



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och  
kommunikation

# **Självklarhet eller hämsko?**

## **En studie av några grundskollärares syn på inkludering**

Susanna Johansson

Examensarbete på grundnivå

i lärarutbildningen

Vårterminen 2011

Handledare: Jonas Nordmark

Examinator: Gunilla Granath

Examensarbete på  
grundläggande nivå  
15 högskolepoäng

## SAMMANFATTNING

---

Susanna Johansson

Självklarhet eller hämsko?

- En studie av några grundskollärares syn på inkludering

2011

Antal sidor: 25

---

Undersökningens syfte är att undersöka hur några lärare inom den svenska grundskolan ser på inkludering och den bygger på intervjuer som genomförts med klass- och resurslärare på låg-, mellan- och högstadiet i en liten mellansvensk kommun. Resultaten visar att man har en positiv inställning till inkludering gällande den demokratiska aspekten och skapandet av "en skola för alla", men att det finns en skillnad mellan klass- och resurslärares tankar kring vilka som gynnas resultatmässigt av ett inkluderande arbetssätt. Resurspedagogerna i undersökningen menar att alla elever gynnas av ett inkluderande arbetssätt medan klasslärarna menar att barn utan svårigheter riskerar att missgynnas resultatmässigt vid en allt för långtgående inkludering. Resurspedagogerna i undersökningen ser väldigt negativt på segregering lösningar men klasslärarna, framförallt på lågstadiet, ser i viss utsträckning behov av särskilda undervisningsgrupper. Alla informanter är eniga om att det behövs ökade resurser för att uppnå en lyckad inkludering i praktiken och en annan viktig faktor för en framgångsrik inkluderande praktik anser man att skolledningens inställning och stöd är. Informanterna på lågstadiet upplever en bristande förståelse och saknar stöd från skolledningen, medan informanterna på mellan- och högstadiet ser positivt på deras intresse och stöd. Undersökningen visar också på att det finns skillnader i kunskapsgrunden mellan olika lärarkategorier då resurspedagogerna har en forskningsbaserad grund medan klasslärarna på lågstadiet arbetar mer erfarenhetsbaserat.

---

Nyckelord: Inkludering, Grundskola, Klasslärare, Resurspedagog, Resultat

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	<b>5</b>
<b>Syfte och frågor</b>	5
<b>Inkluderingsbegreppet</b>	5
<b>Tidigare forskning</b>	6
<i>De ideologiska aspekterna</i>	6
<i>Inkludering i den pedagogiska praktiken</i>	7
<i>Forskning om forskningen</i>	8
<b>Tillvägagångssätt</b>	9
<i>Forskningsetiska principer</i>	9
<i>Intervjuerna</i>	10
<i>Informanterna</i>	11
<i>Kommunen</i>	11
<b>Disposition av resultat och analys</b>	11
<b>Lärare om inkludering – tematisering och analys av undersökningens resultat</b>	<b>12</b>
<b>Inkludering ur ett lågstadieperspektiv</b>	12
<i>Synen på inkludering</i>	12
<i>Vilka gynnas av inkludering?</i>	12
<i>Förutsättningar</i>	13
<b>Analys av intervjuerna på lågstadiet</b>	14
<b>Inkludering ur ett mellanstadieperspektiv</b>	15
<i>Synen på inkludering</i>	15
<i>Vilka gynnas av inkludering?</i>	16
<i>Förutsättningar</i>	17
<b>Analys av intervjuerna på mellanstadiet</b>	18
<b>Inkludering ur ett högstadieperspektiv</b>	19
<i>Synen på inkludering</i>	19

<i>Vilka gynnas av inkludering?</i>	19
<i>Förutsättningar</i>	20
<b>Analys av intervjuerna på högstadiet</b>	21
<b>Sammanfattande analys</b>	22
<b>Diskussion</b>	<b>24</b>
<b>Avslutande sammanfattning och reflektion kring studiens resultat</b>	24
<b>Metoddiskussion</b>	26
<b>Pedagogisk relevans och nya forskningsfrågor</b>	27
<b>Referenser</b>	28
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1: Missivbrev	
Bilaga 2: Intervjufrågor	

## **Inledning**

Den svenska grundskolan har genomgått en rad förändringar under de senaste decennierna. Många av de förändringar som genomförts, till exempel individualiserad undervisning, åldersblandade klasser och att eleverna själva ska bestämma över sin inläring, saknar enligt vissa forskare en vetenskaplig grund och kan enligt dessa till och med vara skadliga för resultaten (Hattie, 2008; Sundell, 2011).

En annan faktor som under ungefär samma tidsperiod vunnit allt mer mark, både i Sverige och internationellt, och åtminstone förändrat läromiljöns organisering är inkluderingsprincipen (Dyson et al, 2004). Detta begrepp är dock inte entydigt utan snarare flerdimensionellt och innefattande flera dilemman, man skulle exempelvis kunna se inkludering och segregering som processer som förutsätter varandra snarare än utesluter varandra (Nilholm, 2006). Att begreppet är väldigt mångtydigt visas också av att uppfattningen om dess innehåll och implementering i olika pedagogiska verksamheter ser väldigt olika ut (Haug, 2006).

## **Syfte och frågor**

Studiens syfte är att undersöka hur några lärare inom den svenska grundskolan ser på inkludering. Hur arbetar man för att uppnå inkluderingsprincipen i den pedagogiska verksamheten? Hur ser man på inkluderingens resultat och effekter, såväl kunskapsmässiga som sociala?

Genom intervjuer av grundskollärare på låg-, mellan- och högstadiet och i analysen av dessa är avsikten att identifiera uttryck för definitioner av inkluderingsbegreppet, vilka som gynnas av ett inkluderande arbetssätt samt vilka förutsättningar som krävs för en lyckad inkludering i praktiken.

## **Inkluderingsbegreppet**

Tidigare användes begreppet integrering, vilket också är det som används som översättning av begreppet "inclusion" i den svenska översättningen av *Salamanca deklARATIONEN* (Svenska Unescorådet, 2006). Detta begrepp har dock ersatts av begreppet inkludering. En stor del av de som har en positiv inställning till inkludering som begrepp istället för begreppet integrering anser att den betydande skillnaden mellan begreppen är att inkludering syftar till att anpassa helheten (skolan) till delarna (elever som anses avvika) och att integrering istället fokuserar på delarnas anpassning till helheten (Nilholm, 2006). Även Ahlberg (2007) menar att begreppet integrering under de senare åren ersatts av begreppet inkludering, delvis på grundval av att man för att bli integrerad tidigare måste ha varit segregerad. Också Rosenqvist (2003) ger bifall åt beskrivningen och menar att det handlar om att den integrerade ska anpassa sig i riktning mot majoriteten.

Den innebörd de flesta ger begreppet inkludering är att skolan ska vara skapad på ett sådant sätt att den omfattar och gynnar den mångfald av människor som finns representerade i vårt samhälle och begreppet inkludering har i Sverige fått andemeningen av total delaktighet. Den inkluderande skolan ska kunna anpassas till elevernas behov (Carlsson & Nilholm, 2004; Linikko, 2009). Nilholm (2006) ger en

beskrivning av inkludering ur ett skolperspektiv och menar att skolan (helheten) ska vara organiserad på ett sådant sätt att den kan anpassas till de olika individerna (delarna). Vidare menar Nilholm att om man tänker på inkludering på detta sätt betyder det att alla elever, oavsett problematik, ska ha rätt att vistas i klassrummet. Enligt honom tyder då verksamheter som är särskiljande på en bristfällig inkludering.

## **Tidigare forskning**

### *De ideologiska aspekterna*

Nilholm (2006) framhåller att ordet inkludering har blivit ett ord med positiv värdeladdning. Det har som han uttrycker det blivit ett "plusord" och han jämför det med bland andra orden: "värdegrund", "fred" och "jämställdhet". Han menar dock att dessa ord kan ha många olika innebörder beroende av vem som använder dem.

Flera forskare har framhållit vikten av inkludering som ett projekt med politiska, demokratiska och filosofiska förtecken och det är lätt att förstå varför inkluderingstanken slagit rot, då få människor kan vara mot den ur ett demokratiperspektiv. Det är svårt att vara negativt inställd till att barn ska ha rätt att delta och inte många människor kan se positivt på segregering (Nilholm, 2006).

En undervisning som är inkluderande möjliggör elevers demokratiska fostran och skolan ska, förutom att skildra samhället och dess sociala och politiska läge, också påverka och omgestalta det aktuella samhället (Linikko, 2009; Assarsson, 2007). Olika beslut kring skolan tas i ett, som Assarsson uttrycker det, maktspel mellan grupper med både politiska och vetenskapliga intressen. På senare tid har man fokuserat på hur skolan ska "skapa möjligheter till delaktighet och gemenskap för alla elever oavsett förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov." (Assarsson, 2007, s. 14) och det blir enligt henne tydligt hur mycket politiken påverkar skolan och dess uppdrag. Vidare nämner hon också den målstyrning och decentralisering av skolan som skett under de senaste decennierna, vilken har medfört att tolkningen av våra styrdokument lämnats över till kommunerna. Kommunerna i sin tur formulerar politiska skolplaner, vilka därefter omformuleras i skolans egna skolplaner för att till slut återigen formuleras om av lärarlag och enskilda pedagoger.

De allmänna styrdokumenterna innehåller motstridiga uppgifter med krav som motsäger varandra, alla elever är likvärdiga och har rätt till deltagande, samtidigt som dessa elever alla ska nå upp till samma mål under samma tid för att nå minst betyget godkänt. "Hur ska elevers olikheter värdesättas samtidigt som de alla ska nå upp till samma mål med samma tid till förfogande?" (Ahlberg, 2007, s. 88) Denna kanske ouppnåeliga vision kan medverka till att inkluderingsprojektet inom skolan blir diffust (Ahlberg, 2007).

Politiska makthavare världen över har under flera år varit engagerade i utvecklingen av ett inkluderande utbildningssystem (Dyson et al 2004). Vilken ställning inkluderingsprincipen har associeras enligt Nilholm (2006) till vilken samhällsform som förordas. Således menar han också att visioner som exempelvis "en skola för alla" är ett resultat av den rådande demokratisynen och att dessa visioner förmedlar bilden av den "goda" staten. Inkluderingstanken kan då enligt ett nyliberalt sätt att se på den förstås som ett sätt för staten att styra över människorna. Han menar också

att inkludering, eftersom det är mer kostnadseffektivt än att segregera, även kan ses som ett ekonomiskt medel.

Olika perspektiv förekommer inom forskningen kring specialpedagogik, däribland ett kritiskt perspektiv vilket innebär att man ser svårigheterna utanför individen (Nilholm, 2006). Det kritiska perspektivet kallas även för ett relationellt perspektiv (Se Emanuelsson, 2004) och enligt detta tillför eleverns olikheter något till skolan och bör därmed ses som en resurs (Nilholm, 2006). Man bör utifrån detta synsätt undvika särskiljande lösningar och man ska betona barnens rätt till delaktighet. Med utgångspunkt i detta perspektiv anses det alltså att pedagogen ska ha förmågan att anpassa undervisningen till de olika förutsättningar eleverna har, så att alla kan känna sig delaktiga.

### *Inkludering i den pedagogiska praktiken*

Inkluderingsprincipen har på ytan ett starkt stöd, men hur den genomförs i praktiken skiljer sig väsentligt mellan olika skolor och klasser, menar Haug (2006) som undersökt inkludering i norska skolor. Som regel har lärare, lokalpolitiker och föräldrar stöttat inkluderingsprincipen, men det råder delade meningar om hur långt den ska genomföras i praktiken och om vilka effekter inkluderingen får på studieresultaten hos både elever i behov särskilt stöd och deras klasskamrater (Dyson et al 2004). Tidigare studier har också visat att grundskollärare med en positiv inställning till inkludering är mer återhållsamma när det gäller att inkludera i praktiken (Hwang & Evans, 2011). När det rör sig om sociala relationer och välmående förefaller skolan vara framgångsrik, men när det handlar om undervisning och ämneskunskaper är den inte fullt så lyckosam (Haug, 2006):

I will argue that the social parts of inclusion (fellowship, participation and democratisation) have received stronger attention in the school practises in Norway, than what concerns subject achievements and learning results. (Haug, 2006, s. 12)

Det existerar, som tidigare nämnts olika perspektiv på inkludering och en del forskare har problematiserat idén om den totala inkluderingen (Linikko, 2009). Vissa av dessa ser andra alternativ och det finns de som är kritiska till en total inkludering och menar att man måste tänka på den kognitiva och sociala utvecklingen hos individen. Man måste enligt dem analysera och få förståelse för både individens och miljöns förutsättningar innan en elev inkluderas, då det i annat fall är en så kallad *nominell inkludering*, vilken i själva verket istället kan vara exkluderande. Andra förespråkar en *varsam inkludering*, vilket betyder att man samlar in data från föräldrar och fackmän om eleven och miljön för att med hjälp av detta bedöma om inkludering är det bästa för eleven. Ytterligare andra talar om en *ansvarsfull inkludering* och menar att man fortlöpande gör uppföljningar och omprövningar. Sedan finns det också de som anser att det är förhållningssättet till skillnader som behöver förändras, att olikheter bör ses som något positivt. Linikko visar också på att vissa forskare anser att skolan som institution inte kan hantera alla de olikheter som finns bland eleverna och att det medför att det, utanför den ordinarie skolverksamheten, måste finnas exkluderande system.

Grundskollärares inställning till inkluderingsprincipen är i regel positiv, vilket internationella studier har antytt. Samtidigt är dessa dock bekymrade över

genomförandet i praktiken (Hwang & Evans, 2011). En undersökning genomförd i Sydkorea om grundskollärares attityder kring- och arbete med elever med funktionshinder, gjord av Hwang och Evans (2011), visar att över hälften av de deltagande lärarna tror på inkluderingens sociala fördelar för studenter i behov av särskilt stöd. Kunskapsmässiga vinster såg endast en knapp fjärdedel av deras informanter och majoriteten, cirka 75 %, upplevde att elever i behov av särskilt stöd skulle få en bättre undervisning i speciella undervisningsgrupper. I samma studie visar man att mer än en tredjedel av deltagarna upplever att de inte hinner med att tillgodose behoven hos elever i svårigheter och över hälften känner att de heller inte hinner tillgodose övriga elevers behov. En övervägande majoritet av informanterna i studien framhöll också att de saknade den utbildning som krävs för att de på ett framgångsrikt sätt ska kunna skapa en inkluderande undervisning och de ansåg att bristande stöd och bristande resurser var hindrande faktorer gällande genomförandet av inkluderingsprincipen.

Indelningen av elever i mindre undervisningsgrupper i Sverige har ökat, vilket är ett bevis på att den inkluderingsstanke som förts fram under de senare decennierna inte fått önskad effekt i praktiken. Att forskningen inte kopplat samman teori och praktik och på så sätt givit skolan stöd för att skapa en verksamhet som är inkluderande kan vara en anledning till detta (Ahlberg, 2007). En motsägelsefull situation uppstår i den typ av inkluderande verksamhet där man använder sig av tillfälliga lösningar som ska leda till inkludering. Dessa tillfälliga och samtidigt segregeringar, vars syfte är att leda till inkludering, kan jämföras med de inrättningar man tidigare hade för människor med olika funktionsnedsättningar. Genom att man tillämpar sådana typer av lösningar finns risken att någon inkludering aldrig uppnås (Linikko, 2009).

Att lärprocessen, enligt ett traditionellt sätt att se på tillägnet av kunskap, ska se likadan ut hos olika individer är ett annat problem som behandlas i Linikkos (2009) avhandling. Skolans målstyrning bidrar till att denna traditionella syn, som inte för inkluderingen framåt, stannar kvar och skolan skulle behöva genomgå en genomgripande förändring för att detta förhållningssätt skulle kunna ändras.

För att kunna inkludera är förhållningssättet till svårigheter av betydande vikt. Genom ett relationellt perspektiv på svårigheterna, vilket innebär att man ser på svårigheter som att de uppstår i mötet med miljön och inte som inneboende hos individen, kan det vara möjligt att upptäcka att både orsak och lösning till de problem som uppstår kan finnas i omgivningen (Emanuelsson, 2004).

### *Forskning om forskningen*

Forskningsfältet är mångfacetterat och denna mångfald kan ge många möjligheter till en stor bredd av forskningen på området, men det innebär också en ökad risk för otydlighet (Ahlberg, 2007). En möjlig väg till att göra forskningen mindre diffus, menar författaren är genom att skapa möjligheter till möten mellan teori och praktik.

I det kritiska perspektivet, som tidigare nämndes under rubriken *De ideologiska aspekterna*, har man kunnat urskilja tre faktorer (Nilholm, 2006). Den första faktorn kallar författaren *Nya vetenskapliga strömningar*. Det innebär enligt Nilholm att idéerna om en vetenskap fri från värderingar har börjat ifrågasättas inom samhällsvetenskapen. Genom att man börjat koppla olika perspektiv och olika värderingar till kunskap har det blivit mer accepterat med en kunskap grundad på



värderingar anser han och hävdar att forskningen om inkludering ofta är värderingsbaserad. Den andra faktorn benämner han *Framväxten av en identitetspolitik* och han menar då att grupper som av tradition varit marginaliserade har börjat kräva både erkännande och jämställdhet. Tidigare har man mest fokuserat på genus och etnicitet, men nu har också människor med funktionshinder börjar ställa sådana krav. Den tredje faktorn är *Idén om en skola för alla barn* och den, understryker han, har under lång tid varit en vision inom skolan, vilken också varit syftet med många av de skolreformer som genomförts. Tanken om skolor som är inkluderande kan ses som "ett utsträckande av visionen om "en skola för alla barn" till att omfatta barn i behov av särskilt stöd." (Nilholm, 2006. s 19). I kritiken, som under senare år vuxit fram, mot den traditionella specialpedagogiken råder det delade meningar kring utformningen av skolans inkludering. De olika uppfattningar som finns handlar främst om vilken roll specialpedagogiken ska spela i en skola som är inkluderande. Genom att olikheter inkluderas kanske den i framtiden inte ens är nödvändig (Nilholm, 2006). Författaren drar dock slutsatsen att många verkar vara ense om att alla barn ska omfattas av inkluderingstanken.

Forskning inom området tenderar ofta att föra fram en lösning, forskaren ställer en diagnos och bestämmer vilka åtgärder som kan vara lämpliga och den blir så att säga många gånger normativ och till stor del även propagerande (Nilholm, 2006). Barns rätt till deltagande är det som främst brukar betonas och då förekommer i de flesta fall en i varje fall underförstådd tanke om ett samband "mellan forskning, demokratiskt beslutsfattande och skolan som praktik." (Nilholm, 2006. s 35 - 36).

## **Tillvägagångssätt**

Undersökningen har en kvalitativ ansats. Huvuduppgiften för mig har varit att tolka och förstå resultaten av de intervjuer jag genomfört (Se t ex. Stukat, 2005). Genom att ta del av informanternas vardagliga erfarenheter kan jag få en ökad förståelse för hur man förhåller sig till- och arbetar med inkludering i en pedagogisk praktik.

### *Forskningsetiska principer*

Vetenskapsrådet (u.å.) har satt upp fyra huvudkrav, så kallade forskningsetiska principer, att beakta då man ägnar sig åt den här typen av forskning. Det första, som är *Informationskravet*, handlar om att informanter ska informeras om deras uppgift och om premisserna för deras medverkan. Forskaren ska också informera om att deras medverkan är frivillig och om rätten att avbryta deltagandet. *Samtyckeskravet*, som kommer näst, belyser att samtycke alltid måste inhämtas innan ett deltagande påbörjas. En annan del i detta krav är att om en informant vill strykas i efterhand ska man som forskare om möjligt tillgodose detta. I det tredje kravet, *Konfidentialitetskravet*, står det bland annat att alla uppgifter ska avidentifieras så att ingen utomstående kan känna igen dem. Det fjärde och sista huvudkravet behandlar syftet med de uppgifter informanter lämnat. Detta krav kallas *Nyttjandekravet* och innebär att uppgifter om enskilda, som lämnats i undersökningssyfte inte får brukas för andra ändamål.

## *Intervjuerna*

Urvalet av informanter gjordes utifrån principen strategiskt urval (Stukát, 2005). För att uppfylla studiens syfte var det av vikt att få informanter från samtliga tre stadier. Inför arbetet med min studie kontaktades låg-, mellan- och högstadieskolor i den utvalda kommunen och några exemplar av mitt missivbrev (Se bilaga 1) delades ut. De fick då en förfrågan om de var intresserade av att delta i min undersökning och samtidigt gav jag dem en övergripande beskrivning om problemområdet samt om mitt syfte med arbetet.

Innan respektive intervju tog jag åter kontakt med mina informanter och gav dem en tydligare beskrivning, förklarade samt berättade lite mer om vad frågorna skulle komma att handla om, så att de kunde förbereda sig inför intervjutillfället. Under intervjuerna använde jag mig av en bandspelare, för att inte riskera att missa eller misstolka information, vilket jag också informerade respondenterna om. Jag förklarade i både missivbrevet och innan intervjun startade att det fick välja själva om de ville spelas in men poängterade att det var för min skull och att ingen annan skulle ha tillgång till banden efteråt. Alla sex informanter kände sig dock bekväma med att spelas in, så det utgjorde inget problem. Studien är anonym, vilket garanteras genom att jag kodat informanterna istället för att namnge dem samt att jag inte heller namnger vare sig skolor eller kommun. De insamlade resultaten används enbart i denna undersökning.

Med utgångspunkt i undersökningens syfte och frågeställningar utformades semistrukturerade frågor för att ge möjlighet för informanterna att utveckla sina svar och synpunkter (Se t ex. Denscombe, 2009). Något jag gärna ville se genom mina intervjuer var om det framgick något som visar på styrkan i ett inkluderande arbetsätt samt se vilka som gynnas av det och i så fall hur de gynnas. I utformningen av intervjufrågorna (Se bilaga 2). valde jag därför att formulera frågor som på olika sätt rör respondenternas syn på inkludering; personligen, ur elevperspektiv och forskningsmässigt samt hur de upplever skolläringens agerande gällande inkludering.

När jag planerade min undersökning och övervägde olika tillvägagångssätt reflekterade jag över att man genom att använda sig av denna typ av intervjuer skulle kunna få en djupare insyn i hur man ser på inkludering i grundskolan. Ofta mynnar denna typ av frågor ut i samtal och diskussioner och svarens karaktär blir då mer nyanserade.

Det är svårt att garantera tillförlitligheten i en kvalitativ och därmed ofta småskalig studie (Se t ex. Stukát, 2005) men den tillgängliga tiden för studien samt dess omfång medförde att antalet intervjuer var tvunget att begränsas.

Eftersom jag är intresserad av att ta reda på hur man som yrkesverksam ser på inkludering valde jag att intervjua lärare.

För att kunna fånga in en bild av hela grundskolan från förskoleklass till år 9 och på så sätt synliggöra möjliga skillnader i synsätt mellan olika lärarkategorier valde jag att genomföra intervjuer med två lärare i grundskolans respektive stadier.

## *Informanterna*

Intervjuer genomfördes med två lärare i respektive åldersstadium inom grundskolan i en mindre mellansvensk kommun. Lärare 1 som jag kallar L 1 i texten är lärare i en förskoleklass och lärare 2, L2, är lärare för en klass i år 1. Dessa två lärare samverkar med varandra i ett f-1- perspektiv. De har den mesta delen av sin undervisning i åldershomogena grupper men en viss del av undervisningstiden arbetar de åldersblandat. Lärare 3, L3, är just nu klasslärare i år 4 och lärare 4 som jag benämner L4, arbetar som resurspedagog på mellanstadiet och har tidigare även varit resurspedagog på lågstadiet samt arbetat som klasslärare. Lärare 5 och lärare 6, L5 och L6, arbetar som resurspedagoger på högstadiet och de har båda tidigare varit klasslärare.

## *Kommunen*

Undersökningen genomfördes i en mindre mellansvensk kommun, i vilken man har tagit beslut om en policy att i så hög utsträckning som möjligt arbeta inkluderande. Man har också på kommunal nivå beslutat att arbeta med så kallad KBT, vilket står för kognitiv beteendeterapi (i boken *KBT och barn* av Helen Adolfson, 2010., kan man läsa mer om KBT) Denna linje ska gälla i hela kommunen och man arbetar efter detta inom både förskolan och grundskolan. Man har genom att utbilda några lärare till att bli resurspedagoger skapat så kallade resursteam som finns på varje skola i kommunen och tanken med dessa är att personalen i teamen ska fungera som stöd för elever och lärare. Idén är att det inte ska finnas några särskilda undervisningsgrupper, utan att elever ska ges stöd i klassrummen och att personal från dessa team ska hjälpa till att förbereda eleverna inför en total inkludering i klassrummet. I kommunen finns också särskola, vilket innebär att flera elever i behov av särskilt stöd, elever som är i större svårigheter, går i den skolan.

## **Disposition av resultat och analys**

Resultaten av intervjuerna och analysen av dessa presenteras stadiervis: låg-, mellan- och högstadium var för sig. För varje stadium presenteras sedan resultaten under rubrikerna: *synen på inkludering, vilka gynnas av inkludering* samt *förutsättningar*. Detta för att först och främst på ett tydligt sätt kunna göra jämförelser för att synliggöra likheter och skillnader i synsätt mellan de olika "åldersnivåerna" i grundskolan, men också för att skolan i den undersökta kommunen är organiserad i låg-, mellan- och högstadium. Efter respektive resultatpresentation följer en analys av densamma och slutligen görs en sammanfattande analys av hela resultatet.

# Lärare om inkludering – tematisering och analys av undersökningens resultat

## Inkludering ur ett lågstadieperspektiv

### *Synen på inkludering*

Barn i behov av särskilt stöd har alltid varit viktiga för L1 och hon säger att man med "KBT-tänket" har börjat se annorlunda på inkludering på det viset att man nu försöker se ur barnens perspektiv. Båda lärarna på lågstadiet menar att det är viktigt att vi förmedlar till våra elever att det inte är konstigt med olika. "Alla kan delta" säger L2 som anser att verksamheten måste anpassas efter de behov som finns.

De intervjuade lärarna anser att inkludering är något som oftast är bra, men att man inte kan inkludera till varje pris utan måste bedöma utifrån respektive fall i vilken utsträckning man bör inkludera. Något som är väldigt viktigt är att varje barn har en klasstillhörighet (L1). "Jag tror att alla barn vill höra hemma i en grupp", säger hon, men tillägger sedan att det finns de elever som själva inte vill vara delaktiga men att det ändå är viktigt att inkludera dem så att de får en social träning inför det kommande livet i samhället.

Inkluderingen är inte bra när man beslutar att totalinkludera trots att det inte fungerar. Då blir både det enskilda barnet och dess klasskamrater lidande av inkluderingen (L1 och L2). För att kunna inkludera barn som har väldigt speciella behov i all verksamhet måste man som lärare ha mycket hjälp för att kunna anpassa verksamheten efter barnets behov (L2).

L1 uttrycker hur man skulle lägga upp arbetet med att inkludera om hon fick önska:

Jag skulle vilja ha en klass, eller en grupp i varje skola som skulle kunna ta hand om de här barnen och sedan att de slussas ut till olika lektioner. Om "KBT" jobbade på sitt sätt för att ge mer förebyggande till de här barnen som kanske behöver ilskekontroll eller tjej- och killgrupper, hur man funkar. Om man då ser på en annan grupp, de som skulle jobba med de här med andra handikapp, som autism, att de jobbade vägg - i - vägg, klassrum bredvid klassrum och jobbade på samma sätt med att slussa ut dem och vara med dem ute i klassrummen. Så skulle min önskan vara, men det kostar ju. Jag tror att då skulle man kunna leva upp till vad skollagen säger, att varje barn får vad det behöver och jag tror att börjar man i ett tidigt stadium, redan i förskolan, förskoleklass, då tror jag att det skulle funka bättre på högstadiet. (L1)

Sammanfattningsvis gällande lågstadielärarnas syn på inkludering kan sägas att inkludering i stort upplevs som något positivt, men att man måste se till varje enskild individ.

### *Vilka gynnas av inkludering?*

Inkludering gynnar, enligt L1, ingen om den ska vara total. Om den däremot inte är det tror hon att den gynnar alla:

Om det ska vara helt inkluderad (till 100%) så tror jag ingen gynnas av det. Möjligen de som håller i budgeten! Men de gynnas heller inte långsiktigt eftersom

de här barnen på högstadiet kräver mer resurser. Om man tänker sig en inkludering, så som den vi tillämpar nu, där den inte är 100 % så tror jag att alla gynnas av ett inkluderande arbetssätt, både barnet i sig och den övriga klassen och läraren. De här barnen är ju ofta duktiga i "sitt ämne" och då tror jag att de kan inspirera de andra barnen. (L1)

L2 pratar om att anpassa undervisningen för att tillgodose olika lärstilar och menar att de flesta barn gynnas av att bli erbjudna olika sätt och olika nivåer i undervisningen. Båda menar också att barn med stora svårigheter inte mår bra av att inkluderas för mycket och att man måste vara försiktig när man inkluderar dem. När man märker att inkluderingen inte fungerar får man "backa tillbaka" och sedan försöka igen senare. Övriga barn i klassen gynnas inte heller om det blir för oroligt och L2 säger: "visst är inkludering bra, men man får fundera och tänka efter väldigt noga på Hur, Vad, Vem".

Om det fanns tillgång till assistenter eller en grupp, som den hon tidigare nämnde, menar L1 att de barn som är i svårigheter inte bara skulle gynnas socialt utan även kunskapsmässigt och hon tror att de då får det från assistenten och inte genom att enbart vara i klassrummet. Den andra läraren tänker på liknande sätt när hon säger:

Tidigare kunde man ta barnen åt sidan och jobba mer enskilt med dem och vi hade mer resurser, smågrupper och assistenter som kunde ta hand om de barnen som behövde det. Det var mycket bättre än det vi har idag, när alla ska inkluderas. Det finns inga smågrupper idag, de ska inkluderas i den stora klassen och då missgynnas de. Jag upplever också att elevernas resultat har blivit sämre sedan man börjat inkludera totalt in i den stora gruppen och inte har några speciallärare som kan hjälpa barnen med deras svårigheter så har det blivit sämre. (L2)

Sammantaget anser dessa lärare att en total inkludering inte gynnar någon, men att alla gynnas genom att hänsyn tas till varje individs behov.

### *Förutsättningar*

Flera gånger under intervjun återkommer L1 till den ekonomiska aspekten och hon menar att skolledningen ofta enbart ser till budgeten i dessa frågor. Att inkludera alla blir en "billig" lösning på kort sikt menar hon och hon tror att skolledningen, hon menar då inte skolans rektor utan de högre uppsatta cheferna inom verksamheten, ofta väljer att gå på denna inkluderingslinje av ekonomiska orsaker och att de inte alls ser till vad skollagen uttrycker. Mycket är beroende av resurser och har man många barn i en klass som är i behov av särskilt stöd hinner man inte med dem om man inte är tillräckligt många lärare (L1).

På sätt och vis känner L1 att hon inte kan påverka sina möjligheter att bedriva en inkluderande undervisning, men hon nämner att hon under föregående år lyckades påverka inför en elevs kommande skolgång. Även här återkommer hon till budgeten och till bristande resurser och hon menar att om de var flera lärare skulle det vara lättare. Hon tillägger att möjligheterna ändå finns, tack vare att de arbetar åldersintegrerat och de i och med det kan dela grupperna. För att få med alla barn arbetar hon också mycket med gruppering. Även den andra läraren talar positivt om deras arbetssätt och menar att samarbetet med förskoleklassen och den samverkan som finns med fritidsverksamheten underlättar deras arbete med inkludering. Hon anser också att de (personalen) borde våga mer, att det är värt att prova olika saker för att kunna inkludera i så stor utsträckning som möjligt.

De intervjuade lärarna på lågstadiet uttrycker själva att de har en bristande forskningsgrund bakom sig. L2 säger dock att de nu har ”kontakter, i och med att vi har barn som ständigt behöver handledning”, och på grund av att de nu har dessa barn i gruppen så har hon lärt sig hur man ska inkludera. Det är så man lär sig, genom att utsättas för det och prova, genom att få handledning av någon kunnig på området och gå på föreläsningar. Av att ”pussla ihop det här” menar hon att hon har lärt sig mycket.

Lärarna på lågstadiet upplever det som att de styrande i kommunen inte lyssnat på dem inför genomförandet av inkluderingslinjen och det är synd, menar L2, eftersom ”vi vet vad som barnen behöver mest”. Hon tror att politiker inte har vetskap om hur det ser ut i praktiken, att det budskapet inte når fram till dem utan fastnar vid de instanser som finns mellan lärarna och de styrande på riksnivå. Hennes önskan är också att skolan skulle vara statligt styrd, vilket hon tror skulle medföra att skolan blev mer likvärdig med tanke på att resurserna då skulle delas mer lika mellan kommuner. Den andra läraren på lågstadiet menar att vi ser en inkluderings-trend i Sverige och att det ska vara så här nu.

Gällande förutsättningar för att bedriva en inkluderande verksamhet synliggörs två större delar, där den ena är av ekonomisk art och den andra handlar om kompetens.

### **Analys av intervjuerna på lågstadiet**

Hur ska man tolka det sista som L2 uttrycker om en inkluderings-trend – positivt eller negativt? Båda de intervjuade lärarna uttrycker en positiv syn på inkludering och ligger i linje med det Nilholm (2006) menar, att det är svårt att vara negativ mot inkludering som fenomen. När man tittar på de andra svaren från lågstadiets informanter är det en inte fullt lika odelat positiv bild som ges, något som också Hwang & Evans (2011) visar på när de konstaterar att man gällande genomförandet av inkludering i praktiken är mer återhållsam med superlativen. Framförallt lyfts problem vid en total inkludering fram, vilken dessa lärare menar inte gynnar någon – varken den inkluderade eleven eller gruppens övriga elever. En total inkludering finns det också kritik mot i forskningen, då vissa menar att man måste se över både individen och miljön innan en elev inkluderas (Linikko, 2009). Man skulle kunna se informanterna som förespråkare för en *varsam-* och/eller en *ansvarsfull* inkludering (Linikko, 2009).

Båda lärarna uttrycker också ett missnöje med skolledningens agerande i frågan, de känner sig inte lyssnade på och upplever också att skolledningen driver principen på grundval av att det är mer kostnadseffektivt än segregering, precis som också Nilholm (2006) pekar på, och att ledningen har dålig förståelse för inkluderings effekter i övrigt.

De betonar också den ekonomiska aspekten gällande bristande resurser och båda menar att det med mer personal skulle vara lättare att genomföra inkluderingen i praktiken på ett bättre sätt. Att hinna med att tillgodose elevernas behov med för få lärare i klassrummet är svårt, menar läraren i förskoleklassen och detta förhållande framgår också av resultaten av Hwang & Evans (2011) studie.

Man märker här att L1 och L2 har i viss mån skilda uppfattningar om inkludering. L2 pratar mycket om att identifiera och jobba med olika lärstilar och L1 pratar mer om det sociala. Dessa lärare samverkar mycket och har på många sätt en samsyn. Det

faktum att L1 arbetar med en förskoleklass och måste fokusera mycket på elevernas sociala fostran in i skolan kan bidra till dessa skillnader i uppfattning. Båda arbetar med inkludering mest utifrån deras egen erfarenhet och har enligt dem själva en bristande forskningsgrund i sitt arbete med inkludering i praktiken och Ahlberg (2007) menar att skolan inte fått tillräckligt med stöd från forskningen för att kunna skapa en inkluderande verksamhet. Är detta ett problem i praktiken?

## **Inkludering ur ett mellanstadieperspektiv**

### *Synen på inkludering*

Precis som de intervjuade lärarna på lågstadiet anser de intervjuade lärarna på mellanstadiet att det är viktigt med en klasstillhörighet. Även de menar att hur, samt i vilken utsträckning man ska inkludera är individuellt och L3 anser att det är bra med "en stegvis etapp in till att vara heltid i en grupp". Hon anser att barnet behöver förberedas inför en total delaktighet. För att uppnå en bra inkludering anser båda lärarna att det är viktigt att anpassa sin undervisning så att den passar alla och L3 tänker själv mycket på olika lärostilar i sitt arbete med eleverna.

Dessa två lärare finner båda en stor glädje i att se barn utvecklas, må bra och lyckas och de har även gemensamt åsikten att alla människor är lika mycket värda.

Båda informanterna upplever att inkludering är bra för alla elever och de betonar då framförallt den sociala och medmänskliga aspekten och L3 menar att eleverna måste lära sig att acceptera alla människor och utveckla en förståelse för att vi är olika och se att "vi behövs allihop. Det ligger ingen värdering i olikheterna, allt är en styrka." Man ska inkludera i så stor utsträckning som möjligt, men det är då viktigt att ha en "fingertoppskänsla" (L4). Andra elever kan ibland försöka "trigga" de här eleverna som har svårt med sitt beteende, men det handlar mycket om att vara öppen och ge dem kunskap om den problematik som föreligger. De andra eleverna skulle aldrig kräva av en elev med ett fysiskt funktionshinder att göra något den inte klarar av, menar L4. Vidare berättar hon om ett tillfälle när de satt med elever och pratade ut om en händelse och klasskamraterna till en elev som inkluderas insåg att eleven inte agerar av illvilja:

Och förstå vad de har lärt sig då för framtiden, när de ska möta andra människor och när de kommer ut i samhället att folk är annorlunda, alla är inte så här och en del har svårt med det här och en del har lätt för det här och de lär sig, fastän vi ibland bara tycker att det är negativt att de inte kanske får arbetsro eller vad det nu är för någonting. Men de lär sig saker på det också, som är mycket större. Sen förstår jag ju frustrationen, jag har ju varit klasslärare själv i många år så jag vet ju frustrationen, att man ibland har planerat någonting och så kommer ett barn som har en diagnos och som gör att alltihop bara blir pannkaka och man bara tänker, Nej! (L4)

Barn som har fått diagnoser som innebär att de blir mycket utåtagerande och där det föreligger risk för att de skadar sig själva eller andra är den negativa aspekten av att inkludera (L3), men om man gör det på "rätt sätt" är det positivt. L3 fick själv en elev med en sådan typ av problematik till sin klass för en tid sedan. Eleven hade tidigare varit totalt exkluderad ur klassrummet, men fick en "KBT:are" som till en början var med i klassen på heltid och sedan successivt "jobbade bort sig själv". Efter ungefär en termin var eleven "totalt inkluderad i verksamheten", som L3 uttrycker det. Utan

denna typ av resurs hade det inte varit genomförbart, men i och med att de var två vuxna i klassrummet kunde alla elever få vad de behövde (L3).

Sammantaget kan man säga att dessa lärare ser inkludering som något i grunden positivt, framförallt ur demokratisynpunkt.

*Vilka gynnas av inkludering?*

L3 anser att det barn som inkluderas gynnas av ett inkluderande arbetssätt, men att övriga barn i klassen kan missgynnas:

Ärligt så är det ju det barnet som inkluderas, men gruppen som stort får det tufft. För de får kanske inte alltid den undervisning och den arbetsro som de behöver. Alla barn måste få komma till skolan och känna att de är trygga och mår bra och tycka att det är kul att komma till skolan och inte gå till skolan och vara rädda. Där kan jag känna att man kan ha en grupp på 29 barn som vägs mot ett barn och de 29 barnen blir förlorarna nånstans i det där. (L3)

Åsikten delas till viss del av hennes kollega som anser att eleverna får mera kunskaper av att vara inkluderade. Hon menar att eleverna förlorar på att vara exkluderade ur gemenskapen:

Jag tror mycket på ett sociokulturellt lärande, att man lär sig av andra. Här får de ju den här spec-hjälpen och då kommer de ju längre för att här får de hela tiden hjälp. Men därute får de ju lära sig och höra vad kompiserna säger och blir peppade av de andra. När man är med de andra så kommer den där dialogen och då hör man vad de andra tänker och då får man mycket mera. (L4)

Elever som inte har några svårigheter klarar sig oftast oavsett om man inkluderar eller inte och hon menar att dessa elever också kan lära sig att tänka på andra sätt genom att möta barn i svårigheter, ”de lär sig mycket av varandra.” (L4)

Exempelvis ”jätteautistiska” barn, som inte har något utbyte av inkludering, utan är ”i sin bubbla”, menar L4 missgynnas av att inkluderas. De övriga eleverna kan missgynnas långsiktigt, med avseende på deras studieresultat, av den situation som kan uppstå på grund av inkludering (L3):

Jag tror att kunskapsmässiga resultat så tror jag att vi kan ”tappa” en del barn. Många barn klarar sig oavsett vilken miljö de är i, men vissa behöver tyst och lugn och ro och behöver sitta och må bra och de tror jag missgynnas av det. Däremot så kan de få en mänsklig förståelse för att vi är olika och förstå att människor är olika och man måste lära sig förhålla sig till det också. Men kunskapsmässigt tror jag att de kan göra en stor förlust. (L3)

Gällande vilka som gynnas av ett inkluderande arbetssätt uppträder två olika uppfattningar: klasslärarens ståndpunkt att övriga elever kan missgynnas och resurspedagogens åsikt att inkluderingen gynnar alla och att elever utan svårigheter klarar sig vare sig arbetssättet är inkluderande eller inte.



## *Förutsättningar*

Eftersom eleverna när de kommer till mellanstadiet ofta redan genomgått utredningar och kanske fått diagnos och mediciner blir det lättare att jobba inkluderande jämfört med om man arbetar på lågstadiet (L3). För att arbeta inkluderande är det också viktigt med en god struktur anser båda lärarna, då det ger dessa elever trygghet att veta vad som gäller. Något annat som är väsentligt är att veta vad barnen klarar av (L3) och ge dem små och tydliga delmål. Och L4 anser att det är viktigt att eleverna får möjlighet att lyckas med sina uppdrag:

[...] allt de kan lyckas med ska de göra ute i klass och det de inte lyckas med det ska de få hjälp med här. Vårans målsättning är att de ska lyckas varje dag och vare sig om det är här eller där, det vi utsätter dem för, det ska de lyckas med. (L4)

För de båda intervjuade lärarna, främst L4 som är resurspedagog, gäller att de uttrycker att de är väl uppdaterade på forskning som finns på området. Båda har läst kurser som de har användning för i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och de går på föreläsningar och läser artiklar inom området för att hålla sig ajour. "Det är spännande att se vad som händer. Jag försöker att få så mycket kunskap som möjligt". (L4)

Båda anser att skolledningen är väl insatt på området och skolans rektor håller sig hela tiden uppdaterad på hur det går med barnen som resursteamet jobbar med och det är tydligt att hon är positivt inställd till inkludering och att hon är av åsikten att det är självklart att alla barn ska vara delaktiga i skolan. (L4)

Att det behövs mer resurser är de intervjuade lärarna överens om och omfördelning av befintliga resurser ser de som vanligare än tillskott. Resurserna räcker inte alltid till eftersom det finns så många barn som är i behov av särskilt stöd och fler vuxna i klassrummen och att resurspedagogerna skulle jobba mer ut mot klasserna har båda uttryckt som önskemål. Omfördelningen av resurser har tidigare, berättar de, bland annat lett till att man "lyft ut" barn med olika typer av beteendeproblematik ur klasserna för att få det lugnare där och satt in dem i en och samma grupp. Det medförde att dessa elever "ärvde beteenden av varandra" eftersom de inte hade några goda förebilder. Tillfälligt blev det bättre för övriga elever i klassen men för dessa elever blev det enbart negativt (L4) och att sprida dessa elever när man grupperar är viktigt anser L3. Hjälp måste sättas in tidigare än den gör i dagsläget och att göra åtgärdsprogram är något som kan hjälpa både elever och personal (L4), då kartläggningen bidrar till att göra situationen konkret. Man får inte vänta på en utredning utan måste agera utifrån det man vet:

[...] jag menar, problematiken har de ju även om de inte får en diagnos och då måste ju vi liksom göra en kartläggning och se: hur kan vi bygga upp det här på bästa sätt? (L4)

Man får heller aldrig ge upp menar hon, det finns alltid något sätt man inte provat:

Det är också min lilla grej, att det är aldrig kört. För det är det inte, hur illa det än är med de här barnen, så är det aldrig kört. Vi måste kunna titta och kanske hitta nåt sätt vi inte har provat. Det finns alltid en ny väg, det är aldrig kört! (L4)

Förhållningssättet hos personalen samt att all personal har kunskap om olika typer av problematik är också något som enligt henne påverkar möjligheterna för en

inkluderande undervisning. Att det finns en samsyn, som gör att man kan ”jobba tillsammans” och analysera barns beteenden och arbeta förebyggande och se vad i miljön som behöver ändras, betyder mycket i detta sammanhang (L4). Hon har under senare tid känt av en trend i kommunen, berättar hon, att man vill ”plocka bort” dessa barn. Hon menar att det kan vara ett resultat av lärares frustration:

Det är så lätt för lärarna, det är ju skönt för lärarna. På min tid när jag hade klass så fanns det ingenstans att göra av dem, då fanns den här beteendeproblematiken och annan problematik hos oss, men då var jag tvungen att själv lösa det. Sen när vi jobbade i arbetslag så fick vi lösa det på bästa sätt. Men nu finns möjligheten för klasslärare att lyfta ut dem och då kan ju faran bli att när man har tagit bort det här ”orosmomentet” så blir det ju lugnt och skönt i klassen [...].(L4)

Ett barn kan må dåligt och behöva ”plockas bort” för sin egen skull, ”men det måste väl ändå vara fokus på barnet”, menar hon. Målet är alltid att eleven så fort som möjligt och i så stor utsträckning som möjligt ska tillbaka till klassrummet.

Gällande förutsättningarna för att arbeta inkluderande framträder sammanfattningsvis en ekonomisk linje och en linje som rör personalens kompetens.

### **Analys av intervjuerna på mellanstadiet**

Även de intervjuade lärarna på mellanstadiet har en positiv grundsyn gällande inkludering och precis som informanterna på lågstadiet betonar de den sociala och demokratiska aspekten som en stor fördel. Man lyfter även fram vinsterna för övriga barn i klassen och menar, som också Linikko (2009) pekar på, att det är positivt för elevers demokratiska fostran med inkludering. Man kan anta att båda dessa lärare, i enighet med de perspektiv på inkludering Linikko (2009) beskriver, är förespråkare av en *ansvarsfull* inkludering samt att de anser att det är förhållningssättet som behöver förändras.

Till skillnad från de lärare som intervjuades på lågstadiet har dessa lärare en positiv syn på hur skolledningen förhåller sig till inkludering och man lovordar rektorn som håller sig uppdaterad om situationen.

Också här pratar man om vilken betydelse eventuella tillskott av resurser skulle ha för den inkluderande verksamheten. Mer personal skulle ge ökade möjligheter för en total inkludering, då det skulle medföra att resurspedagogerna kunde jobba mer riktat mot klasserna. Därmed skulle man också kunna ta bort segregeringar, vilka Linikko (2009) menar kan vara cementerande och bidra till att en inkludering aldrig kommer till stånd.

De intervjuade lärarna på mellanstadiet är också mer uppdaterade på forskning inom området, men man märker en viss skillnad i detta mellan klassläraren(L3) och resurspedagogen(L4), då resurspedagogen arbetar något mer på forskningsbasis än vad klassläraren gör.

Gällande vilka som gynnas av ett inkluderande arbetssätt och elevers resultat ser man en tydlig skillnad i uppfattning hos klasslärare/resurspedagog. Beror denna skillnad på de olikheter som finns i deras arbetssituation eller har det med forskningsgrunden att göra? Klassläraren(L3) anser att övriga elever i klassen kan förlora på ett inkluderande arbetssätt och att deras resultat också riskerar att sjunka, medan resurspedagogen(L4) menar att elever utan svårigheter klarar sig oavsett. Detta kan jämföras med Linikko (2009), som menar att skolan har svårt att hantera olikheter.

## **Inkludering ur ett högstadieperspektiv**

### *Synen på inkludering*

De intervjuade lärarna på högstadiet, som båda numera är resurspedagoger, betonar vikten av att ha en klasstillhörighet och båda är kritiska till att man placerat in barn i en speciell undervisningsgrupp istället för att placera ut dem i klasserna.

Barngruppen ska vara heterogen och rymma lite av allt, menar L6. Forskning tyder också på att man i vuxen ålder inte får samma typ av sociala sammanhang om man blivit exkluderad redan i tidig ålder påpekar L5.

För blir man placerad i en grupp, om man tillhör en särskild undervisningsgrupp, då är man direkt utanför. Då är man exkluderad, då är man inte en bit utav så att säga ett sammanhang, det sammanhang som vi kallar klass. (L5)

Informanterna på högstadiet pekar också på att beteenden förstärks genom att man sätter in barn med beteendeproblematik i en grupp, och det är fel mot barnen menar L5. Att arbeta mer ”ut mot klasserna” och ”på uppdrag av klasslärarna” anser båda är rätt sätt att inkludera. Stöd kan se väldigt olika ut beroende av problematik, och material måste anpassas så att alla elever kan vara delaktiga i klassen i så stor utsträckning som möjligt (L5). Eleven kan behöva få specialundervisning i något ämne eller beteendeträning menar hon, men målet måste vara att ”de ska ut i klasserna”.

Ett exempel på att elever lär sig mer ute i klasserna berättar de båda om. Den aktuella eleven hade ”stora problem med läs- och skriv”, först i år 5 lärde han sig läsa och skriva, och engelskläraren hävdade att han aldrig skulle nå ett godkänt resultat i Engelska. De motsatte sig lärarens vilja att ta emot honom i den speciella undervisningsgruppen. ”Ja ja, sa läraren, jag tvär mina händer, han kommer aldrig att få något betyg och då är det ert ansvar, precis så sa hon.” (L5) Som det ser ut nu så är pojken godkänd i Engelska berättar de.

Tidigare hade man sagt att: den här pojken kommer aldrig att lära sig läsa och skriva, men han går i ”normalklass”, har ”normala” kamrater så att säga, det här vanliga att se upp till och han har gjort sådana enorma framsteg och det hade han inte gjort här hos oss! (L6)

Sammanfattningsvis uppträder bland dessa lärare en positiv syn på inkludering och en negativ bild av exkludering.

### *Vilka gynnas av inkludering?*

Båda dessa lärare har en positiv inställning till inkludering och man betonar den demokratiska aspekten eftersom att alla måste få förståelse för- och lära sig tolerera olikheter, att ”alla har vi våra grejer som vi måste jobba med”. L5 menar att övriga elever ”köper” att en elev med någon form av problematik behöver exempelvis hjälpmedel, så länge de ”får en förklaring”. L6 har förståelse för att det finns en rädsla bland klasskamrater för barn som har ”väldigt stora beteendestörningar” som gör att de är utåtagerande och kanske skadar andra, men hon menar då att man ändå måste finna lösningar i klassrummet och inte placera barnet någon annanstans. Att identifiera orsaken till beteendet är viktigt, man måste göra kartläggningar för att hitta den utlösande faktorn för att kunna nå fram till en lösning (L5).

Man pekar också på de kunskapsmässiga vinsterna med att inkludera och menar att de inkluderade eleverna behöver de goda förebilder som de får i ett klassrum:

Här är ju takten alldeles för låg, det finns liksom ingen... vi har ingen motor här, ingen draghjälp, för det är ju kamrater som är de bästa förebilderna när det gäller att kämpa. (L6)

En inkluderad elev tror L5 når minst lika höga resultat i en inkluderande miljö och hon menar att elevens resultat förmodligen blir bättre än om den skulle ha varit exkluderad. Ingen av de intervjuade lärarna tror heller att övriga elevers resultat dras ner av att ha elever med olika typer av problematik inkluderade i klassrummet.

”Alla gynnas” av ett inkluderande arbetssätt, med ett fåtal undantag och dessa barn bör inte heller placeras in i en ”sådan här grupp”, utan de kanske behöver gå i specialskola (L5). Det finns fall med elever som har väldigt stora problem, menar L 5, där det inte är rätt att utsätta eleven för en inkluderande skolgång och det är enligt henne därför viktigt att man ser på det utifrån elevens perspektiv.

Gällande vilka som gynnas av ett inkluderande arbetssätt framkommer bland dessa lärare ståndpunkten att ”alla gynnas” och att fokus ligger på de elever som ska inkluderas.

### *Förutsättningar*

Båda av de intervjuade lärarna på högstadiet efterlyser mer tid för reflektion och handledning för att på bättre sätt kunna bedriva en inkluderande undervisning. De anser också att en samsyn bland personalen som arbetar med de här barnen är viktig. Man måste också våga prova, fungerar det inte, får man gå tillbaka och sedan prova igen eller prova något annat och det råder det delade meningar om (L6). Att se att problemet ligger i miljön runt barnen är en annan betydande aspekt, menar L6: ”Det enda vi har möjlighet att påverka, det är alltså miljön”.

Att knappa resurser är ett problem i kommunen håller även dessa lärare med om och som det ser ut nu så försöker man hålla elever samlade i samma klass när de ska ”ut i klasserna” för att en personal ska kunna följa med. Det är dock en nackdel menar L6, precis som de lärare jag intervjuat på mellanstadiet, då eleverna behåller sin roll och ”spelar upp den om de är flera stycken”. Hon anser att det optimala vore om man kunde sprida ut eleverna, men konstaterar att det inte är möjligt i dagsläget eftersom man måste spara på resurser. ”Det är en balansgång, det är inte helt enkelt. Så att vi motsäger oss själva lite...”

Det är ju inte enkelt, det ska vi inte tro. Att inkludera alla elever med olika svårigheter, det är inte en enkel sak, men det är något vi måste satsa på, det måste vara målet anser jag, att det ska vara en skola för alla...(L5)

Det har funnits fall, framförallt med påtryckning från föräldrar, då man vigt en personal från resursteamet till en enskild elev i syfte att inkludera totalt i klassrummet. Då har personalen till en början följt med eleven i alla ämnen och detta har visat sig ge ett gott resultat, men problemet är att det är resurskrävande(L6). Något som de intervjuade lärarna på högstadiet också betonar är att man måste agera mycket tidigare och de menar att resurser måste sättas in redan i skolans tidigare år.

Många års erfarenhet har enligt L6 lett till hennes syn på inkluderingen i skolan och hon uttrycker att det är viktigt att se ur barnens perspektiv:

Hur känns det att vara den som står utanför? Då är man avskiljd. Särskild, särskiljd och avskiljd, är det någonting att stå efter? Du får en stämpel i pannan för resten av livet. Ska jag vara en del i det? Ska jag orsaka något sådant? När man börjar på att tänka i de banorna då känner jag att: Nej! (L6)

L5 menar att hennes syn främst grundar sig på forskning, men också på erfarenhet och demokratisyn. Hon menar att alla ska ha samma möjligheter i en demokratisk skola.

Dessa båda lärare anser sig vara väl uppdaterade på forskning inom området, de är intresserade och läser artiklar och håller sig uppdaterade. L6 nämner också den handledning de får i egenskap av att de tillhör resursteamet i kommunen samt det faktum att de även har en relativt färsk utbildning inom specialpedagogik bakom sig. Den andra läraren lyfter fram att man i handledningsgruppen läser litteratur som är evidensbaserad.

Rektorn har enligt informanterna på högstadiet en viktig roll när det gäller i vilken riktning man ska gå och båda anser att rektorn och övrig skolledning är väl insatt på området och att de är positiva till inkludering. ”Men vi har många gamla uvar på det här stället”, säger L6 och syftar då på personal i organisationen och menar att deras syn kan medföra att det blir trögjobbat. Skolledningen måste vara stark för att lyckas driva igenom förslag som inte tas väl emot av delar av personalen(L5). Ämneslärarna måste reflektera över hur de kan bedriva sin undervisning på ett inkluderande sätt och då kan resurspedagogerna komma in som ett stöd, vilket enligt L5 också i grunden är tanken.

Hon tror att många klasslärare önskar ha en speciell undervisningsgrupp eftersom det gör det lugnare i deras klasser, men hon tror att de skulle få en annan uppfattning om de arbetade med barn som är exkluderade. Hon anser att den speciella undervisningsgruppen hon nu arbetar med bör avvecklas:

Bort med den här verksamheten, tillbaka till klasserna och hjälp dem där de är plus ge lärarna hjälp. Då tror jag att de kommer att vilja ha hjälp. Nu behöver vi ju inte ge dem handledning, för det är ju vi som tar hand om problemen, de har fullt upp med de där 27 övriga. (L6)

Det är svårare rent praktiskt på högstadiet, genom att varje elev möter så många olika lärare, att under ett och samma tillfälle samla alla de lärare som undervisar en elev för att komma fram till en lösning, menar L5. Den andra läraren tror dock att lärarna skulle vara mer motiverade att delta vid dessa möten om de hade eleven själv.

Sammantaget kan sägas, när det gäller förutsättningarna för att arbeta inkluderande, att ekonomin är en faktor och att samsyn hos personalen är en annan.

### **Analys av intervjuerna på högstadiet**

Precis som de intervjuade lärarna på både låg- och mellanstadiet har även dessa två lärare en positiv grundsyn gällande inkludering och de menar att det gäller att man anpassar verksamheten efter elevernas behov, vilket stämmer överens med bland andra Nilholms (2006) tankar om helhetens anpassning till delarna. Man anser att

inkludering är positivt för alla elever, men det är tydligt att man i första hand tänker på inkluderade elever när det gäller ämneskunskaper och resultat och att vinsterna för övriga elever i klassen främst rör sociala och demokratiska aspekter. Informanterna på högstadiet anser förmodligen, enligt Linikkos (2009) olika perspektiv på inkludering, att förhållningssättet till olikheter bör förändras.

Dessa lärare har en syn på skolledningens uppfattning om inkludering som stämmer överens med de intervjuade mellanstadielärarnas, men som inte går i linje med synen hos de intervjuade på lågstadiet. Skolledningen har en positiv uppfattning om inkludering men informanterna pekar på motstånd från klasslärare, som många gånger önskar ha dessa segregeringar kvar då det underlättar i deras egen praktik. Det framkommer tydligt att de anser att den "rätta vägen" att gå är genom att genomföra inkluderingslinjen fullt ut och för att kunna göra det måste ledningen använda sig av sin ställning och gå emot den övriga personalens vilja till förmån för inkluderingen som enligt Nilholm (2006) har ett överordnat värde.

Resursbristen ser även de intervjuade på högstadiet som ett hinder för att kunna driva igenom inkluderingen fullt ut och detta framförs också av Hwang & Evans (2011). Mer personal skulle innebära att elever i behov av särskilt stöd skulle kunna spridas ut i klasserna istället för att vara samlade i samma klass, vilket går i linje med de synpunkter som framfördes av informanterna på mellanstadiet. Mellanstadiets klasslärare(L3) menade att det är lättare att inkludera på mellanstadiet än på lågstadiet eftersom att man hunnit få den information man behöver om eleverna för att kunna arbeta inkluderande med dem på bästa sätt. På högstadiet menar informanterna dock att det finns andra svårigheter i och med att eleverna har så många olika lärare under sin skolgång och att det därmed blir svårt att samla ihop dessa för reflektion och planering.

Högstadiets informanter verkar hålla sig väl uppdaterade på forskning om inkludering.

### **Sammanfattande analys**

Gemensamt för alla informanter är att grundsynen till inkludering är positiv. Indikationer finns på att denna positiva bild är en yttring av idealiseringen av inkludering som begrepp, att det precis som Nilholm (2006) uttrycker det, är svårt att vara negativt inställd till inkludering när det som begrepp har kommit att få en positiv laddning. Inkluderingsprincipen har ytligt ett starkt stöd, menar Haug (2006) och att den demokratiska aspekten är överordnad de eventuella problem som inkludering medför framgår också tydligt hos alla intervjuade lärare. Gällande vilka som gynnas/missgynnas av en inkluderande praktik är man dock oense. Lågstadiets informanter menar att den inkluderade inte alltid gynnas, att man måste bedöma utifrån varje individ och de talar emot att totalinkludera. De ser också till övriga elever och anser att de kan missgynnas kunskapsmässigt genom det inkluderande arbetssättet.

Om man då jämför med mellanstadiets informanter ser man förutom skillnaden i synsätt beroende av vilka åldrar man arbetar med, också skillnad mellan resurspedagog och klasslärare. Klassläraren ser främst den demokratiska sidan som positiv men menar att övriga elever kan förlora kunskapsmässigt på en inkluderande verksamhet, ett problem som också belyses av Haug (2006), medan resurspedagogen är övertygad om att ingen missgynnas avseende kunskaper. Hon framhåller dock att

elever utan svårigheter klarar sig oberoende av om verksamhetens natur är inkluderande eller ej och att resultaten hos inkluderade elever blir bättre i en undervisning där alla är delaktiga. På högstadiet är de intervjuade lärarna, som båda är resurspedagoger, odelat positiva till inkludering och dess effekter och man menar att alla gynnas av ett inkluderande arbetssätt inte bara ur ett demokratiskt perspektiv, utan även kunskapsmässigt. Det blir dock tydligt att man här tänker på den inkluderades kunskaper och inte gör någon djupare reflektion över övriga elevers resultat. Man ser, precis som Nilholm (2006) ger uttryck för, den demokratiska aspekten av inkludering som överordnad. Överlag kan man också se att de intervjuade klasslärarna är mer medvetna om effekterna för även övriga elever, och att resurspedagogerna mest tänker ur de inkluderade elevernas perspektiv.

Gällande skolledningens förhållningssätt till inkludering råder det heller ingen total enighet, då de intervjuade på lågstadiet båda är missnöjda, medan övriga fyra informanter har en samstämmig bild. Här kan man också dra en parallell till den resursbrist som alla informanter pekar på, då de intervjuade lågstadielärarna ser ökade möjligheter till segregering praktiker med målet att inkludera genom att resurser kommer till, jämför med Hwang & Evans (2011) studie, vilken pekar på att majoriteten av de lärare som deltog i deras undersökning tror att elever som är i behov av särskilt stöd tillägnar sig kunskaper bättre i segregering praktiker än fullt inkluderade i praktiken. Ahlberg (2007) menar att skolan behöver stöd och möten mellan teori och praktik för att åstadkomma en framgångsrik inkludering i verksamheten. Övriga informanter ser ökade resurser som en chans att avverka segregering lösningar och istället totalinkludera, men med hjälp av resurser i form av extra personal.

Skillnader i hur pass uppdaterade lärarna är på forskning inom området verkar också föreligga. Lågstadiets informanter verkar ha en bristande forskningsgrund och de upplever också själva att de inte är särskilt väl uppdaterade. På både mellan- och högstadiet anser sig de intervjuade vara tämligen väl uppdaterade men en viss skillnad finns där gällande resurspedagoger och klasslärare, då klassläraren talar mer än de övriga lärarna om erfarenhet samtidigt som hon ändå ser sig som väl uppdaterad. Resurspedagogerna förefaller överlag vara väl insatta i ämnet och är intresserade av att hålla sig ajour med ny forskning inom området.

## Diskussion

### Avslutande sammanfattning och reflektion kring studiens resultat

Syftet med studien var att undersöka hur några lärare inom den svenska grundskolan ser på inkludering och jag ville veta hur man arbetar i skolan för att åstadkomma inkludering i praktiken.

Alla de intervjuade lärarna har i grunden en positiv inställning till inkludering, men det framgår dock att de alla inte är odelat positiva till den. Framförallt ser man skillnader i uppfattning mellan klasslärare och resurspedagoger då resurspedagogerna är av inställningen att alla elever vinner på ett inkluderande arbetssätt medan klasslärarna ställer sig mer avvaktande till det och anser att man stegvis bör inkludera eleverna i klassrummet. Där skiljer sig också uppfattningarna åt mellan klasslärarna på lågstadiet och klassläraren på mellanstadiet då lågstadielärarna önskar en speciell undervisningsgrupp som en länk till den ordinarie klassen. Det är svårt att säga något negativt om inkludering då det som begrepp har blivit idealiserat och fått en positiv laddning, vilket kan bidra till att eventuella negativa tankegångar och åsikter hos någon av lärarna inte framgår för att man är rädd för att säga något man inte bör säga, rädd för att tycka något man inte får tycka.

Gemensamt för informanterna är också förhållningssättet till svårigheter. Man har överlag ett relationellt perspektiv när det gäller barn i behov av särskilt stöd då man anser att det är verksamheten som ska anpassas efter individens behov och inte tvärtom. Hur verksamheten bör anpassas skiljer sig däremot mellan informanterna, då resurspedagogerna anser att lärarna måste anpassa sin undervisning så att alla elever kan inkluderas i klassrummet och de två intervjuade klasslärarna på lågstadiet är av uppfattningen att inkludering inte alltid är det bästa alternativet, utan att det för vissa elever passar bättre med segregering. Att dessa segregeringar ska vara av tillfällig art, eller åtminstone inte som en lösning under hela skoldagen framgår tydligt av dessa lärares svar, men de tror inte på en total inkludering.

Den tidigare forskningen visar att de segregeringarna ökar i den svenska grundskolan vilket betyder att den linje som förts fram under senare tid inte har anammats särskilt väl. Enligt ett relationellt eller kritiskt sätt att se på svårigheter, som ju till synes är det synsätt alla informanterna har, bör särskiljande lösningar undvikas. Resultatet från genomförda intervjuer i denna studie visar trots detta gemensamma synsätt på olika uppfattningar gällande segregeringar. De intervjuade lärarna på högstadiet som båda är resurspedagoger ser särskiljande lösningar som negativa och vill inte att den särskilda undervisningsgruppen de själva undervisar i ska finnas kvar, de vill arbeta på uppdrag av klasslärarna och hjälpa till att ta hand om problemen där de uppstår. Både resurspedagogen och klassläraren på mellanstadiet, som i motsats till de intervjuade lärarna på lågstadiet själva anser sig vara väl insatta i forskningen på området, anser att det bästa är när resurspersoner kan vara med i klasserna för att undvika att segregera. Informanterna på lågstadiet däremot är negativt inställda till en total inkludering. Att inte inkludera fullt ut kan hos dessa lärare ha en förklaring i att man försöker se till de enskilda barnens välbefinnande, då de båda berättar om att det finns barn som inte mår bra av ett totalt deltagande i klassrummet. Beror detta på att lärarna inte har de verktyg som



krävs för att kunna inkludera fullt ut i verksamheten? Eller har det med något annat att göra? Är det de bristande resurser som alla informanter pekar på som är svaret till varför man inte inkluderar i större utsträckning? Alla deltagarna i studien anser att man med ökade resurser skulle kunna agera på ett annat sätt, men de tänkta och önskade metoderna skiljer sig åt mellan lärarna. Framförallt de intervjuade lärarna i lågstadiet framstår som att de har bristande forskningsförankring i sitt arbete med inkludering i praktiken. Om lärarna fick agera forskande praktiker och parallellt med sin undervisning bedriva forskning för att på så sätt möjliggöra ett möte mellan teori och praktik, kanske som ett skolutvecklingsprojekt, skulle det göra någon skillnad?

Att informanterna på lågstadiet behöver uppdateras på forskningen inom området har redan tydliggjorts, men vad är det som gör att skillnaderna på hur insatt man är i forskning på området är så stora, dels mellan klasslärare och resurspedagoger och dels mellan olika stadier? Beror det på tid, intresse, ekonomiska resurser eller ligger andra orsaker bakom? Den intervjuade klassläraren på mellanstadiet hade en kurs inom specialpedagogik bakom sig. Har hon gått den för att man sett att behoven på mellanstadiet varit större och man därmed tillsatt resurser för att låta henne vidareutbilda sig, eller har hon gått den av eget intresse? Har lärarna på lågstadiet också haft chans att gå en sådan kurs? De intervjuade resurspedagogerna har alla fått utbildning för att kunna arbeta som resurspedagoger, vilket kan vara en anledning till att de har mer uppdaterade kunskaper kring detta. Lärarna på lågstadiet är intresserade av barn med svårigheter och är av åsikten att alla kan delta, men det framgår tydligt att de tänker ur barnets synvinkel och inte enbart agerar efter den demokratiska aspekten av begreppet inkludering som ses som överordnad allt annat.

I resultatet av intervjuerna ser man en tydlig skillnad i synen på skolledningens inställning till- och genomförande av inkluderingslinjen. De intervjuade lärarna på lågstadiet har en negativ uppfattning gällande detta och de fyra övriga en positiv. Vad beror detta på? Har det att göra med att det är lättare att arbeta inkluderande när barnen är äldre i och med att man fått mer information om barnens problematik och i vissa fall även medicinering, som den intervjuade klassläraren på mellanstadiet framhöll? Eller är det så att ju äldre barn blir, desto mer synliga blir problemen och därmed sätts mer resurser in? Små barn ses sällan som farliga, de kan inte förfoga mycket skada. Varför sätter man inte in resurser tidigare för att förebygga dessa problem senare i åldrarna? Detta är något som efterfrågas av alla informanter i studien, oavsett vilken ålder de undervisar i och oavsett om man är klasslärare eller resurspedagog. Man vill att man tar tag i problemen tidigt. En av informanterna på lågstadiet påpekade också att hon tror att skolledningen främst ser till inkluderings ekonomiska fördelar, eftersom det sparar pengar att inkludera. Att lägga resurser på segregering är dyrt ekonomiskt sätt, då det är väldigt personalkrävande, men bland andra de intervjuade på högstadiet pekar på att man för en lyckosam totalinkludering behöver mer personal i klassrummen, vilket då också kräver ökade ekonomiska resurser. Något som kan påverka skolledningens agerande gällande införandet av arbetet med KBT i kommunen, vilket är en produkt av inkluderingslinjen, är att de också vill framstå som "goda" och "moderna". De, precis som alla andra, borde ha svårt att framhålla något negativt om inkludering då det som tidigare nämnts är ett begrepp och ett fenomen med positiv laddning.

Även gällande vem/vilka som gynnas av ett inkluderande arbetssätt råder det delade meningar mellan respondenterna. Här kan man se en tydlig skillnad mellan klasslärare och resurspedagoger, då alla klasslärare ser även till övriga elever i klassen och inte enbart till de elever som inkluderas i verksamheten. Klasslärarna

anser att klassens övriga elever kan missgynnas genom att ingå i en inkluderande praktik, framförallt rörande kunskaper. Klassläraren på mellanstadiet menade att den inkluderade eleven gynnas medan de andra eleverna blir förlorare då de inte kan få lika mycket stöd och tid av läraren i en inkluderande skola och kanske inte heller den studiero de behöver. Samtidigt poängterade hon att den demokratiska vinsten var mycket större. De intervjuade lärarna på lågstadiet menar att även de elever som inkluderas kan missgynnas av att ingå totalt i klassens gemenskap, men att alla gynnas om man inte inkluderar till hundra procent. Alla av de intervjuade resurspedagogerna, varav två stycken är lärare på högstadiet och en är lärare på mellanstadiet, anser att en inkluderande verksamhet gynnar alla. Här är det också tydligt att man inte ser lika mycket till övriga elever, utan mest till de elever som är i svårigheter. Informanten på mellanstadiet nämner dock dessa elever och menar att elever utan svårigheter alltid klarar sig. Dessa elever kanske kan klara sig oavsett, men kan man vara säker på att de inte skulle kunna tillägna sig ännu mer kunskaper och nå ännu bättre resultat i en studiemiljö som inte är inkluderande?

### **Metoddiskussion**

Då min avsikt med studien var att få en uppfattning om några grundskollärares syn på- och arbete med inkludering passade en kvalitativ metod bra.

Eftersom jag vill veta hur man i praktiken arbetar med inkludering och inte bara hur man säger att man gör skulle man kunna genomföra deltagande observationer, där man är med i praktiken och observerar hur informanterna gör. I denna uppsats hade jag inte utrymme för att genomföra observationer då de intervjuer jag genomförde inte skulle kunnat ta lika stor plats i mitt arbete som jag ville låta dem göra.

Något jag reflekterat över är huruvida det hade blivit ett annorlunda resultat om jag intervjuat även män. Att jag intervjuade enbart kvinnor i den här studien har den förklaringen att det var de som svarade på mitt missivbrev och det var därmed inget genomtänkt val från min sida. För att gå vidare med undersökningen skulle man också kunna öka antalet informanter samt även titta på någon annan kommun och jämföra dessa resultat.

En annan brist gällande urvalet i min studie är att det på lågstadiet enbart var klasslärare, på mellanstadiet var det en klasslärare och en resurspedagog (som visserligen även arbetat som klasslärare samt varit resurspedagog även på lågstadiet) och på högstadiet var båda informanterna resurspedagoger även om också de arbetat som klasslärare tidigare. Genom att intervjua klasslärare på högstadiet tror jag att resultatet hade kunnat se annorlunda ut. Det hade också varit intressant att intervjua någon verksam resurspedagog på lågstadiet för att eventuellt kunna se om det även där var så att man var mer inläst på det specialpedagogiska fältet.

Ytterligare en svaghet i min undersökning är validiteten gällande informanternas svar, då man i och med att begreppet inkludering, som tidigare konstaterats, är idealiserat, kan välja mer eller mindre medvetet att svara på ett sätt som ligger i linje med rådande diskurs. Detta är dock svårt att komma ifrån, då man aldrig kan kontrollera sanningshalten i en informants egna upplevelser. För att kunna komma närmare riktigheten skulle dessa intervjuer ha kunnat kombineras med den typ av observationer som nämndes ovan. Man skulle eventuellt också kunna filma lärare, dels för att själv kunna titta flera gånger och därmed upptäcka nya saker och dels för att kunna visa informanterna filmen och på så vis ge dem en chans att reflektera över

sitt eget agerande och därefter få höra deras tankar kring detta. Den anonymitet som garanterats mina respondenter tror jag ändå medfört att man lämnat uppriktiga svar på mina frågor.

### **Pedagogisk relevans och nya forskningsfrågor**

Mycket av den svenska forskningen som finns inom området är mer filosofiskt inriktad än praktiskt pedagogiskt. Undersökningar som belyser inkluderingen inom grundskolan ur ett mer praktiskt perspektiv har med andra ord stort värde. Hur arbetar man med inkludering, hur bör man göra för att få bästa effekt, har det någon påverkan på resultaten i skolan och i så fall hur? Detta är alla frågor som bör belysas på ett mer utförligt sätt.

Denna studie belyser i liten skala de mer praktiskt pedagogiska sidorna av inkluderingsprincipen, men för resultat med större reliabilitet skulle studien behöva utvecklas i både omfång och djup.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). "Specialpedagogik av igår, idag och i morgon". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 12, nr. 2, s. 84-95.
- Adolfson, H. & Elmefeldt Öhrskog, M. (2008). *KBT och barn*. Stockholm: Cura bokförlag AB.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla*. Malmö: Holmbergs.
- Andersson, B. & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Hämtad 2011-05-04 från [http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog\\_filer/Inkl\\_bokTOT.pdf](http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/Inkl_bokTOT.pdf)
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). "Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion". *Utbildning & demokrati*, Vol. 13, nr. 2, s. 77-95.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. et al. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Hämtad 2011-05-04 från <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf>
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Evans, D. & Hwang, Y-S. (2011). "Attitudes Towards Inclusion: Gaps Between Belief and Practice". *International Journal of Special Education*, Vol. 26, nr. 1, s. 136-146.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – a Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.
- Haug, P. (2006). "The National Curriculum – a Closing or Opening Key to Inclusion". *Pennsylvania Journal of Psychology*. Special Issue. 2, nr. 1, s. 107-115.
- Linikko, J. (2009). "Det gäller att hitta nyckeln...". Doktorsavhandling i specialpedagogik vid Stockholms Universitet: Stockholm.
- Nilholm, C. (2006). "Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?". *Forskning i Fokus*. Nr. 28, Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2011-05-04 från <http://sp.lhs.se/kurshemsidesdokument/661972011/dokument/nilholm%20skolverket%20inkludering%20pdf1824%5B1%5D.pdf>
- Rosenqvist, J. (2003). *Forskningstrender inom det specialpedagogiska fältet*. Hämtad 2011-05-04 från <http://www.lund.se/Global/F%C3%B6rvaltningar/Kultur-%20och%20fritidsf%C3%B6rvaltningen/Alla%20vinner/Jerry%20Rosenqvist.pdf?epslanguage=sv>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundell, K. (2011). "Det svenska forskningsfiaskot". *Skolvärlden*. 2011, nr. 1. Hämtad 2011-05-04 från <http://www.skolvärlden.se/artiklar/det-svenska-forskningsfiaskot>

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Hämtad 2011-05-04 från <http://www.spsm.se/Documents/Om%20oss/Lagar%20och%20%C3%B6verenskommelser/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Vetenskapssrådet. (u.å.) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2011-05-04 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

## **Bilaga 1**

### **Missivbrev**

Hej!

Mitt namn är Susanna Johansson och jag studerar till lärare för de tidigare åren vid Mälardalens högskola. Under denna termin ska jag bland annat skriva ett examensarbete och jag har valt att skriva om inkludering i skolan. Inkludering är något som jag under såväl den teoretiska- som den praktiska delen av utbildningen stött på i många olika sammanhang.

Mitt syfte med undersökningen är att undersöka svensk och internationell forskning och dess syn på inkluderingens effekter samt jämföra denna med några yrkesverksamma lärares syn på inkludering samt om deras arbete med inkludering i praktiken är forskningsbaserat. Jag vill också kunna se vilka som gynnas av inkluderingsprincipen samt på vilket sätt. Genom att genomföra intervjuer med lärare verksamma i grundskolan hoppas jag kunna få insikt om hur arbetet med inkludering går till i praktiken.

Intervjuerna kommer att ta cirka 30 – 45 minuter och kommer, om du tillåter det, att spelas in med bandspelare och i annat fall använder jag mig av papper och penna. Alla informanter är anonyma och all insamlad data hanteras konfidentiellt. Jag vill fråga dig som lärare i grundskolan om du vill bidra med dina kunskaper och erfarenheter till min studie och hoppas att du vill delta.

För att kunna planera mitt arbete vill jag gärna ha svar senast 2011-03-25 om du vill och har möjlighet att delta i min studie.

Vänliga hälsningar

*Susanna Johansson*

**Susanna Johansson**

Tel:

[susanna-johansson@hotmail.com](mailto:susanna-johansson@hotmail.com)

**Handledare vid Mälardalens  
högskola:**

Jonas Nordmark

[jonas.nordmark@mdh.se](mailto:jonas.nordmark@mdh.se)

## **Bilaga 2**

### **Intervjufrågor**

1. Vilken är din uppfattning om när en elev är inkluderad i ett sammanhang?
2. Vad är din uppfattning om ett inkluderande arbetssätt?
  - Varför? -När är det bra?
  - Varför inte? -När är det inte bra?
3. Vem/vilka gynnas av ett inkluderade arbetssätt?
  - Hur?
4. Finns det några som missgynnas?
  - Vilka?
5. Känner du att du har möjlighet att bedriva en inkluderande undervisning?
6. Vad påverkar dina möjligheter anser du?
7. Hur skapar du en inkluderande undervisningssituation?
8. Vad grundar sig ditt eget förhållningssätt till inkludering på?
9. Hur uppdaterad på forskningen inom detta område känner du att du är?
10. Vad är din uppfattning om skollära syn på inkludering?
11. Övriga synpunkter eller tillägg?