Grus i maskineriet?

Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla

Inga-Lill Matson

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i specialpedagogik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 9 juni 2017 kl. 13.00 i sal 108, Gösta Ekmans laboratorium, Frescati Hagväg 9 B.

Abstract

A Spanner in the works? The views expressed by some local government officials, politicians, parents and teachers about education for all

The overall aim of this thesis is to investigate experiences, perceptions and experiences of "a school for all" in one municipality by means of a case study. The municipality is medium-sized and, for many years, has had a clearly expressed intention of providing "a school for all". This means that all pupils are included in regular comprehensive school classes, where no separate schools or groups are available for pupils with intellectual disabilities.

The empirical material consists of three studies. The pilot study is a licentiate thesis published in 2007, with a societal bias and is based on web-based documentation and interviews with politicians and civil servants (n=5). This study describes regional administrators' initiatives to promote the implementation of "a school for all" within the entire municipality. A major finding was the importance of committed and engaged leadership. Bronfenbrenner's (1979) model for ecological systems constitutes the theoretical starting point. The respondents in sub-studies I and II, which are the focus in this section of the thesis, are parents (n=14) and teachers (n=8). The common denominator is children/pupils who have an intellectual disability, and study according to the curriculum for special schooling but are taught in regular comprehensive school classes. Previous research into inclusion and national policy documents are of central concern to this thesis. Interpretative Phenomenological Analysis is employed as an interpretative tool for the interviews.

Parents discuss the benefits of "a school for all"; good role models, social relationships and opportunities for the child to develop both socially and intellectually. They also describe how they must always be prepared to fight for their child, "keeping a watchful eye" on the school, and they imply that it is never possible to "become complacent". Teachers' attitudes and knowledge are described as crucial. A few parents wanted to have the opportunity to choose a special school for children with intellectual disabilities (ID). Their arguments are presented. In the teacher interviews, a conviction emerges about the importance of "a school for all" for the pupils' self-image, social and academic development. Organizational support, in-service training and skills' development are seen as the prerequisites for successful inclusion, as well as educational strategies such as family groups and model learning. Respondents indicate that inclusion works most satisfactorily between years 1 and 6 in the comprehensive school and is viewed more detrimentally between years 7 and 9, in order to be better viewed again in the upper secondary school (senior high school) and the reasons for this are discussed. The case study contributes to a broader understanding of the processes of implementation and change regarding inclusion of pupils with special school status and the importance of understanding the connections and relationships between the levels within Bronfenbrenner's ecological systems theory which directly or indirectly affect the child's/pupil's development and well-being.

Keywords: *a school for all, inclusion, inclusive education, parents´attitudes, teachers´ attitudes, special education, Interpretative Phenomenological Analysis.*

Stockholm 2017
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-142041

ISBN 978-91-7649-821-7
ISBN 978-91-7649-822-4

Specialpedagogiska institutionen

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

Doktorsavhandling från
Specialpedagogiska institutionen

Inga-Lill Matson

Stockholms universitet

Grus i maskineriet?

Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla

En fallstudie

Inga-Lill Matson

©Inga-Lill Matson, Stockholms universitet 2017
Omslagsbild: Martina Virostek

ISBN 978-91-7649-821-7
ISBN 978-91-7649-822-4

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2017
Distributör: specialpedagogiska institutionen

Till Silas, Kai, Dominic,
Smilla, Mio, Ellie och Tilly

Förord

Det sägs att barndomsåren har stor betydelse för fortsättningen av livet. Så är det i alla fall för mig. Född i yttersta skärgården på en liten ö med havet runt omkring – det har format mig till den jag är idag. Jag minns ännu hur Vinga Fyr lyste upp sovrummet när jag skulle sova – vitt sken med två täta blänk var trettionde sekund! Jag längtar ofta tillbaka till havet och den karga naturen med klippor och hav och inget annat vid horisonten.
Jag är en fiskardotter från västkusten och saltlukten sitter fortfarande kvar i mitt luktsinne. Tanken på liknelsen mellan att skriva en avhandling och ensamsegling är inte så långsökt för mig. Att skriva en avhandling innebär ofta att segla ensam. Slutdestinationen har varit klar från start men vägen att nå den, har varit milt sagt varierande, alltifrån stiltje alternativt svaga vindar till såväl kuling som stormar. Det har hänt mer än en gång att vinden ändrat riktning och jag fått börja kryssa istället. Det som burit mig under den här resan är ljuset från den fyr jag anat föröver vid målet och vetskapen om att min resa inte varit förgäves.

I min avhandling har *livsvärlden* stor betydelse, vi lever vårt liv i livsvärlden och formas av de upplevelser och erfarenheter vi gör. Medgångar och motgångar innebär att vi får nya upplevelser och erfarenheter att lägga till de som redan finns.
Mitt intresse för det specialpedagogiska ämnesområdet, som är i fokus i avhandlingen, har följt mig under många år. Jag har arbetat som förskollärare under ett tjugotal år och som specialpedagog i grundskolan under femton år. I grundskolan har jag arbetat på olika nivåer inom skolsystemet, med elever i behov av särskilt stöd, företrädesvis med elever som har en utvecklingsstörning och således varit berättigade att följa grundsärskolans kursplaner. Jag har arbetat med dessa elever, som gått i reguljära grundskoleklasser som så kallade inkluderade elever. Under alla dessa år har jag funderat mycket på hur föräldrar till elever i behov av särskilt stöd upplever sina barns skolgång. Jag har också personliga erfarenheter av barn och föräldrar som under olika perioder i livet behöver extra stöd. Dessa erfarenheter har betytt och betyder fortfarande mycket för den jag är idag. Livet i livsvärlden har gjort att jag fått större insikt i miljöns betydelse för utveckling och lärande.

Även om den resa jag gjort har inneburit ensamarbete så skulle jag inte ha nått målet utan både lotsar, karta och kompass!

Det är många jag vill tacka, alla ni som bidragit till min avhandling. Först och främst ett stort tack till er föräldrar och lärare som delat med er av er livsvärld genom att berätta era upplevelser och erfarenheter av era barns eller elevers skolgång! Mitt varmaste tack till er!

Att komma på tanken att skriva en avhandling var långt borta, när professor emerita Jane Brodin föreslog att jag skulle söka forskarutbildningen. Men jag är idag väldigt glad över att jag följde hennes råd! Jane, utan dig hade det inte blivit någon avhandling! Du var min huvudhandledare fram till licentiatuppsatsen (förstudien) och du var huvudhandledare den första tiden av avhandlingsarbetet. Du har under olika skeenden i avhandlingsprocessen varit ett stort stöd. Livet har ju inte bara bestått av skrivande utan också av vad som ingår i att leva. Ditt stöd, dina råd och dina snabba återkopplingar på mina texter har varit ovärderliga! Även under perioder av stilje har du funnits där med telefonsamtal och mejl. Mitt varmaste och uppriktigaste tack till dig Jane!
Under den sista delen av avhandlingsarbetet har professor Lise Roll Pettersson varit min huvudhandledare. Lise, du har alltid varit positiv och uppmuntrat, med både goda råd, konstruktiva kommentarer kring vad jag skrivit och du har under hela tiden trott på mig även då det har varit tungt att, av olika orsaker, komma vidare. Mitt uppriktigaste och varmaste tack! Professor emeritus Rolf Helldin har varit min bihandledare fram till slutet av den här resan. Du har lotsat mig vidare och vidare och vidare med din feedback i form av påpekanden, ifrågasättanden, uppmuntran och kommentarer. Utan ditt stöd Rolf hade jag inte nått hamnen! Mitt varmaste och innerligaste tack!

Till er läsare av mina texter vill jag rikta ett stort tack – professor Gunnar Karlsson, docent Margareta Ahlström, professor Elsie Anderberg, lektorerna Diana Berthén, Inger Assarsson, Elisabeth Lundström och Bozena Hautaniemi. Tack också till doktorandkollegorna!
Ett speciellt tack till Fil Dr. Barbro Johansson för din hjälp med genomgången av formalia av avhandlingstexten! Jag sätter stort värde på din vänskap och din hjälp!

Jag vill också tacka Ann-Marie Enström för korrekturläsning och Michael Hegarty för den engelska översättningen. Tack Martina Virostek, min äldsta dotter, för dina fina tabeller och för fotot på framsidan! Stort tack till min lillebror Benny Strandberg för konstruktiva samtal om min text samt för att du varit en sann support!

Ett bidrag från stiftelsen Clas Groschinskys minnesfond gjorde det möjligt att tidigt i avhandlingsarbetet fokusera på datainsamling och skrivande. Tack för det!

Slutligen vill jag tacka er alla i min familj, först och främst Curre, men också barn och barnbarn. Ni har alldeles för ofta fått höra att jag ”inte har tid” och ordet ”sedan”. Tack för att ni tålmodigt har väntat på att den här resan ska avslutas.
Nu har jag nått hamnen för min forskarresa och en ny seglats kan påbörjas. Nu tänker jag inte segla ensam längre!

Leksand i april 2017

Inga-Lill Matson

Innehållsförteckning

1. Inledning 3
Introduktion till avhandlingen 3

2. Bakgrund 5
Historisk tillbakablick 5
Skolan som samhällsinstitution 8
Specialpedagogiska insatser 11
Förstudien – en sammanfattning 12
Beskrivning av kommun A 12
Förstudiens syfte och metod 15
Intervjudelen 16
Dokumentanalys 16
Resultat och diskussion 16
Skolorganisation och skolplan 17
Organisation och process fram till nuvarande organisation 20
Dokument- och intervjustudiens betydelse för avhandlingsarbetet 21

3. Centrala begrepp 23
Inkludering 23
Delaktighet 26

4. Syfte och frågeställningar 30
Delstudie I 30
Delstudie II 30

5. Teoretiskt perspektiv 31
Mikrosystemet 34
Aktiviteter, roller och relationer 35
Mesosystemet 36
Exosystemet 37
Makrosystemet 38
Chronosystemet 39

6. Tidigare forskning om inkludering 41
Exo- och makrosystemfaktorers inverkan på en skola för alla 41
Inkludering med fokus på föräldrars upplevelser och erfarenheter 45
Inkludering med fokus på lärares upplevelser och erfarenheter 53

7. Metod 61
Litteratursökning 61
Metodologiska ställningstaganden 61
Begreppet livsvärld 64
Hermeneutik och livsvärlden 65
Hermeneutisk fenomenologi 66
Interpretative Phenomenological Analysis 66
Delstudie I. Föräldrars upplevelser och erfarenheter av en skola för alla 69
Genomförande och deltagare 69
Delstudie II. Lärares erfarenheter och upplevelser av en skola för alla 71
Genomförande och deltagare 71
Transkribering − delstudierna I och II 72
Tolkningsprocessen − delstudierna I och II 73
Validitet 80
Etiska aspekter 82

8. Resultat 85
Delstudie I − Föräldrars upplevelser och erfarenheter av en skola för alla 85
Inkludering och delaktighet 86
En skola för alla? 86
Fördelar och nackdelar med inkludering 87
Den sociala gemenskapen och kunskapsaspekten inom lärandemiljön 88
Två skiljelinjer 90
Inkluderad – men inte delaktig och inte en del av den sociala gemenskapen 91
Organisation/resurser 92
Var ligger ribban? 92
Resurser 94
Utbildning och erfarenhet 95
Eldsjälar 95
Föräldrastrategier 96
Kamp och engagemang 96
Framtiden 98
Sammanfattning 99
Delstudie II – Lärares upplevelser och erfarenheter av en skola för alla 100
Att genomföra förändringen – implementeringen av en skola för alla 101
Smygstart 101
Skolan som smygstartade blev en modellskola 103

Åldersblandade familjegrupper 103
Synen på inkludering och delaktighet 104
Fördelar/nackdelar 106
Sociala relationer 107
Högstadiet – en flaskhals 108
Gymnasiet och därefter 109
Synen på lärande och lärarrollen 110
Lärande 110
Lärarrollen 112
Sammanfattning 113

9. Diskussion 115
Bronfenbrenners modell 116
Vad kan inkludering i praktiken innebära? 119
Inkludering som process 120
Inkludering som ideologiskt ställningstagande och demokratimodell 122
Betydelsen av lärare 124
Utbildning och kompetens 124
Lärares attityder till inkludering 125
Föräldrarnas (rättvise)kamp för sina barn 126
Föräldrars inblandning i elevens lärande 127
Utveckling eller avveckling av en skola för alla i kommunen? 128
Avslutande reflektioner 131

Summary 134

Referenser 145

Figurförteckning

Figur 1. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell 33
Figur 2. IPA:s tre delar 68

Tabellförteckning

Tabell 1. Översikt över avhandlingens olika delstudier 63
Tabell 2. Deltagande föräldrar, barnets kön och ålder samt kursplan som följs 71
Tabell 3. Översikt över lärares bakgrund i relation till studien 73
Tabell 4. Exempel på bearbetning vid transkribering av föräldraintervju 74
Tabell 5. Översikt av tolkningsprocessen 75
Tabell 6. Exempel på steg 1 av tolkningen 76
Tabell 7. Exempel på steg 2 av tolkningen 77
Tabell 8. Exempel på steg 3 av tolkningen 78
Tabell 9. Exempel på steg 4 av tolkningen 78
Tabell 10. Exempel på steg 5 – framväxande teman – underordnade teman –

överordnat tema *80*
Tabell 11. Översikt av överordnade och underordnade teman – föräldraintervjuer *85*
Tabell 12. Översikt av överordnade och underordnade teman – lärarintervjuer *101*

1. Inledning

Introduktion till avhandlingen

Avhandlingen består av min licentiatuppsats (Matson, 2007) som fortsättningsvis benämns förstudie, samt delstudierna I och II. Samtliga har en kvalitativ ansats. De är baserade på Bronfenbrenners (1979) modell (se nedan s. 34). Studie I och Studie II är genomförda mellan 2008 och 2009. Förstudien har ett samhällsperspektiv och en sammanfattning av den studien inleder avhandlingen. Studie I har föräldraperspektiv och studie II har lärarperspektiv, dessa två studier utgör det nya empiriska materialet som ingår i avhandlingen.

Avhandlingens syfte är att belysa samt förstå och diskutera förutsättningar som ligger till grund för hur ett antal tjänstemän, politiker, föräldrar och lärare uppfattar *en skola för alla* (innebär i det här fallet: inga separata skolor eller grupper för elever som har en utvecklingsstörning och är mottagna i särskolan) och *inkludering* samt vilka erfarenheter de har av dessa begrepp i praktiken. I förstudien deltog politiker och tjänstemän som respondenter. I delstudierna I och II är föräldrar och lärare respondenter och den gemensamma nämnaren är barn/elever mottagna och inskrivna i grundsärskolan. De föräldrar som intervjuats har sina barn mottagna i särskolan och de lärare som intervjuats har/har haft dessa barn som elever i sina grundskoleklasser. Begreppen *en skola för alla* och *inkludering* används i denna avhandling ibland synonymt, även om de i policytexter och forskning inte alltid har samma betydelse. Dessa begrepp beskrivs ingående längre fram i texten.

Avhandlingens ansats kan sägas vara en fallstudie, i den bemärkelsen att det är samma kommun som utgör ”fallet”. Förstudien samt de två delstudierna bidrar tillsammans att analysera och beskriva hur implementeringsprocessen av *en skola för alla* har genomförts och utvecklats i denna kommun mot bakgrund av dokumentanalyser och erfarenheter från ledningspersonal, föräldrar och lärare. Förstudien utgår från intervjuer med fem respondenter vilka alla hade, vid tiden för studien, en ledande position inom utbildningsområdet, antingen som politiker eller tjänstemän. Delstudie I utgår från intervjuer med fjorton föräldrar och hur de upplever och vilka erfarenheter de

har av sina barns skolgång. Delstudie II utgår från intervjuer med åtta lärare och deras upplevelser och erfarenheter av att arbeta i en inkluderande skola. Elever har inte ingått som informanter i dessa studier.

Avhandlingen har disponerats i nio kapitel som i korthet behandlar följande: Kapitel ett utgör *Inledning* samt *Introduktion av avhandlingen*. Det andra kapitlet *Bakgrund*, innehåller en kort historisk tillbakablick, vilken redogör för bland annat lagar och förordningar och därefter följer avsnitt: skolan som samhällsinstitution, specialpedagogiska insatser, en beskrivning av kommun A samt till sist en sammanfattning av förstudien. I kapitel tre presenteras avhandlingens *Centrala begrepp* som utgörs av begreppen inkludering och delaktighet. De centrala begreppen har delvis använts i förstudien men har bearbetats ytterligare eller är nya och har relevans för avhandlingen i sin helhet. *Syfte och frågeställningar* återfinns i kapitel fyra. Femte kapitlet redovisar det *Teoretiska perspektiv* som bildat en ram för avhandlingen. Därefter redovisas i sjätte kapitlet *Tidigare forskning* avseende inkludering - bland annat utifrån organisationsfaktorer – samt utifrån föräldrars och lärares upplevelser och erfarenheter. Sjunde kapitlet presenterar avhandlingens *Metod*, där begreppet ”livsvärld” presenteras utifrån teorier inom fenomenologi och hermeneutik och därpå följer en beskrivning av metodologin avseende Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) som är den ansats jag inspirerats av för intervjutolkningarna. *Resultatet* finns i kapitel åtta. Kapitel nio består av avhandlingens *Diskussion* samt några avslutande reflektioner.

2. Bakgrund

Historisk tillbakablick

Det är inte och har inte alltid varit en självklarhet att personer som har en utvecklingsstörning haft rätt till allmän utbildning. Så sent som med 1968 års ”omsorgslag” infördes skolplikt för alla barn i Sverige. Utbildningen av personer med utvecklingsstörning har sina rötter dels i byggandet av välfärdsstaten, dels i det bildningsarbete som påbörjades under 1800-talet och som bland annat ledde fram till en allmän folkskola. År 1842 infördes den allmänna folkskolan som obligatorisk för barn och unga i Sverige. Bakom detta arbete låg humanistiska, religiösa, ekonomiska och samhälleliga skäl men syftet kunde också vara social kontroll av befolkningen (Sandin, 1986). Genom att utbilda arbetarklassens barn trodde man sig komma till rätta med exempelvis omoraliskt leverne, fattigdom och kriminalitet, problem som primärt ansågs vara skapade av arbetarklassen (ibid.). Trenden var densamma i många andra länder. Barn och ungdomar med utvecklingsstörning eller de som ansågs ha en fysisk defekt (ex. döva, blinda, vanföra) eller var sjuka omfattades dock inte av rätten att gå i folkskolan (Förhammar, 1991). Folkskolan kan alltså vid den tiden inte sägas ha varit för alla barn. I den mån det fanns undervisning för dessa barn och unga kallades den ibland för abnormundervisning. Den bedrevs först som filantropisk verksamhet för att senare bli en rättslig angelägenhet för stat och landsting (se Matson, 2007).

Genom lagstiftning har det successivt införts obligatorisk skolgång för alla barn. För barn med utvecklingsstörning är tre årtal centrala: 1944, 1954 och 1968. År 1944 kom *Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa* (SFS 1944:477) vilken var den första lagen som gav ”bildbara sinnesslöa” barn rätt att gå i skola med placering i särskilda grupper med särskild pedagogik. Med ”sinnesslö” åsyftades i lagen:

> Den som på grund av bristande förståndsutveckling inte kunde tillgodogöra sig folkskolans undervisning eller hjälpundervisning. Med bildbar sinnesslö avsågs den som var mottaglig för sådan teoretisk eller praktisk undervisning som meddelades i sinnesslöskolan (SOU 2004:118, s. 6).

I praktiken innebar det att eleverna fick undervisning i anstaltsliknande internat (Szönyi, 2005; Berthén, 2007). De barn som inte ansågs vara bildbara

fick genom 1944 års lag dock bara rätt till placering på vårdhem (institutioner) – de fick inte rätt till utbildning. År 1954 antogs *Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna* (SFS 1954:483). Denna lag innebar en förbättrad skolsituation för elever med lindrig/måttlig utvecklingsstörning utan ytterligare funktionsnedsättningar. Fortfarande utestängdes dock de barn och ungdomar som hade en måttlig till grav utvecklingsstörning. I *Läroplan för rikets särskolor* (1959) anges att särskolan omfattade skola och yrkesskola. Skolan organiserade utbildningen i tre avdelningar – skolavdelning, praktisk avdelning och vid behov särskild försöksavdelning. Försöksavdelning inrättades således om det fanns behov för elever som med hänsyn till sin utveckling inte kunde placeras i skolavdelning.

Då *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda,* (SFS 1967:940) år 1968 trädde i kraft fick alla barn och unga lagstadgad rätt till utbildning. Skola för barn med utvecklingsstörning (särskolan) indelades då i grundsärskola och träningsskola. Den sistnämnda skolformen var avsedd för barn med måttlig till grav utvecklingsstörning. Indelningen i grundsärskola och träningsskola är sannolikt en rest från den tidigare indelningen i skolavdelning och praktisk avdelning. Denna indelning, i grundsärskola och träningsskola, för elever mottagna i särskolan har gällt också under den tidigare skollagen (SFS 1985:1100) även om särskolan också fått ta emot elever med andra svårigheter än utvecklingsstörning (se ex. SOU 2004:118). I samband med att omsorgslagen reviderades (SFS 1985:568) kom skolplikten för personer med utvecklingsstörning att regleras i skollagen (SFS 1985:1100) och därmed överfördes ansvaret för utbildningen från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Landstingen kvarstod dock som huvudmän för särskolan som blev kommunernas ansvar först 1996. Ett av motiven för kommunaliseringsreformen var att motverka det vård- och omsorgstänkande som kommit att prägla särskolan. Ett annat motiv var att de båda skolformerna, särskolan och grundskolan, skulle närma sig varandra i och med att kommunen blev ansvarig för all undervisning. Ett exempel på vad detta kunde innebära i praktiken var att särskolan och grundskolan närmade sig varandra genom så kallad lokalintegrering. På detta sätt skulle utvecklingen mot en skola för alla underlättas (Dnr 2000:2037). Tidigare läroplan, skollag och grundskoleförordning (Lpo 94; SFS 1985:1100; SFS 1994:1194) har ersatts av nu gällande skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Lgr 11).

Sedan 2011 gäller således ny läroplan inte bara för grundskolan utan även för grundsärskolan som nu ingår i Skolförordningen (SFS 2011:185), och som ersätter tidigare särskoleförordning (SFS 1995:206). I den senaste skollagen (SFS 2010:800) har begreppet särskola till viss del tagits bort och ersatts med begreppet grundsärskola, och begreppet träningsskolan har i den nya skollagen blivit en inriktning inom grundsärskolan. För övrigt används fortfarande begreppet särskola i den senaste skollagen (SFS 2010:800). Endast elever som har en utvecklingsstörning eller ett betydande begåvningsmässigt funktionshinder, på grund av yttre våld eller sjukdom, har nu rätt att

gå i grundsärskolan. De elever som har en diagnos inom autismspektrum men utan samtidig utvecklingsstörning anses inte längre ha skäl för mottagande i grundsärskola enligt skollagens sjunde kapitel eftersom:

> Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan (SFS 2010:800, 7 kap, 5 §).

I den tidigare skollagen (SFS 1985:1100) fanns utrymme för att elever inom autismspektrum men utan samtidig utvecklingsstörning, kunde få mottas i särskolan, men denna möjlighet är nu borttagen. Dock ska elever som är dövblinda, synskadade och har ytterligare funktionsnedsättning, elever som är döva eller hörselskadade, eller har en grav språkstörning kunna tas emot i den så kallade specialskolan (SFS 2010:800). I Sverige finns alltså grundskola, grundsärskola samt specialskolor som är obligatoriska för olika elevgrupper, därtill finns frivilliga skolformer. Gerrbo (2013) menar att:

> Även om utvecklingen inom skolområdet i stort och över tid kan sägas ha gått i riktning mot allt färre segregerade skolformer, återstår en del strukturella skillnader beträffande elevers skolgång. Särskolan utgör exempelvis alltjämt en alternativ skolform inom det svenska skolväsendet. Vidare finns det ett antal statliga specialskolor öppna för elever med funktionsnedsättningar i form av betydande syn-, hörselnedsättning samt grav språkstörning (s. 18).

Även om Sverige har alternativa skolformer, för exempelvis elever som har en utvecklingsstörning, anser Gerrbo att det finns en strävan att utveckla den svenska skolan mot en mer omfattande och inkluderande verksamhet.

Enligt den senaste skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 4§) ska den svenska skolan ge alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Om det befaras att en elev inte kommer att nå målen är skolan skyldig att ge eleven särskilt stöd. I skollagen skrivs att: *Det särskilda stödet ska i första hand ges i den elevgrupp som eleven tillhör* (3 kap. 7 §) och endast i undantagsfall och om det finns särskilda skäl kan det: *Innebära att särskilt stöd ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till* (kap 3, 11§). Detta innebär att signalerna från regeringshåll har varit att verka för inkludering så långt det är möjligt. Detta är ett teoretiskt mål. Av de elever som är mottagna i grundsärskolan är 20 procent integrerade (integrering är det begrepp som statistiska centralbyrån - SCB använder) i grundskolan, dvs. att de går minst halva tiden tillsammans med elever i reguljära klasser. Resterande 80 procent går i grundsärskoleklasser. Enligt Statistiska centralbyrån (SCB) var 9 346 elever mottagna i den obligatoriska grundsärskolan läsåret 2013/2014 vilket är en minskning med tre procent jämfört med föregående läsår, vilket troligen bland annat beror på att diagnoser som tidigare medförde en rättig-

het till mottagande i grundsärskolan, t ex. autismspektrumdiagnos, numera inte längre ger denna rättighet om inte samtidig utvecklingsstörning föreligger (SFS 2010:800).
Jag kommer i den här avhandlingen använda begreppet *utvecklingsstörning* eftersom detta används i svensk lagstiftning, som till exempel *skollagen* (2010:800) och *Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade,* kallad LSS (SFS 1993:387). Begreppet *intellektuell funktionsnedsättning* har börjat användas under senare tid och är synonym med utvecklingsstörning.

Skolan som samhällsinstitution

Skolan är en samhällsinstitution – och som sådan är den en del i de politiska, ekonomiska och sociala sammanhang som den ingår i. Detta innebär att skolans betydelse växlar under olika tider och efter samhällets förändringar (Rickardsson, 1994). Agardh (1785–1859) var enligt Helldin (1997) en inflytelserik och reforminriktad debattör inom utbildningsområdet i Sverige och han insåg tidigt till exempel att:

> Den gemensamma sociala medvetenheten och alla elevers upplevelser av gemenskap är mycket viktig för en demokratisk utveckling i samhället. Skolklassen måste i grunden vara ett samhälle i smått, där variationen är tillåten (Helldin, 1997. s. 100).

Dewey (1980) beskriver på ett liknande sätt skolan som samhällets främsta socialiseringsinstrument och hur den under demokratiska former, kan vara ett styrmedel för individens och samhällets gemensamma utveckling. Dewey säger:

> Jag tror att skolan i första hand är en social institution. Utbildning är alltså en social process och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv, dit alla de krafter koncentreras, som visar sig effektiva, när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften (s. 41).

Skolan är fortfarande en spegling av samhället och har likt samhället under senare år gått från centralisering till decentralisering.

I slutbetänkande för *Utredningen av funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66), den så kallade *Funkisutredningen,* lyfts en förändrad syn på integrering fram. Utredningen framhåller att skolan borde utgå från elevernas möjligheter och starka sidor i stället för att koncentrera på deras svårigheter, dvs. från ett svårighetsperspektiv till ett möjlighetsperspektiv. Detta gäller alla elever som är i behov av särskilt stöd, oberoende av funktionsnedsättning. Med ett möjlighetsperspektiv ges förutsättningar för att betrakta elever

i behov av särskilt stöd som en variation av elevunderlaget och i mindre grad som en avvikande grupp i skolan. En nationell handlingsplan för den svenska handikappolitiken, med namnet *Från patient till medborgare* (Prop. 1999/2000:79) antogs av regeringen den 31 maj 2000. För att de funktionshinderpolitiska målen ska nås har tre nationella mål lagts fast: 1) att se till att handikapperspektivet genomsyrar alla samhällssektorer 2) att skapa ett tillgängligt samhälle 3) att förbättra bemötandet.
Under 2011 antog regeringen *En strategi för genomförande av funktionshinderpolitiken 2011-2016* (Dnr: S2012.028) där de tre målen fortfarande är aktuella. I det fortsatta arbetet är en viktig utgångspunkt de mänskliga rättigheter som slås fast i bland annat efterlevnaden av *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* (2008) och *Konventionen om barnets rättigheter* (1989). En viktig utgångspunkt var att målen för insatserna måste bli mer konkreta och mätbara och därmed uppföljnings- och utvärderingsbara:

> De inriktningsmål som regeringen fastställde i skrivelsen inom nio prioriterade områden är ett sätt att förtydliga de övergripande funktionshinderpolitiska målen (ibid. s. 6).

Dessa huvudmål överförda till skolsektorn kan formuleras som: 1) en skola för alla som innebär full delaktighet för barn och unga samt 2) lika möjligheter och villkor inom utbildningsområdet. Sverige har antagit eller undertecknat flera internationella dokument som handlar om elever med funktionsnedsättningar, bland annat *Konventionen om barnets rättigheter* (1989), *FN:s standardregler* (1993), *Salamancadeklarationen* (1994) och *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar* (2008) som alla ger uttryck för samma grundsyn som framkommer i den svenska skollagen.
Integrationsutredningen - Handikappade elever i det allmänna skolväsendet (SOU 1982:19) hade *gemenskap, ömsesidighet, kommunikation och ett aktivt deltagande* som honnörsord. Den svenska skolans specialpedagogiska policy har bland annat sin grund i ovanstående internationella dokument.

De flesta barn, även de som har någon form av funktionsnedsättning, går som tidigare nämnts i förskola nära hemmet tillsammans med sina kamrater från samma bostadsområde. En förändring kommer ofta vid övergången till skolan. Lundqvist (2016) har i sin studie följt femtiosex barn från fem olika kommuner i Sverige. Hälften av barnen var barn i behov av särskilt stöd. Barnen har följts från förskola till förskoleklass, fritidshem och skolklass. I sitt resultat beskriver Lundqvist en variation av olika utbildningsvägar för barnen, från övergången från förskola till skola. En majoritet av de barn som var i behov av särskilt stöd, samt alla de barn som inte var i behov särskilt stöd följde vad som i studien kallas ”den ordinarie studievägen till skolan”.

Sju av barnen i behov av särskilt stöd kan sägas ha följt andra vägar från förskola till skola. Dessa vägar har inneburit hel eller delvis segregering från reguljära klasser. Övergångar från förskola till skola innebar förändringar i aktiviteter och relationer för alla barn (se Bronfenbrenner, 1979), men Lundqvists resultat är tydligt; de barn som har störst behov av stöd är de som upplever störst förändringar. Lundqvist menar att:

> Det kan råda bristande övertygelse och försiktighet gällande användningen av inkluderande undervisning efter förskolan under tidiga skolår … . Det kan ses som bekymmersamt då inkluderande undervisning anses kunna vara gynnsam (s. 116).

Lundqvist menar att hennes forskning bland annat visar att *det finns en försiktig och inte övertygande attityd till inkluderande undervisning* (s. 110). Det är i skolan det talas om inkluderande undervisning, det används inte i förskolan. Ytterligare ett resultat som Lundqvist redogör för, är att antalet barn i behov av särskilt stöd ökade vid övergången från förskola till skola.
Den så kallade *Salamancadeklarationen* (2006) är förespråkare för en inkluderande undervisning av alla elever. Det flesta barn i behov av särskilt stöd går tillsammans i en inkluderande förskola med andra barn men när den obligatoriska skolan börjar vid sju års ålder inträder oftast en förändring. Flertalet elever med utvecklingsstörning går i lokalintegrerade klasser i samma skolor som övriga elever, men forskning har visat att kontakter mellan elever med en utvecklingsstörning och övriga elever är relativt ovanliga (Nordström, 2002). Ingenting tyder på att fysisk integrering i sig ökar samspelet mellan elevgrupperna, men däremot ökar möjligheterna till samspel och det är i samspelet med andra, i den sociala kontexten, som en elevs funktionsnedsättning får sin innebörd (Björck-Åkesson, 2009; Brodin, 2008; Lundström, 2016). Föreställningar om till exempel vad som anses normalt och vad som anses avvikande kan sägas vara influerade av det samhälle individen lever i och dess normer. Att definiera och kategorisera elever har stor betydelse för deras identitetsutveckling (Isaksson, 2009). Som exempel kan nämnas att för personer som har en utvecklingsstörning, vilket är fallet för de elever som explicit är i fokus i denna avhandling, kan stigmatisering bli en följd av diagnostisering och kategorisering. En annan följd kan bli det som benämns en självuppfyllande profetia vilket innebär att det som sägs eller förväntas av en person tenderar att uppfyllas. Skolans förväntningar på elever som har en utvecklingsstörning är lägre än för övriga elever. Detta kan innebära att avsaknad av förväntningar visar sig i att dessa elever inte får tillgång till undervisning som är tillräckligt utmanande. En jämförelse mellan olika kursplaner är ett exempel som kan åskådliggöra olika förväntningar för olika elevgrupper. Hjörne och Säljö (2008) skriver att: … *beteckningar som kategoriserar individens förmågor eller vad som förväntas av henne, ofta resulterar i självuppfyllande profetior* (s. 35). Tidigare kunde detta in-

nebära *att man satsade små resurser på pedagogiska och andra insatser* (s. 36).

Idén om en skola för alla har funnits länge men implementeringen har gått långsamt. Läroplaner är politiska dokument som beroende på politisk majoritet omarbetas för att tillgodose majoritetens ideologiska målsättningar. Den svenska lagstiftningen stödjer inte *inkludering* av elever som har utvecklingsstörning, menar Haug (1998), utan konstaterar snarare att den svenska skollagen i själva verket stödjer segregering genom att ha en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning. Den senaste skollagen (2010:800) har inte ändrat detta faktum, snarare tvärtom då föräldrar numera inte har samma valfrihet vad avser skolplacering om deras barn har en utvecklingsstörning. Den senaste skollagen säger att:

> Ett barn får dock tas emot i grundsärskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa (7 kap, § 5).

Den senaste skollagen inskränker till viss del föräldrars rätt att välja skola för elever som har en utvecklingsstörning, medan andra styrdokument som exempelvis friskolereformen kan innebära att föräldrar får större frihet att välja skola för sina barn. Enligt min mening är detta ett dilemma. Valfriheten gäller inte alla skolformer. Skollagen använder uttrycket ”barnets bästa” men den definierar inte vad ”barnets bästa” innebär.

Specialpedagogiska insatser

God (allmän)pedagogik innebär (sannolikt) att färre elever är i behov av en speciell pedagogik. Vilka elever som är i behov av särskilt stöd och specialpedagogik beror på hur man definierar vad som är normalt och vad som är avvikande (Brodin & Lindstrand, 2010). En hel del av det som i dag kallas specialpedagogik kan enligt samma författare beskrivas som god pedagogik. Det är rimligt att anta att ju högre kompetens ”vanliga” pedagoger har desto mindre är behovet av (special)pedagogik och separata särskoleklasser (Matson, 2007). Dock innefattar specialpedagogiken så mycket mer än att urskilja vilka barn/elever som är i behov av särskilt stöd. Som exempel kan nämnas Nilholm (2008) som ser ett negativt samband mellan specialpedagogik, inkludering och demokrati. Enligt honom finns det även andra faktorer som påverkar specialpedagogikens existens, som till exempel att det finns ett självändamål med lärares ambition att behålla det speciella. Frågan är då vad detta självändamål kan innebära? Kan det vara trygghet eller bättre arbetsmöjligheter? Kan det vara så att det handlar om rädsla för förändringar? Finns en uppfattning om att bara speciallärare eller särskollärare har kompetens att möta elever i behov av särskilt stöd? Ahlberg (2013) ser en vinst i att

utveckla samarbetet mellan specialpedagogik och ämnesdidaktik och menar att detta kan underlätta och förändra specialpedagogisk teoribildning.

I ett demokratiskt samhälle med en allmän, obligatorisk skola kan varje individ göra anspråk på att få en utbildning som passar dennes intressen och som utvecklar demokratiska centrala förmågor (Hjörne & Säljö, 2008).
I detta avseende finns två perspektiv som kan ställas mot varandra – ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv. Individen uppfattas av de flesta ha rätt till utbildning utifrån sina förutsättningar och: *Om man har svårt att tillgodogöra sig undervisningen, har man rätt till stöd och hjälp så att man kommer vidare* (ibid. s. 20). Ur ett samhällsperspektiv är det inte alltid möjligt att: *Alla elever kan få tillgång till vilken utbildning de vill och alla kan inte få obegränsad hjälp* (ibid. s. 20). Det kan vara flera orsaker till att så inte sker; att ekonomin i kommunerna sätter käppar i hjulet, brist på personella, tidsmässiga eller andra resurser. Men det är skolans skyldighet att skapa möjligheter för att så långt som möjligt anpassa undervisningen efter elevens egna förutsättningar (Skollagen 2010:800). Det går dock inte att lagstifta om allt. Cook och Schirmer (2003) menar att lagstiftning i sig inte är tillräckligt. Det finns elever som har behov av beprövade metoder som exempelvis att läraren tillämpar kontinuitet, struktur och förutsägbarhet i undervisningen för att elever ska nå kunskapsmålen, vilket kan ställa krav på införande av specialpedagogisk kunskap. Genom att lyssna till människors berättelser om vilka erfarenheter och upplevelser de har av specialpedagogisk verksamhet i skolan, som exempelvis inkludering och inkluderande undervisning, kan förståelsen öka och därmed bidra till större kunskap om den (Lang, Lansheim & Ohlsson, 2012).

Förstudien – en sammanfattning

Beskrivning av kommun A

Kommunen hade vid förstudiens genomförande, knappt 30 000 invånare fördelade på en centralort med 10 000 invånare, två större tätorter om var 5 000 invånare samt fem mindre tätorter med varierande invånarantal (2015 är invånarantalet detsamma). Det redovisade födelsetalet är högt och andelen invånare i åldersgruppen 25 till 30 år är hög (se Matson, 2007). På kommunens hemsida beskrevs det geografiska läget som strategiskt med tanke på kommunikationer och företagsetableringar. Regionen räknades, enligt officiella dokument, som ett område med goda utvecklingsmöjligheter inom EU. Kommun A menade sig ha en stark ekonomi med hög soliditet till följd av en låg låneskuld. Den kommunala servicen, betecknades som god och kom-

munens skolor uppfattades vara av god standard enligt Skolverkets inspektion 2004. I Skolverkets beslut (2005) står att läsa:

> Måluppfyllelsen är god i skolor och andra verksamheter. Skolverket bedömer att A kommun har en väl fungerande verksamhet som håller god kvalitet. Omsorg och skola är resursstarka både personellt och lokalmässigt. Relationen mellan personal och elever är god och bygger på ömsesidig respekt. Kännetecknande är att eleverna trivs och är trygga såväl i skolans yttre som inre miljö. Rektorerna är väl förtrogna med verksamheterna.

Kommunen beskrivs fortfarande som en välmående kommun och man menar att:

> Den smått berömda tillväxten hos oss beror på ett aktivt näringsliv och en framsynt kommunal planering (kommunens hemsida 2016-01-27).

I förstudien beskrivs kommunen som en av de kommuner som inkluderar de allra flesta elever i reguljära klasser i grundskolan enligt Statistiska Centralbyrån (SCB, 2005) och då datainsamlingen till delstudie I och delstudie II genomfördes uppvisades överensstämmande resultat (SCB, 2011). Den 2015-09-15 finns följande text på kommun A:s hemsida:

> Kommunen har länge haft ett inkluderande förhållningssätt för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Man prioriterar lösningar som inte innebär särskilda placeringar av elever. Ett inkluderande arbetssätt innebär dock inte att alla elever alltid ska undervisas i samma klassrum. Man måste hela tiden se till och balansera elevens särskilda behov av socialt umgänge med jämnåriga och behovet av undervisning på elevens individuella nivå.

Citatet kan tolkas som att det är elevens individualitet som ska stå i centrum. Inte i första hand deltagandet i den reguljära klassen. Detta är en förskjutning, en skillnad från tidigare skrivning som innebar att ”alla elever gick i sin närmsta skola” och var inkluderade i reguljära klasser (i skolplanen då förstudien genomfördes): Alltså ett mer absolut skrivsätt. Den mening som nu finns i strategiplanen för barn- och utbildningsnämnden (2014–2018) säger att *ett inkluderande arbetssätt inte innebär att alla elever alltid undervisas i samma klassrum*. Denna nytillkomna mening gör ingen skillnad i statistiken men väl i praktiken. En sökning i SCB:s databas visar att i april 2015 redovisar kommunen att alla elever mottagna i grundsärskolan är integrerade (den term som används) i reguljära klasser. Med integrerad elev menar SCB att eleven deltar i den reguljära verksamheten minst 50 procent av tiden. Valet av kommun som utgångspunkt för avhandlingsarbetet har varit just avsaknaden av särskoleklasser för elever som har en utvecklingsstörning.

Barnomsorg och utbildning är organiserad i ett antal geografiska områden som omfattar förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola (inklude-

rade elever i grundskolan) fritidsgårdsverksamhet. Dessutom har ett område gymnasieskola samt vuxenutbildning. Syftet med områdesindelningen är enligt skolplanen att tydliggöra verksamheten i ett helhetsperspektiv; förskola − grundskola − gymnasium. Då delstudie I och II genomfördes (2008 och 2009) fanns ett specialpedagogiskt övergripande resurscentrum i kommunen som inte längre finns kvar. Tiden från då datainsamlingen gjordes och fram till nu har alltså inneburit förändringar.

Efter sökning på kommunens hemsida (under barn- och utbildning) finns inget som beskriver specialpedagogisk verksamhet. Elevhälsan beskrivs utifrån den medicinska delen, skolsköterska och skolläkare. Den specialpedagogiska kompetensen som ingår i elevhälsan beskrivs inte (sökt 2016-08-10). Vid sökning på enskilda skolor framkommer att ett antal skolor har elevhälsoteam där specialpedagoger är representerade, dock kan jag inte se att dessa team finns på kommunens alla skolor. Under fliken ”särskilda behov” finns följande citat:

> I läroplanerna betonas elevens rätt till en likvärdig utbildning. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. I läroplanerna finns inga skrivningar som menar att enskilda elever ska särskiljas från övriga, det viktiga är istället att varje elevs utvecklingspotential ska vara utgångspunkten för skolarbetet (sökt 2016-08-10).

Det kan tyckas som om kommunen prioriterat bort den specialpedagogiska kompetensen eller tolkat med en välvillig inställning att den vanliga pedagogiken är av sådan hög kvalitet att behovet av specialpedagogisk kompetens har minimerats. Kommunen deltar då datainsamlingen görs (se ovan) i utvecklingsprojektet *Utan nationell timplan* och därmed har arbetslagen möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån egna professionella erfarenheter och ställningstaganden. En förfrågan från kommunen till Skolverket, att även de elever som studerar efter särskolans kursplan och timplan skulle få ingå i projektet (ca 45−50 elever) fick inget gehör då dessa elever inte omfattas av utvecklingsprojektet. Detta ställningstagande från Skolverket kan tolkas som att elever som har en utvecklingsstörning utesluts från att delta i undervisningen på lika villkor som övriga elever. Detta kan också ses som ett exempel på hur beslut, fattade på makronivån, får avgörande konsekvenser i kommunen.

Numera är detta utvecklingsprojekt permanentat vad gäller grundskolan. Enligt Skolförordningen 9 kap 23§ får en kommun eller fristående huvudman, efter godkänd ansökan till Skolinspektionen, bedriva undervisning utan att tillämpa timplanen i enlighet med skollagen och skolförordningen ”utbildning utan timplan” om vissa kriterier uppfylls (återfinns i Skolförordningen, 2011:185). Motsvarande skrivning finns inte i Skolförordningen kap 10, som handlar om grundsärskolan. Enligt detta kapitel får rektor göra *avvi-*

kelser från timplanerna i den omfattning som behövs (2−4§) (Skolverket, epost svar 2016-01-08).

Då förstudien pågick fanns cirka 5 000 elever i kommunens förskolor och skolor. Cirka 200 elever var i behov av särskilt stöd och av dessa var de elever som följde särskolans kursplaner integrerade i grundskolan.
Det finns integrerade särskoleelever på alla grundskolor. Gymnasiesärskolans elever får i stor utsträckning sin utbildning tillsammans med eleverna i gymnasieskolan. Innan projektet påbörjades hade kommunens sätt att organisera särskolan uppmärksammats både i den så kallade Carlbeck-kommitténs utredning och av andra kommuner (SOU 2004:98). Många av kommunens skolor arbetar med åldersintegrerade grupper, vilket innebär att år 1 till 3 går tillsammans, dvs. den gamla så kallade B-formen. Två av kommunens områden har även åldersintegrerad undervisning för år 1 till 6.
På kommunens hemsida redovisas kommunens mål och arbetssätt för grundskolan på följande sätt:

> Alla elever ska undervisas utifrån sina egna förutsättningar …
> Utifrån individualiserade utvecklingsplaner ska varje elev ges möjlighet att nå så långt i sitt kunskapande som hans eller hennes förmåga tillåter. Därmed skapas bättre förutsättningar för individens självtillit till gagn för fortsatt utbildning och bildning i ett livslångt lärande (sökt 2016-07-30).

Undervisning ska enligt denna redovisning ges utifrån elevernas egna förutsättningar och med ett undersökande och elevaktivt arbetssätt som grund. Varje elev ska, oavsett om eleven har en utvecklingsstörning eller inte, utifrån en individuell utvecklingsplan ges möjlighet att nå så långt i sitt kunskapande som hans eller hennes förmåga tillåter. Detta innebär i praktiken att elever i grundskolan följer läroplanen LGR 11 och de förväntade studieresultat – mål att uppnå − som där beskrivs. Elever som är mottagna i särskolan följer läroplanen för grundsärskolan (2011, rev. 2016) och därmed de kunskapskrav som där beskrivs.

Förstudiens syfte och metod

Syftet med studien var att besvara frågan: Hur beskriver kommunens politiker och tjänstemän sin ansats att etablera en skola för alla utifrån samhälls-, grupp- och individnivå? Detta görs genom intervjuer med fem personer i ledande ställning samt analys av officiella dokument. Ytterligare en fråga har kopplats till intervjuerna, nämligen: Hur uppfattar man att processen med att öka elevernas delaktighet har fortskridit? Ytterligare syfte med studien var att undersöka respondenternas erfarenheter kring frågan om alla elever är med på lika villkor i klassen?

Intervjudelen

Fem personer har intervjuats: barn- och utbildningsnämndens ordförande, förvaltningschefen för barn- och utbildningsområdet, rektorn för specialpedagogiskt resurscentrum, rektorn på en F- till år 6-skola samt specialpedagogen på en F- till år 9-skola. De två rektorerna samt specialpedagogen var kvinnor och förvaltningschefen samt utbildningsnämndens ordförande var män. Dessa personer har ledningsuppgifter och således ett stort ansvar i kommun A. Intervjufrågorna har riktats mot de områden som är i fokus för denna studie − elever i behov av särskilt stöd generellt och mer specifikt de elever som studerar enligt särskolans kursplan.

Dokumentanalys

Dokumentstudier används för att ge svar på frågor kring förhållanden och skeenden som exempelvis organisationen av för- och grundskoleverksamheten i kommun A. Dokument kan användas när det är uppenbart att den information som ges är bättre, ger mer information eller ger information till en lägre kostnad än andra metoder. Jag har använt mig av primärdata. Cohen och Manion (1994) menar:

> Documents considered as primary sources include manuscripts, charters, laws; archives of official minutes or records, files, letters, memoranda, memoirs, biography, official publications, wills, newspapers and magazines, maps, diagrams, catalogues, films, paintings, inscriptions, recordings, transcriptions, log books and research report. All these are, intentionally or unintentionally, capable of transmitting a first-hand account of an event and are therefore considered as sources of primary data (s. 50).

De dokument som analyserades inom ramen för studien är offentliga handlingar som var aktuella och gick att hämta via Skolverkets och kommun A:s hemsidor. Det första steget var en genomgång av dessa dokument samt ett urval av de dokument som jag ansåg kunde besvara mina frågeställningar. De dokument som använts är nationella styrdokument, kommunala mål- och policydokument, verksamhetsberättelser och kvalitetsredovisning i form av Pedagogiskt bokslut.

Resultat och diskussion

Nedan redovisas sammanfattning av resultatet och diskussionen från intervjuerna samt dokumentanalysen, som följer förstudiens struktur, under följande kategorier: *skolorganisation och skolplan samt process fram till nuvarande organisation.*

Respondenterna i denna studie menar att man har en klar och tydlig målsättning att arbeta med en skola för alla. Vid intervjusamtalen var det ingen som talade om *en skola för alla*, istället användes uttrycket *en skola med alla.* Uttrycket *en skola med alla* betonar i högre grad begreppet ”delaktighet”. De intervjuade är medvetna om att kommunen anger som ett visionärt mål att skolan ska vara *elevernas skola* och därför lyfter fram just detta. Uttrycket ger också en uppfattning om att elevernas delaktighet och deras åsikter är viktiga. *En skola med alla* är en metafor som antyder att man skapar skolan och undervisningen tillsammans – ledare, lärare och elever. Om det är med sanningen överensstämmande är inte helt säkert.

Den ekonomiska tillväxten i kommunen beskrivs av respondenterna som god och kommunens skolor uppfattas hålla god standard enligt den inspektion som Skolverket genomförde 2004 (Skolverkets inspektionsrapport, 2004). Den relativt goda ekonomin, vid tiden för förstudien, kan troligen vara en av orsakerna till att genomförandet av ny skolorganisation betraktades som lyckad.

Skolorganisation och skolplan

Skolorganisationen i kommunen innebär att varje skolområde har en områdeschef/rektor som ledare för en ledningsgrupp, där samtliga arbetsenheter representeras av sin verksamhetsledare. Verksamhetsledarna i denna ledningsgrupp är också pedagogiska ledare i sina respektive arbetslag. Kommunen deltar, som tidigare nämnts, i det nationella utvecklingsprojektet *utan nationell timplan* och därmed har arbetslagen, enligt de intervjuade, möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån egna professionella erfarenheter och ställningstaganden.

Det specialpedagogiska resurscentret arbetar, enligt respondenterna i konsultativ samverkan med ledningsgrupperna för områdena. Nu vid tiden för slutfasen i avhandlingsarbetet kan konstateras att det specialpedagogiska resurscentret inte längre finns kvar. Den nya skolorganisationen föregick värdegrundsfrågorna och till en början var, enligt intervjusvaren, irritationen stor ute på skolorna. Den nya organisationen innebar att pedagogerna ställdes inför frågor som: Vad betyder en skola för alla? Förvaltningschefen menar att i och med att de började diskutera kom en värdegrundsdebatt igång.

Den nya organisationen fanns med i skolplanen redan 1996 men det har tagit tid att förankra tanken att skolan är en skola för alla**.** Den arbetsgrupp som la förslag till ny skolplan (där förslag lades om att ta bort särskoleklasser och integrera dessa elever i reguljära grundskoleklasser) var enligt rektorn för en F till år 6 skola:

> Var väldigt överens … om att särskolans elever inte skiljer sig från andra elever − det enda som skiljer dom här barnen från andra barn i behov av stöd är att dom placeras i separata klasser.

Citatet ovan uttrycker den idé eller vision som fanns i arbetsgruppen då den nya organisationen tog form i kommunen. I den skolplan som gällde när förstudien genomfördes står att läsa:

> Särskolans elever skall integreras i verksamheten vid respektive skola efter uppgjorda åtgärdsprogram (skolplan 2000, s. 9).

Skolplanen anger också att alla elevers utveckling, oavsett skolform, skall synliggöras i individuella utvecklingsplaner. I Skolverkets inspektionsrapport (2004) uppmärksammades kommunens sätt att bedriva särskola, man skriver:

> Kommunens arbete med att inkludera särskolans elever i grundskolan efter deras förutsättningar har fått nationell uppmärksamhet, och håller enligt inspektörernas bedömning en mycket hög kvalitet (s. 9).

I och med beslutet om en ny organisation samt antagandet av ny skolplan hade politiker och tjänstemän i mitten av 1990-talet påbörjat arbetet mot *en skola för alla.* En ny stödorganisation med ett specialpedagogiskt resurscentrum skulle skapas och den nya skolplanen skulle förverkligas ute i verksamheten. *I kommunen pågick samtidigt två parallella processer − förslag till ny skolplan och ny organisation.* I och med att särskolans elever nu kom att inkluderas i grundskolan, efter individuella utvecklingsplaner, så blev även dessa elever den enskilde rektorns ansvar. Tidigare fanns inte särskolans elever i alla kommunens skolor, detta skedde först i och med omorganisationen. Kommunens förvaltningschef säger:

> Idag (2005−2006) ser vi ingen skillnad − i stort sett − på särskoleelever eller andra elever i behov av stöd. Man har olika behov av stöd. Och därför är det naturligt att elever finns där de bor och där får den hjälp de behöver.

Han menar att för honom har det varit självklart att alla elever går tillsammans i en skola för alla och han hävdar:

> Det finns bara en sak och det är − om eleven är i centrum så är eleven i centrum. Och det gäller individens utveckling − då är det vårt uppdrag − sen om vi misslyckas − det är en annan sak − men vi måste åtminstone försöka − och då tycker jag att det är lite knepigt att man för tidigt exkluderar dom och så där.

Barn- och utbildningsnämndens ordförande menar dock att vid tiden för studien, finns ett relativt stort motstånd bland vissa lärargrupper. Han säger:

> De lärare som en gång provat på det här att ha inkluderade elever − där är det sällan eller aldrig några större problem nu.

Förvaltningschefen menar vidare att de lärare som inte har haft elever inskrivna i särskolan nog har en rädsla för att inte klara av arbetet och därmed ett motstånd. Rektor för SPRC, menar att det inte alltid är självklart att alla elever ingår i en ”helhet” och menar inte de elever som läser enligt särskolans kursplan, utan de elever som utmärker sig genom ett beteende som inte är socialt accepterat i skolan. Dessa elever kan vara oerhört krävande för pedagogerna. De signaler och frågor som hon får, rör ofta denna grupp av elever. Numera ställs sällan liknande frågor kring särskolans elever, det är här självklart att dessa elever ingår i en skola med alla. Detta bekräftas även av rektorn för F till år 6 skolan:

> Den politiker finns inte som skulle våga ändra tillbaka till särskola − jag tror inte att de föräldrar finns som skulle vilja ha tillbaka en särskola, ett särskilt hus, någonstans dit alla ungar bussas. Utan man börjar också se att man har rättigheter. Men det är en utmaning att se till att kvaliteten är hög.

De intervjuade är sammanfattningsvis övertygade om att kommunens sätt att organisera och genomföra skolgången för sina elever kommer att fortsätta. Den här starka övertygelsen hade stor betydelse och bidrog med motivation för mitt fortsatta arbete med att ytterligare fördjupa förståelsen för möjligheter och problem med kommunens inkludering av alla elever och hur denna inkludering upplevts av föräldrar och lärare.

I arbetet med framtagandet av ny skolplan deltog både politiker och tjänstemän och då arbetet var slutfört fattades beslut i barn- och utbildningsnämnden. Detta beslut fattades i konsensus och innebar att implementeringen av en skola för alla tog sin början. Respondenterna menar att i kommun A används skolplanen som ett redskap i arbetet. Det var enbart politiker och tjänstemän i ledande ställning som deltog i arbetsgruppen. I arbetet med att ta fram den skolplan som gäller i kommunen var tjänstemännen drivande, enligt barn- och utbildningsnämndens ordförande.

I kommunen ska alla elever ha en individuell studieplan samt integreras enligt individuella handlingsplaner enligt gällande skolplan. I skolplanen finns en mening med följande lydelse: … *Alla elever ska integreras enligt individuella handlingsplaner* ... och denna mening kallas av flera respondenter som ”meningen som är guld värd”. Respondenterna menar att när denna mening nu finns inskriven i skolplanen så måste den följas och det innebär att alla elever, utan undantag ska inkluderas utifrån hans/hennes förutsättningar.

I och med den skolplan som nu gäller är, som tidigare nämnts, alla elever den enskilde rektorns ansvar och varje klasslärare ansvarar för alla elever i gruppen. I en inledningsfas var detta kontroversiellt i kommun A, enligt chefen för barn och utbildningsförvaltningen. Kommunens skolpolitiker fattade ett beslut som fick sin tillämpning på både individ- och gruppnivå. Flera av respondenterna säger att alla lärare är väl medvetna om sitt uppdrag och att viljeinriktningen är kristallklar – en skola för eller med alla. Dock påpekar ordföranden för nämnden, att det finns motstånd bland vissa lärargrupper. Det är då frågan om lärare som aldrig har haft elever som har en funktionsnedsättning i sin klass/grupp. Detta kan tolkas som att det handlar om rädsla mot det som är okänt. Det är också troligt att någon/några av lärarna anser att deras kompetens inte räcker.

Organisation och process fram till nuvarande organisation

Varje individ utvecklas i interaktion med sin omgivning. Flera av respondenterna menar att om barn och unga ska få likvärdiga möjligheter att delta i samhällslivet är det naturligt att de umgås och fullgör sin skolgång inom en skola för alla, vilket i denna kommun innebär att inga segregerade grupper ska finnas. Detta påpekar flera av de intervjuade.

Organisationsförändringen innebar också ett nytt arbetssätt för pedagoger och elever. Enligt respondenterna har det inte varit en enkel process att förverkliga den nya organisationen och att nå uppsatta mål i skolplanen. Vägen har varit mödosam och både politiker och tjänstemän har mötts av kritik som ibland till och med kan beskrivas som skarp. När förvaltningschefen säger att en del medarbetare slutade för att *de inte ville delta i sådana vansinnigheter* så anar jag att det inte varit problemfritt, snarare en tid som kan beskrivas som kaotisk.

Det specialpedagogiska resurscentret (SPRC), som idag inte längre finns, arbetade för att skapa likvärdighet i kommunens alla skolor. Kommunen deltar, vid tiden för förstudien, i det nationella utvecklingsprojektet *utan nationell timplan* och därmed har arbetslagen möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån egna professionella erfarenheter och ställningstaganden.

Från intervjuerna framkommer att de intervjuade anser att kvaliteten på undervisningen är god i kommunens skolor. De är dock medvetna om de brister som redovisas i det Pedagogiska bokslutet. De fem personer som intervjuats är alla överens om att det varit ett omfattande arbete att implementera en skola för/med alla i praktiken. Processen har inte avstannat utan arbetet fortsätter i form av fortbildning och kompetensutveckling. Kännetecknande för verksamheten är att elever trivs och är trygga i såväl skolans inre som yttre miljö (Skolverkets inspektionsrapport, 2004). Det framkommer i resultatet att inom kommunen finns så kallade eldsjälar som fört arbe-

tet framåt och de har sannolikt haft avgörande betydelse för genomförandet av en skola med alla. Vid tiden för insamlandet av empirin för delstudierna I och II finns flera av dem som var initiativtagare till ny skolorganisation kvar i organisationen. Dock hade flera slutat i kommunen när arbetet med avhandlingen avslutats. Detta leder fram till frågor som: Kan detta ha haft någon betydelse för den fortsatta utvecklingen av inkluderingsprocessen?

Politikernas vision är att skolan i högre grad än nu ska samverka med arbetslivet. Visionen är också att skolan ytterligare utvecklar internationella kontakter. Ledningspersonal drivs av en gemensam vision att utveckla *en skola med alla.* En av rektorerna har en önskan att kommun A ska bli försökskommun och under en period få slopa olika kursplaner. Alla elever skulle då, i reguljära grundskoleklasser, få studera enligt samma kursplan, men efter sina individuella förutsättningar.

Kommunen är tämligen ensam om en så genomgripande organisationsförändring i skolan och har därför fått en hel del uppmärksamhet av bland annat Skolverket och är därför av särskilt intresse att följa. En fråga som väckts är om det hade funnits andra vägar att tillgå? Vilket hade resultatet blivit om föräldrar och lärare deltagit tidigare i processen? I och med att beslutet väl var fattat involverades lärare i modellen. Enligt resultatet från förstudien kan beslutet tolkas som toppstyrt, troligen med få påverkansmöjligheter för berörda lärare och annan personal i kommunens skolor.

Dokument- och intervjustudiens betydelse för avhandlingsarbetet

Resultaten från dokument- och intervjustudien har varit viktiga förutsättningar för avhandlingsarbetet i stort. De bildar en fond för de två delstudierna. Genom förstudien ville jag undersöka hur man gått tillväga för att i praktiken omsätta de politiska beslut som innebär att kommunen, vid förstudiens genomförande, säger sig ha en skola för alla. Tillvägagångssättet kan, enligt förstudiens resultat, tolkas som ett ”top-down” beslut då förvaltningschefens uppdrag var att genomföra det politiskt fattade beslutet som innebar implementering av ny skolplan och ny skolorganisation. De intervjuade respondenterna, förvaltningschef och rektorer samt specialpedagog, hade en nyckelroll i genomförandet. Föräldrars och lärares erfarenheter av och uppfattningar om denna reform i praktiken, i denna kommun, har resulterat i delstudierna I och II.
Förstudiens resultat beskriver en kommun som genomför de politiskt fattade besluten om en ny skolorganisation. Respondenterna i förstudien deltog i arbetet med att ta fram underlag för omorganisationen samt hur genomförandet av inkludering av alla elever i reguljära skolor skulle gå till. Därefter fattades beslut i barn- och utbildningsnämnden. Resultatet visar, enligt respondenterna, en kommun som vid tiden för förstudien, med ytterst få un-

dantag har en skolorganisation där alla elever är inkluderade i reguljära skolor. Detta gäller *alla* elever och inte enbart elever som läser enligt särskolans kursplan, utan också elever som av andra anledningar är i behov av särskilt stöd. Detta innebär i praktiken att möjligheten att välja ”rena” särskolor inte längre finns.

Resultatet i förstudien visar däremot inte vilka erfarenheter och uppfattningar som föräldrar till barn med en utvecklingsstörning har av sina barns skolgång. För att få veta föräldrars erfarenheter och uppfattningar genomfördes delstudie I.

Resultatet i förstudien visar heller inte vilka erfarenheter och uppfattningar lärare har av skolgången för elever med en utvecklingsstörning och som går inkluderade i reguljära klasser. För att få veta lärares erfarenheter och uppfattningar genomfördes delstudie II.

3. Centrala begrepp

En av de viktigaste personerna, för att åstadkomma en samhällelig förändring för personer som har en utvecklingsstörning är Bengt Nirje. Han skrev i slutet av 1960-talet artikeln *Normaliseringsprincipen* och den har haft stort inflytande, i första hand på omsorgerna för personer med utvecklingsstörning i vårt land men även internationellt (Kugel & Wolfensburger, 1969). Normaliseringsprincipen bygger på en strävan efter det normala (Matson, 2007; Nirje, 1969/2003). Normalisering innebär enligt Nirje att *man för de utvecklingsstörda gör tillgängliga de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära samhällets gängse som möjligt* (Nirje, 1969/2003 s. 15). Nirje poängterar att utgångspunkten inte är att förändra personen utan att normalisera villkoren och göra miljön tillgänglig. Viktiga begrepp för att åstadkomma normaliserade villkor och tillgänglig miljö är begreppen inkludering och delaktighet. Dessa begrepp betonar människors lika värde och humanism. Nedan redovisas några infallsvinklar på begrepp, som delvis använts i förstudien (Matson, 2007) men som i avhandlingen har bearbetats ytterligare och där även nyare forskning tillkommit.

Inkludering

Inkludering har sina historiska rötter i arbetet med att göra samhället tillgängligt för alla. Under andra hälften av 1900-talet började bemötandet av och synen på personer med funktionsnedsättningar och i synnerhet bemötandet av och synen på personer med utvecklingsstörning att förändras, inte minst inom utbildningsområdet där den pedagogiska skolmiljön nu hamnade i fokus (Linikko, 2009; Sandin & Sundkvist, 2014).
Redan i Integrationsutredningens slutbetänkande (SOU 1982:19) finns angivet att integrering bland annat handlar om gemenskap, delaktighet och kommunikation. Emanuelsson (1996) säger att om beteckningen ”integrerad” används om en elev är det ett tecken på elevens isolerade situation genom att den pekar ut någon som avviker från den vanliga normen och måste ”föras in” i gruppen/klassen. Integrering betyder att infoga eller föra in i något som redan existerar dvs. eleven bör förändras och bli ”normal”. Integreringsbegreppet har enligt flera forskare (se. ex. Nilholm & Göransson, 2013) kritiserats utifrån att det bygger på en uppdelning i ”vi och dom” eller normal och avvikande.

Inkludering uttrycker en annorlunda vision än begreppet integrering och har till en del ersatt integreringsbegreppet (Isaksson, 2009; Vislie, 2003). Inkludering förutsätter att man är med (delaktig) i gruppen/klassen, medan integrering förutsätter att man får vara med (delaktig) i gruppen/klassen. Angående integrering kan man fråga sig hur länge man får vara med? Gäller det så länge man passar in i gruppen? Eller så länge man inte stör etc.?
Mot denna bakgrund växte begreppet inkludering fram, och i Skandinavien på 1990-talet började begreppen inkludering och en skola för alla användas (Egelund, Haug & Persson, 2006). Idag kan dessa begrepp ibland användas synonymt, men innebörden i begreppen har olika utgångspunkt. Även om begreppens betydelse kan diskuteras står de för en skola som tar emot alla elever. De säger även något om verksamheten i skolorna, dvs. att undervisning och läroplan är inkluderande, på så sätt att en anpassad miljö lyfts fram. Så skrivs exempelvis redan 1976 i betänkandet från Handikapputredningen (SOU 1976:20) att:

> Man kan således vara handikappad i en situation eller funktion men är det inte i en annan. Handikapp är för oss ett relativt begrepp (s. 53).

Enligt Svenska Akademiens ordlista står begreppet inkludera för inberäkna, inbegripa och medräkna. Begreppet är internationellt och har stark koppling till Salamancadeklarationen (Egelund, Haug & Persson, 2006; Salamancadeklarationen, 2006). En inkluderande skola bör vara ett redskap som kan bidra till en samhällsförändring och ett inkluderande samhälle. Inkludering är en ideologisk, övergripande fråga som innefattar alla människor under hela livet och i alla miljöer, dvs. från förskola till arbetsliv (Egelund, Haug & Persson, 2006).
Dock kan begreppet inkludering tolkas som en markering för att alla är med. Rafferty, Boettcher och Griffins (2001) definierar termen inkludering som miljöns anpassning till individens förutsättningar:

> Inclusion refers to the process of educating children with disabilities in the regular education classrooms of their neighbourhood schools − they would attend if they did not have a disability − and providing them with the necessary services and support (s. 266).

Inkludering förutsätter ett deltagande i en social gemenskap och detta är en aspekt av inkludering, där rätten att få delta i en gemenskap kan beskrivas som social rättvisa vilket Haug (1998) kallar ett demokratiskt deltagarperspektiv. När begreppet inkludering diskuteras finns det inte bara ett perspektiv att använda, begreppets betydelse kan även variera inom ett enskilt land (Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000; Kugelmass, 2004).
Persson (2009) menar att ambitionen att skapa inkluderande pedagogiska verksamheter borde vara en angelägenhet för allmänpedagogiken. Han me-

nar att begreppet inkludering fått en alldeles för snäv definition. Konsekvensen har blivit att frågan om inkludering enbart kommit att handla om elever i behov av särskilt stöd. Persson förespråkar den definition som också Unesco ställer sig bakom: att skapa förutsättningar för allas rätt och möjligheter till full och jämbördig delaktighet i samhällslivet.

Även internationellt görs gällande (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000) att den diskrepans som råder kring begreppet inkluderande undervisning delvis beror på att begreppet kan definieras på många olika sätt.

Dagens forskning om inkludering pekar åt olika håll. Det är stora skillnader mellan och i olika länder när det gäller inkludering/integrering i praktiken. Genom valet av begrepp (inkludering och/eller integrering) kan en indikation ges på vilken syn forskningen har till inkludering respektive integrering. Ett exempel är Salamancadeklarationen där begreppen *inclusion* eller *inclusive education* används men som konsekvent översätts med begreppet *integration* i svenska översättningen av denna deklaration (Svenska Unescorådets skriftserie, 2/2006). Avramidis och Norwich (2002) drar slutsatsen i en forskningsöversikt att:

> On the assumption that the successful implementation of any inclusive policy is largely dependent on educators being positive about it, a great deal of research has sought to examine teachers' attitudes towards the integration and, more recently, the inclusion of children with special educational needs in the mainstream school (s. 129).

Ovanstående citat kan tolkas som att i länder där politiken (lagstiftning) föreskriver integrering är lärare mer positiva till att elever i behov av särskilt stöd integreras i reguljära klasser och där lagstiftning inte förordar integrering är lärare mindre positiva till att elever integreras.

Enligt Unesco (sökt 2015-06-04) har 57 miljoner barn runt om i världen inte tillgång till utbildning och orsakerna är många. Den främsta orsaken till utebliven utbildning är fattigdom. Men också att vara flicka eller ett barn som har en funktionsnedsättning kan vara orsaker till marginalisering och risk att hamna utanför utbildningssystemet.

Många forskare anser att det behövs en bredare eller rymligare definition av begreppet inkludering och inkluderande undervisning än vad som vanligtvis är fallet idag. Ainscow, Booth och Dyson (2006) nämner efter att ha gjort en genomgång av internationell forskning, fem olika sätt att se på inkludering, närmare bestämt: 1) inkludering som sysslar med funktionshinder och särskilda utbildningsbehov 2) inkludering som ett svar på disciplinära exkluderingar 3) inkludering som tanke att alla grupper är utsatta för utslagning 4) inkludering som främjande av en skola för alla samt 5) inkludering som innebär utbildning för alla. I den här avhandlingen är det främst inkludering i aspekten utbildning för alla i en skola för alla. Med ett internationellt perspektiv betraktas enligt Ainscow et al. (2006) inkludering mer som en re-

form som accepterar och anpassar sig till och stödjer mångfalden av alla elever. Det som benämns inkluderande undervisning eller utbildning för alla (EFA – Education for all) är enligt Ainscow och Miles (2008) en process som måste fortsätta. De menar att vägen framåt, mot en mer inkluderande undervisning är kantad av osäkerheter, konflikter och motsättningar, men förutsätter även att målet för den inkluderande undervisningen är att eliminera den sociala utslagningen som blir ett resultat av negativa attityder och reaktioner på mångfald i ras, social klass, etnicitet, religion, kön och förmåga (Vitello & Mithaug, 1998). Inkludering eller inkluderande undervisning är en process vars utmaning är att forma en utbildning som innefattar alla barn och ungdomar. För att åstadkomma detta krävs en övertygelse om att utbildning är en grundläggande mänsklig rättighet och därmed grunden för ett rättvisare samhälle. Ainscows och Miles (2008) genomgång av internationell forskning visar bland annat lärares stora betydelse för en inkluderande undervisning och för en skola som ger alla elever samma chanser till utbildning. Det är lärare som med sina uppfattningar, attityder och handlingar skapar de sammanhang som barn och unga behöver för att undervisningsmiljön ska vara optimal. Andra viktiga incitament eller ingredienser för en mer inkluderande undervisning är exempelvis samverkan inom och mellan skolor, närmare kontakter mellan skolor och samhällen, med andra ord är det viktigt att de olika mikrosystemen, enligt Bronfenbrenners modell, verkar för samarbete mellan skolpersonal och föräldrar, men också för en ömsesidig kommunikation mellan hem och skola. Det är även viktigt att ta itu med och våga jämföra rådande arbetssätt som en viktig strategi för att lyfta processen framåt (Ainscow & Miles, 2008).

Delaktighet

Begreppet delaktighet, liksom begreppet inkludering, är ett begrepp med en flertydig definition och får därför delvis olika innebörd i olika kontexter, av olika författare, beroende av i vilken kontext de används (Janson, 2005; Molin, 2009; Szönyi, 2005).

Begreppet delaktighet kan ha flera innebörder beroende på elevens individuella förutsättningar. Inte minst inom skolans område är delaktighet ett begrepp som ofta används. Delaktighet som begrepp förknippas ofta med demokrati, engagemang och rätten att vara en aktiv samhällsmedborgare. Enligt min mening, är begreppet delaktighet ”svårfångat” och inbegriper flera innebörder. I flera olika nationella och internationella dokument slås fast att delaktighet är en rättighet (se ex. FN:s standardregler, 1996; FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989; FN:s konvention om rättigheter för personer som har funktionsnedsättningar, 2008; Lgr 11, 2011; SFS 2010:800; Prop.1999/2000:79; Salamancadeklarationen, 2006; WHO, 2001). Att vara delaktig kan enligt dokumenten innebära att aktivt medverka, att vara enga-

gerad, att vara till nytta och/eller att ha medinflytande i en situation. Som exempel kan nämnas att *fullständigt och faktiskt deltagande och inkludering i samhället* är en princip som slås fast i FN:s konvention om rättigheter för personer som har funktionsnedsättningar (www.spsm.se) (sökt 2015-06-04). En annan princip är *tillgången till en inkluderande och kostnadsfri grundutbildning av kvalitet och till undervisning som följer efter grundutbildning på sina hemorter* (ibid.).

WHO antog i maj 2001 en klassifikation av hälsokomponenter som fått namnet International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Dessa hälsokomponenter benämns i Sverige klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. Göransson (2008) framhåller att:

> Aktivitet och dess motsatspar delaktighets- och aktivitetsinskränkningar är viktiga dimensioner av funktionstillstånd respektive funktionshinder (s. 11).

Delaktighet (participation) och begränsning i individens möjligheter till deltagande används nu istället för handikapp (Ahlberg, 2001; Björck-Åkesson & Granlund, 2004; WHO, 2001). WHO uppdaterar ICF varje år och aktuella uppdateringar finns på Socialstyrelsens hemsida (sökt Socialstyrelsen 2016-11-11).

Delaktighet klassificeras i ICF som det engagemang en individ har i sin livssituation inom olika områden som till exempel lärande och att kunna tillämpa kunskap, allmänna uppgifter och krav, kommunikation, mellanmänskliga interaktioner och relationer, samhällsgemenskap samt socialt och medborgerligt liv m.m. (SOU 2003:35). Med denna definition som grund är det av vikt att *vara med* i en gemenskap/skolklass − det är inte tillräckligt att *få vara med*. Även om individuella förutsättningar sätter gränser för full delaktighet ska miljön inte sätta upp hinder för delaktighet genom att skapa olika grupperingar eller särskilja elever. Det kan finnas andra hinder som inte skolan och därtill hörande lagstiftning är orsak till, det kan vara elevens vårdnadshavare som inskränker en elevs eget val av skola, grupp eller välja kamrater etc.

WHO (World Health Organisation) har under år 2000 omarbetat definitionen av det tidigare handikappbegreppet genom en ny klassifikationsmodell (ICDH-2) samt barn- och ungdomsversionen ICF-CY (WHO 2007) som gavs ut i en svensk version 2010.

ICF:s senaste definition av begreppet ”delaktighet” innebär att individen ses som aktiv i sin livssituation där mötet och samspelet med andra är av stor betydelse. Ett exempel på vad delaktighet kan innebära ges i Socialstyrelsens utbildningsmaterial där följande förklaring ges: … *delaktighet kan vara en persons engagemang i att skapa och bibehålla relationer med vänner.* (www.socialstyrelsen.se/publikationer2011).

Enligt Socialstyrelsens ICF/ICF-CY:s utbildningsmaterial krävs det en social förändring, i betydelsen att nödvändiga förändringar görs i miljön, för att delaktighet ska bli möjlig och man säger vidare att:

> Det är samhällets kollektiva ansvar att göra nödvändiga förändringar i omgivningen för att personer med funktionshinder ska bli delaktiga inom alla områden av det sociala livet. På politisk nivå blir delaktighet en fråga om mänskliga rättigheter (www.socialstyrelsen.se/publikationer2011).

I maj 2008 trädde *FN:s Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar* i kraft. Sverige ratificerade den i november samma år och den är ett komplement till övriga internationella dokument om mänskliga rättigheter. Honnörsorden i konventionen är hälsa, utbildning, skydd för individen och lika villkor eller möjligheter för alla. Konventionen framhäver rätt till delaktighet och självbestämmande, där delaktighet inte innebär att man tillhör en specifik grupp utan att personliga och sociala aspekter måste beaktas, exempelvis vänner och tillgång till olika sociala arenor exempelvis kommunikationer, affärer, museer etc. Den enskildes personliga uppfattning om delaktighet har således stor betydelse. Konventionens syn på undervisning och skolgång handlar om ett ”inclusive education system” och ord som *special* eller *speciallösningar* finns följaktligen inte i konventionen. I konventionen fastslås att alla barn med funktionsnedsättningar har rätt att få en bedömning av sin funktionella förmåga, rätt till en diagnos, rätt till ett åtgärdsprogram samt rätt att bli bedömda utifrån en helhetssyn som omfattar olika aspekter från mikro- till makronivå (FN, 2008). Under kapitlet Utbildning finns i den svenska översättningen av konventionen (utgiven av Utbildningsdepartementet) en punkt som säger att man ska se till att:

> Ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga kunskapsrelaterade och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering (Sveriges internationella överenskommelser, SÖ, 2008:26. s. 21).

Konventionen ger i ovanstående citat ytterligare en aspekt av delaktighet genom att sammanfoga den med inkluderande undervisning.
I Lgr11 (2011) poängteras att alla som arbetar i skolan ska verka för delaktighet och att:

> Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar (s. 8).

Enligt Lgr11 ska undervisningen förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som är fundament för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Lgr 11 gör ingen skillnad mellan elever när det gäller delaktighet och inflytande utan slår fast att ”de demokratiska

principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever" (s. 16). Detta innebär att utifrån Lgr 11 borde det inte gå att ha en organisation som inte verkar för att elever har reella möjligheter att utifrån undervisningen i klassen, nå läroplanens intentioner.

Flera svenska forskare har studerat begreppet delaktighet. Granlund (2010) refererar till WHO:s syn på delaktighet i en föreläsning, och säger att delaktighet kan vara en persons involvering i livssituationer vilket innebär att personen gör något − en handling i sin nuvarande miljö. Granlund menar att det inte nödvändigtvis är personen själv som måste utföra handlingen, men denne ska ha bestämmanderätt över handlingen. Björck-Åkesson, (2004) och Granlund, (2004) menar att delaktighet handlar om självständighet som möjliggörs genom en individs samspel med miljön. Janson (2005) diskuterar innebörden av begreppet delaktighet och menar att man först måste klargöra var och hur delaktighet synliggörs och uttrycks. Om man talar om att bara finnas med i en lokal blir delaktigheten hög som följd av skolans integreringspolitik. Men om man även inbegriper de personliga och sociala aspekterna är den inte självfallet lika hög. Janson (2005) har fastställt sex olika aspekter av delaktighet: tillhörighet, tillgänglighet, samordnad handling, engagemang, acceptans och autonomi. Utifrån dessa aspekter uppstår tankar kring hur delaktighet uppstår. Det kan konstateras att begreppen inkludering och delaktighet kan ha olika betydelser för olika individer och det är därför av stor vikt att förmedla begreppens betydelser i den kontext de används.

I den här studien är utgångspunkten att alla elever ingår i en reguljär klass och kan i den bemärkelsen anses vara inkluderade. Dock finns andra utgångspunkter för att inkludering ska anses föreligga exempelvis delaktighet, social gemenskap etc.

4. Syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att med förstudien som grund och med ett ekologiskt systemperspektiv, i kommun A, undersöka föräldrars och lärares upplevelser och uppfattningar om implementeringen och utvecklingen av arbetet med ”en skola för alla” i ett inkluderande perspektiv.

De frågeställningar som styrt arbetet i de två följande studierna är:

Delstudie I

Hur upplever föräldrarna på kort och lång sikt:

- Barnets inkludering och sociala delaktighet?
- Sin egen och familjens delaktighet i sina barn skolgång?
- Barnets kunskapsutveckling och lärande?

Delstudie II

Hur upplever lärarna idag:

- Arbetet med en skola för alla?
- Möjligheter respektive hinder med arbetet?
- Samarbete med föräldrarna i det som beskrivs som en skola för alla?
- Hur förhåller sig föräldrar och lärare till resultaten från förstudien?

5. Teoretiskt perspektiv

Perspektivet i denna avhandling har sin grund inom systemteorin och då specifikt Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell. Bronfenbrenner var psykolog, och hans teori bakom modellen är utvecklingsekologi, vilken också är en riktning inom pedagogik och psykologi som betonar människors utveckling i samspel med sin miljö. Barnets utveckling är (insatt i en helhet) − i ett sammanhang − i samspel med olika faktorer i barnets miljö eller omgivning. Han menar att utvecklingspsykologi i större utsträckning än traditionellt bör baseras på vad som händer i vardagen och att människans utveckling måste studeras i sin kontext, individ-samhälle. I Bronfenbrenners modell beskrivs ett samband mellan individen (arv) och miljön. Han beskriver detta samband:

> Its perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving interaction between the two (1979, s. 3).

Enligt Bronfenbrenner är gynnsamma förutsättningar beroende av livskraftiga miljöer som ger bästa möjliga betingelser för den fortsatta utvecklingen. Inom ramen för den utvecklingsekologiska modellen (se Figur I) är det de ”nära” miljöerna som individen befinner sig i som har en direkt inverkan på dennes utveckling, medan miljöer på ”avstånd” har en mer indirekt inverkan. Genom att studera de samband som finns mellan dessa miljöer kan man, menar jag, förstå de aspekter inom systemet som stödjer och strävar mot en skola för alla rörande just elever med utvecklingsstörning. I denna avhandling är förstudien (Matson, 2007) ett exempel på mina försök att förstå och specificera inverkan från distala miljöer, det vill säga de miljöer som finns längre bort från elevens proximala miljöer som hemmet och skolan. I förstudien befinner sig respondenterna inte i elevens direkta närhet men utgör ändå en indirekt påverkan på eleven genom till exempel införandet av den (nya) skolplanen som ligger till grund för organisationen av undervisningen i kommun A. Däremot genomförs delstudierna I och II inom det som kallas för proximala miljöer, eller mera närbelägna miljöer, då det är de mikrosystem där elever, föräldrar och lärare är i fokus. Bronfenbrenner (1979) understryker betydelsen av den fysiska såväl som den sociala miljön för barnets utveckling. Det innebär att utveckling enligt honom är en process där individen/barnet tillägnar sig en uppfattning om sig själv och sin omvärld (den

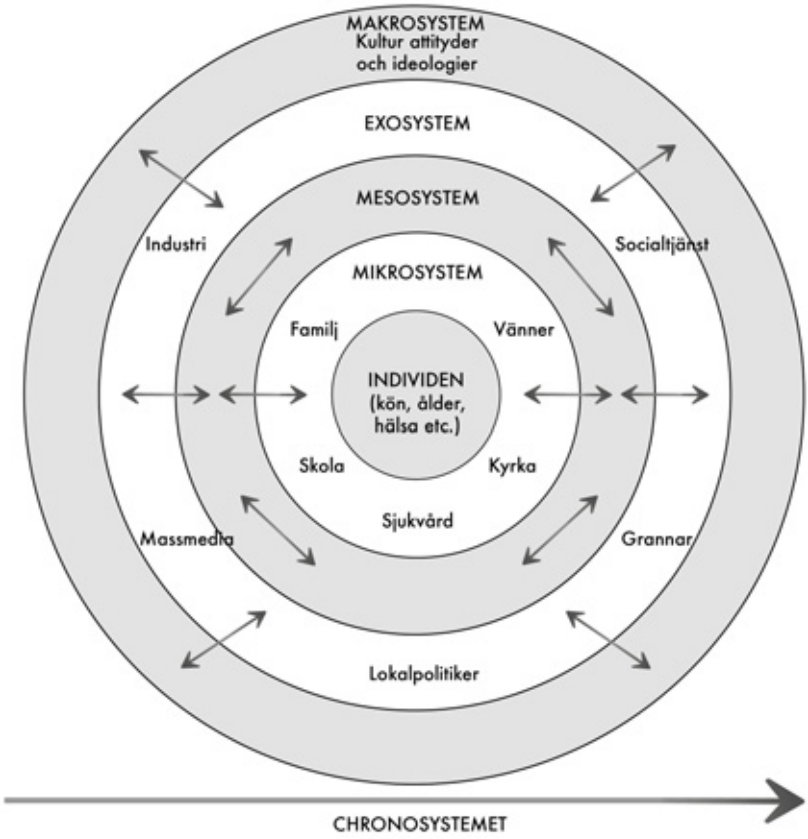
ekologiska miljön), och denna process sker således i samspel med människor i barnets omgivning (ibid.). En individs utveckling kan därför bland annat sägas vara ”en produkt” av interaktionen mellan individen och omgivningen/miljön. Denna ”produkt” kan beskrivas i positiva eller negativa termer. Bronfenbrenners (1979) modell beskriver individen i utveckling och de system som omger individen i centrum. Det är viktigt att påpeka att Bronfenbrenners definition av begreppet utveckling har fokus på vad barnet förstår, lär sig och uppfattar, och hur detta kan förändras beroende på vilken miljö barnet befinner sig i:

> Development is defined as the person’s evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person’s growing capacity to discover, sustain, or alter its properties (s. 9).

I denna avhandling är eleven i centrum utan att egentligen vara involverad som intervjuperson. Eleven finns där som ”horisont” och är hela tiden närvarande genom föräldrars och lärares egna beskrivningar av upplevelser och erfarenheter av elevens skolgång. Eleverna påverkas av sina föräldrars och sina lärares upplevelser och erfarenheter. De blir med andra ord påverkade av vad som händer i och i mellanrummen mellan de olika mikrosystemen. Påverkan kan vara positiv eller negativ. Mikrosystemen bildar tillsammans i Bronfenbrenners modell, det så kallade mesosystemet. Enligt Bronfenbrenner (1979) bör individens utveckling i möjligaste mån studeras under naturliga former, dvs. i vardagen. Han menar att:

> The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings and by the larger contexts in which the settings are embedded (s. 21).

Individer påverkas på olika sätt även om de ingår i samma system, då de har medfödda (biologiska) egenskaper och dessutom förvärvade egenskaper vilka gör att miljöförhållanden kan få olika konsekvenser. Nedan presenteras Bronfenbrenners modell närmare (Figur I).



Figur 1. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (1979) anpassad (2016) för att kunna användas i denna avhandling. Anpassningen består i att jag har namngett de mikrosystem som framkommit som centrala i mina studier exempelvis familj, skola, kyrka, sjukvård och socialtjänst; dessa har därför namngivits i modellen. Även inom exo- och makrosystemen har vissa begrepp namngetts.

Nivåerna inom modellen ska ses som horisontellt ordnade mönster som avspeglar närhet respektive distans i de olika relationerna. Det är möjligt att de olika nivåerna också kan uppfattas som ett hierarkiskt system. Men enligt min mening innebär modellen snarare att de olika systemen speglar avståndet mellan de olika nivåerna. Bronfenbrenner beskriver modellen som en uppsättning av vad som kallas ”ryska dockor”:

> The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls (s. 3).

De olika nivåerna inverkar på barnets utveckling från de miljöer som har direkt inverkan (familjen, skolan) till dem som har en indirekt (skolledning, politik) eller mer distanserad inverkan som skollag, konventioner och deklarationer etc. En direkt påverkan är den som personer i barnets närhet förmedlar. För ett litet barn är det oftast föräldrarna som har den direkta inverkan på barnet, genom att finnas i dess närhet och ge det mat och omvårdnad. Det kan naturligtvis vara så att någon annan än en förälder har denna roll. När barnet blir äldre utökas antalet mikrosystem till att omfatta andra system än enbart familjen, som förskolan och senare skolan (se figur 1 s. 33).

Mikrosystemet

Mikrosystemet består av erfarenheter och upplevelser av aktiviteter, roller och relationer. Bronfenbrenner beskriver mikrosystemet på följande sätt:

> A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (s. 22).

Mikrosystemet är det system som är närmast individen och är det starkaste relationssystemet. Inom detta sker ofta ett kommunikativt samspel mellan två individer, en s.k. dyad. Inom mikrosystemet har den enskilda individen ofta möjlighet att påverka beslut. Till en början då ett barn har fötts utgörs dyaden av mor – barn- eller far – barnrelationen. Barnet är en del av ett större system, nämligen familjen. Bronfenbrenner ansåg att familjen var det mest grundläggande mikrosystemet för individen. Men barnet kommer allt eftersom det utvecklas och växer också att tillhöra andra mikrosystem som kan bestå av familjen, släkt, förskolan och skolan. Bronfenbrenner ansåg dessutom att det finns tre områden som är av särskilt stor vikt för individens utveckling och som den enskilde engagerar sig i: aktiviteter, roller och relationer. De formar individens/barnets utveckling, genom att vara konkreta uttryck för det enskilda barnets utvecklingsnivå. Kvaliteten på aktiviteter, roller och relationer har betydelse för om effekterna av dessa upplevs vara av positiv eller negativ art. Vad som kan anses vara god respektive mindre god kvalitet på aktiviteter, roller och relationer är avhängigt individens egen uppfattning, vilket i den här avhandlingen motsvaras av föräldrars och lärares uppfattningar om barnet. Så kan till exempel inkludering i en reguljär klass för några föräldrar eller lärare upplevas vara tecken på god kvalitet. För andra föräldrar kan, inkludering i reguljär klass, däremot anses som tecken på mindre god kvalitet och kanske empiriskt förknippat med tanken att i en reguljär klass är oftast resurser och kompetens mindre omfattande. Att resurserna oftast är mindre i reguljära klasser är något som Lundqvist (2016) påpekar i sin studie. Ett av resultaten hon för fram är att de elever, med stort

behov av stöd, som fanns i inkluderade miljöer inte hade samma möjligheter till stödresurser som i de segregerade miljöerna. Detta innebär ett dilemma, då det kan innebära att föräldrar inte har en reell valmöjlighet avseende skola för sina barn.

Aktiviteter, roller och relationer

Aktiviteter, roller och relationer är de tre områden som Bronfenbrenner anser vara särskilt viktiga för en individs utveckling. Dessa tre områden överlappar delvis varandra. Det första området som Bronfenbrenner (1979) nämner är ”aktiviteter”, och han menar här att barnets/individens deltagande i olika aktiviteter bidrar till att öka respektive minska dennes självkänsla och kompetens. Dock är det av vikt att säga att aktiviteterna ska, som exempelvis lek eller undervisning i skolan, vara utvecklande och ske i samspel med andra. Om aktiviteterna även är omväxlande och innehållet utvecklande kan de bidra till barnets/individens utveckling. Ytterligare en bidragande orsak till utveckling när det gäller aktiviteter är om de utövas tillsammans med personer som barnet/individen har känslomässiga relationer till.

”Roller” är det andra området som Bronfenbrenner ansåg viktigt. Barnet/individen får i sitt samspel med andra människor kontakt med många olika slags roller vilket är viktigt för utvecklingen. Bronfenbrenner menade att olika rollmönster ger barnet/individen möjligheter att förbereda sig inför vuxenrollen (Bronfenbrenner, 1979). Genom samspel med andra människor lär sig barnet/individen förmågan att samarbeta samt regler och normer som är av vikt i den kultur där barnet/individen växer upp. Samspel betyder enligt Nationalencyklopedin *gemensamt handlande* vilket innebär, att man gör något tillsammans. I vardagsmiljön och de rutiner som den innefattar kan det finnas en stor potential för utveckling. Eftersom barn lever i en ”livsvärld” där de har många kontakter och relationer utanför familjen är det många personer som är viktiga för utvecklingen. För att barn ska må bra krävs att kontakten mellan de olika systemen fungerar ”tillfredsställande”; bland annat kontakten mellan hem och skola.

Bronfenbrenners (1979) tredje område utgörs av ”relationer”. Mikrosystem innefattar som exempel relationerna mellan barnet som växer och utvecklas och närmiljön. Från början är det mikrosystem som utgörs av familjen, det system som påverkar barnet mest. Även hur många familjemedlemmar som ingår i familjen har sin betydelse för barnet. Mead (1976) kallar detta, att barnet påverkas av till exempel en persons värderingar och normer för *rollövertagande*. Personlighet, språk och tänkande utvecklas genom sociala relationer. Dessa relationer är mycket viktiga för barnet. I likhet med Bronfenbrenner gör Mead (1976) en skillnad mellan olika relationer. De nära relat-

ionerna, som familj, släkt och kanske skola kan vara förebilder för en person, eller som i denna avhandling en elev, och benämns av Mead (1976) för den *signifikante andre*. De relationer som kan finnas längre bort från barnet har oftast inte samma påverkan. Det kan vara relationer av tillfällig karaktär eller relationer där man träffas ytterst sällan. Mead (1976) kallar en del relationer för ”*relationer med generaliserade andra”*. Dessa generaliserade andra är de mänskliga relationer som påverkar hur en individ internaliserar världen, normer och attityder etc.

Bronfenbrenners syn på vad som menas med att ett barn har behov är att det kan innebära olika saker vid olika tidpunkter i ett barns liv och utveckling. Exempelvis har ju ett spädbarn andra behov av stimulans än ett skolbarn har. Ett barn som har en funktionsnedsättning kan ha delvis andra behov än ett barn som inte har en funktionsnedsättning. Det kan som exempel innebära att barnet behöver hjälp för att äta, förflytta sig eller för att kunna kommunicera med andra. De mest grundläggande behoven är desamma för alla människor nämligen trygghet, kärlek, mat, sömn, vila och respekt.

En närmiljö är en plats med speciella kännetecken där relationer mellan deltagarna utvecklas och där de ägnar sig åt vissa aktiviteter och har bestämda roller under en bestämd tidsperiod. Skolan som närmiljö är utifrån detta en bestämd plats där barn är elever som ägnar sig åt lärande, i form av utveckling av sociala roller och relationer samt akademiska färdigheter och kunskaper under veckodagarna. I denna miljö påverkas barnet av andra elever och lärare, och det är här barnet gör en del av sina erfarenheter och formar en del av sin självuppfattning.

Mesosystemet

Mesosystemet är nästa nivå och kan beskrivas som ett system av mikrosystem som barnet rör sig mellan och utgörs av relationerna, dvs. det som sker i mellanrummen mellan de olika mikrosystemen. Varje gång som barnet omfattar fler relationer utökas antalet mikrosystem och dessa mikrosystem bildar tillsammans ett mesosystem. Ett exempel kan vara när barnet ska börja skolan som då utgör ett nytt mikrosystem för barnet. Samarbete mellan hem och skola utgörs av relationer som på detta sätt kan göra att mesosystemet växer. Bronfenbrenners (1979) definition av mesosystemet lyder:

> A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life) (s. 25).

Mesosystemet utvidgas allt eftersom barnet integreras i en ny miljö, och på så sätt utökas relationerna mellan fler mikrosystem. För barnen till respondenterna i denna avhandling, kan mesosystemet vara relationerna hemma i familjen, mellan hemmet och förskolan/skolan. Det kan vara relationer i skolan eller sociala relationer utanför skolan, som kamrater eller sociala aktiviteter på fritiden. Även aktiviteterna och rollerna förändras i mesosystemet. För ett barn som har en funktionsnedsättning kan det tillkomma mikrosystem som består till exempel av omsorgspersonal eller habiliteringspersonal. Betydelsen av dessa beror på hur varaktiga dessa relationer är. Påverkan sker främst vid relationer som upprepas över tid, till exempel med lärare och klasskamrater, men påverkan kan även ske vid enstaka möten mellan barnet och någon annan. Det är viktigt att de olika mikrosystemen kompletterar varandra samt att de relationer som utvecklas mellan dessa mikrosystem av de inblandade upplevs vara av positiv karaktär för barnet så att en utveckling som är ”till gagn” för barnet kan ske. Om detta inte är fallet kan istället en negativ utveckling bli resultatet. Vad som är svaret på vad som uppfattas vara av ”positiv” karaktär och vad som är till ”gagn” för ett barns utveckling, skiftar från person till person. Det som en förälder uppfattar och anser vara positivt och till gagn för barnet kan av en annan förälder upplevas negativt. Det finns även länkar mellan mesosystemet och nästa nivå som är exosystemet.

Exosystemet

Exosystemet kan sägas vara en utvidgning av mesosystemet och innefattar olika sociala strukturer. Här placeras de olika verksamheter som barnet inte aktivt deltar i men både direkt och indirekt påverkas av. Exosystemet definieras av Bronfenbrenner (1979) så här:

> An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (s. 25).

De sociala strukturerna kan beskrivas både som formella och informella, vilka indirekt påverkar barnets utveckling. Olika stödformer i skolan, även föräldrarnas sociala nätverk och vänner, föräldrarnas arbetsplatser och olika förvaltningar som familjen har kontakt med ingår i exosystemet. Exosystemet får på detta sätt indirekt konsekvenser för barnet. Enligt Bronfenbrenner påverkas den enskilda individen av olika beslut som fattas inom exosystemet och det kan vara svårt att själv kunna påverka sin situation och på så sätt åstadkomma en förändring eftersom den enskilde befinner sig långt ifrån dem som fattar besluten. Arbetslöshet, besparingar och nedskärningar på

både kommunal, regional och statlig nivå kan indirekt drabba barnet och barnets familj utan att de är delaktiga i besluten. Ett exempel kan vara som föräldrar i denna studie beskriver, att skolledningen har en uppfattning att den enskilda eleven har ett mindre behov av särskilt stöd med stigande ålder. Detta kan få som konsekvens, menar man, att barn som har stora behov av särskilt stöd, får en indragning av tillgång till resursperson som barnet haft tidigare. Beslut fattade inom exosystemet kan också handla om kompetensutveckling hos personalen eller elevers placering i liten grupp. I exosystemet finns även länkar till makrosystemet.

Makrosystemet

Bronfenbrenners definition av makrosystem lyder:

> The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of subculture or the culture as a whole, along with and belief systems or ideology underlying such consistencies (s. 26).

Makrosystemet beskrivs som en övergripande struktur och handlar om hur samhället är uppbyggt och organiserat, som exempelvis organisationen av skolväsendet i kommun A, som säger sig ha en skola för alla eller inkludering av alla elever. Makrosystemet handlar också om traditioner, värderingar, religion, lagstiftning, kultur, ekonomi och utbildningssystem. Makrosystemet påverkar indirekt till exempel hur personal ser på barn i behov av särskilt stöd och deras möjligheter till utbildning, vilka resurser som tillförs skolan som stöd för dessa elever och hur de bemöts i samhället. Vilken lagstiftning har till exempel stiftats för att ge alla barn lika möjligheter och rättigheter? Beslutet att alla elever ska gå i sin närmsta skola och att inga särskilda skolor ska finnas i kommun A, är ett beslut fattat inom exosystemet med utgångspunkt i makrosystemets värderingar, som får betydelse i de olika mikro- och mesosystemen. I förstudien, som refereras till i avhandlingen (Matson, 2007), utgörs empirin av intervjuer med respondenter som kan sägas befinna sig inom Bronfenbrenners exosystem i förhållande till elever, föräldrar och lärare.

Chronosystemet

Tidsperspektivet är alltid närvarande och påverkar det som händer och sker för alla individer och över tid. Just tiden som en betydelsefull parameter är viktig för Bronfenbrenners (Andersson, 1986) syn på en individs utveckling. Bronfenbrenner benämner tiden som *the chronosystem* och den kan sägas omgärda eller genomsyra de andra systemen genom att ständigt finnas med som en parameter eller komponent att ta hänsyn till. En kombination av faktorer som är av vikt för chronosystemet är exempelvis sociala, kulturella, ekonomiska, politiska samt biologiska och genetiska faktorer. En tidsfaktor är barnets ålder. I denna avhandling torde tidsfaktorn ha betydelse då föräldrar till ett barn som just börjat skolan har andra, och inte minst färre, upplevelser och erfarenheter av skolan, än de föräldrar vars barn går på högstadiet till exempel. Det som sker över tid, i form av miljömässiga händelser som exempelvis ny lagstiftning, personalbyten eller byte av skola eller en skilsmässa i barnets familj är av stor vikt för en individs utveckling, menar Bronfenbrenner. Ju längre tiden går desto fler erfarenheter och upplevelser skapas och läggs till redan tidigare förvärvade sådana. Tiden är en aspekt som innebär att allt eftersom den fortskrider utökas mängden erfarenheter och upplevelser men också mängden kunskaper. Förstudien i denna avhandling ger en bild av hur implementeringsprocessen startade och sedan fortskred i kommun A, medan delstudierna I och II har tillkommit några år senare och därigenom visar en delvis annan bild på grund av tidsfaktorn. Chronosystemet är den faktor som inte kan påverkas i så motto att tiden går vare sig vi vill eller inte.

Sammanfattningsvis ger Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell möjligheter att analysera empirin inom mikro-, meso-, exo- och makrosystemen, där interaktionen mellan biologin (utvecklingsstörning) och tidsfaktorn är av betydelse. Med en systemteoretisk ansats vid tolkningen kan interaktionen mellan de olika delarna belysas. Bronfenbrenner beskriver framför allt hur barn påverkas av de olika systemen och interaktionen mellan dessa. Barnet påverkas både direkt och indirekt. De olika systemen och vad som händer inom dem, men också mellan dem får betydelse för barnet. Exempelvis kan kvaliteten på aktiviteter, roller och relationer vara god och innebära möjligheter, men kvaliteten kan också vara mindre god och innebära hinder.

Det finns naturligtvis risker med att använda modeller av olika slag, så också med användningen av Bronfenbrenners modell. En risk kan vara att forskare reducerar komplexa företeelser. Verkligheten är mer komplicerad och det är

en grannlaga uppgift att analysera andra människors erfarenheter och upplevelser. Jag har valt Bronfenbrenners modell som teoretiskt perspektiv, då den ger en möjlighet att med utgångspunkt från den individuella eleven studera hur miljörelaterade faktorer påverkar elevens utveckling och välbefinnande.

6. Tidigare forskning om inkludering

Flera forskare har studerat hur exo- och makrosystemsfaktorer inverkar på inkludering, såsom lagstiftning, policydokument, både nationella och internationella styrdokument.

Exo- och makrosystemfaktorers inverkan på en skola för alla

Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) har granskat den obligatoriska grundskolan på både kommunal och nationell nivå, utifrån skolpolitik och praktik i skolan, gällande inkludering av elever i behov av särskilt stöd samt elever som har en funktionsnedsättning. Tre metoder har använts för datainsamlingen; innehållsanalys av styrdokument (lagar och förordningar, den nationella läroplanen, utskottsbetänkanden, regeringsförslag och nationella styrdokument), Sveriges officiella statistikdatabas samt enkäter till alla Sveriges 290 kommuner (svarsfrekvens 90 procent). Enkäten innehöll frågor om kommunal politik och de faktiska förhållandena. Dessutom har Göranson et al. tagit del av information från Skolinspektionen. Skolinspektionen är en myndighet som bland annat har tillsynsansvar för alla kommuner. Varje kommun ska inspekteras vart tredje år. Göransson et al. menar att nationella riktlinjer som finns kring inkludering inte alltid får samma betydelse på kommunal nivå på grund av kommunernas lokala självbestämmande. Deras analys strukturerades utifrån tre teman:

- värderingar och mål
- organisation och placering av elever
- betydelsen av diagnos för att få stöd

De konstaterade att det finns ett gap mellan intentionerna i styrdokument och praktiken i skolan eftersom nationella styrdokument lämnar stort utrymme för tolkningar. Det finns stora skillnader på kommunal nivå om hur styrdokumenten (skollag, grundskoleförordning och läroplaner) omsätts i de praktiska verksamheterna. Som exempel kan som tidigare sagts, nämnas att internationella dokument (ex. Salamancadeklarationen) använder begreppen ”inclusion” och inclusive education” och dessa begrepp översätts i svenska

versionen av deklarationen med begreppet ”integrering”. Begreppen inclusion – inkludering och inclusive education − inkluderande undervisning finns inte omnämnda i läroplan LGR 11. Det faktum att det finns särskilda styrdokument och policydokument som tillåter segregerande lösningar, används som en indikator för en uppfattning att det svenska obligatoriska skolväsendet inte är inkluderande (Göransson et al.). Denna uppfattning är inte så svår att ställa sig bakom, emedan den svenska lagstiftningen har särskilda styrdokument och separata kursplaner för elever som har utvecklingsstörning. I den meningen tillåts segregerande lösningar för dessa elever. För elever inom den reguljära grundskolan sägs att segregerande lösningar, som exempelvis särskilda undervisningsgrupper *bör* undvikas, men det är inte förbjudet enligt gällande styrdokument. Det framkom också att en stor del av kommunerna (60 procent) ansåg att en medicinsk diagnos hade liten eller ingen betydelse alls för att en elev skulle få särskilt stöd, medan andra kommuner ansåg att en sådan diagnos var en förutsättning för att få särskilt stöd. Enligt Göransson et al. skulle tydligare riktlinjer i styrdokument behövas för att få till stånd inkludering i svensk skola. På verksamhetsnivå visade studien att elever i behov av särskilt stöd fick sådant stöd genom åtgärder som:

- individuellt stöd av specialpedagog viss tid varje vecka
- handledning av specialpedagog inom klassens ram
- att gå i en mindre grupp (mindre än 50 procent av tiden)
- extra resurs för klassundervisningen
- assistent i klassen

Dock framgår det inte av undersökningen i hur stor del av undervisningen elever får detta särskilda stöd. Skolinspektionen har kritiserat många kommuner och skolor för att inte alla elever i behov av särskilt stöd fått detta stöd och/eller har fått fel eller otillräckligt stöd. Göranssons et al. analys tyder på att det i många fall är eleven som blir problematiserad och exempelvis var det 74 procent av kommunerna som uppgav att anledningen till behovet av särskilt stöd för dessa elever berodde på deras egna individuella svårigheter (ibid.). Anmärkningsvärt, är att elevers svårigheter oftast ansågs vara individrelaterade och inte miljörelaterade dvs. att det kunde finnas orsaker till svårigheterna i organisationen av undervisningen till exempel.

Forskning om effekten av undervisning (i exempelvis ämneskunskaper) av elever som har utvecklingsstörning och är inkluderade i vanliga klasser är relativt sparsam enligt Kemp och Carter (2006) (se även s. 54). Effekten i det här sammanhanget motsvaras av uppnått resultat på tester och i betyg. Kemp och Carter menar att det i huvudsak beror på att det är svårt att använda standardiserade tester på yngre elever när det handlar om exempelvis matematik, och att normer från standardiserade tester inte nödvändigtvis reflekterar lokala normer, som kan variera mellan skolor och orter. En annan orsak

kan vara att eventuell utredning för diagnosen utvecklingsstörning ofta aktualiseras då eleverna nått högstadiet. Kemp och Carter har studerat betyg och tester från 24 elever som har utvecklingsstörning och som varit inkluderade i minst ett och ett halvt år. Elevernas resultat har därefter jämförts med elever i den reguljära klassen som inte har utvecklingsstörning. Som förväntat har de elever som ingår i studien och som har en utvecklingsstörning mestadels avsevärt sämre resultat (betyg eller test) än flertalet andra elever. Trots detta har lärarna i en intervjustudie skattat inkluderingen som ”mycket lyckad” istället för ”måttligt lyckad” eller misslyckad inkludering. Detta tolkar Kemp och Carter (2006) som att det inte i första hand handlar om funktionsnedsättningens grad, speciellt om eleven diagnostiserats vid tidig ålder, om inkluderingen fungerar bra eller dåligt. Istället var det lärarnas erfarenhet att elevernas personlighet och allmänna beteende, familjesituation samt föräldrastöd också har betydelse. Kemp och Carters studie visade i likhet med Roll-Pettersson (2008) dessutom att skolans och lärares attityder har stor betydelse för hur inkludering fungerar i praktiken. Ett icke oväntat resultat är att lärarna inte ansåg att betygsresultat var en avgörande faktor för deras syn på om inkluderingen var lyckad eller inte.

I likhet med Kemp och Carter, (2006) betonar Kugelmass (2004) och flera andra forskare (t.ex. Brodin, 2011; Linikko, 2009) lärarens roll för en inkluderande skola och menar att den är av central betydelse. Lärare som ovillkorligt accepterar att varje elev undervisas i reguljära klasser är en förutsättning för ett inkluderande arbetssätt hävdar hon. Fokus i Kugelmass’ (2004) studie, var en grupp lärare och deras rektor i en skola som arbetade utifrån ett inkluderande arbetssätt. Studiens slutsats var att om inkludering ska vara möjlig krävs att lärare aktivt samarbetar och fattar beslut tillsammans. Ferguson (2008) har i sin forskning studerat trender rörande inkluderande undervisning, och i paritet med Kugelmass’ studie visar Fergusons (2008) resultat att trots inkluderande framsteg inom Europa och USA krävs det systematiska förändringar i förbättringsarbetet. Detta innebär att alla elever går i reguljära klasser och att särlösningar för vissa elever inte finns, vilket även är ett av resultaten i förstudien (Matson, 2007). Ferguson har definierat flera förändringar som måste göras på olika nivåer, vilka motsvarar Bronfenbrenners nivåer dvs. från mikrosystem till makrosystem och innefattar eleverna, lärarna klassrummet, skolan och det omgivande samhället. Hon understryker att både elever, lärare, föräldrar, administratörer och andra personer i omgivningen måste involveras i förändringsarbetet. Ferguson problematiserar till exempel svårigheten att involvera föräldrarna i skolans arbete trots att det är känt att de elever som har stöd från sina familjer presterar bättre och hon menar att skolan och hemmet har olika uppgifter. Ferguson betonar att en generell utformning av läroplaner med projekt- och problembaserat lärande med flera ämnen inblandade, kan bidra till att läroplanen känns intressant och meningsfull för eleverna. Följden av detta, anser Ferguson, är att man

lämnar den inkluderande skolan i betydelsen ”en skola som passar alla” till en design- och undervisningsmetod som inrymmer det stöd som en elev kan behöva för att lära lättare och mer effektivt, med mer teamarbete för lärarna och samarbete med specialpedagoger. Några av de aspekter som är väsentliga, menar Ferguson, är att göra grundläggande och kontinuerliga förbättringar i skolan.

I en beskrivning av ett förändringsarbete understryks vikten av att alla inblandade personer involveras i genomförandet av alla elevers inkludering i en skola för alla, för att detta ska lyckas. I likhet med Ferguson fann Matson, (2007) att exosystemets involvering var avgörande för att få till stånd inkludering och att det fanns problem i inledningsfasen av inkluderingen, som visade sig bland annat i att en del lärare slutade. I studien tolkas detta resultat som ett uttryck för att lärarna inte varit delaktiga i beslutet och därmed inte vet vad som förväntas och möjligen också viss rädsla för det okända (se även s 54-60).

Nilholm och Alm (2004) riktar följdriktigt, i en artikel, kritik mot användningen av inkluderingsbegreppet som de funnit i flera internationella studier och de betonar vikten av att definiera begreppet. Nilholm och Alm menar att inkludering, ofta enbart handlar om att elever som har en funktionsnedsättning har fått en placering i en vanlig klass. Utgångspunkten har varit att eleven ska anpassa sig efter reguljär undervisning vars utformning sällan ifrågasätts. Ett syfte med studien var att forskarna ville utveckla en metod för att undersöka på vilket sätt ett klassrum är ”inkluderande” då med särskild vikt på elevernas syn. Nilholm och Alms strategi med exempelvis klassrumsmiljöer med komplicerade förutsättningar för inkludering skulle kunna vara en väg mot inkludering där elevernas egna uppfattningar får komma till tals.
Den samlade bilden pekar på att inkludering bör studeras med olika perspektiv som teoretisk ram. Det finns, hos forskarna, både en strävan efter en inkluderande undervisning i skolan (t.ex. Matson, 2007; Takala & Hausstätter, 2012) samt vilka förutsättningar som är av vikt för denna inkludering (t.ex. Kugelmass, 2004; Mittler, 2002). I flera länder väljer man idag (politiskt) att satsa på en inkluderande skola istället för två separata skolformer (Mittler, 2002). Mittler problematiserar frågan om ”full inkludering”, och menar att det bör finnas alternativ och ställer frågor om inkludering/exkludering och om vilka premisser som understödjer det ena eller det andra. När föreligger inkludering respektive exkludering? Hur och när och av vem bestäms om en elevs deltagande och inkludering? Vem fattar besluten om en elev exkluderats från den reguljära klassen? Hur lång tid ska exkluderingen vara och när ska eleven tillbaka till den reguljära klassen? För att knyta an till Mittlers tankar om inkludering menar jag att det är diskutabelt att ena stunden tala om ”full” inkludering i reguljära klasser för alla elever, samtidigt som man i nästa stund diskuterar gränser för inkludering. Frågan är problematisk och

inte enkel. Inkludering är en ständigt pågående process som har en början, med en vision, men inget slut.

Inkludering med fokus på föräldrars upplevelser och erfarenheter

Föräldrar och barn ingår således i det system som Bronfenbrenner (1979) benämner mikrosystem och som, säger han, direkt inverkar på barnets utveckling. Föräldrars erfarenheter av sina barns skolgång behandlas i detta avsnitt. Relativt många studier fokuserar på föräldrarnas attityder till samt erfarenheter och upplevelser av inkludering. En intention i denna avhandling har varit att redovisa forskning där föräldrarnas barn, har varit i behov av särskilt stöd under sin skolgång. Att vara ett ”barn i behov av särskilt stöd” har, i denna avhandling, inneburit, att barnet har utvecklingsstörning med eller utan ytterligare funktionsnedsättningar.

De Boer, Pijl, och Minnaert (2010) har i en litteraturgenomgång sammanställt föräldrars syn på inkluderande undervisning och då specifikt mot socialt deltagande av elever i behov av särskilt stöd. Urvalet var till en början 346 artiklar, som minimerades till att omfatta 10 artiklar, genom att beakta de kriterier som gällde för studien. Ett exempel är tidsfaktorn – artiklar publicerade mellan 1998 och 2008 har valts ut. Tidsfaktorn har troligtvis också inneburit att De Boers, et al. resultat kan ha förändrats en del under perioden fram till idag. Ett annat exempel är att de föräldrar som deltagit i studierna har barn med eller utan funktionsnedsättningar. Funktionsnedsättningarna var av olika slag, som beteende- och inlärningssvårigheter, autismspektrumstörning, motoriska funktionsnedsättningar eller kroniska sjukdomar. Litteraturgenomgången visar att föräldrarna har positiva attityder till inkluderande undervisning. Föräldrar i allmänhet har en neutral eller positiv attityd till inkludering av barn med funktionsnedsättningar i den reguljära undervisningen (ibid.). Dock visar det sig även att några föräldrar som har barn med en funktionsnedsättning inte är entydigt positiva när det gäller inkludering av det egna barnet; de vill ha möjlighet att välja den form av undervisning som de anser vara bäst för sitt barn. Det kan vara inkludering i reguljär klass, men det kan också vara särskilda anpassningar i form av mindre grupp. Mest positiva är de föräldrar som inte har barn med en funktionsnedsättning, Vilket kan tyda på att undervisningen i den reguljära klassen förändras om där finns elever som är i behov av särskilt stöd. De Boer et al. visar att de extra resurser som finns i klassen ”spiller över” också på andra elever. Detta är en av orsakerna till att föräldrar är positiva till inkludering. De extra resurser, som eventuellt behövs i en reguljär klass där det finns inkluderade elever, kommer alla elever till godo. Båda grupperna av föräldrar framhåller att de

finns både positiva och negativa sidor med inkludering, både för barn som är i behov av särskilt stöd och för dem som inte behöver särskilt stöd. Det framkommer också i litteraturgenomgången (ibid.) att föräldrar som har upplevelse av inkludering är mer positiva än de som inte har upplevelse av inkludering**.** Detta resultat ger visst stöd åt uppfattningen att kunskap och erfarenhet gör att rädslor för det man inte vet något om, det okända, avtar. Även föräldrar med högre utbildning och högre socioekonomisk status visar positivare attityder till inkludering. Det framkom också att upplevelse av och kunskap om inkludering har betydelse för om attityden till inkludering blir positiv alternativt negativ. I De Boers et al. litteraturgenomgång har det visat sig att föräldrarnas kön eller ålder inte har någon större betydelse för attityder till inkludering.

Runswick-Cole (2008) intervjuade 24 föräldrar − vars barn var i behov av särskilt stöd i undervisningen för sina inlärningssvårigheter − om deras uppfattningar av möjligheten att välja skola. Barnen var vid studiens genomförande i behov av särskilt stöd för sina inlärningssvårigheter. Studien genomfördes med bakgrund av de politiska system som vid studiens genomförande gällde i Storbritannien. Enligt regeringens dokument *Higher Standards, Better Schools For All* (2006) var intentionen med detta dokument bland annat att utöka valmöjligheterna för föräldrar och elever.

Den lagstiftning och de riktlinjer som ligger till grund för Storbritanniens inkluderingspolitik har gällt sedan 2002. Den generella principen är att elever i behov av särskilt stöd ska gå i reguljära skolor, men möjlighet finns för föräldrar att fortfarande välja specialskola för sina barn istället (ibid.). I regeringens dokument *The Code of Practice for Special educational Needs* (DfES, 2001) slås fast att inkludering är en process där myndigheter, politiker, skolor m.fl. utvecklar metoder för att inkludera elever. Man menar att med ”rätt” undervisning som till exempel i form av stöd och strategier, kan *nästan* alla barn, oavsett behov, ingå i den reguljära undervisningen. Vad som menas med ”rätt” undervisning får ingen närmare förklaring, inte heller vilket stöd och vilka strategier som förespråkas, vilket är en svaghet i detta dokument. Troligen är avsikten att erbjuda en undervisning som tar hänsyn till elever i behov av särskilt stöd och som är anpassad också efter dessa elever. Även om ”rätt” undervisning tillämpas menar man samtidigt att reguljär undervisning kanske inte alltid är rätt för alla barn under hela skoltiden; det kan vara så att barnet byter skolplacering under sin skoltid. Precis som i Sverige är det lärarnas uppgift också i Storbritannien att kunna möta och undervisa alla elever, även elever i behov av särskilt stöd:

> All teachers should expect to teach children with special needs (SEN) and all schools should play their part in educating children from their local community, whatever their background or ability (DfES, 2004, s. 5).

Runswick-Coles' (2008) slutsats visar, att inom ramen för den brittiska inkluderingskontexten, när det gäller skolplacering, kan de intervjuade föräldrarna indelas i tre grupper:

- föräldrar som inte accepterar något annat än inkludering i ordinarie skolor
- föräldrar som har valt inkludering från början av skoltiden men senare ändrat sig
- föräldrar som från början av skoltiden har valt specialskola och aldrig önskat något annat (min fria översättning)

Runswick-Cole (2008) gör gällande att de intervjuade föräldrarnas beslut eller ställningstagande i val av skola för sina barn i behov av särskilt stöd tenderar att ha antingen en medicinsk eller social tankemodell som utgångspunkt. Den modell som föräldrarna bestämt sig för har de kvar genom barnets skolgång (Runswick-Cole, 2008). Föräldrars olika teorier till barnets svårigheter får genomslag vid valet av skolplacering. Med en medicinsk inställning sökte de en lösning för att kunna "normalisera" barnet. Och de föräldrar som fokuserar på medicinska orsaker eller individualisering av stöd väljer oftare specialskola för sitt barn. Föräldrar med en inställning som har fokus på sociala livsaspekter och inlärningssvårigheter tenderar att välja reguljära klasser. Den senare gruppen föräldrar menar att inkludering handlar om att riva barriärer för deltagande inom enskilda skolor och system samt att flytta fokus från individen till samhället och utmanar således traditionell syn på handikapp och funktionshinder (Runswick-Cole, 2008).

Swick och Hooks (2005) har i en studie intervjuat fem föräldrar till barn mellan fyra och sju år, barnens lärare, administratörer i skolan, kamrater och syskon till barnen. Barnen var i behov av särskilt stöd och var inkluderade i reguljära grupper till minst 80 procent av tiden. Författarna har förutom intervjuer av föräldrarna även samlat data från enkäter (för uppgifter om familjen), hembesök för att få kännedom om familjen samt hur de praktiserade inkludering i sin egen familj. Dessa hembesök innebar att forskaren också deltog i de aktiviteter som familjen gjorde tillsammans med barnen exempelvis veckoshopping och danslektion. En klassrumsobservation av varje barn har också genomförts. Föräldrarna har intervjuats vid fyra tillfällen. Det nämns inte i studien hur lång tid som gått mellan intervjuerna. Vid första intervjun fokuserades samtalet kring vilka erfarenheter och förväntningar som gjort att föräldrarna valt en inkluderande förskola/skola för sitt barn. Vid övriga samtal har de deltagande föräldrarnas förväntningar inför framtiden och hur de uppfattat att inkluderande undervisning kan hjälpa deras

barn, genom skoltiden och som vuxna, varit i fokus. Har deras förväntningar infriats sedan inkluderingen började? Hur har skolorna kunnat möta deras barn? Sammantaget visade denna studie att de intervjuade föräldrarna upplevde att inkluderande undervisning var det bästa alternativet för deras barn. I likhet med Runswick-Coles' (2008) studie väljer övervägande delen av föräldrar i Swick och Hooks studie en inkluderande undervisning för sina barn. Swick och Hooks fann fyra vanliga åsikter om varför föräldrarna ansåg att inkludering var det bästa alternativet. Dessa var:

- att de hade en (framtida) önskan för barnen om att de ska få leva ett så normalt liv som möjligt
- att de ville vara engagerade och aktiva deltagare i barnens skolgång
- att de ansåg att en skolgång där barnen var placerade i liten grupp med enbart barn i behov av särskilt stöd (segregering) var en begränsning för barnens fortsatta utbildning
- att de ansåg att en skolgång där barnen var placerade i liten grupp med enbart barn i behov av särskilt stöd (segregering) var en begränsning för barnens sociala utveckling (min fria översättning)

Förutom dessa resultat fann forskarna att de intervjuade föräldrarna hade erfarenheter av olika skolor för sina barn, innefattande byte av både skola och/eller byte från inkludering till segregering eller vice versa. Detta resultat framkommer även hos Lundqvist (2016), då hon menar att det är barnen som är i behov av särskilt stöd som oftast är de som får byta skola och därmed gå miste om sina kamratrelationer. Detta ses om ett problem och Lundqvist säger:

> Variationen av utbildningsvägar kan ses som sätt att individualisera utbildningen och möta varje barns behov, men kan också medföra att kamratrelationer och vänskap går förlorade (s. 115).

En annan erfarenhet som Swick och Hooks (2005) framför är det känslomässiga engagemanget av att ha barn i behov av särskilt stöd med skolgång i reguljära skolor.

Leyser och Kirk (2004) har också granskat föräldrars uppfattningar i frågor som rör inkluderande undervisning. Föräldrar (n=437) från tjugoen olika skoldistrikt har deltagit i en enkätundersökning. Den gemensamma förutsättningen för deltagande i studien var att deras barn var i behov av särskilt stöd och inkluderade i reguljära klasser. Anledningar till bedömningen att barnet var i behov av särskilt stöd kunde vara inlärningssvårigheter, svårigheter med känslomässiga beteenden, utvecklingsstörning, uppmärksamhetsstörningar, autism etc. Enkätundersökningen visade att en majoritet av föräldrar-

na var positiva till den rådande principen om inkludering. Fördelarna ansågs, i likhet med Runswick-Coles' (2008) resultat, vara av social och känslomässig karaktär men det fanns viss oro hos föräldrarna att barnet skulle bli socialt isolerat på grund av placering i reguljär klass, uppleva negativa attityder och att kvaliteten på undervisning och lärarstöd skulle bli eftersatt. Föräldrar till yngre barn var mer positiva än föräldrar till äldre barn, och de som hade barn med lindrig utvecklingsstörning mer positiva till inkludering än de som hade barn med grav utvecklingsstörning. Leyser och Kirks (2004) resultat visade också att barnets välbefinnande ansågs viktigast för föräldrarna, men de ansåg även att inkludering gav positiva effekter för övriga elever som fick en större acceptans för elevers olikheter.

I ytterligare en studie har forskarna Downing och Peckham-Hardin (2007) intervjuat 18 föräldrar, 23 lärare och 17 assistenter på tre skolor i ett amerikanskt storstadsområde, där inkluderande undervisning bedrevs. Syftet med studien var att få kunskap om hur en god utbildning skulle vara utformad enligt intervjuade föräldrar, lärare och assistenter. Föräldrarna som intervjuats har barn som har en måttlig till grav utvecklingsstörning och får sin utbildning i de tre skolorna. Barnen är huvudsakligen skolbarn. Forskarna använde sig av semistrukturerade frågor vid intervjuerna. Frågor som ställdes var:

- Gör eleven/barnet framsteg eller inte? Hur vet du det?
- Vad innebär ett utbildningsprogram med hög kvalitet för elever som har måttliga till grava svårigheter?
- Vad hoppas du ska bli resultatet av inkluderingen?

Vid intervjuerna framkom att både föräldrar och lärare ser ett stort värde i att barn undervisas tillsammans. Deltagarna har identifierat flera kvaliteter och egenskaper som de ansåg behövdes för att den inkluderande utbildningen som förmedlades skulle anses vara av hög kvalitet. En förutsättning var att barnen på något sätt visade framsteg i studierna och/eller socialt. Dock fanns det variationer i fråga om hur stora framstegen upplevdes av föräldrarna och lärarna. En del barn upplevdes göra större framsteg än andra och då främst ifråga om förbättrad beteendeproblematik. Majoriteten av de intervjuade lärarna (65 procent) och assistenterna (77 procent) samt knappt hälften av de intervjuade föräldrarna (44 procent) i Downing och Peckham-Hardins studie ansåg att inkludering innebar fördelar även för övriga elever. Bland annat i form av större medvetenhet och tolerans, empati och barmhärtighet samt att de, medan de hjälpte andra, också lärde sig själva. Föräldrasvaren i Downing och Peckham-Hardins studie kan anses vara ett förväntat svar eftersom det är lärare och assistenter som arbetar i klassrummen och inte föräldrar. Föräldrar deltar inte i undervisningen i klassrummet och har därmed rimligen inte samma kunskap om övriga elever. Nästan samtliga deltagande föräldrar (89

procent) upplevde starkt att barnen behövde vara tillsammans med sina klasskamrater som inte var i behov av stöd. Resultatet för lärare (91 procent) och assistenter (94 procent) var ännu tydligare. Alla deltagare i studien, föräldrar, lärare och assistenter, menade att det var viktigt att barn/elever som är i behov av stöd får delta i det som händer, inte bara i skolan utan också utanför skolan. Föräldrarna nämnde bland annat familjefester och fritidsaktiviteter, dvs. att de ansåg det viktigt att deras barn fick delta i flera olika mikrosystem, troligen för att ge barnen ett större socialt nätverk.

Alla tre grupperna av deltagande respondenter − föräldrar, lärare och assistenter − framhåller vikten av att ha välutbildad och kunnig personal. Dock finns det skillnader inom gruppen som förvånansvärt nog visar att det är lärarna (61 procent) som lägger minst vikt vid betydelsen av utbildning och kompetens hos personalen. En fråga som inställer sig är vad detta resultat kan bero på. Anser lärarna att det inte behövs utbildning och kompetens? I så fall varför? Ett svar kan vara att lärarna i studien anser att de har den kompetens de behöver. Dock får dessa frågor inga svar i Downing och Peckham-Hardins studie. Mer än 75 procent av de intervjuade föräldrarna menar att samarbetet mellan hem och skola är av stor vikt. De flesta föräldrar ansåg att hemläxor gav dem en möjlighet att följa barnens lärande samtidigt som de fick möjlighet att ge feedback. Cirka en fjärdedel (22 procent) upplevde emellertid att det behövdes mer eller bättre kommunikation mellan hem och skola. Föräldrarna (67 procent) i studien önskade att deras barn skulle få leva ett normalt liv och de nämner utbildning för sina barn, att kunna leva ett självständigt liv, ha vänner, gifta sig osv. som exempel på ett normalt liv. Många av föräldrarna menar att deras barn inte skall acceptera något annat än att vara en del av samhället – världen. På frågan om framtiden känner drygt 30 procent av föräldrar och lärare en oro för hur framtiden ska te sig, medan assistentgruppen inte har dessa funderingar om elevernas framtid.

Även O' Connor (2007) lyfter i sina slutsatser fram vikten av samarbete mellan hem och skola när resultaten analyserats från en undersökning som genomfördes 2003 i Nordirland (O' Connor, Hartop & Mc Conkey, 2003). I studien (2003) deltog ett stort antal föräldrar (n=1032) i en enkätundersökning där fokus bland annat var föräldrars attityder till det rådande lagstadgade systemet avseende barn i behov av särskilt utbildningsstöd. Det framkom att föräldrar i stort sett var nöjda med den inkluderande undervisningsmiljön men att deras stöd för det nuvarande systemet var kopplat till en rad förbehåll. Denna studie bekräftar den oro som föräldrar visade i tidigare studier (2003) och som rörde den inkluderande klassrumsmiljön. O' Connor har tagit kontakt med några av de föräldrar som deltog 2003 och genomfört telefonintervjuer (n= 96). Urvalet gjordes ur två grupper av föräldrar – de som var helt nöjda med det rådande systemet och de som var missnöjda.

Den samlade bilden av resultaten visar att relationen mellan hem och skola är en viktig aspekt av hur elever lär sig och vidare att föräldrar har en central roll i barnens utbildning. Barnets utveckling sker i samspel med miljön som i den här studien bland annat representeras av de olika mikrosystem som tillsammans utgör mesosystemet. Därför är ”mellanrummen” och vad som sker där, av särskilt stor betydelse för utvecklingen.

Föräldrars delaktighet har skiftat från att vara passiva betraktare till att vara en samarbetspartner som tar aktiv del i beslut som rör deras barns utbildning. O’Connors (2007) resultat visar att föräldrar uttryckte reservationer mot att vissa lärare inte hade tillräcklig teoretisk och praktisk utbildning för att kunna identifiera enskilda barns behov av stöd och sedan kunna sätta in lämpliga strategier för att tillgodose dessa behov. Det kan handla om teoretisk kunskap om till exempel olika funktionsnedsättningar, olika modeller för exempelvis läsinlärning eller språkträning eller hur man undervisar generellt. Men den praktiska erfarenheten är också nödvändig för att kunna tillgodose barns behov av olika stöd. Den praktiska erfarenheten får man genom att arbeta tillsammans med kollegor som kan mer än man själv (jmfr Vygotskys the zone of proximal development) En avgörande faktor för att inkludering ska vara framgångsrik är att lärare utrustas med självförtroende, kunskaper och färdigheter för att arbeta i en föränderlig pedagogisk miljö. Även om det hos föräldrarna fanns ett brett stöd för inkludering så uttryckte de ändå att specialskolor fortfarande har en viktig roll, eftersom det inte alltid var bäst med inkludering i reguljära klasser för alla barn. De anser att det måste finnas skolor och lärare som kan möta barns/elevers behov. Det som framkom visar, enligt min mening, att föräldrar är positiva till inkludering, men att det förutsätter att det finns utbildade lärare även i de reguljära skolorna.

När lärarna saknade lämpliga undervisningsmetoder upplevde föräldrarna att inkludering av barn i behov av stöd kunde vara ett hinder både för deras barn och för andra elevers utveckling. Vad som är ”lämpliga undervisningsmetoder” är en tolkningsfråga. Det kan exempelvis handla om val av kommunikationssätt för en elev som inte kan tala. Det är av stor vikt att samarbetet mellan olika mikrosystem fungerar (hem och skola) och att det finns en öppenhet kring val av kommunikationssätt. När talet inte kan användas som redskap för språket finns olika alternativa och kompletterande kommunikationssätt (AKK). Det kan handla om teckenstöd, bilder, fotografier etc. Det är av största betydelse att lärare har kunskap om olika metoder som kan vara redskap i undervisningen. Föräldrarna i denna studie är en påminnelse om att inkludering inte kan åstadkommas utan att alla inblandade deltar i processen. Det innebär att lärare, rektorer, föräldrar och elever måste ha vissa gemensamma överenskommelser (De Boer, et al. 2010; Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007;O’Connor, 2007).

Westling Allodi (2005) har på uppdrag av en svensk kommun undersökt de specialpedagogiska verksamheterna i kommunen. Syftet var bland annat att beskriva hur insatserna bedrevs i relation till utbildningsmålen, att fokusera på några problemområden och att ge förslag på förändringar. Tjugoen skolor har studerats genom observationer, samtal och intervjuer med bland andra föräldrar och lärare. Föräldraintervjuerna (n=8) visade att de flesta föräldrar var mycket nöjda med barnens skolgång i särskolan. Några föräldrar framhöll främst den höga personaltätheten. Andra föräldrar var mindre nöjda och upplevde att deras barn hade förmåga att lära sig mer än vad de gjorde i särskolan. Dessa föräldrar menade att ambitionsnivån och inlärningstakten var för låg och upplevde att det inte var en självklarhet när de ville att deras barn skulle gå i vanlig skola. De upplevde att barnen inte var välkomna i grundskolan och de kände sig motarbetade. Ett motiv för inkludering var för dessa föräldrar att de ville att barnen skulle få gemenskap med syskon och vänner i området. De hade också kunskap om vikten av samspel med andra barn för utveckling av bland annat adekvata beteenden. Några föräldrar med barn som var individintegrerade upplevde att skolans personal försökte övertala dem att låta barnet börja i särskolan (ibid.). En del föräldrar försvarar också de differentierade klasserna och befarar att deras barn skulle få det sämre om de var inkluderade. Liknande resultat visar O'Connors (2007) studie där de intervjuade föräldrarna säger att det inte alltid är bäst med inkludering, de vill även ha kvar specialskolorna, då de ibland kan vara bättre alternativ.

I en enkätundersökning har Elkins, Kraayenoord och Jobling (2003) samlat in data från föräldrar (n= 354) i Australien. Syftet med undersökningen var att ta del av föräldrarnas uppfattningar om inkludering av deras barn i behov av särskilt stöd. Föräldrarna i studien har barn som går i allt från förskola till gymnasieskola. Urvalet var slumpmässigt från Education Queensland Schools' databas och från olika organisationer. Kriterium för att delta var att föräldrarna hade barn som var i behov av särskilt stöd av något slag. Barnen hade utvecklingsstörning (25 procent) autism, fysiska funktionsnedsättningar, känslomässiga störningar, syn eller hörselskada etc. Det framkom att de flesta föräldrar var av den åsikten att små klasser, tid för handledning, tillgång till assistenter m.m. var viktigt, men än viktigare var positiva attityder från rektor och lärare. Det som ansågs vara det viktigaste för en framgångsrik inkludering var samarbetet med experter, vilket innebär lärare eller annan personal med särskild kompetens som speciallärare och talpedagog. Det fanns ett måttligt stöd för inkludering i föräldrarnas svar, dock anser nästan alla föräldrar att det generellt finns fördelar med inkludering av barn.

Föräldrarna nämnde fördelar som ömsesidiga sociala interaktioner, större självständighet, större förståelse och tolerans från kamrater samt vänskap

med kamrater som inte har en funktionsnedsättning. Föräldrarna ansåg också att kamraterna kunde fungera som positiva förebilder. Föräldrarnas uppfattningar var att om ytterligare resurser, i form av extra personal, tillfördes så skulle många vara positiva till inkludering, dock fanns en liten grupp som föredrog en särskild placering av sina barn (Elkins, et al., 2003).

Sammanfattningsvis kan de studier som redovisas ovan ses som exempel på hur föräldrar kan resonera och tänka kring en skola för alla, dvs. en inkluderande skolform, samt varför föräldrar helst väljer det ena eller det andra. Det främsta kriteriet för mitt urval av studier har varit att föräldrarna har egna erfarenheter och upplevelser genom att vara föräldrar till ett barn som har en utvecklingsstörning. Föräldrarna eftersträvar att tillvarata sina barns intressen, och det framgår att det inte är ett lätt beslut som de måste fatta om barnens skolgång, om de får en möjlighet till det. I den kommun som är i fokus i min studie har inte föräldrar denna möjlighet, att välja skola för sina barn. Föräldrarna ingår i barnets mikrosystem och är de som oftast har den närmaste relationen till barnet som är utgångspunkt i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. De har därför betydande kunskaper och erfarenheter som kan bidra till att barnens skolgång blir så bra som möjligt, dvs. om de får chansen genom samverkan mellan hem och skola.

Forskningsgenomgången visar vilken betydelse främst lärare men också övrig skolpersonal som till exempel rektorer har för inkludering. Lärare och skolpersonal är mikrosystem som tillsammans med andra mikrosystem utgör mesosystemet, vilket består av relationerna mellan mikrosystemen. Dessa relationer och de attityder som präglar dem, om de är positiva, är avgörande för om inkluderingen ska lyckas eller inte. En tendens i genomgången är också framhållandet av kunskap och utbildning som en stor betydelse för om inkludering ska lyckas eller inte. Studierna visar också att föräldrar som inte har barn i behov av särskilt stöd anser att inkludering är positivt.

Inkludering med fokus på lärares upplevelser och erfarenheter

Baserat på en litteraturgenomgång menar De Boer, Pijl och Minnaert (2011) att lärare är de som är viktigast för genomförandet av inkluderande undervisning och att positiva attityder bland lärarna till denna undervisning spelar en avgörande roll för att lyckas med uppdraget. Lärarna kan ur denna synvinkel och enligt denna studie ses som nyckelpersoner i genomförandet av inkluderande undervisning. De Boers et al. parametrar för urvalet av studier var fokus på lärares attityder till inkludering av elever i reguljära klasser. Tjugosex studier valdes ut från 396 referenser som publicerats åren mellan

1998 och 2008. Eleverna som i de studier, vilka ingår i litteraturgenomgången, har olika former av funktionsnedsättningar som kommunikationssvårigheter, fysiska funktionsnedsättningar, inlärningssvårigheter, beteendestörningar och utvecklingsstörning bland annat.

Forskning visar att lärarens kompetens har stor betydelse för om inkludering ska lyckas eller inte (Brodin, 2011; Kugelmass, 2004; Kemp & Carter, 2006; Linikko, 2009). Det handlar både om att läraren har, utöver sin pedagogiska kompetens också har specialpedagogiska kunskaper i form av fortbildning kring exempelvis funktionsnedsättningar av olika slag, samt om lärarens förhållningssätt till sina elever. Lärares specialpedagogiska kunskaper handlar i den här avhandlingen om att ha kunskaper om utvecklingsstörning men även specifika kunskaper om olika funktionsnedsättningar som exempelvis Downs syndrom, autismspektrumstörning m.fl. Specialpedagogisk kompetens kan även vara att planera och genomföra undervisning som tar hänsyn till elever som har behov av en viss struktur, visst material etc. Det handlar också om att ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt m.m. Även organiseringen av lektionerna dvs. hur undervisningen i skolan struktureras har betydelse för hur eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen inte minst för de elever som är i behov av särskilt stöd (Skidmore, 2004). Ramberg (2015) har i sin forskning studerat nivågruppering av elever och konstaterar att den missgynnar de svagaste eleverna. Många elever befinner sig i en skolsituation med små möjligheter att påverka sin skolplacering. Idag används placering i liten undervisningsgrupp som ett sätt att lösa undervisningen av elever i behov av särskilt stöd, och ett problem är att elever med olika typer av funktionsnedsättningar inkluderas i dessa klasser. I en enkätstudie med 21 lärare och skolpersonal som arbetade med elever placerade i en liten undervisningsgrupp (Brodin & Ljusberg, 2008) framkom att lärarna i stort saknade specialpedagogisk utbildning. Inför valet mellan inkludering i reguljära klasser med pedagoger utan specialpedagogisk utbildning och särskilda grupper med specialpedagogiskt utbildade pedagoger, väljer många föräldrar det senare alternativet. För att föräldrar ska kunna välja mellan två alternativa möjligheter borde dessa vara likvärdiga avseende lärare med specialpedagogisk utbildning. Om detta inte är fallet så finns inte en reell valmöjlighet.

Kemp och Carter (2006) har i en studie med 19 lärare samlat data om 24 elever som hade utvecklingsstörning (lindrig, måttlig eller grav) och som gått inkluderade i reguljära klasser under sitt första skolår och i minst 1,5 år. I blickpunkten stod elevernas läs- och matematikfärdigheter. Forskarna har intervjuat lärarna om deras erfarenheter och upplevelser av elevernas kunskaper och om inkludering. Lärarna fick en tregradig skala för att skatta om inkludering var mycket eller måttligt framgångsrik eller inte framgångsrik alls i relation till elevernas läs- och matematikkunskaper, och lärarnas upp-

fattning om inkludering grundar sig på elevernas resultat (ibid.). De flesta av lärarna klassade inkludering som mycket framgångsrik, några av de intervjuade lärarna svarade att inkluderingen var måttligt framgångsrik och ett fåtal beskrev inkluderingen som misslyckad. Resultatet visar att de flesta av lärarna i studien ser inkluderingen som mycket eller måttligt framgångsrik även då elevernas kunskapsutveckling i läsförmåga samt matematiska kunskaper beaktas.

I en annan studie har Avramidis och Norwich (2002) i en internationell forskningsöversikt av åren 1984 till 2000 analyserat tjugosex artiklar avseende lärares attityder till integrering och inkludering och då specifikt till integrering och inkludering av elever i behov av särskilt stöd i reguljära skolor. Fokus i litteraturstudien är en liten grupp elever som ofta finns i specialskolor eller speciella klassrum och som har betydande och komplexa behov som kommunikationssvårigheter, motoriska störningar, inlärningssvårigheter, utvecklingsstörning, och beteendestörning. I översikten används begreppen integrering och inkludering. Avramidis och Norwich redogör för begreppen genom att säga:

> The term inclusion has come to take on a wider significance and popularity in linking up with the recent development of the concept of inclusion or social inclusion as having broader social and political value. Inclusion in this wider sense is comparable to equality as a social value in relating to all aspects of social disadvantage, oppression and discrimination. Nevertheless, integration has been the main focus of research, and it is towards presenting this body of work that we turn first (s. 131).

Avsikten med översikten är inte att fastslå säkra generella likheter och skillnader eftersom det finns olikheter och skillnader i varje lands utbildningssystem. En brist med översikten är att det är svårt att se hur många lärare som deltagit i de olika studierna. Forskarna ville även ta reda på vilka variabler som var relaterade till lärarnas attityder, och om dessa attityder påverkade elever i behov av särskilt stöd och speciellt den sociala delaktigheten (ibid.). Forskarna drar slutsatsen att det finns belägg för att lärare är positiva till *integrering* men det visar sig samtidigt att i de länder som har en lagstiftning som förespråkar/kräver integrering är attityderna mer accepterande än i de länder där en segregerande lagstiftning råder. Detta resultat visar att det är viktigt att det finns tydlig lagstiftning och tydliga riktlinjer, att falla tillbaka på, inom ett lands utbildningssystem för att lyckas med inkludering. Det är inom exosystemet som styrdokument och lagar (makrosystemet) stiftas och får sin praktiska tillämpning inom bland annat skolväsendet. Lärare har i princip liten möjlighet att påverka de beslut som fattas, annat än i demokratiska val. Dock visar Avramidis och Norwich (2002) i sin forskningsöversikt att de beslut som fattas inom exosystemet samvarierar med attityder till integrering.

Det framkommer i översikten att personal som arbetar i periferin, exempelvis administratörer och handledare, är mer positiva till integrering än klasslärare som arbetar direkt med eleverna. Speciallärare visade en mer positiv attityd än övriga lärare vilket ger belägg för att utbildning är en viktig faktor vid inkludering. Lärarna i litteraturöversikten (ibid.) var mer positiva till att inkludera elever med lindriga/måttliga funktionsnedsättningar och således mindre positiva till att inkludera elever med svårare funktionsnedsättningar, och då främst elever med grava inlärnings- och beteendesvårigheter. Alltså var lärarnas attityder elevfokuserade och blicken riktades i mindre grad mot den egna kompetensen. Dock visade det sig att miljörelaterade faktorer (t ex. att inte ha ändamålsenliga lokaler) ansågs utgöra hinder för att genomföra inkludering. Avramidis och Norwich (2002) menar att om mer resurser och mer kvalificerad lärarhandledning fanns, så skulle lärare vara mer positiva till inkludering. Sammantaget visade Avramidis och Norwichs översikt (2002) att majoriteten av lärarna uppvisade en likgiltig eller avvisande inställning till inkludering av elever i behov av särskilt stöd i den vanliga grundskolan. Det uppenbarades också att lärare inte ansåg sig ha tillräcklig kunskap för inkluderande undervisning. Antalet år som lärare, erfarenhet av inkluderande undervisning och specialpedagogisk utbildning påverkar lärares attityder. Ett intressant resultat, enligt min mening, var att lärare med få tjänsteår var mer positiva än lärare med fler tjänsteår. Avramidis och Norwich kunde också konstatera att lärare som hade erfarenhet av inkluderande undervisning och dessutom fått specialpedagogisk utbildning var mer positiva än de utan erfarenhet och specifik utbildning. Ytterligare ett resultat var att lärares attityder till inkluderande undervisning hade samband med typ av svårighet hos elever. Lärare var mest negativa till att inkludera elever med inlärningssvårigheter, ADHD och beteendestörningar m.fl. och var mer positiva till inkludering av elever med exempelvis fysiska funktionsnedsättningar. I de utvalda artiklarna i Avramidis och Norwich (2002) litteraturgenomgång fanns inte något som visade om lärares attityder hade någon betydelse för den sociala delaktigheten för elever i behov av särskilt stöd i reguljära klasser. Detta var inte i fokus för forskningsöversikten.

Lindqvist, Nilholm, Almqvist och Wetso (2011) har i en enkätundersökning bett olika yrkesgrupper beskriva varför elever har problem i skolan och hur de tror att skolan kan hjälpa dessa elever samt vilken roll de anser att specialpedagoger ska ha i detta arbete. Enkäten skickades till all undervisande och stödjande personal (n=1297) i en svensk kommun. 72,5 procent besvarade enkäten vilket får anses vara en hög svarsfrekvens. Deltagande personal var förskollärare, lärarassistenter, specialpedagoger, speciallärare, klasslärare och ämneslärare. Resultatet av enkätundersökningen visar flera intressanta mönster som gör tydligt att de olika yrkesgrupperna i stor omfattning har olika uppfattningar om hur skolorna ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna i enkätundersökningen var den enda yrkes-

grupp som ansåg att de skulle delta i skolutvecklingen. Lindqvist et al. diskuterar resultatet i förhållande till begreppet inkluderande undervisning.

Frågan om undersökningsgruppens förklaringar till varför elever kan ha problem i skolan besvarades genom att rangordna följande sex alternativa svar:

- barn har individuella brister
- barnens hemmiljö är inte tillräckligt god
- grundskolans mål är för höga för dessa barn
- förskolan/skolan är otillräckligt förberedd för att hantera olikheter
- vissa grupper eller klasser fungerar dåligt
- vissa lärare har otillräckliga kunskaper

Lärargrupperna är de som oftast nämner faktorer relaterade till barnet som orsak till problem i skolan. Speciallärare nämner skolfaktorer som mer vanliga vid pedagogiska svårigheter än barns hemmiljö. Dock framkommer att speciallärare rangordnade individuella svårigheter och skolorienterade svårigheter oftare än specialpedagoger gjorde. Det är ett intressant resultat eftersom specialpedagoger är den yrkesgrupp som mer uttalat har/bör ha ett speciellt fokus på miljörelaterade faktorer. Speciallärare och assistenter var särskilt benägna att peka på gruppens/klassens funktion som orsak till barns svårigheter. Resultatet av studien visade också att mer än 90 procent av lärargrupperna ansåg att specialpedagogernas uppgift var att arbeta individuellt med elever i behov av särskilt stöd. Förskollärare och specialpedagoger var de grupper som inte hade denna syn lika ofta som övriga lärargrupper. Specialpedagogerna var den enda lärargrupp som ansåg att deras uppgift också var att arbeta med skolutvecklingsfrågor. En av frågorna som diskuteras i studien är vem som ska ha rätten att bestämma hur skolor ska arbeta med elever som är i behov av särskilt stöd, dock är det rent formellt rektor som beslutar om arbetsgången för elever i behov av särskilt stöd, enligt Skollagen (2010:800). Det verkar som om beslut om inkluderande undervisning ibland fattas trots att det finns motstånd från andra yrkesgrupper. Lindqvist et al. rekommenderar att när beslut ska fattas bör alla inblandade involveras. Det gäller inte bara politiska nivåer utan även administratörer, pedagogisk personal, föräldrar och elever.

I likhet med Lindqvist et al. (2011) har Mamas (2011) i en studie undersökt den sociala statusen hos elever i behov av särskilt stöd. Mamas studie genomfördes i fem cypriotiska lågstadieskolor. Studien genomfördes med olika metoder s.k. ”mixed methods” där enkäter, observationer och intervjuer ingick. Sammanlagt deltog 70 elever och tre lärare. Utgångspunkt för studien var Cyperns ”uttalade” mål för inkludering som är att stödja social interaktion och relationer mellan elever i behov av särskilt stöd och deras kamrater. Det är ett mål som de flesta länder troligen kan vara överens om, men Cy-

pern har enligt Mamas formulerat dessa mål. Mamas frågeställningar var att ta reda på hur lärarna och eleverna i de fem lågstadieskolorna uppfattade att de formulerade målen nåtts samt vilka faktorer som bidrar till inkludering. Frågeformuläret som eleverna besvarade handlade om vilka tre elever de helst ville leka med på rasterna och vilka tre de inte ville leka med. Eleverna intervjuades även om varför de trodde att en del elever gick i specialklass. Resultatet av Mamas studie med fokus på elever i behov av särskilt stöd var att ”teaching arrangements and the pedagogical approaches employed by the teachers are central in shaping the social status and inclusion of all pupils” (s.1). Citatet visar att läraren har en viktig roll som auktoritet och förebild för sina elever och att läraren har starkt inflytande på klimatet i klassen. Mamas forskning visar också att inkludering fungerar bättre då läraren planerar sina lektioner, betraktar alla elever lika och har förväntningar på att alla i klassen kan utvecklas både socialt och akademiskt, oavsett funktionsnedsättningar. Lärarna måste således se inkludering som en pågående process utan att i första hand bedöma hur långt en elev kan nå beroende på hans eller hennes förmågor. Mamas menar att pedagogiken ska vara i fokus i det praktiska arbetet och att man då måste lämna den enskilda elevens begränsningar och synsättet att vissa elever inte kan klara av att följa undervisningen i skolan och därför måste exkluderas. En slutsats av denna studie är att det pedagogiska arbetssättet har en nyckelroll när det gäller att bedriva inkluderande undervisning och att lärarens pedagogik påverkar de sociala relationerna och bidrar eller inte bidrar till en social solidaritet mellan eleverna.

Vikten av att lärare intar positiva attityder till inkludering för att nå positiva resultat betonas av flera forskare (bl.a. Ainscow et al. 2008; Brodin & Ljusberg, 2008; Mamas, 2011), medan andra forskare påvisar en tendens till uppehåll eller tillbakagång i inkluderingssträvandena i vissa länder (t.ex. Ferguson, 2008; Pijl, 2010).

Pijl (2010) hävdar till exempel att lärare i Nederländerna är tveksamma till att ta emot elever i behov av särskilt stöd, av främst två skäl; de har en i botten negativ attityd till inkludering i sig och de saknar personlig kännedom och färdigheter att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Lärarna har i sin professionsutbildning fått begränsad utbildning om funktionshinder, har begränsade erfarenheter och har därför svårt att se möjligheter för alla elever. Pijl (2010) anser att många problem som lärarna lyfter fram som hinder skulle kunna undanröjas genom teamarbete mellan lärarna. Genom att diskutera olika frågor rörande undervisningen med varandra, kan de skaffa sig mer kunskap. En internationell översikt om inkludering genomförd av De Boer, Pijl och Minnaert (2010) visar att majoriteten av lärarna är neutrala eller negativa till inkludering av elever i behov av särskilt stöd i reguljära klasser i grundskolan, vilket medför att de efterfrågar vidareutbildning.

Helldin et al. (2010) har i en jämförande studie mellan Sydafrika och Sverige (företrädesvis Dalarna) undersökt lärares attityder till inkluderande undervisning av elever i behov av särskilt stöd. 213 lärare i Sydafrika och 275 lärare i Sverige deltog i studien som genomfördes i form av enkäter till lärarna i de båda länderna. Helldin et al. diskuterar i artikeln den historiska betydelsen av hur man uppfattar fördelar respektive nackdelar med inkludering. Sydafrika har jämförelsevis liten och tidsmässigt kort erfarenhet av en inkluderande skola medan Sverige har lång erfarenhet av dessa frågor. Resultatet visar att de svenska lärarna är mera positiva till inkludering och mera tveksamma till att elever i behov av särskilt stöd går i specialskolor. Men både svenska och sydafrikanska lärare i studien har tveksamheter inför att genomföra inkluderande undervisning i praktiken. I likhet med Pijl (2010) nämns teamarbete som en lämplig pedagogik för att stödja inkluderande undervisning både i Sydafrika och i Sverige.

Sammantaget konstateras, att antalet studier som baseras på data om lärares uppfattningar och erfarenheter om inkludering av barn i behov av särskilt stöd är relativt omfattande. Lärare ingår i barnets närmiljö, som ett av flera mikrosystem som har betydelse för barnets/elevens utveckling och lärande. Barnets olika mikrosystem och relationerna mellan dem utgör barnets mesosystem. Lärarna utgör också en del av exosystemet då skolan är en samhällelig institution. Flera studier pekar på att lärarens attityd till inkludering av elever i behov av särskilt stöd har stor betydelse för att uppnå positiva resultat, men det finns skillnader mellan länderna.

Flera forskare lyfter fram att lärares kompetens har stor betydelse för om inkludering lyckas, inte minst därför att läraren är en förebild. En annan aspekt som påverkar en lyckad inkludering är hur undervisningen i skolan planeras och struktureras och att hänsyn tas både till det enskilda barnet och till den omgivande miljön.

Slutsatsen blir att i den forskning som presenterats, framträder ett mönster som visar att samverkan mellan lagstiftning, utbildning och rådande attityder, å ena sidan och administratörer, lärare och föräldrar, å andra sidan, är av vikt och påverkar elevers delaktighet vad gäller social tillhörighet och lärande. Det är dock relativt få studier som undersöker inkludering från ett brett systemteoretiskt perspektiv där olika delar i påverkansmönstren genomlyses, även om många just pekar på denna brist. År 2011 publicerades en artikel av Runswick-Cole med titeln *Time to end the bias towards inclusive education*? I denna artikel ger hon sin respons och sin syn på vad Storbritanniens koalitionsregering skriver om inkludering:

> We believe the most vulnerable children deserve the very highest quality of care. We will improve diagnostic assessment for schoolchildren, prevent the unnecessary closure of special schools, and remove the bias towards inclusion (Cabinet Office, 2010).

Runswick-Cole utmanar antagandet att det faktiskt har varit fråga om inkludering och menar att det funnits många hinder för inkludering inbyggda i utbildningssystemet. Hon menar att det är dags att börja med inkludering utan att sätta eleven och dennes eventuella funktionsnedsättning i fokus. Enligt Runswick-Cole är det dags att börja inkludera oberoende av elevers funktionsnedsättningar. Denna forskare avslutar artikeln genom att besvara frågan som ställdes i titeln: *No, it is time to* ***try*** *inclusion.* Detta svar på frågan kan tolkas som att den inkludering som förekommit tidigare inte har varit en verklig inkludering, det är tid nu att börja inkludera elever. Inkludering handlar inte om en elev har en funktionsnedsättning eller inte.

7. Metod

Förstudien (2007) samt Delstudie I och Delstudie II är genomförda i samma kommun. Skälet till att just denna kommun valdes för deltagande var som tidigare nämnts att kommunen hade lyfts fram i olika offentliga sammanhang som en kommun som säger sig ha genomfört en skola för alla elever. Valet av kommun är alltså avsiktligt eftersom intentionen är att beskriva en kommun som organisatoriskt säger sig ha en skola för alla. Kommunen var också vid en förfrågan intresserad av att delta i detta forskningsprojekt. De empiriska studierna (delstudie I och II) är utförda under åren 2008–2009.

Litteratursökning

Gällande delstudierna I och II har litteratursökning gjorts med hjälp av databasen EBSCO för att finna relevanta artiklar inom avhandlingens ämnesområden. De nyckelord som användes var inclusion, inclusive education, parents' attitudes, teachers' attitudes kombinerat med inclusive education, inclusion, special needs students, interviews, parents' views, teachers' views och parents' perspectives, teachers' perspectives m. fl. Flera av artiklarna är generella och har fokus på ett specifikt område i relation till inkludering, eller har utgångspunkt i olika länder t.ex. Finland, Grekland, Italien, Nordirland, Norge, Sverige, Sydafrika och USA och rapporterar om situationen i dessa länder med huvudsakligt fokus på föräldrar och/eller lärare. De artiklar som presenteras är ett urval av de artiklar eller studier som kan anses ha betydelse för avhandlingen. Utöver litteratursökning via databaser har jag sökt referenser i referenslistor i t.ex. vetenskapliga tidskrifter och avhandlingar.

Metodologiska ställningstaganden

Avhandlingens design kan till viss del anses utgöra en fallstudie som består av förstudien (Matson, 2007) och ytterligare två delstudier som tillsammans inneburit nedslag vid olika tidpunkter. Förstudien bidrar med information, såsom som den återberättas av respondenterna, samt delstudierna som undersöker hur denna "skola för alla" upplevs och uppfattas av föräldrar och lärare i den valda kommunen några år efter att kommunen infört begreppet "en

skola för alla” i betydelsen – alla elever ska gå i den skola som ligger närmast hemmet. Genom respondenternas upplevelser och erfarenheter av verkligheten − praktiken − i skolans vardag kan berättelserna ge en bild av hur den organisatoriska implementeringen− teorin – upplevs och uppfattas av dem.

En grund för en fallstudieansats är att undersöka ett ”fall” (kommunen) utifrån olika källor (Yin, 2014). En fallstudies styrka kan sägas vara dess empiriska material från olika typer av datainsamlingstekniker som till exempel dokument och intervjuer, som använts som empirikällor i denna avhandling (Creswell, 2007; Yin, 2014; Merriam, 1994). En fallstudie är att föredra enligt Yin, då bl. a ”hur”-frågor ställs. Fallstudien är också att rekommendera då fokus ligger på aktuella skeenden och ett konkret socialt sammanhang (Yin, 2014). I den här studien undersöks hur föräldrar och lärare upplever och erfar *en skola för alla* i den sociala kontext som utgörs av skolan i kommun A.

Enligt Yin (2014) är de teoretiska hypoteserna i en fallstudie generaliserbara, och viss varsam generalisering kan göras utifrån att resultaten analyseras i ljuset av tidigare forskningsresultat. Utmärkande för en fallstudie är att den oftast koncentreras på ett enda ”fall” som undersöks ”på djupet”. Inom samhällsvetenskapen fokuserar fallstudien ofta på relationer och processer som pågår inom det ”fall” som undersöks. Processen i den här avhandlingen handlar om implementeringen av inkludering av alla elever i en så kallad sammanhållen skola. Processen startade inom exosystemet, med ett arbete bland tjänstemän och politiker som resulterade i att konsensus nåddes och beslut fattades. Inom exosystemet såväl som inom makrosystemet har den enskilda individen, i den här avhandlingen föräldrar och lärare, liten möjlighet att ge uttryck för sina åsikter i de beslut som fattas. I kommun A fanns konsensus i barn- och utbildningsnämnden, om organisationen av utbildning, vid tiden för förstudien.

Nästa steg innebar implementeringen i kommunens skolor och bland personalen som utgör olika mikrosystem. Forskning där fallstudier används kan visa hur sammansatta kontexter som sociala relationer, roller och aktiviteter fungerar. Den medger en närhet till det studerade objektet och fokus är snarare på processen än på utfallet. Nedan presenteras en översikt över avhandlingens olika delstudier.

Tabell 1: Översikt över avhandlingens olika delstudier

	Förstudie licentiatuppsats	**Delstudie I** föräldrar till barn mottagna i särskolan	**Delstudie II** lärare till barn mottagna i särskolan
Respondenter	ledningspersonal i kommunen	föräldrar	lärare från förskoleklass till gymnasium
Antal och kön	5 personer (2 k, 3 m)	14 personer (11 k, 3 m)	8 personer (8 k)
Metod	dokumentstudie intervjuer (5 st)	intervjuer (14 st)	intervjuer (8 st)
Strukturerad nivå	meso och exo	mikro	mikro och exo

k=kvinnor
m= män

För att erhålla en djupare förståelse för respondenternas upplevelser och erfarenheter valdes den kvalitativa forskningsintervjun som datainsamlingsmetod (Alvesson & Sköldberg, 1994; Kvale, 1997, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009), vilken enligt Kvale (1997) innebär att kunskap kan utvecklas genom:

> Ett utbyte av synpunkter mellan personer som har ett gemensamt intresse av ett specifikt ämne (s. 21).

Utbytet av synpunkter har skett under intervjuer med respondenterna, vilket kan ha bidragit till att tidigare kunskap fördjupats eller att ny kunskap blivit ett resultat för både respondenter och forskare. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kunskap som blir resultatet vid intervjuer bland annat konstrueras i interaktionen mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. En intervju kan enligt dem innebära att resultatet blir så kallad relationell kunskap. Detta innebär att:

> Relationen och den personliga interaktionen mellan intervjuare och intervjuperson spelar en central roll för intervjun, vilket innebär att olika konstellationer av intervjuare och intervjupersoner kommer att resultera i olika kunskapsprodukter (s. 322).

Min strukturella förkunskap om elever mottagna i grundsärskolan är något som respondenterna vet om, och det gör att föräldrarna och lärarna inte behöver förklara vad detta innebär eller vilka kursplaner som gäller. Däremot har jag ingen egen erfarenhet av att vara förälder till ett barn med utvecklingsstörning. Min förkunskap grundar sig i att jag arbetat med särskolans elevgrupp inkluderad i grundskolan under många år. Även mitt arbete som specialpedagog har inneburit att min förståelse och förkunskap har ökat. Att ha förförståelse om det som undersöks kan påverka både ansats och resultat. Närmare presentation av min förförståelse finns i avhandlingens förord.

Kvalitativ forskning handlar också om att beskriva och tolka de upplevelser och erfarenheter som respondenterna förmedlar. Intervjuerna är semistrukturerade och har styrts av några öppna frågor (se bilaga 1 och 2) utan bestämd ordningsföljd eller ordalydelse. Ett fåtal öppna frågor ger möjlighet att ställa följdfrågor under intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2009; Merriam, 1994).

Vilket tidsperspektiv speglar då det som berättas eller samtalas om? Mossberg Schüllerqvist (2005) menar att det är två tidsperspektiv som kan föreligga för tolkning av berättelser: det ena perspektivet blickar bakåt och ger en sammanfattning av hur något blev, det andra perspektivet blickar framåt. I denna avhandling eftersträvas att få upplevelser från båda dessa tidsperspektiv. De två tidsperspektiven framkommer i förstudien genom processen från idén om en skola för alla till dess förverkligande. De två tidsperspektiven, blicka bakåt, och blicka framåt kommer fram i föräldraintervjuerna. En del föräldrar har barn som avslutat den obligatoriska skolgången – dessa föräldrar kan blicka bakåt för att berätta hur skolgången gestaltat sig. Föräldrar med barn som avslutat den obligatoriska skolgången fortsätter naturligtvis även att blicka framåt mot exempelvis gymnasietiden och arbetslivet. Det andra tidsperspektivet, att blicka framåt, kan vara föräldrar som har barn som nyligen påbörjat sin skolgång. Likaså ger lärarintervjuerna erfarenheter och tankar från båda dessa perspektiv. Intervjutillfällena med föräldrar och lärare har varit fysiska (nutida) träffar, där vi har mötts inom ramen för ett samtal. Därefter har jag ”mött” respondenterna genom att ta del av intervjuutskrifterna. Dessa möten mellan mig och respondenterna har till sin karaktär bestått av kognitiva återblickar (dåtida), i vilka barnens och ungdomarnas situationer gestaltats och karaktäriserats av de intervjupersoners utsagor som jag använt mig av.

Begreppet livsvärld

Människan lever sitt liv ”i världen”. Husserl (1989) kallar denna värld för *livsvärld.*

Bengtsson och Berndtsson (2015) menar:

> Livsvärlden är till sin grundläggande natur social och intersubjektiv. Vi lever tillsammans och delar världen i större eller mindre omfattning med varandra (s. 12).

Det är med livsvärlden som horisont som människor umgås med varandra och det är i mötet mellan olika livsvärldar som det skapas relationer. Livsvärlden finns till innan människan föds och livsvärlden är förutsättningen och utgångspunkten för all reflektion och teori (Bengtsson, 1998, 2001). Bengtsson, (1988) säger att det är från livsvärlden:

> Som vetenskapen ytterst hämtar sitt erfarenhetsmaterial i, det är ytterst på denna värld som teorierna måste kunna återföras och det är i samma värld som vetenskapen bedrivs (s. 47).

Teorin om livsvärlden är ett filosofiskt perspektiv som således utgår från att relationen mellan individen och dennes värld är odelbar samt att ”världen” upplevs genom våra sinnen. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Både inom fenomenologin och inom hermeneutiken är begreppet livsvärld viktigt (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). Livsvärlden är enligt Bengtsson: ”En levd och konkret värld, direkt given i erfarenhet och handling” (1998, s. 18). Enligt Bengtssons (1998; 2001) fenomenologiska ståndpunkt är livsvärlden utgångspunkt för vetenskapliga teorier och dessa är modeller som ofta är härledda ur livsvärlden. Han skriver att livsvärlden utgör:

> En förutsättning för alla empiriska teorier och för all vetenskaplig verksamhet. (s. 47).

Husserl (1989) menar att livsvärlden är utgångspunkten för vetenskaplig kunskap och att den alltid finns närvarande.

Hermeneutik och livsvärlden

Hermeneutik är vetenskapen om tolkning både i teori och praktik. Förståelsen är kärnan i den mänskliga tillvaron och den fås genom tänkandet och språket. Språket används i samtal med varandra (Larkin, 2011). Intervjuer är enligt Bengtsson (1999) antagligen den vanligaste insamlingsmetoden vad gäller kvalitativ forskning. Man söker efter fruktbara sätt att förstå företeelser, och forskaren ska vara medveten om sin förförståelse och även redovisa den. Kvale (1997) menar att intervju är ett redskap för att få kunskap om andra personers livsvärld.

Hermeneutik handlar om tolkningar av ”livsvärlden” och är både en filosofi om förståelsens villkor och en benämning för en *forskningsansats* där tolkning är central och används som analysredskap. I tolkningsarbetet ses förförståelsen som ett viktigt redskap. Förförståelsen ses som en tillgång istället för en belastning. Heidegger (1927/1962) och Gadamer (1960/1997) menar enligt Bengtsson (1999), att när något ska tolkas så grundas denna tolkning på den förförståelse man har. Uppgiften vid tolkningen är att aldrig låta förförståelsen ta överhanden utan säkra den vetenskapliga tolkningen genom att utgå från sakerna själva (ibid.). Genom att nya erfarenheter tillförs förförståelsen förändras den och leder fram till ny förförståelse som blir förståelsen i nästa tolkning och så vidare. Förförståelsen förändras hela tiden.

Hermeneutisk fenomenologi

Bengtsson (1998, 2001) menar att Heidegger för samman fenomenologi med hermeneutik och att fenomenologin på så sätt blir den nya hermeneutikens grund och samtidigt får fenomenologin själv en hermeneutisk inriktning. Det kan tyckas att det finns en motsättning mellan fenomenologins syfte, att ”sakerna” ska få tala för sig själva, och den hermeneutiska tolkningens syfte som är att komma fram till en gemensam och giltig förståelse av en texts innebörd (Kvale, 1997). Dock är det så att det är en skenbar motsättning. Husserl menar, enligt Bengtsson (1998), att det är möjligt att tematisera våra erfarenheter i livsvärlden och göra dem till föremål för reflektion. Genom reflektion visar sig innebörden eller meningen som gör den till *vad den är* för oss. Genom erfarenhet och handling är den levda relationen till världen av principiell betydelse för förståelse av alla slags sociala företeelser (ibid.).

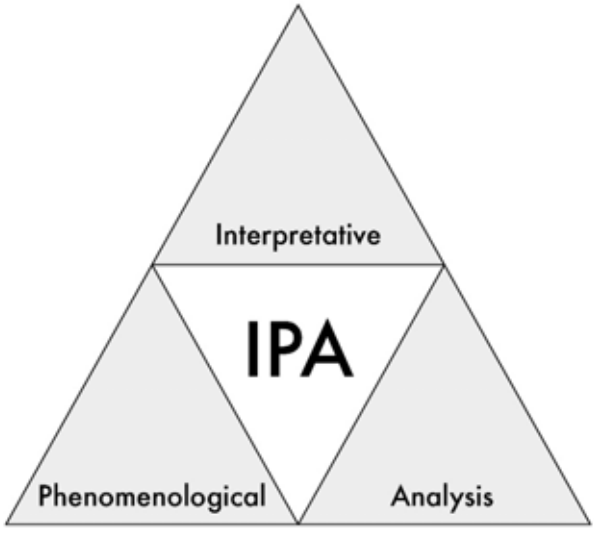
Interpretative Phenomenological Analysis

För att tolka svaren från delstudierna I och II har jag använt delar av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), en ansats som utgår från en livsvärldsanalys. IPA har sitt teoretiska ursprung i fenomenologi och hermeneutik, vilket innebär att först gå tillbaka till ”sakerna själva” att beskriva dem, för att sedan tolka dessa fenomen/saker utifrån varje individs erfarenhet I denna studie har min förförståelse varit en tillgång, då jag kunnat ställa följdfrågor genom att jag haft viss insikt i den ”värld” som respondenterna representerar utifrån erfarenheter och upplevelser av barn/elever som har en utvecklingsstörning. De intervjuade föräldrarna och lärarna har också haft sin förförståelse som grund då de intervjuats. När tolkningen påbörjas, benämnd *Interpretative* i figuren nedan, finns förförståelsen med som redskap. Triangeln i figuren nedan som benämns *Phenomenological* innebär i denna studie möjligheten att då och då ta ett steg tillbaka i analysarbetet och på så sätt ”gå tillbaka till sakerna själva” vilket innebär att försöka sätta sin förförståelse inom parentes (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

För att inte förförståelsen ska bli ett hinder vid tolkningen bör prioriteten läggas på det nya objektet snarare än på förutfattade meningar (ibid.). Detta är nödvändigt för att kunna se på texten så objektivt som möjligt för att komma vidare. Smith et al. uttrycker sig på följande sätt:

> Rather than putting one's preconceptions up front before interpretation, one may only really get to know what the preconceptions are once the interpretation is underway (Smith, et al., 2009, s. 26).

Dock är det svårt att helt åsidosätta sin förförståelse och betrakta fenomenet ur ytterligare synvinklar. Att sätta förförståelsen inom parentes innebär därför i den här studien att se på intervjuutsagorna ur andra perspektiv, som Bronfenbrenners ekologiska systemperspektiv. Inom hermeneutiken används förförståelsen som ett redskap medan den inom fenomenologin sätts inom parentes. Tredje triangeln i figur 2 benämns *Analysis* och innebär själva tolkningen som redovisas i sju steg och beskrivning av dessa steg återfinns under tolkningsavsnittet (s.75 -80).



Figur 2. IPA:s tre delar

Med IPA som ansats för tolkningsarbetet handlar det om att försöka förstå eller skapa en mening av erfarenheten eller upplevelsen (Larkin, 2011) samt att förstå specifika människors villkor och deras upplevelser (Reid, Flowers & Larkin, 2005; Shinebourne, 2011; Smith, Flowers & Larkin, 2009). I denna avhandling har de specifika människorna eller gruppen en gemensam

utgångspunkt i att vara föräldrar eller lärare till barn/elever som är mottagna i grundsärskolan. IPA valdes eftersom min avsikt har varit att tolka respondenternas erfarenheter och upplevelser av en skola för alla. IPA är ett redskap för tolkning där man utgår från att förförståelsen alltid finns närvarande och att den 1) dels involveras i tolkningen av intervjusvaren, 2) dels sätts inom parentes (Smith, 2010).

Det är respondenternas ”levda” erfarenheter som är i fokus under varje intervjutillfälle. Under samtalet med respondenten är det dennes upplevelser och erfarenheter som har företräde för att på så sätt om möjligt få en djupare förståelse och kunskap om dennes livsvärld. Respondentens berättelse tolkas i flera steg för att på sätt ”vaska fram” den djupare förståelsen. Den nya kunskap och erfarenhet som kan skapas av mötet med varje respondent bidrar till att min tidigare förståelse ersätts av förnyad eller helt ny förståelse. Strävan är att fånga mångfalden och rikedomen i respondenternas berättelser där de belyser övergripande teman i tolkningsarbetet (Petalas, Hastings, Nash, Dowey & Reilly, 2009).

Sammanfattningsvis är det inom IPA meningen eller innebörden av respondenternas upplevelser som är det centrala. Fokus är inställt på tolkning av meningen eller innebörden i respondenternas upplevelser. Eftersom avhandlingens fokus i delstudierna I och II rör en grupp människor som delar erfarenheter och upplevelser av att vara föräldrar eller lärare till barn/elever som är mottagna (inskrivna) i grundsärskolan och är inkluderade i reguljära klasser, har den del av IPA som beskriver de olika analysstegen använts som redskap för tolkningen. Tolkning sker också genom att spegla respondenternas utsagor med Bronfenbrenners struktur som redskap.

Delstudie I. Föräldrars upplevelser och erfarenheter av en skola för alla

Genomförande och deltagare

Efter att förstudien genomförts och publicerats (Matson, 2007) tog jag 2008 kontakt med rektor för det specialpedagogiska resurscentret i kommunen för att få hjälp att kontakta föräldrar, vars barn var integrerade i reguljära klasser men fick sin undervisning enligt särskolans kursplaner. Förfrågan skickades via brev till samtliga dessa föräldrar (n = 45). Efter en tid skickades en påminnelse till dem som inte svarat. Cirka 30 procent (n=16) var positiva till att medverka i studien. Därefter skickades e-post och/eller ringdes de som svarat. Två personer gick inte att nå vare sig per telefon eller via e-post och därför kom dessa inte med i studien. Vid kontakt bestämdes tidpunkt och plats för intervju med 14 föräldrar. Cirka hälften av de intervjuade föräldrarna intervjuades i deras hem och övriga intervjuades där jag bodde under den tid som datainsamlingen genomfördes. Föräldrarna till eleverna åtta pojkar och tre flickor deltog. Tre föräldrapar intervjuades tillsammans. Studien har ett bortfall som är stort och det kan diskuteras varför inte fler föräldrar ville medverka i studien. De föräldrar som deltagit i studien har erfarenheter och upplevelser av sina barns skolgång som kan anses vara mycket positiva eller mycket negativa. Föräldrar till barn som går år 7−9 är fler än föräldrar till barns som går år 1−6. Nedan presenteras deltagagande föräldrar, barnets kön och ålder samt kursplan barnet följer i skolan.

Tabell 2. Deltagande föräldrar, barnets kön och ålder, samt kursplan som följs i skolan (n=14).

Föräldrar/ förälder	Barnets kön	Ålder i år	Kursplan som eleven följer - ev även tillgång till egen resurs
Annika	Pojke	17	Grundsärskolans
Berit	Flicka	15	Grundsärskolans
Cecilia	Flicka	14	Grundsärskolans
Dora	Pojke	10	Grundsärskolans
Eva och Adam	Pojke	8	Grundsärskolans
Fanny och Erik	Flicka	15	Grundsärskolans
Gerd	Pojke	15	Träningsskolans
Henrik	Pojke	14	Grundsärskolans
Ines	Pojke	13	Träningsskolans
Josefin	Pojke	14	Träningsskolans
Katrin och Lars	Pojke	8	Grundsärskolans

Som framgår av tabell 2 har de intervjuade föräldrarna till barn i olika åldrar – allt från år 1 till år 9 i skolan. Åtta barn följer grundsärskolan kursplan och resterande tre följer träningsskolans kursplan. En elev är ”överårig” eftersom han gått om en klass under sin skolgång och denne elev går nu år 9.

Fördelningen av elever i det som tidigare benämndes låg-, mellan- och högstadium fördelar sig som följer:

- år 1−3 = 2 elever
- år 4−6 = 1 elev
- år 7−9 = 8 elever

Flertalet är, som tidigare nämnts föräldrar till barn på högstadiet. Respondenterna bor på skilda platser i kommunen, vilket gör att deras barn går i olika skolor.

Delstudie II. Lärares erfarenheter och upplevelser av en skola för alla

Genomförande och deltagare

De lärare som deltar i studien är valda på grund av att de arbetar eller har arbetat med elever som är mottagna i särskolan. Kriteriet för de lärare som var av intresse för studien var att de skulle ha eller ha haft elever mottagna i särskolan i sina reguljära klasser under senaste femårsperioden. Kontakten med dessa lärare etablerades genom rektor och verksamhetsansvarig lärare. Åtta lärare tillfrågades och samtliga åtta tillfrågade lärare svarade positivt på förfrågan att delta i studien. Rektor och verksamhetsansvarig lärare fick inga nekande svar från någon lärare och därmed redovisas inget bortfall. Troligen beror uteblivet bortfall på att lärarna arbetar i en kommun som har en uttalad policy om en skola för alla och att lärarna har, gjort ett medvetet val att arbeta i kommunen. Ytterligare orsak till att inget bortfall finns, kan vara att det är svårt att svarande nekande på en fråga om medverkan i en studie då frågan ställs av en överordnad chef. De åtta intervjuade lärarna har arbetat inom yrket mellan 10 och 30 år och är i åldrarna 35 till 60 år. De har olika grundutbildningar. Sju lärare arbetar inom grundskolan år ett till år nio och en lärare arbetar i gymnasieskolan. Elevantalet i klasserna kan variera bland annat utifrån årskullarnas storlek. Processen för att inkludera alla elever startade i denna kommun (1996) och tre av lärarna har arbetat och deltagit från starten av denna process. Övriga fem lärare har också arbetat lång tid i kommunen, som minst fem år, vilket var ett av kriterierna för deltagande.

Lärarna intervjuades på sina respektive arbetsplatser. Respondenternas namn är fiktiva. I tabell 3 beskrivs lärarnas yrkesbakgrund och arbetsområde då studien pågick.

Tabell 3. Översikt över deltagande lärares bakgrund i relation till studien (n=8).

Respondenter	Utbildning	Nuvarande arbete
Marie	Specialpedagog	Skolår 4 till 6
Natalie	Lärare år 1 till 7	Förskoleklass till skolår 1
Olivia	Grundsärskollärare	Skolår 5 till 6
Petra	Grundskollärare	Skolår 3 till 4
Rosmarie	Lärare år 7 till 9	Gymnasiet/Individuella programmet
Sara	Lärare år 1 till 7	Skolår 4 till 5
Therese	Lågstadielärare	Skolår 1 till 2
Ulrika	Lågstadielärare /Speciallärare	Skolår 7 till 9

Samtliga namn är fiktiva. 8 elever går skolår 7–9 och 3 elever går F till skolår 3.

Varje intervju har tagit cirka en timme. Intervjuerna har med respondenternas tillåtelse spelats in, även anteckningar har förts under samtalens gång.

Transkribering − delstudierna I och II

Vid transkribering förespråkar bland andra Kvale (1997) och Ödman (1996, 2007), att ett skriftspråk, som ligger så nära det inspelade talet som möjligt ska användas. Dock har jag valt att i den här studien göra en direkt översätt-

ning från tal till text, med undantag för vissa uttryck som ”hm” ”äh” och liknande uttryck. Jag har inte heller markerat pauser eller emotionella uttryck som exempelvis ett skratt. Kvale och Brinkman (2009) gör gällande att:

> Sådana specialiserade utskriftsformer varken är lämpliga eller nödvändiga för meningsanalys av större intervjutexter i vanliga intervjuprojekt (s. 199).

Efter transkribering, har utskrifterna skickats via e-post till föräldrar och lärare för genomläsning. Detta förfaringssätt har gett dem möjlighet att förtydliga och ändra feltolkningar eller missförstånd i de fall där någon ansett detta vara nödvändigt. Ett par av lärarna uppmärksammade skillnaderna mellan att tala och att se sitt ”talande” som skrift. I övrigt framkom inga synpunkter om önskvärda förändringar. Tabell 4 visar ett exempel på transkribering.

Tabell 4. Exempel på bearbetning vid transkribering av föräldraintervju, i form av att skiljetecken används.

Transkribering	Transkribering där en del talspråk är borttaget och där skiljetecken använts
Ja och när man kommer dit så då och det här resonemanget att man ska klara mer själva men det gör man inte det första året ja kan tycka att i sjuan så bör det va lika mycket hjälp som på låg och mellanstadiet åtminstone en termin	Ja, när man kommer dit (högstadiet) och det här resonemanget, att man ska klara mer själva. Men det gör man inte det första året. Jag kan tycka att i sjuan bör det vara lika mycket hjälp som på låg och mellanstadiet. Åtminstone en termin …

I exemplet har jag använt skiljetecken för att få en högre grad av läsbarhet. Detta förfarande är tillämpat i alla exempel och citat som förekommer.

Tolkningsprocessen − delstudierna I och II

Det första steget i tolkningsprocessen är att noggrant läsa utskrifterna flera gånger så att innehållet blir välkänt för läsaren. Detta arbetssätt är inte specifikt för IPA utan generellt för kvalitativa analysmetoder. Utskrifterna av intervjuerna har tolkats med stöd av delar av IPA som redskap i processen och har genomförts i sju steg och följer arbetsgången som beskrivs av Smith et al. (2009). Nedan visas en tabell som beskriver de olika stegen av tolkningen och därefter följer ett kort exempel av en föräldraintervju där de olika stegen tillämpas.

Tabell 5: Översikt av tolkningsprocessen, omarbetad och baserad på Smith et al. (2010) och Serning (2011).

Steg 1 – Transkribering	Ordagrann transkribering av innehållet i varje enskild intervju baserat på ljudinspelning
Steg 2 – Läsa intervjuerna igen och igen	Går djupare in i intervjuerna med ett aktivit engagemang som letar efter rikare och detaljerade avsnitt.
Steg 3 – Initiala, beskrivande kommentarer	Detta steg är tidskrävande och innehåller detaljerade beskrivningar. Beskrivningar av vad som framstår som viktigt för deltagare och innebörden av dessa. Detta steg innehåller både anteckningar om text som anses viktig, men också tankar och funderingar kring texten.
Steg 4 – Framväxande teman	Baserat på steg 3. Här börjar framväxande teman skymta fram. Försök att minska mängden data men fånga komplexiteten.
Steg 5 – Leta efter samband mellan framväxande teman	Kartläggning hur teman verkar passa tillsammans. Abstraktion (utveckla överordnade teman), genom att framväxande tema blir överordnade tema.
Steg 6 – Gå till nästa intervju	Analys av nästa intervju enligt steg 1-5. Försöka sätta parentes för de insikter och antaganden som blivit resultatet från föregående intervju.
Steg 7 – Analysera samtliga intervjuer	Samtliga intervjuer analyseras med fokus att leta efter samband, mönster, likheter, skillnader, motsägelser och paradoxer.

De olika tolkningarna som görs under denna process framställs genom exemplen Tolkning 1−5. Exemplet som används för att illustrera hur tolkningarna växt fram är ett kort citat från intervjun med Britta, mamma till en 15-årig flicka som går sista året på högstadiet. Varje enskilt steg av analysen (steg 1−7) är beroende av föregående steg för att processen ska gå framåt samt resultera i under- och överordnade teman. Tabell 6 visar ett exempel på steg 1 i tolkningsarbetet.

Tabell 6. Exempel på steg 1 av tolkningen: originalutskrift - kort citat

Intervjutext: exempel från intervjun med Britta
Det gör att när vår dotter kom till högstadiet, då fick man börja kämpa igen, det kände jag ändå. Men det har flutit på bra ändå, men när man kommer till högstadiet, då känner jag att då plötsligt drar man ner på resurserna. Och då ska man klara sig själv och det är helt ny miljö.

Första steget av tolkningen var att läsa utskrifterna flera gånger så att innehållet i dessa blev välkänt. Varje intervjuutskrift tolkas separat. Intervjuerna läses upprepade gånger för att ge möjlighet att lära känna materialet.

Andra steget innebär att processen fortsätter genom att skriva initiala beskrivande kommentarer i en kolumn till höger om intervjuutskriften. Detta innebär att jag skriver det som texterna berättar för mig. Det kan också vara så att jag ställer frågor till texten eller skriver idéer som framträder. Beskrivningarna och kommentarerna kan ändras eller bli fler eller färre som en följd av att utskrifterna blir mer och mer ”levande”. Det kan ”dyka upp” ett ord, en mening etc. som inte uppmärksammats tidigare. Genom att skriva ner dessa beskrivningar och kommentarer får jag ett grepp om likheter och skillnader i utskrifterna. Denna del av tolkningsarbetet har en deskriptiv karaktär. Tabell 7 visar ett exempel på steg 2 av tolkningsprocessen.

Tabell 7. Exempel på steg 2 av tolkningen: initiala deskriptiva kommentarer

Intervjutext	Deskriptiva kommentarer
Det gör att när vår dotter kom till högstadiet, då fick man börja kämpa igen, det kände jag ändå.	*Föräldern har återigen varit tvungen att kämpa för rätten till resurs. Detta innebär att föräldern har kämpat tidigare.*
Men det har flutit på bra ändå men när man kommer till högstadiet,	*Skolgången - bra på låg- och mellanstadiet - nöjda.*
då känner jag att då plötsligt drar man ner på resurserna.	*Konstaterande att resursen dras ner just på högstadiet! En erfarenhet som föräldern har.*
Och då ska man klara sig själv och det är helt ny miljö.	*Det nya som väntar ger oro. Föräldern tror att dottern klarar sig bättre i en invand miljö.*

Varje intervjuutskrift har därefter tolkats separat, vilket är steg 2, genom att varje intervjuutskrift har gåtts igenom rad för rad och kommentarer har skrivits som t.ex. preliminära tolkningar, frågor och synpunkter som kan vara av betydelse, i en kolumn till höger om intervjuutskriften (Petalas, et al., 2009; Smith et al., 2009). Kommentarerna används som en väg att finna framväxande teman.

Steg 3 i tolkningsprocessen innebär att de deskriptiva kommentarerna resulterar i påbörjandet av framväxande teman som redovisas i en kolumn till vänster om intervjuutskriften. Ett exempel på steg 3 av tolkningen visas i tabell 8.

Tabell 8. Exempel på steg 3 av tolkningen: där framväxande teman tillkommer

Framväxande teman	Intervjutext	Initiala deskriptiva kommentarer
Alltid ett vakande öga!	Det gör att när vår dotter kom till högstadiet, då fick man börja kämpa igen, det kände jag ändå.	*Föräldern har återigen varit tvungen att kämpa för rätten till resurs. Detta innebär att föräldern har kämpat tidigare.*
Nöjda med låg- och mellanstadiet	Men det har flutit på bra ändå men när man kommer till högstadiet,	*Skolgången - bra på låg- och mellanstadiet - nöjda.*
Resursfrågor	då känner jag att då plötsligt drar man ner på resurserna.	*Konstaterande att resursen dras ner just på högstadiet! En erfarenhet som föräldern har.*
Kamp igen	Och då ska man klara sig själv och det är helt ny miljö.	*Det nya som väntar ger oro. Föräldern tror att dottern klarar sig bättre i en invand miljö.*

Detta tredje steg resulterade i framväxande teman som skrevs i en kolumn till vänster om intervjuutskriften. Dessa framväxande teman låg sedan till grund för under- och därefter överordnade teman. De teman som blev resultatet i den första intervjuanalysen ”följer med”, som en horisont, över till nästa intervju. De teman som framträdde i varje utskrift jämfördes med varandra för att försöka hitta eventuella likheter/skillnader mellan intervjuerna. I tabell 9 visas exempel på hur framväxande teman påbörjas.

Tabell 9. Exempel på steg 4 av tolkningsprocessen

Framväxande teman	Intervjutext	Initiala beskrivande kommentarer	Tolkning
Alltid ett vakande öga!	Det gör att när vår dotter kom till högstadiet, då fick man börja kämpa igen, det kände jag ändå.	Föräldern har återigen varit tvungen att kämpa för rätten till resurs. Detta innebär att föräldern har kämpat tidigare.	Kämpa igen oroad mamma mindre resurser
Nöjda med låg- och mellanstadiet	Men det har flutit på bra ändå men när man kommer till högstadiet,	Skolgången - bra på låg- och mellanstadiet - nöjda.	Måste hålla sig informerad om vad som händer för att kunna agera när det behövs
Resursfrågor	då känner jag att då plötsligt drar man ner på resurserna.	Konstaterande att resursen dras ner just på högstadiet! En erfarenhet som föräldern har.	
Kamp igen	Och då ska man klara sig själv och det är helt ny miljö.	Det nya som väntar ger oro. Föräldern tror att dottern klarar sig bättre i en invand miljö.	Mamma bevakar och hänger med i skolgången

Under det fjärde steget av processen har jag ingående diskuterat mina tolkningar av intervjuerna med mina handledare och en *medforskare,* som i mitt fall var en av mina handledare. Medforskaren har noggrant läst intervjuerna och övervägt mina tolkningar, och en dialog har förts kring tolkningen för att på så sätt öka trovärdigheten av tolkningen. De framväxande temana ökar under tolkningsarbetet och kan vara relativt många i en intervju. Det är viktigt att kommentera det faktum att framväxande teman utifrån utskrifterna kan komma från en, flera eller alla respondenter. Vissa teman inkluderar de flesta respondenter, men det kan vara så att en enskild respondent bidrar med något som vid tolkningen upplevs vara viktig information för att beskriva variationer, etc. När tolkningen kommit en bit på väg följer processen att av framväxande teman bilda en gruppering eller ett kluster, som får en innehållsmässig titel som åskådliggör vad det handlar om samt benämns underordnat tema. Processen fortsätter genom att flera underordnade teman i sin tur bildar en gruppering eller kluster som då benämns ett överordnat tema (se Smith, et al., 2009).

Antalet underordnade teman är beroende av hur innehållsrika och detaljerade intervjuerna är samt hur tolkning genomförs. Bearbetningen och tolkningen av intervjutexten fortgår så länge forskaren så anser, eftersom det i princip inte finns något slut. Forskaren får därmed avgöra när tolkningen har gett

tillräckligt och därmed får anses vara färdig, vilket innebär att andra forskare skulle kunna tolka samma material på annat sätt (Smith, 2010). Nedanstående tabell (Tabell 10) visar ett exempel på hur tolkningen av föräldraintervjuerna resulterat i ett antal framväxande teman vilka i nästa fas sorterades i underordnade teman, för att till sist kategoriseras i överordnade teman under tolkningens gång. På detta sätt har materialet reducerats från ett stort antal underordnade teman till ett fåtal överordnade teman.

Tabell 10. Exempel på steg 5 – framväxande teman - underordnade teman – överordnat tema (föräldraintervjuerna).

Framväxande teman	Underordnade teman	Överordnat tema
Alltid ett vakande öga/ Strategier	Engagemang. Kamp	Föräldrarollen
Nöjda med låg- och mellanstadiet	Miljöns betydelse	
Resursfrågor	Organisation. Fördelning av resurser	
Kamp igen		

Steg 5 innebär att utveckla överordnade teman genom att kategorisera och sammanföra framväxande teman till överordnade teman.

Steg 6 innebär att alla studiens intervjuer bearbetas på samma sätt (steg 1−5). Den tolkning som gjorts i föregående intervjuutskrift finns naturligtvis med som ”en tanke” vid nästa intervjuutskrift och utmaningen här blir att se varje utskrift med ”nya glasögon” dvs. i möjligaste mån sätta en parentes omkring föregående intervjuanalys.

Det sista steget – steg 7 - innebär att samtliga intervjuers tolkningsresultat bearbetas med fokus att leta efter eventuella samband, mönster, likheter, skillnader eller motsägelser och paradoxer.

Som sista moment i tolkningsprocessen följer resultatredovisningen av de överordnade teman som ska spegla respondenternas upplevelser och min tolkning av dessa upplevelser. Här strävas efter en högre grad av abstraktion då mönster, likheter och skillnader i intervjuutskrifterna identifieras. Under

skrivandets gång pågår omformuleringar och omarbetningar av tidigare tolkningar, vilket leder till att analysen ytterligare fördjupas och blir tydligare under arbetets gång (Petalas, et al., 2009; Smith, et al., 2009).

Validitet

Validitet handlar om giltighet eller riktighet och innebär att de resultat som erhållits ska vara hållbara och giltiga (Merriam, 1994). Inom samhällsvetenskapen innebär validitet att en metod undersöker vad den säger sig undersöka. Frågan om valid kunskap innefattar även frågan om vad som är sanning (Kvale & Brinkmann, 2009). I Smith, et al. (2009) presenteras fyra principer för bedömning av kvalitativ forskning (utifrån Yardley, 2000; 2008). Dessa är: känslan för sammanhanget, engagemang och noggrannhet, öppenhet och konsekvens samt genomslag och betydelse. Smith et al. menar att:

> An IPA analysis is only as good as the data it is derived from and obtaining good data require close awareness of the interview process – showing empathy, putting the participant at ease, recognizing interactional difficulties, and negotiating the intricate power play where research expert may meet experiential expert (s. 180).

I den vetenskapliga tidskriften ”Existential analysis” som bland annat debatterar kvalitetsfrågor finns ett inlägg där en erfaren kvalitativ forskare, Amadeo Giorgi (2010) är kritisk till den metod (IPA, se ovan s. 65−67) som Smith (2010) utvecklat med teoretisk grund i den fenomenologiska filosofin. Giorgi kritiserar i första hand inte metodens teoretiska ursprung, men är kritisk till Smiths innehållsliga form och användning av de olika analyssteg jag beskrivit ovan (s. ovan 73−79). Ett viktigt kriterium för alla vetenskapliga kvalitativa metoder är de metodiska möjligheter som finns för andra forskare att kontrollera resultaten eller att återupprepa dem och … ”phenomenologically grounded science accepts that criterion”(Giorgi s.7).

Smith replikerar och menar att Giorgi grundat sin kritik på för få referenser samt att de olika analysstegen är väl beskrivna, och han instämmer i Giorgis syn på vikten av att kunna följa och kontrollera en forskares resultat, men han hävdar att Giorgi sätter likhetstecken mellan att kontrollera resultat och att kunna återupprepa en studie. Smith (2010) menar att:

> I agree that a reader should be able to check the results of a study and check how they came about. That is a different matter, though Giorgi presents them as though they are the same thing. Again i have written in detail about how to facilitate checking (Smith, 2003; Smith, Flowers & Larkin, 2009), (s. 190).

I min avhandling har jag följt de olika stegen som Smith et al. (2009) anger för tolkning med IPA som utgångspunkt. Empirin finns som dokument och som transkriberade utskrifter (ca 250 sidor) och dessa är förvarade enligt de principer som gäller för forskning. Att återupprepa en studie genom att använda samma intervjuguide är möjligt, men resultatet kan inte bli detsamma då både intervjuare och respondent är andra personer än i denna studie. Detta är inte unikt, det är fallet vid kvalitativa intervjuer och inte något som är specifikt för IPA. Kvale och Brinkmann (2009) menar att detta är fallet vid kvalitativa intervjuer.

Watt Boolsen (2007) talar om validitetskriteriet som har att göra med sanning. Är det sant det som presenteras som resultat? Genom att intervjua och få tillfälle att ställa följdfrågor, ökas validiteten. Kvale (1997) kallar detta för ”kommunikativ validitet”. Den relativt långa tidsperioden då data samlades in under åren 2008 till 2009 kan inverka på studiens validitet med tanke på att materialet ej är aktuellt i dagsläget, dock kan den långa tidsperioden ge en inblick i implementering av den ”innovation” som ”en skola för alla” innebar för en hel kommun. Den långa tidsperioden har möjliggjort jämförelser av det insamlade materialet med förhållanden av senare datum. En aspekt av metoden som försvagar studiens tillförlitlighet är att de intervjuade lärarna valdes av rektorer. Det kan ifrågasättas om deras syn på inkludering representerar lärarna överlag inom kommunen, dvs. om respondenternas utsagor har gett en bild av upplevelsen av inkluderingen och en skola för alla som inte stämmer med den bild som övriga lärare i kommunen har. Det som kan nämnas är att alla lärare inom kommunen har kunskap om kommunens policy som innebär inkludering i reguljära klasser för alla elever. Det skulle med en försiktig tolkning kunna innebära att lärare som arbetar i kommun A har ett inkluderande förhållningssätt. Dalen (2007) nämner två begrepp för bedömning av validiteten i kvalitativa studier. Dessa begrepp är *tolkningsvaliditet* och *teoretisk validitet*. Dalen menar att det är en förutsättning för analysarbetet att: *Beskrivningarna från informanterna är valida, tydliga och fylliga* (s. 119).

Haavind (2001, citerad i Dalen, 2007) anser att det är viktigt att analys av exempelvis en intervjuutskrift alltid är ”fenomennära” och ”kontextnära”. Analysen måste utgå från sammanhanget och helheten och den ska: *Kunna valideras i relation till hur man uppfattar helhetsbilden* (Dalen, 2007, s. 120). I föreliggande studie har jag beaktat helheten, och tolkningen har utgått från de frågor som intervjuerna har handlat om (se intervjuguide, bilaga 1 och 2). Jag har också noterat avvikelser från och skillnader i vad de flesta respondenterna gett uttryck för.

Etiska aspekter

För all vetenskaplig verksamhet gäller att Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap måste följas (VR, 2011). Ett krav är att forskning ska innebära att ny kunskap utvecklas och fördjupas samt att metoder utvecklas och förbättras. Att påvisa ny kunskap är en grannlaga uppgift, det är mer meningsfullt att diskutera huruvida fördjupad kunskap blivit resultatet av, i det här fallet, denna studie. Studien kan bidra med ny kunskap då resultaten jämförs med tidigare forskning inom problemområdet.

De etiska principer som gäller för en studie som denna kan sammanfattas i fyra punkter, nämligen *informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.* Varje del i en studie innebär således att ett hänsynstagande till etiska principer och överväganden görs, exempelvis genom fingerade namn och att det inte utan betydande svårighet går att identifiera respondenterna eller kommun. Etiska överväganden avseende de etiska principerna har genomsyrat tillvägagångssättet i denna avhandling.
Respondenterna har inledningsvis fått både muntlig och skriftlig information om förstudiens och delstudiernas syfte och genomförande, om hur insamlade data ska användas och om hur resultaten ska redovisas. Informationen har upprepats under studiens gång. Deltagarnas medverkan har varit frivillig och de har fått information om att intervjuutskrifterna avidentifierats så långt som möjligt. Det innebär att varken kommun, skolor eller respondenter namnges med riktiga namn. Respondenterna är också medvetna om att resultaten kommer att användas i forskningssammanhang och kommer att redovisas i denna avhandling. Hänsyn har alltså tagits till den enskilda individens integritet. Avhandlingen har en avgränsning beträffande deltagarna − föräldrar och lärare ingår, medan eleverna exkluderats. Möjligtvis kan frågan om att exkludera eleverna i en studie, som i hög grad handlar om dem själva och deras vardagsliv, etiskt ifrågasättas. Det innebär dock inte att eleverna är ointressanta att intervjua, det innebär endast att de inte har varit i fokus i denna avhandling. Genom att intervjua föräldrar och lärare kommer man indirekt åt elevens syn på sin situation.

När forskaren gör ett etiskt övervägande är det grundläggande individskyddskravet en självklar utgångspunkt (VR, 2011). Individskyddskravet och forskningskravet måste alltid vägas mot varandra. Studierna i denna avhandling uppfyller ovan nämnda huvudkrav. Kommunen är inte identifierad utan kan endast spåras med en betydande arbetsinsats. Den relativt långa tidsperioden (2008−2009) då data samlades in till Delstudierna I och II, kan i efterhand ses som en positiv aspekt då den delvis kan försvåra igenkänning av deltagarna. Ytterligare ett sätt att skydda föräldrarnas identitet har varit att de fått läsa den utskrivna transkriberingen för att på så sätt få tillfälle att

reflektera över innehållet och eventuellt ändra något som eventuellt skulle kunna identifiera eller skada dem.

I Delstudie I har föräldrarna och namnen på deras barn avidentifierats. Barnens kön och ålder anges endast för att underlätta vid analysen av föräldrarnas utsagor, eftersom det finns skäl att anta att de annars inte skulle vilja uttala sig kritiskt angående skolan. Alla föräldrar berättade vid intervjutillfällena vilka diagnoser deras barn hade, förutom utvecklingsstörning. Under tiden som studien har fortskridit har jag mer och mer insett att det inte är etiskt försvarbart att redovisa denna kunskap om eleverna som jag fått ta del av, och att den inte heller är en nödvändig kunskap för att kunna ta del av innehållet i studien. Jag har därmed tagit bort den informationen i tabell 3, som innehåller fingerade namn på föräldrar, barnets kön, ålder och vilken kursplan barnet följer i skolan. Föräldrarna har fått läsa den transkriberade utskriften efter intervjuerna samt har haft möjlighet att ge sina synpunkter på om någonting missuppfattats av mig eller om de anser att något förtydligande behöver göras för att förhindra att missförstånd uppstår. Ett par föräldrar ville att transkriptionen inte skulle innehålla ord som hm, oh, etc. Av denna orsak har i utsagorna dessa och liknande ord inte tagits med. Citat med beskrivningar har ändrats så att identifiering försvåras, däremot har innehållet i citat och beskrivningar inte ändrats. Föräldrarna har inte föreslagit några ändringar av betydelse för avhandlingens innehåll. De har informerats om att intervjuutskrifterna endast ska användas för forskningsändamål, dock blir en avhandling ”offentlig” och därför är strävan att nå så hög konfidentialitet som möjligt.

Även i Delstudie II har respondenterna avidentifierats och deras arbetsplatser omnämns inte. Däremot har deras funktioner i skolan nämnts. Lärarna har fått läsa den transkriberade utskriften och fått samma möjlighet som föräldrarna att lämna synpunkter på utskriften. Inte heller de har haft några synpunkter eller förslag på ändringar i texten. Lärarna har precis som föräldrarna informerats om att materialet endast kommer att användas för forskningsändamål, för att både bra och mindre bra exempel på skolor, ska kunna användas i syfte att utveckla skolan. Forskningen kan därmed få betydelse indirekt för de instanser som påverkar kvaliteten i skolan t.ex. lärarutbildning, samt för politiska beslut som fattas på nationell nivå och sedan genomförs på lokalnivå. Självfallet är det ett känsligt etiskt dilemma för skolor som visar sig vara ”de mindre bra skolorna”. Därför är det av vikt att avidentifiera skolor, lärare etc. så att hänsyn tas till forskningsetiska principer.

Ett annat etiskt dilemma kan vara att föräldrar som är en del av mesosystemet inte har haft en reell möjlighet att välja skola för sina barn. Beslutet om en skola för alla har fattats inom exosystemet vilket oftast innebär att den enskilde inte har en direkt påverkan på de beslut som fattas (se Bronfenbrenners modell, figur 1 s. 33).

8. Resultat

Delstudie I − Föräldrars upplevelser och erfarenheter av en skola för alla

Respondenterna har genom sina berättelser, bidragit med erfarenheter och upplevelser som de mött i egenskap av förälder till ett barn som har en utvecklingsstörning. För övrigt är dessa respondenter en heterogen grupp, föräldrarna är i olika åldrar och likaså deras barn. Barnen är i ett par familjer enda barn, övriga barn har olika placering i syskonskaran, från yngst till äldst. Föräldrarna har olika yrken, de bor i olika delar av kommunen – i tätorten eller i kommunens mindre samhällen. Respondenterna ger i sina berättelser uttryck för upplevelser och erfarenheter som exempelvis handlar om bemötande, okunskap, kamp, ensamhet och funderingar kring framtiden för deras barn m.m. Det är ofrånkomligt att vissa teman överlappar varandra och resultatet skulle, i många fall, kunna ”tillhöra” flera teman.

Föräldraintervjuerna presenteras nedan i tabell 11 – en översikt av de överordnade och underordnade temana som framkommit i resultatet.

Tabell 11. Översikt av överordnade och underordnade teman: föräldrar

Överordnade teman	Underordnade teman
Inkludering och delaktighet.	En skola för alla? Fördelar/nackdelar med inkludering. Social gemenskap och kunskapsaspekten inom lärandemiljön. Två skiljelinjer. Inkluderad– men inte delaktig och inte en del av den sociala gemenskapen.
Organisation/resurser.	Var ligger ribban? Resurser. Utbildning och erfarenhet. Eldsjälar.
Föräldrastrategier.	Kamp och engagemang. Framtiden.

Inkludering och delaktighet

En skola för alla?

De flesta respondenterna nämner det politiska beslutet som fattades i mitten av 1990-talet och menar att inkludering är ett ställningstagande i kommunen. ”Alla” vet att det inte finns särskolor i kommunen. Man kan säga att det med år och erfarenhet utvecklats en inkluderingsideologi som mestadels är positiv till inkludering i skolan men också delvis i samhället. Skolan har här varit motor för denna process. En respondent säger:

> Det är ju så att alla barn går tillsammans och jag tror inte att det finns någon enda särskola i kommunen där det bara går särskoleelever (Gerd, mamma till pojke, 15 år).

Detta politiska beslut ser de flesta av föräldrarna som positivt. Dock uppfattas den borttagna möjligheten att få välja ”renodlad” särskola som negativ för ett fåtal föräldrar. De har funderingar kring hur skolgången kunde ha sett ut om detta val hade funnits och om de i så fall hade valt renodlad särskola för sina barn. Föräldrarna till ungefär hälften av barnen uppgav under intervjun att de är nöjda eller mycket nöjda med barnets skolgång och att inkluderingen fungerar tillfredsställande. För att inkluderingen ska uppfattas och upplevas tillfredställande nämner de att olika delar av barnens vardag ska fungera, exempelvis vägen till skolan, gruppsammansättning i klassen, undervisning, organisation, matsituationer, materiel, kamrater, den pedagogiska personalen samt tillgång till omsorgspersonal.

En förälder menar att det måste vara eleven som är utgångspunkt när beslut som rör denne fattas. Inkludering handlar för denna förälder om att alla går i en skola för alla; vilken läroplan man följer är av underordnad betydelse. Denna förälder säger:

> Men det är ju också så att du ska se till eleven, inte till facket, utan det är liksom hur vi gör det bäst för den här eleven, hur vi löser detta bäst för den här personen. Nu är det ju en skola för alla om man ser till allas behov och vad som är bäst för den här eleven. Man behöver inte kalla det särskola längre utan vi går i skolan allihop, det tycker jag liksom ändå ska vara målet, sen vilken läroplan man läser efter spelar ingen roll, man ska kunna göra det på samma skola i alla fall (Cecilia, mamma till flicka, 14 år).

Att bestämma skolform/placering upplevs också som ett *stort och avgörande beslut* och en av respondenterna beskriver hur hon och hennes man tänkte då de tog beslutet om skolplacering. Det var innan kommunen införde en skola för alla. De valde inkludering för sin son, trots att det vid sonens skolstart fanns möjlighet att välja en särskild undervisningsgrupp. Nu finns inte denna möjlighet kvar i kommunen. Ines tror inte att inkludering för alla elever all-

tid är möjligt utan beror på funktionsnedsättningens svårighetsgrad. Föräldern säger:

> Jag tror absolut att vilket funktionshinder man har liksom är avgörande om man klarar att vara i en klass eller på en vanlig skola eller så. Sen får man dock inte glömma bort den sociala biten, den är ju jätteviktig för alla, oavsett vilket funktionshinder man har. Det är ju en balans där som är väldigt svår, det att sätta alla elever ihop – kanske – det känns inte heller rätt. Men på något vis känner man att ja, vad vi tänkte på då när vi först diskuterade med resurscentrums rektor, när vår son skulle börja i förskoleklassen. Det fanns en liten grupp med elever då och i den klassen var de så multihandikappade, det var väldigt mycket så och han pratade och han var ju med på samma sätt, så vi kände liksom att, det fanns den gruppen att välja på och sen fanns det den skolan han går nu på då. Vi visste inte riktigt vad som var bäst, men i alla fall, vi pratade om detta. Vi visste ju att det fanns andra elever runtom och kunde vi tänka oss en grupp med dom här barnen så att det var jättejobbigt, men tillhöra någonting ändå, men att dom − det stället där nere − (en liten undervisningsgrupp, med ett fåtal elever) − det kändes lite för − nej det kändes inte riktigt så bra. Men, nej man hade många funderingar kring det där (Ines, mamma till pojke, 13 år).

Ines ger i ovanstående citat uttryck för en osäkerhetskänsla. Hur vet man vad som är rätt beslut? Ska sonen gå i reguljär klass eller i en särskild grupp med elever som enligt henne, är multihandikappade? Ines och hennes man valde efter många funderingar att deras son skulle gå i reguljär klass.

För en annan förälder hade inkluderande undervisning en djupare betydelse eftersom hon hade erfarenhet av en renodlad särskola i den kommun hon bodde i tidigare. Denna erfarenhet har följt henne och hon berättar att hon ansåg att det var viktigt att dottern skulle ha andra elever som förebilder, i form av någon som kan mer än hon själv, för att kunna lära sig mer och därmed utvecklas:

> Det här när det inte räckte till och elever ibland satt och jobbade i en grupp som de faktiskt var för duktiga för att vara i. Det var ju liksom inte bra för det måste vara lite för att bli sporrad också, annars stannar man ju av lite grann (Berit, mamma till flicka, 15 år).

Fördelar och nackdelar med inkludering

Föräldrarna menar att det finns både fördelar och nackdelar med att ha en inkluderande skola. Ungefär hälften av föräldrarna uppgav att fördelarna överväger nackdelarna och att det är en vinst för alla elever att kommunen har inkludering i skolorna. Genom att alla barn inom ett bostadsområde går i samma skola och samma fritidshem, kan de lära känna varandra på ett annat sätt än om de bor långt ifrån varandra. Ofta kan de också ha liknande fritidssysselsättningar. Barnen ingår på så sätt i flera olika mikrosystem där också deras klasskamrater finns, sådana mikrosystem kan vara en idrottsförening,

scouter, kyrkan m.m. En förälder uttryckte att *inkludering, det är den stora vinsten – att få se och lära sig av varandra.* Denna förälder har funderingar kring inkludering som den ser ut i denna kommun och hon jämför den med den kunskap hon har om andra kommuner. Genom att blicka tillbaka på förskolan där dottern gick och jämföra den inkludering som fanns där med den inkludering hon möter i skolan, gör hon följande reflektion och menar att det borde se ut på liknande sätt i andra kommuner som det gör i kommun A. Hon funderar över hur det ser ut inom förskolan där inkludering är mer en självklarhet och jämför med skolan, hon säger att:

> Det är ju ingen som har ifrågasatt att man ska gå på förskola ihop, varför ska man då byta eller bryta det när man kommer till skolan (Berit, mamma till flicka, 15 år)?

Den sociala gemenskapen och kunskapsaspekten inom lärandemiljön

Merparten av de intervjuade föräldrarna lyfter för dem två avgörande faktorer som måste finnas vid inkludering, nämligen positiva upplevelser av den sociala gemenskapen samt kunskapsaspekten inom lärandemiljön. De flesta föräldrar i studien påtalar vikten av att deras barn ska få en social gemenskap med andra barn och vuxna i en reguljär klass och att deras barn ska få en undervisning som tillåter barnet att utvecklas optimalt efter sina egna förutsättningar. En förälder berättar om hur hennes son, som har en grav utvecklingsstörning, rörelsehinder och inget talspråk, stortrivs i skolan och säger: *Han är glad varenda dag han ska åka till skolan och han vill inte åka därifrån* (Gerd, mamma till pojke 15 år). Ett föräldrapar i studien betraktar inkludering som avgörande för sonens delaktighet i sociala sammanhang och allmänna utveckling överhuvudtaget och pappan säger att sonen måste lära sig att ta konflikter:

> Han är med i klassen ändå − med de konflikter det kan innebära och det är bättre än att han skulle gå i en skola med bara barn som har liknande problem ... (Adam, pappa till pojke 8 år).

Mamman menar att sonen måste lära sig att förstå sociala normer och hon säger att sociala förebilder är viktiga för sonens utveckling:

> Jag tycker det är positivt, för han lär sig också. Det hjälper honom i hans utveckling på både gott och ont. Han härmar allt det han ser och dom berättar till och med i skolan att han sitter där och tittar t.ex. när dom ska lära någonting, han vet inte själv vad han ska göra. Han förstår inte så mycket, men han liksom ”tittar på”. Sen följer han med strömmen så det hjälper honom. Det är väldigt utvecklande för honom (Eva, mamma till pojke, 8 år).

Föräldrarna i studien lyfter fram barnens kunskapsutveckling som en av de avgörande aspekterna vid inkludering. En förälder önskar att de (mamma och pappa) sett fler och större framsteg för sin son och hoppas att flytten från mellanstadiet till högstadiet kommer att ge större möjligheter att lära ännu mer. Föräldrarna menar att om sonen får mer hjälp eller stöttning så finns hoppet att lärandet utvecklas ytterligare:

> Det är ju det här att man kan lägga lite krut då på honom om man är intresserad. Det har ju gått framåt, det har det ju. Men, ja man kan tycka lite mer, ja vi hoppas på i alla fall om vi säger så då, att när han kommer till en ny skola till hösten. Han får en pedagog som är väldigt duktig i datakunskap och sådant där, så vi hoppas ju att det kan leda till något mer (Ines, mamma till pojke, 13 år).

Delaktighetsaspekten omfattar både föräldrars delaktighet i barnens skolgång samt barnens egen delaktighet i skolan. Men hur dessa två aspekter av delaktighet upplevs och erfarenheterna av hur delaktighet formeras i praktiken kan te sig på olika sätt. Ur föräldrarnas synvinkel har många erfarenheter av att ha fått säga sin mening och att man i skolan har lyssnat på dem, och de har upplevt sig delaktiga i sina barns skolgång. Att någon lyssnar är en viktig förutsättning för att uppleva att man är delaktig, enligt de flesta föräldrar i den här studien. En förälder säger att:

> Det är ju inte alltid som det är som vi vill, men då känner jag att då kan man faktiskt framföra det och det är ju en sorts delaktighet att man kan vara med och bestämma och påverka och det tycker jag att vi har fått (Berit, mamma till flicka, 15 år).

En mamma har mycket positiva erfarenheter av delaktighet och hon har även erfarenhet av att samtala med föräldrar i andra kommuner. Mamman säger att de bor i en väldigt bra kommun och att deras barn har fått all den hjälp som behövts. Det finns ingen anledning att anta att detta inte skulle fortsätta under högstadietiden, menar hon. Samma förälder menar dock att detta förutsätter att de som föräldrar alltid måste vara engagerade och vara beredda att ”kämpa” när det behövs.

Ibland måste föräldrar vara ihärdiga och inte ge upp i sin strävan efter att få gehör. Detta påpekar en förälder som har erfarenhet av att det kan ta tid innan ”skolan” lyssnar och ger respons**:**

> Man måste vara stark förälder, det måste man. Särskilt nu när vi märkte att det inte var så lätt att få den skola som vi ville att han (sonen) skulle gå i. Istället skulle en annan skola anpassas för att fungera för vår son. Som tur var sa Brandtillsynen nej! Vi fick till slut den skola vi ville ha (Gerd, mamma till pojke, 15 år).

Men föräldern menar att detta ändå är en form av delaktighet. Som förälder måste du våga hävda din åsikt och ibland tjata. Denna förälder menar, att efter dialog och en tids extra ”tjat” från dem som föräldrar fick deras barn byta till en lämpligare skola. I det här fallet handlade det om den fysiska anpassningen av miljön vilken är en förutsättning som möjliggör inkludering, dock inte den enda. Det finns bland respondenterna föräldrar som inte har lika lätt för att hävda sina åsikter och deras erfarenheter är inte lika positiva till hur skolan lever upp till den delaktighet de som föräldrar önskar skulle finnas. Om delaktighet förutsätter att man som förälder är ”engagerad”, ”ihärdig”, ”tjatig”, ”vågar hävda sin åsikt”, ”alltid redo att kämpa” m.m., då gäller inte lika villkor för att få tillgång till delaktighet. En respondent menar att inkludering och delaktighet i ens barns skolgång *kräver engagemang från föräldrar och det kräver att man är aktiv, mycket aktiv* (Eva, mamma till pojke 8 år). Citatet från Eva kan tolkas som att man som förälder aldrig får vila från engagemanget. Det är inte så att en elev blir ”färdiginkluderad” och att skolgången sedan ”rullar på”. Som tidigare sagts pågår inkluderingsprocessen ständigt och det är troligen detta som flera av de intervjuade föräldrarna menar då de påtalar att de alltid måste vara aktiva, som Eva uttrycker i citatet ovan. De flesta föräldrar i studien menar att det fordras engagemang för att deras barn ska få vara en del i den reguljära klassen, vilket jag tolkar som att de inte vill att deras barn ska exkluderas.

Två skiljelinjer

Flera respondenter har negativa upplevelser och erfarenheter av sina barns skolgång och uppgav att de valde att delta i denna studie för att få berätta sin historia. Bland föräldrarna som var missnöjda finns två skiljelinjer. Å ena sidan, finns föräldrar som vill att barnet alltid ska gå i den reguljära klassen men anser att skolan inte ”lever upp” till detta. Å andra sidan, finns föräldrar som skulle vilja ha kvar valfriheten att få välja ”särskola”. Dock kan föräldrarna i den här kommunen inte göra detta val. Flera föräldrar har uppfattningen att elever som har en funktionsnedsättning ”behöver” få träffas och umgås både på lektioner och under raster, för att slippa vara den som kommer till korta samt att få kamrater som också har en funktionsnedsättning. En pappa har funderingar om huruvida det hade varit bättre för sonen i en särskoleklass istället för inkludering i reguljär grundskola. Han säger:

> Jag vet inte hur det skulle vara för honom om det varit särskola. Det kanske hade blivit fler kompisar har man ju tänkt många gånger (Lars, pappa till pojke, 8 år).

Flera föräldrar som har barn med lindrig utvecklingsstörning och som går på högstadiet uppgav att deras barn inte får tillhöra helheten av att i praktiken ingå i en grundskoleklass. Dessa föräldrar menar att tanken med inkludering i en skola för alla bara stämmer i teorin och därmed blir det motsägelsefullt

för dem. Flera påtalar att kvaliteten av skolgången är beroende av enskilda lärares insatser och tycks har fungerat under vissa perioder, då främst när barnet var yngre men även beroende av någon lärares särskilda intresse. En förälder beskriver detta genom att blicka tillbaka på mellanstadietiden då hans dotter hade en lärare som visade ett tydligt intresse för att dottern skulle vara en del av klassen.

> Då (på mellanstadiet) hade hon ju en lärare som försökte integrera henne i klassen och det var den bästa perioden under hela hennes skoltid. Men nu i högstadiet är hon olycklig (Erik, pappa till flicka, 15 år).

Ett fåtal föräldrar upplever att de inte fått delta i barnets skolgång, att de fått ett nonchalant bemötande, och de är inte nöjda med vare sig inkludering, undervisning eller lärare. Genom att delta i denna studie vill de göra sina röster hörda med en förhoppning om att fler ska få kunskap om deras erfarenheter och upplevelser.

Inkluderad – men inte delaktig och inte en del av den sociala gemenskapen

Föräldrar betraktar placering av barnen utifrån sitt eget barns förutsättningar. Avsaknad av delaktighet och social gemenskap kan betraktas på flera olika sätt. Ett sätt att se, menar en förälder att det är *jättebra att få vara med i en vanlig klass* men att hennes son ofta har varit ensam och inte haft någon som ”varit som honom”. Sonen har varit inkluderad i en reguljär klass men det har resulterat i att inkluderingen blivit ”exkluderande” i den meningen att pojken enligt föräldern ofta varit ensam. Hennes uppfattning är att ”dom” behöver varandra mer. Detta sätt att betrakta exkludering – i meningen avsaknad av delaktighet och social gemenskap – är inte vanligt förekommande i föräldrarnas berättelser, men skymtar fram ett fåtal gånger. En förälder önskade att deras son fått gå i en särskolegrupp, där han troligen inte skulle ha varit så ensam som mamman upplever att sonen ibland har varit i den reguljära klassen:

> Jag vill säga det som jag tycker har varit mindre bra med den här inkluderande skolan ... jag tycker att det är jättebra att han får gå i en vanlig klass, men han (sonen) var ganska ensam på den skola han gått i tidigare. Dom (barn som har en funktionsnedsättning) behöver också få se varandra … att dom inte är ensamma ... det är det jag vill säga (Gerd, mamma till pojke, 15 år).

Ovanstående citat ger uttryck för att den inkludering som finns i den här skolan innebär att eleven upplever ensamhet och på så sätt kan anses vara utanför gemenskapen. Några föräldrar anser att deras barn inte får den undervisning, stimulans i form av social gemenskap eller de positiva förebilder de anser att deras barn behöver. De menar att även barnen är missnöjda. Ett föräldrapar uppgav att deras dotter större delen av skoldagen är utanför

grundskoleklassen, utan möjlighet till sociala förebilder och utan gemenskap. De anser att skolan borde ha anställt en resursperson (pedagog eller assistent) istället för att placera dottern i en liten grupp bestående av två elever. Detta stöd, är enligt dessa föräldrar, inget egentligt stöd snarare tvärtom. Dotterns önskan är enligt föräldrarna, att få vara med i klassen. Dessa föräldrars åsikt är att det på detta sätt inte finns någon positiv förebild som bidrar till utveckling för deras barn. Tillgång till hjälp och stöd i klassen hade möjliggjort inkludering men pappan menar att deras barn vistas i en exkluderande miljö i praktiskt taget alla ämnen. Detta exempel frångår principen om en skola för alla i meningen en inkluderande skola och det visar istället att, det i praktiken, egentligen finns en liten särskild undervisningsgrupp bestående av endast två elever. Föräldern ger uttryck för sitt missnöje eller kanske hellre vanmakt, genom att säga:

> Som nu att det här skolåret, få vara ihop med Tommy (i en grupp med bara två elever) det har vi inte fått reda på, men hon har ju själv berättat hemma, men vi har inte fått något beslut om det. Jag frågade då rakt på sak.
> – Är ni aldrig med i någon klass?
> – Nej det är vi inte!
> Det ju klart att hon har stora problem, men vi har ju bevisat att hon har kapacitet som skolan inte kan locka fram och jag menar när vi ändå ser tillbaka på den period när allting funkade så ... (Erik, pappa till flicka, 15 år).

Organisation/resurser

Organisationsfrågor och omgivningsfaktorer diskuterades under intervjuerna. De flesta föräldrar i studien menar att organisationen av både undervisning, hur eleverna grupperas och kompetens hos personalen är av avgörande betydelse.

Var ligger ribban?

Flera föräldrar hävdar att ribban ligger för ”lågt” eller ibland för ”högt” för att det ska kunna sägas att eleven får undervisning som är individuellt anpassad för den enskilda eleven. Undervisningen upplevs därför inte som optimal för enskilda elever. En pappa menar att tiden ”lullas bort” och enbart ger en sysselsättning och inte egentlig undervisning, och att det går för mycket tid till estetiska ämnen istället för kärnämnen. Han anser att för mycket tid läggs på orientering och studiebesök i samhället och att denna tid borde användas bättre.

> Ja det är vad jag kallar lulla bort tiden. Jag menar att tiden är ju en icke förnybar resurs även för henne, det är viktigt att utnyttja den varje år för att göra det bästa möjliga (Erik, pappa till flicka, 15 år).

Pappan till flickan i ovanstående citat anser att hans dotter inte får samma chans till utveckling och utbildning som hennes klasskamrater. Han hävdar att skolan ”gett upp hoppet” om dottern och inte vet hur de ska hantera undervisningen. Resultatet blir, enligt pappan, att dyrbar undervisningstid läggs på diverse sysselsättningar som inte alltid är kopplade till kursplanen för grundsärskolan vilken dottern följer. Istället handlar det ofta om träningsskolans verksamhetsområden och detta resulterar i en konflikt mellan hem och skola.

Betydelsen av extra resurspersoner, (assistent eller pedagog) och kontinuitet beskrivs som ”A och O” av flera av de intervjuade föräldrarna. De upplever att organisationen av personalen är av stor betydelse för hur inkluderingen fungerar. Exempelvis är byte av personal problematiskt för eleverna. Ofta kan barnen vara i behov av en resursperson. Föräldrar säger sig förstå att det inte går att komma ifrån personalbyten, men de ser också vilken negativ inverkan detta kan ha på deras barn. Ett fåtal föräldrar säger sig ha haft tur, eftersom deras barn fått tillgång till resurspersoner som stannat ett flertal år. Genom att eleven får ha samma resursperson under flera år behöver ingen ny ”läras upp” vilket tar tid. En förälder (Berit, mamma till flicka, 15 år) säger om skolår 1–6 att:

> Vi hade ju tur också – för den här tjejen som var assistent på dagis, hon följde med upp till skolan sen.

Samma förälder säger om år 7–9 att:

> Högstadietiden däremot har varit tuffare eftersom hon inte haft en ”egen” assistent.

De flesta föräldrar säger att det har varit många personalbyten, främst av resurspersoner. Någon förälder påpekar att *det byts personal i skolan på samma sätt som vi andra byter T-shirts.* Flera föräldrar menar att det existerar smågrupper, som inte är skapade utifrån elevernas behov utan av andra skäl, exempelvis att en liten grupp bildas för att detta anses vara bättre för resten av klassen. Om det hade funnits fler resurspersoner i den reguljära gruppen hade inte behovet av smågrupper varit lika stort, menar föräldrarna. Det är besvärande, för en kommun som menar att det inte existerar små grupper av elever, att flera föräldrar påtalar just att deras barn ingår i en liten grupp en stor del av skoldagen. Det innebär i praktiken att kommunen inte har inkludering för alla elever och det innebär också att teori och praktik inte överensstämmer.

Resurser

Det handlar inte bara om resurser i form av lärare, assistenter, eller ekonomi. Personal och ekonomi är viktiga faktorer men resurser i form av utbildning och kompetens hos pedagoger och annan skolpersonal samt ett specialintresse för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, är också faktorer som anses vara av vikt enligt merparten av föräldrarna. Flera av föräldrarna önskar att utbildningen inom det specialpedagogiska området vore bredare, både vad gäller förhållningssätt och mer specifika kunskaper om olika funktionsnedsättningar. Även kunskapsutvecklingen inom olika ämnen hos eleverna upplevs som en viktig faktor för respondenterna. Flera föräldrar menar att resurserna inte är tillräckliga vare sig det gäller ekonomi eller kunskap hos personalen.

> Vi är många föräldrar som har diskuterat det rätt ofta att om vi bara kunde få dom här extra resurserna till ungarna. Men vi får ju inget gehör. Det är säkert barn som får hjälp, men vi har inte upplevt det och det är fler än jag som menar det och det tycker jag är lite skrämmande (Annika, mamma till pojke, 17 år).

Föräldrar anser att om det finns extra resurspersonal knuten till en viss elev så får detta konsekvenser för klassen som helhet, och de menar att det ofta kan vara så att en elev i behov av särskilt stöd inte behöver detta stöd i alla ämnen vilket möjliggör att stöd ”spiller över” till andra elever. Extra stöd i klassen som spiller över ses som en stor tillgång och någon enstaka förälder har påpekat att denna resursperson är av vikt för att en elev i behov av särskilt stöd ska kunna vara inkluderad:

> I skolan har hon inte delat resurs med någon, däremot så har hon ju inte behövt hjälpen hela tiden – så man kan säga att hela klassen har ju fått del av att hon har haft en resurs med sig. För hon har ju inte behövt det i alla ämnen (Cecilia, mamma till flicka, 14 år).

En annan förälder framhåller också detta att en resursperson innebär hjälp och stöd till fler elever:

> Han är med i klassen men har också individuell undervisning ett antal timmar i veckan med en specialpedagog som jobbar tillsammans med honom. Dessutom finns det en resurs i klassen. Resursen är inte till bara för honom utan finns i klassen (Annika, mamma till pojke, 17 år).

> Och vi har inte ens behövt byta assistent − det har ju också viss betydelse − att vi känner att hon har haft någon som har följt henne och vet när man kan pusha henne. Hon har ju lärt känna henne så bra och hon har hamnat rätt hela tiden (ifråga om var ribban ska ligga), det känner vi. Med stöd och hjälp så har det funkat. Hon har gått med sina jämnåriga kamrater och det har funkat. Vi hade hoppats att när hon kom upp i högstadiet så skulle hon få hundra procents hjälp av en stödperson men det fick hon ju inte. Och då menar vi att det

> inte blir lättare ju äldre man blir, gapet blir större, det märks ju tydligt. Det märks inte på dagis eller i förskoleklass på samma sätt. Det märks tydligare ju äldre de blir och då kände vi att det fick vi inte gehör för (Cecilia, mamma till flicka, 14 år).

Några föräldrar uppger svårigheter att få reda på vem som har ansvaret gällande resursfördelningen. Berit ger uttryck för detta då hon säger att:

> Det är upp till rektor hur han fördelar det, (resurserna) så alla skyller på alla lite, känner jag väl eller menar jag, men det är ju alltid knappa resurser, det är egentligen det man känner att tiden ska räcka till så att dom som jobbar tätt med henne, dom har inte varit fler än dom varit och då har dom inte räckt till, så det är pengarna i botten det handlar om, att mer tid kan man inte få eller mer får det inte kosta eller hur man säger (Berit, mamma till flicka, 15 år).

Utbildning och erfarenhet

En aspekt av tillgång till resurser som nämns av några föräldrar är personalens erfarenhet och utbildning. Flera föräldrar beskriver att personalen gör så gott de kan men att detta inte alltid räcker:

> Det räcker inte med en god vilja. Dom (personalen) är säkert duktiga på sitt sätt, men vi känner att det inte räcker till (Cecilia, mamma till flicka, 14 år).

Cecilias föräldrar anser inte att hon ska vara i en liten undervisningsgrupp under största delen av skoldagen utan tillgång till andra elever. När detta föräldrapar berättar om sin dotters skolgång blir det tydligt att inkludering i reguljär klass inte gäller alla elever. Flera föräldrar menar att *det ibland blir lite av ett experimenterande* när kunskapen saknas för att individualisera undervisningen så att den anpassas efter elevens möjligheter och svårigheter. Denna erfarenhet delas av flera föräldrar och Berit menar att:

> Jag känner att dom inte riktigt har den erfarenheten att ha ett barn i vanliga skolan, även om hon läser efter en annan skolplan, för dom har väldigt dåligt begrepp om vilken nivå dom ska lägga henne på (mamma till flicka, 15 år).

Det kan tolkas som att kunskap saknas om var eleven befinner sig utvecklingsmässigt, dvs. var den så kallade optimala utvecklingszonen ligger.

Eldsjälar

Föräldrar anser att det behövs eldsjälar i skolan. Lärare som speciellt har valt att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Denna önskan har flera föräldrar. De vill möta pedagoger och annan skolpersonal som brinner för inkludering och att arbeta med elever som har olika funktionsnedsättningar:

> Det var inte alla som var eldsjälar, men de fanns ju, även eldsjälarna. Dom som inte var eldsjälar dom gick ju inte in för det riktigt, så det är ju så på alla ställen, en del jobbar för att dom ska jobba och ja det märks så väl när dom har det där extra. Dom bryr sig mer, ser mer, tränar in sig på att upptäcka när det är något som håller på att hända liksom (Josefin, mamma till pojke, 14 år).

Föräldrastrategier

Övervägande delen av föräldrarna berättar om hur de på olika sätt försöker se till att deras barn ska få, vad de menar, att det har rätt till. Dessa föräldrar använder sig av olika sätt för att ”hålla koll” på skolan och sitt barns skolgång. Detta tema speglar föräldrars upplevelser av olika aspekter som kan definieras som strategier som de använder sig av för att skolgången ska fungera på ett tillfredsställande sätt för deras barn. De flesta föräldrar berättar om de tillvägagångssätt de själva har för att tala om sina önskemål eller för att nå ett visst mål.

Kamp och engagemang

Den strategi som är mest uttalad och som övervägande delen av föräldrarna nämner är kamp. Flera använder uttryck som att ”man måste var stark”, ”man får inte slå sig till ro”, ”man får inte lägga armarna i kors”, ”man måste kämpa med näbbar och klor”. Föräldrar upplever att de måste kämpa för att få det de anser vara det bästa för sitt barn. Det är flera föräldrar som anser att kampen är ett ”måste” om deras barn ska få det föräldrarna anser de har rätt till. Cecilia, (mamma till flicka, 14 år) menar att kampen hör ihop med rollen att vara förälder till ett barn som har en funktionsnedsättning:

> Har man ett handikappat barn så får man kämpa – man får kämpa hela tiden. Vad det än handlar om – om än det ena och det andra – då tycker man, ja men lyssna lite, vi säger det inte bara för att vi ska säga det – utan vi kanske känner våra barn. Vi kanske vet hur dom mår väl och var dom har det bäst och vilken miljö som passar dom bäst. Sedan kanske man inte alltid kan få som man vill men jag tror att om de (skolan) bryr sig så förstår föräldrarna också när det inte blir fullt ut som man vill.

Ett föräldrapar uttrycker djup besvikelse över dotterns skolgång:

> Hon vill vara med i klassen och vi kämpar och vi kämpar. Kan man tvinga en elev att alltid vara med en annan som man inte funkar ihop med (Fanny, mamma till flicka, 15 år)?

Övergången från år sex till år sju kännetecknas enligt de flesta föräldrar av en neddragning av resurser. ”Vi måste vara på vår vakt och beredda att kämpa för mera resurser”, säger en förälder som har en dotter på högstadiet

och menar att de som föräldrar fick börja kämpa igen när resurserna minskades med resultat att personalstyrkan reducerades:

> Vi har fått börja kämpa med näbbar och klor igen, så vi kände när hon började sjuan – vi har ju tjatat till oss mer hjälp och legat på för det räckte ju inte till, så vi låg på ganska mycket där och efter en termin, då anställde dom en till så att det blev bättre (Cecilia, mamma till flicka, 14 år).

Berit (mamma till flicka, 15 år) beskriver en liknande upplevelse:

> Vi har ju tjatat till oss mer hjälp och legat på – den första terminen på högstadiet, då funkade det inte för då var det liksom egentligen två stödpersoner för den här klassen, eller – ja dom var ju inte bara i den här klassen för dom var ju i två klasser. Det räckte ju inte till så vi låg ju på ganska mycket där och efter en termin, då så anställde dom en till så att det blev bättre då i alla fall då, men jag förstår inte resonemanget att man drar ner på resurstilldelningen för det är en helt ny värld för dom här barnen.

Att kämpa och stå på sig kan leda till att föräldrar upplever att de är en börda för omgivningen och då specifikt för skolan och ibland att även deras barn är en börda. Personalens okunskap, enligt vissa föräldrar, tar sig ibland uttryck som ”vi vet inte vad vi skall göra” vilket gjort att några av föräldrarna känner maktlöshet över sina barns och sin egen situation. Ibland kan det inträffa att pedagoger och föräldrar inte är överens om vilken kunskapsnivå eleven klarar. En pappa beskriver att deras barn ville göra engelska läxor som övriga elever i klassen men läraren vägrade:

> Vi fick inga böcker hem, hon ville gärna läsa engelska, alltså vi blev vägrade att få hem böcker. Nej, så hon grät och vi kämpade, vi kämpade. Vi hade filmat (hemma) och visade den och det som hon aldrig hade gjort i skolan (så att de skulle se att hon behärskade engelska) och ändå blev det ingen ändring. Det var bara att hon inte kan i skolan (Erik, pappa till flicka, 15 år).

Alla respondenter säger sig ha sitt barns bästa i fokus och det framkommer på olika sätt. Ett sätt är att vara engagerad i skolgången och vara barnets talesman. Engagemanget kan ju också betraktas som en aspekt av kampen som föräldrarna beskriver. En förälder beskriver engagemanget på följande sätt:

> Och det är alltid så att, vad man än säger, vad man än bråkar om, allting, så är det honom som man liksom tänker på. Det måste funka för honom och det är alltid han som står i fokus liksom (Ines, mamma till pojke, 13 år).

Flera föräldrar påtalar beroendet av omgivningen för att få vardagen att fungera. Hos en respondent anas en känsla av att ”vara i vägen” eller ta för stor del av den gemensamma ”resurstilldelningen”. Denna känsla avspeglas här:

> Nä, men den där känslan att man måste kämpa hela tiden, trots att han har sina rättigheter. Men jag känner att vi stör, att vi är jobbiga, att vi kräver mycket eller att han behöver så mycket hjälp och stöd. Jag måste bearbeta det, men jag säger som det är, hur jag upplever det ibland (paus) det är lättare när man har ett barn utan speciella behov (Eva, mamma till pojke, 8 år).

Eva ger uttryck för att hon känner att de kräver för mycket av omgivningen och detta tynger henne. De flesta föräldrar påtalar en medvetenhet om att de måste vara starka föräldrar och de uttrycker den på olika sätt. Cecilia, en av föräldrarna, säger:

> Om vi säger starka föräldrar så är många föräldrar med handikappade barn starka föräldrar, man blir tvingad att vara stark förälder för saker och ting. Det får man vara även när man kommer till skolverksamheten och man får kämpa och kämpa och man får tjata och vara lite besvärlig och det tror jag många känner att man får göra.
> Man måste vara besvärlig för att man ska få igenom sin vilja sen kan det bli bra i slutändan, men man kan inte sitta med armarna i kors och tro att det bara händer, för det gör det nog inte, då blir man nog borttappad. Den känslan tror jag att många har. Det är sådant man känner. Och den känslan har vi, att vi inte har varit besvärliga och det har funkat var hon än har hamnat, men hon har varit lätt att ha att göra med och lätt att anpassa sig. Hon är ganska framåt, hon har haft en sju åtta assistenter mellan dagis och sexan och det är ju inte det ultimata (mamma till flicka, 14 år).

Det är ett utmärkande drag hos de flesta av föräldrarna, att de säger att de måste vara starka. Detta gäller vare sig de är nöjda eller mindre nöjda.

> Och särskilt nu när vi märkte att det inte var så lätt att få den skola som vi ville att han skulle gå på, då kände vi att ... det har varit den här övergången (till ny skola) men nu ordnade den sig ju ändå, ja, man får inte ge sig (Josefin, mamma till pojke, 14 år).

Alla föräldrar ger uttryck för att det tar tid att bevaka och hålla sig underrättad om skolan och vad som händer. En förälder ger sin syn genom att säga:

> Ja det är väl så, det har vi ju förstått av andra föräldrar man träffat. Sen är det ju rätt jobbigt att hålla på med sådant (att kämpa). Man ska orka och de är alltså, ja, det är många timmar det kan ta. Det är jobbigt att hålla på (Lars, pappa till pojke, 8 år).

Framtiden

Flera föräldrar ger uttryck för denna oro eller undran över hur framtiden ska gestalta sig för deras barn. En förälder uttrycker detta genom att säga:

> Även om det finns lugna perioder så måste vi som föräldrar vara medvetna om att vi återigen kan behöva kämpa.

En annan förälder menar att oron för framtiden finns där hela tiden. Vad händer om de som föräldrar inte finns kvar? Vem ska då ta hand om deras barn?

> Den där känslan – vad händer om vi försvinner? Vem ska ta hand om honom som vi gör (Eva, mamma till pojke, 8 år)?

Sammanfattning

Sammantaget visar föräldraintervjuerna en stor spridning vad gäller svaren på de frågor som ställdes. Svaren skiftar från föräldrar som är väldigt nöjda med skolan till föräldrar som känner sig överkörda och maktlösa. Detta kan anses vara ett dilemma, då de föräldrar, som menar att barnens skolgång är ”varken bra eller dålig” saknas i denna avhandling. Kanske är det så människan reagerar? När skolgången fungerar finns ingen anledning att uttrycka sin åsikt?

En del föräldrar ser inkludering som en självklarhet och en mänsklig rättighet. De bor ju i en kommun som inte har någon särskola i form av homogena särskolegrupper. Dock har studiens resultat visat att det finns ett antal elever som får sin undervisning i vad jag benämner som en form av ”särskild liten undervisningsgrupp”. De elever som går i dessa små undervisningsgrupper kan inte, enligt, min mening, anses gå inom den reguljära klassen ram. För de föräldrar, vars barn går i en reguljär klass, innebär inkludering en fysisk plats – en plats där barnet kan få tillgång till den sociala gemenskapen och där de kan skaffa sig erfarenheter och kunskaper som gagnar dem långsiktigt. Föräldrar till yngre barn anser att barnet och de själva är mer delaktiga medan föräldrar till äldre barn anser att både de själva och barnet är mindre delaktiga. ”Låg- och mellanstadietiden” fungerar ofta bättre än högstadietiden som upplevs vara en flaskhals. Med stigande ålder minskas resurserna i skolan, vilket inte gynnar eleverna. Då eleven kommer till gymnasiet tas mer hänsyn till individuella förutsättningar, enligt den förälder som har ett äldre barn. Samma reflektion gör föräldrar som har barn på högstadiet, men det kan snarare betraktas som en förhoppning då eleven ännu inte börjat gymnasiet. Övervägande delen av föräldrarna berättar om den kamp de utkämpar för att deras barn ska få den undervisning de har rätt till. Alla föräldrar berör kampen, på olika sätt, och merparten av de intervjuade föräldrarna ser som sin uppgift att hålla *ett vakande öga* på ”skolan”.

Delstudie II – Lärares upplevelser och erfarenheter av en skola för alla

Åtta lärare har ingått i studien. Alla intervjuade lärare har gjort ett medvetet val av arbetsplats då de visste att kommunen har/har haft en policy att enbart anställa pedagoger som är positiva till inkludering. Enligt rektor för det specialpedagogiska centrat, har det funnits en rutin vid anställning av lärare att ställa frågan om huruvida man som lärare är beredd att arbeta i en skola där inkludering av elever som är mottagna i grundsärskolan går i reguljära grundskoleklasser. Som utgångspunkt vid anställningsintervjuer finns kommunens skolplan, som klart deklarerar att alla elever ska gå i reguljära klasser. Tre av lärarna, Therese, Olivia och Petra, har arbetat länge i kommunen och är några av dem som var initiativtagare till kommunens inkludering av alla elever, som startade 1996. Övriga fem lärare har arbetat minst fem år i kommunen, och under denna tid har eller har de haft elever mottagna i särskolan i ordinarie grundskoleklasser. Policyn i kommunen är att *ha en skola med alla* (Matson, 2007).

Resultatpresentationen inleds med en tabell (tabell 12) som visar över- och underordnade teman. Utgångspunkten har varit många framväxande teman som sorterats i ett antal underordnade teman. Dessa underordnade teman har därefter kategoriserats i tre överordnade teman. Vissa teman överlappar varandra och det innebär att resultatet skulle kunna redovisats inom fler teman.

Tabell 12. Översikt av överordnade och underordnade teman: lärare

Överordnade teman	Underordnade teman
Att genomföra förändringen - implementeringen av en skola för alla.	Smygstart. Skolan som smygstartade blev en modellskola. Åldersblandade familjegrupper.
Synen på inkludering och delaktighet.	Fördelar/nackdelar. Sociala relationer. Högstadiet - en flaskhals. Gymnasiet och därefter.
Synen på lärande och lärarrollen.	Lärande. Lärarrollen.

Att genomföra förändringen – implementeringen av en skola för alla

När delstudie II genomfördes hade inkluderingsprocessen hållit på sedan 1996. Respondenterna i förstudien (Matson, 2007) berättade om hur framtagandet av ny skolorganisation och ny skolplan implementerades i kommunen. Tre av lärarna i kommunen var initiativtagare till kommunens inkludering av alla elever. Dessa tre lärare (Therese, Olivia och Petra) deltar som respondenter i denna studie. De tre lärarna var vad jag i förstudien benämner *eldsjälar*, och hade varit med i arbetet som innebar att kommunens särskolor lades ner och eleverna, som följde särskolans kursplaner, inkluderades i reguljära klasser. Det framkommer i intervjuerna att dessa lärare har medverkat till att det fanns förutsättningar som underlättade implementeringen av en skola för alla. Kommunen (förvaltningschef och rektorer) tog tillvara dessa förutsättningar, i form av kunskap och intresse för införandet av en skola för alla, och uppmuntrade lärarna i denna process. Övriga fem lärare har arbetat minst fem år i kommunen och under denna tid har eller har de haft elever mottagna i särskolan i ordinarie grundskoleklasser. Policyn i kommunen är att *ha en skola för eller med alla*, ett uttryck som användes av de flesta respondenterna i förstudien (Matson, 2007). Enligt lärarna tillbringade de allra flesta elever större delen av skoldagen inom den reguljära klassen, dock fanns det undantag och dessa undantag finns fortfarande. Detta upplevs som ett dilemma för några av lärarna; de menar att om policyn är att alla elever ska vara inkluderade i reguljära klasser, då ska det inte få finnas undantag.

Smygstart

Olivia en av lärarna som var med från starten berättar i intervjun att hon arbetade i en särskoleklass och hennes kollega Petra arbetade i en reguljär lågstadieklass. Båda dessa respondenter arbetade i samma skola som då benämndes grundskola med lokalintegrerad särskola. Från början fanns inget samarbete över huvud taget och Olivia säger att de inte ens hade raster på samma tider. Men i mitten på nittiotalet skulle de börja arbeta åldersblandat, och därtill i olika enheter eller spår med år 1–6 i varje enhet. Då hamnade särskolans klasser i samma korridorer som grundskolans klasser. Olivia och Petra arbetade nu i samma korridor under en tid då skolan behövde tillgång till nya lokaler. Särskoledelen i denna skola hade de lokaler som behövdes. Men ännu fanns inga förslag på hur lokalfrågan skulle hanteras. Olivia lyfter fram att lärarna på hennes skola lärde känna varandra mer och mer genom att de möttes i samma korridorer. De började diskutera pedagogik och insåg att de kunde vara till gagn för varandra. Det fanns, med andra ord, pragmatiska skäl, enligt Olivia, för att skapa en förändring.

Olivia säger att:

> Det var då vi började se att vi hade ganska mycket gemensamt. Barnen hade mycket gemensamt och vi lärare hade mycket gemensamt … och då kom en annan kommunikation igång … vi möttes i kapprum och ute, och vi träffades och pratade – pedagogik också (Olivia, år 5–6).

Olivia kände vid den här tiden tveksamhet till att arbeta som hon gjorde, dvs. i en särskoleklass. Det fanns inga förebilder för eleverna, och grundsärskoleelever och träningsskoleelever var blandade i samma klassrum. Olivia började fundera och ställde frågan i kollegiet:

> Är det någon mer än jag som är sugen på att blanda eleverna lite?

Olivia och Petra började göra försök att ”byta” enstaka elever då och då. Särskolans elever kunde ”slippa” att endast ha varandra som förebilder och grundskolans elever kunde få extra stöd från särskollärare. Försöken slog väl ut och dessa lärare fortsatte att ”byta” elever. På flera sätt visade eleverna vägen för lärarna, genom att säga att de ville vara inne hos Olivia för där fanns mattematerial som gjorde att de förstod bättre eller så ville någon elev vara inne i Petras eller Thereses klassrum, ”för där fattade man bättre hur man lärde sig läsa”. Dessa olika försök att bryta de mönster och klasser som funnits tidigare ledde till att Olivia frågade rektor om lov att få sätta ”sina” särskoleelever på klasslistor i reguljära grundskoleklasser. Rektor var villig att låta lärarna pröva och sa:

> Det är klart att vi ska arbeta på det viset, det ska vara en skola för alla (Olivia år 5–6).

Detta resulterade i att alla särskolans elever så småningom placerades på klasslistor i reguljära grundskoleklasser. Särskolans lärare följde med in i grundskolan och arbetade tillsammans med grundskolans lärare. Dessa lärare som började arbeta med inkludering såg många fördelar och ville inte gå tillbaka till hur de arbetade tidigare. Fördelar som Petra nämner är bland annat att:

> Man lägger ribban för lågt för eleverna i särskolan och jag upplevde starkt att när dessa elever kom in i en grundskoleklass, då blommade dom eleverna oerhört mycket när de fick umgås med jämnåriga, de fick den sociala gemenskapen med gruppen också. Det var svårt för dom många gånger, inte att förakta, men samtidigt lyftes de på något vis, för det fanns förebilder (Petra år 3–4).

Enligt Therese pågick den här testperioden, att byta elever, runt två år och därefter påbörjades processen för en skola för alla i kommunen. De tre lärarna Therese, Olivia och Petra var tongivande i denna process och fungerade som handledare för sina kollegor. En rektor och en lärare gjorde vid den här tiden studiebesök på Nya Zeeland, för att där studera hur man organiserat sin skolverksamhet och för att ta del av den stödorganisation som fanns i deras skolsystem (Matson, 2007). De två studiebesöken på Nya Zeeland innebar att de båda, efter sina besök, gjorde ett ställningstagande som innebar att de ansåg att även elever i behov av särskilt stöd ska finnas i den reguljära verksamheten utifrån individuella förutsättningar. Väl hemkomna från dessa studieresor skissades på ett förslag till ny organisation av skolverksamheten och ungefär samtidigt började tjänstemännen (bland andra rektor på Petras och Olivias skola samt förvaltningschefen) arbeta med en ny skolplan. *Det pågick alltså två parallella processer – förslag till ny skolplan och förslag på ny organisation.* Skolplanen innehöll målsättningen att alla elever, oberoende av individuella förutsättningar, skulle gå i skolan som låg närmast hemmet. I skolplanen fanns också den nya organisationen. Skolplanen antogs av en enig fullmäktigeförsamling 1996.

Skolan som smygstartade blev en modellskola

Den skola som var en föregångare i kommunen fick nu stå modell för andra skolor. Olivia, Petra och Therese fick vara handledare åt lärare på andra skolor. I samband med att skolplanen antogs fick kommunen ett specialpedagogiskt resurscentrum vars roll var att ge stöd och råd åt kommunens skolor. Resurscentret hade också medel för externa tjänster (psykologer samt pedagoger och resurspersoner) i de fall det bedömdes vara nödvändigt för att tillgodose individuella behov och förutsättningar hos en elev (i förstudien finns utförligare beskrivning av skolplan, resurscentrum etc.). Som framgår av förstudien (Matson, 2007) hade kommunen vid den här tiden goda ekonomiska förutsättningar.

Organisation av skolverksamheten är en viktig del av kommunens uppdrag och den sker på olika nivåer. De intervjuade lärarna beskriver den organisation som de är en del av som arbetslaget på skolan, men de talar också om organisationen i stort, i termer av skolorganisationen i kommunen.

Åldersblandade familjegrupper

Flera lärare pratade om att en förutsättning för att de lyckades med inkluderingen var att de redan arbetade åldersblandat; år 1–3 och år 4–6. Genom att arbeta åldersblandat, hade lärarna redan ett arbetssätt som innebar att de var vana att ha elever på flera olika nivåer, både åldersmässigt och kunskapsmässigt. Lärarna påtalade att detta var en orsak till att inkluderingen lycka-

des. Några respondenter nämnde indelningen av eleverna i familjegrupper som var ett arbetssätt som också fanns innan grundskola och särskola sammanfördes. Hur sammansättningen av familjegrupperna skulle se ut organiserades av lärarna, som här fick en möjlighet att ordna ”familjer” där varje elevs uppgift var att stötta och hjälpa varandra. Att hjälpa varandra inom familjen var steg ett innan man fick hjälp av läraren (om inte familjen lyckas lösa problemet tillsammans). Antalet familjemedlemmar kunde variera, men det var ca 5–6 deltagare i varje familj. Vid tiden då intervjuerna gjordes bytte man inte ut medlemmar i en familj, och därför kunde det ta tid att sätta samman grupper som skulle arbeta tillsammans. En tolkning av begreppet ”familj” i det här sammanhanget, är att familjen skulle hålla ihop, ge varandra hjälp och stöd inom en mindre grupp än klassen som helhet, det är en form av gruppindelning. Klassen kunde innehålla 4–5 familjer beroende på antalet elever i klassen. Olivia beskriver flera fördelar med familjegrupper ger:

> Man kan till exempel ta en familjegrupp göra någonting medan dom andra är kvar. Det är lite smidigare än att fundera över – vem ska följa med mig nu då? Nu tar man bara familj A, B eller C osv. Nästa gång är det en annan familj man väljer. Familjegrupper fungerar på organisationsnivå, men det finns även pedagogiska vinster. Därför att man blir trygg och man kan vända sig till kompisen om man behöver lite hjälp. På detta sätt får kompisen också prova sina kunskaper och lära sig att bekräfta en annan elev. Det gynnar barn som har läser olika kursplaner (Oliva år 5–6).

Respondenterna beskriver att de är nöjda eller mycket nöjda med den fortbildning de har fått genom åren och kanske främst vid starten av implementeringsprocessen av en skola för alla. De anser att kommunen har tillgodosett lärarna med mycket av det som behövs för denna skolreform ska kunna slå rot, exempelvis genom fortbildning och kompetensutveckling.

Synen på inkludering och delaktighet

Vad är ”en skola för alla”? Vad är inkludering? Det är en fråga som lärarna brottas med. Handlar det om en plats, en vision, en organisation eller något djupare? Hur kan man skapa en lärande miljö där elever mottagna i särskolan är en del av social och lärande gemenskap? De intervjuade lärarna har olika erfarenheter av inkluderande undervisningssituationer, och begreppet inkludering har olika betydelse, men gemensamt för respondenterna är att de menar att det inte ska finnas någon väg tillbaka till särskilda skolor eller särskilda klasser, som elever med utvecklingsstörning i andra kommuner med automatisering hänvisas till. Marie som har en övergripande roll som specialpedagog uttrycker detta genom att säga:

> Om jag ska se idag att barnen ska gå i samma klass, inte gå i egna grupper, det är alltså tveklöst för mig. Jag skulle aldrig kunna tänka mig att gå tillbaka till det vi hade tidigare, att man gick i en speciell grupp bara för att man läste enligt särskolans kursplan (Marie, specialpedagog, skolår 4–6).

Lärarna som har intervjuats menar att inkludering fungerar om det bara innebär att alla elever finns i samma skola (byggnad). Men om det innebär att alla går i en reguljär grundskoleklass hela tiden så anser flera lärare att placeringen inte är svar på frågan, medan andra är tveksamma till hur det i praktiken bör se ut. Begreppet en skola för alla har inte samma betydelse för de intervjuade lärarna. Therese säger som exempel att man inte använder begreppet inkludering ”utan vi säger att några elever läser efter särskolans kursplan”. Å ena sidan finns ställningstagandet om *en skola för eller med alla*, som är mottot för kommunens skolverksamhet, å andra sidan menar några lärare att det ibland inte är möjligt att leva upp till detta motto. Petra berättar vidare att det handlar om hur lärare samarbetar och planerar runt eleverna. Hon säger att:

> Alla klarar inte det här spelet att vara både ute på rast och i klassrum – man fixar det inte riktigt. Skolan hinner inte tillrättalägga för alla, det är en tidsbrist (Petra skolår 3–4).

> Jag tror att lärarrollen idag är så komplex, det är så mycket man ska och då får man panik när man känner att det här barnet fixar jag bara inte och alla andra är arga och alla föräldrar är irriterade och ja, då har vi ju inte en skola för alla (Petra, skolår 3–4).

Lärarrollen beskrivs av respondenterna som komplex och att det är en mångfald av uppgifter som ska utföras, vilket försvårar för lärarna att tillgodose alla elevers behov vid tillämpningen av en skola för alla. ”En skola för alla” innebär att alla elever deltar i en reguljär klass i största möjliga utsträckning, vilket också innebär mer arbete för läraren, att läraren måste vara flexibel och kunna anpassa undervisningen till elevens behov och förutsättningar. Flera av lärarna menar att det kan vara svårt att lägga undervisningen på rätt nivå för eleverna – ibland för högt men oftast för lågt. Detta gäller främst elever mottagna i särskolan. Olivia påpekar att i hennes skola vill man inte, som hon säger, ”plocka ut” elever utanför klassen. Ett par av respondenterna menar ändå att för vissa elever behövs ibland en viss flexibilitet genom att de får individuell undervisning s.k. ”en till en-undervisning”. Det kan exempelvis handla om en elev som behöver öva eller träna lite extra på ett moment för att sedan ta med sig det in i klassrummet och jobba vidare. Detta sker ibland, men först då man provat alla andra vägar inom klassen, menar dessa lärare. De menar att utgångspunkten är den reguljära klassen, men om elever har behov av ”en till en- undervisning” så tillgodoses dessa behov. Oliva berättar:

> Vi försöker ju, det är nästan ett rött skynke för oss det här att plocka ut barn, utan vi vill ge dom det dom har rätt få, men i miljön med andra barn alltså, och det funkar. Sen vet jag att jag har någon liten kille som jag måste läsa med, kanske tjugo minuter varje dag, för att det ska bli befäst och det kan vara svårt och inte så smidigt, Men jag menar vi tar inte ut eleven för att sitta och för – har man isolerat ett barn och tror att det bara är jag som kan ge någonting – så är det ju inte – man får inte vara dum, utan det är ju barnens behov som styr, men då ska det vara verkligt tydligt att det här är enda stället, det är utanför klassrummet där det barnet kan lära sig det (Olivia, skolår 5–6).

Det Olivia säger får ses i ljuset av att hon är en av de lärare som var med från första början, i arbetet med att implementera en skola för alla. Det är troligen inte alla lärare i kommunen som anser att det är ”ett rött skynke” att låta en del elever få sin undervisning utanför den reguljära klassen. En del av de intervjuade föräldrarna hade nog önskat att det vore så, med tanke på en del av de berättelser som ingår i denna studie. Dock visar resultatet i denna avhandling att det existerar små grupper av elever som får sin undervisning utanför den reguljära klassen. En fråga som kan ställas är: Hur ser det ut på andra skolor i denna kommun? Den frågan besvaras inte då det är ett fåtal skolor vars lärare medverkar som respondenter i studien.

Fördelar/nackdelar

De flesta respondenter är överens om att de inte vill tillbaka till en skola där elever särskiljs i olika grupperingar. Dock finns det ett par lärare som menar att, trots att skolplanen säger att det inte ska finnas särskilda små grupper, så existerar sådana grupper ändå. De flesta menar dock att möjligheter för en skola för alla finns. Ulrika förklarar:

> Det är ju en fråga om organisation väldigt mycket tycker jag, hur man klarar av att organisera, hur man hinner organisera och planera tillsammans (Ulrika, skolår 7–9).

De flesta lärare har sett att fördelarna med inkludering överväger eventuella nackdelar, vilket innebär att elever mottagna i särskolan ”växer” av de positiva förebilder de fått i den reguljära grundskoleklassen. En lärare säger att hon märkte att de beteendestörningar som en del av de elever mottagna i särskolan hade, minskade när de var tillsammans med andra elever i reguljär klass. Båda elevgrupperna vinner på inkluderingen. Eleverna utan funktionsnedsättning får också större förståelse för − och kunskap om olikheter, eftersom rädslor oftast bottnar i okunskap om det okända.

> Dom (elever som inte har en utvecklingsstörning) lär sig väldigt mycket av det här, det blir ett mjukare klimat i klassrummet och eleverna har nytta av detta (Olivia, skolår 5–6).

Sociala relationer

Några lärare menar att det ibland kan hända att elever har få kamratrelationer eller ingen kamratrelation i gruppen/klassen. Olivia menar att lärarna får ”vara på sin vakt” för att motverka att en elev som har en funktionsnedsättning blir utan kamrater i den reguljära klassen:

> Det som kan vara negativt är ju att det kanske är ett barn som läser enligt särskolans kursplan. Om denna elev har stora svårigheter så har den en stödperson och fortfarande kan man vara väldigt ensam då (Olivia, skolår 5–6).

Flera respondenter poängterar att det är en nackdel att vara ”ensam elev” i en reguljär klass, men noterar samtidigt att ensamhet också funnits inom särskoleklasser. Med att vara ensam menas, i det här fallet, att vara den enda eleven i klassen, som har en utvecklingsstörning. Trots detta menar lärare att man kan vara ensam, även om det finns flera elever i klassen, som har en utvecklingsstörning. *Bara för att det sitter en annan elev bredvid dig som har ett handikapp så kan man ju vara lika ensam ändå,* säger en lärare. Ibland är det så att man hittar en kompis i en annan klass än den man själv går i. Det kan också hända att någon elev har kamrater bland yngre elever. En del elever upplevs hamna utanför gruppen som helhet, det handlar om elever som har beteendestörningar, men som inte är mottagna i särskolan. För alla de intervjuade lärarna är inkludering av elever under skoltiden en förutsättning för att eleverna ska kunna delta och känna delaktighet i samhället. Förskolan och grundskolan är viktiga arenor, för delaktighet och inkludering. En av de positiva effekterna av inkludering är den sociala gemenskapen, menar Petra. Hon säger att:

> Dom positiva effekterna är så otroligt många, just det här med goda modeller, att man får en tillhörighet socialt sett, även om man kanske inte får en kompis, för det får man inte alltid, så får man en social tillhörighet och alla hejar på en och alla vet vem man är (Petra, skolår 3–4).

Dessa lärares uppfattningar är rent allmänt, att elever som är inkluderade i reguljära grundskoleklasser presterar bättre och lär sig mer.
Olivia lyfter fram en flicka i klassen som exempel:

> Jag tror inte att hon kunnat klara sig så bra som hon gör nu om hon inte gått med oss i klassen hela tiden. Jag tror hon hade haft mycket svårare att vara tillsammans med andra och att liksom hänga med på det man gör i klassen och så (Olivia, skolår 5–6).

Respondenterna understryker att inkluderingen har ett stort värde inte endast vad gäller sociala relationer med klasskamrater, utan också ur en kunskaps-

mässig synvinkel i form av ämneskunskaper. Olivia menar att elever mottagna inom särskolan ofta får möta för låga krav och att vara elev i en reguljär klass ger större möjligheter att utvecklas kunskapsmässigt, enligt Olivia:

> Jag tycker att dom får mycket mer så här än om det bara hade varit en särskoleklass. Vi säger som den här eleven som har Downs syndrom – hon kan vara med på en laboration [i NO] det kanske inte är för att eleven ska lära sig om det, det handlar om att vara med och göra dom här sakerna i det sociala samspelet och bara jag vet varför hon är där (Olivia, skolår 5–6).

Högstadiet – en flaskhals

Högstadietiden betraktas av lärarna som en flaskhals för många elever. Högstadietiden innebär många förändringar för eleverna som till exempel förflyttningar mellan flera lokaler och att istället för klasslärare får eleverna olika ämneslärare. En annan utmaning som läraren på högstadiet påtalade var elevskåpen, vilket innebär nycklar och böcker som eleverna behöver hålla reda på. Flera lärare anser att högstadiet var organiserat på ett sätt som förstärkte ”glappet” mellan elever mottagna i särskolan och övriga elever. En lärare har tidigare varit en del av ledningsorganisationen och beskriver det som en tillgång i lärararbetet:

> Det måste jag säga var en väldig fördel för att jag fick på nåt sätt – jag fick bestämma och jag var med och visste vad som hände. Jag kunde bevaka dom här eleverna i ledningsgruppen. Man ser inte med dom ögonen om man inte har lite erfarenhet. Det kan t. ex bli så snett att dom här föräldrarna inte blir kallade till föräldramöte. Om jag hade varit med så vet jag ju hela tiden så då styr jag upp det (Ulrika, skolår, 7–9).

Det Ulrika beskriver är att lärare eller annan skolpersonal måste ha en överblick och tillsyn över vad som händer alla elever, och kanske specifikt elever som är i behov av särskilt stöd. Denna överblick är nödvändig under hela skolgången, men är troligen lättare att utföra då klassen oftast befinner sig i ett och samma klassrum, som på låg- och mellanstadiet, till skillnad mot i högstadiet där flera olika ämnessalar innebär fler förflyttningar. Flera lärare uttrycker att många elever inte har kamratrelationer på högstadiet, vilket kan vara en negativ följd av inkluderingen:

> Det är inte bara fördelar med inkludering (på högstadiet) för det är ju som jag sa tidigare, det här att en del blir ju väldigt ensamma och det måste man ju också arbeta med. Jag tror att det blir lättare på gymnasiet när det kommer många från olika kommuner och man kan hitta nya kompisar (Ulrika, skolår 7–9).

Gymnasiet och därefter

Att komma till gymnasiet beskrivs av flera respondenter som att komma ifrån ”flaskhalsen” högstadiet. Inkluderingen måste börja i förskola och skola och vara vägvisare för vilket samhälle vi vill ha. Här finns enligt lärarna mycket mer att göra och önska. Ros-Marie menar att:

> Det är ju viktigt att dom ska få känna sig som en del av samhället då också, annars känns det ju meningslöst om dom bara ska vara på dagcenter med andra som också har en funktionsnedsättning. Det är ju jätteviktigt att de fortsätter och känner sig inkluderade i samhället (Ros-Marie, individuella programmet, gymnasiet).

Flera lärare berättar om före detta elever som de tidigare mött i skolan, och som nu arbetar i kommunen genom anpassade arbeten av olika slag. Dock anser flera lärare att det vore önskvärt att kommunen föregick med gott exempel och skapade arbetstillfällen för ungdomar som har en utvecklingsstörning. Dessa arbetstillfällen skulle kunna skapas i många olika verksamheter inom en kommun, men också på den reguljära arbetsmarknaden. Som ett exempel berättar Ros-Marie som arbetar på gymnasiet, att många av de elever som läser gymnasiesärskolans kursplan vill gå barn- och fritidsprogrammet, som inte finns inom gymnasiesärskolan. Men i kommun A finns en specialvariant för elever som har en utvecklingsstörning, dock ger inte detta program några arbeten för någon elev, det fordras högskolestudier för exempelvis förskollärarexamen. Ros-Marie berättar:

> Visst har vi fått in elever på olika förskolor, men dom jobbar ju fortfarande kvar och sen är behovet mättat. Så det är inte så lätt att få in fler (Ros-Marie, individuella programmet, gymnasiet).

Ett annat program på gymnasiet är hantverksprogrammet där det är lättare att få arbete vid avslutade gymnasiestudier, men det blir arbete med lönebidrag för de flesta elever. För dem som inte får lönebidragsanställning återstår någon form av daglig verksamhet. Ros-Marie säger:

> Över huvud taget är det svårt att få in gymnasiesärskolans elever på arbetsmarknaden. Sen är det ju så att när vi väl får in dom på ett ställe så är dom ju ofta kvar där. Dom är trogna och dom sköter sitt arbete på det här stället så det gör ju att det inte är lätt att komma med ytterligare en elev sen (Ros-Marie, gymnasiet).

Synen på lärande och lärarrollen

Lärande

Lärares syn på elevers lärande ligger till grund för val av arbetssätt. Flera av lärarna utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, som Vygotsky är en av upphovsmännen till. Modellinlärning och samarbetsinlärning är begrepp som används av flera lärare. Ulrika förklarar hur hon menar:

> Det är ju modellinlärning hela tiden, det är detta det handlar om precis hela tiden. För att eleverna ska utvecklas både kunskapsmässigt, socialt och emotionellt måste de ha den speglingen med de förebilder de behöver (Ulrika, år 7–9).

Eleverna lär av varandra i en social kontext och samarbetar i olika konstellationer. Elever kan fråga varandra: ”Har du gjort det här? Och hur gjorde du då?” På så sätt är inte bara lärare modeller utan även elever fungerar som modeller för varandra. Detta innebär, enligt lärarna, att elever utvecklas och lär tillsammans. Alltså inte bara de elever som anses vara ”svaga elever” utan även ”starka elever” som kan mer, utvecklas och lär sig tillsammans i en grupp där alla inte kan lika mycket eller lika lite. I en sådan grupp lär sig de elever, som klarar målen i kursplanen och kanske ännu mer – de som ibland benämns som ”starka elever” – genom att få förklara och prova sina egna kunskaper, och lära sig mer genom att kanske behöva omformulera och tänka ut nya sätt för att kunna förklara något för en annan elev. Detta arbetssätt gynnar också elever som läser efter olika kursplaner. Olivia förklarar arbetssättet på följande vis:

> Dom lär sig ju genom att se – hur gör dom andra? Var det så ja! Sen får man lyssna på saker ibland som kanske är lite över huvudet men rätt som det är så faller den ner – polletten (Olivia, skolår 5–6).

Samtliga lärare menar att det pågår lärandeprocesser fortlöpande och att det är viktigt vilken syn lärare har om kunskapsutveckling. De vill använda tiden till att möta varje elev efter dennes förutsättningar, men säger samtidigt att detta ofta omöjliggörs på grund av tidsbrist. Flera menar att de som lärare fått fler uppgifter i form av exempelvis dokumentation, som tar tid från pedagogisk planering. Flera lärare säger också att bedömning och krav på mätbara kunskaper hämmar den pedagogiska kreativiteten. Petra ger uttryck för detta i följande citat:

> Jag känner att man vill dra oss tillbaka till katederundervisning och man vill bedöma dom mätbara kunskaperna i mycket större utsträckning än vi hade möjlighet till förr. Jag känner att den pedagogiska kreativiteten har avstannat för det finns inte utrymme för den längre och det tycker jag är väldigt tråkigt.

> Men jag känner att man tvingar oss också, för i och med att man kräver att man ska göra all den här skriftliga dokumentationen, då blir det ingen tid kvar till – alltså till den pedagogiska utvecklingen och den pedagogiska kreativiteten. Man orkar inte det och det är väldigt tråkigt. För det är ju en del av det jobb som är väldigt roligt, när man kan utgå från eleverna, vad dom kan och man liksom jobbar med ett övergripande tema och man försöker hitta på idéer, så att man får i gång dom och tankeverksamheten och så där, det är så oerhört viktigt (Petra, skolår 3–4).

Flera lärare säger att skolan inte bara handlar om att lära sig mätbara kunskaper, det handlar i stor grad också om den sociala gemenskapen. Ett mål för skolan och därmed för lärarna, är att alla elever bemöts med respekt och på ett sätt som gör att alla elever kan lämna skolan med ett gott självförtroende. Ulrika, uttrycker detta:

> Det är ju oerhört viktigt för alla elever, framför allt för särskolans elever, att de får ett självförtroende, att man klarar av att behålla det och att man utvecklas hela tiden. Fast det är ju lika för alla, det handlar om respekten för varje elev (Ulrika, skolår 7–9).

Varje elev i skolan har en självklar rätt att få möta utmaningar som är anpassade utifrån hans eller hennes individuella förutsättningar. Dessa utmaningar gäller oavsett vilken kursplan som en elev följer. Grundskolans kursplan har mål att uppnå och där ska ribban ligga som lägst. Grundsärskolans kursplaner har inte denna skrivning och det kan innebära att ribban ibland hamnar för lågt för dessa elever. Redan att följa grundsärskolans kursplaner gör att ribban i teorin hamnar lägre än för övriga elever. Flera lärare nämner detta i samtalen och menar att det ibland hämmar elevers kunskapsutveckling. En tolkning kan vara att en del lärare anser att grundsärskolans kursplaner innebär för låga krav för vissa elever. En del lärare tror inte att eleven kan utveckla vissa förmågor som exempelvis lära sig nya begrepp och dess innebörd, därför att de har en utvecklingsstörning. Olivia menar att:

> Det är otroligt viktigt att ge dom här begreppen så att dom kan reflektera, det handlar om att utveckla deras tänkande. Det hjälper ju inte de här eleverna att bara få höra sådant som jag tror dom kan lära sig, egentligen tror jag att vi lägger oss på en för låg nivå. Vi tror inte att dom förstår istället för att använda ord och förklara för dom (Olivia, skolår 5–6).

Lärarrollen

Alla respondenter är överens om att klassläraren är den som har huvudansvar för undervisningen i gruppen eller klassen. Dock menar flera lärare att detta kan bli svårare att ta ansvar för om det finns en personlig resursperson kopplad till en elev. Det kan innebära att stödpersonen och den enskilda eleven blir ”en grupp i gruppen”. Det utvecklas ett mycket nära förhållande mellan elev och stödperson som ibland kan vara svårt för klassläraren att förhålla sig till. Vilket respondenterna menar kan resultera i att en resursperson blir ensam med arbetsuppgifternas planering och genomförande med eleven (en grupp i gruppen) på grund av att klassläraren inte tar sitt fulla ansvar.

> Det är väldigt svårt att få det här att genomsyra verksamheten på en del skolor att det faktiskt är så att du och klassläraren jobbar ihop runt det här barnet. Det blir väldigt mycket ditt barn, fortfarande är det så på vissa håll, men inte så vanligt förekommande men det finns (Petra, lärare skolår 3–4).

Flera lärare menar att om de vuxna personerna i gruppen/klassen lär sig att använda resurserna på rätt sätt, så får fler elever i gruppen/klassen del av det extra stödet. Detta kräver dock ett fungerande samarbete mellan de vuxna.
Lärarintervjuerna ger en bild av att åren 1–6 fungerar mer tillfredsställande eller till och med mycket tillfredsställande i förhållande till högstadietiden som upplevs mindre tillfredställande. Detta är ett dilemma för några lärare, främst de som arbetar på högstadiet. Under de tidiga åren i skolan har eleverna en klasslärare som är ansvarig för gruppen. Flera lärare beskriver att ”glappet” mellan särskolans elever kontra grundskolans inte är så stort i lägre åldrar. Glappet kan exempelvis innebära att de elever i år 5, som läser enligt särskolans kursplaner vill umgås och leka med elever i år 1. Lärarna menar dock att detta glapp växer med stigande ålder. Flera lärare tror att elever mottagna i särskolan behöver någon att identifiera sig med, någon annan elev som också har någon form av funktionsnedsättning, för att överbrygga detta glapp. Hur det ska gå till är lärarna inte överens om, utan lösningarna varierar mellan lärarna. Någon lärare föreslår en liten grupp av elever som har funktionsnedsättningar och andra lärare menar att en skola för alla innebär att inga statiska särgrupper får finnas. Respondenterna är ändå inte främmande för möjligheten till enskilt arbete elev – vuxen, om detta visar sig vara enda utvägen för lärande. Dock är detta något som inte anses vara legitimt eftersom skolplanen säger att alla elever ska inkluderas. Högstadietiden betecknas av många lärare som en flaskhals. Ofta innebär denna period också att det sker en resursminskning. De flesta elever byter skola för att gå i en högstadieskola vilket innebär nya lokaler, nya gruppkon-

stellationer och nya lärare. Nya gruppkonstellationer kan sannolikt innebära att en del elever förlorar gamla kamrater, men det kan också innebära nya kamrater och kanske fler kamrater. Flera lärare beskriver att mycket av undervisningen sker över huvudet på de elever som är mottagna i särskolan och de menar också att inkludering inte sker i samma utsträckning som under skolår 1–6. De intervjuade lärarna som arbetar på högstadiet uttrycker ett missnöje över elevernas högstadiesituation. I gymnasiet vidgas möjligheterna igen. Här finns flera inriktningar att erbjuda de elever som går gymnasiesärskolan. Min tolkning är att de lärare som jag intervjuat (år 7–9 samt gymnasiet) anser att gymnasiet erbjuder fler möjligheter än år 7–9. Ibland tillkommer år 10 för elever mottagna i särskolan, eftersom de har rätt till ett tionde år.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att respondenterna är påfallande överens om att de vill arbeta i en skola för alla. Flera av lärarna har arbetat många år inom kommunen och kan inte tänka sig att arbeta i ”rena” särskoleklasser. De framhåller också att fortbildning och kompetensutveckling har varit en förutsättning, vilket innebär att detta är något som skolledning och kommunpolitiker stödjer. Dock menar ett fåtal lärare att det ibland är nödvändigt att skapa särlösningar exempelvis en till en-undervisning. I dessa fall ska det vara elevens individuella förutsättningar som är avgörande. Dock framkommer det i lärarnas utsagor att de upplever ett dilemma kring å ena sidan en skola för alla å andra sidan vissa elevers behov av enskilt arbete med enbart en vuxen. Det respondenterna säger är, vad som ofta är praxis i andra kommuner, att även om alla elever är inkluderade i reguljära klasser så finns det utrymme för tillfälliga särlösningar som exempelvis en till en-undervisning. Detta sätt att arbeta har inte lyfts fram som en reell möjlighet i kommun A. Intentionen om en skola för alla verkar inte tillåta enskild undervisning i kommunen.

Inkludering fungerar som mest tillfredsställande bland elever i de lägre årskurserna, för att upplevas svårare och mindre tillfredsställande på högstadiet. Flera lärare beskriver högstadiet som en ”flaskhals”, där eleverna dagligen, som exempel, får möta flera pedagoger, får ta eget ansvar i större utsträckning, göra flera förflyttningar till olika klassrum och ha egna skåp.

Gymnasiet ger, enligt de respondenter som arbetar där, möjlighet att välja olika program. Genom denna möjlighet är det, enligt flera respondenter, bättre förutsättningar på gymnasiet än vad högstadiet erbjuder för elever mottagna i särskolan. Dock anser flera lärare att kommunen borde föregå med gott exempel och skapa arbetstillfällen för ungdomar som har en intel-

lektuell funktionsnedsättning. Respondenterna menar att möjligheten att få arbete på den reguljära arbetsmarknaden är obefintlig, och menar även att det dessutom nästan är omöjligt att få en lönebidragsanställning. En reflektion som flera respondenter gör är att om inte kommunen kan skapa arbetstillfällen, vem kan/bör då göra det?

9. Diskussion

Ett av avhandlingens övergripande focus har varit att genom en fallstudieansats beskriva en kommuns arbete för att nå de mål som beslutats om en skola för alla, formulerats av politiska nämnden och som verkställts av förvaltningen, genom skolorna, i kommunen. Jag har genom intervjuer, undersökt föräldrars och lärares upplevelser och erfarenheter av dessa fattade beslut.

Resultatet kommer att diskuteras med Bronfenbrenners modell som analytisk kärna. Den har också varit avgörande för strukturen i diskussionen.
Mer specifikt är avsikten att diskutera vad man metaforiskt skulle kunna beskriva som innehållet i den ”Bronfenbrennerianska väv” av signifikanta mötesplatser vilka finns inom och mellan de olika sociala ”nivåer” han talar om. Resultaten har visat att dessa möten inte alltid upplevts som utvecklande av föräldrar och lärare, dvs. banat väg för en stärkt inkluderande miljö. Det kommer ibland grus i maskineriet. Väven förändras, vävs samman och upplöses i mer eller mindre lyckade kombinationer. Mötesplatserna kännetecknas således av en ständigt pågående process för eller mot inkludering.

Om vi med hjälp av specialpedagogisk forskning kan stödja skolan i att förstå hur och varför mötesplatser, inom och mellan de olika systemen, antingen är utvecklande mötesplatser, eller innebär hinder och negativa sociala låsningar, har vi tagit ett viktigt steg mot de grundläggande insikter som möjligen kan skapa en framtida inkluderande skola.

Avsikten med diskussionen är således att beskriva en ”väv” som kan hjälpa skolan att förstå hur de olika nivåerna beskrivna med Bronfenbrenner, ibland kan innebära mötesplatser där föräldrar och lärare upplever möjligheter och kan se konkreta lösningar, eller upplever hinder för en fortsatt utveckling mot en skola, där alla elever ibland är inkluderade och där det inte finns särskilda grupper. Det är denna intention kommunen menar att man vill ha och som också sägs vara en strävan.

Bronfenbrenners modell

Bronfenbrenners modell ger en bild av hur individens livsvärld gestaltas i samhället. De olika systemen påverkar den enskilda individen, och denna påverkan kan vara direkt eller indirekt. Påverkan sker inom och mellan systemens mötesplatser och har betydelse för barnets utveckling. Inom det mikrosystem som utgörs av familjemedlemmar, är det inte enbart barnet som påverkas, alla medlemmar påverkas av varandra. På så sätt är påverkan inte en ensidig påverkan, det handlar om ömsesidighet. Inom mikrosystemen sker påverkan direkt. Ett exempel kan vara familjemedlemmars påverkan på varandra och den kan vara av både positiv och negativ karaktär. Även inom mesosystemet, som är nästa nivå i modellen, är det oftast direkt påverkan. Samspel och kommunikation sker oftast direkt och informellt inom dessa system (Johansson, 1990). Inom mesosystemet har den enskilda individen ofta möjlighet att säga sin mening och även kunna påverka vad som sker. Exosystemet som är det näst sista i Bronfenbrenners modell kan för den enskilde upplevas vara långt borta och med liten möjlighet till direkt påverkan (Roll-Pettersson, 2001).

Inom makrosystemet, som är det sista systemet i modellen måste den enskilda individen själv engagera sig för att göra sin röst hörd, genom att exempelvis använda den i demokratiska val till kommun, landsting och riksdag. Bronfenbrenner (1979) redogör för hur hans arbete i olika samhällen påverkat hans syn på hur politiken i ett samhälle har makt att påverka människors utveckling:

> Public policy has the power to affect the wellbeing and development of human beings by determining the conditions of their lives (s. xiii).

Exo- och makrosystemen är de system som ofta innebär att individen påverkas indirekt, exempelvis genom att beslut fattas ”ovanifrån”. Andersson (1986) ger uttryck för att påverkan även kan ske indirekt:

> Men även utanför de miljöer, som barnet eller den utvecklande individen har direktkontakt med, finns förhållanden och faktorer som via interaktioner med och påverkan av andra än barnet också indirekt får konsekvens för barnets utveckling (s. 21).

I denna studie har kommunens (politisk nämnd och barn- och utbildningsförvaltning) intention varit att inkludera alla elever för att motverka segregering och särskilda grupper av särskilda elever. Intentionen är vällovlig men har också inneburit att föräldrars möjlighet att välja skolgång har begränsats.

Både föräldrar och lärare i denna studie uttrycker sina upplevelser av beslut ovanifrån, till exempel från ”skolorganisationen” och genomförandet av ”en skola för alla”.

Persson och Persson (2016) menar att det är meningslöst att tala om inkludering om man inte samtidigt talar om exkludering (s. 40). De menar att det handlar om att få möjlighet att välja bort inkludering; föräldrar och/eller elever kanske inte alltid vill ingå i en större grupp. Föräldrarna i studien som förutsätts vilja sina barns bästa, upplever vad jag kallar ”grus” eller hinder i mötet med skolan och dess ledning. Det visar sig i min empiri att de föräldrar som vill ha en annan lösning för sitt barn, än den som erbjuds inte enbart har hindrats av grus – de har mött en stängd dörr. Mesosystemet med ”barnets bästa” som utgångspunkt, innebär samarbete och öppenhet mellan de olika mikrosystemen för att det inte ska uppstå grus i maskineriet. Samarbete med hemmen är en uppgift som är ålagd lärare enligt Lgr 11. Samarbete är en förpliktelse från skolans sida och en frivillig möjlighet för föräldrar att få ta del av sitt barns skolgång. Relationen mellan mikrosystemen hem och skola är en viktig aspekt där föräldrarna har en central roll för barnets utveckling (Bronfenbrenner, 1979). Skolorganisationen ingår i exosystemet och är inte ett lika öppet system som mesosystemet, i meningen att det är längre beslutsvägar, där de beslut som fattas ska omsättas i skolans vardag. Flera föräldrar i studien uttryckte sitt missnöje över att de inte kunde välja särskoleklass för sina barn, och några föräldrar är av uppfattningen att de inte har haft möjlighet att få prova denna skolform. De vet därmed inte om det alternativet hade varit ett bättre val för deras barn. Denna avsaknad av reell valmöjlighet ”ligger och skaver”, och fungerar som små gruskorn som irriterar. Missnöje med denna inskränkning av valfriheten är något respondenterna i denna studie delar med andra föräldrar, som exempel tillfrågade föräldrar i De Boer, Pijl och Minnaert (2010). Av intresse är att föräldrar till barn utan funktionsnedsättning uppgav sig vara positiva till inkludering pga. olika ”spill över” effekter som t.ex. mer resurser till alla elever (De Boer et al., 2010).

I Runswick-Coles (2008) forskning visade det sig att det främst är föräldrar till yngre barn som är mest positiva till inkludering medan föräldrar till äldre barn är mindre positiva eller direkt negativa. Leyser och Kirks (2004) forskning redovisar liknande resultat men också att föräldrarna var oroliga för att deras barn skulle bli socialt isolerade i en reguljär klass. Både föräldrar och lärare i denna avhandling talar om ”glappet” som blir större ju äldre eleverna blir. Inkludering innebär inte per automatik social gemenskap med klasskamrater, det kan innebära exkludering i betydelsen att inte vara en del av gemenskapen. Flera forskare menar enligt Nilholm (2015) att gemenskap är *en* aspekt av inkludering (Haug, 1998; Slee, 2001; Vislie, 2003) och med en sådan definition blir frågan: Hur arbetar lärare för att elever inte bara ska

vara inkluderade, utan för att de också ska kunna ta del av en gemenskap? Enligt Westling Allodi (2010) kan ett inkluderande arbetssätt skapa ett tillåtande klimat, där den enskilda eleven tillåts få vara sig själv med sina unika egenskaper samtidigt som han eller hon ingår i en gemenskap.

I denna studie poängterade de intervjuade lärarna vikten av fortbildning och kompetensutveckling. Flera av lärarna som arbetar i år 1–6, har arbetat i B-form tidigare och har då haft ett arbetssätt som innebär att undervisa elever på flera olika nivåer, både åldersmässigt och kunskapsmässigt. Detta arbetssätt anser lärarna är tillåtande med avseende på olika egenskaper och var en orsak till att inkluderingen uppfattades som lyckad. Lärare i studien använder det här arbetssättet fortfarande och har bildat något som de benämner *familjegrupper*.

Familjegrupper liknar s.k. ”peer-mediated” insatser som har visat sig ha stöd i forskning för främjande av social inkludering av elever med funktionsnedsättningar (Odom, et al., 1999). Dessa familjegrupper är av konstant karaktär och byts inte ut eftersom kontinuiteten anses vara en form av styrka. Familjegrupperna är att betrakta som ett antal mikrosystem, inom vilka lärande och social gemenskap råder.

Även i andra studier framgår att lärare ofta lyfter fram avsaknad av vidareutbildning som ett skäl till att de har svårt att arbeta med elever med olika begränsningar. Det är sannolikt en fråga som borde studeras djupare. Mamas (2011) lyfter fram att om lärare har positiva förväntningar och positiva attityder, som exempelvis att ha förväntningar på alla elever i klassen oavsett funktionsnedsättning, så har inkluderingen större möjligheter att fungera. Även lärares pedagogiska arbetssätt och planeringen av lektioner har betydelse för hur inkludering kommer att ”lyckas”. Lärarna måste således se inkludering som en pågående process, utan att i första hand bedöma hur långt en elev kan nå beroende på hans eller hennes förmågor. Mamas menar att pedagogiken ska vara i fokus i det praktiska arbetet, och att man då måste lämna den enskilda elevens begränsningar samt synsättet att vissa elever inte kan klara av att följa undervisningen i skolan och därför måste exkluderas. En slutsats av denna studie är att det pedagogiska arbetssättet har en nyckelroll när det gäller att bedriva inkluderande undervisning, och att lärarens pedagogik påverkar både de sociala relationerna samt bidrar eller inte bidrar till en social solidaritet mellan eleverna.

Vad kan inkludering i praktiken innebära?

Ahlberg (2013) diskuterar statsmaktens styrning av utbildningsområdet och hon menar att:

> Influenserna till denna styrning kommer från den aktuella ideologisk-politiska hållningen (s. 31).

Ahlberg menar också att det ofta kan dröja åtskilliga år innan en politisk viljeinriktning omsätts till en reell förändring i skolans vardag och på så sätt kan innebära en förändring som motsvarar önskad viljeinriktning. Även Göranson et al. (2011) har uppmärksammat samma fråga och menar att den politik som råder, inte alltid får samma betydelse på kommunal nivå som på nationell nivå, dvs. de nivåer som Bronfenbrenner benämner som exo- och makrosystemen. Flertydiga skrivningar ger utrymme för tolkningar:

> I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt (Skollag, 2010:800, kap 1 § 4).

Vad som menas med ”barnets bästa” är en tolkningsfråga. Frågan är vem som har tolkningsföreträde framför någon annan, är det ”lagen”, de professionella, vårdnadshavare eller elever? Frågan kan också ställas om vad som avses med uttrycket ”vara utgångspunkt”. Är det att vara inkluderad som är utgångspunkt eller handlar det om barnets bästa avseende social delaktighet, kunskapsutveckling och lärande? Eftersom det föreligger olika tolkningsmöjligheter så kan frågorna få olika svar, beroende på vem eller vilka som svarar. I LGR 11 (2011) sägs att undervisningen i skolan ska förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Demokrati är inget som bara kan förmedlas, utan undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet:

> Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lgr11, s. 8).

Demokrati innebär att alla människors har lika värde, rättigheter och skyldigheter. Demokrati innebär även att alla ska ha möjlighet att vara med och bestämma:

> Demokrati är i grunden en idé om makt och maktfördelning. På så sätt kan man se gestaltningen av svensk skola som ett utryck för en maktfördelning där politiker, myndigheter, professionella, föräldrar och elever har olika rättigheter och skyldigheter (Nilholm, 2012. s. 108).

Föräldrarna i studien vet att inkludering sedan länge har varit en intention och de har därmed trott att inkludering praktiserats i deras kommun. Denna uppfattning delar de intervjuade föräldrarna i två grupper – de som är mycket nöjda med kommunens skola och de som är mycket missnöjda med densamma. Föräldrarnas erfarenheter och upplevelser visar dock på ett glapp, eftersom de intentioner som finns gällande en skola för alla inte stämmer med den verklighet som en del av föräldrarna förmedlar i empirin. I det avseendet är alltså nivåerna inte i fas. Mötesplatserna utstrålar en negativ kritik, som om den inte bearbetas, kan leda bort från målet.

Inkludering som process

Inkludering och inkluderande undervisning är processer där många påtalar att utmaningen är att forma en utbildning som är anpassad utifrån varje elevs individuella förutsättningar och som innefattar alla barn och ungdomar. Inkludering innebär ett förhållningssätt där alla elevers lika värde och lika möjligheter trots olikheter betonas (se Brodin & Lindstrand, 2010; Brodin, 2011; Kemp & Carter, 2006; Linikko, 2009). Den studerade kommunen uppfattas i det avseendet ha kommit långt, och det kan konstateras att alla elever är inkluderade i reguljära klasser, i teorin, men inte i praktiken. Några föräldrar uppger att deras barn går i en liten särskild undervisningsgrupp. En försiktig tolkning är att det, i detta fall, handlar om nivågruppering, vilket innebär att elever antas befinna sig på samma nivå kunskapsmässigt. I Rambergs (2015) avhandling framgår att 43 procent av Sveriges gymnasieskolor använder nivågrupperingar av elever. Samtidigt påvisas att nivågrupperingar är mycket negativt särskilt för de elever som anses vara ”svagast”. Ramberg säger att:

> Nivågruppering kan förstås som ett hinder som motverkar olika människor att mötas och ha möjlighet till ett jämlikt deltagande i det sociala livet (s. 115).

Liknande resultat påvisas i Brodin och Ljusbergs (2008) studie. I den studien framkommer inte om de små undervisningsgrupperna tillkommit utifrån elevernas nivå avseende kunskap; mera troligt är att dessa grupper skapats utifrån andra betingelser. Poängen är att de elever som går i sådana små undervisningsgrupper går miste om sociala kamratrelationer och de går också miste om möjligheten att samarbeta med fler klasskamrater samt får färre förebilder. Föräldrarna och även lärarna betonar vikten av förebilder och sociala relationer och båda grupperna menar att få förebilder och sociala relationer påverkar eleverna negativt.

Ett fåtal föräldrar upplever att deras barn är exkluderade från den reguljära klassen och därmed möter hinder för lärandet, då tillträde till mikrosystem,

exempelvis fler klasskamrater (familjegrupper), inte finns i praktiken. De möts inte bara av grus i maskineriet, de möts av stängda dörrar. Även lärare påtalar risken för exkludering. Var är intentionen att alla elever ska gå i en reguljär klass? Persson och Persson (2016) menar att:

> Inkludering handlar främst om skolans uppgift för att förbereda barn och unga för en tillvaro tillsammans med andra där gemenskap, respekt och solidaritet är nyckelbegrepp, alltså en allmänpedagogisk uppgift (s. 31).

Frågan kan ställas om kommunen i denna studie kan sägas ha inkludering av alla elever i en skola där inga ”särskilda grupper” finns? Intentionen har funnits men en intention räcker inte – den måste omsättas i praktiken – för alla. Några föräldrar menar att de inte fått välja bort ”särskilda grupper” och detta upplevs som stängda dörrar och avsaknad av transparens. Mellanrummen, t ex. samarbete mellan hem och skola, upplevs av några föräldrar som svåra att hantera och de upplevs som hinder, medan andra föräldrar upplever mellanrummen som möjligheter till samarbete och dialog.
Inkluderingstanken är en självklarhet för de intervjuade föräldrarna, i så motto att det inte funnits några andra alternativ inom kommunen. En process eller ett förlopp avstannar inte, den/det fortgår! Inkluderingsprocessen fortgår och ibland verkar det som om skeendet går framåt, medan det ibland kan verka som om processen backar. Hur processen tolkas är avhängigt tolkarens synsätt och upplevelser samt erfarenheter av framgång eller tillbakagång.
Studiens resultat visar att det finns en diskrepans mellan en skola för alla i teorin och praktiken. Kemp and Carter (2006) menar att det inte i första hand handlar om funktionshindrets grad, alltså individnivå, – om integreringen fungerar bra eller dåligt. Elevens personlighet och allmänna beteende, familjesituation och föräldrastöd samt skolans och lärarnas attityder är faktorer som har stor betydelse. I min studie framkommer liknande resultat, det är inte grad av funktionsnedsättning som har störst betydelse för ”lyckad” inkludering, det visar sig att elevens beteende har betydelse. En av respondenterna i förstudien menar att det är de elever som visar ett icke socialt accepterat beteende, som är ”svårast” att inkludera, det är sällan de elever som läser enligt särskolans kursplaner. Störst betydelse för upplevelsen av en ”lyckad” inkludering är dock lärares och resurspersoners kunskap, utbildning, tillgängliga resurser samt positiva attityder till inkludering på både kort och lång sikt.

Inkludering som ideologiskt ställningstagande och demokratimodell

Begreppet inkludering kan definieras på många olika sätt och har därmed varierande betydelse för olika personer, i olika kommuner eller olika länder (se Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000; Kugelmass, 2004; Tideman, 2000). I den studerade kommunen betyder inkludering, som tidigare sagts, att inga separata särskolor finns, vilket nästan utan undantag innebär att alla elever, med eller utan behov av särskilt stöd, går i reguljära klasser i grundskolan. Denna definition är det Person och Person (2016) menar, som jag uppfattar det, att inkludering innebär gemenskap, åtminstone på makronivån.

Vad betyder inkludering i praktiken? Kan man tala om hel eller delvis inkludering? Enligt flera forskare finns olika infallsvinklar vad gäller inkludering, från full inkluderande undervisning till ett ifrågasättande av inkludering (Kugelmass, 2004; Mittler, 2002; Takala & Hausstätter, 2012). Kan inkludering innebära all tid i en reguljär klass eller kan det innebära delar av dagen i reguljär klass och resterande tid utanför gruppen? Hur dessa frågor besvaras beror på vilken definition av begreppet inkludering som används. Denna studies resultat visar att merparten av respondenterna, både föräldrar och lärare, menar att inkludering innebär deltagande i den reguljära klassen och oftast hela skoldagen. Faktorer som kan begränsa denna delaktighet kan vara exempelvis ett omfattande omsorgsbehov under skoldagen. Föräldrar och lärare menar vidare att inkludering borde utesluta permanenta smågrupper av elever. Föräldrarna anser att de inte haft möjlighet att välja särskola och ett par föräldrar i studien hade önskat att denna valmöjlighet hade funnits. Resultatet visar att det förekommer smågrupper, ibland med föräldrars tillåtelse och ibland utan deras tillåtelse.

En genomgång av internationell forskning visar bland annat betydelsen av lärarna och deras agerande för processen mot inkluderande undervisning. Det är av yttersta vikt att det finns lärare som tror på inkludering, och som med sina attityder och handlingar skapar de sammanhang som barn och unga behöver för att kunna lära sig. I denna avhandling framkommer att ett fåtal föräldrar menar att de under barnets skolgång mött lärare som inte har haft ett inkluderande förhållningssätt. Andra föräldrar menar att skolgången fungerat för barnen på grund av enskilda lärares insatser. Men inte enbart lärare är av betydelse, utan det finns också andra viktiga processer för en mer inkluderande undervisning, exempelvis samverkan inom och mellan skolor samt närmare kontakter mellan skolor och samhällen. Ainscow, Booth och Dyson (2006) hävdar att det är av betydelse att ta itu med och ha modet att ifrågasätta rådande arbetssätt, vilket är en viktig strategi för att lyfta inkluderingsprocessen framåt (ibid).

De intervjuade föräldrarna har olika erfarenheter av inkluderingen av deras barn. Detta är rimligt då dessa föräldrar och deras barn är en heterogen grupp. Ungefär hälften är nöjda eller mycket nöjda med skolsituationen för barnen, medan övriga är missnöjda eller mycket missnöjda. Den senare gruppen menar att trots att det ska råda inkludering i kommunen, så är deras barn oftast i praktiken exkluderade. Swick och Hooks (2005) resultat har flera likheter med resultaten i denna studie, de lyfter fram det känslomässiga engagemanget, placering av barn i en liten grupp och behovet av förebilder från barn som inte har behov av särskilt stöd. Föräldrarna i denna studie ser inkluderingen som en möjlighet för deras barn att få tillgång till en social gemenskap där de får erfarenheter och kunskap som kan gynna dem. Inte minst pekar föräldrar på betydelsen av positiva förebilder. Leyser och Kirks (2004)) resultat visar att respondenterna i deras studie i första hand ser till sina barns välbefinnande, men de menar också att inkludering har positiv betydelse för de elever som inte är i behov av särskilt stöd, då de får en möjlighet att möta och lära sig av individuella olikheter. Dessa positiva förebilder går de elever miste om, som permanent får stora delar av sin undervisning i en liten grupp. Speciellt om den lilla gruppen inte har elever som kan fungera som positiva förebilder. Det är en viktig förutsättning, menar jag, för en demokratisk utveckling i ett land.

Jag håller det för troligt att det egentligen inte har så stor betydelse om det finns särskilda skolor i kommunen eller inte, eftersom vissa elever, trots uttalad inkludering, ändå har tillbringat stora delar av skoldagen i en liten grupp. De allra flesta respondenterna i studien, både lärare och föräldrar, ansåg att det inte skulle förekomma smågrupper överhuvudtaget.

Respondenternas upplevelser och erfarenheter tyder på att det saknats transparens mellan de olika nivåerna, som meso- och exosystemet. Att erbjuda inkluderande undervisning och därmed en skola för alla innebär mycket av det som Ferguson (2008) beskriver som en ny design. Inkluderande skolor ska vara tillgängliga för alla, överallt och hela tiden, enligt Ferguson. I den studerade kommunen är alla skolor tillgängliga för de flesta elever, dock finns det vissa elever som inte kan beredas plats utan stora ändringar av lokaler, eller det kan vara så att en elev placeras i en skola där ändringar måste göras, och i sådana fall kan eleven hänvisas till annan skola eller föräldrar begära annan skola. Ferguson (2008) menar att för att nå inkludering måste förändringar göras, på olika nivåer för att få full effekt, dvs. i det omgivande samhället, skolan, klassrummet samt för lärarna och eleverna. Dessutom måste både elever, lärare, föräldrar, administratörer och andra personer i omgivningen involveras i förändringsarbetet. I kommun A deltog flera tjänstemän och politiker och var involverade i förändringsarbetet (förstudien). Dessa respondenter återfinns inom exosystemet medan lärare och föräldrar

är mikrosystem som utgör delar av mesosystemet. Förändringsarbetet i kommunen innebar att lärare fick utbildning samt att några lärare fungerade som handledare i kommunens alla skolor.

Betydelsen av lärare

Utbildning och kompetens

Det har under vissa historiska perioder varit en dominerande tanke att vanliga lärare ska lära sig specialpedagogik för att kunna möta behoven i klassrummen och därmed slå undan fötterna för segregerande åtgärder. Utredningen om ”Skolans inre arbete”; *SIA-utredningen* (SOU 1974:53) studerade jämförelser mellan reguljära klasser och specialklasser och resultatet visade att de specialklasser som studerats inte hade positiva effekter för eleverna. *SIA-utredningen* bidrog till att den då rådande synen på elever i behov av särskilt stöd uppmärksammades och delvis förändrades i riktning mot att innefatta skolans undervisningsformer och arbetsmetoder, och inte enbart se svårigheter ur ett individperspektiv (Ahlberg, 2013; SOU 1974:53). Läroplanen som kom 1980 (Lgr 80) framhåller skolans uppgift att motverka att elever hamnar i svårigheter. I Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) föreslås varje individ ha rättighet att få delta i undervisningen i skolan utifrån sina individuella erfarenheter och förutsättningar. Betänkandet menar att det är inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken ska behandlas, och att skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd till bland annat arbetslagen för att de ska ges möjlighet att utveckla en sammanhållen verksamhet (Ahlberg, 2013, s. 29).

Propositionen som kom efter ovanstående betänkande slår fast att differentierings- och individualiseringsproblematiken *så långt som möjligt* (min kursivering) ska ske inom den reguljära undervisningen. Mellan dessa båda dokument finns en betydande skillnad som kan beskrivas som en viss tillbakagång till tiden före SIA-utredningen. I nästa betänkande för lärarutbildningen (SOU 2008:109) framträder ett mer uttalat individperspektiv på elevers svårigheter. Det framgår att:

> Elever med svårigheter måste få kvalificerad hjälp här och nu (s. 208).

Den proposition (SOU 2009/10:89) vid namn *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* – som följer på detta betänkande slår fast att alla lärare, oavsett inriktning, behöver vissa kunskaper och färdigheter inom bland annat det specialpedagogiska området.

Cook och Schirmer (2003) har pekat på att specialpedagogik i sig kan leda till att en del elever halkar efter i skolarbetet och har små möjligheter att återgå till sin reguljära klass beroende på detta. Om specialpedagogisk utbildning för ett fåtal lärare bidrar till att elever genom specialpedagogiska åtgärder ”halkar efter” sin reguljära klass, vad kan då lösningen vara? Kan svaret kanske vara specialpedagogisk utbildning åt alla lärare? I propositionen (2009/10:89) om den senaste lärarutbildningen finns framskrivet att vissa kunskaper och färdigheter, inom ett antal olika områden, är nödvändiga för alla lärare varav det specialpedagogiska ämnet är ett som nämns (Ahlberg, 2013). Dock infinner sig frågan vad som menas med ”vissa” kunskaper? Det är sannolikt så att alla lärare behöver ha betydligt större delar i sin utbildning som fokuserar på barn med olikheter, eftersom det primärt handlar om att alla barn ska ha rätt till stöd utifrån sina behov. En faktor av betydelse är synen på människors olikheter och specialpedagogiska insatser i det samhälle man växer upp i. Specialpedagogiken har en betydelsefull funktion genom att bidra till att den naturliga variationen av elevers olikheter kan mötas i skolan (Ahlberg, 2007; 2013).

Lärare i denna studie lyfter fram utbildning, fortbildning och kompetensutveckling som viktiga faktorer. Både föräldrar och lärare påtalar ytterligare en viktig faktor för att arbeta i en inkluderande skola; att ha ett intresse för de arbetsuppgifter som blir en följd av att alla elever, med och utan behov av särskilt stöd, går i en skola för alla. Flertalet föräldrar påtalar att kvaliteten på skolgången är beroende av enskilda lärares insatser och tycks har fungerat under vissa perioder, då främst när barnet var yngre men även beroende av någon lärares särskilda intresse.

Så även om organisationen av undervisning är utformad så att det inte finns särskilda skollokaler för särskilda elever är inte detta tillräckligt, enligt respondenterna i denna studie. Det handlar inte om särskilda skolor enbart – det handlar också bland annat om lärarnas utbildning och deras attityder. Detta resultat är också vad flera forskare funnit i sina studier. Avramidis och Norwich (2002) menar att om mer resurser och mer kvalificerad lärarhandledning fanns skulle lärare vara mer positiva till inkludering.

Lärares attityder till inkludering

Vikten av att lärare möter och delar positiva attityder till inkludering för att nå positiva resultat i den riktningen, betonas av flera forskare (bl.a. Ainscows et al. 2008; Brodin & Ljusberg, 2008; Mamas, 2011) medan andra forskare är tveksamma till inkludering och visar på en tendens till uppehåll eller tillbakagång i inkluderingssträvandena i vissa länder (t.ex. Ferguson, 2008; Pijl, 2010).

Den forskning som Lindqvist, Nilholm, Almqvist och Wetso (2011) presenterar, visar att lärargrupperna är de som oftast nämner individuella egenskaper relaterade till barnet som orsak till problem i skolan. Speciallärare nämner skolmiljön som mer vanlig vid pedagogiska svårigheter än barns hemmiljö. I min studie arbetar lärarna i skolor med en tydlig målsättning att alla elever ska gå i reguljära klasser, även om ett fåtal lärare talar om att det också finns några enstaka elever som får sin undervisning i liten grupp. Att lärarna i studien så tydligt säger att ett fåtal elever får undervisning i liten grupp, visar att de är medvetna om kommunens intention och vad som står i skolplanen. När lärare väljer dessa skolor får man anta att det finns en vilja att arbeta enligt kommunens intention.

Föräldrarnas (rättvise)kamp för sina barn

Alla föräldrar beskriver vilka strategier de har eller har haft för att se till att deras barn har fått det som behövts för en inkluderad undervisning. Man måste komma ihåg att de är föräldrar till barn som kanske inte själva kan berätta om sin skoldag när de kommer hem. Flera föräldrar beskriver att det ofta är svårt att skapa mötesplatser mellan hem och skola, i den meningen att det innebär samarbete kring eleven. Ofta upplever föräldrar grus i mellanrummen mellan de olika mikrosystemen. Ansvaret för att föräldrar erbjuds sådana möten vilar på skolans ledning. I ett samarbete mellan föräldrar och skola bör dialogen präglas av transparens i så motto att föräldrar får information om och får ta aktiv del i barnets skolgång. Föräldrar är experter på sitt barn och den kunskap de har är viktig för lärare och skolledning att få ta del av. På samma sätt har lärare expertkunskap om eleven i gruppen. Här behöver föräldrar och lärare mötas i ett konstruktivt samarbete som gynnar eleven. Lundström (2007) har i sin studie intervjuat trettio föräldrar som alla har fått ett barn som har en funktionsnedsättning. En förälder i studien säger att hon hade:

> En rädsla att det skulle behövas strid för att pojken skulle bli sedd utifrån sina förutsättningar (s. 232-234).

Lundström menar att föräldrar var oroliga när det exempelvis gällde barnens skolplacering. Hon säger att föräldrarna var oroliga för att de:

> Skulle få strida för att barnets kompetens skulle bli synlig (s. 232).

Denna oro och kamp delar föräldrarna i min studie. Flertalet av de föräldrar som ingår i studien beskriver överlag att de kämpar för resurser (extra resursperson) i sitt barns klass, de kämpar för barnets rätt till positiva förebil-

der och social gemenskap. De säger sig kämpa emot exkludering och ibland lägger de sig i pedagogens undervisning, då de anser att undervisningen ligger på fel nivå. I studien är föräldrar till högstadieelever överrepresenterade. En förklaring kan vara att föräldrarna till de något äldre barnen är mer engagerade i barnens skolsituation och utbildningsmöjligheter inför framtiden. Med stigande ålder blir kraven i skolan större och barnets sociala isolering tydligare. En annan tolkning är att föräldrar till de äldre barnen har fler erfarenheter att referera till i en intervjusituation. Då barnen är i yngre åldrar kan det hända att skoltiden ”flyter på” och att föräldrar är nöjda med skolgången (Roll-Pettersson, 2004).

Föräldrars inblandning i elevens lärande

Mitt resultat visar att några föräldrar upplever en form av maktlöshet, vilket kan illustreras som om mellanrummen mellan de olika mikrosystemen, inom mesosystemet, är mer eller mindre forcerbara. Upplevelsen av stängda dörrar kan handla om att föräldrar vill att deras barn ska få mer teoretisk undervisning exempelvis i svenska eller matematik medan grundsärskolans kursplaner, som fastställs av beslutsfattare inom exosystemet, innehåller mindre av dessa ämnen. Grundsärskolans kursplaner innehåller däremot fler timmar av estetiska ämnen som hemkunskap, bild och musik. Att möta föräldrar i en dialog samt samarbeta med dem kan betecknas som olja i det maskineri som samhället kan liknas vid.

Swick och Hooks (2005) har intervjuat föräldrar, och liknande resultat framkommer att föräldrar vill att deras barn ska få tillgång till undervisning i klasser med fler elever i stället för små undervisningsgrupper. Föräldrarna ansåg att den lilla gruppen begränsade deras barns undervisning i fråga om att lära sig mera. I denna avhandling menar några föräldrar att möjligheten till att deras barn ska få ”lära sig mera” motarbetas redan av att kursplanerna för grundsärskolan innehåller mindre av teoretiska ämnen i jämförelse med grundskolans kursplan. Sverige har i skollagen byggt in en form av segregering genom att några elevgrupper, som elever mottagna i grundsärskolan oftast inte följer samma spår som de flesta andra elever. Lundqvists (2016) studie lyfter fram att barn i behov av särskilt stöd är de som oftast möts av segregerande miljöer. En av möjliga orsaker antas vara att lagstiftning, föreskrifter och policy brister i tydlighet när det gäller intentioner för inkludering (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2015). Segregering handlar inte enbart om reguljära klasser respektive särskoleklasser. Resultatet i denna studie visar att elever som är mottagna i grundsärskolan inte får tillgång till teoretisk kunskap i samma utsträckning som elever vilka följer grundskolans kursplaner. Ett exempel är den förälder som menar att tiden ”lullas bort” och enbart ger en sysselsättning och inte egentlig undervisning. Föräldern hade hellre sett

att mer undervisningstid gått till kärnämnen, istället för ämnen av praktisk karaktär och vardagsaktiviteter.

Utveckling eller avveckling av en skola för alla i kommunen?

Utveckling eller avveckling av en skola för alla handlar om sättet att tolka begreppet *en skola för alla.* Å ena sidan finns en skola för alla, eftersom alla barn har obligatorisk skolplikt och måste gå i en skola. Ur denna synvinkel har Sverige en skola för alla. Å andra sidan kan begreppet även innebära att alla barn går i en och samma skola. Detta är en geografisk omöjlighet, men om man med skola sätter likhetstecken med skolform får begreppet *en skola för* alla en annan innebörd. Om man med uttrycket *en skola för alla* menar att alla elever går i reguljära klasser, finns inte en skola för alla. Sverige har olika skolformer och läroplaner och Skolinspektionen har klart uttryckt att kommuner ska erbjuda valmöjligheter för vårdnadshavare och deras barn. I det här fallet innebär valmöjligheten att också välja bort en skola för alla – med innebörden att alla elever går tillsammans i reguljära klasser.

Den tid som gått sedan datainsamlingen har visat att det har skett förändringar inom kommunen; tidigare så kallade eldsjälar har slutat, både i den direkta verksamheten men också på förvaltningsnivå. Det specialpedagogiska resurscentret finns inte längre, och på kommunens hemsida finns nu annan information om inkluderingen i kommunen. Dåvarande skolplan - som gällde då empirin till förstudien och delstudierna I och II insamlades – har meningen … *alla elever ska integreras enligt individuella handlingsplaner*.

År 2014 kom en ny skolplan i kommun A, som fortfarande gäller idag. I nuvarande plan finns meningen *skolan ska ge plats för alla barn oavsett deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella och språkliga förmågor och endast i undantagsfall skiljas från den ordinarie gruppen.* Uttrycket *endast i undantagsfall skiljas från den ordinarie gruppen* bryter det normativa mönstret om att alla elever ska gå i reguljära klasser. De båda meningarna innehåller som synes en väsentlig skillnad. Det som redan vid tiden för den första datainsamlingen samt även vid tiden för delstudierna I och II, var en realitet i den vardagliga praktiken, finns nu således inskrivet i skolplanen. Nämligen att ett fåtal elever inte fick sin skolgång inom den reguljära klassen, de fick undervisning i små undervisningsgrupper. Frågan är om den vardagliga praktiken banat vägen för ideologiska förändringar? Det har skett förändringar i kommunen när det gäller tjänstemän och lärare. Flera har slutat sina tjänster på grund av nytt jobb eller pension. Har detta inneburit att

intentionen om en skola för alla har urholkats? Det kan konstateras att det skett en förskjutning från en skola för alla, till att undantag från denna skola nu finns i den nya skolplanen.

Den senaste skollagen (SFS 2010:800) har, enligt min mening, inte heller förstärkt inkluderingstanken vidare, snarare motsatsen. Detta genom att det nu finns en skrivning om att skolledning kan avgöra inom vilken skolform en elev ska få sin undervisning, i de fall där skolledning och vårdnadshavare inte är överens. Detta gäller då eleven har en konstaterad utvecklingsstörning. Dock är det fortfarande så att det eftersträvas största möjliga samförstånd med en elevs vårdnadshavare. Det är huvudmannen, det vill säga kommunen eller den som driver en fristående skola, som har ansvar för skolans resultat och kvalitet. På nationell nivå i Sverige, finns Skolinspektionen som är en myndighet med dubbla uppdrag. Det ena uppdraget består i att kontrollera och granska kommunernas förskolor och skolor, det andra uppdraget innebär tillsyn. Skolinspektionens roll är att kontrollera och granska. I samband med tillsyn och kvalitetsgranskning ger Skolinspektionen råd och vägledning om vad skolan behöver rättas till utifrån de krav som finns i lagstiftningen (www.skolinspektionen.se).

Den studerade kommunen har i Skolinspektionens tillsynsrapport (2004) fått beröm för sitt arbete att inkludera elever i reguljära klasser. I rapporten står att kommunen inkluderar *alla* elever i reguljära klasser. Under senare år (2015) har kommunen ändrat sin syn kring en skola för alla och numera finns möjligheten att organisera undervisning på olika sätt, både inom den reguljära klassen, men också utanför klassens ram. På kommunens hemsida finns intentionen att man:

> Prioriterar lösningar som inte innebär särskilda placeringar av elever. Ett inkluderande arbetssätt innebär dock inte att alla elever alltid ska undervisas i samma klassrum. Man måste hela tiden se till och balansera elevens särskilda behov av socialt umgänge med jämnåriga och behovet av undervisning på elevens individuella nivå (sökt 2017-01-25).

Alla kommuner granskas av Skolinspektionen vart tredje år. I rapporten från 2015 har Skolinspektionen ändrat sitt ”beröm” till ”kritik” för samma inkluderande arbetssätt. Nu ska inkludering också innebära möjligt för föräldrar att välja ”renodlad” grundsärskola. Kritik riktas mot kommunen som inte erbjuder renodlad grundsärskola, och inte heller har samarbete med någon annan kommun som kan ta emot de elever där vårdnadshavare önskar renodlad grundsärskola. Skolinspektionen slår fast att verksamheten inte uppfyller författningarnas krav. En relevant fråga kan ställas varför kommunen ansågs utgöra ett föredöme i tidigare tillsynsrapporter? Det kan finnas flera svar, som exempelvis att det är först nu som Skolinspektionen ”upptäckt” att det

inte funnits en ”renodlad” särskola i kommunen, det kan ha inkommit klagomål på avsaknad av föräldrars valfrihet i skolplacering.

Frågan är om eller hur denna förändring nått föräldrar och lärare? Efter den riktade kritiken mot kommunen har åtgärder vidtagits som innebär att ”Hemkommunen ansvarar för att utbildning i grundsärskolan kommer till stånd för alla som har rätt att gå i grundsärskolan i enlighet med författningarnas krav”. Det finns två möjligheter som kommunen har haft för att åtgärda kritiken: Anordna ”renodlade” särskoleklasser inom kommunen eller ha samarbete med annan kommun som har denna form av utbildning. Det fattade beslutet om att föräldrar nu kan välja inkludering i reguljär klass eller särskoleklass, innebär att de föräldrar som så önskar kan välja det ena eller det andra. Detta beslut löser emellertid inte dilemmat som resultatet i studien visar, att inte alla elever får sin undervisning i reguljära klasser, ett fåtal elever får undervisning i en liten grupp, men dessa ”smågrupper” är inte att betrakta som renodlad grundsärskola. För några föräldrar är en särskoleklass inte ett alternativ! De vill att deras barn ska få tillhöra en gemenskap, få tillgång till förebilder och sociala relationer inom den reguljära klassen.

Frågan är om det finns olika tolkningsmöjligheter i lagar och förordningar? I de senaste läroplansbetänkandena kan utläsas en ”försiktig” återgång till att se eleven i ett individperspektiv (Ahlberg (2013) istället för att ha ett perspektiv som utgår från ett synsätt som betraktar den enskilda eleven utifrån ett miljörelaterat perspektiv. Enligt Bronfenbrenner utvecklas individen i samspel med sin omgivning. Kommunen har tolkat gällande lagar och förordningar utifrån intentionen om en skola för alla, som länge varit en uttalad inriktning. Ett internationellt dokument, som Salamancadeklarationen, är en viljeinriktning som Sverige skrivit under och som förespråkar ”inclusion” och ”inclusive education”. I Sverige tolkas detta enligt skollagen (2010:800) att det inte gäller alla elever. De elever som är mottagna i grundsärskolan kan inkluderas i reguljär grundskola, om föräldrar och skolledning är överens om detta. Om detta är en utveckling eller avveckling av processen för att arbeta med att inkludera alla elever, är en fråga som handlar om vilken syn beslutsfattare, föräldrar eller lärare med flera har på denna fråga.

En slutsats som kan dras är att enbart inkludering i bemärkelsen reguljära klasser, inte är möjligt utan föräldrars tillåtelse. En försiktig fråga är om debatten om grundsärskolans vara eller icke vara inte längre diskuteras? Det skulle, enligt min mening vara ett observandum, eftersom avsaknad av diskussion kan innebära att utveckling avstannar. Kommunen har fått beröm för sin inkluderande undervisning tidigare, också avseende att kvaliteten ansetts vara god. Fortbildning och kompetensutveckling har bidragit till detta. Skolinspektionen har under 2016 granskat tio skolor i tio olika kommuner avseende undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan

och får sin undervisning i grundskolan, så kallade integrerade elever. Skolinspektionen skriver i sin rapport att undervisningen på de granskade skolorna, i huvudsak har fungerat väl för de elever som varit integrerade. Rapporten visar att lärarna i de granskade skolorna i hög grad anpassar undervisningen utifrån elevernas behov. Det framkommer också att lärarna i stor utsträckning arbetar för att de integrerade eleverna ska vara delaktiga i klassen (Skolinspektionen, 2016).

Det framkommer i rapporten att det är en utmaning för lärare att genomföra undervisning enligt två kursplaner. Man lyfter fram rektors roll för att se till att lärare inte bara har en god allmänpedagogisk kunskap utan också kunskaper om grundsärskolans kursplaner.

Resultatet i denna fallstudie visar att den studerade kommunen, som är en av få kommuner i samma storleksordning, som har en uttalad intention att alla elever ska gå i reguljära klasser, ännu inte nått denna intention. Alla elever har inte alltid betytt alla elever. Det finns ett fåtal elever som får sin undervisning i en liten grupp, under en stor del av skoldagen, kanske beroende på att merparten av de intervjuade lärarna anser att *full* inkludering inte ska genomdrivas till varje pris, utan att det är individens och ibland klassens behov som styr. Resultatet visar också att kommunens intention inte är förenlig med gällande lagar och förordningar. Klart är att det finns grus i och emellan de olika systemen.

Avslutande reflektioner

Syftet med studien i sin helhet har varit att, utifrån de intervjuade, beskriva en kommuns arbete för att nå en skola för alla. I denna kommun har den politiska ledningen tillsammans med skolförvaltningen skapat förutsättningar för att nå uppställda mål och öka delaktigheten för alla elever.
Det finns inga särskilda skolbyggnader eller permanenta särskilda klasser inom skolan i den studerade kommunen, enligt respondenterna.

För det första var beslutet inte förankrat bland personalen utan fattades på organisationsnivå, (tjänstemän och politiker), vilket kan ha haft betydelse vid implementeringen. Dessutom var styrdokument och andra dokument i vissa delar inte tillräckligt tydliga, utan gav utrymme för olika tolkningar. Mot denna bakgrund fanns flera, både inom förvaltningen och inom ledningsorganisationen som oavsett individuella förutsättningar hos elever, delade visionen om att alla elever skulle vara inkluderade i sin närmsta skola, vilket de benämner som *en skola med alla.* Det är också så att respondenterna i förstudien till stor del utgörs av chefspersoner som delar denna uppfattning.

Begreppet ”eldsjälar” har betydelse i denna studie. Det fanns en ”drivande” förvaltningschef, samt en ”drivande” nämndsordförande, rektorer och lärare. De efterföljande delstudierna visar att dessa personer finns kvar i organisationen, vid tiden för datainsamlingen. Jag kallar dem för eldsjälar. Ett av studiens resultat är att eldsjälarna hade kunskap och kompetens och en vilja att inkludera alla elever. De hade också kunskapen att förmå elever att utvecklas och lära tillsammans med andra som kan fungera som förebilder. Resultatet visar att de flesta elever inkluderas i grundskoleklasser, men att ett fåtal elever inte får del av den sociala gemenskapen inom den reguljära klassen. Detta är en utmaning för kommunen.

En fråga är om en skolorganisation klarar att genomföra en inkluderingsimplementering i den omfattning man gjort i den studerade kommunen utan att det finns eldsjälar som omfattar de värderingar och det förhållningsätt som måste finnas för att lyckas? Utan dessa eldsjälar hade kommunen troligen inte påbörjat arbetet med en ny skolplan och en ny skolorganisation. Förstudien gjorde mig intresserad av att undersöka vilka erfarenheter och upplevelser föräldrar (delstudie I) och lärare (delstudie II) har av sina barns skolgång i denna kommun. Förstudien kan sägas utgöra de intervjuade respondenternas erfarenheter och upplevelser av *en skola för alla* och hur den omsatts i teorin, i så motto att respondenterna inte befunnit sig direkt i verksamheten, dvs. i klassrummen. Delstudie I och II kan sägas utgöra de intervjuade respondenternas erfarenheter och upplevelser av en skola för alla i praktiken. Valet av kommun handlade från början om att kommunen var tämligen ensam om att ha en skola för alla. Troligen är kommunen fortfarande en av få kommuner (i samma kommunkategori) som inkluderar de flesta elever i reguljära grundskoleklasser. Det har visat sig i resultatet att kommunen inte är unik, och dessutom tillåts, enligt rådande lagstiftning, inte någon kommun vara så unik att den enbart har inkluderande undervisning för alla elever.

Denna fallstudie ger viktig information kring implementerings- och förändringsprocesser avseende exempelvis inkludering av elever mottagna inom grundsärskolan, men även elever i behov av särskilt stöd. Det är viktigt för kommuner och skolor i en inkluderingsprocess, att medvetet ha ett systemperspektiv på dessa frågor. I litteraturgenomgången framkommer bland annat, att föräldrar till barn utan utvecklingsstörning ansåg att inkludering var positiv för deras barn just för att det fanns mer pedagogiskt stöd i klassen, så kallade ”spill över” effekter, samt att deras barn blev mer positivt inställda till olikheter (De Boer et al., 2010).

Flera föräldrar i denna studie anser att det varit stor omsättning på resurspersoner. Hur har detta inverkat på inkluderingen? Har det någon inverkan på barnens framtida studier? Framtida forskning bör studera detta närmare –

personalomsättning och dess inverkan på undervisningen. I denna avhandling har inte elevernas röster varit i fokus och det är av vikt att framtida forskning även låter dessa elever komma till tals vilket kan ge ytterligare en dimension genom deras upplevelser och erfarenheter.

En styrka i studien är att respondenterna i delstudierna I och II i stort hade samma positiva upplevelser av inkludering, genomtänkta pedagogiska arbetssätt, positiva förebilder och kunskapsutveckling. Respondenterna menar att inkludering i skolan är en förutsättning för ett inkluderande samhälle med respekt för individen. Av intresse är också att undersöka kommunen ur ett historiskt perspektiv för att om möjligt få svar på frågor som: Har kommunen historiskt sett haft en inkluderingstradition? Genomsyrar inkludering i skolan andra områden i kommunen, som vård, omsorg, socialtjänst och arbetsmarknad?

Summary

A Spanner in the works? The views expressed by some local government officials, politicians, parents and teachers about education for all

Introduction

Our perspective on children, adolescents and adults who have an intellectual disability (ID) have changed throughout history. One explanation is the prevailing values and attitudes existing at different times. The public elementary school was established in Sweden in 1842. Public schooling was compulsory for most children and young people, with the exception of those who, for example, had an intellectual disability (ID). Through changes in the law, however, Sweden introduced compulsory education for all children. There are three dates which are crucial for this: 1944, 1954 and 1968. Since 1968, all children have the right to a comparable education regardless of disability. Schooling is compulsory for all children between 7 and 16 years. Pupils in Sweden who have an intellectual disability are enrolled in the "primary special education program" which has two types of curriculum; reading based and functional (for pupils with more severe impairments). In addition, there are national special schools for students who have a hearing impairment combinded with an intellectual disability; a severe language disorder and for students who are deafblind with additional disabilities. These are all included in the compulsory school system.

Since July 1 1996 the local authorities have been given the responsibility for all pupils within the framework of the compulsory school system. Since that time the responsibility for special schools shifted from the county councils to the local municipalities. The issue of a school for all was, from then onwards very much in focus. The concept of *a school for all* can be interpreted in different ways and probably has different meanings for different people. Pupils who have intellectual disability can complete their schooling in comprehensive schools (and follow the curriculum), in comprehensive special schools (following the basic special school curriculum) or as integrated pupils in regular comprehensive schools. Being an integrated pupil in a comprehensive school means, in this context, to be a part of the regular class, but adhering to the special school curriculum.

The Salamanca Statement of 1994 advocates inclusive education of all pupils. The declaration says that integration (in English referred to as Inclusion and inclusive education) "is the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating a welcoming local environment, building an inclusive society and achieving education for all" (2006, p. 11). In Sweden, the compulsory school system is built up around separate types of schools for pupils with and without intellectual disabilities. The question as to whether this can be considered the most effective way to build an integrated society is a constantly debated issue. There exists some freedom of choice regarding schools and types of schooling for guardians of children with an intellectual disability. However, it is a limited choice, because, according to the Education Act, it is the accountable authority which has the right to decide in the case of disagreements about schooling. The same choice is not available for local authorities who, according to current legislation are required to offer special schools as an alternative to inclusion in regular classes, within the context of comprehensive education (SFS 2010: 800).

In kindergarten, for children between one and five-years-old and in preschool classes for six-year-olds, most children in Sweden are together regardless of whether they have special needs or not. It can be concluded that, in schools, inclusion and inclusive education are discussed, whereas in preschools inclusion is pre-supposed. One probable consequence of having several types of schooling is that inclusion and integration have not been fully implemented in practice, for example, in the sense expressed by the Salamanca Statement.

Key concepts

Key concepts in this thesis are *inclusion* and *participation*. These concepts emphasize human equality and humanism. They also stress the importance of affording normalized conditions and an environment that is accessible to all. The concepts of *a school for all* and *Inclusion* are sometimes used in this thesis interchangeably, although in policy documents and research they do not always have the same meaning. Research shows that the concepts of *participation* and *inclusion* are concepts defined in several ways and reflect different meanings in different contexts. (Cfr. Booth & Ainscow, 1998; Dyson and Millward, 2000; Kugel Mass, 2004; Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Szönyi, 2005; Janson, 2005; Molin, 2009).

Objectives

The overall objective of this thesis is to investigate in “Municipality A” the perceptions and experiences of implementing and developing work concerning "a school for all". The municipality in question claims to have a school system that is making efforts so that all students, regardless of curriculum status, should be included in the regular comprehensive school system. Edu-

cation for all means in this case; no separate schools or groups for pupils who have an intellectual disability and are of special school status. The empirical data for the thesis consists of interviews which together form a case study about one municipality. Three studies are included, and all have a qualitative bias. In the pilot study, which has a social science perspective (licenciate thesis, 2007) politicians and civil servants acted as respondents. In sub-studies I and II parents and teachers are the respondents. The common denominator is children/pupils who have the status for special education. The parents interviewed have their children with special school status and the teachers interviewed have/had pupils with intellectual disabilities in their mainstream classrooms. The municipality is a medium-sized local authority and, for many years, has had a clear intention with regard to *inclusion* and *inclusive education*.

Theoretical perspectives

The theoretical perspective is based on systems theory, specifically the Bronfenbrenner (1979) model of ecological systems theory. This model emphasizes human development in harmony with one's environment. Child development is placed in a context and interaction with various factors in the child's environment or surroundings. Within the framework of the ecological systems model (see Figure I in the thesis) is the "close" environments (microsystems where the individual lives and that impact directly their development; whereas the environments (exo- and macrosystems) at a "distance" have a more indirect impact on them. The different levels of Bronfenbrenner's model affect, therefore, an individual - but in different ways. The interaction between the child and the relationships that develop between the different microsystems can be of a positive nature and thus favor a child's development. Relationships can also be of a character that are detrimental to a child's development. The time perspective, referred to by Bronfenbrenner as the chronosystem, is always present, and can be said to encompass the other systems by constantly being an important component to consider. The time frame is an aspect that conveys the fact that as time progresses, so do the amount of experiences increase, as well as the amount of knowledge. By studying the time perspective, one can obtain a picture of how different parts of the ecological system interact and are molded as the individual develops over time.

The research is also based on the concept of *lifeworld* and the possibility to reflect upon the experiences we have in our *lifeworld* (Husserl, 1989; Bengtsson, 1998). Man lives his life "in the world" and this world is always present. In the *lifeworld* we are shaped by our experiences. Bronfenbrenner's model provides a picture of how the *lifeworld* of the individual is reflected in society/local authority. Through their accounts, the respondents in the pre-study have provided a picture of how the school and its organization within

the municipality work in theory. Moreover, they show in practice this relationship from their perspective as civil servants within the exosystem. The respondents in the two sub-studies have, through their narratives, conveyed the experiences of the same school and the school organization in practice, and from their perspective in the mesosystem. The respondents in the different studies have different focuses - for some, it is gainful employment as a teacher, where the vision of a school for all is practiced. For parents it's about their life situation together in a family where a child has an intellectual disability.

Implementation

The thesis approach can be described as a case study. It is the same municipality that constitutes the "case" (Yin, 2014). The pilot study and the two sub-studies contribute together to analyze and describe the implementation process of how *a school for all* has been implemented and developed in this municipality in the light of document analysis and the experience of management staff, parents and teachers. The pilot study is based on interviews with respondents, who can be considered to be within the exosystem. The empirical data for sub-study I is based on interviews with parents and their experiences regarding their children's schooling. Parents are included in what is referred to as a microsystem. Sub-study II is based on interviews with teachers and their experiences of working in an inclusive school environment. Respondents in paper II are found within both the meso- and exosystem.

The pilot study involved five respondents. In Sub-study I there were fourteen, and in sub-study II eight respondents. The choice of the municipality is an active choice, since this municipality claims that, under a long period, they have had *a school for all* organization. The respondents in the pilot study were contacted via email. A letter was sent to all parents who had a child of special school status. The criterium for the participatory teachers was that they should have or have had pupils receiving special education in their regular classes during the previous five years. The pilot study was published in 2007, and the collection of data for the two sub-studies was carried out between 2008 and 2009.

The Interview scripts have been interpreted with the help of parts of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), as a tool for this process and it has been implemented in seven stages. The interpretation follows the method of working described by Smith, Flowers & Larkin (2009). IPA has its theoretical origins within phenomenology and hermeneutics and is based on a *lifeworld* analysis.

Results

The pilot study

The empirical data in the pilot study were documents of various kinds, as well as interviews with management staff. The documented results of the study show that the municipality's stated policy and intention are contained in their policy documents, and these were the result of a decision made by the Local Education Board. These documents regulate the implementation of the compulsory school system in the municipality, together with the national laws and policy documents. The task of developing the curriculum to be adopted in the municipality was in the hands of civil servants, which is one reason why the respondents believe that the school curriculum is used as a tool for the work in hand. There were only leading politicians and senior officials who participated in the working group. The results of this study show that respondents had a clear goal to work with *a school for all*. In the interview situations, no one spoke of a school for all, instead the term a school with all (everyone). I mean that the expression a school with all (everyone), places a greater emphasis on the concept of "participation". This means that the respondents are aware that the municipality has a visionary goal to make the school the pupils' school and, therefore, highlights just that aspect. The expression also gives an idea that the pupils' participation and opinions are important. A school with all (education with all) gives the illusion of creating a school and educational processes together - leaders, teachers and pupils.

The municipality is quite unique in such a radical reorganization within the school system and has, therefore, received a lot of attention including from the Ministry of Education. The organizational changes have also meant a new approach for educators and pupils. According to the respondents, it has not been an easy process to implement the new organization, and achieve the goals laid out in the curriculum. The road has been arduous, and both politicians and civil servants have met with criticism which sometimes could be described as severe.

In my opinion, there were several enthusiasts who had a significant role in the reorganization of the municipality so as to achieve the intentions of a school for all. There are several reasons for this: The decision was not grounded among the staff, but was taken at the organizational level, (by civil servants and politicians) and this can have had a crucial role for its implementation. Moreover, policy documents and other documents were not sufficiently clear in some areas but gave room for different interpretations. Against this background, there were several enthusiasts both in the administration and in managerial organization, who shared the vision that all pupils

should be included in their nearest school, regardless of their individual circumstances. That is how they perceive the concept of a school for all. It is also true that the respondents in the pilot study are largely made up of these enthusiasts. In my opinion, without them the municipality might not have undertaken the major changes of a new curriculum and new school organization.

Sub-study I

Parental interviews show a relatively wide scope with regard to their answers to the questions asked. The answers vary from parents who are very satisfied with the school to parents who feel ignored and powerless. The parents who believe that their children's schooling is neither good nor bad, are missing from this thesis.

Most of the respondents see inclusion as a matter of course and a human right. This can be seen in the fact that the municipality has long since had a school for all policy. Within the municipality a discussion has existed that parents have perceived and, therefore, have been aware of. The results show that parents feel that there are both advantages and disadvantages for their child to attend an inclusive school. Half of the parents claim that the advantages outweigh the disadvantages.

Several parents involved in the study underline two key relationships that must be present for inclusion, namely positive experiences within the social community and the (special) educational knowledge within the learning environment. For these parents whose children attend a regular class, inclusion means a physical place - a place where the child can get access to the social community and where they can gain experience and skills that will benefit them in the long term.

The parents of younger children think that their child and they themselves are more involved, while parents of older children believe that both they and the child are less involved. "Years 1 to 6" often works better than years 7 to 9 which is perceived to be a bottleneck. With increasing age the resources within the school are reduced, and this does not favor these pupils. When the pupil comes to the upper secondary school (senior high school) more emphasis is placed on individual circumstances, according to one parent who has an older child. The same view was expressed by a parent who had children in years 7 to 9, but it can be seen rather as wishful thinking, since the pupil had not yet started senior high school by that time.

Despite the clear policy of the municipality, there are a few pupils who receive their education in what I call a form of "special small teaching groups" spending much of their time outside of the regular class. At times, a special

small teaching group of this kind might only consist of two pupils. Several parents expressed the view that it may be appropriate to occasionally receive instruction in a smaller group, but, according to them, there should still be access to positive role models and social community. A few parents would like to have the freedom to choose special school for children with ID (intellectual disabilities), instead of inclusion in a regular class. The majority of parents talk about the struggle they are waging for their children to get the education to which they are entitled. Most of the interviewed parents see it as their duty *to keep a watchful eye* on the school. These parents believe that you cannot be complacent and you have to be a strong parent, committed and prepared to fight for your child's rights.

Even when the school works well for their children, the parents state that it is important to always be prepared to act if necessary. To act can mean contacting the teachers and/or school management. All the parents refer to their struggle, though in different ways. In the study some parents mention their concern about the future and how this future will turn out for their children.

Sub-study II

This study shows that the teachers who were interviewed are remarkably conformant about wanting to work in a school for all. Several of the teachers have worked many years in the municipality and cannot imagine going back to working in a "purely" special education class. All interviewed teachers have made a conscious choice to work in this municipality, where they know that the municipality's policy is to recruit teachers who are positive towards inclusion. They also insisted that the training and in-service development have been essential, and mean that this is something which the school management and local politicians support. However, a few teachers believe that sometimes it is necessary to create special solutions, such as one-to-one tuition. In these cases, it should be the pupil's individual requirements which are decisive. It can be seen from the teachers' statements that they perceive a dilemma about, on the one hand, a school for all and, on the other hand, the needs of some pupils to work individually with just one adult. The respondents refer to which is often practiced in other municipalities, that even if all pupils are included in regular classes, there is space for temporary special solutions, such as one-to-one tuition.

According to the teachers, Inclusion works most satisfactorily among pupils in the lower grades, and becomes more difficult and less satisfying in years 7 to 9. Many teachers describe this level of schooling as a "bottleneck", where students daily meet several teachers, must take greater responsibility for themselves, move around between different classrooms and have their own lockers. It may be the environment that puts a spoke in the wheel of inclu-

sion, but it may also be that the pupil's age is significant as to whether inclusion is perceived as positive by their teachers or not.

The Senior high school (upper secondary school), according to the respondents who work there, offers the opportunity to choose between different programs. Through this opportunity, pupils attending senior high school have better conditions than those in years 7 to 9 for those who receive special education. However, several teachers feel that the municipality should lead by example and create jobs for young people who have an ID. Respondents believe that opportunities to work in the regular labor market are non-existent, and they also state that it is almost impossible to get subsidized employment. A reflection that many respondents make is this: If the municipality is not able to create jobs, who can/should do it?

Discussion

It is important for pupils with ID to have access to inclusive learning environments for both social interaction and knowledge. The results show a municipality that has its students' best interests at heart. There is a vision and a policy that what is best for the pupils is the opportunity to receive their schooling with other students in a regular class within the regular school system. This vision is consistent with the Salamanca Declaration (1994). Municipality A has received appraisal from the Ministry of Education for its work on quality issues, and for its work with the inclusion of pupils (National Agency for school inspection, 2004). Two head teachers visited New Zealand twice to study how the work was done with students in an inclusive school. The experience of these visits became the basis for a model for the development of *a school for all* in the municipality. Some schools were designated as "model schools" for the other schools in the municipality. Mixed age classes and family groups are two organizational tools mentioned as particularly positive for inclusion.

Respondents are at different levels (Bronfenbrenner’s model) within the school organization. The different levels can create a meeting-place where parents and teachers perceive opportunities and can see concrete solutions or experience obstacles to continued progress towards a school where all pupils are included and where there are no separate groups. This is the stated intention of the municipality that they want to have and attain. The result shows, however, that there may be a spanner in the works.

During interviews with teachers and parents the importance of choice was raised. There was, at the time of the study, only inclusive education provided in regular classes. This creates a dilemma for both parents and teachers, but from different angles. The results show that some parents do not believe that there is inclusive education in reality for all pupils, because their children

have received the majority of their schooling, in what might be called "special small teaching groups”.

A few parents claim, however, they want their children to have access to special schools for children with ID, but this possibility did not exist. They do not know whether this alternative would have been a better solution for their children. This lack of real choice "haunts" them, and acts as a constant source of irritation. Both perspectives provide parents with a spanner in the works in their view of what the municipality provides, yet with different ideas as to how the dilemma could be solved. Half of the parents are satisfied or very satisfied with the inclusive education while the other half of the parents are dissatisfied or very dissatisfied with their children's schooling. There are several reasons why parents are happy or unhappy. Every parent bases their judgements, of course, on their child's well-being. Comments mentioned in the interviews with parents include, access to positive role models, being in a social community, teacher qualifications and experience. The child's age is also an important principle in the responses from parents.
In this study, as in others, it is primarily the parents of young children who are most in favor of inclusion, while parents of older children are less positive. (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Leyser & Kirk, 2004; Runswick Cole, 2008;).

The Teachers
Teachers have a key role in the implementation of inclusive education. Positive attitudes play a crucial role in the task of managing to include special education pupils in regular classes. The teacher's qualifications in the form of special educational skills are also important (Brodin, 2011; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Linikko, 2009; Kemp & Carter, 2006; Kugel Mass, 2004).

Both parents and teachers talk about how the "gap" over time widens as the pupils grow older. Inclusion does not automatically mean social interaction with peers, it can mean exclusion in the sense of not being part of the community. According to Nilholm (2015), many researchers believe that community should be an aspect of inclusion (Haug, 1998; Slee, 2001; Vislie, 2003). In the present study two approaches are used in years 1 to 3 and years 4 to 6 which are seen as particularly useful for the development of community spirit in an inclusive school- mixed age classes and family groups.

The situation today in the municipality is not the same as at the time of this study. The study problematizes the question as to whether the municipality now has a school for all. The question is whether the school for all is developing or decaying? To answer this question, the concept of a school must be scrutinized. The municipality has interpreted this concept that all pupils have

the right to an inclusive education, which is in line with the Salamanca Statement- a declaration also ratified by Sweden. The results show that what was a school for all, at the beginning of the study, has undergone a "shift" toward a school for almost all. The organization of the municipality has "backed down" from a school for all to having inclusive education in regular classes as well as special school for children with ID. Sweden does not have a school for all, in the sense that all pupils attend regular classes. Sweden has two separate school systems which the municipalities have to relate to. In this perspective, all municipalities must provide pupils with intellectual disabilities the opportunity to receiving their schooling within the framework of special schools for children with ID. In the municipality in focus, special schools for children with ID have not been available for many years. Pupils have received their education mainly in regular classes.

During the time of the study, the municipality has been highlighted as a good example of a local authority that has implemented inclusive education in regular classes. The municipality has previously been praised for its inclusion, also emphasizing that the quality has been of a high standard. In-service training and skills development have contributed to this. The Schools' Inspectorate during 2016 examined ten schools in ten different municipalities with regard to the education situation for pupils of special school status who receive their education in regular comprehensive school, so-called integrated pupils. The Schools' Inspectorate writes in its report that the teaching in the schools in question, has worked well for the pupils who have been integrated. The assessment shows that teachers in the schools under observation to a great extent adapted their teaching to the needs of the pupils. It also emerged that teachers were extensively committed to the integration of these pupils in the class (School Inspectorate, 2016).

It appears from the report that it is a challenge for teachers to conduct teaching based on two syllabi. It also highlights the principal's role in ensuring that teachers not only have good general educational knowledge but also knowledge of the comprehensive special school curriculum.

It has been shown that Municipality A's intentions about a school for all are not consistent with the laws and regulations in force. This municipality has now remedied this by offering also special schools for children with ID. No municipality is allowed to only have teaching in regular classes. There is a gap, which Göransson, Nilholm and Karlsson (2011) notes, between the intentions of policy documents and their practice in schools, since national policy documents leave a great amount of space for interpretation.

Concluding remarks

This case study provides important information on the implementation and processes of change regarding inclusion of pupils of special school (for children with ID) status. Future research which voices the pupils' view who have a intellectual disability may provide further dimensions based on their experiences. Together with the experiences of teachers and parents, the pupils' voices can provide guidance to politicians and officials, as to how the school can be shaped and developed. It is also evident that the teachers' expertise is a prerequisite for running "a school for all". The teachers in this study received in-service training and skill development. However, it is unclear if all the teachers in the municipality benefited to the same extent from this. It is important for municipalities and schools in an inclusive process to consciously have a system perspective for these issues and also promote transparency between the different systems. The results show that many parents wanted more cooperation between the home and school, as well as greater participation and information. By developing cooperation between the home and school and providing more opportunities for active participation in children's education, the school will help to reduce the number of questions from the parents, as well as their sense of anxiety.

Referenser

Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. Pedagogisk Forskning i Sverige. 12*(2), 84−95.

Ahlberg, A. (2009). (Red). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.* Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2013*). Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar.*

Ainscow, M., & Miles. S. (2008). Making Education for ALL inclusive: where next? *Procpects,* 38(1), 15−34.

Ainscow, M. Booth, T., & Dyson, A. (2006*). Improving schools, developing inclusion.* London: Routledge

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of inclusive education*, (4)3, 211−229

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi.* Lund: Studentlitteratur

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education.* 17(2), 129−147.

Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund.* Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J., & Berndtsson, I. C. (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Avhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd.* (s. 17−36). Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson. E., & Granlund, M. (2004) Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I A. Gustavsson. (red). *Delaktighetens språk.* (s. 29−46). Lund: Studentlitteratur.

Booth, T., & Ainscow, M. (Red.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education.* London: Routledge.

Brodin, J. (2008). *Att tolka barns signaler: Lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Brodin, J. (2011). Children in precarious environments and life situations. *International Journal of Child and Adolescent Health, 4*(2), 131−138.
Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla* (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Brodin, J., & Ljusberg, A-L. (2008). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder in remedial classes: Brief research report. *International Journal of Rehabilitation Research, 31*(4), 351−355.
Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Great Britain: Routledge.
Cook, B.G., & Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education, 37*(3), 200−205.
Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches.* (2. ed.) Thousand Oaks: SAGE.
Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
Dalen, M. (2007). *Intervju som metod.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert. A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education,* 25(2), 165−181.
De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert. A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International journal of Inclusive Education, 15*(3), 331−351.
Dnr: S2012.028. *En strategi för genomförande av funktionshinderpolitiken 2011−2016*
Department for Education and Skills (2001.) *Special Educational Needs, Code of Practice (revised).* London: DfES.
Department for Education and Skills (2004.) *Removing Barriers to Achievement: The Government´s Strategy for SEN.* London: DfES.
Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Severe Disabilities? *Research & Practise for Persons with Severe Disabilities,* 32(1), 16−30.
DS 2009:25. Den nya skollagen − för kunskap, valfrihet och trygghet.
Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion.* London: Paul Chapman.
Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.* (1. uppl.) Stockholm: Liber.
Elkins, J. van Kraayenoord, C.E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122−129.
Emanuelsson, I. (1996). Artikel i T. Rabe & A. Hill (1996). *Boken om integrering*. Malmö: Corona AB.
Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 23(2), 109−120
FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). Socialdepartementet.
FN:s konvention om stöd till personer med funktionsnedsättningar (2008). Socialdepartementet.
FN:s standardregler (1995) Utrikesdepartementet & Socialdepartementet.

Förhammar, S. (1991). *Från tärande till närande: handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Gadamer, H-G. (1960/1997). *Sanning och metod i urval. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg.* Göteborg: Daidalos.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Acta Universitatis Gothenburgensis. (Diss).

Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the Practice of Science. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis* 21(1) 3−23.

Granlund, M. (2010). Alla människor behöver få känna kontroll. Hämtad 2017-03-13. http://wl.jag.se/25nov/Granlund.html

Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning.* www.spsm.se

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education,* 15(5), 541−555

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

Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: en historisk analys av avvikelse och segregation.* Stockholm: HLS.

Helldin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Müller, H. (2010). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20 oct. online.*

Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen − en ny lärarutbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd.* (Doktorsavhandling). Institutionen för socialt arbete/Umeå universitet.

Jansson, U. (2005). *Vad är delaktighet?* Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken.* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Johansson, I. (1990). *Kommunikationsbegreppet.* Kompendium. Hämtat från www.Karlstadmodellen.com

Kalyva, E. Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007) Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(3), 295−305.

Kemp, C., & Carter, M. (2006). The contribution of academic skills to the successful inclusion of children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities,* 18(2), 123−147.

Kugel, R., & Wolfensburger, W. (1969). Changing patterns in residential services of the mentally retarded. *A presidents committee on mental retardation,* Washington, D.C.

Kugelmass, J. W. (2004). *The Inclusive School. Sustaining, Equity and Standards.* Columbia University. New York: Teachers College Press.

Kvale, S. (2002). *Interview. En introduktion till det kvalitative forskningsinterview.* Kobenhavn: Hans Reitzels Forlag.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Lang, Lansheim & Ohlsson (2012). *Från en annan(s) utsiktsplats. Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning.* I (Red.) Barow, T., & Östlund, D. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning.* (s. 27−34).
Larkin, M. (2011) Interpretive Phenomenological Analysis (IPA). Hämtad 2011-12-01. http://www.ipa.bbk.ac.uk/
Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education,* 51(3), 271−285.
Lindqvist, G. Nilholm, C. Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The view of different occupational groups on special needs education. *International Journal of Special Needs Education.* 26(2), 143−157.
Linikko, J. (2009). ”*Det gäller att hitta nyckeln…” Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan.* Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för specialpedagogik.
Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years*. *Special educational needs, support provisions and inclusive education.* Doctoral Dissertation. Stockholm : Stockholms universitet, 2016. Stockholm.
Lundström, E. (2007). *Ett barn är oss fött. Att bli förälder när barnet har en funktionsnedsättning – ett beskrivande och tolkande perspektiv.* Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för specialpedagogik.
Lundström, E. (2016*). Föräldraskap med särskilda utmaningar − en longitudinell studie om att vara förälder när barnet har en funktionsnedsättning.* Working Paper, 1: 2016. Stockholms universitet: Institutionen för specialpedagogik.
Läroplan för rikets särskolor. (1959). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Lsä, 73. (1973). *Läroplan för särskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Lgr, 80. (1980). *Läroplan för grundskolan.* Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
Lpo, 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Lgr, 11. (2011, rev. 2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Mamas, C. (2011). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2011.555446.
Matson, I-L. (2007). *En skola för eller med alla*. Institutionen för individ, omvärld och lärande (Licentiatuppsats). Lärarhögskolan i Stockholm.
Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt.* Argos: Lund.
Merriam & Webster (2009). *Merriam-Webster Dictionary.*
Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.
Mittler, P. (2002). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.* London: Routledge.
Molin. M. (2009). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson. (red). *Delaktighetens språk.* (s. 61–81). Lund: Studentlitteratur.
Mossberg Schüllerqvist, I. (2005). *Läsa texten eller ”verkligheten”: tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro.* Doktorsavhandling. Stockholms Universitet: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education* 21(4), 443–445.

Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering – en kommentar. *Utbildning & Demokrati* 21(3), 107–111.
Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FOU-rapport, skriftserie 3. Hämtad från www.spsm.se
Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education.* 25(3), 239–252.
Nilholm, C. (2015). *Inkludering – vad kan man lära sig av forskningen?* Forskning i korthet (1). Kommunförbundet Skåne. Malmö: Printhuset Electra.
Nirje, B. (1969; 2003). *Normaliseringsprincipen.* Lund: Studentlitteratur.
Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Pedagogiska institutionen. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive education* 11(5−6), 535−550.
O'Connor, U., Hartop, B., & McConkey, R. (2003). *Parental attitudes to the statutory assessment and statementing procedures on special educational needs.* Bangor: Department of Education.
Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., … Favazza, P. C. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education,* 19(2), 75−91.
Persson, B. (2009). *Finns en specialpedagogisk agenda? – Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd.* Tidskriften Krut nr 4, 136.
Persson, B., & Persson, E. (2016) *Inkludering och socialt kapital. Skolan och ungdomars välbefinnande.* Lund: Studentlitteratur.
Petalas, M., Hastings, R., Nash, S., Dowey, A., & Reilly, D. (2009). "I Like That He Always Shows Who He Is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*. 4, 381−399.
Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 10(1), 197−201.
Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K.W. (2001) Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention* 24, 266−286.
Ramberg, J. (2015). *Special Education in Swedish Upper Secondary Schools: Resources, Ability Grouping and Organisation.* (Doctoral Dissertation). Stockholm: Department of Special Education, Stockholm University.
Reid, Flowers & Larkin (2005). Exploring lived Experience. *The Psychologist.* 18(1). Hämtad 2012-02-22 från http://thepsychologist.org.uk.
Rickardsson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
Roll-Pettersson, L. (2001). *Between open systems and closed doors: the needs and perceptions of parents of children with cognitive disabilities in educational settings.* Doctoral Dissertation. Stockholm: Department of Special Education, Stockholm University.
Roll-Pettersson, L. (2004). Perceptions of school: Parents of children enrolled and not enrolled in the Swedish special education programme – a longitudinal approach. *European Journal of Special Needs Education.* 19(3).
Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden.
Education and Training in Developmental Disabilities. 43(2), 174−185.

Roll-Pettersson, L. (2010). Mothers voice their perceptions about their children's educational placement. *Scandinavian Journal of Disability Research.* 3(1), 69−87.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. In C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Eds.), *Reflektioner kring specialpedagogik [Elektronisk resurs]: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36−51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Runswick–Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education:* 35(3), 173−180.

Runswick – Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education:* 38(3), 112−119.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Sandin, B. (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600−1850* (Arkiv avhandlingsserie, nr 22). Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet.

Sandin, B. & Sundkvist, M. (2014). *Barn, barndom och samhälle: svensk utbildningshistoria.* (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Serning, Niklas (2011) *International aid workers' experience of support – an Interpretative Phenomenological Analysis.* PhD thesis. Middlesex University.

SFS (Svensk författningssamling)

SFS 1944:477 Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa.

SFS 1954:483 Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna.

SFS 1967:940 Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda.

SFS 1985:1100 Skollag. Ändrad 1997:1212 (omtryck) samt 1998:352, 353, 1829; 1999:180, 321, 886. Utbildningsdepartementet.

SFS 1985:568 Omsorgslagen, (reviderad SFS 1967:940).

SFS 1993:387 Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade.

SFS 1994:1194 Grundskoleförordningen. Utbildningsdepartementet.

SFS 1995: 206. Särskoleförordningen. Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800 Skollagen. Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:185 Skolförordningen. Utbildningsdepartementet.

Shinebourne, P. (2011). The Theoretical Underpinnings of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). *Existential Analysis* 22(1).

Skidmore, D. (2004). *Inclusion. The dynamic of school development.* Cornwall, UK: MPG Books Ltd.

Skolinspektionen (2016). *Integrerade elever. Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundsärskolan.* Hämtad från www.skolinspektionen.se

Skolverket (2000). Rapport. *Kvalitet i särskolan − en fråga om värderingar*

Dnr. 2000:2037. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2002). *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002 – 2010.* Dnr. 2002:01884. Stockholm: Skolverket.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. *International Journal of Inclusive Education,* 5(2−3), 167−177.

Smith, J. (2010, a). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9−27.

Smith, J. (2010, b). Interpretative phenomenological analysis: a reply to Amedeo Giorgi. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis* 21(1), 186−192.

Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
Socialstyrelsen. www.se/publikationer
Prop. 1999/2000:79. *Från patient till medborgare. Nationell handlingsplan för handikappolitiken.* Stockholm: Socialdepartementet.
SOU (Statens offentliga utredningar)
SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete. SIA.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1976:20. *Kultur åt alla. Betänkande från Handikapputredningen.*
SOU 1982:19. *Handikappade elever i det allmänna skolväsendet.* Slutbetänkande från Integrationsutredningen. Stockholm.
SOU 1998:66. Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan. Funkis. Stockholm.
SOU 1999:63. *Att lära och leda. En Lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes AB.
SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning.* Delbetänkande från Carlbeck-kommittén.
SOU 2004:118. *Beviljats men inte fåtts.* Socialdepartementet.
SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning.* Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén.
Statistiska centralbyrån (SCB). www.scb.se
Svenska Unescorådet. (1997). *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd.* Stockholm: Regeringskansliet.
Svenska Unescorådet. www.portal.unesco.org/education
Swick, K. J., & Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placement of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal,* 32(6), 397−402.
Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet eller begränsning. Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. (Doktorsavhandling) Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.
SÖ (2008:26). Sveriges internationella överenskommelser. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.* New York den 13 december 2006. Stockholm: Utrikesdepartementet.
Takala, M. & Hausstätter, R.S. (2012). Effects of history and culture on attitudes toward Special Education: A comparison of Finland and Norway. *International Scholarly Research Network,* Vol. 2012, Article ID 162039, 1−7.
Tideman, M. (2004). Lika som andra – om delaktighet som likvärdiga levnadsvillkor. I Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
Unesco (2007). *EFA global monitoring report: EFA strong foundations: Early childhood care and education.* Paris: Unesco
Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: VR.
Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17–35.
Vitello, S.J., & Mithaug, D.E. (red.) (1998). *Inclusive schooling: national and international perspectives.* Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun.* Institutionen för individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Westling Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research 13:89–104.*

WHO (ICIDH-2, 2001). *International classification of impairments, disabilities and handicaps.* A manual of classification relating to consequences of disease. Geneva; World Health Organization.

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health,* 15, 215−228.

Yardly, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. In J.A. Smith (ED), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods.* (2ND edn). London: Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case study. Research, Design and Methods*. London: Sage. (5:e upplagan)

Ödman, P-J. (1996). Intervjuer. Hermeneutikers verkstad. *Didactica Minima*. (10:4=39), 6−14.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* (2., [omarb.] uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1

Intervjuguide (föräldrar)

Information om studiens syfte

Hur upplever du ditt barns skolgång?

Hur upplever du din egen och ditt barns delaktighet i skolan?

Vilka erfarenheter har du av inkludering och en skola för alla?

Deltar ditt barn i den reguljära klassen under hela skoldagen?

Om inte hur stor del av dagen utanför den reguljära klassen? Stor grupp/liten grupp?

Individuell studieplan?

Den sociala gemenskapen?

Kamrater?

Vilken kursplan följer ditt barn?

Kunskapsutveckling?

Bilaga 2

Intervjuguide (lärare)

Information om studiens syfte

Vilka erfarenheter har du av *en skola för alla*?

Hur upplever du att inkludering fungerar i praktiken?

Är alla elever inkluderade i den reguljära klassen under hela skoldagen?

Om inte hur stor del utanför den reguljära klassen? Stor grupp/liten grupp?

Vilka erfarenheter har du av samarbetet mellan hem och skola?

Delaktighet?

Individuell studieplan?

Den sociala gemenskapen? Kamrater?

Kunskapsutveckling?