalplacering eller fysisk placering, dels utifrån en social eller mental inkludering så blir svaren om arbetssätt också olika. Jag kommer att redovisa inkluderande arbetssätt under följande underrubriker: kompensatoriska hjälpmedel och åtgärdande arbetssätt, pedagogers förhållningssätt och samarbete, assistent i klassrummet samt inlärningsstilar.

4.4.1 Kompensatoriska hjälpmedel och åtgärdande arbetssätt

Alla fem respondenter nämner kompensatoriska hjälpmedel som ett sätt att öka inkludering för elever i behov av särskilt stöd. De hjälpmedel som alla talar sig varmt för är tekniska hjälpmedel i form av datorer med specifika dataprogram, talsynteser, miniräknare, daisyspelare, textförstoring och Smartboard. Andra hjälpmedel är att kunna anpassa läromedel efter den enskilda elevens behov, att kunna erbjuda inlästa läromedel i alla ämne samt att kunna förändra verktyg och redskap i de praktisk-estetiska ämnena utifrån elevernas funktionshinder.

Respondent 1 och 5 talar om vikten att balansera mellan kompensation och åtgärdande i undervisningen. Båda har under flera år arbetat med att träna elever i att använda kompensatoriska hjälpmedel, t ex datorer med program anpassade för elever med dyslexi och att använda inlästa läromedel. Under den process då pedagogen lär eleven att använda de kompensatoriska hjälpmedlen är det nästan alltid tvunget att exkludera eleven från

undervisningen. Båda två poängterar dock vikten av en tydlig målsättning: eleven ska kunna använda hjälpmedlen självständigt i klassrummet och det ska finnas lika naturligt som allt annat material i klassrummet, vilket bidrar till ökad inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Respondent 1 betonar att hon själv försöker vara med eleven i klassrummet under tiden som hon tränar eleven att använda de kompensatoriska hjälpmedel som behövs i undervisningen. Syftet är tudelat; dels öka elevens kunskap, dels att påverka synen på hjälpmedel.

”Då får jag jobba, samtidigt som jag jobbar med den eleven, jobba med de andra elevernas synsätt och med pedagogerna som ser vad jag gör. Jag försöker vara en förebild”. (R1)

Hennes erfarenhet är att i de klasser där man har ett öppet klimat kring hjälpmedel där har både klasskamrater och pedagoger en ökad förståelse för elevens behov av kompensatoriska hjälpmedel.

Respondent 5 upplever att synen på hjälpmedel har förändrats men en sak bekymrar henne ännu och det är pedagogers bristande insikt om att elever med t ex läs- och skrivsvårigheter behöver väldigt mycket mer tid för sin inläring:

”Sedan en sak som inte lärarna har särskilt stor förståelse för och som är jättejobbigt. När du själv läser en text så läser du ganska snabbt. Samma text, om du lyssnar på texten, så tar det otroligt mycket längre tid”. (R5)

Båda dessa respondenter påtalar flera gånger att träning av att använda kompensatoriska hjälpmedel och att åtgärda elevens specifika svårigheter nästan alltid måste göras utanför det ordinarie klassrummet. Kompensatoriska hjälpmedel är till för att underlätta vardagen för eleverna med funktionshinder medan den åtgärdande undervisningen är för att utveckla de brister eleverna har just p.g.a. sina funktionshinder. Det kan vara matematiksvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. Båda sätten att arbeta på är till för att förbättra elevernas möjligheter att klara sig i den ordinarie undervisningen, d v s exkludering med målsättning ökad inkludering. Respondent 1 avslutar sitt svar om inkluderande arbetssätt med:

”det kvittar hur mycket diktafoner och bärbara datorer vi har.....det måste finnas någon mänsklig varelse som kan lägga armen om och säga att det här fixar du. Jag vet, jag tror på dig....så att de vågar tro på sig själva.” (R1)

Respondent 3 menar att hon själv är ett kompensatoriskt hjälpmedel, när hon t ex läser i ett material för en elev. Hon menar att alla elever inte klarar att lyssna på de inlästa läromedlen för att eleverna inte är tillräckligt starka auditivt. Då får hon bli deras läsare, då de har lättare att ta till sig hennes röst, som är bekant för dem med rätt betoning och möjlighet att upprepa läsningen när eleven ser frågande ut. För vissa elever fungerar hon som kompensatoriskt när hon hjälper elever med deras skrivande. Hennes erfarenhet av elever med matematiksvårigheter är att en del av eleverna fastnar med problemlösandet p.g.a. att de inte kan tyda vad de själv har skrivit eller att skrivandet tar för lång tid. Men den viktigaste uppgiften som ”kompensatoriskt hjälpmedel” menar respondenten är när hon hjälper eleverna med att tydliggöra instruktioner och strukturera upp deras arbete, vilket hon ser att många elever har svårt att klara av själv.

4.4.2 Pedagogers förhållningssätt och samarbete

Respondent 1 har under sina år som specialpedagog sett en förändring hos sina lärarkollegor när det gäller deras inställning till elever i behov av särskilt stöd. Eftersom skolan har en tydlig arbetsgång i hur man ska arbeta med de yngre eleverna i den särskilda undervisningsgruppen, kan hon se en förändring i pedagogernas inställning till placering i liten grupp och till att möta eleverna i behov av särskilt stöd. Eleverna ska genom ett nålsöga innan de placeras i den lilla gruppen och en mängd åtgärder ska vara genomarbetade innan placering i den särskilda undervisningsgruppen blir aktuell. Den förändring hon kan se är att de idag, i större utsträckning, söker handledning av henne i hur de ska handskas med eleverna, istället för att skrika ”ta honom”. Pedagogerna har bit för bit tagit till sig idéerna om anpassning av hjälpmedel, av lokaler och arbetssätt. Alla kollegorna har inte kommit lika långt men hon kan se en förändring hos pedagogerna vilket ökar möjligheterna att inkludera alla elever.

Respondent 2 talar också om ett förändrat synsätt hos sina kollegor men hennes åsikt bygger på verksamheten med eleverna i den särskilda undervisningsgrupp där hon arbetar. När hon talar om ett förändrat synsätt avser hon hur eleverna tas emot när de är i klassen under en eller flera lektioner i veckan. Utvecklingen har gått från att vissa kollegor har vägrat att öppna dörren till sitt klassrum för hennes elever, till att hon idag ser fler som är positiva att ta emot eleverna. Men hennes åsikter och tankar om eleverna och kollegorna utgår fortfarande från att eleverna har sin viktigaste tillhörighet i den lilla gruppen och att de snarare är besökare i den stora klassen än tillfullo inkluderade.

Respondent 3 har en helt annan inställning till sina kollegor. Hon anser att de har ett synsätt, kring elever i behov av särskilt stöd, som helt grundas på att dessa elevers delaktighet är lika viktig som vilken elev som helst och att alla har lika stor rätt att befinna sig i klassrummet. I hennes arbetslag arbetar de väldigt tätt, med gemensam planering och en gemensam samsyn där de tar hand om varandras barn. Hela arbetslaget arbetar utifrån att alla barn ska ingå i den sociala gemenskapen och att kamratskapet är mycket viktigt för barnen:

Respondentens kollegor är även positiva till hur respondenten arbetar med barnen, vare sig det gäller anpassning av läromedel i klassrummet eller om eleven kommer till specialpedagogen under längre eller kortare perioder under skoldagen. Eftersom specialpedagogen är en kugge i arbetslaget är hon lika insatt som alla andra pedagoger i vad som händer i klassrummet och kollegorna är insatta i vad som händer i specialundervisningen. Det är inget konstigt, varken för de andra pedagogerna, specialpedagogen eller för eleverna, att lämna sitt klassrum under vissa lektionspass för att gå till specialpedagogen. Eftersom respondent 3 vid flera tillfällen återkommer till inkludering som social delaktighet så är inte specialundervisningen hon bedriver en exkluderande verksamhet. Det är snarare så att eleven vid det tillfället han/ hon lämnar klassrummet behöver något annat, som specialpedagogen kan erbjuda. Och eftersom eleven är en del av den sociala gemenskapen och delaktig i klassen så är han/hon fortfarande inkluderad, fast i ett annat rum. Att arbeta enligt denna modell hade inte varit möjlig, enligt respondenten, utan arbetslagets samsyn.

För respondent 4 handlar det mycket om pedagogernas kunskap om elever i behov av särskilt stöd och om de har förståelse för att vissa barn inte betar sig som andra. Hennes erfarenhet är att det är kring de stökiga, högljudda barnen som pedagogernas diskussioner handlar om och att de har stora svårigheter att möta dessa barns beteende. Som pedagog i en särskild undervisningsgrupp såg hon att det helt berodde på mentorns eller klasslärarens inställning till elever i behov av särskilt stöd, om det skulle fungera med undervisningen och samarbetet i

klassen. Om läraren hade ett positivt synsätt så genomsyrade det hela klassens inställning till elevens rätt att vara en del av klassen och undervisningen:

”det är klart att hon ska komma till oss, hon är ju min tös”, (R4)

Om däremot klassläraren/mentor tyckte att det var besvärligt att behöva anpassa lokaler, tider eller hjälpmedel utifrån en enskild elevs behov så präglade det möjligheterna för eleven att lyckas i sin hemklass. Som skolledare ser hon att det är oerhört viktigt att ge pedagogerna möjlighet att utvecklas, att öka sin kunskap och att förändra synsättet kring elever i behov av särskilt stöd. I detta arbete kan hon stödja sin personal genom att ge möjlighet till föreläsningar, kompetensutveckling och kontinuerlig handledning. För närvarande handleds personalen av en skolpsykolog och en specialpedagog som kommer till skolan regelbundet. Respondenten menar att utan ett förändrat synsätt och ökad kunskap så kommer lärare fortsätta att säga ”ta ut honom ur mitt klassrum”. Om inte en förändring kommer till stånd kommer pedagogerna fortsätta att skylla på andra eller annat:

” ja, jag har ju så många barn..... det är så många barn som kräver.....när barnet är hos oss så fungerar det inte”. Lärarna måste tränas i att prata och reflektera om sitt eget förhållningssätt, sina egna tankar och istället säga: ”Är det vi som har försatt barnet i en situation som gör att barnet flippar ut?”.

(R4)

Respondenten är mycket positiv till den utveckling som skett under de senaste tio åren då pedagoger börjar efterfråga handledning och utbildning kring barnen i behov av särskilt stöd. Som skolledare anser hon att det är viktigt att hon ser till att det behovet hos pedagogerna blir tillfredsställt.

4.4.3 Assistent i klassrummet

Alla respondenter har erfarenhet av att assistenter finns med i klasser för att underlätta eller bistå elever i behov av särskilt stöd, istället för att placera eleven inom en annan skolform eller i en särskild undervisningsgrupp. Alla är ambivalenta i sin inställning till att använda sig av assistenter. Respondent 4 har nyligen fått sätta in en assistent till en elev som får väldiga vredesutbrott för att ge klassen en möjlighet till arbetsro, men även för att när eleven går i affekt kunna lämna den stressfyllda miljö som klassrummet är för honom. Assistenten kan då göra saker med honom där han kan känna att han kan få lyckas. Han får t ex arbeta med träslöjd när han har behov av att gå undan. Assistenten är barnskötare och får handledning av personal på skolan. Respondenten ser assistent som en möjlighet att förbättra det för en viss kategori av elever, t ex elever med grava koncentrationssvårigheter eller socioemotionella svårigheter. Eftersom inkludering för henne är social delaktighet och mental inkludering ser hon inte att barnet blir exkluderat för att han/ hon får vara någon annanstans i huset under vissa tillfällen under skolveckan. Det som är viktigt dock, när man arbetar med assistent, är att eleven har sin klasstillhörighet och i största möjliga mån finns med i klassen under alla lektioner. Dessutom måste assistenten få ett gott stöd av övriga i personalgruppen. Om det ska finnas assistenter så måste det finnas en stor acceptans hos pedagogerna av fler vuxna i klassrummet och att de kan samarbeta.

Respondent 3 ser att en del skolor använder assistent som ett sätt att inkludera elever i undervisningen men hon ställer sig tveksam till att arbeta på det sättet. Om eleven är gravt, fysiskt funktionshindrad så är det kanske tvunget men annars är respondenten tveksam och det bygger hon på sin syn om inkludering och social delaktighet. Under hennes verksamhetsår har hon sett att assistenterna och eleverna blir väldigt ”tighta” i sina förhållanden. Det starka förhållandet mellan assistent och elev kan motverka den sociala delaktigheten då den vuxna

ibland blir kompis med eleven istället för att eleven skaffar sig kompisar bland jämnåriga, vilket motverkar inkludering. Sedan är respondenten medveten om att en assistent kan fungera som den extra vuxne som ibland behövs i arbetet med t ex utagerande barn.

Respondent 1 ser både fördelar och nackdelar av att använda assistent som ett led i att inkludera elever i klasserna. Hon ser att för många vuxna, kring vissa barn kan försvåra deras möjligheter att klara av helklassituationer. De barn som har svårigheter att knyta an till andra och skapa relationer kan må bra av att ha en assistent som värnar om just deras behov men det kan även bli en vuxen till att bråka med. Hon menar att det är lite som ”ju fler kockar i soppan”. Om man använder assistent till eleverna, är det viktigt att assistenten är delaktig i planering, väl införstådd med sina arbetsuppgifter och har kunskaper i hur man bemöter elevernas behov. Hennes erfarenhet är att assistent ofta fungerar väl med de yngre eleverna men med de äldre blir det oftare problem. Då ser hon hellre två utbildade pedagoger i varje klassrum som kan samarbeta kring alla elevers behov i klassrummet, vilket flera av de övriga respondenterna också ser som en positiv åtgärd i klasser med många elever i behov av särskilt stöd. Respondent 2 framhåller vikten av mindre klasser med två utbildade pedagoger istället för stora klasser med fler vuxna. Hon exemplifierar detta genom att berätta om en klass med 29 elever där 15 av dem var elever i behov av särskilt stöd. Under vissa lektioner kunde där vara fler än fem vuxna i klassrummet, vilket var dömt att misslyckas i hennes ögon. Även om de var många vuxna så fanns det inte möjlighet att arbeta i lugn och ro p.g.a hög ljudvolym och att det inte fanns anpassade arbetsplatser eller gruppum så att eleverna kunde gå undan vid behov.

4.4.4 Inlärningsstilar

Två av respondenterna, 4 och 5, talar ingående om elevers olika sätt att lära som en väg att öka inkludering av elever i behov av särskilt stöd i klassrummen. Men de betonar båda att detta med att utveckla arbetet med inlärningsstilar i skolans värld inte är förbehållet specialundervisning eller elever i behov av särskilt stöd. Det är något som måste förbättras och befrämjas av alla pedagoger, för alla elever.

Respondent 5 talar sig varm om att utveckla arbetet med inlärningsstilar. Hon tycker att som pedagog måste man stanna upp och tänka:

”jag har ett gäng ungdomar som sitter framför mig här. Jag måste kanske göra min undervisning lite på olika sätt”. (R5)

Hon menar att alldeles för mycket av undervisningen i dag är visuell och auditiv utan att ta hänsyn om vilka inlärningsstilar som passar eleverna. Som lärare måste man bli bättre på att tänka att inlärnin g kan ske på många olika sätt och ta hänsyn till elevernas behov. Hon är fullt medveten om att det kräver arbete och tid att utveckla nya arbetssätt men hon ser att man tillsammans i arbetslag kan möjliggöra ett sådant arbetssätt. Att man istället för att vara så upptaget av sitt, arbetar fram olika modeller och olika material inom olika kunskapsområde tillsammans i arbetslagen. Förutom att ge eleverna möjlighet att lära på olika sätt så ger olika inlärningsstilar en ökad insikt hos eleverna vilket arbetssätt som passar dem bäst, om de t ex är starkast inom det taktila, kinestetiska, visuella eller auditiva. En av de viktigaste uppgifter vi lärare har, enligt respondenten, är att lära barnen att förstå hur de på bästa sätt lär sig.

”Det är ju en gudagåva att lära sig själv hur jag lär mig egentligen.” (R5)

Respondent 4:

”Inkluderande arbetssätt för mig betyder att då ska barnen vara delaktiga i val av arbetssätt och val av metod och vad man ska göra och vilka moment som ska genomgå. Alltså att det finns ett samspel, en dialog som bygger på – mellan pedagogen och eleven - där barnet är med, prioriterar, bestämmer vad man ska göra; det är för mig inkluderande arbetssätt.” (R4)

Hon exemplifierar sitt uttalande med att berätta om när hennes elever skulle arbeta med området världen. De fick själva lägga upp arbetet: vilka område de skulle arbeta med, hur de skulle arbeta och hur deras prov skulle se ut. Som pedagog fick hon ha lite is i magen och låta eleverna ta tid att diskutera arbetssätt och sätt att pröva kunskap. Hennes del i arbetet var att utmana deras tänkande och att vägleda, hjälpa till att variera arbetssätt och att se till så att de vågar prova något nya sätt att arbeta på. Hennes erfarenhet av detta sätt att arbeta på är att det blir en helt annan kraft och dynamik i elevernas arbete och framförallt att deras samarbetsförmåga förbättras. Hon kunde också se ökad arbetskapacitet och arbetsglädje samt att eleverna blev mer medvetna om vad man faktiskt ska kunna i t ex år 5, d v s en ökad medvetenhet om kunskapsmålen. För henne var det ett sätt att arbeta med eleverna, ett bland många, men hon betonar att man måste våga prova nya infallsvinklar och arbetssätt för att utmana både sig själv och eleverna. Även denna respondent betonar vikten av att eleverna blir medvetna om på vilka sätt de lär sig bäst. Sedan påtalar hon även att det är viktigt att lära eleverna samarbeta med varandra och att pedagoger tillåter elever att diskutera, ha olika åsikter, att få hjälpas åt att utveckla kunskap och att de tillåts vara olika.

De övriga respondenterna berör detta med inlärningsstilar i sina uttalande men inte lika ingående som respondent 4 och 5. Respondent 2 ser många hinder på vägen till att kunna utveckla arbetet med inlärningsstilar; bristande kunskap, engagemang, tid, material och lokalerna. För hennes del har hon svårt att se hur de ska kunna fånga upp alla elevers olika behov av kunskapsinläring i den stora klassen medan hon ser att i den särskilda undervisningsgruppen har de helt andra förutsättningar att göra det.

Respondent 1 och 3 har en helt annan inställning än respondent 2 och framhåller samarbetet mellan pedagogerna som den viktigaste aspekten på att kunna erbjuda eleverna olika möjligheter till inläring. Respondent 1 ser faran i att de blir för många vuxna inblandade kring en elevgrupp, vilket försvårar samarbetet. Då måste pedagogerna lägga för mycket tid på att ha koll på att alla inblandade pedagoger får den information som ska fram gållande eleverna. Om man arbetar närmre varandra i mindre arbetslag och i åldershomogena mentorsgrupper så ser hon större möjligheter att nå fram till ett vettigt samarbete för att utveckla olika arbetssätt och ta hänsyn till elevernas olika behov av inlärningsstilar.

4.4.5 Sammanfattning av inkluderande arbetssätt

Respondenternas erfarenheter och dagliga arbete påverkar, i stor grad, vad de betonar när det gäller inkluderande arbetssätt. Alla fem nämner kompensatoriska hjälpmedel som ett sätt att öka inkludering för elever i behov av särskilt stöd. Respondent 1 betonar att arbetet att genomdriva tillgången och kunskapen kring kompensatoriska hjälpmedel i klassrummet inte enbart handlar om att lära eleven i behov av särskilt stöd hur datorn fungerar, utan det handlar även om att påverka övriga elevers och pedagogers inställning till hjälpmedel. För henne är det en viktig del av hennes arbete att påverka förhållningssätt till kompensatoriska hjälpmedel. Respondent 5 kan se att inställningen hos pedagoger har förändrats, vad gäller kompensatoriska hjälpmedel, men hon är bekymrad över att pedagoger inte har förståelse för

att det användandet av dem ställer andra krav på eleven än ”vanlig” inläring. Hon exemplifierar det med att påvisa tidsaspekten när en elev ska lyssna på ett läromedel till skillnad från att läsa detsamma. Här finns arbete kvar att göra för specialpedagoger.

Detta med att förändra förhållningssättet kring elever i behov av särskilt stöd lyfts av alla respondenter som en viktig arbetsuppgift och alla kan se en förändring hos sina egna kollegor, över tid. Men än återstår mycket att göra och behovet av handledning är stort. Enligt respondent 4, så efterfrågas handledning idag, till skillnad för hur det var för 10 år sedan. Ett ökat samarbete i arbetslagen är ännu en viktig aspekt på ett förändrat synsätt i hur pedagoger organiserar sitt arbete i dag jämfört med för 10-20 år sedan. För flertalet av respondenternas kollegor är arbetslaget en naturlig del av lärares vardag, där specialpedagogen är en viktig kugge. Elevassistenten lyfts fram av alla respondenter men de är osäkra på dess för- och nackdelar med att använda sig av, ofta utbildade, assistenter till de svåraste eleverna. Om assistenten finns med i arbetet så krävs det en tydlig handledning och ett målmedvetet samarbete mellan assistent och pedagoger. Två av respondenterna, 4 och 5, lyfter starkt fram olika inlärningsstilar som ett led att befrämja inkludering, men de betonar att det arbetet skall genomdrivas av alla pedagoger och inte enbart av specialpedagoger.

5 ANALYS

Respondenterna har olika åsikter om vad begreppet inkludering och en skola för alla innebär och de har även olika åsikter om hur svensk skola ska organiseras, d v s inkludering eller exkludering av elever i behov av särskilt stöd. Deras gemensamma nämnare är att de genomgående i sina svar visar att de brinner för arbetet med elever i behov av särskilt stöd och att de är öppna för att ta till sig ny kunskap. De har mångårig erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd och deras bakgrund präglar hur de ser på inkludering och en skola för alla. Det som ännu tydligare präglar deras svar är i vilken organisation de arbetar inom idag. Alla fem respondenter kan se både fördelar och nackdelar med sin nuvarande organisation och skolform men respondenterna ser fler fördelar i det egna sättet att arbeta på, än nackdelar. De lyfter dessutom fram de verktyg de själv arbetar med som medel för att öka inkludering och som inkluderande arbetssätt, förutom respondent 2.

5.1 Sammanfattande analys

Den som är mest positiv till särskilda undervisningsgrupper är respondent 2 som själv arbetar i en särskild undervisningsgrupp och som har gjort det under större delen av sitt yrkesverksamma liv inom skolan. För henne finns det inga alternativ än att det alltid ska finnas särskilda undervisningsgrupper och det präglar hennes åsikter om en skola för alla och om inkludering. Hon går så långt, i jämförelse med övriga respondenter, att hon tycker att inkludering är ett fjantigt ord och hon lägger inte mycket vikt under intervjuens gång att diskutera det begreppet. Hennes erfarenhet av att arbeta med elever som är individintegrerade särskolelever inom grundskolan präglar hennes sätt att se på inkludering, vilket hon delar med respondent 5 som även hon har arbetat med den elevkategorin. De båda menar, att de ser fler nackdelar än fördelar i den organisationsformen (individintegrering inom grundskolan) för just de eleverna. Men respondent 5 är inte alls lika negativ till inkludering som respondent 2.

Respondent 3 har helt motsatta åsikter än respondent 2 när det gäller särskilda undervisningsgruppers vara eller icke vara. Hon ser i stort sett väldigt få fördelar med särskilda undervisningsgrupper och tycker att de ska finnas i mycket begränsad utsträckning. Hennes arbete bedrivs, i motsats till respondent 2, i ett mycket nära samarbete med övriga pedagoger i ett arbetslag och hon är i högsta grad delaktig i all planering och organisation för alla elever i arbetslaget. Det som de har gemensamt är deras något uppgivna inställning till att kunna förverkliga en skola för alla. Men även deras uppgivenhet har olika ursprung. Respondent 2 har under de senare åren arbetat i en organisation där hon har kunnat erbjuda eleverna en god miljö vad gäller lokaler, datorutrustning och annat material medan samarbetet med övriga pedagoger på skolan är hennes akilleshäla. Hon menar, att så länge alla pedagoger inte önskar att undervisa alla elever så kan inte en skola för alla förverkligas. Respondent 3, å andra sidan, har ett mycket nära samarbete med sina kollegor och betonar vid flera tillfällen deras positiva inställning att arbeta med alla elever och tillmötesgå de behov eleverna har. Hennes uppgivenhet kring en skola för alla beror snarare på att det inte finns de ekonomiska resurser i dagens svenska skola som är nödvändiga för att kunna anpassa lokaler, material och andra behov hos eleverna.

Respondenterna 1, 4 och 5 är mer positiva till begreppet en skola för alla. I deras svar ligger tankar om en skola för alla som en vision och en utopi, som visar vilken inriktning arbetet i skolan skall ha. Två av respondenterna, 1 och 4, lyfter människans natur och hur

förhållandena i samhället fungerar som bromsklossar för att kunna förverkliga en skola för alla. De menar att om vi inte kan förverkliga ett samhälle där alla är välkomna, hur ska då skolan kunna förverkliga en organisation där alla är välkomna. Men även om de ser svårigheter med att kunna uppnå det de lägger i begreppet en skola för alla, så menar de att med rätt kunskap, rätt förhållningssätt och med rätt verktyg så skall skolan möta alla elevers skilda behov och det ligger bl a i specialpedagogens uppdrag att påverka övriga pedagogers förhållningssätt. Respondent 1 beskriver det arbetet på ett mycket tydligt sätt, då hon beskriver skolan genom att göra en liknelse om en mosaik, där alla trasiga bitar skall sammanföras till en helhet. I det arbetet gäller det att få andra pedagoger till att inse att alla elever, alla trasiga bitar, är en resurs som det gäller att ta tillvara för att kunna bygga helheten, nämligen en mosaik. Hon ser handledning som en viktig uppgift som hon genomför på sin skola och hon menar att hon ska vara en förebild för både elever och pedagoger i hur man bemöter elever i behov av särskilt stöd. Dessa tre respondenter betonar att om man genomför en organisation med särskilda undervisningsgrupper så måste skolledning och pedagoger ha en mycket tydlig målsättning med arbetet och elevers placering i en sådan grupp skall vara tidsbegränsad. Under tiden som eleverna går i den särskilda undervisningsgruppen så måste arbetet med den sociala och mentala delaktigheten fortskrida. Det får inte bli en exkluderad verksamhet med ett ”vi - och domtänkande”. Arbetet måste präglas av att man håller inkluderingstanken vid liv och ett väl utvecklat samarbete mellan alla inblandade pedagoger är nödvändigt.

Respondenterna 4 och 5 lyfter vid flera tillfällen under intervjuernas gång upp betydelsen av ökad kunskap hos pedagoger och skolledning. De har olika sätt att lyfta fram det på, vilket beror på deras olika bakgrund. Respondent 4 är rektorsutbildad och arbetar som skolledare och menar att hon i hennes dagliga arbete lägger stor vikt vid att påverka pedagogers förhållningssätt och ge dem möjlighet samt förutsättningar till fortbildning. Respondent 5 arbetar idag som fortbildare och betonar vikten av goda kunskaper hos pedagoger, för att kunna förverkliga en skola som kan tillmötesgå alla elevers behov. De menar dock, båda två, att den ökade kunskapen måste komma alla pedagoger till gagn och inte enbart specialpedagoger.

Alla fem respondenter nämner kompensatoriska hjälpmedel som ett sätt att öka inkludering för elever i behov av särskilt stöd och de tekniska hjälpmedlen är det som är mest neutralt att genomföra. Min erfarenhet är att det sällan är någon förälder eller pedagog som motsätter sig att elever får arbeta med datorer eller andra tekniska hjälpmedel. Desto svårare kan arbetet med att förändra kollegors tänkande och förhållningssätt vara men alla respondenter påpekar nödvändigheten utav det. Specialpedagogernas kunskap om handledning av kollegor måste bli en del av vardagen i skolan och respondent 4 menar att efterfrågan av handledning i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, är betydligt större idag än vad det var för tio år sedan. Handledning och ett ökat samarbete mellan pedagoger ser respondenterna som en nödvändighet för att kunna genomdriva en inkluderad skola. Alla respondenter ser att det inte går att genomföra en skola för alla med inkluderade arbetssätt, utan att alla kollegor ser behov av förändring och en önskan om ett ökat samarbete. Återigen skiljer respondent 2:s åsikter gentemot övriga, eftersom hon genom hela intervjun lägger fokus utifrån arbetet i den särskilda undervisningsgrupp hon är verksam i. För henne är inte ett inkluderande arbetssätt målet med verksamheten, medan övriga respondenter ser att alla grundskoleelevers behov skall kunna tillfredsställas i en inkluderande atmosfär och i den ordinarie undervisningen. För de elever som måste gå ifrån sin klass, till specialundervisning, t ex för att tränas i att använda kompensatoriska hjälpmedel, gör det med målsättningen inkludering på sikt. Respondenterna 1, 3 och 4 betonar att om eleverna är socialt och mentalt inkluderade så tillhör de klassen,

även om de stundtals har undervisning i en annan lokal. För att få genom den samhörigheten som respondent 3 lägger i social inkludering, måste allt arbete präglas av samarbete och för henne är det, det viktigaste inkluderande arbetssätt som finns; nämligen att alla i hennes arbetslag arbetar för alla elevers behov.

5.2 Slutsatser

- Respondenternas svar kring en skola för alla, inkludering, särskilda undervisningsgrupper och inkluderande arbetssätt präglas av deras yrkesverksamma liv och deras dagliga arbete.

Detta ser jag som att de har gjort ett medvetet val genom att arbeta i en organisation som delar deras åsikter om hur arbetet skall genomdrivas. Om organisationerna inte har varit så som de har önskat, har de försökt att påverka organisationen eller så har de valt att lämna den, för att arbeta med något annat eller i en annan skolform. Detta märks tydligast hos respondent 2 och 3. Respondent 2 arbetar i en särskild undervisningsgrupp. Hennes övertygelse om att detta är ett utmärkt sätt att arbeta på visar sig tydligt i hennes svar under intervjuens gång. Respondent 3 har tidigare arbetet i särskilda undervisningsgrupper men ser väldigt få fördelar med det. Hon har istället valt att arbeta i ett arbetslag med 4-5 andra lärarkollegor där de i ett tätt samarbete arbetar med alla elever i de fyra klasser som de ansvarar för. För henne är ett inkluderande förhållningssätt det enda riktiga, i hennes dagliga arbete.

- Verksamma specialpedagoger slits mellan deras vardag i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och deras ideologiska uppfattning om inkludering som det enda rätta.

Detta märks väldigt tydligt i under intervjun med respondent 2, som ser stora fördelar med den särskilda undervisningsgrupp de har på hennes skola för de yngre eleverna. Förutsättningen för den verksamheten är en mycket tydlig organisation med en medveten målsättning med arbetet. Däremot ser hon, att bland de äldre eleverna är den typen av organisation inte lika lätt att genomföra, och framförallt inte lika bra för eleverna. Här är hon mycket ambivalent i hur de ska kunna arbeta med den elevgruppen för att det ska bli det bästa för dem. I hennes dagliga arbete med elever i behov av särskilt stöd, i specialundervisningen, är hon betydligt säkrare i sina åsikter och har vetskap om att hon bedriver ett gott arbete. Med dessa elever ägnar hon sig åt kompensatoriska och åtgärdande arbetssätt som inkluderande arbetssätt. Hon påtalar även vidden av samarbete och handledning av kollegor, för att kunna påverka deras inställning och förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd.

- De båda respondenter som har arbetat under många år inom särskolan och med individintegrerade särskolelever inom grundskolan ser betydligt fler nackdelar för den elevkategorin, om man arbetar inkluderande inom grundskolan.

De menar att inkludering inte är det enda rätta och skall därför inte genomföras för alla elever, utan att vara medveten om konsekvenserna för den enskilda individen. De ser dock på begreppet inkludering som främst en fysisk placering av en elev, som en lokalfråga och inte som övriga respondenter som ser inkludering som en mental och social process för ökad samhörighet.

- Att arbeta med kompensatoriska hjälpmedel är för alla respondenter en självklarhet, för att förbättra vardagen för elever i behov av särskilt stöd.

Men de har även med detta arbetssätt något olika infallsvinklar på varför de vill arbeta med dessa hjälpmedel i klassrummen. Respondent 2 ser det som ytterligare ett medel, såsom övriga läromedel, att öka kunskapen hos hennes elever. För respondenterna 1, 3, 4 och 5 handlar kompensatoriska hjälpmedel om att stärka elevens möjligheter i vardagen och de arbetar mycket målmedvetet för att öka kunskapen om kompensatoriska hjälpmedel. För dem är en bärbar dator med väl utprovade program, en daisy-spelare eller tillgång till miniräknare i klassrummen lika naturligt som ordböcker på hyllan eller en meter-linjal, hängande på väggen bredvid tavlan. För dem handlar arbetet med kompensatoriska hjälpmedel om att både hjälpa elever med deras specifika svårigheter men även om att förändra inställningen hos andra elever och hos pedagoger. Respondent 1 beskriver det väldigt tydligt genom att säga att hon måste vara en förebild ute i klassrummen, för att påverka lärarnas eller de andra elevernas förhållningssätt och bemötande av t e x elever med läs- och skrivsvårigheter.

- För att kunna tillmötesgå fler elevers behov av olika undervisningssätt och hjälpmedel så måste även kunskap om och arbetet med inlärningsstilar förbättras.

Detta berör i mycket hög utsträckning alla verksamma pedagoger. Till skillnad mot kompensatoriska hjälpmedel, som gagnar relativt få och som specialpedagoger oftast är de som har störst kunskap om, så måste utvecklandet av att arbeta med olika inlärningsstilar bedrivas i den ordinarie klassrumsundervisningen. Detta kräver intresse och kunskap hos pedagoger. Vi har en relativt traditionell undervisning i skolans värld som bygger på att elever ska läsa, skriva och lyssna. De elever som lär bäst genom att röra på sig, röra på saker, experimentera, bygga modeller och lösa problem får ringa utlopp för sina behov i den ordinarie klassrumsundervisningen. Två av respondenterna, 4 och 5, lyfter detta med olika inlärningsstilar som ett av de viktigare arbetssätten för ökad inkludering i skolans vardag.

- Oavsett vilka arbetssätt respondenterna arbetar med så är ett nära samarbete och en gemensam samsyn i arbetslagen det viktigaste verktyget för att kunna genomdriva en inkluderad skolform för våra elever i behov av särskilt stöd.
- De vuxna som arbetar på skolan, elevassistenter, pedagoger, specialpedagoger, skolledare m fl, måste förenas i strävan mot inkludering: d v s att alla elever har rätt att vistas i grundskolan och få en hög, kvalitativ utbildning med kunskap och social delaktighet i fokus.

6 DISKUSSION

Målsättningen med mitt arbete med denna studie har varit att undersöka de faktorer som påverkar graden av inkludering i en skola för alla, fördelar och nackdelar med inkluderande arbetssätt samt hur pedagoger omsätter teorierna bakom inkludering och en skola för alla till praktik.

6.1. Om bakgrund och metod

Min utgångspunkt för studien har varit tidigare studier och erfarenheter av drygt 10 års arbete med elever i behov av särskilt stöd. I den studie som jag skrev tillsammans med två kurskamrater 2003 (J Mårtensson, Magnusson & Persson, 2003) kom vi fram till att pedagoger önskar att specialpedagoger ska särskilja elever i behov av särskilt stöd, för att intensivträna dessa elever, enskilt och exkluderat, så att de kan nå kunskapsmålen. De önskade speciallärare med specialistkompetens inom framförallt matematik, svenska och engelska. Inför detta arbete ställde jag mig frågan huruvida verksamma specialpedagoger kan ställa upp på att arbeta enligt andra pedagogers önskemål och genomdriva en exkluderad verksamhet eller om specialpedagoger, genom sin utbildning och erfarenhet, ser större vinster med att genomföra en skola för alla enligt inkluderingstanken. Det specialpedagogiska programmet präglas av det relationella perspektivet och för mig har det varit intressant att undersöka hur mycket av det som präglar specialpedagogers vardag i form av förhållningssätt och arbetssätt. Det relationella perspektivet ställer höga krav på det specialpedagogiska arbetet och måste genomdrivas med fokus på långsiktiga lösningar som berör all personal på skolan samt medföra en förändring av organisationen. Enligt Persson, 2001, måste specialpedagoger ofta lösa skolans akuta problem, bl a i arbetet med elever med socio-emotionella störningar, vilket påverkar möjligheterna negativt att förändra skolans organisation i ett längre perspektiv. När specialpedagoger skall arbeta för att förändra förhållningssätt och arbetssätt kring elever i behov av särskilt stöd måste skolledningen ge dem möjlighet att göra det utan att ständigt bli den som löser akuta kriser genom att ”plocka” ut elever ur klassrummen.

I min undersökning har jag valt att undersöka vilka uppfattningar fem specialpedagoger har om inkludering, en skola för alla och inkluderande arbetssätt. Arbetet genomfördes genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer för att kunna få så mycket information som möjligt av respondenterna. Tillförlitligheten var hög då alla fem respondenter besvarade alla frågor. Med samma intervjufrågor som utgångspunkt, för jämförbarhetens skull, kunde jag under intervjuens gång ställa följdfrågor utifrån respondenternas svar. Genom att jag gjorde bandupptagningar, vilka jag skrev rent inom loppet av några dagar, kunde jag koncentrera mig på respondenten, hennes svar och med vilken betoning, vilket kroppsspråk och vilket engagemang hon besvarade frågorna. Min tolkning av respondenternas svar har alltså inte enbart påverkats av deras ord utan även av deras sätt att tala om t e x inkludering och en skola för alla. Detta har bidragit till min tolkning av respondenternas svar och helt säkert påverkat min resultatredovisning och analys. Men min målsättning har inte varit att genomföra en objektiv mätning av inkluderingstanken, om det ens går att genomföra. Min målsättning har snarare varit att beskriva fem specialpedagogers uppfattningar, vilka påverkas av deras subjektiva bild av skolan samt av min subjektiva tolkning av deras subjektiva bild. En faktor som påverkade mitt resultat, i för hög utsträckning, var att jag känner en av respondenterna alltför väl. Efter ett flerårigt samarbete var det svårt att hålla den röda tråden under intervjuens gång, men jag är ändå övertygad om att hennes synpunkter spelar en stor roll för denna undersökning och de har gett mig många nya tankar. Däremot har jag varit extra noga i

återgivandet av hennes svar för att inte låta mig påverkas i för hög grad av min uppfattning av henne som tidigare kollega. Under genomförandet av intervjuerna var det tre specialpedagoger som valde att inte ställa upp. Deras skäl var tidsbrist för två av dem, medan den tredje angav att hon inte arbetar inkluderande och av den anledningen inte tyckte sig ha något att tillföra min undersökning. De fem respondenterna arbetar i olika organisationer, i fyra olika kommuner. Två av dem arbetar idag inte längre som specialpedagoger utan som skolledare och fortbildare. De tre övriga respondenterna arbetar inom dels en F-6 skola, dels inom två F-9 skolor. Respondenternas svar och åsikter präglas av vilken organisation de arbetar inom idag och vilka erfarenheter de har utifrån sitt yrkesverksamma liv. Detta är enligt mig, en sund överlevnadsinstinkt och ett förhållningssätt vi har till vårt arbete. Om man arbetar i en organisation som man tycker arbetar i motsatt riktning till ens ideologiska övertygelse, ens kunskaper om elever i behov av särskilt stöd eller ens beprövade erfarenhet så väljer man att antingen påverka organisationen eller att lämna den. Respondent 5 är mycket tydlig med detta när hon beskriver att man som speciallärare/ specialpedagog inte ska försätta sig i situationer eller i undervisningsgrupper som inte överensstämmer med ens arbetssätt eller kunskaper. Om man som lärare gör det är man inte klar över sin yrkesroll och ledningen är inte klar över vilken kompetens de önskar hos sin personal och det missgynnar framförallt elever i behov av särskilt stöd.

6.2 Om inkluderingsbegreppet

Som jag har lyft fram i litteraturgenomgången har inkluderingsbegreppet vuxit fram utifrån kritiken mot traditionell specialpedagogik och att det var ett nytt sätt att se på hur man skulle bemöta elever i behov av särskilt stöd (Nilholm, 2006). Begreppet bygger på visionen en skola för alla och hur dess förverkligande ska se ut. Inkludering är en process som bygger på att vi ska förändra systemet snarare än individerna. Under intervjuernas gång upptäcker jag att respondenternas uppfattning om en skola för alla och inkludering skiljer sig åt. En respondent ser inte möjligheter till att genomföra en skola för alla och när hon diskuterar inkludering gör hon det utan något större engagemang. Hennes förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd är kategoriskt, snarare än relationellt och hennes dagliga arbete utförs i en särskild undervisningsgrupp. Enligt henne, är det arbetssätt hon bedriver det mest optimala för hennes elever. Hon har dock en påtaglig önskan om att kunna samarbeta med övriga kollegor på skolan, vilket hon försöker att göra. Under intervjuens gång märker jag att hon brinner för sitt arbete och värnar om sina elever. Men hon driver inte arbetet i den särskilda undervisningsgruppen med en tydlig planering och målsättning, så som övriga respondenter påtalar vikten av. För denna respondent är den särskilda undervisningsgruppen målet i sig, och hon har inga högre tankar om att genomdriva inkluderande arbetssätt. Hon kommer i sina strävande, inte längre än till den fysiska integreringen, i sitt arbete med eleverna, när de är ute i sina klasser. Enligt Tössebro, 2004, måste fysisk integrering komma före social integrering. Faktum är dock att denna respondents elever troligtvis inte uppnår en social integrering i sin hemklass. Däremot är de med stor sannolikhet, socialt integrerade i sin lilla grupp. Denna respondent använder sig av integrering i den form som Emanuelsson menar är felaktig (1996), när man talar om individintegrerade särskoleelever i en grundskoleklass. Integrering beskriver då endast en organisation och inte en människosyn. Även respondent 5 talar om inkludering som om det enbart handlar om en lokalfråga och inte om social delaktighet. Tre av de övriga respondenterna ger en helt annan bild av begreppet inkludering och är mer i linje med Egelund, Haug och Persson (2006) samt Nilholm (2006). Respondenterna ger en bild av inkludering som stämmer överens med vad ovanstående författare har för bild av begreppet, vilken jag har beskrivit i litteraturgenomgången. För respondenterna handlar det om att skapa gemenskap och samhörighet, genom mental och social inkludering. De säger, i motsats till de

båda andra respondenterna, att elever kan vara inkluderade även om de befinner sig i olika lokaler, under kortare eller längre perioder under skoldagarna. Inkludering är då ett arbetssätt med fokus på samhörighet, vilket påverkar deras svar när det gäller vilka inkluderande arbetssätt de använder i vardagen.

6.3 Om inkluderande arbetssätt

Egelund, Haug & Persson (2006), Haug (2004) samt Nilholm (2006) betonar en mängd olika faktorer som spelar roll för att kunna förverkliga en inkluderande skola. För att genomdriva en skola för alla som är inkluderande måste det till en systemförändring och det är en förändring som berör alla verksamma inom skolan och inte enbart specialpedagogikens område. Författarna ovan talar om ökad delaktighet, ökad gemenskap, en tydlig ledning med en klar vision, engagemang, ett socialt och pedagogiskt utbyte, kompetensutveckling, attitydförändringar samt samarbete pedagoger emellan och elever emellan. Detta är förändringsfaktorer som respondenterna även lägger tonvikten på. Utifrån respondenternas arbete betonar de olika faktorer som viktiga för att öka inkludering i skolan, men den gemensamma nämnaren är samarbete och tydlig ledning. För att kunna bedriva samarbete i skolan krävs det givetvis kollegor som önskar att samarbeta men det krävs även att ledningen stöttar ett sådant arbete. Troligtvis finns inte den skolledare som skulle uppmana sina lärare att dra ner på samarbetet, men genom erfarenhet vet jag, vilket även respondenterna lyfter fram, skolledare som inte uppmuntrar samarbete och ger lärare rätt verktyg och ramar så att samarbete kan bedrivas. Forskningen och respondenterna är påfallande överens om att samarbete är en av de viktigaste faktorerna för att kunna påskynda processen mot en inkluderande skola.

I arbetet med elever i behov av särskilt stöd menar alla respondenter att de använder kompensatoriska hjälpmedel som ett inkluderande arbetssätt, med olika mål och på olika sätt men de använder det alla med sina elever. Lindstrand och Brodin (2006) har genomfört flera studier utifrån ett projekt om informations- och kommunikationsteknik (IKT) för barn och ungdomar med rörelsehinder. I slutrapporten *IKT som en integrerande länk för barn med rörelsehinder* (2006) lyfter de fram aspekter på huruvida IKT kan befrämja inklusion för elever med rörelsehinder i den svenska skolan. Fokus i studien är att IKT ses som ett integrerande verktyg som kan stödja de handikappolitiska målen om en skola för alla (a.a, s 10). I rapporten lyfts synpunkter fram som tillkommit genom enkätstudier, intervjuer och observationer av elever i behov av särskilt stöd, föräldrar, skolledare samt pedagoger. Datorn används idag som ett naturligt hjälpmedel i både vuxnas och barns vardag, i hemmet, på arbetet och i skolan. Den används till att boka biljetter till en konsert, söka information på Internet, chatta med kamrater, skicka e-mail, spela dataspel samt en mängd andra verksamhetsområde. Även i skolan har datorn fått en självklar plats som pedagogiskt hjälpmedel och kommunikationsverktyg. I studien framkommer det att föräldrarna ser bl a fördelar som ökad koncentrationsförmåga, förbättrad språkutveckling och ökat socialt samspel med kamrater genom användandet av IKT i skolan. Föräldrarna är generellt positiva till användning av IKT och ser det som en naturlig del i deras barns utbildning och fritidssysselsättning. I intervjuerna med eleverna visar författarna att barnen och ungdomarna ser det som naturligt att använda dator, smartboard, laserpekare samt andra anpassade hjälpmedel i deras skolvardag och att det är en förutsättning för dem att klara sig i skolan. Författarna lyfter fram flera perspektiv på skolan och IKT, vilka försämrar möjligheterna för att det ska bli ett medel för att öka inkludering i en skola för alla: bristande ekonomiska resurser och gammal teknik, pedagogers bristande kunskaper om IKT samt traditionell undervisning. De menar att lärare inte har tillräcklig kunskap för att kunna utnyttja IKT:s alla

fördelar för eleverna i skolan och de påtalar även specialpedagogernas bristande kunskaper (Lindstrand, Brodin, 2006, s 8). Trots omfattande satsning på IT i skolan, bl a genom ITis under slutet av 1990-talet är kunskapen inte tillräcklig inom svensk skola. ITis-projektet riktades framförallt till klass- och ämneslärare och inte till speciallärare/pedagoger (a.a, s 11), vilka är de som framförallt arbetar med elever i behov av särskilt stöd och som skulle kunna fungera som en kunskapslänk mellan eleverna och övriga lärare i användandet av IKT. Lindstrand och Brodins slutsats i rapporten är att informations- och kommunikationsteknik ökar möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd i en skola för alla men att det bygger på att forskningen inom området förstärks för att tekniken ska bli optimalt utnyttjad. Den av respondenterna som arbetar som fortbildare, använder i hög utsträckning datorer som ett verktyg för att förbättra möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd att nå kunskapsmålen. Hon har tidigare använt IKT i sitt arbete som speciallärare. Idag är hennes främsta målgrupp pedagoger, och då inte enbart specialpedagoger utan alla lärare.

Ökad kompetensutveckling är en faktor som kan bidra till en inkluderande skola och då inte enbart inom informations- och kommunikationstekniken. I upprättande av åtgärdsprogram är det viktigt med en stor och samlad kompetens kring elever i behov av särskilt stöd (Emanuelsson, 1996, Skolverket, 2003). Att bygga upp undervisning utifrån en tydlig planering, höga förväntningar, tydlig kartläggning och utvärdering främjar förverkligandet av den inkluderande skolan (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005). Åtgärdsprogram med god kvalitet och individuella utvecklingsplaner är medel för att förverkliga den inkluderande skolan. Men för att upprätta åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner behöver pedagoger kompetensutveckling och möjlighet att samverka med specialpedagoger. På skolor där man bygger upp en kollektiv, professionell kunskap och kompetens samt arbetar tillsammans kring eleverna når man längre i sin strävan att inkludera alla elever. Det förutsätter även kunskap om att åtgärderna i åtgärdsprogrammen och de individuella utvecklingsplanerna fokuseras på förändringar i undervisning, i skolans miljö och i pedagogers förhållningssätt. Av tradition och p g a bristande kunskap är majoriteten av åtgärderna individriktade (Skolverket, 2003). Upprättande av åtgärdsprogram gagnar en utvecklingsprocess mot en inkluderande skola men det förvånar mig att under intervjuerna är det inte någon av respondenterna som lyfter åtgärdsprogrammen som ett inkluderande arbetssätt. Respondent 5 nämner arbetet med individuella utvecklingsplaner i förbifarten, med en resignerad stämma och menar att de kanske kan vara bra. Att inte någon nämner åtgärdsprogram som ett inkluderande arbetssätt beror, i min mening, på att det arbetet just är så individriktat som Skolverkets rapport betonar (2003). Det gör att respondenterna inte ser det som ett led i ökad inkludering. För flertalet av respondenterna är inkludering ett arbetssätt som berör organisation, miljö och förhållningssätt, snarare än individuella behov och åtgärder hos en enskild elev, vilket flertalet pedagoger lägger tyngdpunkten på i ett åtgärdsprogram. Frågan är hur vi ska bli bättre på att belysa miljö- och organisationsfaktorer i åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. De individuella utvecklingsplanerna är ju just individuella men vi måste däremot bli bättre på att skriva åtgärdsprogram på miljö- och organisationsnivå. Här kan jag se att skolledningen och specialpedagoger återigen har en viktig uppgift, dels att ge möjligheter till kompetensutveckling, dels till att upprätta åtgärdsprogram för arbetslagen på skolan eller på klass/gruppnivå.

För mig är det oerhört intressant att se samarbetsinriktad undervisning, gemensam problemlösning, välstrukturerad undervisning, alternativa lärandestrategier, heterogena elevgrupper, hemvister och samarbetsinriktat lärande som verksamma medel för ökad inkludering. Genom de undersökningar som European Agency for Development in Special Needs Education redovisade 2003 och 2005, konstateras det att ovanstående faktorer är

oerhört viktiga för den inkluderande skolan. I arbetet som specialpedagog kan man ibland tappa förtroendet, precis som alla andra pedagoger, men genom de båda rapporterna såg jag möjligheter till att förändra mitt eget arbetssätt och möjligtvis mina kollegors arbetssätt. Två av respondenterna är mycket positiva till att erbjuda elever andra vägar i undervisningen än de traditionella. Respondent 5 talar sig varm för att erbjuda elever olika inlärningsstilar/strategier. Hennes erfarenhet stämmer väl överens med de resultat man påvisade i rapporterna som bygger på beprövad erfarenhet i 14 länder. I mitt uppdrag som specialpedagog skall jag handleda och påverka mina kollegor till att bidra till en inkluderande skola, en skola för alla. Genom de slutsatser som lyfts fram i rapporten ser jag möjligheter att påvisa behov av och möjligheter till förändrade arbetssätt, som kommer alla elever till gagn och inte enbart eleverna som är i behov av särskilt stöd.

6.4 Fortsatt forskning

I ett inledningsskede av arbetet önskade jag att intervjua skolledare om deras syn på en skola för alla och inkluderande arbetssätt, samt hur de ser på specialpedagogers arbete men på grund av tidsbrist och en önskan att koncentrera mig på specialpedagogers uppfattningar valde jag bort att intervjua skolledare. Det hade dock varit intressant att intervjua skolledare då jag i litteraturgenomgången tagit del av forskning där det visar sig att skolledare har en önskan om att minska antalet särskilda undervisningsgrupper men inte alltid har kunskap eller resurser att förstärka arbetet mot inkludering (Heimdal Mattson, 2006, Ingestad, 2006 & Skolverket 1998). Denna önskan hos skolledare har vuxit fram samtida med en ökning av elever inskrivna i särskolan, en ökning av antalet särskilda undervisningsgrupper samt ett ökat krav på diagnostisering som skäl för ekonomiska anslag (Skolverket, 2005). Dessutom påtalar alla respondenter vikten av att ha en väl insatt, kunnig och tydlig ledning för att pedagoger ska kunna genomföra en inkluderad skolverksamhet. Det som kommer fram i intervjuerna är vikten av ett nära samarbete med kollegor och en samsyn kring hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. I litteraturgenomgången belyser jag olika delar av hur pedagoger kan arbeta och hur deras förhållningssätt till alla elevers olikheter påverkar deras arbete (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, Egelund, Haug & Persson, 2006). Det skulle vara mycket intressant att undersöka lärares förhållningssätt och hur det påverkar deras arbetsmiljö i klassrummen, genom observationer och intervjuer. Hur ser det praktiska inkluderingsarbetet ut i den ordinarie klassrumsmiljön och vilka konsekvenser får det för elever i behov av särskilt stöd?

Ytterligare en aspekt av inkludering som jag har funderat över under detta arbete är om alla elever kan inkluderas och med vilka konsekvenser. Två av respondenterna vidhåller att elever med tillhörighet i särskola får en bättre utbildning om de inte individintegreras i vanlig grundskola. Under intervjuerna kommer även andra funktionshinder upp, såsom autism. Respondenterna menar att med dessa elever är det svårare att fånga i en stor klass och att de skulle må bättre i en liten grupp. Det skulle vara oerhört intressant att se hur inkluderingsarbete ser ut på olika skolor, med fokus på dessa funktionshinder.

7 SAMMANFATTNING

Syftet med arbetet har varit att undersöka vilka arbetssätt specialpedagoger använder för att omsätta teorierna bakom inkludering till praktik samt hur specialpedagogiska insatser organiseras inom grundskolan för att förbättra möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd. Målet med undersökningen är att öka kunskapen om faktorer som bidrar till en inkluderande skola och en skola för alla. I litteraturgenomgången belyses aktuell forskning utifrån begreppen en skola för alla, exkludering, inkludering, inklusion, integration, normalitet, avvikelser, differentiering och segregering. En historisk tillbakablick över svensk skola ges, med inriktning elever i behov av särskilt stöd och specialundervisning. Därefter belyses två olika perspektiv på specialpedagogik, nämligen det kategoriska och det relationella. Därpå presenteras olika modeller för att organisera specialpedagogiska insatser samt vilka faktorer som bidrar till ökad inkludering i skolan och dess effekter. Allt genom litteraturen framkommer det att organisation av särskilda undervisningsgrupper är vanligt förekommande i svensk grundskola och att många skolledare hellre skulle vilja välja en annan organisationsform. För flertalet av rektorerna, i de aktuella studierna, är särskilda undervisningsgrupper nödlösningar för att de andra eleverna, och pedagogerna, ska kunna erbjudas lugn och ro i klassrummen. I litteraturgenomgången belyses även faktorer som avgör hur elever i särskilda undervisningsgrupper lyckas (eller misslyckas), nämligen den bristande pedagogiska kompetensen hos personalen och de låga förväntningarna som ställs på elevernas ämneskunskaper. Om det dessutom finns en omfattande verksamhet av särskilda undervisningsgrupper inom en skolorganisation, så finns det en utväg för övriga pedagoger att låta en elev lämna hennes/hans undervisning. Ett svar på detta är att öka den specialpedagogiska kompetensen hos alla verksamma pedagoger inom skolan, så att de har en beredskap att möta alla elevers olikheter.

Under begreppet den inkluderande skolan i litteraturgenomgången, framkommer det flera faktorer som ökar möjligheten att genomdriva inkludering: ett tydligt ledarskap, engagemang, pedagogernas förhållningssätt, långsiktig planering, kompetensutveckling, samsyn kring elever i behov av särskilt stöd, samarbete mellan pedagoger och mellan elever, välstrukturerad undervisning, hemvister samt alternativa lärandestrategier.

Semistrukturerade, kvalitativa intervjuer har genomförts med fem pedagoger och i resultatet presenteras deras uppfattningar om en skola, för alla, inkludering, inkluderande arbetssätt och särskilda undervisningsgrupper. Respondenterna har stor erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd och de är utbildade inom specialpedagogikens område. Tre av respondenterna arbetar som specialpedagoger i tre olika grundskolor medan de övriga två arbetar som skolledare och fortbildare.

Resultatet av undersökningen visar att majoriteten av respondenterna är positiva till inkludering och vill bidra till en ökad medvetenhet om inkluderande arbetssätt. Pedagogerna framhåller inkludering som ett arbete för ökad gemenskap och samhörighet. Om alla elever är socialt inkluderade så påverkas inte samhörigheten, om någon elev under delar av sin skolvardag, finns i ett annat klassrum än övriga klasskamrater. I specialundervisningen arbetar specialpedagogerna med att åtgärda elevers funktionshinder och utveckla deras möjligheter att använda kompensatoriska hjälpmedel. Målet med specialundervisningen är ökad inkludering på sikt. De belyser flera faktorer för att kunna genomdriva den inkluderande skolan: en tydlig ledning, ett gemensamt förhållningssätt och samsyn kring elever i behov av särskilt stöd, ett ökat samarbete i arbetslagen, ökad kompetensutveckling, specialpedagogisk handledning samt ökad kunskap om olika inlärningsstilar.

Pedagogernas inställning till särskilda undervisningsgrupper och graden av inkludering påverkas ytterst av deras yrkeserfarenheter och av deras dagliga arbete. Den som är positiv till särskilda undervisningsgrupper är den pedagog som i sitt dagliga pedagogiska arbete verkar i en särskild undervisningsgrupp. De övriga fyra har erfarenhet av särskilda undervisningsgrupper men framhåller fler nackdelar med dem än fördelar. De kan dock se att den formen av organisation måste få finnas i någon form, men betonar vikten av en tydlig målsättning med arbetet och att en placering av en elev i en sådan grupp alltid skall vara tidsbegränsad. Majoriteten av respondenterna är övertygade om de positiva konsekvenserna av inkludering för alla elever men de slits mellan den övertygelsen och det dagliga arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Däremot menar de att alla verksamma på skolan, pedagoger och ledning, måste sträva mot inkludering för att kunna erbjuda elever en utbildning med hög kvalitet och social gemenskap i fokus.

8 REFERENSER

Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring särskilda behov i skolan med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Djerf, G. J Mårtensson, I. Magnusson, S. Persson, K. (2002). *Resursteam – En organisationsform i tiden*. Kristianstad: Fältstudieuppgift vid Högskolan.

Egelund, N. Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I. (1976). *Studieavbrott i skolan 5*. I Hjärne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet

Emanuelsson, I. (1986). *Skolans krav- elevernas behov*. I Hjärne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet

Emanuelsson, I. (1996). *Integrering - bevarad normal variation i olikheter*. I Rabe, T. & Hill, A. (Red), *Boken om integrering: Idé, teori, praktik* (ss.9-22). Malmö: Akademiförlaget Corona AB.

Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*, (2), 16-22.

Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. I Tössebro, J. *Integrering och inkludering* (ss. 101-120). Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I, Persson, B, Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Bryssel: European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org 061101

European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del 2*. Bryssel: European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org 061101

Haug, P. (2000). Bryt etablerade föreställningar. *Pedagogiska magasinet*, (2), 28-34.

Haug, P. (2004). *Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen*. I Tössebro, J. *Integrering og inkludering* (ss. 169-198). Lund: Studentlitteratur.

Heimdal Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Specialpedagogiska institutet. www.sit.se 070220

Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet

Högskolan Kristianstad. (2004) *Utbildningsplan: Specialpedagogiskt program. Dnr 1529/333-04*. Kristianstad

Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Lund Dissertations in Sociology 72. Lunds Universitet.

Johnson, G.O. (1962). *Special education for mentally handicapped – a paradox. Exceptional children* 29. I Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet

J Mårtensson, I. Magnusson, S. Persson, K. (2003). *Visionen – en skola för alla: Förväntningar på specialpedagogiskt arbete*. Kristianstad: B-uppsats vid Högskolan.

Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lindstrand, P. Brodin, J (2006). *IKT som en integrerande länk för barn med rörelsehinder*. Rapport Nr 45 i serien Teknik, Kommunikation & Handikapp. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. www.lhs.se 070215

Lpo 94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd". – Vad betyder det och vad vet vi?.* Forskning i Fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <http://www.sit.se> 061010

Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera och rapportera en undersökning*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Person, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rabe, T. & Hill, A. (1996). *Boken om integrering: Idé, teori, praktik*. Malmö: Akademiförlaget Corona AB.

Rallis, S & Rossman, G. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Rosenqvist, J. (1996). *Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder*. I Rabe, T. & Hill, A. (Red), *Boken om integrering: Idé, teori, praktik* (ss.23-37). Malmö: Akademiförlaget Corona AB.

SFS nr 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet. <http://www.rixlex.riksdagen.se> 061027

SFS nr: 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet. <http://www.rixlex.riksdagen.se> 061027

Skolverket. (1998). *Skolverkets rapport nr 160: Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber

Skolverket. (2001). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Liber. <http://www.skolverket.se> 070302

Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid. Rapport 270*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2006). *På andras villkor - skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1998:66. *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering - Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Tössebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, Inga-Lill. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Lärarhögskolan. <http://www.lhs.se/iol/publikationer> 070110

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet <http://www.vr.se> 070217

Andra källor:

Rosenqvist, J. (060921). *Föreläsning om forskningsmetodik*. Kristianstads högskola.

Jag är studerande vid Högskolan i Kristianstad som läser specialpedagogik 41-60 p. I mitt examensarbete ämnar jag göra en undersökning rörande inkluderande arbetssätt. Mitt syfte med studien är att undersöka vilka arbetssätt specialpedagoger använder för att omsätta teorin bakom inkludering till praktik samt hur specialpedagogiska insatser organiseras inom svensk grundskola för att förbättra möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd. Jag kommer även att belysa fördelar och nackdelar med ett inkluderande arbetssätt i grundskolan och jag har för avsikt att fokusera på elever med diagnoser inom autismspektrumet, bokstavsdiagnoser samt lindrig utvecklingsstörning.

I undersökningen har jag riktat mig mot verksamma inom grundskolor i 4 olika kommuner. Jag kommer att intervjua fem utvalda personer. Svaren kommer att bearbetas konfidentiellt.

Jag beräknar att denna intervju kommer att ta cirka 1 timme. Nedan följer de frågor jag vill ställa:

1. Vilken bakgrund har du, d v s utbildning och yrkeserfarenhet?
2. Vilka elever möter du i din vardag, utifrån diagnoser?
3. Vad står begreppet ”En skola för alla” för, för dig?
4. Vad innebär inkludering för dig?
5. Vad innebär inkluderande arbetssätt för dig?
6. Vilka fördelar finns det med inkluderande arbetssätt?
7. Vilka nackdelar finns det med inkluderande arbetssätt?
8. Vilka är fördelarna med att exkludera eleverna, t ex särskilda undervisningsgrupper?
9. Vilka är nackdelarna med att exkludera eleverna t ex särskilda undervisningsgrupper?
10. Vilka arbetssätt använder du dig av för att kunna bedriva en inkluderande verksamhet för eleverna på din skola?

Abstract

Persson, K. (2007). Visionen ”en skola för alla” – En kvalitativ studie av fem pedagogers uppfattning om inkluderande arbetssätt. Högskolan, Kristianstad. Specialpedagogiska programmet.

Detta examensarbete berör pedagogers uppfattningar om inkluderande arbetssätt i svensk grundskola. Målet med undersökningen är att öka kunskapen om faktorer som bidrar till en inkluderande skola och en skola för alla. Syftet med arbetet är att undersöka vilka arbetssätt specialpedagoger använder för att omsätta teorierna bakom inkludering till praktik samt hur specialpedagogiska insatser organiseras inom grundskolan för att förbättra möjligheterna för elever i behov av särskilt stöd. I litteraturgenomgången belyses tidigare forskning med fokus på en skola för alla, normalitet, avvikelse, differentiering, integrering, integration, segregering, inkludering, inklusion och exkludering. En historisk tillbakablick över svensk skola ges med inriktning på elever i behov av särskilt stöd och specialundervisning. Vidare presenteras organisationsformer av specialpedagogiska insatser och faktorer som påverkar möjligheter för att kunna genomföra den inkluderande skolan. Semistrukturerade, kvalitativa intervjuer har genomförts med fem pedagoger med stor erfarenhet inom specialpedagogikens område. Resultaten visar att respondenternas uppfattning om inkluderande arbetssätt påverkas av deras yrkeserfarenheter och deras arbete. Majoriteten av pedagogerna slits mellan deras dagliga arbete med elever i behov av särskilt stöd och deras uppfattning om inkludering. Ökad samsyn och ett nära samarbete i arbetslagen är de viktigaste verktygen för att kunna genomdriva inkludering. Alla vuxna på skolorna måste sträva mot inkludering för att kunna erbjuda elever en kvalitativ utbildning med kunskap och social delaktighet i fokus.

Nyckelord: en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd samt inkludering.

Författare: Kristina Persson

Handledare: Daniel Östlund

Examinator: Jerry Rosenqvist