

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD
Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2005

Drakporten
Attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige

Författare: Anelma Brännström
Handledare: Lisbeth Ohlsson

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD
Institutionen för beteendevetenskap
C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
VT-05

Drakporten
Attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige

Anelma Brännström

Abstract

Syftet med detta studium är att studera skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige; skall alla barn gå i samma skola? Detta görs genom kvalitativa studier bland några av skolans aktörer i de respektive länderna. Som metod användes djupintervjuer. Den yttre likheten med en obligatorisk nioårig skolgång i de båda länderna sammanföll med en överraskande stor inre likhet i form av ett gap mellan skolpolitisk retorik och praktik. Det offentliga målet i Sverige är ”en skola för alla”, men i praktiken går skolan mot allt större segregering av elever. I Kina vill staten genom olika utbildningspolitiska åtgärder minska studiestressen hos eleverna samtidigt när antalet privata och statliga elitskolor bara blir fler och fler. Undersökningen gav också vid handen att flerparten av mina informanter både i Sverige som i Kina inte stödde idén om att inkludera alla barn i samma skolor. Trots dessa likheter fanns det också uppenbara skillnader mellan skolorna i Sverige och i Kina. I Sverige kan man ta hjälp av specialpedagoger och assistenter när ett barn hamnat i svårigheter, medan man i Kina ofta baserar undervisningen efter ett grupptänkande; elever med olika förmågor skall hjälpa varandra.

Nyckelord: en skola för alla, individintegrering, inklusiv utbildning, komparativa studier, likvärdighetsprincipen

Innehåll

1	Inledning.....	4
1.1	Disposition.....	4
1.2	Bakgrund	4
1.3	Syfte.....	6
2	Litteraturgenomgång	7
2.1	Teoretisk bakgrund - Vad menas med en inklusiv utbildning?.....	7
2.2	Synen på specialpedagogiken i Sverige	9
2.3	Vad säger styrdokumentet om inklusiv utbildning i Sverige?.....	11
2.4	Skolväsendets utveckling i Kina	12
2.5	Skola i dagens Kina.....	14
2.6	Barn i speciella behov i Kina	15
2.7	Teoretisk grund för utbildningen i Kina.....	17
2.8	Sammanfattning.....	18
2.9	Frågeställningar	19
3	Metod.....	19
3.1	Komparativa studier	19
3.2	Kvalitativa intervjuer.....	20
3.3	Bearbetning och redovisning av intervjuerna.....	20
3.4	Genomförande	21
3.5	Avgränsning	21
3.6	Urval.....	21
3.7	Bortfall.....	22
3.8	Reliabilitet och Validitet	22
3.9	Etiska överväganden.....	23
4	Resultat och Analys	24
4.1	Intervju med Ekblad, professor i pedagogik.	24
4.2	Intervju med Björk, en skolchef	26
4.3	Intervju med Martinsson, en skolchef	27
4.4	Intervju med Larsson, en skolchef	28
4.5	Analys av intervjuerna i Sverige	31
4.6	Sammanfattning av intervjuerna i Sverige	32
4.7	Intervju med Lina, en förälder och läkarutbildare i Ningbo.....	32
4.8	Intervju med Jianqian, en förälder och medieansvarig i Ningbo	33
4.9	Intervju med Wang, en farförälder och professor i medicin i Ningbo	35
4.10	Intervju med Julie, en lärarutbildare i Ningbo.	36
4.11	Analys av intervjuerna i Ningbo	39
4.12	Sammanfattning av intervjuerna i Ningbo	39
4.13	Resultatsammanställning.....	39
5	Diskussion.....	40
6	Sammanfattning	42
7	Referenser	44
Bilagor	47	
7.1	Bilaga I Intervjufrågor till professor Ekblad	47
7.2	Bilaga II Intervjufrågor till skolcheferna.....	48
7.3	Bilaga III Intervjufrågor till föräldrar.....	49
7.4	Bilaga IV Intervjufrågor till en lärarutbildare	50

1 Inledning

En gammal legend från Shuijing Zhu, i Kina, berättar om Drakporten, Longmen, en ravin där Gula Floden, Huang He, forsar fram. Där, vid Drakporten, kan man se fiskstim kämpa och hoppa för att försöka ta sig fram genom forsarna. Den fisk som lyckas omvandlas enligt fabeln till en drake. Drakporten symboliserade hur man kan övervinna stora svårigheter genom mod, entusiasm och envishet. Drakporten har också använts som en metafor för det hårda examinationssystemet under kejsartidens Kina (Floistrup, 2002). Enligt Konfucius lärde man sig att alla hade möjlighet att lyckas, att framgång var möjlig bara man arbetade hårt. Många berättelser som gått från generation till generation handlar om hur hårt arbete ger resultat. (Bing & Holger, 2001)

If a piece of jade is not carved, it will not become a useful container. (Ett gammalt ordspråk ur Bing & Holger, 2001, s.17)

Nästantill lika hård är gallringen i dagens elitistiska kinesiska skola, där de flesta inkluderas i början, men där få når de eftertraktade högskole- och universitetsplatserna i slutändan.

1.1 Disposition

I det inledande kapitlet skall jag ge en tillbakablick till mitt tidigare arbete i Ningbo, Kina, under våren 2004. Resultatet av detta arbete är av intresse eftersom det ledde mig vidare till de frågeställningar om inklusiv utbildning som formar syftet för mitt arbete i Ningbo under våren 2005.

I kapitel 2 vill jag ge läsaren en teoretisk bakgrund till mitt arbete med hjälp av aktuell litteratur i ämnet. Jag diskuterar begreppet inklusiv utbildning samt lyfter fram hur man i Sverige ser på inkludering kontra segregering av elever. Kapitlet beskriver vidare hur det kinesiska utbildningssystemet formats från kejsartiden fram till dagens skola – fokus riktas mot frågeställningen, om skolan har haft en inkluderande eller segregrande karaktär. För att ge läsaren en större närhet till dagens kinesiska skola, berörs med några exempel den forskningen som styr skolutvecklingen i Kina.

I kapitel 3 går jag genom mitt metodval. Jag klargör också för arbetets avgränsning, urvalet av informanter, bortfall, reliabilitet och validitet samt vilka etiska överväganden jag gjort under arbetets gång.

Kapitel 4 ägnas åt att redovisa och analysera resultaten från intervjuundersökningen. Kapitlet avslutas med en resultatsammanställning.

I kapitel 5 lyfter jag upp tankar som denna undersökningsresultat väckt hos mig. Jag blickar även framemot nya intressanta forskningsområden.

1.2 Bakgrund

I detta avsnitt ges en kortfattad resumé av det arbete jag utförde under våren 2004 i Ningbo, Kina (Brännström, 2004). Syftet på den undersökningen var att få en inblick i hur undervisningen för barn i behov av särskilt stöd organiseras i Kina samt se eventuella skillnader mellan specialpedagogiken i Sverige och i Kina. Jag refererar till intervjuer med tre kinesiska lärare, Rocky, Citty och Ida samt till en intervju med en skolledare, Qian. Vidare berörs samtalen med elevernas hjälptelefoncenter; Students Psychological Hot Line i

Hangzhou. Tillsammans med litteraturstudier utgör arbetet under våren 2004 grunden till mina fortsatta studier i Ningbo under våren 2005.

De intervjuade lärarna, liksom några av mina kinesiska vänner, benämnde en lärare som en ”ingenjör som bygger upp elevernas själar”. Vad de menade var att en lärare i Kina, förutom undervisning i de olika skolämnena även skall vägleda sina elever till att bli goda samhällsmedborgare samt stödja och råda dem ifall de hamnar i svårigheter. Klassföreståndarens roll är speciellt viktig för eleverna; både för att klassföreståndaren har ansvar över elevernas studieresultat men också över deras säkerhet och livssituation.

Skolsystemet är mycket elitistiskt med en stenhård konkurrens. Förutsättningen att få ett bra arbete i framtiden är att komma in på någon av de framgångsrika skolorna och sedan på universitet eller högskola. Denna tävlan gör att eleverna fortsätter sitt skolarbete på kvällstid genom att arbeta med sina hemläxor – ofta sent på kvällarna. Allmänt gäller också att eleverna har undervisning även på lördagarna. Vid mitt förra besök i Ningbo berättade Rocky, en ung lärare i kinesiska, att lördagsundervisningen är kostnadsfri för eleverna och en lärare i engelska, Citty, upplyste mig att lärarna får arbeta gratis eftersom Education Departement förbjuder lärarna att tjäna pengar på lördagarna. Lärarna gör detta för att det är deras ansvar att eleverna får bra resultat.

Det finns många tester och prov i den kinesiska skolan – i genomsnitt har eleverna tre till fyra prov varje vecka. Mina informanter berättade att i kinesiskan klarar de flesta eleverna proven, men att i matematiken kan det vara upp till 40 procent som misslyckas. Trots detta förekommer det ingen specialundervisning. Så här uttryckte sig Qian, rektor i en Junior School:

Nej, nej! Om det är din elev så måste du helt enkelt lösa den här typen av problem.
Inga andra lärare kommer in.

Om en elev har inlärningssvårigheter och/eller beteendeproblem, är det lärarens uppgift att klara av detta. De tre intervjuade lärarna berättade att ibland hjälper det att kontakta elevens hem. I de fall där föräldrarna har bra utbildning kan de ställa upp och hjälpa till att undervisa sitt barn. Det finns undersökningar som visar att de kinesiska föräldrarna använder dubbelt så mycket tid att hjälpa sina barn i skolarbetet än de japanska eller amerikanska föräldrarna (Bing & Holger, 2001).

Citty, en lärare i kinesiska, berättade att även elever som är mycket lågt begåvade inkluderas i de vanliga klasserna utan att läraren får något stöd utifrån. I hennes egen klass var det en elev som hade så stora inlärningssvårigheter att han hade inga möjligheter att följa med i undervisningen. Citty uttryckte sig att ”han lärde sig inget”. Men samtidigt berättade hon att de andra eleverna bemötte honom vänligt – han var en i klassen, en klasskamrat.

Cittys taktik, att bemöta elever med inlärningssvårigheter, var att försöka uppmuntra och hjälpa dem i början och försöka få dem att bli intresserade – speciellt under det första året i Junior Middle School, motsvarande grundskolans senare del i Sverige. Men om detta inte hjälpte måste hon ge upp och koncentrera sig att arbeta med de andra eleverna. Rocky berättade att han använde sig av kamratundervisning; de duktigare eleverna fick hjälpa dem som hade svårigheter. Skulle inte detta hjälpa kunde de komma till Rocky för att få en genomgång av problemet. Rocky berättade att han ofta var bekymrad över att inte nå ut till alla elever. Även Ida, en lärare i matematik, berättade att hon arbetade hårt för de elever som

inte klarade proven, men kände att det ofta ändå inte räckte till. Alla tre informanterna ansåg att elevernas misslyckanden i proven berodde dels på inlärnings svårigheter och dels på elevernas ointresserade.

Citty förmodade att ointresset kan ha en delförklaring i Kinas "ett barns program". Hon menade att en del barn kan bli mycket bortskämda hemma av sina föräldrar samt av sina far- och morföräldrar och vill sedan göra vad de vill i skolan. Detta kallas allmänt "4-2-1 syndromet" eller "the little emperor/the sun" (Bing & Holger, 2001). Citty trodde också att en del elever gav upp, eftersom studierna var så hårda att de till slut inte orkade med dem. De tappade självkänslan och förmådde till slut inte lära sig något. Ida delade denna uppfattning. Hon menade att eftersom studierna var för svåra för vissa elever ville de göra andra saker istället.

Mina informanter berättade vidare att ibland var eleverna mycket stökiga, det hände att de spelade spel och pratade med varandra under lektionerna istället för att följa undervisningen. I en vanlig klass med 50 elever kunde det enligt dem finnas upp till tio elever som hade beteendeproblem.

I Hangzhou, en stad i östra Kina, har det under de senaste tio åren funnits en hjälptelefonlinje, Students' Psychological Hot Line, dit elever kan ringa när de har problem och behov av att prata med någon. Många barn utnyttjar möjligheten att ringa, när de har frågor om sex, om känslor och om press och problem med sina studier. Ibland kan problemen vara så stora att barnet eller ungdomen börjar fundera på självmord. Citty berättade om en elev i hennes egen klass, som i ett brev berättade att han gärna ville studera men orkade inte. Till slut började han hata sig själv och ville bara dö. Året innan hade ett barn i skolans internat begått självmord på grund av problem och stress med studier.

I Sverige pågår diskussioner för och emot individinkludering av barn i speciella behov i vanliga klasser. Det finns en oro över att dessa barn skulle hamna utanför klassgemenskapen (Tideman, 2000). I Kina är dessa barn inkluderade och behandlas enligt deras lärare vänligt av sina klasskamrater. Skillnaderna är dock uppenbara; elever med stora inlärnings svårigheter och eller beteendeproblem inkluderas i de vanliga klasserna, som i regel består av 45-55 elever, inga extra resurser tilldelas – läraren ensam har ansvaret över elevens utbildning.

1.3 Syfte

Att studera skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige; skall alla barn gå i samma skola?

2 Litteraturgenomgång

Jag börjar kapitlet med en genomgång om begreppet inklusiv utbildning. Därefter gör jag en kortfattad beskrivning om hur vi i Sverige ordnat undervisningen för barn i speciella behov. Vidare följer en beskrivning av hur det kinesiska skolsystemet utvecklats från kejsatidens Kina fram till idag. Jag vill framför allt ge en bild om utbildningen genom tiderna har haft en inkluderande eller en segregering karaktär.

2.1 Teoretisk bakgrund - Vad menas med en inklusiv utbildning?

Atterström och Persson (2000) lyfter fram Salamancadeklarationen, som i juni 1994 undertecknades av 92 regeringar och 25 internationella organisationer. Enligt författarna var denna en kraftfull demonstration för att främja principen om integrerad skolgång för alla barn. De sammanfattar målsättningen för detta dokument till att:

Alla barn och ungdomar skall tas emot i de ordinarie skolorna oavsett deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra brister. Mottagandet inkluderar svagt begåvade och välbegåvade barn, barn från avlägsna glesbygder och storstäder, från etniska och kulturella minoriteter och från marginaliserade grupper. Den pedagogiska verksamheten skall dessutom vara elevcentrerad. Barn och ungdomars olikheter ses som en tillgång och inte nackdel. Genom att barn och ungdomar får mötas i mångfald under kompetent ledning menar man att diskriminerande attityder kan motverkas. (Atterström & Persson, 2000, s. 11)

Teveborg (2001) har sammanställt andra internationella dokument, med inkluderande budskap. Ett exempel av dessa är "FN:s deklARATION om mänskliga rättigheter", där rätten att välja undervisning för ett barn framför allt tillkommer barnets föräldrar. Ett annat exempel är "FN:s barnkonvention" som deklarerar att varje barn med fysiskt eller psykiskt handikapp har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv, som möjliggör dess aktiva deltagande i samhället. Som sista exempel lyfter Teveborg upp "FN:s standardregler" för människor med handikapp:

Staterna bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. De bör se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie utbildningen. (FN:s standardregler ur Teveborg, 2001, s. 11)

För Armstrong, Armstrong och Barton (2000) handlar inklusiv utbildning framför allt om de grundläggande mänskliga rättigheterna:

At the heart of the idea of inclusive education lie serious issues concerning 'human rights', 'equal opportunities' and 'social justice' (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000, s. 1)

McDonnell (2000) konstaterar att inklusiv utbildning inte betyder samma sak i olika länder. Även inom samma land definieras begreppet olika av lärare, skolledare och av forskare. Han hänvisar till The Equality Studies Center i University College i Dublin, som ger följande förklaring till inklusiv utbildning:

1. Equality in formal rights and opportunities
2. Equality in participation
3. Equality in outcomes
4. Equality of condition (McDonnell, 2000, s. 23)

Armstrong, Belmont och Verillon (2000) konstaterar att orden integrering och inkludering används ibland synonymt eller som att integration är ett förstadium till inklusion. Författarna anser i sin tur att dessa två ord beskriver två helt skilda synsätt. Med integrering avser författarna olika tekniska arrangemang hur barn i speciella behov kan anpassas till den vanliga skolan. Däremot anser de att inklusiv utbildning innebär att skolan är till för alla elever utan undantag. Booth (2000) definierar skillnaden mellan dessa begrepp på följande sätt:

In England, at the end of the 1990s, it seems that 'inclusion' is used by many to define an agenda more distant from the transformative than the way 'integration' was often used and that the advocacy of inclusion meets with more ready acceptance than did the proposals for integration in previous decades. (Booth, 2000, s. 88)

Tideman och Rosenqvist mlf (2004) definierar begreppet integrering som att detta kräver en aktiv inplacering av en elev som tidigare varit utanför, exempelvis gått i särskolan, i motsats till inklusion, vilket innebär att alla inbegripits redan från början i samma skola.

När Persson (2000) funderar över inklusiv utbildning kontra segregering utgår han från Foucaults avhandling från 1967, där Foucault hävdar att människor har en tendens att betrakta de med avvikande beteende som få, vilket gör att den "normala" majoriteten har rätt att avgöra hur livet skall formas för denna minoritet. Vidare menar Foucault att genom att de ser det avvikande som något som bara existerar hos andra människor, kan exempelvis sinnessjukdom segregeras från våra liv även om alla individer enligt Foucault har drag i sin personlighet som kan betraktas som "gale". Foucault menar vidare, enligt Persson, att avvikande personer fyller en viss roll i samhället som kontrast till de "normala" och att man inte kan förstå galenskap annars än från samhällets synvinkel. Persson menar att det finns paralleller mellan Foucaults tankar och dagens skola.

Clark, Dyson och Millward (1998) diskuterar frågan; vad kommer efter det post-positivistiska paradigmet? Enligt positivistiskt paradigm diagnostiseras och kategoriseras eleverna. Förklaringar hos elevens problem söks inom medicin och naturvetenskap vilket i sin tur leder till differentiering av utbildningen eftersom man enligt detta synsätt anser att elevens svårigheter beror på individen själv.

Enligt post-positivistiskt paradigm anser man däremot att elevens svårigheter beror på miljön – svårigheterna skapas i skolans kontext. Författarna finner detta som en förenkling och att post-positivister ser inkluderingen som problemfri. Detta paradigm har enligt författarna blivit en hegemoni, som inte kan emotsägas – de lyfter upp Salamancadeklarationen som ett exempel. Istället för att slå vakt om universala värden skall man enligt författarna se att det finns speciella behov hos speciella elever – om än man inte kategoriserar eleverna, är alla elever olika. De stödjer sig på Lingard i sitt resonemang, när de uttrycker sig enligt följande:

What, for instance, is the curriculum within all children can participate equally and within which they can learn equally? Once the curriculum becomes determinate, it inevitably brings with it discriminations and distinctions: some children learn certain things quickly, others slowly; some engage with some learning tasks, others do not; some find their interests and aptitudes favoured, others find them neglected. (Clark, Dyson & Millward, 1998, s.168)

Författarna menar att man idag har fastnat för ”det enda rätta”, det vill säga, det post-positivistiska paradigmet. De menar att diskussionen måste fortsätta – det finns inga enkla lösningar.

Även Tideman och Rosenqvist mfl (2004) efterlyser flera valmöjligheter – inte kategoriskt för eller emot inkludering. Men de menar också att om vi ska kunna ge utbildning till alla barn i speciella behov, krävs det resurser, kompetens och nya organisatoriska idéer. I boken ”Den stora utmaningen” presenterar de ett organisationsförslag där man tar vara på de resurser som skolan får via den nya lärarutbildningen, där alla lärare erbjuds en specialpedagogisk fördjupning.

2.2 Synen på specialpedagogiken i Sverige

Specialpedagogiken är en relativt ny vetenskapsgren och tämligen svår att ge en entydig definition. Danielsson och Liljeroth (1991) resonerar, hur specialpedagogiken tycks bestå av flera paradoxer. Som exempelvis motsägelsen att specialpedagogiken förväntas rikta sig till barn som i olika hänseenden bedöms avvika från det ”normala” samtidigt som alla barn anses i grunden vara lika. Ett annat exempel av paradoxer är att man inom specialpedagogiken utvecklar speciell metodik för barn i behov av särskilt stöd samtidigt som denna uppläggning bygger på samma grundläggande principer som gäller för utveckling och inläring för alla barn – exempelvis behovet av motivation och individualisering. Vidare utgår metodiken ofta från tillrättalagda skolmiljöer som smågrupper samtidigt som man ser fördelar i att placera barn i speciella behov i vanliga klasser. Man ser samvaron i den egna gruppen å ena sidan som viktig för den funktionshindrades identitetsutveckling samtidigt som gemenskapen med icke handikappade ses som en rättighet. Författarna menar att specialpedagogiken inte handlar om antingen/eller, den ena uppfattningen kontra den andra, utan snarare en syntes av de båda.

Danielsson och Liljeroth (1991) anser vidare att istället för att se specialpedagogiken som en egen disciplin, skall den ses som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde för vilket de ger följande definition:

Specialpedagogik är dynamisk utvecklingspsykologi på pedagogisk grund, med terapeutisk effekt och med hänsyn tagen till samhällsförhållanden och insikter om eventuella biologiska skador. (Danielsson & Liljeroth, 1991, s. 154)

Asmervik mfl (1993) definierar en specialpedagogs arbete enligt följande:

... en person som kan arbeta på flera plan samtidigt – för det första gruppen/klassen och med ett eller flera barn, för det andra med sin kritiska förmåga bedöma daghemmet eller skolan som system. (Asmervik, Ogden & Rygvold, 1993, s. 13)

Enligt Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU1999: 63) skall en av specialpedagogens flera roller vara att i förväg försöka finna faktorer i elevernas skolmiljö som kan tänkas skapa hinder för deras utveckling och lärande. Specialpedagogen skall arbeta för att utveckla och utvärdera den lärande miljön i skolan. Ytterligare en viktig roll för specialpedagogen, enligt kommittén, är att fungera som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för sina kollegor, för elever och föräldrar i pedagogiska frågor. Larsson-Swärd (1999) beskriver ett så kallat åtgärdsprogram som spelar en viktig roll i specialpedagogens praktiska arbete. Det är ett pedagogiskt verktyg, med vilken man kan hjälpa enskilda elever i olika typer av svårigheter. Åtgärdsprogrammet påbörjas genom en utredning av elevens aktuella situation. En handlingsplan med utvärderingsbara mål upprättas i samförstånd mellan

skolan, eleven och dennes föräldrar. Åtgärdsprogrammet fortskrider med ömsom utvärderingar och ömsom nya målsättningar tills alla parter anser att situationen lösts. Specialpedagogens uppgift är också att tillsammans med övriga pedagoger utveckla former för individualisering av det pedagogiska arbetet inom klasser och grupper (SOU1999:63).

Persson (2000) beskriver hur antalet specialskolor och specialklasser stadigt ökade fram till 70-talet i Sverige. Därefter har inriktningen varit att specialundervisningen bör ordnas i vanliga klassrum. Skolöverstyrelsen rekommenderade en ökad integration av elever med olika handikapp i vanliga skolor och påpekade att skolornas miljö och organisationen av undervisningen kunde vara orsaken till elevernas svårigheter. Denna anda återspeglas i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), där man ansåg att lärandet i heterogena klasser var effektivare än i homogena klasser varför barn som hade svårigheter inte skulle undervisas i små grupper utan i sin vanliga klass.

År 1990 kom man igång med den nya specialpedagogutbildningen. Det nya var specialpedagogernas nya roll i skolan; från att framförallt undervisa enskilda barn till att vara stöd till övriga lärare. Detta skapade enligt Persson (2000) mycket förvirring bland de tidigare speciallärarna som kände att deras arbete med de enskilda eleverna fick mycket lägre anseende.

Utvecklingen i den svenska skolan har sedan 90-talet, enligt Persson (2000), präglats av marknadsorienterad segregation genom ökat antal friskolor. Han tar också upp nedskärningarna inom skolan, vilket inneburit minskad lärartäthet samt minskade resurser till specialpedagogiken. När klasstorlekarna ökar vill lärarna införa nivågrupperingar, trots att detta strider mot läroplanens inklusionsintentioner. Man gör därför temporära grupperingar. Men Persson (2000) konstaterar att när en elev en gång hamnat i en special grupp, tenderar han/hon att stanna i den och har svårt att återgå till den vanliga klassen.

Vidare lyfter Persson (2000) fram en intervjuundersökning, gjorts 1995, bland 27 speciallärare, 35 allmänna lärare samt 18 rektorer. Denna undersökning visade att organiseringen av specialpedagogiken varierade mycket mellan olika skolor. Den vanligaste anledningen till att en elev fick specialpedagogiskt hjälp var att eleven hade svårigheter i matematik, läsning eller skrivning. Ofta organiserades hjälpen genom att eleven togs ut från den ordinarie klassen. Undersökningen visade också att specialpedagogerna sällan funderade över elevernas lärande miljö.

Likartade resultat kom fram i den riksrepresentativa enkät- och fallstudieundersökningen som genomfördes av Tideman, Rosenqvist mfl (2004). Förutom att kartlägga hur specialpedagogiska åtgärder organiserats lyfte rapporten upp attityder hos skolans olika aktörer när det gäller inklusiv utbildning kontra segregering av elever i särskilda behov. Majoriteten av klasslärarna ville att specialpedagogerna skulle arbeta mer med eleverna exempelvis i speciella verkstäder. Däremot såg skolledarna specialpedagogerna mer som handledare och rådgivare för hela skolan, men såg ändå inklusionen som problematiskt. 56 procent av rektorerna ansåg att man borde gruppera eleverna mer efter deras förmåga i skolan. 82,7 procent av rektorerna ville behålla särskolan

Persson (2000) menar att, genom att alla lärarkategorier slåss om samma, minskande resurser, har specialpedagogen svårt att inta rollen att kritisera eller råda de övriga lärarna i deras arbete trots deras nya roll i skolan. Persson menar vidare att det förekommer röster i skolans värld

som vill att man inte ska satsa så mycket resurser till att utbilda elever som ändå inte kommer att nå målen för utbildningen. Han vänder sig mot detta genom följande:

However, this is a question of equal opportunities, an issue that is one of the mainstays underpinning the Swedish educational system. But equal opportunities do not mean that everybody gets the same. On the contrary it means that those who need most should get most. This is declared in the Swedish School Act and must not be ignored by anyone, and especially not by school staff. (Persson, 2000, s. 130)

2.3 Vad säger styrdokumentet om inklusiv utbildning i Sverige?

Den senaste läroplanen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994), ger rektorn ansvaret att organisera undervisningen och elevernas sociala välbefinnande på ett sätt så att barn i speciella behov tillgodoses med dessa. Persson (2000) lyfter fram paradoxen i Lpo 94 där man deklarerar allas rätt till utbildning efter sina egna förutsättningar samtidigt som elevernas prestationer mäts och betygsätts.

År 1997 beskrev den svenska riksdagen begreppet, ”en skola för alla”, på följande sätt:

En skola för alla betyder en skola där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en utbildning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändring av detta samhälle. Om målet om en integrerad, likvärdig och sammanhållen skola skall kunna nås måste skolan kunna anpassa sin organisation och sin undervisning, så att alla barns förutsättningar tas till vara. (Teveborg, 2001, s. 15)

I boken ”Den stora utmaningen” lyfter Tideman, Rosenqvist mfl (2004) upp frågan som initierats av Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, SOU 1999:63; ”Hur skall elevers olikheter framstå som resurser i skolan?” Författarna konstaterar att:

- Ingen av de intervjuade eleverna ser sig/känner sig som resurs och ses inte heller som resurser i skolan av andra aktörer.
- Det finns ett betydande gap mellan retorik och verklighet vad gäller ”en skola för alla”.
- I processerna om normalitet och avvikande dominerar uppfattningen att det är eleven som är ”problembärare”. Sällan förekommer resonemang som förklarar barnens svårigheter med det som kan beskrivas som omgivningsfaktorer. (Tideman, Rosenqvist mfl, 2004, s. 228)

Enligt den svenska skollagen (Läraryrket, 2002) skall barn i allmänhet tas emot till den obligatoriska grundskolan. Skolan skall i sin utbildning ta hänsyn till elevers behov av särskilt stöd. Atterström och Persson (2000) ifrågasätter formuleringen i lagtexten – de frågar sig:

”Barn i allmänhet” är inte ”alla barn” eller ”varje barn”. Vilka barn är undantagna? Var och när dras gränsen? (Atterström & Persson, 2000 s. 10)

Skollagen (Läraryrket, 2002) förklarar att de elever som inte bedöms att nå upp till grundskolans kunskapsmål på grund av utvecklingsstörning skall tas emot i särskolan eller i träningskolan. Särskolan och träningskolan följer egna läroplaner, där målen anpassas efter varje elevs individuella förutsättningar. Döva eller hörselskadade elever skall beredas plats i specialskolan. För specialskolan gäller för övrigt samma mål som för grundskolan förutom att

eleven där skall kunna kommunicera med teckenspråk samt kunna läsa och skriva på svenska och engelska. (Läraryrket, 2002)

2.4 Skolväsendets utveckling i Kina

Bing och Holger (2001) tar upp att skolhistorien i Kina kan uppdelas till tre perioder; tiden före revolutionen, den socialistiska perioden och perioden från och med 1980-talet fram till idag.

Redan för över 2000 år sedan enhetliggjordes utbildningen dels innehållsmässigt och dels genom en enhetlig ideologi. Innehållet reglerades enligt From och Holmgren (2002) genom centraliserade examinationer och genom en gemensam ideologi, vilket hade sin grund i statskonfucianismen. Med statskonfucianism avser författarna en blandning av konfucianism, taoism, kinesisk buddhism, legalism samt moism. De menar vidare att av dessa idétraditioner är det konfucianismen som i särklass haft den största betydelsen i att sätta sin prägel på den kinesiska kulturen, samhällslivet och moraluppfattningen.

Examinationssystemet var enligt From och Holmgren (2002) uppbyggt på olika nivåer – godkändes man på en nivå kunde man gå vidare; ända till den högsta nivån där examinatoren var självaste kejsaren. Vid examinationerna gällde det att ordagrant återge olika stycken ur den statskonfucianistiska litteraturen. Avklarade examen var inkörsporten till olika statliga tjänster. De gav den lyckade rätten att bära en viss typ av klädsel och gav en stor ära – inte bara för dennes familj utan för hela lokalsamhället. Alla, utom bödlare, torterare och skådespelare, fick delta i examinationerna. Även kvinnorna, fastän i mer begränsad omfattning kunde utbilda sig på detta sätt. Ofta blev många av dessa kvinnor lärare för sina egna söner, vilka redan från treårs ålder sattes i gång att förbereda sig för studierna (From & Holmgren, 2002).

Regan (1996) beskriver att den första utbildningen gick till så att det lilla barnet kopierade tecknen från böcker som var speciellt inriktade för barn. Dessa böcker hade två syften; de skulle ge barnet ett grundlexikon, vilket han behövde för att bli skrivkunnig samt att de skulle meddela den konfucianistiska moraluppfattningen. Vid sju åtta års ålder, när barnet blivit skrivkunnigt, började skolgången i en liten grupp av elever. Den första uppgiften var att utantill lära sig nio böcker innehållande bland annat, "The Great Learning", "The Book of Changes", "The Book of Records". Vid tolv års ålder skulle eleven klara av att memorera 400 000 tecken. Alla lärde sig samma texter, vilket gav en djup gemensam intellektuell bas för de blivande statliga tjänstemännen. Efter att man lärt sig texterna skulle man lära sig kommentarerna till texterna och därefter ett korrekt sätt att skriva uppsatser.

Den kinesiska kulturen är känd för människornas starka tro på utbildning både för statens väl som för ens personliga framgång. Bing och Holger (2001) lyfter fram ett gammalt kinesiskt ordspråk som säger:

In books are found houses of gold; in books there are girls with faces of jade. (Bing & Holger, 2001, s. 14)

Författarna tolkar detta till att utbildningen ansågs ge rikedom och vackra kvinnor till männen, som i sin tur kunde ära sina förfäder.

Examinationssystemet avskaffades i början av 1900-talet. Då hade ca 30-45 procent av männen och 2-10 procent av kvinnorna fått sin utbildning genom systemet. Genom

examinationssystemet fick statskonfucianismen sitt starka fäste i kinesernas rättsuppfattning; ett gemensamt sätt att tänka och leva moralist korrekta liv (From & Holmgren, 2002).

År 1949, efter ett långvarigt inbördeskrig blandat med krig mot de japanska invasionsstyrkorna, vann det kommunistiska partiet med Mao i spetsen makten i Kina och Folkrepubliken Kina grundades. Kjellgren (2000) beskriver kommunistpartiets utbildningspolitik genom att använda begreppet "röd och expert", där "röd" står för den marxistiska ideologin och "expert" för teknologiskt kunnande.

Den marxistiska ideologin präglas enligt Bing och Holger (2001) av fyra grundprinciper:

1. Allmänt, statsägande, hellre än privat
2. Jämlikhet hellre än frihet
3. Planekonomi hellre än marknadsekonomi
4. Kollektivism hellre än individualism (Bing & Holger, 2001, s. 14)

From och Holmgren (2002) redovisar att det går att dra paralleller med kejsartidens examinationssystem och med det kommunistiska partiets utbildningsideologi. För det första; man återinförde urval via examinationer. Dessa hade stor acceptans hos befolkningen; icke meritokratiska urval ansågs som orättvisa. Man behöll också memoreringen som den främsta inlärningsmetoden. From och Holmgren resonerar att utantill inläringen har varit en viktig del i undervisningen i Kina på grund av det stora antalet skrivtecken. Behärskar man inte tillräckligt stort antal tecken hämmar det individens möjligheter att uttrycka sig levande och nyanserat via skrift. En annan parallell som författarna drar mellan kejsartidens examinationssystem och utbildningssystemet under marxismen är att man ansåg att memoreringen av moraliskt rätta texter skulle vara upplyftande för individen.

I den marxistiska skolan skulle eleverna lära sig att älska sitt fosterland och partiet. Så här formuleras detta i det kinesiska läroplanet för Primary och Junior Schools:

... a general knowledge of politics and moral training, which stressed love of the motherland, love of the party, and love of the people and previously love of Chairman Mao (U.S. Department of the Army, 1994, CHAPTER 4.02: PRIMARY EDUCATION, fjärde stycket)

Patriotismen och nationalismen blev tydliga i elevernas skolböcker medan man lade en kritisk ansats mot kapitalismen och imperialismen. En matematikbok från 60-talet kunde innehålla propagandistiska räkneexempel om antalet arbetslösa i USA eller bördor som bönderna hade före revolutionen. Rubrikerna på elevernas uppsatser kunde vara:

Känslor under nationaldagen
Massornas lidande före befrielsen
Att växa upp under partiets omsorg (From & Holmgren, 2002, sid 42)

Kjellgren (2000) beskriver att ett av de stora målen i det kommunistiska Kina har varit att höja utbildningsnivån hos befolkningen. Vid revolutionen, år 1949, var 80 procent av landets befolkning analfabeter. Idag beräknas andelen analfabeter till 15 – 20 procent av befolkningen.

Kessen (1976) beskriver tretton framstående amerikanska psykologers och andra experters resa till Kina år 1973. Kulturrevolutionen var på full gång och i skolorna lades en stor vikt för

elevernas politiska fostran. Arbetare och bönder deltog i skolarbetet i syfte att barnen skulle lära sig att älska och respektera det produktiva arbetet. Kessen (1976) lyfter upp en av Maos anekdoter som man enligt forskarteamet använde sig av för att illustrera praktikens betydelse gentemot teorin:

Om man plöjer sina åkrar på svarta tavlan, får man ingen skörd. (Mao i Kessen, 1976, sida 158)

Elevernas skolår indelades enligt följande: åtta månader egentlig skolarbete, en månad produktivt jordbruks- eller fabriksarbete, en månad arbete i skolans egna fabriker samt två en månaders långa, bevakade ferier, på sommar respektive vinterhalvåret. Under ferierna skulle eleverna fortsätta sitt skolarbete hemma i små studiegrupper – lärarna kunde dyka upp då och då för att kontrollera hur arbetet framled. Kessen (1976) beskriver att man i allmänhet inte ville kännas vid att barnen hade olika inlärningskapacitet, inga barn "föddes dumma". Dock medgav lärarna att olika elever lärde sig olika snabbt. Forskarteamet fick följande svar i en skola i Beijing, när de undrade hur undervisningen anpassades till de mer långsamma elevers behov:

Läraren gör sitt bästa för att hjälpa. Efter lektionerna arbetar läraren extra med de långsamma. Läraren måste älska dem som har svårt för sig, inte förakta dem. Långsamma elever får inte tro att läraren ser ned på dem – i så fall ställer de inga frågor till läraren. Eleverna går hem till en annan elev för att hjälpa honom med de konkreta svårigheter han har stött på (Kessen, 1976, sida 173)

2.5 Skolan i dagens Kina

Efter Maos död, 1976, har stora förändringar skett i Kina. Bing och Holger (2001) beskriver hur landet öppnats mot yttrevärlden och hur marknadsekonomi genomförts. År 1986 infördes nioårig skolplikt i Kina bestående av sexårig Primary School och treårig Junior Middle School. Den nioåriga skolgången har dock inte kunnat bli verklighet för alla – speciellt inte i de mycket fattiga västra delarna av landet. (U. S Department of the Army, 1994) År 1995 fortsatte 90 procent av eleverna vidare från Primary School till Junior Middle School och av dessa fortsatte 48 procent vidare till olika yrkesskolor eller till ett teoretiskt gymnasium, Senior Middle School. (Kjellgren, 2000)

Efter en gymnasieutbildning har man enligt Kjellgren (2000) rätt att delta i de centrala universitetsproven, som finns i två olika varianter – man kan antingen välja en humanistisk inriktning eller en naturvetenskaplig inriktning. Konkurrensen om universitets- och högskoleplatserna i synnerhet till de mer berömda universiteten är stenhård. Beroende på resultatet på universitetsprovet kan man bli antagen till en högskole- eller universitetsutbildning i två till fem år. Tidigare hade innehållet i utbildningarna inte så stark koppling till den kommande yrkesutövningen – man fick en statlig anställning; "en risskål av järn". Från och med 90-talet har de utexaminerade studenterna själv möjlighet att söka arbete – ett system som ger mindre trygghet men en större individuell frihet och möjlighet att själv påverka sin ekonomiska situation. (Kjellgren, 2000)

Enligt UNESCO (1995) finns det bara 37 procent kvinnor i de högre utbildningarna. Detta kan enligt Bing och Holger (2001) bero på det tusentals år gamla patriarkal-feodala systemet i Kina och den konfucianistiska traditionen, enligt vilken kvinnan skall vara underdånig sin far, man och sina söner. Författarna tar vidare upp att kvinnans situation förbättrades något efter revolutionen 1949 och har ytterligare förbättrats genom de senaste decenniernas ekonomiska uppsving. Idag har kvinnorna exempelvis möjlighet att starta privata företag och äga land.

Bing och Holger (2001) beskriver hur Kinas modernisering ytterligare förstärks från 1994 genom Deng Xiaoping. Landet har upplevt en radikal förändring från socialistisk planekonomi till en socialistisk marknadsekonomi. I dag utvecklas Kinas ekonomi snabbast i hela världen. Samtidigt har arbetslösheten och inkomstskillnaderna ökat; vilket har lett till migration från de fattiga västliga delarna av landet till de rika miljonstäderna i öst. Det finns idag en oregistrerad ”flytande befolkning” som uppskattas till 80-120 miljoner människor!

Författarna beskriver vidare att Kina håller på att omvandlas till ett kunskapssamhälle, där teknologi och kunnande är nyckelfaktorer i produktionen hellre än naturtillgångar eller maskiner. Idag finns det redan på grundskolenivå en stor differentiering kvalitetsmässigt av skolorna, där nyckelskolor, kvalitetsskolor och privatskolor har dykt upp bland andra elitskolor. Elever tas emot efter deras studieresultat. Det är dock enligt Kjellgren (2000) möjligt att ”köpa in sig” till de bättre skolorna om betygen inte skulle räcka till.

Tävlingen till dessa skolor är stenhård. Från och med år 2000 har man med olika utbildningspolitiska åtgärder försökt minska stressen hos eleverna – man har bland annat förbjudit lördagsundervisningen i vissa provinser och försökt minska antalet hemläxor. Men på grund av föräldrarnas engagemang och privatlärare har elevernas arbetsbörda bara ökat (Bing & Holger, 2001)

Synen på undervisningen, där man framför allt satsar på de högpresterande individerna, kan ha sin grund ända tillbaka till konfucianismen. Följande citat är hämtat ur Henrikssons och Hwangs tolkning av ”Samtalen med Konfucius”:

Blott den som äger förstånd över medelmåttan må göras underkunnig om höga ting.
Män under medelmåttan bör icke undervisas om höga ting. (Henriksson & Hwang, 1987, 6:19)

2.6 Barn i speciella behov i Kina

Den första specialskolan för döva och dövstumma barn grundades 1927. Enligt Epstein (1991) ökade antalet av dessa specialskolor under 80-talet, så att det år 1985 fanns totalt 350 dövskolor i Kina, minst en i varje provins, autonom region eller storstad.

1985 års National Conference on Education uppmärksammade behovet av specialundervisning, som ansågs betydelsefullt både för de speciellt begåvade eleverna som för elever med utvecklingsstörning. För de sistnämnda skulle en minimikurs erbjudas. Det visade sig dock att barnen som följde en minimikurs halkade efter och klarade inte av att följa den gemensamma årskursplanen (U. S Department of the Army, 1994).

De första specialskolorna för utvecklingsstörda barn bildades 1979 och uppgick i slutet av 80-talet till 90 specialskolor, 587 specialklasser samt 14 400 speciallärare, som arbetade i vanliga skolor. Totalt sett fick, enligt Epstein (1991), ca 6 procent av de 6 miljoner fysiskt eller psykiskt handikappade barn i Kina någon form av specialstöd i sin utbildning i slutet av 80-talet. Den utbildningen som man erbjöd nådde oftast bara till mycket elementär nivå, därefter försökte man ge de handikappade en framtid som exempelvis blind massör eller en döv skraddare eller tandläkare med enklare sysslor. Stor del av de handikappade eleverna inkluderades i de vanliga skolorna utan någon specialhjälp eller fick stanna i hemmet. Enligt U. S Department of the Army's undersökning (1994) ansåg man i Kina att undervisningen för de psykiskt handikappade barnen framförallt var föräldrarnas angelägenhet.

Epstein (1991) beskriver vidare att den kinesiska regeringen har, sedan 80-talet, haft ambitionen att ändra attityder mot handikappade. Man har exempelvis medvetet lyft fram arm- eller benlösa konstnärer, blinda musiker och handikappade idrottsmän och kvinnor. Företag som anställer funktionshindrade får skatterna reducerade och för lärare som satsar för att arbeta med handikappade barn erbjuder The China Welfare Fund support i form av olika stipendier. Deng Xiaoping's handikappade son, Deng Pufang's politiska arbete har enligt Epstein också påverkat folks attityder för de handikappade.

När det gäller de ovanligt begåvade barnen har man, under de senaste 20 åren, i Kina, enligt Skolporten (<http://www.skolporten.se/db/artikelview/542>), haft ett särskilt skolprogram. En sådan elitskola finns bland annat i Beijing. Till de 30 platserna i skolan får man årligen ca 1 400 ansökningar. Förutom i Beijings speciella elitskola finns 20 till 30 motsvarande skolor i andra delar av Kina. Barnen uppmuntras att lära genom lek. Trots att skolveckan för dessa barn är bara fyra och en halv dag lär de sig på fyra år lika mycket som andra barn lär sig på åtta år. Skolorna har lyckats mycket väl i att utbilda dataingenjörer, fysiker och kemister med lysande karriärer. Problemet har varit att en betydande del av dessa har valt att arbeta utanför Kina speciellt i USA. Förutom denna "brain drain" har ett annat problem dykt upp på hemmaplan; få dörrar står öppna för denna akademiska elit på grund av deras låga ålder. Enligt den kinesiska traditionen kan inte en person få en bra position i ett stort företag före en viss ålder och då spelar det ingen roll hur intelligent man är eller hur snabbt man har tillgodosett sig utbildningen. (<http://www.skolporten.se/db/artikelview/542>)

År 1994 finansierade FN och World Bank en utredning som baserade sig på fallstudier i 15 olika länder, däribland Kina. Utredningen kunde konstatera att en generell grundutbildning för alla barn genomförs enklast och kostnadseffektivast om man inkluderar barn i speciella behov i den ordinarie utbildningen. De konstaterar bland annat:

If segregated special education is to be provided for all children with special educational needs, the cost will be enormous and prohibitive for all developing countries. If integrated in class provision with a support teacher system is envisaged for the vast majority of children with special educational needs, then the additional costs can be marginal, if not negligible. (<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm>, 2005-05-10)

Utredningen lyfter fram Kina som ett exempel av länder där man infört "Individual Learning Programmes" som inkluderar barn i speciella behov. År 1993 startade man i Nanjing provinsen en utbildning av speciallärare vilka skulle bistå barn med milda inlärningssvårigheter.

Enligt rapporten från "Inclusion and Deafness Seminar" 1999 i University of Manchester gick 60 procent av de döva barnen i Kina i speciella dövskolor. Av dessa var flickorna starkt underrepresenterade speciellt på landsbygden. Rapporten lyfter upp att man i Kina koncentrerar mycket i talträning när det gäller undervisningen av de döva barnen. (<http://www.eenet.org.uk/deaf/incdeafrep/summary.shtml>, 2005-05-10).

Idag finns det mer än 1 700 dövskolor i Kina med totalt ca 70 000 elever. För blinda eller utvecklingsstörda barn och ungdomar finns 1 539 specialskolor samt ca 5 400 specialklasser i ordinarie skolor med sammanlagt 378 000 elever.

(<http://www.china.org.cn/english/features/38282.htm>, 2005-05-10). Om man jämför dessa siffror med det totala antalet funktionshindrade barn och ungdomar, som enligt People's

Republic of China yearbook, 1988/1989 (Epstein, 1991), uppgick till 6 miljoner barn, får man uppskattningsvis fram att högst 8-10 procent av de handikappade barnen i dagens Kina torde gå i specialskolor eller specialklasser. Förutom dessa specialinstitutionen finns det ett stort antal träningskolor för handikappade barn, ungdomar och vuxna i Kina. Varje år får tiotals miljoner människor i Kina utbildning i olika typer av träningskolor. Dessa siffror skall refereras till det totala antalet invånare i Kina som uppgår till drygt 1 300 000 000 personer. (<http://www.china.org.cn/english/features/38282.htm>, 2005-05-10).

Hoppets Stjärna (http://www.starofhope.org/sv/projekt_kina.asp, 2005-05-10) som började sitt arbete i Kina i samband med den stora översvämningskatastrofen 1998, rapporterar att det finns många barn i landets västra regioner som inte har tillgång till undervisning. Hoppets Stjärna arbetar för att ändra attityder vad som gäller handikappade barn från hjälplösa offer till aktiva samhällsmedborgare. De arbetar för att stödja föräldrar till barn med handikapp antingen direkt i hemmen eller genom att barnen bor i ett barnhem. Enligt den kinesiska lagen är det förbjudet att överge sitt barn. Men efter "ett barns politik" överges många oönskade flickor där det inte går att spåra föräldrarna. Hoppets Stjärna uppskattar andelen handikappade barn och fickor till 80 procent av alla barn i barnhemmen. Hoppets Stjärnas verksamhet har varit mest koncentrerad i provinserna Qinghai och Jilin. Av Qinghais fem miljoner människor beräknas 36 800 vara funktionshindrade barn. Av dessa bor 2 500 i barnhemmen. I Jilin finns så mycket som 26 miljoner invånare varav 210 000 är handikappade barn. Av dessa bor 1 550 i barnhemmen.

2.7 Teoretisk grund för utbildningen i Kina

Duan, Zhang mfl (1995) tar upp att Piagets utvecklingsteorier har haft stor påverkan i Kina likaså Blooms teorier om utbildning. Deras idéer har uppfattats som hjälp för lärarna för att kunna välja lämpliga metoder för att instruera barn och hjälpa deras lärande. Blooms idéer bygger på teorin att få igång en "maximal inläring" hos varje barn genom individuella målsättningar. Även Masslows och Rogers idéer om individens behov och en mer elevcentrerad undervisning har haft stor betydelse för den kinesiska utbildningen. Dessa idéer, speciellt behovet av att ge friare utlopp för elevers latenta förmågor, har fungerat som utmanare av den traditionella utbildningen.

Vidare beskriver Duan, Zhang mfl (1995) att när det gäller John Deweys idéer har det gått upp och ner i Kina. Fram till 1980-talet förkastades hans idéer helt. På 80-talet ville man sedan ta till sig de mest rationella delarna av hans teorier, vilka kan sammanfattas enligt följande:

1. Utbildningen måste ta sin början från barnets behov och intressen
2. Uppmärksamma sambandet mellan "lära och göra"
3. Väcka frågor och lösa problem "genom att tänka"
4. Testa resultat "genom att göra".

Den utländska pedagogen som påverkat Kina mest är enligt Duan, Zhang mfl (1995) den före detta sovjetiska humanisten, Sukhoulisk. Även han var influerat av John Deweys tankar.

Duan, Zhang mfl (1995) tar upp att man länge inte kände till existensen av inhemska kinesiska utbildningspsykologi. Men under den senaste tiden har psykologer samarbetat för att försöka kartlägga och förstå den kinesiska utbildningspsykologin som helt saknar motsvarighet i västvärlden. Som exempelvis förekomsten av Qi:

Qi is what makes the ears hear, the eyes see and the heart beat. Without qi, there cannot be no thought, no knowledge, no interests. (Duan, Zhang mfl, 1995, s. 11)

Inhemska kinesiska utbildningspsykologi integrerar kropp och själ till en gemensam teori. Frisk själ är lika viktigt som frisk kropp. (Duan, Zhang mfl, 1995) Detta är lätt att se demonstrerat i Kina, där eleverna varje morgon samlas till en gymnastikpass ute på skolgården.

Duan, Zhang mfl (1995) tar även upp forskning inom moralkognitionen i Kina. De nämner bland annat Li Boshus forskning om barns beteende. Hans arbete bygger på Piagets idéer samt på Kohlbergs teorier, men är anpassade till kinesiska förhållanden. Li Boshus forskning kan sammanfattas enligt följande:

- Testning och revidering av Piagets modell, med hänsyn till barnens uppfattning om moralisk rättvisa.
- I den kinesiska kontexten undersökning av några speciella moraliska aspekter som privat/allmänt, kollektivism, vänskap, patriotism, arbetsglädje osv.
- Undersökning av kinesiska barns moralutveckling bland Kinas olika etniska minoriteter

Den här typen av frågeställningar om barns moralutveckling har inte forskats i andra länder. Enligt Duan, Zhang mfl pekar forskningen mot att de kinesiska barnen ligger i genomsnitt tre år före i Piagets utvecklingstrappa. Man har också kunnat se skillnader mellan de olika etniska grupperna på grund av speciella kulturella faktorer. Vidare har man fått fram resultat som tyder på att det är effektivare att resonera med barnen än att ge dem belöning, vilket stödde Piagets idé om att moralutveckling är en naturlig förändring av tankestrukturer. Resultaten av denna forskning bildar den teoretiska grunden för moraluppföstran i Kina (Duan, Zhang mfl, 1995).

I dagens kinesiska skola betonas betydelsen av grupptillhörigheten. Gruppen är viktig för moraluppföstran – barnen skall lära sig att kollektivt diskutera vad som är rätt och fel och lära sig att arbeta tillsammans (From & Holmgren, 2002)

2.8 Sammanfattning

Salamancadeklarationen (Atterström & Persson, 2000), FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, FN:s barnkonvention samt FN:s standardregler (Teveborg, 2001) har alla ett inkluderande budskap - alla elever oavsett deras fysiska, intellektuella, sociala eller andra brister skall tas emot i de ordinarie skolorna. Den inkluderande utbildningen betraktas av sina förespråkare som en grundläggande mänsklig rättighet. Alla elever ska kunna delta efter sin förmåga och ha samma rättigheter och möjligheter (Armstrong, Armstrong & Barton (2000).

Det är mycket svårt att jämföra integrering eller inkludering mellan olika länder eftersom det finns olika sätt att ta hand om barn som har speciella behov (McDonell, 2000). Med integrering avses vanligen olika tekniska arrangemang hur barn i speciella behov kan anpassas till den vanliga skolan. Däremot menas med inklusiv utbildning att skolan är till för alla elever utan undantag; eleven har inbegripits redan från början (Tideman & Rosenqvist mfl, 2004).

Trots att det i Sverige finns ett officiellt nationellt mål för ”en skola för alla”, delar inte alla av skolans aktörer inklusionsidéen. Undersökningar (Persson, 2000 samt Tideman, Rosenqvist mfl, 2004) visar att majoriteten av klasslärarna vill att specialpedagogerna/specielllärarna skall fortsätta att arbeta med eleverna i speciella undervisningsgrupper. Skolledarna säger sig se specialpedagogerna mer som handledare och rådgivare för hela skolan samtidigt som mer än

hälften anser att det finns större behov av att gruppera eleverna efter deras förmåga. Över 80 procent av skolledarna vill behålla särskolan.

Det kinesiska utbildningssystemet har genom tiderna präglats av elitistiskt tänkande; urval genom examinationssystemet i kejsartidens Kina (From & Holmgen, 2002) och konkurrensen i dagens skola som påbörjas redan på grundskolenivå där pengar ock/eller höga betyg utgör urvalsinstrumenten till olika elitskolor (Kjellgren, 2000). Det förekommer ett antal specialskolor för döva elever, samt specialskolor eller -klasser för elever som är blinda eller har en utvecklingsstörning (Epstein, 1991). I allmänhet förekommer det ingen planmässig specialundervisning i de kinesiska skolorna trots att en stor del av eleverna i speciella behov går i vanliga skolor. Det är lärarens uppgift att ensamt klara av undervisningen av eleverna (Brännström, 2004). Det finns rapporter som säger att de flesta barnen i barnhemmen antingen är funktionshindrade eller flickor (http://www.starofhope.org/sv/projekt_kina.asp, 2005-05-10). Allmänt anser man i Kina att undervisningen av psykiskt handikappade barn framförallt är föräldrarnas angelägenhet (U. S Department of the Army, 1994).

Duan, Zhang mfl (1995) lyfter fram hur Piagets utvecklingsteorier samt Blooms idéer om maximal inläring liksom Masslows och Rogers behovsteorier har inverkat på och utmanat den traditionella kinesiska utbildningen. Vidare redovisar författarna att undervisningen även har påverkats av vissa delar av Deweys idéer mestadels genom den före detta sovjetiska humanisten, Sukhoulisk. Författarna lyfter även fram den inhemska kinesiska utbildningspsykologin som integrerar kropp och själ till en gemensam teori. Denna saknar motsvarighet i västvärlden. Även den kinesiska forskningen om barnens beteende och om deras moralkognition är unikt i sitt slag. Resultaten av denna forskning bildar den teoretiska grunden för moraluppfostran i Kina.

2.9 Frågeställningar

- Skiljer åsikterna åt i Sverige och i Kina när det gäller en inklusiv utbildning.
- Skall alla barn gå i samma skola?
- Hur tar man hand om barn i speciella behov i Sverige och i Kina?

3 Metod

3.1 Komparativa studier

Detta komparativa arbete syftar till att studera skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige; skall alla barn gå i samma skola? Undersökningen är ett fenomenografiskt studium. Larson (1993) poängterar vikten av att vid fenomenografiska studier redogöra för forskarens förförståelse. Som förförståelse till detta studium ligger arbetet jag genomförde i Kina under våren 2004 (Brännström, 2004). Jag har explicitgjort denna förförståelse framför allt i arbetets första kapitel under rubriken "Bakgrund". Genom att utnyttja tankegångarna i en så kallad Hermeneutisk cirkel (Starrin & Svenson, 1994), där kunskap föder ny kunskap genom nya frågeställningar, kommer denna förförståelse att modifieras och nya frågor väckas upp. Jag började min kunskapscirkel genom att ägna mig åt litteraturstudier. Därefter genomfördes intervjuer med några av skolans aktörer både i Sverige och i Kina.

May (2001) lyfter fram komparativa studier som alltmer intressanta och betydelsefulla på grund av den ökade globaliseringen. Globaliseringen har sitt ursprung, enligt författaren, dels på teknikutvecklingen inom kommunikationsområdet dels på de multinationella företagens

agerande på den internationella marknaden. Idag är det inte bara de multinationella företagen utan även de små och mellanstora företagen som erövrar nya marknader och arbetskraftsreservoarer i världen.

May (2001) nämner komparativa studier som tvärnationella studier, det vill säga att förhållanden och företeelser i olika länder jämförs. Förhoppningen på tvärnationella studier av hur samhället organiserats är att de skulle kunna bibringa större insikter om vårt eget liv. Eventuellt kan man undvika att göra samma misstag eller kan få nya perspektiv på aktuella och gamla problemställningar. Ytterligare ett mål för komparativa studier, enligt May, är att försöka förstå och förklara på vilket sätt olika samhällen och kulturer upplever och förhåller sig till förändringar på den sociala, ekonomiska eller politiska arenan – varför utvecklas vissa på liknande sätt medan andra länder utvecklas helt annorlunda? Här ser den komparativa forskningen teoribildningen som ytterligare ett av sina mål, det vill säga om det går att hitta några generella modeller hur samhällen utvecklas och förändras.

3.2 Kvalitativa intervjuer

För att komma fram till syftet med detta arbete; studera skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige, görs kvalitativa intervjuer med öppna frågeställningar bland några av skolans olika aktörer. Enligt Starrin och Svensson (1994) gör kvalitativa studier inte anspråk på att resultatet skall vara generaliserbart utan vill visa bredden bland de olika utsagorna. Enligt dem handlar kvalitativa studiers forskningsintresse ...

... inte om att skatta hur stor andel av populationen som har en viss uppfattning av en företeelse eller av ett objekt. Snarare handlar det om att identifiera kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar i populationen. (Starrin & Svensson, 1994)

Med öppna, övergripande frågor, menas processfrågor av karaktären ”berätta”, ”hur”, ”varför” och ”beskriv” – exempelvis: ”Beskriv din klädsmak.” De är frågor som kräver ett utförligare svar än slutna frågor som exempelvis: ”Tycker du att de här jeansen är snygga?” Frågor av det senare slaget kan besvaras med ”ja” eller ”nej” och ger ingen information om hur barnet/ungdomen tänker – varför eller varför inte, hon tycker om jeansen.

Kullberg (1996) menar att fördelen med öppna frågor är att de kan få fram information av ett slag som slutna frågor inte medger; de kan bekräfta hypoteser men lika gärna omkullkasta dem och bringa fram ny, överraskande kunskap, ovanligare åsikter och annorlunda synpunkter än man kunnat tänka ut i förväg. Detta var anledningen till att jag bestämde mig för öppna frågeställningar. Att det blev intervjuer istället för enkäter berodde på att enkäter med öppna frågeställningar tenderar att få högt bortfall.

3.3 Bearbetning och redovisning av intervjuerna

Jag har använt mig av Kvaless (1997) sätt att koda och kategorisera de olika utsagorna i intervjuerna och använt mig av en medtolkare. Då har hans arbete gått åt motsatt riktning än mitt – jag har ur de öppna frågeställningarna identifierat olika utsagor och bildat kategorier, däremot har medtolkaren utgått från mina kategorier och kontrollerat om dessa överensstämmer med de utsagor som jag placerat inne i kategorierna. I förekommande fall användes innebördsanalys enligt Starrin och Svensson (1994).

Vid redovisning av resultatet användes Kvaless (1997) meningskoncentrering och exemplifiering med hjälp av intervjuцитat.

3.4 Genomförande

Här nedan presenteras i punktform de olika stegen i undersökningen. Första etappen påbörjas i Sverige genom litteraturstudier och intervjuer under höstterminen 2004. Under vårterminen 2005 fortsätter litteraturstudierna medan intervjuerna i Kina genomförs.

- Litteraturstudier.
- Intervju med en professor i specialpedagogik
- Intervjuer av tre skolchefer i .
- Litteraturstudier
- Intervjuer med två kinesiska föräldrar i Ningbo.
- Intervju med en farförälder i Ningbo.
- Intervju med en lärarutbildare i Ningbo.

3.5 Avgränsning

Denna undersökning, även i kombination med undersökningen året innan (Brännström, 2004), kan endast ses som ett litet stickprov i världens folkrikaste stat, Folkrepubliken Kina. I Kina bor cirka en femtedel av jordens befolkning och till ytan är den tredje största staten i världen. Geografiskt sätt är Kina indelad i tjogotal provinser, till flertal autonoma regioner bestående av etniska minoriteter och till ett antal självstyrande storstadsregioner (Kjellgren, 2002).

På den kinesiska östkusten ca 30 mil söder om Shanghai ligger Ningbo, där huvudparten av min undersökning genomfördes. Ningbo, som har en befolkning av ca 5 miljoner människor, har enligt 2002:års beräkning 2 874 heltidsskolor med ett sammanlagt elevantal på 1,09 miljoner elever. Under våren 2004 besökte jag två av dessa skolor, intervjuade tre lärare och en skolledare samt hade kontakt med elevernas hjälptelefonlinje (Brännström, 2004). Under våren 2005 besökte jag en lärarhögskola där jag intervjuade en lärarutbildare. Vidare intervjuade jag två föräldrar och en farförälder i Ningbo. Trots att min undersökning har en ringa omfattning, hoppas jag, att den ändå kan ge en liten fingervisning om vilka attityder det finns angående inkludering eller segregering av elever och om de i så fall liknar eller skiljer sig från attityderna i Sverige.

3.6 Urval

Denna intervjustudie vände sig till åtta informanter – till fyra i Kina och till fyra i Sverige. Som första informant i Sverige vände jag mig till professor Ekblad. Han har gett ut litteratur och artiklar i ämnet inklusiv utbildning varför jag kände att en inledande intervju med honom skulle bli värdefull för mina studier.

I ett försök att fånga en situationsbild, åt vilket håll man är på väg när det gäller inklusiv utbildning, vände jag mig till tre skolchefer. Dessa personer är i den hierarkiska positionen som innebär att de aktivt kan verka för eller emot inklusionen i skolan, vilket gör deras attityder i ämnet extra intressanta.

Eftersom min tidigare undersökning (Brännström, 2004) med lärare och skolledare i Ningbo hade gett ett resultat att det inte förekom någon planmässig specialpedagogik i skolorna i Ningbo, vände jag mig denna gång till två föräldrar och en farförälder för att ta reda på vilka attityder de hade när det gällde undervisningen av barn i speciella behov. Föräldrarna som jag valde hade olika skolbakgrund; den ena var lärare inom läkarutbildningen och den andre hade en militär karriär bakom sig men arbetade nu med media inom universitetet. Farföräldern var professor i vid läkarutbildningen vid Ningbo University. Valet av informanterna styrdes också

av att intervjuerna skulle kunna genomföras på engelska – därmed undveks tolkningsproblematiken. I lärarhögskolan valdes av samma anledning en lärarutbildare i engelska.

3.7 Bortfall

Denna undersökning saknar bortfall, eftersom alla tillfrågade informanterna både i Sverige som i Kina ställde upp för intervjuer.

3.8 Reliabilitet och Validitet

Med begreppet reliabilitet avses huruvida den valda metoden mäter det den är avsedd att mäta – i vilken grad kan jag med hjälp av min metod få fram vilka attityder det finns angående inklusiv utbildning i Sverige och i Kina. Med begreppet validering menas om den använda metoden kan generera trovärdig och giltig information.

Jag har försökt följa Kvale (1997), som betonar, att man bör vara vaksam på valideringen under hela undersökningens gång – exempelvis att man inte använder sig av ledande frågor vid intervjuerna eller att man på något annat sätt påverkar sina informanter. Jag använde mig av olika tillvägagångssätt vid intervjuerna beroende på vad jag var ute efter. När det gällde intervjun med professor Ekblad förelåg ingen risk för suggestibilitet. Därför ville jag öka reliabiliteten genom att dela ut intervjufrågorna i förväg. För de övriga informanterna ville jag eliminera risken för följsamhet genom att försöka bevara spontaniteten och låta informanterna att svara på öppna frågeställningar och komplettera dessa under tiden med lämpliga följe frågor.

Både Weinehall (1997) och Kvale (1997) gör gällande att forskarens personlighet har stor betydelse för undersökningens validitet. Det är svårt att själv bedöma sin egen lämplighet, men jag hoppas att mitt långa arbetsliv med människor har gett mig tillräckliga färdigheter för att kunna skapa positiv undersökningsatmosfär, där mina informanter känner att de vill delge mig sina tankar. Vidare menar Kvale (1997) att det är viktigt för arbetets validitet att forskaren ser kritiskt på sin egen undersökning; vad kunde ha gjorts på ett annat sätt, är informanterna fria att säga sin mening eller begränsas de i något hänseende, går det att analysera och dra andra slutsatser av undersökningen än de jag gör?

May (2001) varnar för olika fallgror, vilka är högaktuella även för mig, när jag nu väljer att studera ett fenomen på så olika skolkontext som det kinesiska och det svenska skolsystemet utgör. May menar att man kan ha ett kan vara att ha alltför etnocentrisk synsätt på sina resultat. Så här skriver May:

De har ingen känsla för den sociala kontexten och för historiska och kulturella skillnader. De bara 'adderar' undersökningsresultaten till den förståelse och de förklaringar som redan finns. (May, 2001, s. 246)

Armstrong, Belmont och Verillon (2000) konstaterar att det är mycket svårt att jämföra utbildningssystem mellan olika länder eftersom det finns olika sätt att ta hand om barn som har speciella behov. Språket utgör en av svårigheterna i jämförelser eftersom terminologin bygger på olikheter i tankesätten och i hur man namnger, kategoriserar och värderar olika saker i olika kulturer. I mitt fall – betyder exempelvis inklusion av elever samma sak överallt? Även May (2001) ser allvarligt på språkproblemen. Om forskaren inte behärskar ursprungsspråket kan det uppstå skevhet och selektivitetsproblem. I Kina är jag i stor utsträckning hänvisad till befintlig översatt material.

Det finns också, enligt May (2001) okända variabler som opererar på en okänd kontext på ett sätt som kan påverka forskarens frågeställningar på ett okänt sätt. Författaren varnar vidare att man som forskare inte bara hakar på redan existerande idéer eller fördomar om hur olika samhällen fungerar, vilket inte kan leda till någon fördjupad kunskap eller insikt. När det gäller att genomföra forskning i Kina, som har ett politiskt system som bygger på annorlunda syn på demokrati och frihet, än vad vi är vana på här i Sverige, har jag fått medvetandegöra och bearbeta mina egna fördomar. Målet har varit att öppet, utan förbehåll eller förutfattade meningar, ta till mig den information och kunskap som mina informanter gett mig. Som May (2001) konstaterar vidare, innehåller den komparativa forskningen stora möjligheter men också förrädiska fallgror och som alltid vid alla typer av forskning kräver den tvärnationella forskningen att den bedrivs på ett reflekterande sätt.

3.9 Etiska överväganden

Humanistisk-samhällsvetenskapliga rådets (1990) ”Forskningsetiska principer” förordar att vid alla undersökningar, där enskilda personer ingår skall de grundläggande individskyddskraven vara uppfyllda.

Det första av dessa är ”Informationskravet”. Detta innebär att innan undersökning genomförs skall informanterna informeras om undersökningens syfte. De skall upplysas att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt avbryta sin medverkan när och om de vill. När det gäller förhandsinformationen kan det variera mellan de olika informanterna. Vid intervjun av professor Ekblad lämnade jag ut intervjufrågorna i förväg. Detta eftersom han redan i sina publikationer klart deklarerat för sina åsikter angående inklusiv utbildning – jag riskerade med andra ord inte att dessa skulle gå förlorade. Däremot ökades undersökningens reliabilitet genom att han hade möjlighet att förbereda sig inför intervjun. När det gäller mina övriga informanter ville jag försöka ringa in deras attityder genom att fånga in deras spontana svar. Jag närmade frågan om inklusiv utbildning med hjälp av öppna frågeställningar varefter jag i förekommande fall kunde be mina informanter, med hjälp av följefrågor, att förtydliga sig.

Ett annat krav som skall vara uppfyllt är ”Konfidentialitetskravet”. Alla intervjupersoner har tilldelats pseudonymer.

Ytterligare ett individskyddskrav är ”Nyttjandekravet”. Detta innebär att man inte skall använda de insamlade resultaten till några kommersiella syften eller som ett underlag till åtgärder eller beslut av olika slag som skulle kunna få påverkningar för den enskilde uppgiftslämnaren.

Vad jag också tänkte på är att jag var en besökare i ett land som relativt nyligen öppnat sig mot omvärlden. Som konstaterats tidigare har Kina ett politiskt system som skiljer sig från vårt västerländska system i Sverige. Min uppgift i Kina var inte att ifrågasätta eller jämföra dessa system. Denna tanke var också ett hänsynstagande för mina informanter. Samtidigt kan ingen undersökning ses isolerad ur sin kontext:

På vårt ansvar som forskare ligger också att relatera människors upplevelser och handlingsmönster till olikheter i faktiska villkor och till samhälleliga förhållanden som formar människors liv, begränsar deras valfrihet och handlingsutrymme. (Eliasson, 1995, s. 169)

4 Resultat och Analys

Här nedan följer redovisningen av intervjuerna. Professor Ekblad fick frågorna några dagar i förväg – intervjufrågorna utgör underrubrikerna i presentationen. Intervjuerna med skolcheferna bestod delvis av samma frågeställningar som frågorna till Ekblad – även här används dessa som underrubriker. Efter intervjuerna följer en sammanställning i tabellform av de gemensamma frågorna. Intervjuerna med föräldrarna, farföräldern och med lärarutbildaren i Ningbo hade karaktären av professionella samtal. Frågeställningarna var öppna och kompletterades med följe frågor. Dessa intervjuer presenteras i löpande form utan underrubriker och sammanställs till en tabell. Efter analysen av intervjuerna följer en resultatsammanställning.

4.1 *Intervju med Ekblad, professor i pedagogik.*

4.1.1 Vad lägger du i begreppet ”en skola för alla”?

För Ekblad står begreppet, en skola för alla, för det som man internationellt brukar kalla för ”inclusive education”. Med inklusiv utbildning menar Ekblad att man aldrig har separerat eleverna utan att alla från början har gått i den skolan eller den undervisningsomständigheten som de skulle ha gjort oavsett om de hade något handikapp eller inte. Ekblad förklarar att ibland används ordet integrering istället för inkludering, vilket enligt Ekblads uppfattning betyder något helt annat. Begreppet integrering kräver en aktiv inplacering av en elev som tidigare varit utanför, exempelvis gått i särskolan.

4.1.2 Vad lägger du i begreppet ”likvärdighetsprincipen”?

Med likvärdighetsprincipen avser Ekblad att man helt enkelt inte ska göra skillnad mellan människor. Men i likvärdigheten ligger också att om en elev har någon svårighet så skall han ha rätt till särskilt stöd. De ska få ett stöd så att svårigheten blir så liten som möjligt. Tillgänglighet till lika information och delaktighet är enligt Ekblad de honnörsorden som ligger i begreppet likvärdighetsprincipen.

4.1.3 Vad lägger du i begreppet ”individintegrering”?

Enligt Ekblad är begreppet, individintegrering, egentligen felaktigt. Han menar att begreppet kommer från ordet, integer, som betyder helhet. Så här resonerade Ekblad:

Och om något är helt så kan man inte tänka det i delar. Om man tänker på en helhet, kan man inte säga att där har vi en individintegrerad elev, utan då är alla eleverna integrerade, det vill säga det är snarare klassrummet som är integrerat.

Då är inklusion enligt Ekblad ett mer användbart ord. Andemeningen i det är att man kommer med sina egna villkor i en helhet och utgör en del i denna helhet. Så här beskriver Ekblad vidare angående inklusion:

Låt oss säga att en elev kommer från särskolan och så ska den eleven placeras i en vanlig klass. Då ska den göra det på sina egna villkor och inte på klassens villkor. För annars kan man tänka ”är du tillräckligt bra att få lov att gå här i vår klass” och så gör man en bedömning och då måste den eleven anpassa sig totalt till den mottagande klassen. Men om man talar om inkludering på det viset som jag nämnde det så kommer man dit på sina egna villkor – man är utvecklingsstörd fast man går i en vanlig klass eller man är blind – och då har du villkor.

4.1.4 Finns det något nationellt mål när det gäller inkluderande kontra segregande utbildning?

Enligt Ekblad finns båda strävanden samtidigt:

Den officiella politiken är just, en skola för alla, i betydelsen inkludering. Detta syns till exempel i den nya lärarutbildningen som startade för tre år sedan, och bygger på en offentlig utredning med rubriken ”Kompetens för att möta alla elever”; SOU 1999:63. Samtidigt motverkar man detta genom betygssättningen. Då menar jag att det finns två officiella strävanden – dels att gå i riktning, en skola för alla, med kompetens att möta alla elever, dels att gå in och verkligen skilja eleverna åt så vi kan mäta deras resultat.

Ekblad anför vidare att man brukar skilja mellan begreppen ”elever med svårigheter” och ”elever i svårigheter”. Och då menar han att det är betygsivrarna som gärna talar om elever med svårigheter i motsats till dem som tänker mer inkluderande och talar om elever i svårigheter. Vad han menar är att det inte går att avgöra om det är eleven som har svårigheter eller om det är omständigheterna som skapat svårigheterna.

4.1.5 Hur långt har man kommit i Sverige med strävanden mot en skola för alla?

Enligt Ekblad har man kommit relativt långt i Sverige när det gäller den inkluderande skolan fastän det samtidigt finns stark motrörelse ledd framförallt av folkpartisten, Jan Björklund. På 70 och 80-talen var Sverige, enligt Ekblad, drivande när det gällde den inkluderande undervisningen. Därefter har strävandena avtagit. Så, trots den officiella målsättningen för, en skola för alla, har utvecklingen i den svenska skolan, enligt Ekblad, gått mot större segregering, där elever med olika förutsättningar alltmer sällan möter varandra i undervisningssituationerna. Han nämner det ökade antalet elever i särskolan samt att användningen av speciella små undervisningsgrupper ökar. Likaså ökar antalet friskolor i Sverige, vilket Ekblad också ser som en del av segregeringen av skolan.

Ekblad jämför den svenska skolan med den finska och konstaterar att finnarna ofta ligger bra till i PISA undersökningarna (<http://www.skolverket.se/sb/d/254>) fastän de har nästan inga friskolor:

Det är alltså inte där problemet ligger. Men i Sverige fortsätter man att säga att det är för lite friskolor. Det är alltså någon sorts nyborgerlig trend som mycket väl kan gå i en elitistisk riktning. Alltså vi har gjort framsteg men dom är på avtagande och numera ligger vi mer på en ideologi som inte förverkligas. Det är ofta företrädare som jag och mina kollegor som får driva ärendet, en skola för alla, och vi gör även forskningsmässiga försök att peka på problem med en skola som bygger på konkurrens och särskiljning av elever.

4.1.6 Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

Ekblad lyfter upp en statlig utredning från Carlbeck-kommittén som han har deltagit i året innan (2004) då han skrivit ett kapitel, ”För den jag är”, vari han och tar upp frågan om särskolans framtid. Ekblad säger att han pläderar för att särskolan ska försvinna, men sätter samtidigt starka villkor för detta:

Anledningen varför jag vill att särskolan ska försvinna är att den är en kvarlåtenskap av ett gammalt tänkande; nämligen att det är skillnad mellan människor och därför ska vi också särskilja och differentiera dem från varandra. De utvecklingsstörda skulle kunna få utbildning i den vanliga skolan men då krävs det att den vanliga skolan verkligen kan tillmötesgå deras behov. Det vill säga att den vanliga skolan blir en så god skola att alla elever verkligen ryms där.

Ekblad resonerar vidare och menar att om man jämför pedagogiken i särskolan med den i den vanliga skolan, så hittar man inget särskilt utom att man i särskolan arbetar långsammare. Det som skiljer skolorna åt är omsorgen. Pedagogiskt sätt, anser Ekblad, är särskolan svår att försvara. Han menar att det är sorgligt att undervisningen i särskolan ofta är lika minneskunskapscentrerad som i den vanliga skolan.

När det gäller specialskolor menar Ekblad att de döva har själva klargjort att de vill gå segregerade på grund av den teckenspråkliga miljön. Men han menar vidare att om den vanliga skolan skulle kunna erbjuda dem den här möjligheten skulle det ha varit givet att även de döva hade kunnat gå tillsammans med de andra eleverna.

Vissa barn som har mycket svårt att klara sig själva, som idag går i träningskolor, behöver enligt Ekblad befinna sig i speciella miljöer i alla fall delar av sin skoldag. Det är elever som Ekblad avser man med ett gammalt slitet uttryck brukar kalla för ”paket”. De kommer till skolan varje dag och får en mycket god behandling men får förmodligen inte så mycket ut av att befinna sig tillsammans med de andra barnen. Ekblad menar att man alltid ska utgå från barnen själva och göra en bedömning av hur god nytta de får av att vara tillsammans med andra. Eftersom man har väldigt liten kunskap av detta, anser Ekblad, att det är tillräckligt om de kan vara med ibland i bredare sammanhang:

Jag menar att någon form av aktivitet bör man kunna ordna gemensamt – det kan ju både öka empati och sympati. Det lite tråkiga i det här är att det blir ganska ensidigt då ... de ”normaltskapta” barnen har mer nytta av detta än de som har väldigt grava handikapp. Det finns också individer som är beroende av så mycket apparatur runt omkring sig att det är väldigt svårt ...

När det gäller resursskolorna menar Ekblad att de inte bör vara helt segregerade, eftersom det enligt honom har visat sig att eleverna har väldigt svårt att komma tillbaka till sin vanliga skola – det blir lätt en permanent placering.

4.2 Intervju med Björk, en skolchef

4.2.1 Vad lägger du i begreppet ”en skola för alla”?

Björks uppfattning om en skola för alla är en plats där man blir respekterad och sett oavsett vem man är – man ska duga som man är.

Och även om man inte har MVG i alla ämnen så får man inte dåligt självförtroende för det. Och sen att vi funderar... hur kan vi möta eleverna ... en skola för alla är ju att vi tar hand om alla elever, men vi ska också ställa krav ”så här är det på vår skola” att ”vi inte accepterar det här” och så vidare... det är också en skola för alla – alla ska kunna få plats och trivas. Men det handlar också om inkludering av elever som har bekymmer exempelvis något funktionshinder ... vi har ju också här på särskolan... det är också en skola för alla.

4.2.2 Vad lägger du i begreppet ”likvärdighetsprincipen”?

Björk anser att dagens skola inte är riktigt likvärdig överallt. Hon menar att man har olika förutsättningar i olika skolor. Det kan handla om att vissa områden har svårare att rekrytera behöriga lärare och då kan detta innebära en kvalitetssänkning. Det kan också finnas skillnader i den fysiska skolmiljön, men hon tror ändå att den svenska skolan är relativt likvärdig. Hon är kritisk mot en utveckling där man ska behöva köra sitt barn i ”andra änden

av stan” till en friskola – om det utvecklas A och B skolor strider detta enligt henne mot likhetsprincipen.

4.2.3 Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

På det skolområdet, där Björk är skolchef, finns en särskola. På min fråga om det finns särskoleelever som individintegreras i vanliga klasser svarade hon lite rörigt enligt följande:

De finns ute i skolorna. Där har vi ... de tillhör på ett sätt särskoleverksamheten men tillhör oss inte ändå för att de går ute på sina skolor i vanliga klasser. Och så har vi elever här och vi har också en annan särskola. Då går dom fysiskt här och då är dom inte inkluderade så i ”vanliga klasser”, om jag får säga så, utan de går i ”sina” klasser här. Däremot har vi också några som är fysiskt samlade här men går även utspridda... det är lite olika.

Björk anser att de elever som nu går i särskolan har otroligt skilda behov. De finns de som väl skulle kunna inkluderas i den vanliga skolan, som är socialt fullt fungerande men har en liten utvecklingsstörning till de barn som det inte är möjligt att inkludera som är multihandikappade med både fysiska och psykiska handikapp. Björk menar vidare att det fram till tidigt tonår går lättare att inkludera särskoleelever i vanliga klasser, men efter det blir skillnaderna ofta för stora mellan eleverna. Hon menar att särskoleeleverna bli ensamma och få gå med sina assistenter – många av dessa har aldrig haft en kompis innan de börjat på särskolan. Hon anser inte att man ska avveckla särskolorna.

Men när det gäller de elever som på grund av beteendeproblem går i så kallade resursskolor, trodde Björk att en del av dessa skulle eventuellt gå att inkludera i vanliga klasser eller att man skulle kunna ordna små grupper i skolan. I denna kommun fanns det för närvarande fem resursskolor.

Fast kanske inte fullt ut för att jag vet också att det finns ungdomar och barn som har behov av miljöombyte och det kan vi inte lösa hur än vi organiserar på hemmaskolan – så kan vi inte fixa miljöombyte där! Och det kommer alltid att finnas en liten grupp som behöver det. Det är framförallt, ofta temporära ... kriser i livet ... situationer som man har hamnat som behöver att ...

För barn med fysiska handikapp skall det enligt Björk finnas elevassistenter likaså för vissa utåtagerande barn ”som kan läsa av att nu är han i gång och så”; det skulle inte behövas specialskolor för dem.

4.3 Intervju med Martinsson, en skolchef

4.3.1 Vad lägger du i begreppet ”en skola för alla”?

Martinsson tycker att, en skola för alla, är en skola som möter alla oavsett på vilken nivå man är kunskapsmässigt och även socialt.

4.3.2 Vad lägger du i begreppet ”likvärdighetsprincipen”?

Martinsson menar att det är svårt att nå till en likvärdig skola genom att de ekonomiska förutsättningarna inte är lika. Han menar dock att likvärdigheten är inte enbart kopplad till resurserna. Så här uttrycker han sig;

Det handlar om att alla ska ha samma möjligheter att växa – det är väl det som är grunden i det. Sen kommer olika mycket resurser beroende på var barnet befinner

sig. Det handlar också om vår egen inställning – vi kan inte sortera bort något barn för att vi omedvetet eller medvetet tycker att det barnet inte har samma rättigheter.

4.3.3 Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

Martinsson menar att ibland kan individintegrering innebära att eleven får ”den lilla sporren” som gör att eleven tar ytterligare ett steg framåt än vad eleven hade gjort om hon/han hade stannat i särskolan. Så integrering kan vara bra vissa gånger men inte alltid enligt Martinson. Han menar att man måste utgå om barnet gynnas av att vara i särskolan eller i en vanlig skola. Han berättade också att på hans skolområde hade de särskoleelever som gick i vanliga klasser.

Sen är det en balansgång. Det var några år sen en stor debatt iscensatt av handikappombudsmannen som ville integrera alla särskolebarn. Jag ringde till honom någon gång och sa, att jag inte alls tror på det. För det handlar lika väl där, att se vad alla barn behöver. Integrering skall vi ha när det gynnar barnet. Vissa särskolebarn gynnas inte av att finnas i en miljö som inte alls möter dem där de har sina behov.

Martinsson tar som ett exempel en skola, där man tar hand om barn med autism. Han menar att personalen på den skolan har expertkunskaper om autism. Skulle man inkludera dessa barn i den vanliga skolan skulle det enligt honom vara en katastrof, eftersom dessa barn, enligt honom, har överhuvudtaget inget kommunikationsbehov och inget behov av att träffa andra barn. Så här resonerar Martinsson:

Barn som för sitt handikapp inte har behov av att vara med andra, som mår bäst av att vara där, då ska vi inte integrera dem för då gör vi dem en otjänst.

Samma grundsyn, att skolans miljö inte är lämplig för alla barn genomsyrar hans resonemang även angående elever i resursskolorna.

Barn som har olika bokstavskombinationer och så länge som de inte har ett sådant beteende som försvårar ... så vi inte kan möta dem .. att de bygger murar mot sin omgivning... då är det bättre att vi bryter och ger dem en lugnare miljö.

Han menar vidare att det finns flera resursskolor i kommunen och i vissa fall anser han att det är bra placering för en elev, trots att en integrerad miljö ibland kan vara att föredra. Han menar att om en elev befinner sig i en miljö där han/hon inte fungerar, kan man förstöra dem för framtiden, man ”förstör den plattformen som de ska stå på”.

På min fråga om man skulle kunna ändra den vanliga skolan så att den bättre skulle passa även för resursskoleelever, svarade Martinsson, i stor enighet med Björk, att man kanske skulle kunna anordna egna resursskolegrupper i skolan, vilket också i viss utsträckning praktiseras.

4.4 Intervju med Larsson, en skolchef

4.4.1 Vad lägger du i begreppet ”en skola för alla”?

Larsson uttryckte sig mycket bestämt att ”en skola för alla” i möjligaste mån ska inbegripa alla barn. Men även hon ansåg att särskoleelever oftast mår bäst av att finnas på en speciell skola.

Det vad jag menar är elever med olika typer av funktionshinder med tanke på specialpedagogik och det här med integrering och segregering, som vi har diskuterat i långa tider ... och det är väl inkludering idag som är mer gångbart egentligen ... Att tillmötesgå alla barns varierande behov, det klarar vi inte fullt ut ...

4.4.2 Vad lägger du i begreppet ”likvärdighetsprincipen”?

Larsson menar att likvärdigheten är en svår fråga. Politikerna har ju satt ”ribban” när det gäller storleken på skolpengen per elev och sen får vissa skolområden lite mer beroende på vilka elever som går där. Just på hennes skolområde får man lite mer pengar och dessa satsar de framförallt på en skola som har upp till 97 procent invandrarelever. Likvärdighet handlar enligt Larsson inte om att alla ska få lika utan att alla ska få sina behov tillgodosedda. Trots att ekonomin styr mycket anser Larsson att likvärdigheten handlar också om kompetensen hos de enskilda medarbetarna och om skolans kultur – så likvärdigheten är inte så lätt att definiera, enligt Larsson.

4.4.3 Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

Larsson anser att särskolan ska vara kvar som ett alternativ, trots att man så långt som möjligt skall behålla barnen i ”sitt sammanhang”. Så här resonerar hon:

Jag tror att ibland kan det faktiskt vara, för det enskilda barnet, att hon/han mår bättre av en annan skola – må det vara en resursskola eller en särskola. Det är så tydligt vilka barn som ska ha tillträde till särskolan och det ska man definitivt inte tumma på. Barnet har rätt till en särskola om hon/han inte fungerar i grundskolesituationen. Då har särskolan många fördelar för det enskilda barnet. Jag ser självklart även nackdelar i det, men både från kamratperspektivet såväl som i svårigheter att fungera socialt.

Larsson menar vidare att ibland kan ett barn vara individintegrerat i den vanliga skolan men det fungerar inte längre när barnet blir äldre – man har inte den rätta tillhörigheten. När det gäller träningsskolan är denna skolform ett måste, enligt Larsson. Hon menar vidare att inom särskolan har man byggt upp speciell kompetensen för att ta hand om barn med mycket olika behov.

När det gäller resursskolorna är Larsson tveksam om det skulle behövas så många som de är i dag. Även på hennes område hade de bildat en egen speciell undervisningsgrupp för elever som enligt henne i annat fall hade hamnat på en resursskola. Hon menar att mycket av svårigheterna för utåtagerande barn beror på att skolorna är så stora:

Att konfronteras hela tiden med mängder av människor, att hela tiden ha massor av barn och vuxna kring sig, att på rasterna och måltidssituationerna alltid ha så många, det kan vara det som är störande för många av de här eleverna som sen går på resursskolorna ... då är resursskolan jätte bra genom att den är en liten skola med välkända, identifierade vuxna med en liten kamratkrets ... Det blir en annan arbetsro och det har vi ju svårare i den här typen av byggnad. Om än viljan finns ... det är inte omöjligt, men jag ser det som en svårighet... Skolan är ju överhuvudtaget en ganska tung koloss ...

Larsson menar vidare att det måste finnas olika skolalternativ samtidigt som hennes grundinställning är att så långt som möjligt försöka lösa situationen för barnet i dennes naturliga sammanhang, helst i skolan som ligger närmast elevens hem där man har sin

naturliga kamratkrets. Detta är utgångsläget, menar hon, men om man inte kommer längre då är det bra att det finns alternativ som särskola, specialskola eller resursskola, men Larsson är orolig för tendensen att när ett barn tagits in i resursskolan så stannar hon/han ofta kvar där under resten av sin skoltid.

Det borde vara så att resursskolan är tillfälliga avbrott för barnet så man kan lugna ner hela situationen som kan vara ganska inflammerad. Kontakten mellan skolan och föräldrarna fungerar inte fullt ut och de är trötta att höra att barnet ständigt har problem i skolan. En, nu pensionerad kollega, sa till mig att "lyfter man ut ett barn ur sitt sammanhang och gör en omplacering, angriper man dennes liv".

Tabell 1. Sammansällning av intervjuerna i Sverige

	Ekblad	Björk	Martinsson	Larsson
En skola för alla	”Inclusive education” i betydelsen att alla går i den skolan man skulle ha gjort oavsett om man hade något handikapp eller inte.	Plats där man blir respekterad och duger som man är. Där alla får plats och trivs. Även särskolan är en skola för alla.	En skola som möter alla oavsett på vilken nivå man är kunskapsmässigt och socialt.	En skola som i möjligaste mån ska inbegripa alla barn.
Likvärdighets-Principen	Man skall inte göra skillnad mellan människor. Tillgänglighet till lika information och delaktighet.	Skolor har olika förutsättningar när det gäller behöriga lärare och den fysiska miljön. Kritisk mot utvecklingen av elitskolor.	De ekonomiska förutsättningarna är inte lika, men alla elever måste ha samma utvecklingsmöjligheter.	Poängen är inte att alla ska ha lika utan att alla ska få sina behov tillgodosedda. Det handlar också om personalens kompetens och om skolans kultur.
Särskolor	Bör försvinna. Träningskolor för barn som inte är medvetna om sin omgivning skall vara kvar.	Särskolan bör inte avvecklas. Barn med lätt utvecklingsstörning kan integreras under de tidiga skolåren. Rädd att särskoleelever inte får kompisar i den vanliga skolan.	Vissa särskolebarn gynnas inte av att finnas i en miljö som inte alls möter dem där de har sina behov.	Särskolan ska vara kvar som ett alternativ, speciellt på senare del, trots att man så långt som möjligt skall behålla barnen i sin vanliga skola. Träningskolan är ett måste.
Specialskolor	Döva och blinda kan inkluderas om skolan kan tillmötesgå deras behov.	För barn med fysiska handikapp skall det finnas elevassistenter.	Exempelvis för autistiska barn måste det finnas specialskolor eftersom dessa saknar kontaktbehov.	Bra med olika skolalternativ fastän helst skolan som ligger närmast elevens hem.
Resursskolor	Inte helt segregerade, risk för en permanent placering.	Ordna egna små resursgrupper i skolan. Fast vissa elever behöver ett miljöbyte.	Vissa fall är det en bra placering för en elev. Man kan anordna egna resursgrupper i skolan.	Bra genom att den är en liten skola med välkända vuxna och med en liten kamratkrets. Bättre arbetsro än i den vanliga skolan.

4.5 Analys av intervjuerna i Sverige

Ur tabellen ovan kan avläsas att Ekblad är för inklusiv utbildning av alla elever till samma skolor. Det är den lärande miljön i skolan som bör förändras så att den blir så bra att den kan ta emot alla elever. Vissa elever behöver dock komma bort tillfälligt från sin vanliga miljö exempelvis till ett skolveckohem eller till resursskola. Träningskolan för barn med multihandikapp bör finnas kvar.

Vidare kan man utläsa att Björk står för åsikten att det är eleven som är problembäraren och inte skolan – i de tidiga skolåren kan man inkludera en utvecklingsstörd elev, men senare riskerar hon/han bli utan kamrater i den vanliga skolan. Med andra ord, om eleven kan anpassa sig till den vanliga skolan, går det att inkludera, annars inte. Hon säger inledningsvis att, en skola för alla, är en plats ”där alla ska få plats”, men fortsätter att även särskolan är, en skola för alla, det vill säga en plats där de utvecklingsstörda ”ska få plats”. Fysiskt handikappade barn kan inkluderas med hjälp av elevassistenter, men resursskolor och små resursgrupper skall finnas kvar. Björk står för segregering av elever.

Martinsson menar att skolans miljö inte är lämplig för alla barn – och då kan alla inte inkluderas. Enligt honom har autistiska barn inget kontaktbehov av andra barn och skall segregeras. Resursskolorna skall finnas kvar och man kan också ordna egna resursgrupper på skolan. Han gör ingen reflektion, hur skolan skulle kunna ändras för att bli en skola för alla. Även Martinsson står för segregering av åtgärder.

När det gäller Larsson, visar sammanställningen i tabellen att hon har målsättningen att alla så långt som möjligt skall inkluderas. Hon anser också att det inte alltid är eleven som är problembäraren utan att de stora skolenheterna kan genererar problem hos vissa barn. Att förändra skolan anser hon dock är mycket svårt. Även hon anser att särskolebarnen kan inkluderas i början, men mår bäst i särskolan när de blir äldre. I retoriken är Larsson för en inkluderande skola, men i praktiken står hon för segregering av åtgärder.

4.6 Sammanfattning av intervjuerna i Sverige

I intervjun med Ekblad konstaterar professorn att det finns ett betydande gap mellan retorik och verklighet vad gäller, en skola för alla. Trots de officiella utfästelserna för inklusiv utbildning går den svenska skolan mot större segregering. Som exempel nämner han att antalet elever i särskolan ökar liksom användningen av speciella små undervisningsgrupper. Att antalet friskolor ökar i Sverige, ser Ekblad också som ett led i segregeringen av skolan. Jag kan konstatera, att min intervjuundersökning med några skolchefer i Sverige, landade i samma slutsats som Ekblads resonemang om den svenska skolan i allmänhet; ingen av de skolområdena jag besökte var på väg mot en större inkludering av eleverna.

4.7 Intervju med Lina, en förälder och läkarutbildare i Ningbo

Lina började sin skolgång vid sexårsåldern, 1971. Först gick hon fem år i Primary School och sedan fem år i Middle School. Därefter började hon i Medicinskolan i universitet. Sedan har hon arbetat som lärare i medicinskolan. När hon var liten gick det 50 elever i hennes klass. Det var en lärare i alla ämnen.

Det gick inga funktionshindrade elever i hennes skola. När jag undrade i vilken skola gick de, svarade hon att några var hemma, men att de flesta gick i speciella skolor för handikappade. Hon visste inte om det fanns några sådana skolor i Ningbo. Linas dotter, Apple, som är tio år, går i Primary School. Inte heller i hennes skola går det några handikappade elever. Men det finns förstås elever som har inlärningssvårigheter. Så här berättade Lina:

Om en elev har svårigheter, om deras provresultat inte är bra, kan deras lärare hjälpa dem. Apple är den bästa eleven i klassen, men hennes klaskamrats provresultat är inte bra, så hon hjälper honom ofta.

Till frågan vad händer med en elev som har mycket stora svårigheter i sitt skolarbete svarade Lina enligt följande:

Jag tror att om en elev har mycket stora svårigheter, kan hans lärare och föräldrar träffas och diskutera tillsammans hur de kan hjälpa den här pojken eller flickan. Jag vet inte vad man kan göra.

Lina berättade att om en elev har utvecklingsstörning går hon eller han i en specialskola. Jag berättade att i Sverige har vi en diskussion om att försöka inkludera även dessa barn i samma klasser som barn utan utvecklingsstörning och ville veta vad hon ansåg om detta. Lina svarade:

Jag tycker inte att det är bra om dessa elever går i samma klass som de andra barnen, eftersom de har utvecklingsstörning. Om läraren berättar något, kan de andra eleverna förstå, men de kan inte. Jag tycker att detta inte är bra. Kanske en annan elev säger till honom; du är inte bra, du är inte så smart! En förälder kan säga till sitt barn om han inte är duktig, men om ett annat barn säger det, blir barnet mycket ledset. Så jag tycker att de borde gå i en annan skola.

Jag berättade till Lina att jag hade läst om en skola i Beijing som tar emot endast mycket duktiga elever och frågade om detta förekom även i Ningbo. Lina berättade att det förekom överallt.

Om en elev har mycket bra resultat i skolan kan hon välja att gå i den bästa skolan. Jag tror att de flesta föräldrarna vill att deras dotter eller son ska gå i den bästa skolan. Men jag tror att staten ogillar det. De hoppas att barnen ska vara jämlika och gå i samma skolor.

Lina resonerade vidare att även om en elev kanske var duktig i skolan kanske hon senare inte var så duktig i arbetslivet. Hon menade också att om en elev var bra i matematik och en annan i engelska kunde de arbeta tillsammans. Normalt går barnen i den skolan som ligger närmast deras hem. Då behöver de betala endast för textböckerna, men om de bor längre bort måste de betala för att kunna gå i skolan. Hon menade vidare att vissa föräldrar vill betala för att deras barn ska komma in i en elitskola, men om det är en "äkta" elitskola kommer man in bara om man har mycket höga resultat i proven.

4.8 Intervju med Jianqian, en förälder och medieansvarig i Ningbo

Jianqian började skolan vid sjuårsåldern, 1972. Han berättade att det var under Kulturrevolutionen, så livet var mycket svårt. Den tiden fick de inga hemläxor, så de hade tid att leka. Sedan började han i universitetet och efter det i militärskolan. Nu arbetade han i Ningbo University med mediefrågor. Så här berättade Jianqian om sin studietid:

På den tiden var allting billigt. Min mamma gav mig 20 Yuan varje månad – det räckte, jag var rik! På den tiden delade åtta studerande samma rum. Det var svårt men jag tyckte det var bra, bäst! När vi hade slutat arbetet i skolan kunde vi prata med varandra. Det var en mycket lycklig tid!

Han berättade att nyförtiden är det vanligast att fyra studenter delar samma rum. Men eftersom varje familj bara har ett barn, vill studenterna att de ska ha ett eget studierum.

När Jinaqian var liten gick det ca 40-50 elever i hans klass. Han förklarade att eftersom varje familj då hade 3-4 barn men att det bara fanns en skola, var klasserna stora. Jag undrade hur läraren hade tid att hjälpa alla barnen om de var så många i klassrummet. Jinaqian förklarade:

På den tiden hade vi studiegrupper. Alla bodde nära varandra. På kvällen, när vi hade ätit middag, sju tiden, samlades vi hos en kompis och läste läxor tillsammans. Då om en elev inte förstod kunde en annan elev förklara till honom. Men tiden var för kort, efter åtta eller nio skulle vi studera ensamma. Om jag inte förstod, fick jag gå till skolan och fråga läraren. På den tiden fanns det inga telefoner så jag fick gå till läraren. Läraren svarade på mina frågor.

Jinaqian berättade att alla kunde gå till skolan och fråga läraren; det kostade inget. Han menade att på den tiden ville lärarna att varje elev skulle studera bra och att de tyckte om när eleverna frågade om hjälp. Nuförtiden kan eleverna också fråga läraren på kvällstid och eftersom det finns telefoner kan de ringa. Men han menade också att nuförtiden är alla människor så upptagna att föräldrarna hjälper själva sina barn eller väljer att anställa en privatlärare – oftast en student från universitetet som kan undervisa deras barn två till fyra kvällar per vecka. Vidare berättade Jinaqian att nuförtiden vill barnen ha mindre läxor men i Kina måste alla studera flitigt eftersom det är så hård tävling om universitetsplatserna.

Till min fråga om han själv alltid gjorde sina läxor och vad skulle ha hänt om han inte gjorde dessa, svarade Jinaqian enligt följande:

Om jag inte hade gjort färdigt mina läxor skulle jag kunnat berätta det till min lärare. Min lärare skulle ha frågat: Varför? Vad hände? Varför har du inte gjort dina läxor? Då skulle jag kunnat berätta; jag lekte för länge så jag hann inte. Då skulle min lärare säga; Oh, nästa gång ska du göra dina läxor först och leka sen!

Jinaqian berättade vidare att skolorna idag är mycket vackra. Men så är det inte överallt – i Västra Kina har man inte råd att utrusta skolorna ordentligt. Skolorna får pengar av staten men de går åt till att köpa textböcker och anteckningshäften. Föräldrarna är fattiga och kan inte ge pengar till sina barn så de kan köpa skolmaterial själva. Han menade att det inte är rättvist mellan den västra och östra delen av landet.

Jag ställde Jinaqian frågan om utvecklingsstörda barn gick i samma skolor som andra barn och fick följande svar:

Nej! Inte i samma skolor – i speciella skolor för dem. De kan inte lära sig bara av textböcker, de kanske kan göra något – använda sina händer. Lärarna hjälper dem.

Han visste inte om det fanns såna skolor i Ningbo. De flesta sådana skolor fanns enligt honom i Hangzhou. Där finns det specialskolor exempelvis för barn som är syn- eller hörselskadade eller har en utvecklingsstörning. Han resonerade att barn med utvecklingsstörning behöver speciallärare som kan hjälpa dem och ibland kanske en läkare. Jag berättade att det i Sverige pågick diskussion om att alla barn ska inkluderas i samma klasser. Då berättade han att han veckan före hade i CCTV 11 sett ett reportage om en utvecklingsstörd elev. Hans mamma hade satt honom i en vanlig skola. Han lärde sig allting långsamt. Det kunde hända att andra barn var elaka mot honom, men han arbetade mycket hårt. Han hade lättare att skriva på engelska än med kinesiska tecken. Och så för ett år sedan kom han in i universitetet. Jag ville då veta om

han tyckte att barn med utvecklingsstörning borde gå i samma klass som andra barn och fick följande svar:

Jag tycker att om de är speciella elever borde de gå i speciella skolor. Om de är tillsammans med andra som lär sig väldigt fort och de lär sig väldigt långsamt ... vad tänker de i sina hjärtan... Jag tycker att det är bättre om de går i speciella skolor. Men om de har ett fysiskt handikapp och sitter i en rullstol har det ingen betydelse. Men om de är blinda eller döva ska de gå i speciella skolor.

Jag berättade att i Sverige kan en specialpedagog komma in och hjälpa till om det finns elever som har speciella behov och att vissa barn kan ha en elevassistent som följer eleven hela tiden. Jinaqian berättade då att så är det inte i Kina. Om en elev har problem kan en förälder hjälpa till eller anställa en privatlärare. Jag berättade vidare att ibland i Sverige kan specialpedagogen ta ut några elever och undervisa dem i en liten grupp. Ibland tar man ut elever som har beteendeproblem och stör den övriga undervisningen. Jinaqian berättade att i Kina stannar alla elever i klassrummet. En del lärare kan skicka hem en påminnelserapp och när föräldrarna ser den kan de hjälpa sitt barn.

4.9 Intervju med Wang, en farförälder och professor i medicin i Ningbo

Wang är 60 år gammal. Han har arbetat från 1966 fram till idag och hade svårt att komma ihåg hur gammal han var när han började skolan, men kanske vid sju eller åtta års ålder. På den tiden hade alla familjer flera barn – i hans familj fanns det fyra barn. Den äldsta brodern åkte dock till Taiwan och fadern dog mycket tidigt så det var modern ensam som fick ta hand om de tre barnen. De var mycket fattiga, fastän Wangs mor arbetade hårt:

Jag hade inga pengar, men min lärare hjälpte mig och jag fick också support från min regering. Jag kan vara tacksam för min utbildning både för min mamma och för min lärare i Middle School. Min lärare var mycket bra och gav mig stor hjälp när jag var sjuk. Jag hade ofta ont i magen. Ibland fick jag gå hem och ibland gav hon mig medicin.

Wang berättade att han arbetade mycket hårt i skolan och att hans hemläxor var alltid bra. Han var nummer ett eller två i klassen. I hans klass var det 40-50 elever. Jag undrade hur läraren kunde ta så väl hand om alla elever, när de var så många. Wang förklarade att läraren ofta var tillsammans med sina elever och hjälpte dem individuellt. Hon undervisade i kemi. Wang kunde fortfarande minnas hur de varje morgon samlades och hade gymnastik på skolgården. Läraren visade hur alla skulle göra. Och om det var någon elev som misslyckades i en test så hjälpte läraren henne/honom. Wang berättade också att i varje kinesisk klass är det så att de elever som är duktiga skall hjälpa läraren att hjälpa de elever som behöver mer hjälp. Oftast sker denna kamratundervisning efter lektionerna, i Kinas kallas den för ”den andra lektionen”.

Wang berättade att i vissa skolor inkluderas även utvecklingsstörda elever i samma klasser som barn utan handikapp. Men det är olika – ibland går dessa elever i specialskolor.

Det beror på situationen. En bra lärare, bra elever och de som lär sig långsamt kan hjälpa varandra. I andra fall kan man avgöra om det går beroende på elevens inlärningsnivå.

På min fråga i vilken typ av skola vill han att hans sonson, som bara är två år gammal, ska gå när han blir äldre, svarade Wang att han förståss vill att han ska gå i den bästa skolan eftersom

det gällde hans barnbarn. Men när jag berättade om att i Sverige har man ambitionen att inkludera alla barn i samma skola tyckte han att den idén var mycket bra:

Jag tror så. Det kan ge en möjlighet för eleverna att kunna kommunicera med alla... det är bättre. Men det är ett stort problem och en stor utmaning för läraren hur man ska göra. Jag tror att när eleverna går på Middle School, Junior School eller i universitetet behöver de kunna kommunicera med alla och vara sociala. Så kanske man borde sätta ihop alla elever i samma klasser. Man ska tidigt lära eleverna detta – både de som är duktiga, normala och har utvecklingsstörning kan lära sig att kommunicera med varandra – så det är det bästa, men det är en stor utmaning för läraren.

Wang fortsatte sitt resonemang, som verkade vara en idé han kom på medan han pratade. Han menade att man kanske skulle göra detta stegvis. Första steget skulle kunna vara att i en specialklass lära de utvecklingsstörda barnen färdigheter i en enkel kommunikation, därefter skulle man kunna sätta ihop dem med de andra barnen.

4.10 Intervju med Julie, en lärarutbildare i Ningbo.

Julie hade arbetat tre och ett halvt år som lärarutbildare i engelska vid en lärarhögskola i Ningbo efter att ha utexaminerats från Ningbo University. På denna lärarhögskola gick det ca 2 000 studenter. De utbildade sig till lärare i Primary School i alla olika ämnen. Av 40-45 studenter i varje klass var det bara tio manliga studenter, men Julie berättade att det är fler män som vill bli lärare på Junior Middle School och i Junior Senior School.

Julie berättade att de studenter som utexaminerats från Middle School stannar fem år i lärarhögskolan och de elever som utexaminerats från Senior School stannar tre till fyra år på skolan. Först under det fjärde eller femte året ska studenterna lära sig hur man lär ut – fram till dess är det ämnesstudier som gällde.

Julie berättade att om hon har några elever i sin undervisning som har svårigheter med engelska, ger hon dem extra lektioner och visar dem mer uppmärksamhet under de ordinarie lektionerna. De får mer frågor och hon hjälper dem. Hon berättade också att hon låter eleverna bilda studiegrupper – ibland bestående av två ibland av fyra elever. Ofta bildar eleverna grupper efter hur de bor, fyra och fyra, i internatet. Det förekommer också att hon väljer en gruppledare och sedan stannar eleverna kvar på skolan och diskuterar olika problem.

Själv började Julie sin skola vid sju års åldern och gick sedan sex år i Primary School och tre år i Middle School. Därefter gick hon tre år i Senior School och sedan fyra år i universitetet. Julie berättade att det nuförtiden var lättare att komma in i universitetet speciellt i Östra Kina eftersom det hade tillkommit många nya universitet. Det gick 48 elever i hennes klass, under hennes egen skoltid, utom när de hade engelska då klassen var delad. På min fråga, hur läraren hann med alla elever, svarade hon enligt följande:

För att säga sanningen var det väldigt svårt. Den mesta tiden hade läraren föreläsningar och vi fick ställa frågor. Vi måste läsa det mesta på egen hand. Om vi ville diskutera något fick vi göra det efter lektionerna. I engelskan fick vi prata mer och under matematiken gick läraren runt och hjälpte dem som hade svårigheter.

Jag frågade henne vad hon tyckte om elitskolorna som till exempel i Beijing och hon svarade att det fanns två sådana även i Ningbo och fortsatte:

Det är svårt att säga. Det är inte så bra, eftersom fler och fler föräldrar vill att deras barn ska gå i dessa elitskolor, så eleverna har så mycket press och de måste göra så mycket hemläxor! Om de inte klarar testerna kan de inte se på sina föräldrar i ansikten. Vissa elever ägnar sig totalt åt att studera. De måste, eftersom många föräldrar tänker att om de går i dessa skolor kommer de in i de bästa högskolorna och universiteten.

Julie berättade att det i hennes skola, när hon var liten, gick inga elever som satte i en rullstol, men hon trodde inte att det skulle ha varit något problem om de var normalt begåvade. När jag frågade hennes åsikt angående inklusiv undervisning tyckte hon att blinda och döva måste gå i en annan skola men att utvecklingsstörda kunde i vissa fall gå i samma skolor som andra upp till Primary School och Middle School. Det fanns också speciella skolor för utvecklingsstörda men hon visste inte om det fanns sådana i Ningbo. Däremot fanns det speciella skolor för döva och blinda i Ningbo.

Tabell 2. Sammanställning av intervjuerna i Ningbo

	Lina	Jinaqian	Wang	Julie
Yrke	Läkarutbildare	Medieansvarig	Professor i medicin	Lärarytbildare
Ålder	40 år	40 år	60 år	26 år
Skolstart	6 år	7 år	7-8 år	7 år
Antal elever i klassen	50	40-50	40-50	48
Hur tog man hand om elever i speciella behov?	Läraren tillsammans med föräldrarna hjälpte dem som hade svårigheter.	Studiegrupper för läxläsning samt stöd av läraren även på kvällstid.	Läraren hjälpte eleverna individuellt. De duktiga eleverna hjälpte läraren att hjälpa dem som hade svårigheter; den så kallade "andra lektionen".	Det var svårt eftersom läraren mest föreläste. Mer individuell hjälp i matematik och engelska. Gruppdiskussioner mellan elever efter lektionerna.
Hur tar man hand om dessa elever idag?	Läraren, föräldrarna och de duktiga eleverna i klassen hjälper dem som har svårigheter.	Eleven kan ringa till läraren. Föräldrarna hjälper till eller anställer en privatlärare.	Om det är en bra lärare och duktiga elever kan de hjälpa dem som lär sig långsamt.	Extra lektioner och mer uppmärksamhet. Studiegrupper samt diskussionsgrupper där läraren väljer en gruppleddare.
Elitskolor	Tror att de flesta föräldrarna vill att deras barn ska gå i den bästa skolan. Tror att staten vill att barnen ska vara jämlika och gå i samma skolor		Vill att hans barnbarn ska gå i den bästa skolan.	Svårt att säga. Fler och fler föräldrar vill ha sina barn i elitskolor. Barnen går in totalt i sina studier – drabbas av stress och ångest om de misslyckas.
Var elever med utvecklingsstörning inkluderade i de vanliga skolorna?	Nej, några gick hemma men de flesta gick i speciella skolor. Känner inte till såna skolor.	Nej, de gick i speciella skolor. Känner till såna skolor i Hangzhou.	Vissa var inkluderade i vanliga skolor och andra gick i speciella skolor.	Vissa gick i vanliga skolor andra gick i speciella skolor. Känner inte till såna skolor.
För eller emot inkludering.	Utvecklingsstörda skall gå i speciella skolor. De har svårt att förstå och kan bli retade av klasskamraterna.	"Speciella elever" skall gå i speciella skolor, där det finns andra sätt att lära sig, fastän en hade klarat sig genom den vanliga skolan och in i universitet. Utvecklingsstörda kan bli retade i skolan.	För inkludering av all elever. Stor utmaning för läraren. Kan eventuellt genomföras stegvis. Viktigt att alla tidigt lär sig att kommunicera med varandra.	Normalbegåvade med fysiskt handikapp kan gå i vanliga skolor. Blinda och döva skall gå i specialskolor. Upp till Primary och Middle School kan man inkludera utvecklingsstörda elever.

4.11 Analys av intervjuerna i Ningbo

Intervjuerna visar att under sin egen skoltid hade Lina inte berörts av elever i speciella behov, men idag hjälper hennes dotter elever i svårigheter. Lina verkade inte heller ha kommit i kontakt med elever som hade utvecklingsstörning. Hon sade att de gick i en annan skola, men hon kände inte till någon sådan skola. Hon trodde att staten tog avstånd från elitskoletänkandet, men trodde också att de flesta föräldrarna var för dessa skolor. Lina visade själv inte någon större entusiasm för elitskolor trots att hennes dotter var bäst i klassen. Lina är emot inkluderingen av alla elever till samma skolor.

Jinaqian hade egna erfarenheter att behöva extra stöd. Studiegrupperna på kvällstid var bra men räckte inte till så han fick fråga hjälp av läraren. Nuförtiden fick barnen hjälp av sina föräldrar eller av privatlärare. Han hade sett en intressant TV-program om en elev med utvecklingsstörning som klarat sig genom hela skolgången upp till universitetet, men trots detta är han emot inkluderingen av alla elever till samma skolor.

Wang var själv en av de duktigaste eleverna i klassen och fick hålla så kallade ”andra lektioner”. Han hade mycket goda erfarenheter om hur läraren försökt stödja alla elever individuellt. Han ville gärna att hans egen sonson skulle gå i en elitskola, men förövrigt var han för inklusiv utbildning. Tanken verkade födas medan han pratade. Han tyckte att det var viktigt att alla barn lärde kommunicera med varandra tidigt. Han insåg att detta skulle vara en stor utmaning för läraren och funderade att detta eventuellt skulle kunna genomföras stegvis.

Julie tyckte inte att man i skolan fick tillräckligt med individuell hjälp. Nu när hon själv är lärarutbildare arbetade hon mycket med grupper men gav också extra hjälp individuellt till dem som hade svårigheter. Hon tror att inkludering av utvecklingsstörda barn är möjlig upp till Middle School, men tror inte att blinda och döva skulle kunna ingå i detta.

4.12 Sammanfattning av intervjuerna i Ningbo

Ur intervjuerna kan avläsas att det normalt inte går så många handikappade barn i de vanliga skolorna. Vart dessa tar vägen är svårt att säga – ingen av de intervjuade kände till någon specialskola för utvecklingsstörda barn i femmiljonerstaden Ningbo. Däremot finns det både döv- och blindskolor i Ningbo. Rädslan att de utvecklingsstörda barnen skulle bli retade är en av huvudanledningarna till att Lina och Jinaqian är emot inkluderingen. Jinaqian tror också att man i specialskolorna har en annan typ av pedagogik. Professor Wang var mest för en inkluderande skola och funderade även på hur den skulle kunna genomföras. Julie stödde den inkluderande skolan i alla fall upp till Middle School. Staten är enligt Lina emot elitskolor, men dessa blir bara fler och fler och verkar ha en bred acceptans hos allmänheten.

4.13 Resultatsammanställning

Undersökningen visar att medan man i Sverige kan ta hjälp av specialpedagoger och assistenter, när barn hamnat i svårigheter, är det vanligt i Kina att eleverna hjälper varandra. Denna kamratundervisning kan organiseras exempelvis genom att bilda studiegrupper eller genom så kallade ”andra lektioner”.

Både i Sverige och i Kina förekommer ett tydligt gap mellan den utbildningspolitiska retoriken och verkligheten. Det officiella målet i Sverige är ”en skola för alla”, trots detta går den svenska skolan mot en större segregering. I Kina blir det fler och fler privata och statliga elitskolor samtidigt som man genom olika utbildningspolitiska åtgärder försöker minska studiestressen hos eleverna.

Det visade sig att sex av mina åtta informanter var tydligt emot inkluderingen av alla handikappade elever till samma skolor. Den vanligaste orsaken i de båda länderna sades vara risken att elever med handikapp skulle hamna utanför kamratgemenskapen. Man ansåg också att pedagogiken i special- och särskolor var annorlunda än i de vanliga skolorna. Med hjälp av denna undersökning kan jag inte uttala mig om pedagogiken i de kinesiska specialsolorna, men enligt professor Ekblad är de svenska särskolorna svåra att försvara med hänvisning till en speciell pedagogik. Det som skiljer skolorna åt är omsorgen och att arbetet sker långsammare.

De båda professorerna i Sverige respektive i Kina, stödde inklusionsidéen. De såg det som självklart att man inte skulle göra skillnad mellan människor. Däremot måste man förändra skolan så att den kan ta emot alla barn. De såg med andra ord inte eleven som problembäraren utan hellre miljön i skolan. Båda tog också upp lärarnas viktiga roll i om inklusionen skulle kunna genomföras eller inte.

5 Diskussion

Denna undersökning har gett mig kunskaper rörande skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige. Undersökningen indikerar att det finns få personer som helhjärtat stödjer inklusionsidéen. Det argumentet som man oftast lyfter fram mot inkluderingen är att de funktionshindrade barnen skulle bli retade och utfrysta i den vanliga skolan. Vem är det i så fall som äger problemet och skall bli måltavla för åtgärder? Ska de handikappade barnen skyfflas undan så att skolan slipper utveckla de "normala" barnens empatiska förmåga? Och hur skall dessa grupper umgås senare, i vuxen ålder, när skolperioden är över för alla?

Ett annat argument mot en inkluderande skola är att det i särskolorna förekommer en specialpedagogik som inte går att genomföras i den vanliga skolan. Enligt Tideman, Rosenqvist mfl (2004) finns det inga belägg för ett sådant påstående. Hur det förhåller sig i de kinesiska specialsolorna kan denna undersökning inte ge svar på.

Både Ekblad som Persson (2000) menar att friskolornas framväxt är ett hot mot en skola för alla. Så länge de fristående skolorna kan hänvisa till skollagen 9 kap 2§ (Läraryrket, 2001) kan de neka inträdet för vissa barn.

Skolan står öppen för alla barn som enligt denna lag har rätt till utbildning inom motsvarande skolform i det offentliga skolväsendet, med undantag för sådana barn vilkas mottagande skulle medföra att betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter uppstår för skolan. (Skollagen 9 kap 2 § i Läraryrket, 2002)

Jag ser denna paragraf som ytterligare ett exempel av ett gap mellan utbildningspolitisk retorik kontra verklighet. Enligt mig strider denna paragraf inte bara mot idéen om den inkluderande skolan men också mot det fria skolvalet, som infördes av riksdagen år 1991.

Den använda metoden, som riktade sig till ett speciellt urval av skolans aktörer; till en professor i pedagogik samt till några skolchefer i Sverige, till relativt högutbildade, engelsktalande föräldrar och farföräldrar samt till en lärarutbildare i Kina, gör att resultatet inte kan generaliseras. Primärt syftar denna studie inte heller till att få ett generaliserbart resultat utan framförallt till att lyfta fram attityder för eller emot en inkluderande utbildning i de

respektive länderna. Men med ett annat urvalsinstrument än det valda, skulle jag eventuellt ha fått en annan kombination och vidare bredd av utsagorna.

Ytterligare en metodreflektion gäller valet att använda öppna frågeställningar vid intervjuerna. Detta gav för mig överraskande kunskap som jag förmodligen hade missat genom andra metoder som exempelvis att den kinesiska staten i retoriken är mot elitskolor och att det i den kinesiska TV: n visats ett reportage om en utvecklingsstörd elev som lyckats komma mycket långt i sina studier – mina informanter fick lyfta fram det som de tyckte var viktigt, utan att jag i förväg skulle gissa mig till olika valsalternativ.

Av de åtta informanterna valdes en på grund av att han är professor i pedagogik. Det visade sig dock en annan av informanterna också var en professor – fastän i medicin. Båda professorerna stödde idén om en inkluderande skola. Genom att underlaget är mycket begränsat är det lätt att dra förhastade slutsatser, men jag finner denna sammanträffande ändå som intressant. En fortsatt forskning inom detta område skulle kunna visa om den personliga utbildningsnivån har betydelse när det gäller attityder för eller emot en inkluderande skola. Och i så fall – vad skulle detta bero på?

Ett annat intressant kommande forskningsområde skulle vara att med utgångspunkt från den nya lärarutbildningen vara med i ett försök att utveckla pedagogiken och metodiken anpassat för den inkluderande skolan i Sverige. Men först krävs det en mycket större undersökning än det jag genomfört för att klarlägga alla de olika hindren som anses stå i vägen för den inkluderande skolan.

Som vidare forskning tycker jag också skulle vara intressant och angeläget att studera vidare det kinesiska skolsystemet och pedagogiken i specialskolorna. Jag skulle också vilja titta närmare på den grupp- eller kamratundervisningen som alla mina informanter i Kina har pratat om.

Den här undersökningen har inte haft som syfte att klargöra var alla funktionshindrade barnen i Kina befinner sig, men frågan har ändå väckts hos mig. Ett visst antal finns i specialskolor och i specialklasser. En del finns i barnhemmen, många inkluderas i de vanliga skolorna och hur många som stannar hemma, vet ingen. Några få handikappade barn har jag träffat på Ningbos gator. Vilken historia har dessa barn att berätta? Om det bara är möjligt skall jag försöka lyssna till den när jag inom snar framtid ämnar återvända till Kina.

6 Sammanfattning

Denna undersökning har haft som syfte att studera skillnader och likheter i attityder angående inklusiv utbildning i Kina och i Sverige. Som metod användes litteraturstudier samt kvalitativa intervjuer med öppna frågeställningar. Som utgångspunkt togs den pågående diskursen för eller emot individinkludering av barn i speciella behov i vanliga klasser i Sverige. Förespråkarna stödjer sig i budskapen i Salamancadeklarationen, i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, i FN:s barnkonvention samt i FN:s standardregler, vilka alla proklamerar för att barn oavsett handikapp ska kunna delta i den ordinarie undervisningen efter sin förmåga och ha samma rättigheter och möjligheter som barn utan handikapp.

Litteraturstudier har bringat fram att det kinesiska utbildningssystemet har präglats av elitistiskt tänkande. Under kejsartiden tillämpades urval genom ett examinationssystem och idag påbörjas gallringen redan på grundskolenivå till olika elitskolor. Det finns ett ökande antal specialskolor för döva, blinda och utvecklingsstörda elever, men många elever i speciella behov går i vanliga skolor, stannar hemma eller finns i barnhemmen. Utbildningen av specialpedagoger har kommit i gång men i allmänhet förekommer ingen specialpedagogik i de vanliga kinesiska klassrummen; det är läraren som har ansvar över elevernas utbildning.

De föreliggande litteraturstudierna har även visat att utbildningspsykologin i Kina grundas på Piagets utvecklingsteorier och Blooms idéer om maximal inläring liksom Masslows och Rogers behovsteorier. Undervisningen även har påverkats av vissa delar av Deweys idéer mestadels genom den före detta sovjetiska humanisten, Sukhoulsk. Den inhemska kinesiska utbildningspsykologin som integrerar kropp och själ till en gemensam teori saknar motsvarighet i västvärlden. Även den kinesiska forskningen om barnens beteende och om deras moralkognition är unikt i sitt slag. Resultaten av denna forskning bildar den teoretiska grunden för moraluppfostran i Kina.

Intervjustudien visade att det i Kina är vanligt att eleverna hjälper varandra. Denna kamratundervisning kan organiseras exempelvis genom att bilda studiegrupper eller genom så kallade ”andra lektioner”. Staten stöder på olika sätt initiativ som riktar sig till att lärare eller arbetsgivare satsar extra för handikappade. Man lyfter gärna också upp handikappade som lyckats på olika sätt i syfte att förändra människors attityder.

Den föreliggande undersökningen visade också att de som motsätter sig en inklusiv utbildning, både i Sverige och i Kina, ofta är oroliga över att barn med handikapp skulle hamna utanför klassgemenskapen. Det visade sig också att det både i Sverige och i Kina förekommer ett gap mellan den utbildningspolitiska retoriken och verkligheten. I retoriken är man i Sverige för ”en skola för alla”, medan den svenska skolan går mot en allt större segregering. Den utbildningspolitiska retoriken i Kina handlar om att minska studiestressen hos eleverna, exempelvis genom försöken att förbjuda lördagsundervisningen och minska läxbördan, samtidigt som tävlan till privata och statliga elitskolor ökar.

Det flesta av mina informanter, både i Sverige som i Kina, var tydligt emot inkluderingen av alla funktionshindrade elever till samma skolor. Förutom den ovannämnda oron, att barn med funktionshinder skulle få svårare att få kamrater, ansågs att pedagogiken i special- och särskolorna var annorlunda än i de vanliga skolorna. Enligt professor Ekblad är de svenska särskolorna svåra att försvara med hänvisning till en speciell pedagogik. Enligt honom är det enda, som skiljer skolorna åt, omsorgen och den långsammare arbetstakten. Jag skulle gärna i

framtiden studera pedagogiken och didaktiken i någon av de kinesiska specialskolorna, vilket inte har rymts inom ramen för denna undersökning.

Jag fann det som intressant att de två av mina informanter som bar professortiteln var för inklusiv utbildning. De såg miljön i skolan som problembäraren och inte eleven. Det skulle vara intressant att studera utbildningens betydelse för attityder för eller mot inklusiv utbildning.

Ytterligare ett intressant forskningsområde som utkristalliserades under undersökningens gång var att med utgångspunkt från den nya lärarutbildningen vara med i ett försök att utveckla pedagogiken och metodiken anpassat för den inkluderande skolan i Sverige.

7 Referenser

Armstrong, F. Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Armstrong, F. Belmont, B. & Verillon, A. (2000). *Vive la difference? Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration*. Ur Armstrong, F. Armstrong, D. & Barton, L. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Asmervik, S. & Ogden, T. & Rygvold, A. (1993). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Atterström, H. Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bing, L. & Holger, D. (2001). *Gender and School Inequalities in China. Care Study in five Beijing Schools*. Institute of international Education 133. Stockholm University

Booth, T. (2000). *Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda?* Ur Armstrong, F. Armstrong, D. & Barton, L. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Brännström, A. (2004). *Själarnas ingenjörer – ett specialpedagogiskt studium I Ningbo, Kina*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, Institutionen för Beteendevetenskap, B-uppsats i specialpedagogik.

Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1991). *Vägval och växande - Specialpedagogiskt perspektiv*. Helsingborg: Almqvist & Wiksell Förlag.

Duan, H. Zhang, S. Wu, Z. Shen, Z. & Xu, M. with guidance from Qian, Z. and Hu, X. (1995). *Educational psychology and teaching methods in China: development and trends*. Ur UNESCO (1995). *Recent trends and developments in educational psychology: Chinese and American perspectives*. Unesco Publishing, Educational studies and documents 61.

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

Epstein, I. (1991). *CHINESE EDUCATION. Problems, Policies, and Prospects*. New York & London: Garland Publishing, Inc.

Floistrup, B. (2002). *Drakar i öst och väst*. Spånga: Apec Förlag AB.

From, J. & Holmgren, C. (2002). *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. Umeå: Umeå Universitet, Akademiska avhandlingar nr 64.

Henriksson, A. & Hwang, T. (1987). *Samtalen med Konfucius. Tolkade av Alf Henriksson och Hwang Tsu-Yü*. Stockholm: Nordsteds Förlag.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga rådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. HSFR

Kessen, W. (1976). *Barndom i Kina*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Kjellgren, B. (2000). *Kinakunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket (2002). *Lärarens handbok – skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*.

Larson, S. (1993). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Oslo: Nordisk pedagogik. Vol. 13, pp. 194-211.

Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

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

McDonnell, P. (2000). *Inklusive education in Irland: rhetoric and reality*. Ur Armstrong, F. Armstrong, D. & Barton, L. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Persson, B. (2000). *Special education in today's Sweden – a struggle between the Swedish model and the market*. Ur Armstrong, F. Armstrong, D. & Barton, L. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Regan, T. (1996). *Non-western educational traditions. Alternative approaches to educational thought and practice*. New Jersey: LEA, Mahwah

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

SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.

Starrin, B. & Svenson, P. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd. En bok om olika funktionshinder och skolans stödande insatser för elever med dessa funktionshinder*. Solna: Ekelunds Forlag AB.

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

Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004) *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94..* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

U.S. Department of the Army (1994). *Army Area Handbook – Chapter 4.02: The Education System*. Lois Libraries

Weinehall, K. (1997). *Att växa upp i våldets närhet. Ungdomarnas berättelser om våld i hemmet*. Umeå: Umeå universitets tryckeri.

<http://www.china.org.cn/english/features/38282.htm>, 2005-05-10. *Special Education and Vocational Education*.

<http://www.eenet.org.uk/deaf/incdeafrep/summary.shtml> 2005-05-10. *Inclusion and Deafness Seminar*. University of Manchester, June 14th 1999.

<http://www.skolporten.se/db/artikelview/542>. 2005-05-10. *Kina ifrågasätter elittänkandet, 1999-08-27*

http://www.starofhope.org/sv/projekt_kina.asp, 2005-05-10. *Hoppets Stjärna*.

<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm> 2005-05-10. *World Bank Technical Paper Number 261 Asia Technical Series*.

<http://www.skolverket.se/sb/d/254> 2005-08-12 Skolverket. Om PISA. Vad är PISA?

Bilagor

7.1 Bilaga I Intervjufrågor till professor Ekblad

Vad lägger du i begreppet ”en skola för alla”?

Vad lägger du i begreppet ”likvärdighetsprincipen”?

Vad lägger du i begreppet ”individintegrering”?

Finns det något nationellt mål när det gäller inkluderande kontra segregering utbildning?

Hur långt har man kommit i Sverige med strävanden mot en skola för alla?

Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

7.2 Bilaga II Intervjufrågor till skolcheferna

Vad lägger du i begreppet "en skola för alla"?

Vad lägger du i begreppet "likvärdighetsprincipen"?

Vad anser du om särskolornas, specialskolornas och resursskolornas vara eller icke vara?

7.3 Bilaga III Intervjufrågor till föräldrar

Berätta om din skoltid.

Hur tog man hand om elever i speciella behov?

Hur tar man hand om dessa elever idag?

Vad anser du om elitskolor?

Var elever med olika handikapp inkluderade i den vanliga skolan?

Vad anser du om inkludering? Skall alla elever gå i samma klasser?

7.4 Bilaga IV Intervjufrågor till en lärarutbildare

Berätta om ditt arbete

Hur hjälper du elever som har svårigheter?

Berätta om din egen skoltid.

Hur tog man hand om elever i speciella behov?

Hur tar man hand om dessa elever idag?

Vad anser du om elitskolor?

Var elever med olika handikapp inkluderade i den vanliga skolan?

Vad anser du om inkludering? Skall alla elever gå i samma klasser?