

# Att arbeta för en inkluderande grundskola

En studie av skolledares och pedagogers syn på inkluderingsbegreppet

Marlene Andersson

Ulrica Gredfors Andersson

Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p  
Specialpedagogik  
Specialpedagogik och forskning (41-60 p)

Specialpedagogiska programmet  
Vårterminen 2007  
Examinator: Britta Wingård  
English title: Aspiring to an including school system



# Att arbeta för en inkluderande grundskola

En studie av skolledares och pedagogers syn på inkluderingsbegreppet

Marlene Andersson

Ulrica Gredfors Andersson

## Sammanfattning

Under en period har myndigheter, forskning och skolpolitiker talat sig varma för begreppet inkludering och en skola för alla. Även i vår utbildning till specialpedagoger på lärarhögskolan i Stockholm har inkluderingsbegreppet varit frekvent förekommande. Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger och skolledare definierar inkluderingsbegreppet samt försöka ta reda på hur de, med fokus på detta begrepp, uppfattar sin nuvarande verksamhet. Vi vill också undersöka vilka vinster och svårigheter som finns med inkludering enligt pedagogerna och skolledarna samt försöka ta reda på hur de anser att den optimala organisationen skulle kunna se ut med fokus på inkludering. Finns det likheter och skillnader mellan yrkesgrupperna i dessa frågor? Undersökningen genomfördes med två olika metoder, enkäter och intervjuer. Enkäterna, som lämnades ut på två olika grundskolor, besvarades av 40 pedagoger. 35 av dessa är grundskollärare. Intervjuerna besvarades av fyra skolledare från fyra olika grundskolor. Tre av skolorna är F-6-skolor och en skola är en F-9-skola.

Denna undersökning visar huvudsakligen att majoriteten av pedagogerna och samtliga skolledare anser att inkludering innebär att skolan är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar. Pedagogerna anser att de i dagens verksamhet försöker att sträva efter just detta medan skolledarna använder sig av flera olika strategier för att arbeta för en inkluderande verksamhet. Den största vinsten med inkludering är, anser både pedagoger och skolledare, en större acceptans av elevers olikheter. Svårigheterna med inkludering är enligt pedagogerna personalresurser samt organisation och arbetssätt. Även tre av skolledarna anser att organisation och arbetssätt är en svårighet. Två skolledare nämner dessutom ekonomin som ett hinder. I den optimala organisationen tar pedagogerna upp personalrelaterade frågor, främst i form av fler vuxna i skolan, men även arbetssätt och gruppstorlek nämns. Även skolledarna berör personalrelaterade frågor, men för dem handlar det mer om vikten av rätt kompetens.

### Nyckelord

grundskollärare, inkludering, integrering, pedagoger, skolledare

## Förord

Vi är två grundskollärare som har arbetat inom grundskolans lägre år 1-6 i ett antal år. Intresset för inkludering har växt fram hos oss båda, då vi vet att dagens skolbarn är olika men ändå ska kunna få en likvärdig undervisning tillsammans i skolan. Frågan vi började med att ställa oss var: "Hur ska vi kunna undervisa alla barn tillsammans?" Vi blev därefter nyfikna på vad inkluderingsbegreppet betyder för pedagoger och skolledare. Hur skulle den optimala organisationen kunna se ut ur ett inkluderingsperspektiv? Vi hoppas att med detta arbete kunna bidra med ett diskussionsunderlag inför framtida utvecklingsarbeten i skolan.

Ett varmt tack till alla pedagoger och skolledare vid de skolor där undersökningen gjordes. Trots ont om tid ställde ni alla upp utan att tveka! Ett stort tack också till vår handledare Anita Söderlund som har gett oss stöd under arbetets gång.

Allt arbete med uppsatsen har gjorts gemensamt.

Stockholm, februari 2007

Marlene Andersson

Ulrica Gredfors Andersson

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 Definitioner .....	5
<b>2. AKTUELL LITTERATUR</b> .....	<b>6</b>
2.1 Vad är inkludering? .....	6
2.1.1 Specialundervisning .....	7
2.2 Metoder för inkludering .....	8
2.3 En optimal organisation ur ett inkluderingsperspektiv .....	9
2.3.1 Vinster med inkludering .....	11
2.3.2 Svårigheter med inkludering .....	12
2.4 Historik .....	13
2.5 Styrdokumenten .....	14
<b>3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT</b> .....	<b>16</b>
3.1 Konstruktivism .....	16
3.1.1 Symbolisk interaktionism .....	16
3.1.2 Stämplingsteorin .....	17
3.2 Det sociokulturella perspektivet .....	18
<b>4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>19</b>
4.1 Syfte .....	19
4.2 Frågeställningar .....	19
<b>5. METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>20</b>
5.1 Urval och undersökningsgrupp .....	20
5.1.1 Undersökningsgruppens ålder.....	20
5.1.2 Undersökningsgruppens utbildning .....	21
5.1.3 Erfarenhet inom sin profession.....	22
5.2 Val av metod .....	22
5.3 Genomförande .....	23
5.3.1 Enkätundersökning av pedagoger .....	24
5.3.2 Intervjuer av skolledare .....	24
5.4 Bearbetning.....	24
5.5 Etiska aspekter.....	25
<b>6. RESULTAT</b> .....	<b>26</b>
6.1 Undersökningsgruppens definition av inkluderingsbegreppet .....	26
6.1.1 Pedagogernas definition av inkluderingsbegreppet .....	26
6.1.2 Skolledarnas definition av inkluderingsbegreppet .....	27
6.1.3 Sammanfattning.....	28
6.2 Dagens verksamhet ur ett inkluderingsperspektiv .....	28
6.2.1 Pedagogernas arbete för inkludering .....	29
6.2.2 Skolledarnas arbete för en inkluderande verksamhet.....	30
6.2.3 Skolledarnas syn på pedagogernas arbete för en inkluderande verksamhet .....	31
6.2.4 Sammanfattning.....	32
6.3 Den optimala skolan ur ett inkluderingsperspektiv .....	32
6.3.1 Vinster med inkludering enligt pedagoger .....	33
6.3.2 Vinster med inkludering enligt skolledare .....	34

6.3.3 Sammanfattning.....	34
6.3.4 Svårigheter med inkludering enligt pedagoger.....	35
6.3.5 Svårigheter med inkludering enligt skolledare.....	36
6.3.6 Sammanfattning.....	37
6.3.7 Den optimala skolan enligt pedagogerna .....	37
6.3.8 Den optimala skolan enligt skolledarna .....	38
6.3.9 Sammanfattning.....	39
<b>7. DISKUSSION .....</b>	<b>40</b>
7.1 Definition av inkluderingsbegreppet.....	40
7.1.1 Elevers förutsättningar.....	40
7.1.2 Känslan av att tillhöra en klass .....	40
7.2 Dagens verksamhet ur ett inkluderingsperspektiv .....	41
7.2.1 Elevens förutsättningar .....	41
7.2.2 Extra resurser .....	41
7.2.3 Skolledarnas syn på sig själva .....	42
7.2.4 Skolledarnas uppfattning om pedagogernas arbete.....	42
7.3 Den optimala organisationen ur ett inkluderingsperspektiv .....	43
7.3.1 Arbetssätt och organisation – en svårighet? .....	43
7.3.2 Arbetssätt och organisation – en väg till den optimala skolan? .....	44
7.3.3 Acceptans av elevers olikheter – en fråga om attityder och bemötande.....	44
7.3.4 Stärkt självkänsla, förmågor och olikheter.....	45
7.3.5 En fråga om personalresurser och ledarskap .....	46
7.4 Avslutande diskussion .....	46
<b>REFERENSER.....</b>	<b>49</b>

# 1. INLEDNING

En stor del av den utbildning vi får som specialpedagoger handlar om inkludering av elever inom skolan. Det är ett intressant ämne och frågan vi ställer oss är hur det kan gå till att arbeta för en inkluderad verksamhet?

För att försöka få svar på denna fråga har vi valt att undersöka hur pedagoger och skolledare i skolan anser att det kan gå till att arbeta för en inkluderad verksamhet. Vi har därför genom enkäter undersökt hur 40 pedagoger arbetar för inkludering idag samt vilka vinster och svårigheter som de stöter på under vägens gång. Vi har dessutom frågat pedagogerna hur den optimala organisationen skulle kunna se ut, med fokus på inkludering. För att kunna jämföra det materialet har vi även intervjuat fyra skolledare där vi ställt liknande frågor.

Nilholm (2006) skriver att inkluderingsbegreppet har växt fram i USA för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Det tidigare begreppet "mainstreaming" har kommit att betyda att elever ska anpassas till en skolsituation som inte är tillrättalagd för dem. Integreringsbegreppet börjar nu ersättas med begreppet inkludering. Här menas istället att skolan i sin utformning ska utgå från elevers olika förutsättningar. Nilholm argumenterar vidare att begreppet inkludering ges en mer omfattande innebörd, eftersom det ställer krav på att skolan förändras så att den i sin organisation utgår ifrån den mångfald som finns. Nilholm påpekar dock att det inom forskarvärlden inte råder full enighet om skillnaden mellan integrering och inkludering, men det många tycker är viktigt, oavsett vilken benämning som används, är att tydliggöra skillnaden mellan systemförändring kontra anpassning av individer till befintliga system. I en del böcker används begreppet inkludering, medan andra författare skriver om integrering.

Nilholm (2006) menar vidare att begreppet inkludering inte bara förekommer i utbildningssammanhang, utan även i andra kontexter. Å ena sidan kan inkludering innefatta andra arenor än utbildning, till exempel yrkeslivet, boende, politik. Å andra sidan kan begreppet komma att innefatta andra grupper än barn i behov av särskilt stöd, till exempel andra marginaliserade grupper såsom etniska minoriteter.

Vi har valt att inrikta vårt arbete på inkluderingsbegreppet i relation till barn i en skola för alla.

## 1.1 Definitioner

Först vill vi reda ut vad som egentligen menas med inkludering. Enligt Nationalencyklopedin ([www.ne.se](http://www.ne.se)) betyder verbet inkludera ”låta ingå som del i viss grupp”. I Svenska Akademiens ordbok (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/index.html>) står ordet inkludera för att innefatta, inbegripa och medräkna.

Ordet integration är enligt Nationalencyklopedin två enheter som förenas. I Svenska Akademiens ordbok står ordet integrera för att sammanföra två enheter till en helhet.

## 2. AKTUELL LITTERATUR

### 2.1 Vad är inkludering?

Nilholm (2006) beskriver hur Corbett och Slee definierar begreppen inkludering och integrering: I skolsammanhang betyder inkludering att skolan, som helhet, ska vara organiserad med tanke på att barnen, delarna, är olika. Integrering, däremot, innebär att barn som definierats som avvikande ska passas in i en helhet som från början inte organiserats från det faktum att barn är och har rätt att var olika. Brodin och Lindstrand (2004) anser däremot att skillnaden mellan integrering och inkludering är att för att bli integrerad måste individen ha varit segregerad. Om individen däremot hela tiden har varit en del av helheten så har individen varit inkluderad. Brodin och Lindstrand (2004) frågar sig vidare för vems skull vi har skolan:

Är det för elevernas skull eller lärarnas? Om eleverna är utgångspunkten för verksamheten måste lärarna vara flexibla och anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom, även om skolan är en arbetsplats även för lärarna. (s. 143)

Haug (1998) nämner i sin bok begreppen segregering och inkluderande integrering. Segregerande integrering, som kan sägas vara specialundervisningens ursprung, är, enligt Haug, olika sätt att organisera verksamheten, exempelvis att barnet är med i klassen, får undervisningstimmar enskilt, får vara i en mindre grupp utanför klassen, får gå i särskolan eller vara på en särskild institution. Det viktiga är att hitta den bästa miljön för barnet. Skolan vill försöka kompensera elevens svårigheter, så att eleven i möjligaste mån kan anpassa sig till skolan och samhället.

Den andra inriktningen som Haug beskriver är inkluderande integrering. Med detta menas att undervisningen ska ske i den klass som eleven tillhör. Anledningen till detta är främst att det uppfattas som en rättvisa för alla att delta. Det mest rättvisa och bästa för den enskilda individen är, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, att barnet deltar i gemenskapen och får undervisning tillsammans med sina klasskamrater. Det läggs stor vikt vid social träning och på att utveckla gemenskapen. Det tillåts att det finns skillnader mellan barn och att dessa skillnader är en del av de dagliga erfarenheterna i skolan. Barnen ska, utan att bli utstötta, få en sådan undervisning så att de kan komma så långt som möjligt. I och med det framstår alla som likvärdiga inför skolan och skolan som likvärdig inför alla elever. Enligt detta sätt att se har behovet av segregering åtgärder skapats därför att skolan inte är konstruerad för att alla ska kunna fungera där. Det förutsätts att några elever inte kommer/ska klara sig. Haug menar att den svenska skolan har avsikten att skapa en inkluderande skola, men att verkligheten ligger närmare den segregering integreringen.



Tinglev (2005) menar att kravet på skolan är att ge alla elever en kärna av lika kunskaper och färdigheter, samtidigt som hänsyn måste tas till att alla elever har olika sätt att lära, olika behov, förutsättningar och intressen. Hon menar att denna paradox, lika men samtidigt olika, har historiskt sett hanterats genom att i den ordinarie undervisningen utgå från det som alla elever har gemensamt, istället för att se till elevers olikheter.

McLeskey och Waldron (2007) skriver att det ultimata målet för inkludering, är att göra en allt vidare krets av olikheter till det vanliga i ett klassrum. Nilholm (2006) menar dock att om inkluderingen ökar olikheterna i undervisningssituationen kommer andra sätt att segregera att tvingas fram i klassrummet. Nilholm tänker sig här en segregation utifrån fler olika avseenden, exempelvis rumsligt, språkligt, aktivitetsmässigt och/eller i form av roller. Nilholm skriver vidare att det brukar sägas att inkludering kräver en social delaktighet och detta är ett nödvändigt villkor för att kunna tala om inkludering. Ett inkluderande klassrum borde innebära att olikheten ses som en tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och i sina sociala relationer.

Även Lundgren (2006) menar att trots diskussionen om en skola för alla finns en klar uppfattning om hur elever ska vara för att passa in i normen. Den som inte passar in blir betraktad som avvikare och problemet förläggs till individen. Elever som inte stämmer med mallen anses besvärliga och måste på något sätt tillrättavisas. Det finns också en risk, menar Lundgren, att eleverna riskerar att stanna kvar i detta fack under resten av sin skoltid.

Under alla skolår är föreställningarna om eleverna konstanta och de är ständigt föremål för korrigerande för anpassning till uppfattad normalitet. (s. 175)

### **2.1.1 Specialundervisning**

När det gäller specialundervisningen i våra grundskolor menar Adell, Arndt och Olovsson (2005) att den sällan ifrågasätts. De tycker att det borde föras en diskussion på skolan om vad som är bäst för eleven och dennes klasskamrater. Är det enskild undervisning av en speciallärare eller är det undervisning i klassrummet tillsammans med klasskamraterna? Författarna menar att även eleven och dennes föräldrar ska vara med i diskussionen på lika villkor. Det skulle kunna vara specialpedagogens ansvar att sådana samtal förs.

Haug (1998) är mycket tveksam till specialundervisningen och dess segregering av elever. Han menar att alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla

elever i skolan. Haug skriver också att mycket av specialundervisningen idag sker utanför klassens ram och att han ser en tendens att det kommer att öka.

I en undersökning som Ebenfeldt och Hedman (2006) gjorde om specialundervisning i matematik visar det sig att hälften av de intervjuade lärarna i undersökningsgruppen tyckte att det var bra att de enskilda eleverna fick specialundervisning enskilt för att kunna jobba i kapp de andra eleverna i klassen. Något som, enligt författarna, sällan lyckades och som heller inte borde eftersträvas.

## 2.2 Metoder för inkludering

I tidningen "Specialpedagogik nr 3/06" (2006) beskriver Rutger Ingelman i sin krönika "Är du för eller emot inkludering?" Ernest Siegels metoder för inkludering av elever i vanlig klass. Här ges exempel på Siegels metoder som bland annat handlar om att använda aktiviteter där framgång är säker, ge barnen speciella uppdrag, använda beröm, undvika värdeomdömen, dela upp aktiviteterna i småportioner och vara sparsam med tidsbegränsade uppgifter. Enligt Ingelman vill Siegel genom dessa metoder undvika problem med en negativ självuppfattning och ängslan men även bland annat problem med koncentrationssvårigheter, beteendestörningar och social omognad.

TössebrØ (red.) (2004) skriver att specialpedagoger ska medverka till utvecklandet av den inkluderade undervisningen.

För att eleven inte ska hamna i svårigheter ställs alltså krav på att den inkluderande undervisningen är planerad och genomförs på ett sådant sätt att den kan möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen. (s. 112)

TössebrØ (red.) menar vidare att utmaningarna är stora och konfliktfyllda men i en skola för alla måste alla vara beredda att möta alla. Vernersson (2002) anser att det viktigaste för ett inkluderande perspektiv i skolan är lärarnas attityd och förhållningssätt gentemot de elever som är i svårigheter. Vernersson (2002) skriver också:

De specialpedagogiska insatserna ska ske så att eleverna blir så lite särskilda som möjligt. Specialpedagogik kan, när den är som bäst, bidra till att vidga synen på all undervisning och skapa förståelse för problem som uppstår i skolan. (s. 26)

European Agency for Development in Special Needs Education (2003a) är ett projekt där deltagare från 15 europeiska länder har behandlat inkluderande undervisning och vilka faktorer som främjar detta. Projektet baserar sig på litteraturgenomgång och fallstudier. Deras sammanfattande rapport visar att det som är bra för elever i behov av

särskilt stöd också är bra för alla elever. Rapporten klargör även att modeller som förutsätter samarbete i undervisningen, gemensam problemlösning, blandade grupperingar och välstrukturerad undervisning tycks bidra till att förverkliga den inkluderade undervisningen. European Agency (2003b) sammanställer vidare de principer som visar på allmänna målsättningar för att främja inkluderande undervisning. Där betonas bland annat vikten av observationer och utvärdering.

Att uppnå positiva resultat för elever i behov av särskilt stöd ställer krav på observationer och utvärdering. Utvärdering av kvaliteten på undervisningen för elever i behov av särskilt stöd bör alltid ingå. (s. 8)

Enligt McLeskey och Waldron (2007) finns det två primära alternativ för ett ökat lärande och socialt uppförande som kan anpassas till vanliga klassrum. Det första alternativet är att tillföra extra resurser i klassrummet genom att tillsätta en speciallärare som medarbetare till den ordinarie klassläraren; tillsätta en assistent i klassen eller minska klasstorleken. Det andra alternativet är att modifiera vad eleverna förväntas lära sig och hur läraren undervisar eller att gruppera eleverna på ett annorlunda sätt.

Vilket alternativ som än väljs måste stödet passa naturligt in i klassrummet. Det är det som ger bäst resultat och som fungerar i längden. McLeskey och Waldron (2007) varnar dock för att assistenter eller pedagoger som stödjer eleverna för mycket hindrar dem i deras sociala samspel med kamraterna och i deras samspel med den ordinarie läraren eller andra vuxna. En annan nackdel är att eleverna blir beroende av en vuxen vid deras sida.

Ett av kännetecknen för en god inkludering i skolan är, enligt McLeskey och Waldron (2007) att de dagliga scheman och klassrumsaktiviteterna för barn med svårigheter är så lika som möjligt som för de elever som inte är i behov av särskilt stöd.

## **2.3 En optimal organisation ur ett inkluderingsperspektiv**

Andersson (2004) efterlyser ett tydligare barnperspektiv i skolan och anser att åtgärdsprogram skrivna i tre nivåer för barn i svårigheter där alla inblandade personer är delaktiga är viktiga. Även Nilholm (2006) betonar att det är viktigt med en övergripande planering med uppföljningar.

Andersson (2004) anser att läraren ska ha en helhetssyn på eleverna och stödja elevens utveckling som människa. Hon tycker också att läraren ska vara en auktoritet med tydlig struktur i klassen och att disciplin och ordning ska råda. Eleverna ska ha arbetsro och

lugn utan stress. På liknande sätt menar Nilholm (2006) att flexibelt stöd och samarbete i undervisningen är viktigt för att nå framgång.

Vernersson (2002) vill att lärarlaget stödjer och utvecklar elevernas kommunikations- och uttrycksmöjligheter. Det är också viktigt att som pedagog vara lyhörd för de inlärningsstilar som elevgruppen ger uttryck för. Hon betonar ytterligare att det är viktigt att lärarlaget har ett tydligt förhållningssätt gällande krav, struktur och stöd för elever i behov av särskilt stöd.

Vikten av bemötande och attityder är både Nilholm (2006), Andersson (2004) och Vernersson (2002) överens om. Nilholm menar att lärarnas attityder är viktiga och Andersson anser att en gemensam värdegrund i skolan och ett tätt samarbete mellan de vuxna är viktigt ur ett inkluderingsperspektiv. Vernersson tycker att en positiv attityd till elevers olika sätt att förstå och lära samt ett tillåtande gruppklimat är grunden för allt lärande. Hon skriver att pedagogerna ska lita på att alla elever – även de som ofta ”befinner sig i svårigheter” – är nyfikna och i grunden vill lära sig.

Både Andersson (2004) och Nilholm (2006) betonar att ledarskapet är viktigt på en skola. Andersson skriver att rektor ska ta ansvar för att elever och personal mår bra och trivs och se till att skolan har en aktiv elevvård. Hon anser även att det är viktigt med handledning till lärarna. Nilholm menar att ledarskap med en klar vision är viktigt samt att det finns en övergripande policy. Nilholm tar även upp vikten av kompetensutveckling samt tid för reflektion. Om föräldrars delaktighet i åtgärderna kring sina barn och vikten av respekt från skolans personal skriver både Andersson och Nilholm. En annan faktor för att inkludering ska fungera är att det finns goda ekonomiska möjligheter skriver Nilholm (2006).

McLeskey och Waldron (2007) har två punkter som de anser är viktiga för inkludering. Den första beskriver att om det finns två lärare i en klass (exempelvis en klasslärare och en speciallärare) så är det viktigt att båda lärarna arbetar med både elever med behov av särskilt stöd och elever utan behov av särskilt stöd.

Den andra punkten är att alla elever ska ges möjlighet att få prov upplästa för sig, inte bara elever i behov av särskilt stöd. Det ska vara en likhet i behandlingen mellan elever i behov av särskilt stöd och de elever som inte är det.

Ensuring that the rhythm of the day for students with disabilities is similar to that of other students and that the supports that are provided to students with disabilities are as natural and unobtrusive as possible are critical considerations in developing inclusive classrooms. (p.166)

De här punkterna hjälper till att säkerställa att olikheter blir det vanliga i klassrummet och att elever med behov av särskilt stöd blir en del i lärandet och det sociala samspelet i klassen, anser McLeskey och Waldron (2007).

### 2.3.1 Vinster med inkludering

Liljegren (2000) tar i sin bok upp vikten av att se till att den sociala sammansättningen i en klass blir så "bred" som möjligt. Vissa klasser får inte bli "specialklasser" och andra högstatusklasser. Hon menar att varje elev har rätt till både likhet och olikhet i en klass. De ska ha chansen att hitta en "besläktad själ" i sin klass, samtidigt som de mår bra av att lära sig tolerera och uppskatta olikheter och variationer.

Även Emanuelsson (Rabe och Hill, red. 2001) skriver om rätten till att vara olika och menar att integration är ett resultat av en demokratisk människosyn som inte ser de olikheter som finns mellan människor som ett problem, utan istället ser det som en tillgång. Emanuelsson menar vidare att integrering innebär en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och lika värde och därmed också rätt att delta fullt ut. Emanuelsson skriver även att integrering tyvärr har blivit beteckningen för en organisatorisk åtgärd i form av placeringen av eleven och att alltför många integreringsförsök misslyckas då ansvaret läggs på att den eleven som anses vara avvikande ska anpassa sig till gruppen. Det är dock resten av gruppen som bestämmer villkoren för gemenskapen. När det uppkommer svårigheter i en grupp är det därför en utmaning att försöka ändra situationen genom att se till helheten och inte bara leta efter orsaker hos den enskilda individen. Emanuelsson menar att integrering är ett viktigt ämne så länge ett samhälles grundvärderingar är demokratiska. Med detta menas att alla människor har ett lika värde och är accepterade helt och fullt. Han avslutar med orden:

När förlusten av en medlem av en grupp känns som ett minus, något negativt, då är integrering i den gemenskapen på väg att utvecklas. (s. 22)

Tideman m.fl. (2004) beskriver fritt hur Dorries och Haller framställer åtta olika teman, varav de fyra första av dessa är för en inkludering. Denna tematisering har från början funktionshindrade barn som utgångspunkt, men Tideman m.fl. menar att den även kan användas för elever i behov av särskilt stöd generellt.

Det första temat handlar om att alla vinner på inkludering, inte bara de elever som behöver extra stöd, utan också de andra eleverna då de bland annat får en större förståelse för mångfald. Det andra temat, återger Tideman m.fl. handlar om att inkludering är billigare eftersom det kostar mindre än specialklasser. Det tredje temat bygger på inställningen om att alla har rätt till utbildning oavsett förmåga. Det fjärde och sista temat för inkludering tar sin utgångspunkt i att en inkluderande undervisning

är framgångsrik för individerna. Elevens framgång är beroende av hur skolan lyckas möta de enskilda elevernas behov och inte av elevens förmåga och svårigheter.

Sist i nästa avsnitt går det att läsa om de fyra nackdelarna med inkludering som nämns av Tideman m.fl. (se kapitel 2.3.2).

### **2.3.2 Svårigheter med inkludering**

Andersson (1999) anser att dagens skola inte passar alla barn. De stora klasserna och den opersonliga miljön skapar problem för elever som har behov av enskilda instruktioner och nära vuxenkontakter. Det finns en stress för barn med långsammare inlärningstakt och långsammare mognad. Andersson menar också att prestationskraven är höga, vilket får de mindre duktiga barnens självkänsla att minska och elever med koncentrationssvårigheter skulle må bättre i en lugnare miljö. Även de teoretiska ämnenas dominans skapar problem för elever som har en större praktiskt än teoretisk förmåga.

Enligt Andersson (1999) menar professor Ingmar Emanuelsson att dilemmat med att särskilja elever beror på att skolans krav och förväntningar inte stämmer överens med elevernas olika förutsättningar. Här betecknas problemen ofta som elever med skolsvårigheter istället för skolor med elevsvårigheter, det vill säga det görs till ett individrelaterat problem.

En sammanfattande rapport från European Agency for Development in Special Needs Education (2003a) visar att de elever som är svårast att inkludera är de elever som har sociala och/eller emotionella svårigheter.

Andersson (1999) skriver att det kan finnas två huvudsakliga skäl till att segregera elever. Dels för att rädda eleven och ge eleven bästa möjliga stöd. Dels för att rädda klassen genom att bli av med störande elever i den vanliga undervisningen. Brodin och Lindstrand (2004) betonar däremot att särskiljandet av störande elever förgör de grundläggande demokratiska principerna, där vi alla ska leva sida vid sida i samhället.

Tideman m.fl. (2004) återger, som nämnts i kapitel 2.3.1, åtta olika teman, varav de fyra sista är mot en inkludering. Det femte temat som nämns är mer kritiskt till inkludering. Enligt det temat har vissa elever problem som kan ha en negativ inverkan på övriga barn och bland annat kan undervisningsnivån komma att sänkas för alla. Det sjätte temat tar sin utgångspunkt i att känsliga elevers situation skulle försvåras av att möta elever med exempelvis intellektuella problem i skolan. Det sjunde temat, fortsätter Tideman m.fl. betonar skolans uppdrag som kunskapsförmedlare, med läsning, skrivning och

matematik som viktigaste uppdrag; inte social fostran. Det åttonde och sista temat är kritiskt till att inkludering kan användas som ett sätt att dölja enskilda barns särskilda behov och att specialiserat stöd uteblir. Inkluderingen kan då leda till ensamhet och isolering och eleverna kan bli mer segregerade i ett klassrum än i en specialklass. Det menas även att inkluderingen riskerar att bli en placering utan innehåll, med en närvaro som är fysisk men som saknar sociala relationer.

## 2.4 Historik

Enligt Persson (2001) beskriver Stukát och Bladini hur det under det förra sekelskiftet debatterades om ”svagbegåvade” barns närvaro i folkskolan kunde skada skolans rykte. Lärare menade att ”svagbegåvade” barn kunde hämma undervisningen och därmed belasta de normala barnen. Det fruktades dock att barnen tidigt skulle lära sig att en avvikelser från det normala straffas av vuxna genom uteslutning. Persson menar att debatten som pågick för över 100 år sedan lätt kan kännas igen även idag.

Persson (1997) beskriver hur 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) såg positivt på specialundervisningen som ett alternativ till kvarsittning. Här förordades en individualiserad undervisning inom klassens ram. Samtidigt önskades en utökning av hjälpklasser för de svagt begåvade barnen, eftersom de då förväntades ha en mer harmonisk skolgång.

Skolberedningen från 1957 (SOU 1961:30) föreslog en uppdelad specialundervisning då det menades att orsakerna till elevernas skolsvårigheter främst låg hos dem själva. Samtidigt som grundskolan genomfördes växte specialundervisningen kraftigt och under sjuttioalet infördes ”samordnad specialundervisning”. Här bedrev speciallärare främst matematik- och svensk-undervisning med särskilt undervisningsmaterial och i långsam takt, skriver Persson (1997).

Persson (1997) nämner vidare att det i Lgr69 förespråkades en ökad integrering av elever med olika handikapp i den vanliga skolan. Samtidigt uppmärksammades att även miljön i skolan kan vara en orsak till de svårigheter elever kan få. I Lgr80 tonas skillnaden mellan vanlig undervisning och specialundervisning ner och specialundervisningens viktigaste uppgift är att motverka att barn får svårigheter i skolan. Vikten av att de barn som får specialpedagogisk hjälp så fort som möjligt får återgå till vanlig undervisning är också något som betonas. Persson (2001) anser vidare att under 90-talets lågkonjunktur drogs den specialpedagogiska verksamheten ner med nästan 30 procent och elever i behov av särskilt stöd får inte alltid den hjälp de är berättigade till.

Atterström och Persson (2000) skriver att samhällsförändringar tillsammans med ekonomiska nedskärningar i skolan ställer frågan om en skola för alla eller inte på sin spets. Från slutet av 80-talet verkar utvecklingen på många håll gå mot att de segregeringse lösningarna tilltar i takt med besparingar. De talas mer och mer om fördelarna med homogena grupper. Trots att forskning visar att homogenisering inte ger de förväntade resultaten finns en stark tilltro till denna typ av differentiering. Att inrätta homogena klasser och skolor genom nivågruppering motsägs av både nationella och internationella riktlinjer.

Alin Åkerman och Strinnholm (1997) uttrycker att det grundades särskilda observationsklasser på 1930-talet i Uppsala som skulle ”skydda” den vanliga skolan från elever som upplevdes som störande. Den särskiljande skolan växte sedan fram under 1950-talet och 1955 blev specialundervisningen lagstadgad. 1962 tilläts specialundervisningen att bedrivas i specialklasser eller genom särskild specialundervisning. I den vanligaste formen av specialundervisning, ”klinikundervisningen”, gick eleverna från klassen några timmar i veckan för träning hos en ”kliniklärare”. Målet med denna specialundervisning var att göra olikheterna mellan eleverna så liten som möjligt, att göra den som var avvikande så normal som möjligt. Sverige anses i dagsläget vara ett land med ganska hög integrering av elever med funktionshinder i det vanliga skolsystemet. Alin Åkerman och Strinnholm menar att trots att ambitionen har varit att skapa en skola för alla går barn med olika ”handikapp” fortfarande till stor del i särskilda skolor eller klasser.

## 2.5 Styrdokumentet

I Lpo 94 (2004) står bland annat att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läraren ska, enligt Lpo 94, utgå från elevens individuella behov och stärka elevernas vilja att lära. Rektors ansvar är bland annat att se till att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Rektor ska också se till att resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.

Ett annat styrdokument är Salamancadeklarationen (1996). En deklARATION är ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga. Deklarationen har snarare en politisk än rättslig betydelse och inget land är tvungen att följa en deklARATION.

Salamancadeklarationen är antagen av Internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca, Spanien 1994. Drygt 300 deltagare från 92 regeringar och 25 internationella organisationer deltog i denna konferens. Grundtanken i Salamancadeklarationen är att arbeta för ”en skola för alla”.



Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inläringstempon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola. (s. 24)

I Salamancadeklarationen (1996) förtydligas även rektorernas ansvar över elever i svårigheter.

Skolcheferna/rektorerna har ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal. (s. 33)

För att nå framgång i skolans inkludering rekommenderar Salamancadeklarationen (1996) en spridning av framgångsrika arbetssätt och forskningsresultat. Verksamheter i form av erfarenhetsutbyte är också något positivt.

Även i Grundskoleförordningen (5 kap 5§) (Regler för målstyrning, 2005) står det att särskilda insatser i första hand ska ges inom gruppen.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i särskild undervisningsgrupp. (s. 61)

# 3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Som teoretisk utgångspunkt har vi valt att ta upp konstruktivism, symbolisk interaktionism, stämplingsteorin och det sociokulturella perspektivet. Vi vill utifrån dessa utgångspunkter försöka belysa hur den sociala miljön runt barnet kan påverka dess möjligheter till inkludering och känslan av att vara inkluderad.

## 3.1 Konstruktivism

Imsen (1992) skriver att den schweiziske filosofen och psykologen Jean Piaget (1896-1980) är en framträdande gestalt inom konstruktivismen. Imsen skriver vidare att enligt honom tolkas allt vi lär oss och upplever genom våra gamla kunskaper och föreställningar. Inläringen sker genom att människan själv väljer ut, tolkar och anpassar stimuleringen. Inläring är därför ett resultat av vad människan gör med stimuleringen och inte tvärtom. Konstruktivism grundar sig på uppfattningen att kunskap konstrueras aktivt av den lärande själv och inte är något som mottages passivt från omgivningen.

Enligt Pedagogisk Uppslagsbok (1996) ger Lpo 94 tydligt uttryck för konstruktivistiska tankegångar till exempel genom sin beskrivning av matematik som ”en levande mänsklig konstruktion och en kreativ och undersökande aktivitet som omfattar skapande, utforskande verksamhet och intuition.”

### 3.1.1 Symbolisk interaktionism

Berg (1995) berättar att en riktning inom konstruktivism är den så kallade symboliska interaktionismen. Som upphovsman brukar nämnas George Herbert Mead (1863-1931), men även namn som Charles Cooley, William James, John Dewey och Herbert Blumer nämns. Anhängare av den symboliska interaktionismen menar att det väsentligaste hos människan är hennes språklighet. Den gör henne till en social varelse. Det menas vidare, enligt Berg, att människor inte lever isolerade utan i samspel med varandra. Därför kan vi bara förstå beteende genom att förstå mänskligt samspel. Ett mänskligt särdrag är förmågan att utväxla meningar (kommunicera) genom symbolspråk. Därav namnet symbolisk interaktionism. Människan bestäms i hög grad av det sociala spel hon bedriver tillsammans med andra människor i varje given situation. Det är andras reaktioner på oss själva som vi observerar och vi bildar vår självuppfattning genom interaktion med andra. Även Imsen (1992) återger hur George Herbert Mead beskriver

att det objektiva självet bildas. Enligt Imen menar Mead att vi inte observerar oss själva direkt utan det är andras reaktioner på oss själva som vi observerar. Beroende på deras reaktioner på oss själva lever vi oss in i hur andra ser på oss och detta utgör grunden för vår självuppfattning. Denna process kallas speglingsteori, det vill säga, vi speglar oss i andras reaktioner på oss själva. Berg (1995) återger att människan har förmågan att tänka sig in i den andres ställe och se sig själv från den andres synvinkel. Enligt den symboliska interaktionismens sätt att se är grunden för människans intelligens social.

### 3.1.2 Stämplingsteorin

Berg (1995) berättar att det, när det skrivs om den symboliska interaktionismen, är nödvändigt att även nämna forskning kring avvikande beteende. En teori som behandlar detta är den så kallade stämplingsteorin, en teori med uppenbara drag av interaktionismen. Berg nämner den interaktionistiske chicagosociologen W.I. Thomas, som är mest känd för sin tes att om människor definierar en situation som verklig så blir den verklig till sina konsekvenser, oavsett om den är sann eller inte, fortsätter Berg. Thomas uppmärksammar hur människor reagerar på en viss situation, vilka meningar de fäster vid den och hur de sedan ingriper som medverkande med utgångspunkt av denna mening. Som exempel ges börskraschen i New York 1929, som sedan ledde till 30-talsdepressionen. Enligt vad forskningen visar var bankerna solida, men människor trodde inte det. Därför gick alla samtidigt för att ta ut sina pengar, vilket fick till följd att bankerna gick omkull. Människor definierade en falsk situation som sann, och resultatet blev att den visade sig sann i praktiken, en självuppfyllande profetia (Berg, 1995).

Enligt Berg kan stämplingsteorin beskrivas genom att om du definierar en människa som avvikare så blir han också det.

En person är inte i sig själv en avvikare, men kan så småningom bli det, om han tillräckligt konsekvent utsätts för trycket att bli det. Avvikelsen är ingen individuell egenskap hos en person utan en relationell process. Avvikaren avviker alltid från något. Svart är svart endast mot vitt. Avvikelser kan bara förstås om vi sätter in dem i relationer mellan människor där någon med makt stämplar ett visst beteende som avvikande. (s. 167-168)

Under 50-talet utvecklades stämplingsteorin och tog till sig det socialisationsperspektiv som finns hos Mead, fortsätter Berg. Där ses avvikelsen som en process snarare än som något statiskt. Du är inte avvikare utan du blir det. Att vara avvikare är inte bara en fråga om att utföra vissa typer av handlingar, utan avvikaren lär sig att uppfatta sig själv som en avvikande person. Många har en positiv uppfattning av sin avvikelse och kan skapa en god identitet i den grupp där avvikelsen inte har en negativ klang, skriver Berg.

## 3.2 Det sociokulturella perspektivet

Den ryske teoretiker Lev Vygotsky (1896-1934) antog, enligt Imsen (1992) en infallsvinkel som brukar kallas sociokulturell. Vygotsky såg omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation. En central huvudpunkt hos Vygotsky är, enligt Imsen, att all intellektuell utveckling och allt tänkande tar sin utgångspunkt i social aktivitet. Det individuella, självständiga tänkandet är ett resultat av social verksamhet. Det är inte så att individuell utveckling skapar social aktivitet. En viktig huvudpunkt i Vygotskys teori är att barnet är i stånd att utföra en handling i samspel med andra innan det kan utföra den ensam. Först utför barnet handlingar med hjälp, därefter utan hjälp. När vi vill ta reda på barnets anlagsnivå måste vi därför först klargöra vad vi anser att barnet skulle kunna klara av med hjälp och stöd och vad vi anser att barnet klarar av på egen hand. Skillnaden mellan dessa två nivåer kallas den approximativa utvecklingszonen. Den pedagogiska utmaningen ligger i att utnyttja utvecklingszonen genom att stimulera barnet att arbeta aktivt tillsammans med andra och ge det hjälp och stöd på vägen mot att klara uppgifter på egen hand. Enligt Imsen signalerar Vygotskys möjlighetsbegrepp att alla människor har en utvecklingspotential.

Imsen (1992) skriver vidare att utveckling sker enligt Vygotsky genom relationer, i synnerhet till föräldrarna. Den kulturella förståelsen och den kognitiva utvecklingen kallar Vygotsky internalisation. För att ett barn ska internalisera begrepp och kunskaper krävs att det undervisas och har goda relationer med äldre, till exempel föräldrar, lärare och andra förebilder. Imsen menar att enligt Vygotsky påverkar alltså de sociala faktorerna intelligensen, som inte enbart beror på biologiska förutsättningar.

# 4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

## 4.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger och skolledare definierar inkluderingsbegreppet samt försöka ta reda på hur de, med fokus på detta begrepp, uppfattar sin nuvarande verksamhet. Vi vill också undersöka vilka vinster och svårigheter som finns med inkludering enligt pedagogerna och skolledarna samt försöka ta reda på hur de anser att den optimala organisationen skulle kunna se ut med fokus på inkludering. Finns det likheter och skillnader mellan yrkesgrupperna i dessa frågor?

## 4.2 Frågeställningar

Finns det likheter och/eller skillnader när det gäller hur skolledare och pedagoger, med fokus på inkluderingsbegreppet,

- definierar inkluderingsbegreppet
- uppfattar sin nuvarande verksamhet
- anser att den optimala organisationen skulle kunna se ut.

# 5. METOD OCH GENOMFÖRANDE

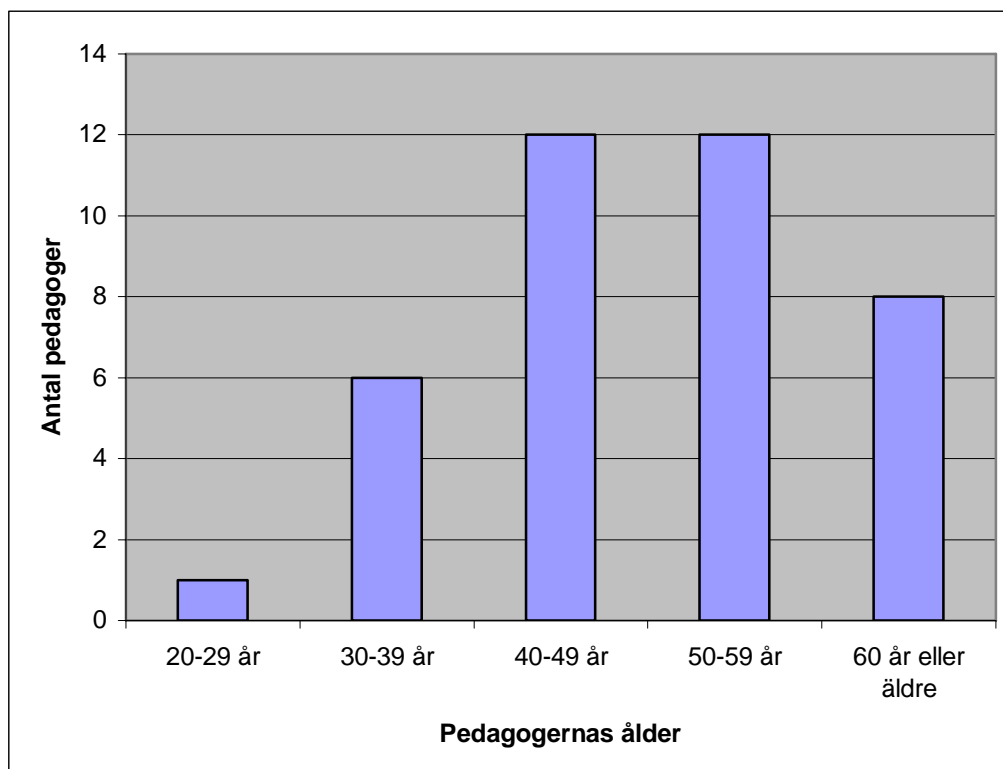
## 5.1 Urval och undersökningsgrupp

Vi har valt att genomföra två av intervjuerna och samtliga enkäter på skolor som är kända för oss. De övriga två skolledarna som intervjuades var också personer som vi kände sedan förut, men där lämnades inga enkäter ut. Tre av skolorna är F-6-skolor med 250-350 elever. Den fjärde skolan är en F-9-skola med cirka 350 elever.

Vi vill understryka att undersökningen är gjord med ett litet urval och därför kan inga generella slutsatser dras. Vi vill också poängtera att det faktum att vi delvis har genomfört undersökningen på våra arbetsplatser och därigenom har personliga anknytningar till både pedagoger och 2 av skolledarna kan ha påverkat vårt resultat.

### 5.1.1 Undersökningsgruppens ålder

Vi började enkätundersökningen med frågan om åldern på pedagogerna. Detta för att få en översikt på vilken åldersgrupp majoriteten tillhörde. Vid intervjuer av skolledarna ställdes inte denna fråga. Av de sammanlagt 40 pedagoger som fyllde i enkäten fördelades åldern på deltagarna enligt följande:



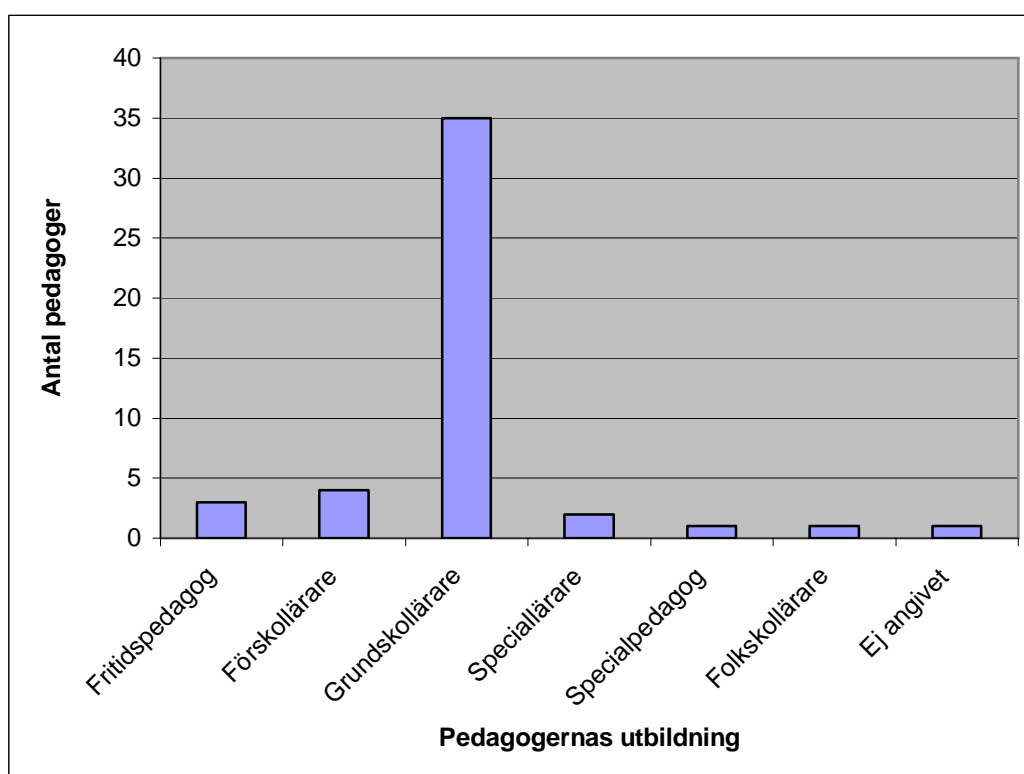
Figur 5.1 Pedagogernas ålder. (n=40)

Figur 5.1 visar att 24 av pedagogerna var mellan 40-59 år. Endast en av deltagarna var under 30 år. En av pedagogerna avstod från att fylla i sin ålder.

### 5.1.2 Undersökningsgruppens utbildning

Vid en undersökning av denna art är det relevant att veta vilken utbildning undersökningsgruppen har.

Vid denna fråga kunde pedagogerna fylla i flera alternativ om de hade dubbla utbildningar. Det sammanlagda antalet blir därför mer än 40.



Figur 5.2 Pedagogernas utbildning. (n=40)

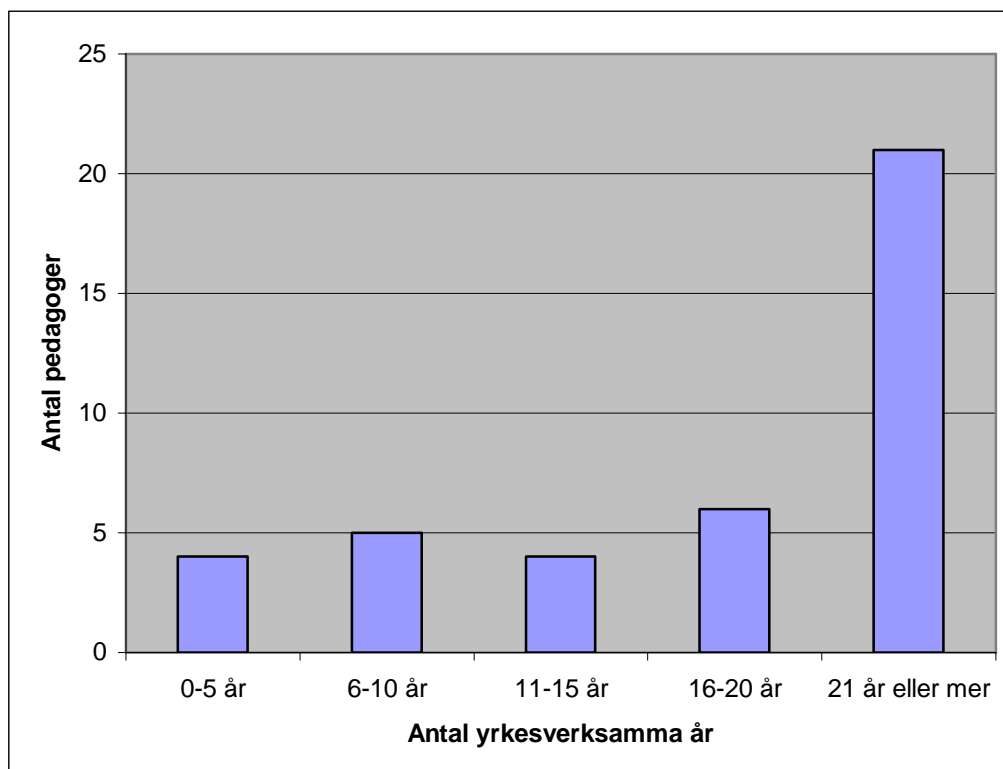
Figur 5.2 visar att 35 av pedagogerna var utbildade grundskollärare.

Beträffande skollärares utbildning hade en av skollärarna en lågstadieläraryt utbildning samt kurser i bland annat genusvetenskap och klassrumsobservationer. En annan skollärare var 4-9 matte/no-lärare och hade läst specialpedagogik 40 p samt rekryteringsutbildning för rektorer. Ytterligare en skollärare var lågstadielärare och hade läst sociologi, psykologi och pedagogik. Den sista skolläraren var mellanstadielärare och hade utbildning i historia och samhällskunskap, idrottsläraryt utbildning samt diverse ledarskapsutbildningar. Tre av skollärarna hade den

statliga rektorsutbildningen och en av skolledarna läste vid undersökningstillfället samma utbildning.

### 5.1.3 Erfarenhet inom sin profession

För att få en helhetssyn på undersökningsgruppens erfarenheter ställdes frågan om hur många år de har arbetat inom sin profession.



Figur 5.3 Pedagogernas antal yrkesverksamma år. (n=40)

Figur 5.3 visar att drygt hälften, 21 pedagoger, hade arbetat i 21 år eller mer.

Vid intervjuer av skolledare frågades istället efter hur länge de hade arbetat som skolledare. Enligt intervjuvaren hade de arbetat i 1,5 år, 8 år, 10 år och 11 år som skolledare.

## 5.2 Val av metod

Vi har valt att göra en jämförande studie med kvantitativa och kvalitativa inslag. Patel och Davidson (1994) menar att om det som ska undersökas besvaras av frågorna Var? Hur? Vilka är skillnaderna? Vilka är relationerna? så bör en kvantitativ metod användas. Vi var intresserade av att jämföra pedagogernas svar med skolledarnas för att se vilka eventuella likheter och skillnader som skulle kunna finnas.



Via enkäter har vi samlat information från 40 pedagoger. Vi var intresserade av att jämföra pedagogernas svar med skolledarnas som en generell jämförelse och ej som en direkt jämförelse mellan skolledaren och pedagogerna på samma skola. Vid denna datainsamlings-metod valde vi ett större urval och för att inom ramen för föreliggande studie bättre kunna hantera ett så stort urval, valde vi att göra en enkätundersökning. Thurén (1991) skriver om reliabilitet, tillförlitlighet, som innebär att mätningarna är korrekt gjorda. Han skriver:

En opinionsundersökning måste bygga på ett representativt urval av personer så att inte tillfälligheter påverkar resultatet. (s. 22)

Enligt Befring (1994) är enkäten ett specialfall av intervjumetodiken. Här rör det sig om en kollektiv intervju där ett standardiserat frågeformulär presenteras för många personer samtidigt. En av svårigheterna med enkäter är hur frågorna ska formuleras. Bryman (2002) rekommenderar få öppna frågor i en enkät. Dels för att respondenterna inte ska uppfatta enkäten som besvärlig och tidskrävande och dels för att det är svårare att sammanställa enkäten efteråt. Dessa rekommendationer har vi haft svårt att följa då det passade bättre med öppna frågor i vår enkät. Bryman (2002) varnar för ett stort bortfall vid enkätundersökningar. Därför valde vi att dela ut våra enkäter vid en konferens och låta pedagogerna fylla i enkäterna direkt med en av oss närvarande. Enligt Befring (1994) går det att få en nästan 100 procents svarsprocent vid utdelandet av enkäten till en samlad grupp där försöksledaren själv är närvarande.

Widerberg (2002) menar att kvalitativa intervjuer innebär att forskaren använder samtalsformen för att få fram andras muntliga berättelser och förståelser. Intervjun kan, skriver Widerberg vidare, vara mer eller mindre genomtänkt och styrd på förhand. Vid en kvalitativ intervju är syftet att använda sig av det omedelbara mötet mellan forskare och intervjuperson. Widerberg anser att utmärkande för en kvalitativ intervju är att följa upp de delar av intervjupersonens berättelse som kan kasta ljus över personens förståelse för temat. Vi anser därför att intervju som metod kan vara relevant vid intervjuer av ett begränsat antal skolledare.

## 5.3 Genomförande

För att få svar på våra frågor valde vi att lämna ut enkätfrågor till fyrtio pedagoger från våra respektive två hemkommuner, samt att intervju fyra skolledare från samma kommuner. Vi använde oss av likvärdiga frågor i enkäterna och i intervjuerna. Vi valde att begränsa oss till inkludering av de elever som vi redan har i grundskolan och har

därför inte undersökt en inkludering av de elever som nu går på särskolan eller träningskolan i grundskolan.

Innan enkäten delades ut berättade vi för pedagogerna att begreppet integrering tidigare användes och att det sägs innebära att barn integreras i en verksamhet som inte är organiserad efter att barn är olika. Numera används istället begreppet inkludering som innebär att skolan ska vara organiserad med tanke på att barn är olika och att skolan ska utformas utifrån elevers olika förutsättningar. Detta berättade vi för att försöka ge en samlad bild av vad begreppet inkludering innebär, men utan att påverka pedagogerna för mycket. Inför intervjuerna av skolledarna användes samma tillvägagångssätt (bilaga 1). Vi är dock medvetna om att denna information kan ha påverkat resultatet.

### **5.3.1 Enkätundersökning av pedagoger**

Enkäter (bilaga 2) delades ut till 40 pedagoger. 35 enkäter fylldes i vid en gemensam samling vid respektive skola. Detta genomfördes enskilt av en av oss och vi fanns tillgängliga under tiden för att kunna svara på frågor. Tiden som lämnades för att fylla i enkäten var cirka 30 minuter. Fem av enkäterna inlämnades vi ett senare tillfälle från pedagoger som ej hade möjlighet att vara med vid den gemensamma samlingen.

### **5.3.2 Intervjuer av skolledare**

Vid intervjuer av skolledare användes strukturerade, förutbestämda frågor (bilaga 3). Detta för att få ett med enkätundersökningen jämförbart material. Skolledarna fick själva bestämma intervjutiden då det passade i deras verksamhet och de valde också plats för intervjun. För att få en jämn arbetsbelastning intervjuade vi två skolledare var. Intervjuerna gjordes enskilt och tog cirka 20 minuter. För att få en korrekt bild av de intervjuades svar användes både anteckningar och bandspelare vid intervjuerna. Därefter skrevs intervjuerna ut ordagrant och har sedan bearbetats och sammanställts gemensamt av oss båda. Bearbetning av intervjuer presenteras under avsnitt 5.4.

## **5.4 Bearbetning**

I resultatredovisningen har enkätsvaren från pedagogerna sammanställts varje fråga för sig. Svar som handlar om liknande saker har grupperats in med liknande svar och fått en gemensam, övergripande rubrik. Varje pedagog, 40 stycken, har haft möjlighet att ge fler svar på samma fråga och därför har antalet svar varierat. Vi redovisar svaren från enkäten med hjälp av stapeldiagram, löpande text och även citat.

Enkätsvaren har därefter jämförts med skolledarnas intervjusvar för att se skillnader och likheter.

I resultatredovisningen presenteras intervjusvaren i löpande text och med citat. Citaten är bearbetade så lite som möjligt, men för att göra texten mer lättläst har små förändringar gjorts.

Vi har valt att använda "hon" om alla skolledare oavsett vilket kön han/hon har. Detta för att det ska bli så anonymt som möjligt.

## 5.5 Etiska aspekter

För att genomföra studien på ett etiskt korrekt sätt har vi följt det humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets, HSRF:s (1999) etiska regler, vilket innebär att den insamlade informationen har behandlats konfidentiellt enligt gällande normer. De etiska reglerna har fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Inför undersökningen kontaktades skolledarna på de aktuella skolorna och en förfrågan gjordes om en undersökning kunde ske där. Vi informerade skolledarna om att undersökningsmaterialet skulle användas som grund för ett examensarbete i vår utbildning till specialpedagoger. Skolledarna gav sin tillåtelse och enkäterna kunde därefter delas ut bland pedagogerna. Information om frivillighet och anonymitet i bearbetning (bilaga 1) gavs till uppgiftslämnarna muntligt innan enkäterna genomfördes. Samma information fick skolledarna vid förfrågan om att delta i undersökningen genom intervjuer. Samtliga skolledare ställde gärna upp på intervjuerna och gav medgivande till att vi fick spela in intervjuerna för att underlätta bearbetningen.

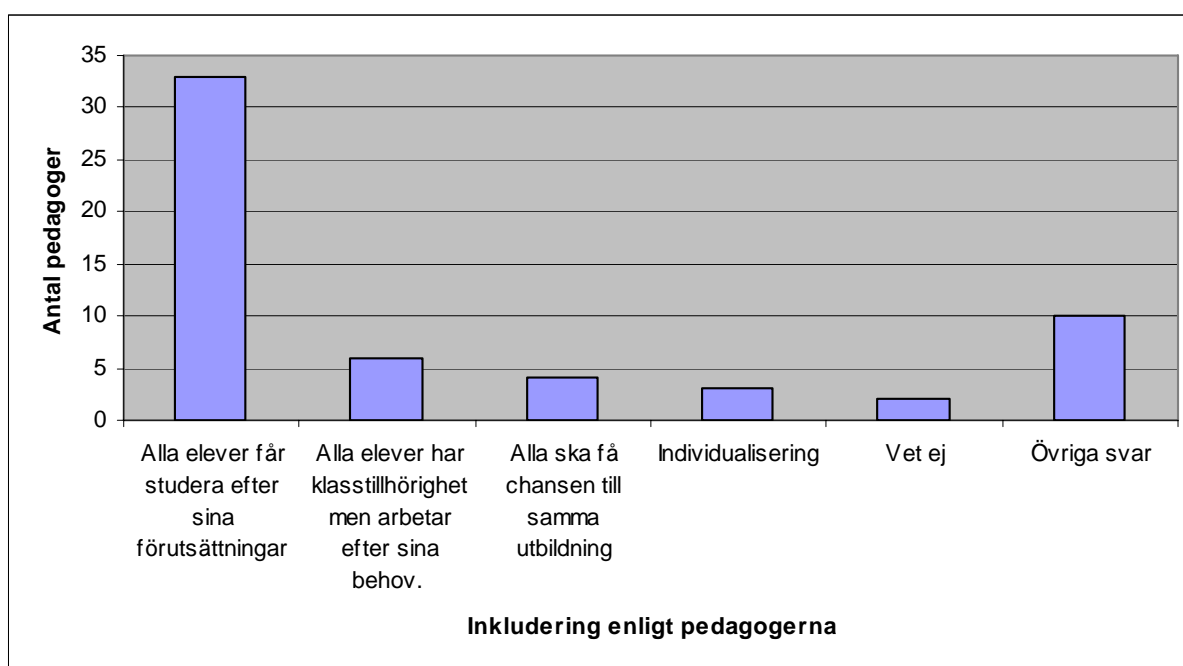
Inga namn på skolor eller deltagare har nämnts i undersökningen och i resultatredovisningen har alla möjligheter till identifikation undanröjts.

## 6. RESULTAT

För att förtydliga vårt resultat har vi nedan använt oss av både text och diagram. Skolledarnas svar redovisas endast i text medan vi har valt att redovisa pedagogernas svar även i diagramform. Detta beror på att vi anser att resultatet blir tydligare då diagram används, men överflödigt vid redovisningen av skolledarnas svar då de endast är fyra till antalet.

### 6.1 Undersökningsgruppens definition av inkluderingsbegreppet

#### 6.1.1 Pedagogernas definition av inkluderingsbegreppet



Figur 6.1 Pedagogernas syn på inkludering. (n=40)

Figur 6.1 visar att 33 pedagoger ansåg att inkludering innebär att skolan är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar.

Några olika svar är:

Både pedagogiskt och socialt sträva efter att det ska finnas så många vuxna, att alla elever ska kunna vara i klassrummet.

En skola som är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar.

Att alla barn ska mötas i skolan. Att vi ska möta barnen på deras nivå, oavsett vad den är. Att det finns tillräckligt med personalresurs så att de barn som behöver extra stöttning får det.

Att alla barn oberoende av behov, får sina behov tillgodosedda. Viktigt att alla barn känner grupptillhörighet.

Inkludering är när alla elever har en klasstillhörighet, men de ska få arbeta efter sina behov, tycker sex pedagoger. Så här skriver en pedagog:

Att alla elever ska ha sin tillhörighet i en klass. I mesta möjliga mån arbetar eleven (med lämpligt material och adekvata krav) i klassrummet. Dock kan eleven vissa lektioner behöva enskild hjälp och stöd av elevassistent eller speciallärare eller få arbeta i en grupp av elever (i klassen) i t.ex. ett grupprum med resurslärare.

Fyra pedagoger anser att inkludering är en skola där alla ska få chansen till samma utbildning. Där svarar en pedagog:

En skola där alla ska få chansen till samma utbildning. Kan bli en skola för ingen.

Inkludering är samma sak som individualisering anser tre pedagoger. Tio svar hamnar i gruppen övriga svar: olika lärtilar, anpassade lokaler och speciallärare eller liten grupp efter behov. Två pedagoger har aldrig hört uttrycket tidigare.

### **6.1.2 Skolledarnas definition av inkluderingsbegreppet**

Av de fyra intervjuade skolledarna ansåg alla fyra att inkludering är att alla elever ska få sina behov tillgodosedda i skolan och att vi måste organisera verksamheten efter barnets behov. Alla skolledarna ansåg också att alla elever ska ingå i klassens gemenskap.

En skolledare ansåg att alla barn som finns i en skolas upptagningsområde är välkomna till skolan, utifrån sina förutsättningar och att de ska ingå i skolans gemenskap.

En skolledare uttryckte att det inte går att inkludera alla barn, utan att särskolan fortfarande behövs. Hon säger:

Man måste gå till varje enskilt barn och titta, tycker jag. Vilket behov har just det barnet? Passar det bättre att gå i en vanlig skola, p.g.a. olika orsaker så måste vi ge dem förutsättningar för det. Om vi kan se att det är bättre att den eleven går i särskola så ska han få göra det.”

Samma skolledare säger också:

Man måste hitta olika lösningar. Det är inkludering för mig. Sedan kan det ju vara svårt att genomföra naturligtvis beroende på olika orsaker.

En annan skolledare säger att:

Man ska gå i förberedelseklass så kort tid som det överhuvudtaget går, för att få inkluderingen, för språket lär man ju sig sannolikt inte av samma typ av barn som kommer från andra länder, utan språket lär man sig ju i sin vardag med sina blivande kamrater.

### **6.1.3 Sammanfattning**

De flesta pedagoger, 33 stycken, anser att inkludering är att skolan är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar, något som även de fyra skolledarna anser.

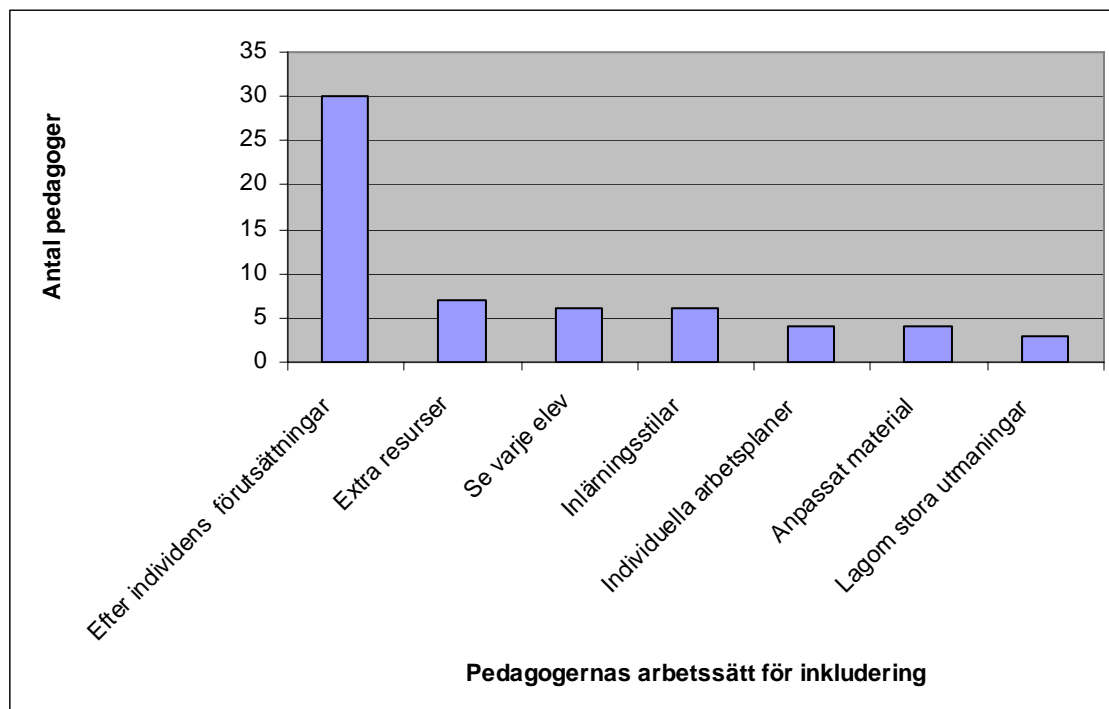
Samtliga skolledare menar att alla elever ska ingå i klassens gemenskap medan endast sex av 40 pedagoger tar upp att alla elever ska ha en klasstillhörighet.

## **6.2 Dagens verksamhet ur ett inkluderingsperspektiv**

En utgångspunkt i vår undersökning var att ta reda på om och i så fall hur både pedagoger och skolledare arbetar idag för en inkluderande verksamhet. Vi ville även ta

reda på om skolledarna hade samma uppfattning om pedagogernas verksamhet som pedagogerna själva hade.

### 6.2.1 Pedagogernas arbete för inkludering



Figur 6.2 Arbetssätt för inkludering. (n=40)

Figur 6.2 visar att av de 40 pedagoger som svarat på enkäten skriver majoriteten, 30 pedagoger, att de försöker att arbeta efter varje individs förutsättningar. Några pedagoger uttrycker sig så här:

Jag försöker ta reda på var i utvecklingen (kunskapsmässigt och socialt) varje elev befinner sig och arbetar utifrån det.

Jag försöker individanpassa så långt det är möjligt, men det är ett svårt jobb när många har stora svårigheter.

Jag försöker möta alla elever utifrån deras förutsättningar, men samtidigt ser jag en fara i att tro att den och den "inte kan". Man måste ju ha utmaningar som ligger något över den nuvarande förmågan.

Att försöka bemöta barnen utifrån deras behov. Försöka se möjligheterna, se det positiva och inte leta negativa beteenden.

Extra resurser till eleven och hjälp av speciallärare eller specialpedagog tycker sju pedagoger att de gör för inkludering i sin vardag. Att se varje elev och få dem att känna sig värdefulla är ett sätt att arbeta för inkludering svarar sex pedagoger. Två pedagoger skriver så här:

Att varje dag se barnet.

Jag försöker få dem att känna sig värdefulla och omtyckta.

En annan lösning för inkludering är att som pedagog ta hänsyn till de olika inlärningsstilarna skriver sex pedagoger. Fyra pedagoger gör individuella arbetsplaner eller arbetsscheman för de elever som har behov av det. En pedagog uttrycker sig så här:

Egen dagsplanering, med tydlig struktur så att utveckling kan ske.

Fyra pedagoger ger eleven anpassat material. En pedagog skriver:

Jag försöker utgå från varje elev och dennes behov. Erbjuder material och aktiviteter som passar.

Tre pedagoger uttrycker också att det är viktigt att ge eleverna lagom stora utmaningar. Övriga metoder som pedagogerna anger är: föräldrakontakter, att skapa ett tillåtande klimat i gruppen, många gemensamma genomgångar och att dra nytta av övriga kollegors syn på eleverna. Vad gäller att skapa ett tillåtande klimat i gruppen skriver en pedagog:

Vi har många diskussioner om social inkludering, t.ex. hänsyn och kamratskap.

Skapa ett klimat som är tillåtande och öppet för varandras olikheter.

## **6.2.2 Skolledarnas arbete för en inkluderande verksamhet**

Vi frågade också skolledarna hur de själva arbetar för inkludering i dagsläget.

En skolledare säger att hon försöker förmedla vikten av allas lika värde till sina medarbetare. Hon tar upp det på olika elevvårdsmöten, medarbetarsamtal eller



lönesamtal. Hon tror att det är mycket i hennes förhållningssätt, hur hon är, som har stor betydelse. Skolledaren berättar också att de har olika pedagogiska samtal och samtal om genus, som mynnar ut i att alla är lika mycket värda.

En annan skolledare arbetar för inkludering i de utvecklingsmöten de har på hennes skola. De har lagt in elevsamtal i arbetslagen så de kan möta upp eleverna innan problemen blir så stora att det kan bli aktuellt med omplaceringar av elever. Hon tror också att hennes sätt att agera har stor betydelse. Skolledaren menar att det är viktigt att tänka så i varje beslut. Skolledaren säger att pedagogen har ansvar för den här gruppen och eleverna ska känna det. Hon säger att det är svårt att förankra bland pedagogerna.

Tillsammans med två pedagoger som läser specialpedagogik har en skolledare tagit tag i de här frågorna och hon tycker att det känns spännande att de närmaste åren försöka förändra synen på de här barnen.

Genom att titta på grupperna när det kommer nya elever eller när nya grupper ska göras anser en skolledare att hon arbetar för inkludering. Hon menar att vi inte får vara rädda för att bryta grupperingar om det skulle gynna individen på något sätt. Hon har också avstämningar vår och höst med mentorerna för att prata om hur grupperna fungerar ur många perspektiv, även ur inkluderingsperspektiv.

### **6.2.3 Skolledarnas syn på pedagogernas arbete för en inkluderande verksamhet**

Tre av skolledarna anser att det är ganska varierat hur pedagogerna arbetar för inkludering. En skolledare uttrycker att det finns de pedagoger som arbetar mycket med inkludering och har ett bra förhållningssätt, men skolledaren menar att det också finns den andra ytterligheten där det anses att barn som har andra behov ska vara någon annanstans.

En annan skolledare anser att det inte är inkludering på hennes skola eftersom de har en särskola i en annan byggnad och det tycker hon är fel. Skolledaren uttrycker också att det är tungt att arbeta för inkludering och att det blir mycket ifrågasättande.

En av skolledarna tycker att det inkluderande sättet att tänka börjar komma på skolan, mycket tack vare att de har en pedagog som läser till specialpedagog. Hon har fört in det här sättet att tänka mer på skolan. Något som skolledaren också anser som positivt för inkludering är de individuella planer för var och en som en del lärare gör. Sedan bidrar IUP-arbetet till mer inkludering med analyser och dokumentationer av det.

En annan skolledare berättar att pedagogerna sätter upp mål för varje arbetsområde, använder portfolios och arbetar mycket med språket. Det anser skolledaren vara bra ur inkluderingsynpunkt och pedagogerna använder kompetensen på rätt sätt. Samma skolledare säger så här:

Det är så självklart med inkludering på den här skolan så att det är ett vardagsarbete. Jag tror att det började just för att upptagningsområdet ser ut som det gör. Så man var positivt tvingad till att tänka nytt och det har ju pågått i ganska många år, långt innan min tid här.

#### **6.2.4 Sammanfattning**

30 av pedagogerna tycker att de försöker att arbeta efter varje individs förutsättningar i sitt arbete för inkludering.

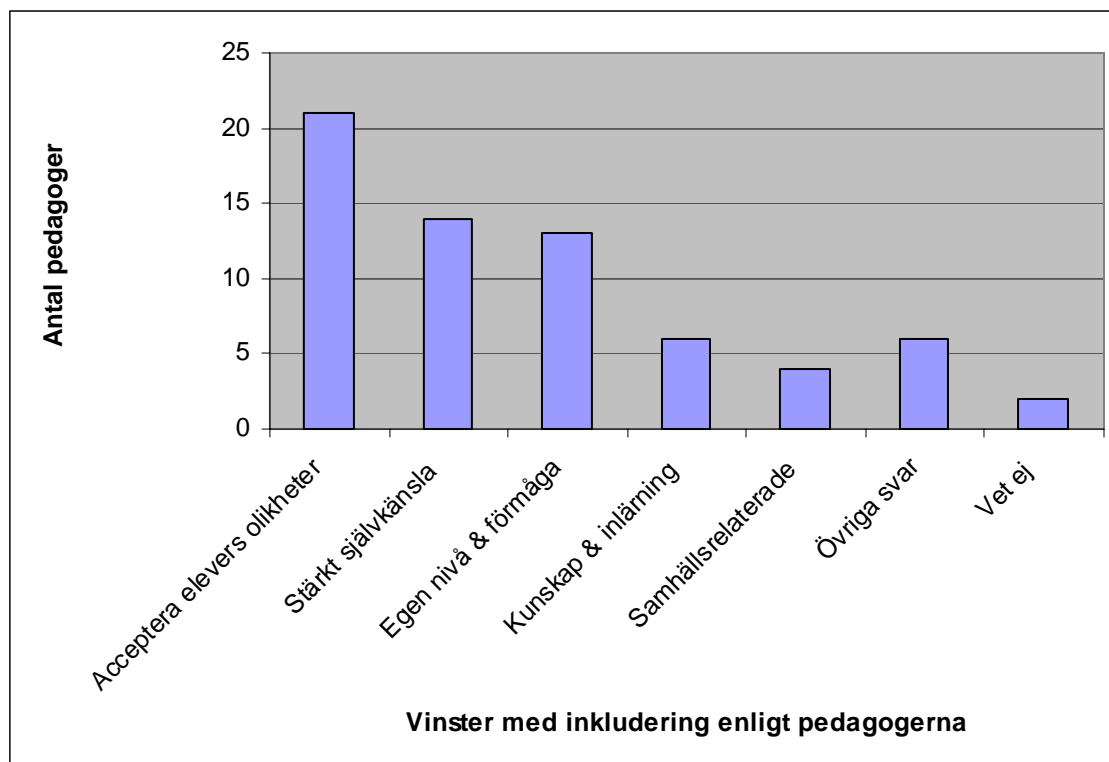
Tre av skolledarna arbetar för inkludering genom olika mötesplattformar tillsammans med pedagogerna på skolan. Två av skolledarna betonar vikten av deras förhållningssätt vid mötet med elever och personal.

Tre av skolledarna tycker att det är ganska varierat hur pedagogerna arbetar för inkludering. Bland annat nämner en skolledare att det på hennes skola finns de pedagoger som arbetar mycket med inkludering, men det finns även pedagoger som, enligt skolledaren, anser att barn med andra behov ska vara någon annanstans.

### **6.3 Den optimala skolan ur ett inkluderingsperspektiv**

Här redovisas hur vår undersökningsgrupp anser att den optimala skolan skulle kunna se ut ur ett inkluderingsperspektiv, men även de vinster och svårigheter som kan uppstå i en organisation.

### 6.3.1 Vinster med inkludering enligt pedagoger



Figur 6.3 Vinster med inkludering. (n=40)

Figur 6.3 visar att 21 pedagoger anser att en vinst med inkludering är en större acceptans av elevers olikheter. Här finns svar som belyser att både vuxna och barn måste ta hänsyn till att vi är olika och har olika behov, att vi måste respektera andras och även våra egna olikheter.

Vi är alla olika men har samma rättigheter och värde.

Att en av vinsterna är stärkt självkänsla hos eleverna är också ett vanligt svar hos pedagogerna. 14 svar handlade om just detta. Här går det att läsa att trivseln ökar, att det blir en positiv anda hos barnen och att de inte ska behöva känna sig misslyckade.

Stärkt självkänsla – jag är lika viktig vilket behov jag än har.

En annan fördel med inkludering är enligt pedagogerna att eleverna får chansen att arbeta på sin egen nivå och efter sin egen förmåga. 13 stycken svar handlade om detta. Här går det att läsa om att eleverna får en skolgång anpassad efter sin förmåga och att varje barn blir bemött utifrån sin egen nivå.

Att alla får vara fria individer med rätt att mötas och respekteras utifrån sina förmågor.

Kunskap och inläring är också en vinst med inkludering anser sex pedagoger. Svaren här handlar om bättre inlärningsresultat och bättre kunskaper.

Fyra pedagoger nämnde svar som var samhällsrelaterade. En pedagog skrev:

Samhället kan göra stora vinster om varje barn får utvecklas optimalt från sina förutsättningar.

Sex svar hamnar i gruppen med övriga svar. Här finns svar som till exempel handlar om att det kan vara ett stöd för vissa elever att få vara kvar i klassen, att flera vuxna kan finnas i klassrummet, att eleven känner en klasstillhörighet och att det finns möjlighet att det utbildas en "hjälpa-varandra"-kultur.

Två pedagoger har givit svaret vet ej på frågan.

### **6.3.2 Vinster med inkludering enligt skolledare**

Samtliga skolledare anser att vinsten med inkludering handlar om en acceptans av elevers olikheter och en skolledare betonar särskilt vikten av personalens bemötande av elever.

Två skolledare nämner betydelsen av en stärkt självkänsla hos eleverna och en av dessa skolledare betonar även i detta sammanhang att det finns vinster att göra socialt för eleven.

En skolledare nämner särskilt att en vinst med inkludering är att eleven får arbeta efter sin egen nivå och förmåga och en skolledare nämner att elevens kunskaper ökar vid inkludering.

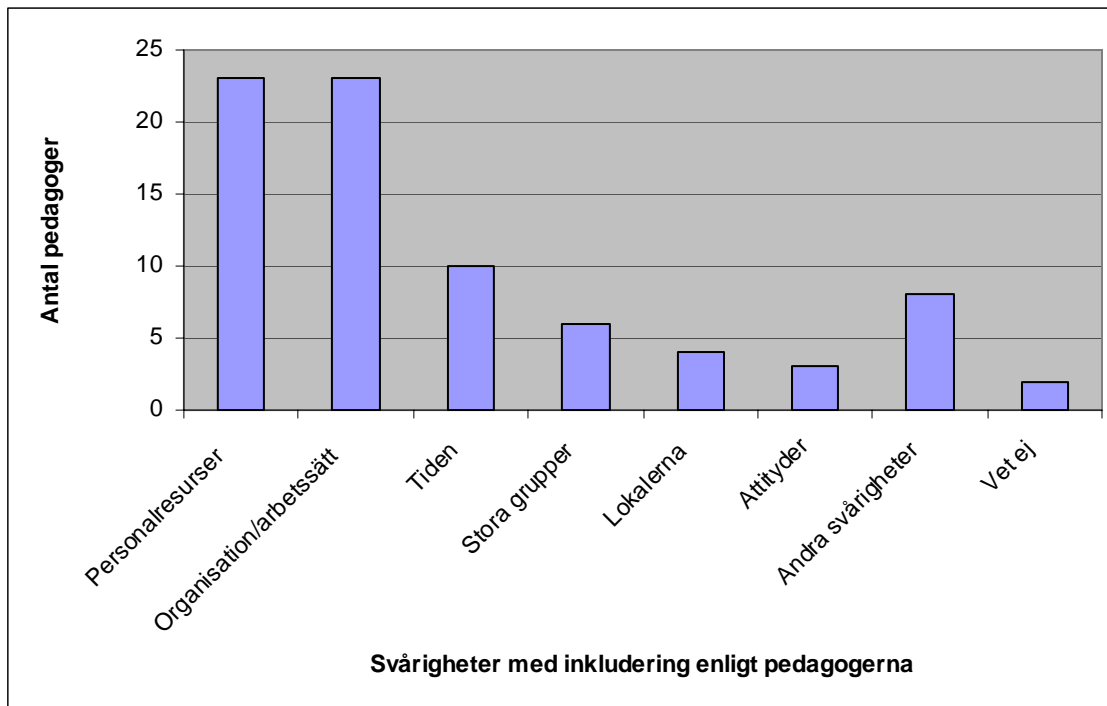
En skolledare nämner vikten av det mångkulturella samhället samt språkets betydelse.

### **6.3.3 Sammanfattning**

Över hälften av pedagogerna, 21 stycken, anser att acceptansen för elevers olikheter ökar vid inkludering, något som också nämns av samtliga skolledare.

14 av pedagogerna skriver om en starkt självkänsla för eleven, något som även två av skolledarna pratar om. 13 av pedagogerna nämner vikten av att eleverna får möjlighet att arbeta efter sin förmåga, något som en av skolledarna berör.

### 6.3.4 Svårigheter med inkludering enligt pedagoger



Figur 6.4 Svårigheter med inkludering enligt pedagogerna. (n=40)

Figur 6.4 visar att 23 pedagoger anser att en svårighet med inkludering handlar om personalresurser samt att 23 pedagoger anser att organisation/arbetsätt är ytterligare en svårighet.

Svaren som behandlar personalresurser handlar om att inkludering är något som är resurskrävande med tanke på personal. Många av svaren, sju stycken, handlar också om vikten av att personalen har rätt utbildning och kompetens.

Lika många svar handlar om organisation/arbetsätt. Här nämns svar som handlar om svårigheten att anpassa verksamheten så att det passar alla. Det finns också en risk att det blir en ”mellanundervisning”, som alla klarar, ej får svår, ej för lätt. Det nämns också som en risk att de svaga eleverna inte får sina behov tillgodosedda och att situationen i klassrummet kan upplevas som rörig.

Elever som är störande kan upplevas som tröttsamt för övriga elever.

En annan faktor som nämns är tiden. Tio pedagoger anser att tiden är en försvårande omständighet.

Tidskrävande att analysera allas behov.

Ytterligare sex pedagoger ser tiden tillsammans med stora grupper som en svårighet.

Svårigheter tidsmässigt, eftersom elevgrupperna är stora.

Vidare anser fyra pedagoger att lokalerna är ett bekymmer. För trånga lokaler, lokaler som inte motsvarar behov och behov av datasal är svårigheter som nämns.

Attityder är också ett hinder som tre pedagoger anger. Det kan vara svårt att påverka föräldrar som är traditionsbundna, dessutom nämner en pedagog bekymret att elever kan känna att inkluderingen inte inkluderar dem eftersom de är så olika de andra barnen.

Åtta svar hamnar under kategorin andra svårigheter. Här finns till exempel svar om att det är ekonomiskt svårt att köpa in olika typer av material. Någon ställer sig också frågan om alla barn ska inkluderas.

Två pedagoger har svarat vet ej på frågan.

### **6.3.5 Svårigheter med inkludering enligt skolledare**

Tre av skolledarna anser att en svårighet med inkludering kan vara en organisationsfråga där en av skolledarna anser att det innebär ett mer krävande arbetssätt för pedagogerna eftersom det gäller att ta hänsyn till att barn är olika genom att ha ett varierande arbetssätt och olika inlärningsstilar. Ytterligare en skolledare betonar vikten av att skapa rätt pedagogiska miljöer och inlärningsstilar.

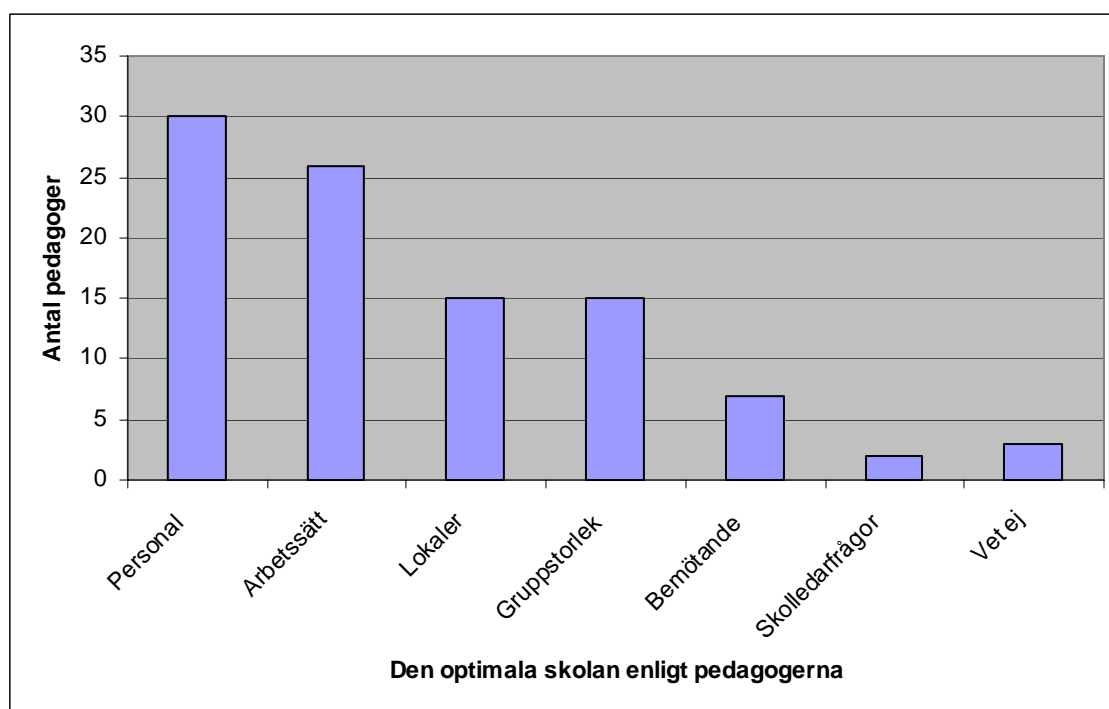
Två av skolledarna nämner ekonomin som en svårighet. En skolledare preciserade sig ytterligare och pratade i det sammanhanget om resurser, tid och behovet av små grupper.

En av skolledare nämnde förståelsen för varandras kulturer som en svårighet.

### 6.3.6 Sammanfattning

Mer än hälften av pedagogerna, 23 stycken, nämner personalresurser och organisation som en svårighet vid inkludering. Två av skolledarna anser att ekonomin är en svårighet vid inkludering. Tio av pedagogerna anser att tiden är en svårighet, något som även en skolledare nämner. Två skolledare berör även behovet av små grupper, något som sex av pedagogerna ser som en svårighet.

### 6.3.7 Den optimala skolan enligt pedagogerna



Figur 6.5 Den optimala skolan enligt pedagogerna. (n=40)

Figur 6.5 visar att 30 pedagoger anser att den optimala organisationen handlar om personal.

Här finns svar som nämner behovet av fler pedagoger, men även behovet av personal med rätt utbildning, som exempelvis specialpedagoger och speciallärare. Det måste också finnas kunskap hos personalen och en högre status för elevassistenter och utbildning.

En stor andel av svaren handlar om arbetssättet, 26 stycken. Tre av svaren handlar om att ha mer tematiskt arbete i klasserna, någon nämner elevens val och vikten av att arbeta mer tillsammans med övriga klasser. En pedagog nämner att intag av elever borde ske varje termin så att ålderskillnaden inte blir så stor inom en klass. Det kan också handla om att få tid för kartläggning och reflektion, men också om inlärningsstilar.

Att känna lust och få använda många sinnen hjälper extra mycket till vissa barn.

Ju fler inlärningsstilar desto större chans att lyckas.

Lokaler är något som nämns av 15 pedagoger. Anpassade lokaler, större lokaler och lokaler som ger möjlighet att arbeta utifrån sitt eget lärande, till exempel visuellt och kognitivt, nämns.

Gruppens storlek nämns av 15 pedagoger och alla dessa svar kan relateras till behovet att mindre grupper.

Sju pedagoger nämner svar som kan relateras till attityder och bemötande. Vikten av att lyssna och ta hänsyn till vad elever som har svårigheter har för egna idéer och lösningar nämns och även vikten av att det finns en öppen anda på skolan.

Två av pedagogerna har svar som kan härledas till skolledarfrågor. Här nämns att skolledare bör ha mer kontroll på vilka elever som finns i varje klass, samt vikten av att ledningen ser och lyssnar på pedagogerna.

Viktigt att ledningen ser oss pedagoger, lyssnar efter hur vi har det, låter oss utveckla det vi vill och brinner för och försöker ge oss de verktyg vi behöver, även om det gäller mer resurser.

Tre pedagoger har svarat vet ej på frågan.

### **6.3.8 Den optimala skolan enligt skolledarna**

Samtliga skolledare nämner på något sätt personal när frågan om den optimala organisationen diskuteras. Tre av skolledarna nämner vikten av kunskap och kompetens hos pedagogerna. En skolledare nämner behovet av samverkan mellan personalen och en annan nämner behovet av ett gemensamt språk.

Tre av skolledarna pratar vid intervjun om arbetssätt, till exempel vikten av att utgå från varje individ, hur viktigt det är att arbeta med innehållet i klassrummet och att ha varierade uppgifter. Två av skolledarna nämner också vikten av att ta hänsyn till att elever har olika inlärningsstilar.

En skolledare pratar om att det ibland kan finnas ett behov av mindre grupper.



Två av skollära nämner att bemötandet av eleverna är av stor vikt.

En skolläre anser att en flexibel skolstart och flexibla övergång mellan olika år skulle gynna eleverna.

### **6.3.9 Sammanfattning**

Både pedagogerna och skollära är överens om att den optimala organisationen till stor del handlar om personal och arbetssätt. Tre av skollära nämner vikten av kunskap och kompetens hos pedagogerna.

26 av pedagogerna tar upp arbetssättet som en viktig punkt vid den optimala skolan. Även tre av skollära tar vid intervjun upp att det är viktigt med ett arbetssätt som utgår från varje individ.

En stor del av pedagogerna, 15 stycken, önskar att gruppens storlek ska vara mindre vid den optimala organisationen. Endast en skolläre nämner gruppstorleken vid intervjun.

Nio pedagoger skriver om attityder och bemötande, något som två av skollära också pratar om.

# 7. DISKUSSION

Inför det här examensarbetet var vi nyfikna på hur väl inkluderingsbegreppet slagit ut i skolorna bland pedagoger och skolledare. Vi har fått med oss mycket om inkludering i vår utbildning, men hur ser det ut i verkligheten?

## 7.1 Definition av inkluderingsbegreppet

För att få en förförståelse för hur pedagoger och skolledare tolkade inkluderingsbegreppet, gav vi dem frågan om vad inkludering betyder för dem.

### 7.1.1 Elevers förutsättningar

Majoriteten, 33 stycken, av de pedagoger som svarade på vår enkät, ansåg att inkludering innebär att skolan är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar. Samma åsikt hade de fyra skolledarna som vi intervjuade. Detta stämmer väl överens med exempelvis Nilholms (2006) synsätt. Nilholm anser att inkludering är när skolan i sin utformning utgår från elevers olika förutsättningar. Även Tinglev (2005) menar att kravet på skolan är att ge alla elever en kärna av lika kunskaper och färdigheter, samtidigt som hänsyn måste tas till att alla elever har olika sätt att lära, olika behov, förutsättningar och intressen.

### 7.1.2 Känslan av att tillhöra en klass

Endast sex pedagoger tog i sin definiering av inkluderingsbegreppet upp betydelsen för eleven att ha en klasstillhörighet där möjligheten att arbeta efter sina förutsättningar finns. Däremot nämnde samtliga fyra skolledare detta. Det finns dock en differens mellan två av skolledarna där en skolledare anser att det är viktigt att särskolan finns för de elever som behöver gå där, medan en annan skolledare menar att det inte går att nå inkludering förrän alla elever i en skolas upptagningsområde tas omhand i sina befintliga klasser

Liljegren (2000) tar upp vikten av att se till att den sociala sammansättningen i en klass blir så ”bred” som möjligt. Vissa klasser får inte bli ”specialklasser” och andra ”högstatusklasser”. Hon menar att varje elev har rätt till både likhet och olikhet i en

klass och att få chansen att hitta en ”besläktad själ” i sin klass, samtidigt som de mår bra av att lära sig tolerera och uppskatta olikheter och variationer. McLeskey och Waldron (2007) tar upp vikten av att eleverna i behov av särskilt stöd ska behandlas lika som de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Författarna ger som exempel möjligheten att få prov upplästa för sig. Här menar McLeskey och Waldron att alla elever som vill ska få den chansen, inte bara elever i behov av särskilt stöd. Även i Grundskoleförordningen (5 kap 5§) (Regler för målstyrning 2005) står det att särskilda insatser i första hand ska ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör, men, om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i särskild undervisningsgrupp. Däremot ställer sig Adell, Arndt och Olovsson (2005) frågan vad som är bäst för eleven och dennes klasskamrater. Är det enskild undervisning av en speciallärare eller är det undervisning i klassrummet tillsammans med klasskamraterna?

Vi tycker oss kunna se att pedagoger och skolledare har en ganska likvärdig bild av inkluderingsbegreppet; en bild som även går att finna i aktuell litteratur i ämnet.

## **7.2 Dagens verksamhet ur ett inkluderingsperspektiv**

### **7.2.1 Elevens förutsättningar**

På frågan om hur pedagogen själv arbetar för inkludering har 30 av de 40 pedagogerna svarat att de försöker att arbeta efter varje individs förutsättningar. Det arbetssättet styrks av Lpo 94 (2004) där det bland annat står att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läraren ska enligt Lpo 94 utgå från elevens individuella behov och stärka elevernas vilja att lära.

### **7.2.2 Extra resurser**

Sju av pedagogerna har i vår undersökning svarat att eleverna får extra resurser eller hjälp av speciallärare som ett led i arbetet för inkludering. I vår undersökning går det inte att utläsa på vilket sätt eleven får sina extra resurser eller hur speciallärarstödet ser ut, men vår erfarenhet säger oss att de flesta av de elever som har behov av särskilt stöd har undervisning med speciallärare enskilt eller i en mindre grupp. Haug (1998) menar

att alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla elever i skolan. McLeskey och Waldron (2007) anser att om det finns två lärare i klassen (exempelvis en speciallärare och en klasslärare) ska båda lärarna ägna sig åt alla eleverna. Det bör inte vara så att specialläraren enbart ägnar sig åt eleverna i särskilt behov av stöd. I en undersökning som Ebenfeldt och Hedman (2006) gjorde om specialundervisning i matematik visar det sig att hälften av de intervjuade lärarna i undersökningsgruppen tyckte att det var bra att de enskilda eleverna fick specialundervisning enskilt för att kunna jobba i kapp de andra eleverna i klassen. Något som, enligt författarna, sällan lyckades.

När det gäller specialundervisningen anser vi att den generellt sett inte är ifrågasatt ute i våra grundskolor utan är organiserad på samma sätt som den varit i många år. Vi anser att det är viktigt att ha ett inkluderingsstänkande med sig vid funderingar över på vilket sätt elever ska få sin undervisning.

### **7.2.3 Skolledarnas syn på sig själva**

Tre av de fyra skolledarna anser att de arbetar för inkludering genom de olika mötestillfällena de har tillsammans med personalen. Två av skolledarna nämner också att deras förhållningssätt gentemot andra människor har stor betydelse.

Enligt Lpo 94 (2004) är det rektors ansvar att se till att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får den särskilda stöd och den hjälp de behöver. Rektor ska också se till att resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör. I Salamanca-deklarationen (1996) står det att den grundläggande principen är att alla barn, oavsett svårigheter eller skillnader, skall undervisas tillsammans. Skolorna ska tillgodose alla sina elevers behov för olika inlärningsmetoder och inläringstakt.

En av skolledarna säger i intervjun att det är tungt att arbeta för inkludering och att det är mycket ifrågasättande. Här tror vi att om skolledare vill arbeta för inkludering och följa de styrdokument vi har, är det en fördel om det finns stöd från politikerna i kommunen, skolchefer samt pedagogerna.

### **7.2.4 Skolledarnas uppfattning om pedagogernas arbete**

När vi tittar på skolledarnas svar på hur de anser att pedagogerna på sin skola arbetar för inkludering, ser vi att det är ganska varierande. Enligt en skolledare finns det många pedagoger som arbetar mycket bra för inkludering medan andra pedagoger tycker, enligt skolledaren, att barn med andra behov ska vara någon annanstans. En skolledare anser

att det tillhör det självklara vardagsarbetet med inkludering på skolan, något som beror på, enligt samma skolledare, att just den skolan har ett upptagningsområde med många barn med invandrabakgrund.

Vi anser, precis som den skolledaren, att skolans upptagningsområde till stor del påverkar pedagogernas sätt att tänka. Kan det vara så att pedagoger som arbetar på en skola med en stor variation av elever är mer öppna i sitt sätt att tänka kring inkludering?

## **7.3 Den optimala organisationen ur ett inkluderingsperspektiv**

### **7.3.1 Arbetssätt och organisation – en svårighet?**

I vår undersökning går det att se att arbetssätt och organisation kan ses som en svårighet vid inkludering. Många pedagoger anser att det är svårt att anpassa undervisningen så att den passar alla elever, speciellt om grupperna är stora. Även den tid det tar att analysera elevers olika behov i relation till stora grupper kan upplevas som ett bekymmer för individanpassning, liksom lokalernas funktion.

En stor del av litteraturen beträffande inkludering i skolan handlar om organisation och arbetssätt där både vinster och svårigheter nämns. I den sammanfattande rapporten från European Agency of Development in Special Needs Education (2003a) går det att läsa att de elever som är svårast att inkludera är de elever som har sociala och/eller emotionella svårigheter. Tideman m.fl. (2004) beskriver tre dilemman som, enligt dem, inte är lätta att lösa eller besvara. Det första dilemma handlar om hur vi ser på annorlunda/avvikande människor: Ser vi dem som ett ovärderligt bidrag till vår gemensamma utveckling eller som något konfliktfyllt och hämmande för gemenskapen? Det andra dilemma handlar om hur vi organiserar det pedagogiska arbetet: Kompletterar klasslärare och specialpedagog varandra i klassrummet eller arbetar specialpedagoger enskilt med de barn som behöver det. Det tredje dilemma handlar om vilket mål som är skolans främsta: Är kunskapsmålen överordnande mål eller är de sociala målen överordnande?

### **7.3.2 Arbetssätt och organisation – en väg till den optimala skolan?**

Även i den optimala skolan är organisation och arbetssätt en betydelsefull fråga för både pedagogerna och skolledarna i vår undersökning. Det handlar om mer tematiskt arbete i klasserna, elevens val samt mer samarbete med övriga klasser. En viktig fråga för pedagogerna är att få tid för kartläggning och reflektion, men även vikten av att eleverna får använda sig av olika inlärningsstilar berörs, något som också nämns av två skolledare. Även tre av skolledarna pratar vid intervjun om arbetssätt, till exempel vikten av att utgå från varje individ, hur viktigt det är att arbeta med innehållet i klassrummet och att ha varierade uppgifter.

Det går även att få råd om hur en bra organisation kan se ut för att vara en bra skola för alla. Rutger Ingelman (2006) beskriver i tidningen "Specialpedagogik nr 3/06" Ernest Siegels metoder för inkludering av elever i vanlig klass. Här ges exempel på Siegels metoder som bland annat handlar om att använda aktiviteter där framgång är säker, ge barnen speciella uppdrag, använda beröm, undvika värdeomdömen, dela upp aktiviteterna i småportioner och vara sparsam med tidsbegränsade uppgifter. Även Tössebrø (red.) (2004) skriver att för att eleven inte ska hamna i svårigheter måste den inkluderande undervisningen vara planerad och genomföras på ett sådant sätt att den kan möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen. Verneresson (2002) nämner att som pedagog måste du vara lyhörd för de inlärningsstilar som elevgruppen ger uttryck för.

Både pedagoger och skolledare verkar vara överens om att arbetssättet har stor betydelse ifall alla barn ska kunna inkluderas i dagens skola. Användandet av olika inlärningsstilar är en viktig del i detta, något som förmodligen skulle främja barns olikheter. Kanske kan pedagoger bli ännu bättre på att bli medvetna om betydelsen av detta? Frågan om ändamålsenliga lokaler är också en svårighet för pedagogerna, något som ofta kan vara svårt att förändra i verkligheten. I den optimala skolan dock, är ingenting omöjligt, och bättre lokaler är önskvärt av många.

### **7.3.3 Acceptans av elevers olikheter – en fråga om attityder och bemötande**

Vikten av att acceptera elevers olikheter nämns hos 21 pedagoger vid frågan om vinster med inkludering samt som ett hinder av tre pedagoger vid frågan om svårigheter med inkludering. Vid frågan om den optimala organisationen kan frågan om attityder endast utläsas hos sju pedagoger. Samtliga skolledare anser att vinsten med inkludering handlar om en acceptans av elevers olikheter och en skolledare nämner särskilt vikten

av personalens bemötande av elever. Två av skolledarna nämner även detta vid frågan om den optimala organisationen.

Både Verneresson (2002) och Nilholm (2006) anser att det viktigaste för ett inkluderande perspektiv i skolan är lärarnas attityd och förhållningssätt gentemot de elever som är i svårigheter. Berg (1995) menar att enligt stämplingsteorin kan en person som utsätts för tillräckligt konsekvent tryck bli en avvikare, även om han inte är det i sig själv. Du är inte en avvikare, utan du blir det genom att avvikaren lär sig uppfatta sig själv som en avvikande person, skriver Berg. Även Lundgren (2006) menar att trots diskussionen om en skola för alla finns det en klar uppfattning om hur elever ska vara för att passa in i normen. Den som inte passar in blir betraktad som avvikare och problemet förläggs till individen. Elever som inte stämmer med mallen anses besvärliga och måste på något sätt tillrättavisas. Emanuelsson (2001) diskuterar vikten av att se olikheter som en tillgång istället som för ett problem; det är en demokratifråga.

Här kan vi se att våra förväntningar på barnet och de förutfattade meningar som vi kan ha på ett barn, kan påverka barnet på ett negativt sätt.

#### **7.3.4 Stärkt självkänsla, förmågor och olikheter**

En annan viktig fråga för 14 pedagoger och två av skolledarna är att eleverna uppnår en stärkt självkänsla vid inkludering. Andersson (1999) menar att dagens skola inte passar alla barn då de stora klasserna och den opersonliga miljön skapar problem för barn som har behov av enskilda instruktioner och nära vuxenkontakter. Barn med långsam inlärningstakt och mognad kan bli stressade av dagens skolmiljö med en minskad självkänsla som följd.

Chansen att få arbeta efter sin egen nivå och förmåga nämns som en vinst för 13 pedagoger och även bättre inlärningsresultat och kunskaper nämns som en vinst av sex pedagoger. En skolledare betonar särskilt att en vinst med inkludering är att eleven får arbeta efter sin egen nivå och förmåga och en skolledare nämner att elevens kunskaper ökar vid inkludering.

Imsen (1992) återger Vygotskys teori som innebär att ett barn är i stånd att utföra en handling i samspel med andra innan det kan utföra den ensam. Först utför barnet handlingar med hjälp, därefter utan hjälp. Att acceptera att alla är olika och behöver olika mycket och olika typer av stöd verkar vara en utbredd insikt hos både pedagoger och skolledare. I en del organisationer kan detta emellertid vara mer en tanke än en verklighet hos många lärare. Kan detta bero på stora grupper och tidsbrist? Hur går det att komma tillrätta med detta? Många svar går att hitta i pedagogernas tankar om

arbetssätt vid inkludering, där många kloka tankar går att läsa. Här nämns bland annat tematiskt arbete, elevens val och inlärningsstilar.

### **7.3.5 En fråga om personalresurser och ledarskap**

I vår undersökning nämns personalrelaterade svar hos en stor del av pedagogerna både som en svårighet, men också som en önskan vid den optimala organisationen. Behovet av framför allt fler pedagoger men även rätt utbildning och kunskap anses som viktigt för pedagogerna. Också skolledarna pratar om vikten av kunskap och kompetens hos personalen. Ingen av skolledarna nämner behovet av fler resurser, men två av skolledarna nämner ekonomi som en svårighet, där även en sådan fråga kan gömma sig.

Både Andersson (2004) och Nilholm (2006) betonar att ledarskapet är viktigt på en skola. Andersson skriver att rektor ska ta ansvar för att elever och personal mår bra och trivs och se till att skolan har en aktiv elevvård. Hon anser även att det är viktigt med handledning till lärarna. Nilholm menar att ledarskap med en klar vision är viktigt samt att det finns en övergripande policy. Två av pedagogerna har svar som kan härledas till skolledarfrågor. Här nämns att skolledare bör ha mer kontroll på vilka elever som finns i varje klass, samt vikten av att ledningen ser och lyssnar på pedagogerna, även om det handlar om mer resurser. Ingen av skolledarna nämner direkt vikten av sitt eget ledarskap.

För pedagogerna verkar en inkluderad verksamhet handla mycket om mer personalresurser, främst i form av fler vuxna i skolan, men till viss del handlar det även om kompetensen hos pedagogerna. Skolledarna däremot, pratar endast om vikten av rätt kompetens hos pedagogerna. Kan detta hänga ihop med att det är skolledarna som ansvarar för skolans ekonomi och då är fler resurser inte alltid ekonomiskt försvarbart?

## **7.4 Avslutande diskussion**

Enligt den symboliska interaktionismen är människan en social varelse och vi lever i samspel med varandra. Vår självuppfattning bildas genom andras reaktioner på oss själva (Berg, 1995). Känslan av att vara inkluderad i en social gemenskap är, enligt oss, en av skolans viktigaste uppdrag. Vi har redan från det allra första mötet med ett barn skaffat oss en uppfattning om barnet, en uppfattning som vi kanske håller kvar hela elevens skoltid, något som även går att läsa i Tinglev (2005). Kanske hade vi till och med en förutfattad mening om barnet redan innan det kom till oss? Barn får ofta olika roller tilldelade, roller som det kan bli svårt att bli av med. Roller som ibland handlar om våra förväntningar på barnet. Om detta skriver också Lundgren (2006).



Berg (1995) beskriver den symboliska interaktionsismen som menar att det är andras reaktioner på oss själva som vi observerar och genom samspelet med andra som vi bildar vår självbild. Berg berättar också om stämplingsteorin, som menar att om du definierar en människa som avvikare blir han också det. Med det som bakgrund inser vi hur viktigt det är att bemöta varje elev på rätt sätt, utifrån just den elevens behov och förutsättningar.

Vi kan i vår studie se att majoriteten av pedagogerna och samtliga skolledare anser att inkludering innebär att skolan är organiserad så att alla elever får studera efter sina förutsättningar. Vi tycker att det är glädjande att se att både pedagoger och skolledare har denna samsyn, något som kan ge en bra grund för fortsatt arbete. Vi kan också utläsa i vår studie att pedagogerna anser att de i dagens verksamhet försöker att arbeta efter varje individs förutsättningar medan skolledarna anser att det är varierat hur pedagogerna arbetar för inkludering. Kan denna skillnad bero på att många pedagoger har en ambition att se till elevers olika förutsättningar, men att det i verkligheten kan vara svårt att genomföra med exempelvis stora barngrupper, tidsbrist och en stor arbetsbelastning?

Den största vinsten med inkludering är, anser både pedagoger och skolledare, en större acceptans av elevers olikheter. Även här är pedagoger och skolledare helt överens. Vår studie visar att det finns en stor medvetenhet hos våra deltagare om de fördelar som finns med inkludering. Men det finns naturligtvis även svårigheter och enligt pedagogerna handlar det främst om personalresurser samt organisation och arbetssätt. Även tre av skolledarna anser att organisation och arbetssätt är en svårighet. Två skolledare nämner dessutom ekonomin som ett hinder. Vi vet av egen erfarenhet att inkludering kan vara resurskrävande och även om ambitionen är att anpassa verksamheten för alla kan de hinder som ändå finns göra att pedagogen inte orkar leva upp till sin ambition. Här tror vi att det är viktigt att skolledarna stöttar sin personal genom svårigheterna och vi tror även att ju mer pedagoger och skolledare tänker på och diskuterar kring inkludering och en skola för alla, desto lättare är det att komma in på nya tankebanor, till förmån för alla elever i skolan. En hjälp på vägen kan vara någon form av handledning, i grupp eller enskilt, samt pedagogiska diskussioner tillsammans med kollegor ute på skolorna. Vi anser dock att det är viktigt att inkludering inte, som Tideman m.fl. (2004) tar upp, används som ett sätt att dölja enskilda barns särskilda behov och att specialiserat stöd uteblir. Inkluderingen kan då leda till ensamhet och isolering och eleverna kan bli mer segregerade i ett klassrum än i en specialklass, skriver Tideman m.fl.

I den optimala organisationen tar pedagogerna upp personalrelaterade frågor, främst i form av fler vuxna i skolan, men även arbetssätt och gruppstorlek nämns. Även skolledarna berör personalrelaterade frågor, men för dem handlar det mer om vikten av rätt kompetens. I vår studie kan vi se att pedagogerna har många bra tankar om hur det

går att, genom organisation och arbetssätt, variera arbetet i skolan på ett sådant sätt att en inkludering för alla är möjlig. För pedagogerna handlar det även mycket om gruppernas storlek, vilket naturligtvis möjliggör variationerna i arbetet på ett annat sätt. Med stora grupper blir det även svårt för pedagogen att se alla elever och behovet av att bli sedd och bekräftad är, enligt vår erfarenhet, stort. Vi anser också, precis som skolledarna, att kunskap och kompetens hos pedagogerna är av största vikt, eftersom en teoretisk utgångspunkt är avgörande för att få en djupare förståelse för de svårigheter en elev kan ha.

Även om all personal ute på skolorna har visionen om "en skola för alla" skulle det vara önskvärt om den visionen även fanns hos politiker och ansvariga i kommunen för att få ett gemensamt synsätt. Om alla tydligt strävar mot samma mål, blir vägen dit enklare. Därför är vår fråga till vidare forskning följande: "Hur ser politiker och ansvariga i kommunerna på begreppet "En skola för alla" och inkluderingstanken?"

# REFERENSER

Adell, L, Arndt, C. och Olovsson, J. (2005). Jag vill hellre va i min klass. C-uppsats. Specialpedagogiska institutionen. Stockholm.

Alin Åkerman, B. och Strinnholm, C. (1997). Specialundervisning i Sverige; Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.

Andersson, I. (1999). Samverkan för barn som behöver. Stockholm: HLS Förlag.

Andersson, I. (2004). Lyssna på föräldrarna. Stockholm: HLS Förlag.

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

Befring, E. (1994). Forskningsmetodik och statistik. Lund: Studentlitteratur.

Berg, L-E. (1995). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I Månsson, P. (red) Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker. (s. 147-176) Stockholm: Rabén Prisma.

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

Bryman, A. (2002). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber.

Ebenfeldt, E. och Hedman, U. (2006). Att möta elever i behov av särskilt stöd. C-uppsats. Institutionen för Utbildningsvetenskap. Luleå tekniska universitet.

Emanuelsson, I. (2001). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I Rabe, T. och Hill, A (Red), Boken om integrering. Idé teori praktik. (s. 9-22) Arlöv: Corona AB.

European Agency for Development in Special Needs Education. Sammanfattande rapport. Inkluderande undervisning och goda exempel. (2003a).

European Agency for Development in Special Needs Education. Underlag för beslutsfattare. Huvudprinciper för inkluderande undervisning. (2003b).

Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Skolverket: Liber.

HSFR. (1999). Etik. Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord och Form AB.

Imsen, G. (1992). Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi. Lund: Studentlitteratur.

Ingelman, R. (2006). Är du för eller emot inkludering? *Specialpedagogik*, 3, s. 31-34.

Liljegren, B. (2000). Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94 (2004). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren, M. (2006). Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena. (avhandling för doktorsexamen, Växjö universitet).

McLeskey, J. och Waldron, N. (2007). Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms *Intervention in School and Clinic*, 3, pp. 162-168.

Nationalencyklopedin (2006). [www.ne.se](http://www.ne.se) 2006-09-04

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus* nr 28. Myndigheter för skolutveckling.

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

Pedagogisk uppslagsbok. (1996). Stockholm: Informationsförlaget.

Persson, B. (1997). Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. ISSN 1104-6759. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2001). Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber AB.

Regler för målstyrning. (2005). Upplands Väsby: Svensk Facklitteratur AB.

Salamancadeklarationen (1996). Svenska Unescorådets skriftserie nr 4 samt Salamancadeklarationen och Salamanca +5. Svenska Unescorådets skriftserie nr1/2001.

Svenska Akademiens ordbok (2006). <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/index.html> 2006-11-07

Thurén, T. (1991). Vetenskapsteori för nybörjare. Stockholm: Liber AB.

Tideman, M. m.fl. (2004) Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan. Högskolan i Halmstad. Malmö Högskola.

Tinglev, I. (2005). Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete No. 2. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.

TössebrØ, J. (red.). (2004). Integrering och inkludering. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, I. (2002). Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv. Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, K. (2002). Kvalitativ forskning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

## Muntlig information till våra deltagare

- Syftet med enkäten/intervjun är att använda informationen som underlag till vårt examensarbete.

(Vi vill se hur skolledare ser på inkludering i skolan, jämföra det med pedagogernas syn samt undersöka om skolledare respektive pedagoger anser att de arbetar för en inkluderande verksamhet och i så fall hur.)

- Medverkan är frivillig.
- Materialet kommer endast att användas i denna studie.
- Ingen kommer att kunna identifieras.

### Begreppen integrering/inkludering

Tidigare användes begreppet *integrering*, som sägs innebära att barn integreras i en verksamhet som inte är organiserad efter att barn är olika.

*Inkludering* innebär att skolan ska vara organiserad med tanke på att barnen är olika. Skolan ska utformas utifrån elevers olika förutsättningar.

# Enkät till pedagoger

1. Kryssa i din ålder.

20 – 29 år     30 – 39 år     40 – 49 år     50 – 59 år     60 år eller äldre

2. Vilken utbildning har du?

Fritidspedagog     Förskollärare     Grundskollärare     Speciallärare  
 Specialpedagog     Annat \_\_\_\_\_

3. Hur många år har du arbetat som pedagog?

0-5 år     6-10 år     11-15 år     16-20 år     21 år eller mer

4. Vad betyder begreppet inkludering (en skola för alla) för dig?

---

---

---

---

5. Hur arbetar du i din vardag för inkludering?

---

---

---

---

6. Vilka vinster kan du se med inkludering?

---

---

---

---

7. Vilka svårigheter kan du se med inkludering?

---

---

---

---

---

8. Hur tycker du att skolan borde organiseras för att vara en optimal skola ur inkluderingsperspektiv?

---

---



---

---

9. Övrigt.

---

---

---

# Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat som skolledare?
3. Vad betyder begreppet inkludering (en skola för alla) för dig?
4. Hur arbetar pedagogerna på din skola för inkludering?
5. Hur arbetar du i dagsläget för inkludering?
6. Vilka vinster kan du se med inkludering?
7. Vilka svårigheter kan du se med inkludering?
8. Hur tycker du att skolan borde organiseras för att vara en optimal skola ur inkluderingsperspektiv?



**Lärarhögskolan i Stockholm**

**Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A**  
**Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm**  
**Telefon: 08-737 55 00**  
**[www.lararhogskolan.se](http://www.lararhogskolan.se)**

