

INKLUDERING

- en fråga om social fostran?

Veronika Norén Andersson & Lena Höijer

"Inriktning/specialisering/LAU370"

Handledare: Arja Kostainen

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT09-2611-017

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Inkludering, en fråga om social fostran

Författare: Veronika Norén Andersson & Lena Höijer

Termin och år: Hötterminen 2009

Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)

Handledare: Arja Kostiainen

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT09-2611-017

Nyckelord: Inkludering, lärande, fostran, bemötande, förhållningssätt.

Sammanfattning

Intresset för inkludering har vuxit fram under lärarutbildningen. Vikten av att inkludera elever istället för att exkludera i olika skolsammanhang är något som kan spela en stor roll, framförallt för den inkluderade eller exkluderade eleven. Att arbeta med inkludering bedömer vi som angeläget i vår framtida yrkesroll som lärare. Studien ämnar belysa lärares tankar och hur lärandesituationer organiseras i de sammanhangen.

Syfte:

Studien syftar till att beskriva hur lärare i ett arbetslag ger uttryck för att de arbetar med inkludering i sin undervisning när det gäller elevers lärande. För att precisera syftet valdes två frågeställningar:

Hur anser lärare att de organiserar lärandesituationer i sin undervisning?

Hur anser lärare att de bemöter barns/elevs olikheter i sin undervisning?

Metod:

En kvalitativ ansats i form av intervjuer med ett arbetslag bestående av fyra lärare. För att undersöka deras tankar och idéer angående inkludering. Metoden var halvstrukturerade intervjuer som transkriberats och sedan bearbetats utifrån syftet.

Resultat:

Resultatet av undersökningen visade respondenternas tankar i fråga om inkludering. Det som inte kunde urskiljas var om det var utifrån lärandesituationer där olikheterna skulle kunna vara en del av lärandet. Eller om det var mer tankar om att få eleverna att fungera på ett socialt plan. Resultatet visade snarare att

inkludering kan åstadkommas när det gäller en social samvaro men inte ifråga om lärandet. Att belysa lärandeaspekten i sammanhanget av inkludering är det som vi som blivande lärare efterlyser i sammanhanget.

Förord

Tiden för arbete har varit intensiv men lärorik. Skrivandet har varit ett gemensamt arbete. Det enda som delades upp var metod och resultatdelarna som vi sedan redigerade tillsammans. Dessutom har vi kompletterat med mailkontakt och telefondiskussioner.

Dessutom under denna rapports tillkomst har vi fått ovärderlig hjälp av vår handledare, framförallt i lärandeaspekten. Hon har i så gott som alla situationer sett vår närmaste utvecklingszon och lotsat oss att få ut det mesta av vår kapacitet. Det vi upplever nu när den är nästan klar är att det lärande som hon förmedlat till oss är precis det som vi skall försöka att göra när vi möter våra framtida elever. Göteborgs Universitet var stolt över den läraren för med sådana lärare är återväxten inom lärarkåren tryggad.

Lena och Veronika

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	4
1.2 Syfte & Frågeställningar.....	5
1.3 Begrepp & Definitioner.....	5
1.3.1 Inkludering.....	5
1.3.2 Paradigm.....	6
2. TEORETISK ANKNYTNING.....	7
2.1 Lärandeteorier.....	7
2.1.1 Sociokulturellt perspektiv.....	7
2.1.2 Fenomenografin.....	9
2.2 Mot ett mer relationellt syn på lärandet.....	10
2.2.1 Specialpedagogiskt perspektiv.....	11
2.3 Inkludering utifrån samhällsnivå.....	12
2.3.1 Styrdokumenten i skolan.....	13
2.3.2 Salamancadeklarationen.....	15
2.3.3 European Agency for Development In Special Need Education.....	17
2.4 Inkludering utifrån grupp nivå.....	17
2.4.1 Elevhälsan.....	17
2.5 Inkludering utifrån individnivå.....	19
3. METOD.....	20
3.1. Val av metod.....	20
3.2 Val av respondenter.....	21
3.3 Intervjun som verktyg.....	21
3.4 Genomförande.....	22
3.5 Analys.....	22
3.6 Studiens trovärdighet.....	23
3.7 Etiska övervägande.....	24
3.8 Analys av vald metoden.....	24
4. RESULTAT.....	25
4.1 Resultatredovisning.....	25
4.2 Sammanfattande resultatanalys.....	29
5. DISKUSSION.....	30
5.1 Individnivå.....	30
5.2 Grupp nivå.....	31
5.3 Organisationsnivå/Samhällsnivå.....	33
5.4 Sammanfattande diskussion.....	34
5.5 Vidare forskning.....	35
REFERENSLISTA.....	36

1. INLEDNING

Inkludering är ett relativt nytt begrepp och kommer ifrån ordet integrering. Skillnaden mellan de två begreppen är framför allt sättet hur man ser på den integrerade eleven/personen. Medan begreppet integrering handlar mest om att någon eller några skall anpassas till rådande förhållanden eller normer, innebär begreppet inkludering däremot att personen från början är en del av den normen eller den miljön (SOU 2003: 35, Emanuelsson, i Rabe & Hill, 1996/2001, Nilholm, 2006). Just denna skillnad i paradigm som lärarutbildningen har förmedlat kan bli utmanande men även provocerande för många inom lärarprofessionen. Detta nya synsätt kan upplevas som svårt att förhålla sig till. Under studietiden har vi iakttagit att det finns inkludering men även att inkludering inte varit synlig. Frågan är hur världen skulle se ut om den delades upp i kategorier som etnicitet, storlek, form, kön, eller intelligens. Uppdelning görs redan i samhället idag men är det så vi vill ha det? Människor behöver varandra för att utvecklas och genom de sociala strukturer som skapas tillsammans blir lärandet utvidgat (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). Insikten att alla är vinnare i och med inkludering fick oss att skriva om detta ämne.

Litteraturen vi läst under c-uppsatsens gång tyder på att inkludering är något alla vinner på. Precis som i naturen finns det ett mångfald av olika växter och djur och de lever alla mer eller mindre i en samexistens med varandra, detta gäller även människor. Känner vi oss delaktiga och erkända som människor så utvecklar vi vårt lärande. Som lärare med ett stort antal elever som skall vara i vår omsorg under lång tid av sitt liv, är det av vikt att vi tar denna forskning på allvar. Stigendal (2004) betonar vikten av subjektivering av elevrollen vilket innebär att förstärka elevens egna erfarenheter av sin del av den sociala gemenskapen. Motsatsen är objektivering som innebär att eleven inte är drivkraften utan de normer och strukturer som styr undervisningen och det sociala klimatet som har stipulerats av skolan, eller i förlängningen samhället.

Skolan och lärarna måste öppna upp för att eleverna kan ha något viktigt att säga. Och inte bara om demokrati, utan även om varför man ska gå i skolan, framgång, kunskap, framtid, livsvillkor, kommunikation osv. Eleverna måste också få känna sig stärkta i sin roll. De måste få känna sig viktiga. Detta är vad vi menar med en subjektivering av elevrollen. Det krävs för att skolan ska bli ett exempel på det samhällsliv som eleverna ska lära sig att leva i - så som det står beskrivet i läroplanen - erfarenheter som många elever annars saknar (Stigendal, 2004, s. 204)

Eleverna har mycket att bidra med och då kommer vi in på ett helt nytt sätt att lära. Kanske åstadkommer vi ett gemensamt lärande mellan lärare och elev eller mellan eleverna, vem säger att läraren sitter inne med alla svar? Lärandet är förhoppningsvis något som ständigt pågår?

1.2 SYFTE

Studien syftar till att beskriva hur lärare i ett arbetslag ger uttryck för att de arbetar med inkludering i sin undervisning när det gäller elevernas lärande.

Frågeställningar:

Hur anser lärare att de organiserar lärandesituationer i sin undervisning?

Hur anser lärare att de bemöter barn/elevs olikheter i sin undervisning?

1.3 BEGREPP & DEFINITIONER

1.3.1 Inkludering

Ordet integrering står enligt Carlbeck-kommittén för att individen skall anpassas till miljön, medan inkludering handlar om att miljön skall samspela med individen och att personen har en given plats från början. Begreppet blir officiellt antaget genom Salamancadeklarationen (SOU 2003:35). Här blir skillnaden mellan integrering och inkludering en fråga om att eleven är redan från början delaktig istället för att, som i integrering, en elev skall komma in i en verksamhet och anpassas till den (Tideman m.fl., 2005, k.1). Bland andra visar Salamancadeklarationen på ett nytt synsätt, vilket har sin grund i ett demokratiskt perspektiv där delaktighet och gemenskap är de centrala värdgarna. Ordet *prokrustessäng* står för att försöka tvinga in någonting. Det kommer från en grekisk saga om en rövare som hade sängar av sten och för att få sina offer att passa in i sängarna så antingen högg han av deras ben eller försökte tänja ut dem (Bonniers lexikon 1997). Skolan avser förhoppningsvis inte att, som Prokrustes, tvinga eleverna att passa in utan skolan bör försöka anpassa sig efter elevernas förutsättningar. Inkluderingsbegreppet inom skolans ramar handlar om att anpassa skolans miljö till elevens förutsättningar (Nilholm, 2006). Vernersson (2002) menar att begreppet står för "... att delta i en helhet" (s.23). Efter att begreppet inkludering myntades ställdes det högre krav på skolan, utbildningsväsendet och samhället i stort att ingen elev exkluderades i skolans gemenskap (Persson, 2007).

Enligt förespråkare för inklusion ska undervisningen ske inom ramen för den ordinarie klassen, den sociala gemenskapen och samvaron prioriteras högt. Skillnaden mellan barn accepteras och respekteras. I detta perspektiv blir skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning liten och i princip krävs att all lärarpersonal har tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barnen (Skolverket, 1998, i Vernersson, 2002, s.23).

Persson (2007) förklarar begreppet inkludering med att alla elever har rätt att känna "... gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan ..." (s.9). Även Nilholm (2003) uttrycker sin syn på begreppet inkludering. Han betonar att det handlar om att skolan skall anpassa sig efter den mångfald av olikheter som finns ibland elever istället för att eleven skall integreras i den organisation som inte passar för eleven (Nilholm, 2003). Uppsatsens föresats är att benämna inkludering utifrån ovensagda.

1.3.2 Paradigm

Ordet paradigm kommer från det grekiska ordet para`deigma vilket står för exempel, föredöme eller mönster. Utifrån Thomas Kuhns beteckning benämns paradigm som en förebild som bestämmer ett vetenskapligt tänkande. Ett paradigm handlar således om forskning som utifrån olika delar bildar en helhet som för en tid blir den gällande forskningstraditionen. På insidan av ett paradigm är det underförstått hur forskningsobjekt skall tolkas, vilka teorier, metoder och observationer som är gångbara för att de skall benämnas som väsentlig vetenskap. De problem som anses vara väsentliga inom ett paradigm styr teoriutvecklingen och bilden av hur verkligheten bör uppfattas (Nationalencyklopedin fjortonde bandet, 1994, s.613).

2. TEORETISK ANKNYTNING

Den teoretiska anknytningen kommer att inledas med lärandeteorierna med början i det sociokulturella perspektivet. Att vi lär igenom interaktion med andra och med språket som en av de viktigaste komponenterna är en viktig aspekt för att befrämja inkludering och samtidigt en av grundstenarna i det sociokulturella perspektivet. Vidare under lärandeteorier tar vi upp fenomenografin som också talar om interaktion. Dessutom är variation en central aspekt av fenomenografin. För att få variation behöver vi vara många elever på samma ställe, inte smågrupper eller ensamma men en speciallärare. Därefter kommer vi att redovisa en rapport från skolverket som behandlar relevanta utgångspunkter och som uppfattas som ett paradigmskifte i sammanhanget. Efter att vi refererat skolverkets rapport kommer vi att titta på inkludering ur ett specialpedagogiskt perspektiv. När det talas om inkludering brukar det lyftas fram olika nivåer främst i samband med åtgärdsprogram för att kunna bemöta den naturliga variationen av elevers olikheter. De tre nivåerna är samhällsnivå, gruppnivå och individnivå. På den första nivån kommer vi att titta på de olika styrdokumenterna, vad de säger och vilka som är lagar och vilka som är rekommendationer. På de två andra nivåerna kommer lärandet upp som en aspekt eftersom det är inkludering i skola som hela denna rapport handlar om. Följdakligen är lärandet det som blir ett dilemma för eleven, å ena sidan det som är källan till glädje och självförtroende eller å andra sidan det som blir trist och hämmande.

2.1 Lärandeteorier

2.1.1 Sociokulturellt perspektiv

Kommunikation är ett av de viktigaste begreppen i det sociokulturella perspektivet tillsammans med interaktion och samspel. Därmed blir de sociokulturella utgångspunkterna i uppsatsen betydelsefulla. Samspel och kommunikation är något vi gör tillsammans med andra alltså erfordrar elever att vara med varandra för att det skall kunna realiseras. Det borde vara ett angeläget uppdrag för skolan att förverkliga inkludering. Ur ett sociokulturellt perspektiv enligt Säljö (2000) lär sig barnet redan från början utifrån det sociala samspelet som de vuxna uppmuntrar. "...kunskapstraderingen sker genom att omvärlden förtolkas - eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: medieras" (s. 66). De vuxna har i sitt förhållningssätt den sociala karta som behövs för att barnet skall kunna navigera sig fram och genom

kommunikation först observera därefter handla och till sist berätta om det som omgivningen ger sitt godkännande och inspirerar till (Säljö 2000). Säljö betonar två aspekter av det sociokulturella perspektivet, kulturen och artefakterna. Den kulturella delen talar om att vi lär sådant som vi behöver för vår överlevnad. Det kan vara komplicerade vetenskapliga problem som människor helt utan formell utbildning kan på grund av att de lever i en kontext som kräver kunskapen. Den andra aspekten är att vi påverkas av artefakter i vår omvärld. Utvecklingen går hela tiden framåt och det som behövde ett komplicerat tankemönster för tvåhundra år sedan är något som vi idag utför med en dator. Följaktligen kan vi använda vår kapacitet oändligt till att tänka ut andra intellektuella problem än dem som vi åstadkom förr (Säljö 2000).

Inkludering får på så vis ur ett sociokulturellt perspektiv en både större och viktigare dimension, för att det är angeläget med ett samspel i ett sammanhang som bär på en gemensam kommunikation. Om eleven inte får finnas i detta sammanhang utan till stor del vistas ensam eller i en mindre grupp förlorar eleven mycket av sin möjlighet att lära (Säljö 2000). Även Dysthe (2003) lyfter lärandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv: "... lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocessen..." (s.31). Vidare poängterar hon att lärandet inte är något som bara sker i elevens huvud utan också i den lärandemiljön som eleven befinner sig i. Således innebär det att både den individuella och den sociala lärandemiljön som eleven vistas i vävs samman.

I den sociokulturella inlärningsteorin är Vygotskij en av frontfigurerna. Han menar att barns uppväxtmiljö hänger samman med dess framsteg och att utvecklingen och lärandet inte går att skilja åt (Claesson, 2002). Närmaste utvecklingszon är ett begrepp som myntades av Vygotskij inom den sociokulturella teorin. För elevens lärande innebär det att läraren är reflekterande om vad eleven klarar av själv och vad för stöd som erfordras för att eleven skall utvecklas. Det kan också röra sig om en annan kompetent elev som hjälper klasskamraten framåt. Framför allt är detta begrepp en grund i Vygotskijs kulturella utvecklingsteori. I pedagogiska sammanhang är det av betydelse att läraren i undervisningen lyfter eleven och utgår ifrån det som är dess förmåga och sedan går vidare i elevens lärande. När man talar om Vygotskij och hans syn på mänsklig utveckling var hans grundtanke att språket och den interaktion som finns i elevens närmaste omgivning är det som är mest betydelsefullt (Igland & Dysthe i Dysthe, 2003). Även Tideman m.fl. (2004) betonar detta. De lyfter att det behövs en fysisk närvaro med sociala relationer för att ett lärande utifrån inkluderingstanken skall komma till stånd. I det sociokulturella sammanhanget, när det gäller ett lärande, är det den omgivande kontexten som står i centrum. Det innebär att elevperspektivet kommer i centrum och att det inte endast finns ett specifikt fokus på tänkandet. På så sätt blir inte lärandet förutbestämt (Claesson, 2002 k.2).

Hundeide i (Dysthe, 2003) hänvisar också till den närmsta utvecklingszonen, till skillnad betonas här dock riskerna när lärarna betraktar elevens förmåga. Anses förmågan eller oförmågan som given, finns allt för lite utrymme för utveckling. Eleven som får en

negativ självbild förmedlad tar lätt till sig den rollen. Här belyser Hundeide begreppet "intersubjektiva rummet" som blir viktigt för hur lärare bedömer elevens kunskap och dess framåtskridande. Det intersubjektiva rummet står för det som anses gälla i den gemenskapen som finns. I den kontexten finns ett antal oskrivna regler om vad som anses vara normalt och i den jämförelsen även det som anses tillhöra kategorin icke normalt. Det bestäms vilket samspel som är rådande och vilka kunskaper som värderas högst. Ur rummets rådande interaktion fastställs om en elev inkluderas eller exkluderas.

2.1.2 Fenomenografin

För att betrakta lärandet ur fenomenografiskt perspektiv tar vi avstamp i Marton och Booth (2000). De menar bland annat att det finns två olika riktningar inom konstruktivismen för att förklara lärandet. Dels den individuella konstruktivismen eller motsatsen den sociala konstruktivismen. Den första säger, det yttre som du gör behöver förklaras med det som är ditt inre, medan den andra säger tvärtom vilket enligt Marton & Booth (2000) tar ut varandra när det gäller att använda som förklaringsmodell. Vad Marton & Booth gör gällande om lärandet och som vi i denna rapport skall försöka sammanfatta "- är att ta människors erfarenheter på allvar, och att utforska den fysiska, sociala och kulturella värld de erfar." (s. 29). Det kan också sägas att det finns bara en värld men eftersom vi alla är olika ser vi på den världen med olika ögon eller vi förnimmer den världen på ett flertal skilda sätt. Om vi kan lära av vad någon annan upplever så kan vi lära om, erfara nytt, och i samspel med varandra kan vi vidga vårt erfalande (Marton & Booth, 2000 s. 30).

Utan att vara medveten om vad helheten är, skapas lärandet ur helheten till delarna, enligt fenomenografins synsätt (Marton & Booth, 2000 s. 201). Marton & Booth (2000) tar upp ett exempel där engelskläraren Sylvia Ashton-Warner försökte lära barn från Nya Zeeland att läsa. Trots ansträngningar kunde läraren inte lära barnen att läsa och skriva. Vad de senare upptäckte var att i dessa barns värld fanns det ingen relevans för att kunna använda det skrivna ordet. Först behövs insikten att det är bra att kunna och sedan viljan att kunna (s.181). Här har vi en central aspekt när det gäller att möta elever som inte "vill" eller inte är motiverade men som ändå skall ingå i ett lärande sammanhang. Det som skulle kunna uttryckas är att det handlar om att väcka nyfikenheten. Om vi gör detta så hittar elever vägen som för dem själva är bästa sättet att lära sig på. Relevansstruktur är det ordet som används av Marton & Booth i sammanhanget (2000, s. 185-187). Människan är av naturen ett nyfiskt djur och nyfikenheten är en av de största drivkrafterna framåt

Variation benämns som olika sätt att uppfatta en del av ett fenomen, enligt Marton &

Booth (2000, k. 7). De behandlar otaliga exempel på variation och hur den kan uppstå eller framkallas. Bland annat kan variation spontant uppstå genom gruppdiskussioner eller medvetet skapas av läraren. Eleven har helheten som består av sin verklighet eller förförståelse och får tillfört delarna av läraren. Dessa blandas och blir en ny helhet eller erfarenhet - en ny verklighet. Variationen är också en utgångspunkt av det intellektuella lärandet. Föremål bör ses i relation till andra för att kunna förstå dem, till exempel kan färgen grön inte ses utan att vi har andra färger att jämföra den med. På samma sätt behöver elever se varandras tankar för att utveckla ett tankemönster som leder dem framåt. Det är inte bara de elever som har lätt att förstå vad läraren förmedlar, även de som tänker radikalt annorlunda behöver visa för de andra hur man kan tänka. Detta kan förmedla en reflektion som leder fram till helt nya tankar. Sammanfattningsvis säger fenomenografin om lärandet att två saker är av betydelse, erfarendets relevansstruktur och erfarendets variation (Marton & Booth, 2000).

Pramling Samuelsson har utgått från den fenomenografiska teorins grunder i sin forskning och har omvandlat dem till praktisk undervisningsverklighet inom förskolan. De grundläggande principerna är att lärarna lyfter fram elevernas olika sätt att tänka och använder det i undervisningen. På så sätt lär barnen av varandra. För att gå in i barnens livsvärldar används redskap som samtal, lek, drama och teckningar. Lärares uppgift är att möjliggöra situationer där barnet får tänka och reflektera för att utveckla förståelse för olika fenomen (Claesson, 2002 k.2). I Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) benämns teorin som utvecklingspedagogik. Om eleven får förmedlat den variation i sitt lärande som fenomenografin och utvecklingspedagogiken förespråkar får eleven förutsättningar för att lära sig att:

urskilja
erfara mångfalden
ha beredskap för att möta nya situationer (s.94)

Uppsatsens forskningsgrund ligger inom skolans ramar men i läroplanen står det att inom de lägre åldrarna i skolan skall lärandet baseras på leken (Lpo-94).

2.2 Mot ett mer relationellt syn på lärande

Idag har vi ett bildningsparadigm som skiljer sig ifrån det som vi hade tidigare. Förr präglades skolan i högre grad av överföring i lärandet. Kunskap idag är mer relationell, det vill säga att eleven lär sig i förhållande till hur hon ser på världen. Lärandet uppstår även genom kontexten där kunskapen fyller sitt ändamål i en särskild kultur (Carlgren & Marton, 2004).

–

Att framgångsrikt genomföra en inkludering finns det många förslag på i Skolverkets rapport (nr.334, 2009). Rapporten belyser att inkludering inbegriper inte bara att använda material och miljöanpassa klassrummet utan även tänka på den delen som innefattar den kognitiva funktionsnedsättningen. Med andra ord innebär inkluderingen också det sociala samspelet som består av bland annat att lära sig tyda de sociala koder som eleven kan ha svårigheter med. Just denna del av arbetet i skolan kräver mycket tid med eleverna på raster och på fritidshemstid, vilket också kräver ett större samarbete mellan de olika personalkategorierna på skolan. I rapporten talas om AST som är en förkortning på Aspergers syndrom men rapportens innehåll går att applicera på de flesta olika funktionsnedsättningar som föranleder att skolan eller läraren talar om inkludering. Oavsett vad eleven har för funktionsnedsättning är det ofta att eleven har problem med att få det sociala samspelet att fungera, vilket kan ha ett flertal olika orsaker.

Det som framkom i rapporten var vikten av att inte anpassa material och arbetssätt till den eleven som det gäller utan istället med den specifika elevens svårigheter i åtanke, göra samma material och arbetssätt för hela klassen. Med ett varierat arbetssätt blir olikheter och variation en del av vardagen och upplevs också av eleverna som något självklart. På så sätt kan fler av klassens elever få glädje av det material eller arbetssätt som är bra för en särskild elev. Rapporten tar också upp en annan aspekt, det är om eleven eller klassen har en resursperson. Om så är fallet så är det av största vikt att resurspersonen och läraren fungerar som ett team. Studier visar att när resurspersoner är en i laget fungerar inkluderingen mer tillfredsställande. I annat fall kan resurspersonen istället bli en förstärkning av exkludering genom att bli en mur mellan eleven och den övriga klassen. Dessutom spelar resurspersonens utbildning en ytterligare roll i sammanhanget. Klassläraren bör arbeta aktivt utifrån ett rättvisebegrepp som framhåller att vi alla är olika och att vi har behov av hjälp på olika sätt. Läraren kan också genom sitt förhållningssätt visa att det bara är positivt med olikheter och att det är en förutsättning för vår allas existens (Skolverket, rapport 334, Falkmer, s. 70-71, 79, 2009).

2.2.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Salamancadeklarationen uttrycker ett nytänkande inom specialpedagogiken där bland annat betonas att alla barn oavsett problematik eller skillnader undervisas tillsammans (Svenska Unescorådet, 2006 s.8). Under rubriken samhällsnivå kommer en mer utförlig sammanställning av Salamancadeklarationen att behandlas.

Nilholm (2006) menar att när man talar om inkludering utifrån specialpedagogisk

forskningsgrund blir det kritiska perspektivet av betydelse. Det kritiska perspektivet handlar om att svårigheterna för eleven ligger i miljön och därifrån bör man söka vad som behövs för att eleven skall lyckas i sitt skolarbete. Det är skolans plikt att utifrån demokratiska värderingar ta vara på de olikheter som finns bland eleverna och se det som en tillgång. Enligt det kritiska perspektivet uppstår specialpedagogiken utifrån sociala processer, professionella intressen och skolans misslyckande. Det växer fram en forskning inom det kritiska perspektivet som handlar om att förändra specialpedagogiken åt det betraktelsesätt som det kritiska perspektivet förespråkar (Nilholm, 2003, k.3).

Vidare hävdar Nilholm (2006) att utifrån forskningen inom specialpedagogiken måste det kritiska perspektivet ses i kontrast till det kompensatoriska perspektivet. I det kompensatoriska perspektivet ligger felet hos individen och svaret finns i en medicinsk och/eller psykologisk tradition. Där föreslås det åtgärder för att förändra och tillrättalägga för eleven utifrån specialpedagogiken, den "normala" pedagogiken ses inte som tillräcklig. Hjälpen som eleven får blir utifrån den diagnosen eleven har, en speciell undervisning och en motsats till inkludering (Nilholm, 2003, k.2). Även Ahlberg (2001) hävdar att mycket av den specialpedagogiska forskningen har varit fokuserad på individen. Problemen har funnits hos individen inte i miljön eller gruppen och utifrån det perspektivet har man försökt lösa svårigheterna.

Dilemmaperspektivet utgår från en specialpedagogisk forskningsgrund där det just är ett dilemma som inte går att lösa. Perspektivet skulle också kunna benämnas som det sociokulturella perspektivet med anledning av att i den empiriska forskningen är kulturella och sociala förhållanden väsentliga. Inom dilemmaperspektivet ligger inte lösningarna vare sig i det kritiska eller kompensatoriska perspektivet utan det är ett dilemma som bör lösas i den kontext där den uppkommer. Med den utgångspunkten kan det sedan analytiskt undersökas hur olika modeller fungerar (Nilholm, 2003).

Specialpedagogik utifrån ett relationellt perspektiv handlar om en "... interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan" (Persson, 2007, s.166) där pedagogisk kompetens bygger på att anpassa undervisningen och materialet efter elevens olika förutsättningar till inlärning. Olika uppväxtmiljöer och det sammanhang som eleven befinner sig i fordrar en medvetenhet för dess skillnader. För att få in helheten i elevens lärande miljö så är alla aktörer runt barnets skolgång ansvariga. Dessutom bör alla pedagoger runt eleven genom en dialog visa på en förståelse för elevens svårigheter. Här är det av vikt att pedagoger som finns runt eleven är reflekterande över de vuxnas definitionsmakt, vilket innebär att den vuxna står i ett maktförhållande när det gäller barnets upplevelser av sig självt. De vuxna svarar på barnets kommunikation genom att sätta ord på barnets agerande och upplevelser (Atterström & Persson, 2000, Bae, 1996).

Ur ett lärandeperspektiv blir det viktigt för eleven vilka ord som används då pedagogen bemöter eleven, för dess egen utveckling som individ och även elevens upplevelser av andra (Atterström & Persson, 2000). Lärarens bemötande bygger på empati som innebär att i sitt möte med eleven ha en förståelse för varför eleven agerar som den gör utan att döma eleven eller lägga några värderingar i det och utifrån den kunskapen visa att eleven är en kompetent medmänniska (Kinge 2000). Emanuelsson betonar (1996/2001) att integrering/inkludering är på väg att utvecklas när man märker en elevs frånvaro som ett minus.

2.3 Inkludering utifrån Samhällsnivå

Här presenteras de tre nivåerna samhällsnivå, gruppnivå och individnivå. Dessa som vi tidigare sagt är tillämpliga i specialpedagogiska sammanhang, kanske med betoning på åtgärdsprogram och för att möta den naturliga differensen av elevers olikheter. Vi börjar med samhällsnivå och i Tidemans m.fl. (2004) studie framkommer det att det kan vara till samhällets fördel att bedriva en inkluderande skola. Med anledning av att en god utbildning ger ökade möjligheter till arbete och på så sätt blir individen inte beroende av bidrag och betalar skatt till samhället. I ett demokratiskt samhälle är det viktigt att motverka segregering och vi borde utifrån det perspektivet medverka till att utveckla en inkluderande skola. Vad krävs det då inom skolans värld för "att anta utmaningen" som Tideman m.fl. (2004) belyser i sin rapport. Den pedagogiska undervisningen som bedrivs i skolan bör analyseras för att sedan problematiseras. Därifrån utvecklas åt en "skola för alla". I Sverige differentieras eleverna i tämligen stor utsträckning. Dessutom nivågrupperar vi dem vilket inte förbättrar resultaten nämnvärt. Utan det ger snarare både sämre självförtroende och en undervisning som utmynnade i svagare kunskapsnivå för eleverna, menar Claesson i en artikel i (Lärarnas tidning utgiven av Lärarförbundet nr 20, 2009).

För att få förmågan att reflektera över undervisningen krävs fortbildning, forskningsprojekt, ett nätverk av olika kunskaper och tillfälle till konferenser. Något som är betydelsefullt är att bedriva studier ur ett elevperspektiv både de elever som anses i behov av specialpedagogiska insatser och även de elever som inte har det (Tideman, m.fl., 2004). Nilholm (2006) beskriver också inkluderingsdimensioner. Här menas det att det inte räcker med att placera ett barn i den kommunala skolan utan det nödvändiggör att eleven ingår i en social delaktighet för att det skall kunna benämnas som inkludering.

För att få in inkluderingsdimensionen i utbildningen bör det finnas en läroplan som omfattar alla skolans barn. Dagens läroplaner är uppdelade med olika målbeskrivningar för särskolan och grundskolan (Lpo-94). Lärarutbildningen bör vara upplagd så att läraren kan undervisa den mångfald av elever och att specialpedagogiken inte är något som ligger utöver. Kommunen har också avgörande betydelse hur vida elever inkluderas eller exkluderas i skolan. Om barnet behöver en diagnos för att få extra stöd, hur specialpedagogiken är uppbyggd och hur särskolan organiseras (Nilholm, 2006).

2.3.1 Styrdokumentet i skolan.

Vad säger styrdokumentet om inkludering? De styrdokumentet som vi har att rätta oss efter är Läroplanen - Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 2006) som är grundad på Skollagen och som de olika kommunala och lokala styrdokumentet är baserade på. Vi kommer också att ha med utdrag från både Salamancadeklarationen och European Agency for Development In Special Needs Education.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94.

När det gäller samhällsnivå är det väsentligt att titta på styrdokumentets intentioner. Läroplanen redogör för hur skolan har ansvar att identifiera de elever som har problem att uppnå målen. Till exempel under rubrikerna: Skolans värdegrund och uppdrag: Grundläggande värden

"Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på "(s. 3).

"Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet "(s.3).

Under Förståelse och medmänsklighet står det bland annat:

"Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse"(s.3).

"// tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar//"

I läroplanens värdegrund står det att det är skolans och i förlängningen lärarnas uppgift att förmedla och förvalta mänskliga rättigheter. Detta innebär ur ett inkluderingsperspektiv att vi skall ta emot alla och gynna deras gemensamma lärande i en samspelande miljö.

Under rubriken en likvärdig utbildning står det:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...] Normerna för likvärdighet anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (s.4).

Här syns vad läroplanen anger vara riktningen, att skolan har ansvaret för att ta emot och främja lärande för alla elever oavsett vilka olikheter de har. Skolan är obligatorisk, elever eller föräldrar har inget val och det är skolans uppgift att ge eleven möjlighet att nå målen som är uppsatta på nationell nivå.

Normer och värden: mål att sträva mot är rubriken i läroplanen.

respekterar andra människors egenvärde(s.8)

kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen (s.8).

Om eleverna skall kunna förstå och genom det nå målen som läroplanen säger kan inte vissa elever vara avskilda från övriga klassen. Med avskildhet förhindras eleverna att lära sig inse och leva sig in i någon annans situation. Detta gäller både de barn som är exkluderade och de barn som hindras att samspela med dem som inte är närvarande.

Läraren skall:

tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen och

samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete (s.9).

För att elever som anses tillhöra normen i samhället skall kunna förstå andra kamraters särdrag behöver både skolan därmed sagt läraren ha ett öppet klimat i klassrummet. Också hemmen eller snarare övriga vuxna i elevernas värld behöver samarbeta för att skapa en större tolerans med allas olikheter. Eller som Hundeide i (Dysthe, 2003) kallar det intersubjektiva rummet.

2.3.2 Salamancadeklarationen

Inom de internationella organisationer såsom t.ex. FN eller Europarådet arbetar man med normativa instrument, de har olika namn utifrån den grad av bindande för de stater som har skrivit under dem. De tre olika graderna av dokument är deklaration som kan antas vid ett möte eller en konferens, den har en politisk snarare än ett rättslig betydelse. Salamancadeklarationen är alltså ett sådant dokument. Nästa steg på skalan är en rekommendation kan utfärdas av t.ex. ministerkonferens och kan ses som ett uttryck för gemensamma ståndpunkter i en särskild fråga. Den har inte lika mycket rättslig tyngd som en konvention. En konvention slutligen är det starkaste internationella instrumentet som blir lag i de länder som undertecknar den. Konventioner ska införlivas i

det enskilda landets lagstiftning. Den mest kända konventionen inom FN-familjen är Barnkonventionen (Svenska Uneskorådet 2006).

Salamancadeklarationen representerades av 92 regeringar och 25 internationella organisationer i Spanien 7-10 juni 1994. En världskonferens om undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Alla länderna gav sitt stöd till den handlingsramen för åtgärder för undervisningen. Här följer Salamancadeklarationen utifrån tre olika perspektiv samhällsnivå, gruppnivå och individnivå.

Salamancadeklarationen - samhällsnivå:

Salamanca deklarationen är uppdelad i olika nivåer, samhällsperspektiv som en av dem. Vi tolkar att de har dessa nivåer på grund av att något så komplicerat och viktigt som inkludering, måste ha alla samhällets aktörer till hjälp. Det blir då grundläggande att se vad som kan tillföras från de olika nivåerna.

63) Om planeringen decentraliseras och baseras på lokala förhållanden, främjas ett ökat engagemang hos närsamhället i undervisningen och utbildningen av människor med behov av särskilt stöd i undervisningen. Lokala skoladministratörer bör stimulera ett sådant engagemang från samhällets sida genom att stödja berörda intresseorganisationer och inbjuda dem att delta i beslutsfattandet (Svenska Uneskorådet 2006)

Vidare betonar texten vikten av att alla organisationer såväl nationella som frivilliga tillsammans befrämjar olika stödfunktioner. Inkluderade skolor bör vara en prioritet på dagordningen för regeringspolitikerna i landet. De bör också ge de resurser som erfordras för att effektivt kunna utträtta arbetet med inkludering. Även om närsamhället har huvudansvaret så behöver regeringen hjälpa till med stimulansåtgärder (Svenska Uneskorådet 2006).

Slutligen kom det ett specialnummer i juni 2004 av EENET från "Enabling Education Network" i EENET ingår experter som samarbetar med Unesco. Hela tidningen handlade om vad som hänt sedan Salamancadeklarationen antogs tio år tidigare. Ledaren i den tidningen sammanfattade läget lite och bland annat står det

"Några artiklar handlar enbart om barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder eller på barn som är i behov av särskilt stöd - dem som Salamancadeklarationen handlar om. Andra tar ett vidare grepp på integration och sätter fokus på alla grupper barn i behov av särskilt stöd i de sammanhang de finns - de nya tänkande som Salamanca sökte stimulera. Artiklarna visar särskilt på vikten av att se integration som ett sätt att uppnå Utbildning för alla (Education for All= EFA) och som rekommenderas i Salamancadeklarationen." (Svenska Uneskorådet 2006 s. 42).

Salamancadeklarationen - gruppnivå:

Här poängteras många olika sätt att förändra skolorganisationen och dess miljö för att det skall bli en mer inkluderande skola och med pedagogiska fördelar för alla barn. Som exempel säger Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet 2006) att

26) För att utveckla integrerade skolor som kan ta emot ett stort antal elever både i tätorter och på landsbygd krävs följande: formulering av en tydlig och kraftfull integreringspolitik tillsammans med finansieringsåtgärder, en effektiv informationssatsning på allmänheten för att bekämpa fördomar och skapa upplysta och positiva förhållningssätt, ett omfattande program för information och personalutbildning samt tillhandahållande av nödvändiga stödtjänster.

Sammanfattningsvis hävdar Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2006) vidare att Kursplaner skall anpassas till barnens behov, att barnen skall ha samma kursplaner och att de får samma undervisning samtidigt, eventuellt med stöd vid behov. Fortsättningsvis betonas "...Undervisningsmetoderna bör ha samband med elevernas egna erfarenheter och praktiska angelägenheter för att de skall kunna motiveras bättre (arkl.30.s.24). Här kan vi skönja en samstämmighet i synsätt mellan delegaterna från Salamancadeklarationen och det som betonas inom fenomenografins och det sociokulturella perspektivet att undervisningen bör ta avstamp utifrån elevens egen erfarenhet. Vidare lyfter Salamancadeklarationen att bedömningsrutiner och teknologi bör ses över och efter behov användas. Skolledning har en central roll enligt dem, de bör ha mandat att leda skolan i den riktning som inkludering förespråkar både praktiskt genom att ge förutsättningar men också värdegrundsmässigt genom att inspirera och stimulera både lärare och stödpersonal.

Salamancadeklarationen - individnivå:

På individnivå i Salamancadeklarationen är individen i fokus. Det är lätt att komma ihåg att den som är föremål för inkludering av vilken anledningen det än må vara vinner på att vara tillsammans med övriga klassen, gruppen. Men vi får inte förglömma att de övriga har lika mycket att vinna på inkluderingen då det blir ett lärande också för dem både kunskapsmässigt och socialt.

2) Vi tror och deklarerar att: (Svenska Unescorådet 2006 s. 11).

varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå.

varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov.

elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov.

Salamancadeklarationen poängterar att eleverna skall i allra möjligaste mån vara i sitt sammanhang med de människor som finns i deras omedelbara närhet.(Svenska Unescorådet 2006). Det främjar sällan deras inläring eller deras sociala förmåga att vara avskilda utan det är troligtvis något som gör det mer hanterbart för den undervisande läraren (Tideman 2004).

2.3.3 European Agency for Development In Special Needs Education.

Inkluderande undervisning och goda exempel är en sammanfattande rapport som handlar om ett europeiskt projekt med litteraturgenomgång och fallstudier från 15 europeiska länder. Dessutom genomfördes studiebesök i sju länder och diskussioner mellan sakkunniga, detta resulterade i ett antal centrala idéer om inkludering i klassrummet (European Agency for Development In Special Needs Education 2003). Resultatet visar en enighet i vad som sagts bland andra från Salamancadeklarationen. Som exempel kan vi ta med att det spelar stor roll vad läraren har för attityd gentemot elever med olika sorters funktionshinder. Om inte läraren accepterar att ta ansvar för alla sina elever så skapas en dold segregation med specialpedagogen som den huvudansvarige för eleven (European Agency for Development In Special Needs Education 2003).

2.4 Inkludering utifrån gruppnivå

Gruppen är viktig då den som inkluderas behöver gruppen som stöd, men gruppen behöver också den inkluderade eleven för sin lärandeprocess. För den enskilda skolan blir det av vikt hur de organiserar undervisningen, om det som i vissa fall består av smågrupper vilket innebär att det blir exkludering eller om alla elever inkluderas i klassrummet. Det är främst utifrån lektionerna man kan se om arbets sättet är inkluderande eller exkluderande, eleven kan vara fysiskt inkluderad men fortfarande var exkluderad rent mentalt. I ett inkluderande klassrum har eleverna utbyte av varandra i sociala relationer och där mångfalden av olikheter blir en tillgång (Nilholm, 2006).

2.4.1 Elevhälsan

Elevhälsan finns med under gruppnivå för att vi uppfattar dess betydelse för elevers förmåga att ingå i ett sammanhang. När eleven får problem i form av till exempel koncentration under lektionstid, är det elevhälsan som med sina olika professionella kunskaper kan vara eleven behjälplig. Vilken hjälp eleven erfordrar, hur elevhälsan organiseras och hur dialogen förs om eleven är något som bör avhandlas i sammanhanget (Hjörne & Säljö, 2008).

Elevhälsans uppgift bör således vara att i samverkan med övrig personal i skolan åstadkomma en god miljö för lärande och främja en allmän utveckling hos eleverna, det vill säga främja deras kroppsliga, känslomässiga och sociala utveckling samt ge stöd till elever i behov av särskilt stöd (SOU 2000:19, i Hjörne & Säljö, 2008 s.58).

Elevhälsoteamet består oftast av ett antal personer som arbetar inom skolan med olika erfarenheter och utbildningar. Tanken blir att använda sig av den breda kompetensen för att arbeta förebyggande med elevers hälsa och elevens rätt till lärande. Det som blir viktigt för elevhälsan är hur de i dialog med varandra kategoriserar elevens problem. Det blir centralt hur och på vilka sätt elevhälsan använder olika termer som ingår i ett vetenskapligt sammanhang utan att vara utbildad inom det området, såsom namn på olika diagnoser. Elevhälsan ser olika ut från skola till skola på grund av den kompetens som förekommer. Det kan också komma an på hur många barn det går på skolan och vilka sociala strukturer det finns. Från ett inifrån perspektiv handlar det om det rådande klimatet, hur arbetet är uppbyggt och vad skolan klassar som problem och inte (Hjörne & Säljö, 2008, k.3).

Utifrån ett elevperspektiv handlar det om hur elevhälsan kategoriserar eleven inom skolans institution, vad som anses vara normalt eller avvikande. Hjärne och Säljö (2008) visar i sin avhandling att elevhälsan ofta lägger felet på eleven och att det är eleven som bör ändras på, istället för att se på bakomliggande orsaker och på den miljö som barnet vistas i. Budskapen i samtalen är vanligtvis att undervisningen och skolan fungerar men eleven är avvikande. I elevhälsan talas det lite om elevens starka sidor och utifrån dem utveckla eleven vidare. För elevens utveckling och identitetsskapande blir det med utgångspunkt i ett språkligt sammanhang grundläggande hur eleven kategoriseras, det är sedan utifrån det synsättet som lärarna möter eleven. Det är även i det språkliga sammanhanget som en elev exkluderas från klassen eller inkluderas. I förlängningen blir elevens identitet präglad av det bemötandet, vilket blir för skolan ett demokratiskt dilemma (Hjärne & Säljö 2008, K.5-6).

Så länge det har funnits en skola har det funnits elever som har ansetts vara avvikande, de inte har platsat på skolan som institution. Det som blir viktigt är hur personalen på skolan stöttar eleven i sin elevroll i "en skola för alla". Elever som inte motsvarar de förväntningar som skolan satt upp tas då bort från den miljön för att anpassas till en annan form. Utifrån det perspektivet blir det skolan som bestämmer barnets "livschanser" och utsikter. Det kan också ses i ett större sammanhang, det påverkar inte bara eleven utan även föräldrar, skolan och vidare till samhället vilka erfarenheter som eleven får (Hjärne & Säljö, 2008, k.8).

För att utveckla arbetet i elevhälsoteamet bör de som ingår i teamet skaffa sig information om svårigheter som kommit upp och hur det gestaltat sig. Genom observationer upptäcka vad som är elevens starka sidor och vad eleven behöver stöttning i (Hjärne & Säljö, 2008, k.8). Här blir det väsentligt att se till den förmåga och helhet eleven har och tillföra delar som kan komplettera och bygga upp barnets egen identitet. Att de som möter eleven är medveten om att mångfalden på intelligens grundar sig på mer än det konkreta som skolan bygger sin verksamhet på (Atterström & Persson, 2000, k.5). I detta sammanhang blir det betydelsefullt att de som ingår i teamet är medveten om hur eleven fungerar i klassrummet och utanför. Även att eleven är med vid mötena för att ge sin synvinkel och för att det troligtvis förs ett mer konstruktivt samtal om så vore fallet. Om det finns någon med under tillfällena som representerar eleven för att föra en konkret diskussion. Sett ur det ljuset bör inblandade parter tänka på att det som sägs också skall kunna yttras i offentliga sammanhang inför föräldrar och eleven själv. Kanske undviker man att sätta in eleven i olika fack genom att föra ett samtal som blir analyserande utifrån de problem som är synliga i skolan. Att elevhälsan diskuterar den pedagogiska undervisningen, om problemet visar sig ligga där. Elevhälsan är skyldig att titta på relationen och samspelet mellan eleven och läraren. Vara mer tydliga i sin dokumentation för att klarlägga processen, tydligheten blir också viktig vid eventuellt rättsliga förlopp. Troligtvis kommer skolan att i större utsträckning än nu få stå till svars för sina åtgärder (Hjärne & Säljö, 2008, k.8).

För att inkludering skall kunna genomföras behövs ett samarbete inom arbetslaget. Reflektion av vad som behöver göras för att stödja eleven i sin problematik är något som

gör arbetslagets samarbetsförmåga viktig. Detta upplevs av många som en av arbetslagets viktigaste funktioner (Ahlberg, 2001).

2.5 Inkludering utifrån individnivå

När det gäller individnivå är en av dimensionerna om eleven själv känner delaktighet och erkännande och om eleven kan medverka i olika sammanhang såväl lektioner som raster och andra aktiviteter som sker inom skolan. Här blir det betydelsefullt för eleven att det inte bara handlar om fysisk inkludering utan även social (Nilholm, 2006). Stigendal (2004 s.182) talar om att fostra eleverna till att våga säga sin mening. Svårigheten ligger i att en del elever säger det som vi vuxna förväntar oss och vill höra och den andra delen av eleverna säger emot allt och vill inte alls möta vuxenvärlden. Skolans värld har av tradition en struktur som förordar att göra som man blir tillsagd. I just den strukturen bör pedagogerna lära eleverna att ställa sig kritiska till det som de får lära sig, utifrån läroplanens demokratimål (Stigendal 2004). För elevens lärande blir det viktigt att pedagogens bemötande grundar sig i relationer, samspel och kommunikation. Det krävs också ett medvetet förhållningssätt av läraren och att arbetet i skolan bygger på teoretisk kunskap (Atterström & Persson, 2000, k.3).

Tideman m.fl. (2004) visar genom sin rapport att alla elever inom skolan vinner på att gå i en inkluderande skola. De blir mer rustade för vuxenlivet genom att eleverna får en större förståelse för olikheter och mångfald och lär sig att umgås med de människor som finns i samhället på ett naturligt sätt. I en klass där pedagogiken grundar sig i att vi alla är olika och behöver olika material och hjälpmedel är det lättare att finna det som passar just den enskilde individen. De elever som behöver mer stimulans rent intellektuellt får också det i en inkluderande klass (k.6). Ett exempel på intellektuell stimulans poängteras av Carlgren & Marton (2004) att erfara något är detsamma som uppfatta delar och helheter till exempel i ett språk. När du hör någon tala så hör du olika toner och klanger och på så sett lär du dig melodin som blir en helhet som du förstår, både det sagda och det underliggande budskapet (Carlgren & Marton, 2004). Därmed kan en inkluderande klass där det finns en mångfald av olika människor som i en varierande grad har olika intressen för flera olika saker, förmodligen ge en större stimulans för lärandet än om det hade varit en homogen klass med lite variation på eleverna.

3. METOD

I metoddelen redogörs för valet av använd metod i denna studie. Vidare presenteras urvalet av respondenter. Hur resultatet kommer att analyseras, studiens tillförlitlighet, även hur den genomfördes och dess etiska aspekter. Slutligen utförs en analys av den genomförda metoden.

3.1. Val av metod

Studien syftar till att beskriva hur lärarna i ett arbetslag ger uttryck för att de arbetar med inkludering i sin undervisning när det gäller elevers lärande. Därav valdes en kvalitativ ansats, som används när studien syftar till att förstå hur människor uppfattar sin omvärld (Stukåt, 2005, k.2). Målsättningen med rapporten är att få fram lärarnas föreställning och tankar på ett djupare plan när det rör inkluderingens innebörd och att tolka respondenterna uppfattningar i ämnet. Ett annat syfte då valet föll på en kvalitativ ansats var att inte dra allmänna slutsatser, utan för att tolka och förstå resultatet som kommit fram och även dess likheter och skillnader. Av den anledningen valdes en kvantitativ metod bort som används för att finna ett mönster som sägs gälla generellt, i princip alla människor (Stukåt, 2005). För att få fram lärarnas tolkningar och föreställningar så användes en samtalsintervju det vill säga en undersökning för att få fram material om det som skall granskas (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2007). Undersökningen är av respondentkaraktär där forskaren inte kan bedöma respondenternas uppfattningar som sanna eller falska utan det gäller att fånga in deras tankar om det som undersökningen berör (k.14). Urvalet landade på att intervjua endast ett arbetslag bestående av fyra lärare med skiftande utbildning. Av det valet blir formen på rapporten kvalitativ, där helheten av delarna är det som blir betydelsefullt (Stukåt, 2005 k.2).

För att få en bild av hur de organiserar sitt arbetssätt och hur deras förhållningssätt är i bemötandet till barns olikheter, skulle intervjun eventuellt kombineras med en observation vilket forskare kan använda sig utav i en kvalitativ ansats. I så fall blir formen en fallstudie vilket innebär att förena olika metoder vid undersökningen av en person eller arbetsplats (Stukåt, 2005, k.2). I förstadiet av undersökningen diskuterades det om en eventuell fallstudie där en observation ingick. Hänsyn till etiska skäl gjorde att observationen valdes bort. När det förekommer barn i undersökningen krävs intyg av vårdnadshavare och då tiden för uppsatsskrivandet var begränsat valdes endast att använda intervjuer på vuxna.

3.2 Val av respondenter

I urvalet av respondenter i undersökningen blev det medvetna valet ett arbetslag som arbetar med att alla elever inkluderas under hela dagen, både under skoltid och på fritidsverksamheten. Respondenterna arbetar i en förskoleklass och en 1-2:a. Skolan ligger i ett samhälle utanför en större stad bestående av ca 250 elever från förskoleklass upp till årskurs fem. Valet föll på en skola och ett arbetslag där en av oss hade gjort sin verksamhetsförlagda utbildning. Enligt vad som observerades under VFU:n arbetar arbetslaget utifrån ett inkluderande arbetssätt där ingen exkluderades under skoldagen. Ibland de elever som ingår i klasserna finns det elever i behov av särskilt stöd. En annan anledning till valet av den skolan är att skolan består av elever med olika socioekonomiska bakgrunder och skiftande etnisk tillhörighet. I Tideman m.fl. (2004) lyfter de en tidigare fallstudie utförd av Corbett (2001) som genomfördes i en av Londons mångkulturella förstäder. Den studien belyser att när undervisningen utgick från allas olikheter arbetas det också mer med inkludering jämförelsevis med andra skolor (k.5). Denna utgångspunkt att skolan där vi utförde studien hade den utformningen och bestod av elever med skiftande förutsättningar, valdes medvetet.

3.3 Intervjun som verktyg

När frågeställningen hade formulerats gjordes en liten pilotstudie på en kurskamrat för att se hur hon tolkade frågeställningarna. Efter att ha delgett syftet fick hon uttala hur relevansen upplevdes. När pilotstudien var klar, delades frågorna ut i förväg till respondenterna så att de i lugn och ro kunde fundera över de svar som skulle delges. För trovärdighetens skull blev det den som inte hade gjort sin verksamhetsförlagda utbildning i det arbetslaget som intervjuade respondenterna. På så sätt blev bilden av hur och om de arbetade utifrån ett inkluderande arbetssätt inte förutbestämt.

För att få med alla delar av intervjuerna spelades de in på band. Det var av betydelse i undersökningen att respondenterna delgav sina tankar när det handlade om inkludering. Då blev de inspelade banden ett bra hjälpmedel för att fånga upp respondenternas tankar och idéer samt med hjälp av följdfrågor utveckla svaren. Intervjuaren gjorde även

vissa anteckningar under samtalets gång. Vilket det i efterhand visade sig vara till studiens fördel, då kvaliteten på inspelningen inte var tillfredsställande. Transkriptionen av intervjuerna gjordes direkt efter att de var färdiga. Materialet av intervjuerna skrevs inte ner till fullo utan det som var mest relevant och intressant antecknades med utgångspunkt av den fråga som var gällande. Enligt Stukåt (2005, k.2) går det bra att skriva ut de mest intresseväckande delarna så länge man inte missar någon viktig information. Materialet gicks igenom många gånger för att inte missa några väsentliga delar. I redovisningen av intervjuerna har vi satt ihop delarna vi fått från varje enskild fråga för att få med helheten på varje svar. De sammanfattande svaren blev inte så omfattande av den anledningen att respondenterna svarade relativt enhetligt på varje fråga. Därav blev det inte så synliga skillnader senare i analysen

Fördelen med att välja en kvalitativ intervjuundersökning är att man kan ställa följd frågor för att få ett större spektra på svaren eller som Stukåt (2005) benämner det som djupintervju. Som då används för att ...”förstå det enskilda – kanske unika – fallet”...(s.32). Syftet med undersökningen var att få fram respondenternas egna tankar när det gäller att organisera lärande situationer och förhållningssätt och bemötande till barns olikheter utifrån ett inkluderande perspektiv. Materialet som kom fram under intervjuerna kommer sedan att användas som ett verktyg i diskussionen för att besvara frågeställningen. Omfattningen av svaren upplevdes som tillräckliga för att genomföra studien.

3.4 Genomförande

Intervjuerna med de fyra respondenterna låg fördelade på två dagar, med hänsyn till den tid som passade dem bäst. Lokalerna som intervjuerna gjordes i blev skiftande med hänsyn till den rådande verksamheten. Hjälpmedel som användes för att få med det som lärarna delgav vid intervjuerna var en bandspelare och de anteckningar som intervjuaren gjorde. Valet av rum märktes på kvaliteten av bandinspelningen, vilket inte kontrollerades på förhand. Respondenterna hade innan intervjuerna läst igenom frågorna och hade gett sitt godkännande till att delta. Varje intervju varade ca en halv timme. Utifrån nio frågor ser man i efterhand att det är en kort tid för den omfattningen. Vissa frågor upplevde respondenterna som snarlika och andra frågor uppfattades som svåra att besvara.

3.5 Analys

När intervjuerna var genomförda lyssnades materialet igenom och det som var mest relevant till de enskilda frågorna skrevs ner, även med tanke utifrån uppsatsens syfte. I analysen av intervjuerna strävade vi efter att få med variationen av svaren men upptäckte då att svaren var relativt enhetliga. För att göra resultatet mer tydligt sammanfattades resultatet med utgångspunkt av de tre centrala delar som denna studie

omfattar vilket då berör samhällsnivå/organisationsnivå det tillkom organisationsnivå i resultatet på grund av att en av frågorna till respondenterna var med den utgångspunkten. Därefter kommer gruppnivå och individnivå, för att redovisa vad respondenterna gav uttryck för i de olika perspektiven och på så sätt ge en klar bild vidare till diskussionen.

3.6 Studiens trovärdighet

Vid intervjuerna av respondenterna var det den rapportförfattaren som inte hade gjort sin verksamhetsförlagda utbildning på nämnda skola som utförde intervjuerna. Rapportförfattaren som hade varit tidigare på skolan genom sin VFU fick på grund av reliabiliteten inte vara närvarande under intervjuerna. Det ansågs ligga en fara i den relation studenten hade på sin VFU-plats. För att minimera risken att påverka resultatet, av en redan på förhand vetskap om hur de organiserar sin verksamhet, medverkade hon inte under intervjuerna. Den som inte ägde förkunskap eller varit på skolan tidigare, kunde på så sätt utföra en mer tillförlitlig intervju. Undersökningen genomfördes en och en av den anledningen att de fyra lärarna arbetade nära tillsammans. En gruppintervju kunde gjort svarsalternativen på frågorna för smala. Svaren på frågorna vid en personlig intervju förväntades bli mer individuella och inte påverkade av grupstrycket (Stukåt, 2005, k.4). Resultaten blev ändå relativt likartade. Skälet kan ha varit att intervjuaren inte var van vid situationen. Eventuellt med utgångspunkt från det första svaret kunde det ha ställts mer följdfrågor för att på så sätt utveckla svaren och kanske vinklat det utifrån olika perspektiv. Ett annat skäl till de korta svaren kan ha varit att respondenterna hade tänkt igenom frågorna noggrant så att deras svar blev korta och genomtänkta. Intervjuaren upplevde att det var svårt att ställa bra följdfrågor utan att påverka och styra i allt för hög grad.

För reliabilitetens giltighet skall forskningen kunna göras om igen på annan skola med likartade förutsättningar (Stukåt, 2005, K.4). Valet föll på skolan på grund av dess socioekonomiska och etniska sammansättning. Tidigare studier visar att i den kontext som respondenterna arbetar i förekommer ett inkluderande förhållningssätt mer än i andra skolor utifrån etnicitet och socioekonomiska förutsättningar (Tideman m.fl. 2004). Utgår man då ifrån det sammanhanget skulle studien kunna utföras på nytt.

Arbetslaget uppfattades av en av rapportförfattarna under VFU:n som inkluderande i

undervisningen. Det var ett sådant förhållningssätt och bemötande som passade syftet med undersökningen. Även hur de organiserar lärande situationer utifrån ett inkluderande perspektiv. För att få en större bredd på undersökningen vore alternativet att granska ännu en skola men då är risken att det skulle bli en dimension ytterligare på uppsatsen och frågorna kunde bli svåra att besvara. Med den tidsramen som fanns till förfogande för C-uppsatsen sågs det inte som en möjlighet utan begränsningar blev nödvändiga.

Studiens trovärdighet vinner på att ta i beaktande i vilken form respondenterna var i vid intervjutillfället. Hänsyn till tidpunkt på dagen när intervjun ägde rum bör tas, eventuella misstolkning av frågor eller vid transkriptionen (Stukåt, 2005, K.4). Undersökningen är begränsad på endast ett arbetslag med fyra respondenter. Med den utgångspunkten kan det inte dras några generella svar, följaktligen ges inga slutgiltiga svar.

3.7 Etiska övervägande

När syftet med C-uppsatsen var färdig tillfrågades de fyra tilltänkta respondenterna om de ville medverka och om det gick att intervjua dem vid fyra olika tillfällen. För att göra lärarna medvetna om vad det innebar att delta förklarades syftet med undersökningen. Lärarna informerades om att de skulle få frågorna innan intervjutillfället med tid att läsa igenom råmaterialet i lugn och ro. Dessutom informerades respondenterna om att det var en samtalsintervju och att det kunde förekomma följdfrågor för att förstå svaret på frågan korrekt. Vidare gavs upplysning om att lärarnas svar kommer att redovisas i arbetet för att sedan användas till att besvara de frågor som ingår i uppsatsen. De erbjöds även att läsa de transkriberade intervjuerna och den färdiga C-uppsatsen. Förklaring gavs till respondenterna att det råder anonymitet i arbetet. Det vill säga att deras identitet inte kommer att röjas, eller på vilken skola de arbetar. Efter att C-uppsatsen blivit godkänd av examinatorn kommer materialet i intervjuerna att förstöras (Stukåt, 2005, k.4).

3.8 Analys av vald metod

Då det är under en begränsad tid som C- uppsatsen skall genomföras blir metoden att ha en kvalitativ samtalsintervju ett till synes bra val. I vissa delar skulle det ha gjorts annorlunda så som valet vid pilotstudien där intervjun utfördes på en kurskamrat till rapportförfattarna. Eftersom hon hade likartade utgångspunkter och dessutom läst mycket av den litteratur som användes som bakgrunds fakta vid valet av C-uppsatsens syfte. I pilotstudien hade hon inga svårigheter att svara på frågorna och gav utförliga svar. När sedan intervjuerna på respondenterna genomfördes hade de i vissa frågor svårt att svara och det lyftes inte till den dimensionen som förväntades. Hade det istället

utförts en pilotstudie på en verksam lärare som arbetat ungefär lika länge som de valda respondenterna, så hade frågorna eventuell vunnit på en omformulering kanske också fått ett vidare perspektiv. Stukåt (2005) poängterar att det är en fördel att vara två personer som intervjuar men som vi förklarar innan gick inte det av validitetsskäl. Vi kunde också ha försökt få tag på bättre inspelningsmaterial och testat rummet vi satt i på förhand. Alternativt använt ett annat rum så att kvaliteten på ljudet eventuellt kunde ha blivit bättre. En kvalitativ samtalsintervju var enligt rapportförfattarna ett alternativ som ansågs som det bästa då forskarvanan var ansevärt liten. Det hade varit en fördel om författarna hade övat sig på intervjuer innan påbörjad C-uppsats. Studien hade vunnit på att ha haft ett mindre antal frågor som inte var så snarlika eller/och eventuellt om det hade varit mer fokus på följdfrågor.

4. RESULTAT

Sammanfattningsvis skall vi göra en översiktlig analys av de fyra intervjuerna som vi har gjort i ett arbetslag på fyra lärare på vår valda skola. Av etiska skäl sätter vi fiktiva namn på lärarna:

Fanny - fritidspedagog,
Sara - grundskollärare,
Johanna - fritidspedagog och
Emilia - förskollärare,

4.1 Resultatredovisning

Analysen kommer att vara översiktlig här och vi har för avsikt att efter det första resultatet göra en diskussion med en analys på hela resultatet utifrån syftet och frågeställningarna. Diskussionen kommer vi att lägga på tre olika nivåer då vi vill belysa inkluderingen från samhällets olika utgångspunkter. I specialpedagogiska sammanhang är de tillämpbara ofta i samband med åtgärdsprogram. De olika nivåerna är organisationsnivå/samhällsnivå, här tar vi upp båda begreppen och kommer att fortsätta med det på grund av att frågan ställdes så till respondenterna. Vi menar samma sak med de två olika orden organisation/ samhällsnivå och fortsätter sedan med grupp- och individnivå baserat på alla nio frågorna.

Fråga 1. Vad innebär inkludering för dig?

Alla får vara med, säger samtliga lärare i undersökningen.

Sara: "Att varje barn skall känna sig tryggt, här hör jag hemma, att de är en av oss."

Emilia: " När det gäller förskoleklassen så finns det ingen tanke på att inte alla är med det är självklart i den typ av organisation medan i skolans värld så pratas det om att ge extra stöd i smågrupper."

Intervjuaren: "kan barnen vara behjälpliga i lärandet?"

Sara: "Jadå! Tvåor hjälper ett eller tvärtom, det faller sig naturligt när det är en 1-2:a. //både med skrivhjälp eller läsning och matte förstås, alla är ju bra på något.//"

Fanny: talar om att "alla skall vara med, i den mån det går. Så långt det går"

Intervjuaren: " Hur menar du då?"

Fanny: " Om vi skall gå på skogsvandring och ett barn sitter i rullstol, kanske det rent praktiskt är omöjligt att den kan vara med."

Förskolläraren talar om att själva ordet inkludering inte skulle behövas om det inte var så att vårt samhälle exkluderar människor av olika skäl. Sara tar upp lärandet i sammanhanget med fokus att alla har rätt till lärande både i skolan och på fritids oavsett förutsättningar. Att komma så långt som möjligt efter sina förutsättningar.

Fråga 2. Hur tillämpar du inkluderingstanken i praktiken?

Emilia: "Jag tänker inte inkludering, utan här är mina barn. Nio stycken och alla har sina olikheter. Några har större svårigheter. Men det är det jag har att jobba med. Mina mål är att alla skall vilja delta i allt."

Hon gav ett exempel på att om något barn inte själv ville vara med i till exempel en samling ställde förskolläraren sig frågan, spelar det någon roll för hans lärande eller handlar det bara om att jag skall bestämma. Kan jag ge eleven den tid som behövs så kanske det löser sig själv när tiden är mogen. Fanny talar om att " //anpassa situationen// " efter barnens förmåga och mot den bakgrunden ställa kraven på " //olika nivå beroende på vad just det enskilda barnet behöver.// " Att det skulle gå per automatik en slags ryggmärgskänsla uttryckte bägge fritidspedagogerna. Sara talade om stora klasser och att inte hinna ge eleverna det som de har rätt till " jag försöker jobba efter de förutsättningar som de har att se vad de behöver " grundskolläraren sitter på eftermiddagen efter skoltid och tar in de elever som behöver extrahjälp men känner sig ändå otillräcklig, " //ta den tiden det tar, man kan inte lämna dem i sticket.// "

Fråga 3. Hur tänker du när du planerar lärande med inkluderingsaspekten?

Hinder:

Alla såg egentligen inte något som var hinder. Utan det som kunde vara svårt både utifrån barnets sida eller utifrån planering av uppgiften kunde efter deras åsikt alltid

vändas som en möjlighet. Det närmaste som någon kunde komma i tanken av hinder handlade mest om att de som lärare såg hinder innan uppgiften var verkställd i samband med planeringen, Vilket kan leda till att hinder framkallas istället för att förhindras. Men som Fanny en av lärarna uttryckte det *“//man försöker se möjligheterna istället för hindren//”*.

Möjligheter:

Emilia: “Experiment till exempel, om jag planerar för ett barn som jag tror kan få problem, men så blir det ett helt annat barn som inte vill eller vågar delta. Vi lär så mycket utan att barnen tänker på det. I det lärandet tänker jag att barnen tycker det är roligt. Men de lär sig i alla fall

Fanny: “vi måste lära barnen att se fördelarna istället för nackdelarna.”

Johanna: “vi kan lyfta fram olika kunskaper och styrkor hos eleverna.”

Grundskoleläraren talar om att material omarbetas ibland med tanken för ett speciellt barn men kan definitivt användas av hela klassen,

Sara: “annars är det inga problem att använda olika material eftersom det är en 1-2 ingen är den andra lik i en åldersblandad klass.”

Ett gemensamt tankesätt hos dem alla var att olikheter inte var något problem utan snarare berikande för eleverna. De uttrycker att ansvaret för att höja statusen hos någon elev är de vuxnas.

Fråga 4. Hur tänker du när det gäller fostransmål?

Sara : “Fostra dem att känna att de är en bra liten människa och att de duger, att jag kan ge till andra, att de är små stjärnor.”

Emilia: “Självklart skall vi fostra barnen .”

Dessutom talade hon även om att vid första föräldramötet på hösten så informerade de alltid föräldrarna att deras huvudmål var att få gruppen att fungera. Det vill säga att alla skulle vara accepterade och ingå i gruppens gemenskap. “Det finns någon för alla och barnen är så toleranta mot varandra” sa hon också. Samhällsnormen ansågs ändå vara viktig att tänka på så att eleverna inte skulle få problem i framtiden tyckte Fanny fritidspedagog som uttryckte *“//barnen behöver slussas in i samhällsnormen.//”* Johanna fritidspedagog svarade på frågan att hon vill: “Förmedlar att alla är värda lika mycket.”

Fråga 5 Hur tolkar du styrdokumentens intention när det gäller inkludering?

Sara: “Allt som står i läroplanen är väldigt bra, det är viktigt med visionära mål. Jag samtalat mycket med eleverna det kan bli nästan vad som helst av det, är ju en viktig del i lärandet mellan läraren och eleven, det är genom samtalet man förmedlar lärande och respekt för varandra.”

Både Fanny och Johanna svarade något liknande den ena sa att det inte är någon

tvekan om att styrdokumentet tydligt visar att alla skall vara med utifrån sin förmåga. Den andra sa *“Den är solklar, vi får jobba så gott vi kan. Det är en utmaning”* de menade båda att det inte är gjort utan ansträngning. En del elever måste ta sig till målen via delmål och att det är en utmaning för alla lärare. Emilia förskolläraren sa att även om intentionen från lärare i allmänhet var att verka för inkludering så fanns det lärare som inte kunde verkställa det i praktiken. Till exempel förhöll de sig till inkluderingsperspektivet utifrån ett mer exkluderande lärande såsom smågrupper. *“För eleven behöver mindre grupp eller en lugnare miljö.”* Som en följd av elevens behov var alltså förklaringen, för att fullfölja sådana arrangemang, enligt vad Emilia sa.

Fråga 6. Hur har inkludering påverkat din/på

Organisation
Grupp
Individ

Organisationsnivå:

Här tvekade samtliga av de intervjuade lärarna och de kom fram till att det inte fanns något specifikt nedskrivet. Men att de samtalar på skolan med varandra *“om problem som behöver lösas.”* säger Emilia *“Vi pratar mycket i huset”* säger Fanny. Och då menar hon i arbetslaget har de samtal kring barnen och arbetssätten. Emilia förskolläraren sa att de har order uppifrån *“//att alla barn skall lösas hela dagen//”* Istället för att ha elevassistenter går de dubbelt med personal vissa tider när behovet är som störst till exempel under lektionstid.

Gruppnivå

Samarbete för att alla eleverna skall nå både kunskaps och sociala mål utifrån styrdokumentet talade de alla om.

Fanny: “Organisation i arbetslaget så att det går att anpassa efter vad barnen behöver”

Individnivå:

Emilia förskolläraren formulerade klart att det kunde bli motsättningar om hur man bäst skulle gå till väga när det gällde någon elevs specifika svårigheter.

Emilia: “Förra året så lät jag ett barn slippa att komma in när rasten var slut, ville den leka kvar ute så fick den. Alla sa att det skulle bli problem när det var dags för skolstart men de barnet går in med alla de andra barnen nu i alla fall.”

Fanny sa också att det är en klar utmaning att kunna acceptera olikheter även om man tror att man vet vad som är bäst för eleven.

Fanny: “Det kanske kan vara tillåtet att välja att vara utanför.”

Intervjuaren: vad menar du med utanför?

Fanny: “ Jo alltså inte behöva gå in på lektionen illa fall i förskoleklassen ”

Fråga 7. Hur skulle du beskriva din process med inkludering?

Erfarenhet är det som går som en röd tråd genom lärarnas svar på frågan. *“//vi lär hela*

livet genom alla vi möter både barn och vuxna.//” Förståelsen ökar och empatin utvecklas via otaliga möten med olika elever som har vitt skilda förutsättningar och därigenom varierande behov, “jag känner att jag blir klokare hela tiden, //Förstår mer och mer hur dessa barnen har det och att vi är alla olika//” är Emilias svar på frågan. Johanna uttryckte att hon som nyutbildad och även senare undrade hur det skulle gå till att arbeta med inkludering,

Johanna: “jag har faktiskt varit orolig och skeptisk till att det går att arbeta inkluderande men det går faktisk//”

hon fortsatte med att hon nu fått insikt att det går om man bara organiserar arbetssättet och med ett gott samarbetet i arbetslaget. Sara sa att hon nog hade haft ett inkluderande arbetssätt från början.

Intervjuaren: ”Men har det aldrig inneburit något problem har inte andra lärare haft åsikter om ditt arbetssätt?”

Sara: “Under min utbildning på sjuttioalet så skulle en lektor titta på mig när jag undervisade. När jag satte alla barnen i en ring på golvet och hade undervisningen till stor del där, kommenterade hon det med, Jaha så kanske man också kan göra. Så nej det har inte varit så mycket, kanske också på grund av att har och till viss del är ett ensamyrke”

Fråga 8. Hur ser du på elevers olikheter?

Vi är olika det är det som vi lever i är alla lärarna eniga om. Problemet är, säger framförallt en av dem att skolan har sina fasta ramar och där mäts barnen efter dessa ramar, “Skolramarna jämför och mäter bara en sak. Människan är så mycket mer än det som vi mäter i skolan.” säger Emilia. “Man vill att det skall berika, och det tycker jag att det gör” säger Fanny. Olikheter finns runt omkring oss hela tiden och det gör att vi alla lär av varandra hela tiden. Just denna skolan har elever med många olika etniska bakgrunder och även socioekonomiska förutsättningar.

Fanny: “Vilket gör att barnen blir mer rustade att möta olikheter i vårt samhälle, de inser att världen inte består av klonade människor.//” avslutar hon med.

Sara: “alla människor är olika det är förutsättningen för vår existens.”

Fråga 9. Vad har du för önskevision när det gäller inkludering?

Emilia: “Alla skulle känna sig accepterade som de är och vara lyckliga med det.” Johanna önskade sig personal i den utsträckningen som behövs för att kunna genomföra att ta hand om varje elev,

Johanna: “Barn med särskilt behov tar tid att hantera. Eller mindre grupper. Det behövs också material och specialpedagoger som har den specifika kunskapen som fordras för att möta barn med speciella behov.” Sara önskade sig // färre barn i klasserna och mer input, mer kompetensutbildning och feedback //” Ett citat som vi tyckte var sammanfattande för en önskevision var

Fanny: “Att man känner sig sedd när man är här och saknad när man inte är här.”

4.2 Sammanfattande resultatanalys

På individ nivå talar flera av lärarna om att eleverna kan vara varandra behjälpliga. I detta sammanhang är det bara till fördel att eleverna är olika. Att lärandet genererar till att bli något roligt är en viktig aspekt visar resultatet. Det talas dessutom om att eleverna har en större tolerans än de vuxna när det handlar om olikheter. På gruppnivå talas det om att förskoleklassen har en organisation som inbjuder mer till lärande inom lekens ramar. Däremot så har skolans ramar inte samma frihet när det kommer till ett lärande. Att olikheter är berikande sägs också men är det ur ett socialt sammanhang snarare än ur ett lärandesammanhang? Slutligen nämns det inte mycket om organisationsnivån, förutom att inkludering är något som alla inser vikten av men som kan vara svårt att genomföra. Det som vi tyckte var anmärkningsvärt var att ingen talade om den likabehandlingsplan som vi hade sett under VFU;n.

5. DISKUSSION

Vi har delat upp diskussionen på tre olika nivåer på samma sätt som i teoridelen men vi har valt att vända på ordningen för respondenternas svar var mer omfattande på individnivå men betydligt mindre på organisations/samhällsnivå.. Den första nivån blir individnivå sedan gruppnivå till sist organisationsnivå/samhällsnivå. Vi kommer här att lyfta de olika aspekterna från teoridelen och samtalsintervjuerna och binda ihop det till en helhet ur inkluderingens olika perspektiv. Diskussionen kommer att avslutas med en sammanfattande diskussion där studiens syfte kommer att bearbetas. Vilket var att undersöka lärares tankar om att inkludera alla barn/ elever i undervisningen .

5.1 Individnivå

Utveckla en gruppgemenskap i både skola och på fritidshemmet oavsett förutsättningar, uttrycker flera av respondenterna och detta går att förena med den sociokulturella teorin där det talas om hur viktigt det är med samspel, interaktion och social gemenskap

(Säljö, 2000; Nilholm, 2006; Dysthe, 2003; Tideman m.fl.2004). Även inom fenomenografin betonas vikten av gruppsammansättningar då det kan framkalla variation i samband med gruppdiskussioner (Marton & Booth 2000). Elever oavsett olikheter eller kanske just därför de är olika anses som lika viktiga. Det är berikande med allas skillnader. Att lyfta fram olika kunskaper och styrkor hos varje enskild elev var också något som respondenterna gav uttryck för. Lärarna uttryckte att eleverna kunde vara i lärandesituationer behjälpliga för varandra. Här tas betydelsen och fördelarna med olikheter upp som något centralt. Inom både det sociokulturella och fenomenografiska synsättet är det just detta som är grundläggande, att vi lär av varandra hela tiden (Säljö, 2000; Nilholm, 2006; Dysthe, 2003; Tideman m.fl.2004; Marton & Booth, 2000). Med detta menas att vi lär bäst i samklang med andra människor. På grund av att vi alla är olika och kan då se kunskap från olika håll och utifrån det hela tillföra delarna.

Vid anpassning av arbetssättet efter eleven kan det föra med sig flertalet saker. För det första att det inte blir den elev som man räknat med som behöver extra stöd. För det andra att vara flexibel, det kan visa sig att det genererar ett lärande i flertalet fall. Om man har en planering för att anpassa för ett särskilt barn och det visar sig att den planeringen inte håller betonar en av respondenterna att det viktiga är att eleverna har roligt. Här framkommer hur en av lärarna ser på lärandet, i första tanken vänds perspektivet så att det viktiga är att eleverna har roligt när lärarens planering inte blir som hon tänkt sig. Sedan när hon blir mer medveten kanske av att höra sina egna ord säger med en säkerhet i rösten "Men de lär sig i alla fall" uppfattar vi det som att lärandets flera dimensioner står klart för henne. Lärandet är något som är svårt att separera från övriga saker som vi gör i livet såsom erfandet eller samspel med andra, delarna som vi får och införlivar med det vi har, vår egen helhet (Säljö,2000; Nilholm, 2006; Dysthe,2003; Tideman m.fl. 2004; Marton & Booth, 2000).

Hundeide i (Dysthe, 2003) belyser vikten av det intersubjektiva rummet. Vilket är det som vi uppfattar att förskolläraren talar om när hon säger "Eleverna har en mycket större tolerans än vi vuxna ". Att vi vuxna har så mycket av fördomar och förutfattade meningar om hur eleverna skall vara för att följa samhällsnormen. Däremot så upplever lärarna att eleverna själva har en större tolerans och förståelse för olikheter dem själva emellan. Så det gäller då som Hundeide (2003) poängterar att vi inte framkallar negativa uppfattningar hos eleverna genom att bedöma deras kunskap eller framsteg utifrån dessa värderingar. Utan att vi försöker att se fördelarna med allt det som kanske kan vara svårt. Om vi förmedlar en tolerant atmosfär i det intersubjektiva rummet blir det lättare att inkludera istället för att exkludera Hundeide i (Dysthe, 2003). Genom samtal med eleverna kan man resonera om visionerna om allas lika värde i värdegrunden och på så sätt förmedla läroplanens intentioner och göra den levande för eleverna, detta nämner en annan av respondenterna att det är via samtalet som lärandet genereras. Här kan man anknyta till både det som Vygotskij, Säljö, Tideman m.fl. och flera andra av studiens referenter talar om.

5.2 Gruppnivå

I förskoleklassen är det inga problem att ha en inkluderande verksamhet eftersom organisationen är sådan nämner en av lärarna. Lärande som är baserat på leken, vilket är den pedagogiken som skall vara gällande i förskoleklass (Lpo-94). Det var så vi tolkade att hon menade och att lärarna använder sig av den pedagogiken som även kallas utvecklingspedagogik. Vilket innebär att lärarna stärker eleverna att ha en förmåga att "...urskilja, erfara mångfalden och ha beredskap för att möta nya situationer" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.94). Om eleverna har med sig dessa redskap i sitt lärande och då även i bemötandet till sina klasskamrater blir det lättare att arbeta med ett inkluderande av alla elever. I "Skolans värld" pratats det däremot om extra stöd och då ofta om "smågrupper" utanför klassen betonar en av lärarna. Nilholm(2003) lyfter vikten av att den vanligaste förekommande pedagogiken inte ses som tillräcklig utan det behövs extraåtgärder. Det blir då en speciell undervisning vilket är den raka motsatsen till inkludering. Vidare menar Nilholm att det är lektionernas utformning som speglar arbetssättet, huruvida det är inkluderande eller inte. Han pekar också på det bedrägliga i att ha elever inkluderade rent fysiskt men som på intet sätt är det mentalt eller socialt, detta pekar även skolverkets rapport på (Skolverket, rapport 334, Falkmer, 2009).

Lärarna som möter eleven behöver se att vi människor är så mycket mer än det som ryms inom skolramarna (Atterström & Persson 2000). En av respondenterna säger nästan exakt detsamma "Skolramarna jämför och mäter bara en sak. Människan är så mycket mer än det som vi mäter i skolan." All den forskning som vi har läst under uppsatsens skapande och som vi försökt att så noggrant som möjligt redovisa i vår teoretiska anknytning säger att elever som har något som helst problem med det sociala samspelet behöver träna sig med ett så stort antal av olika människor som möjligt.

Om man blir sammanförd med några få människor på en liten yta under lång tid blir det förmodligen inte någon önskad träning. Ur ett sociokulturellt lärande perspektiv så nämner bland andra Säljö (2000) att det inte går att sitta om vad vi behöver kunna i framtiden och även ur det perspektivet så erfordrar vi att träna oss med många olika slags personligheter. Kanske framför allt under skoltiden när ens individuella karaktär grundläggs. Även Hjärne & Säljö (2008) har ett likartat synsätt när de talar om elevens utveckling och identitetsskapande och på vilket sätt eleven kategoriseras i lärarnas språkbruk och den roll som det spelar. Eleven blir formad utifrån det bemötande som den får under sin skolgång, detta kommer vi även att ta upp under samhällsnivå då det hör hemma inom läroplanens demokratibegrepp.

Sara grundskolläraren säger att för att föra lärandet framåt så kan man ta hjälp av eleverna. Den klassen som är med i studien är en 1-2:a vilket gör det mer rimligt att eleverna är varandra behjälpliga. Det är en aspekt som är betydelsefull i sammanhanget att eleverna kan tillföra kunskap till varandra oavsett ålder. Här tolkar vi att läraren benämner det som kallas den närmaste utvecklingszonen vilket Vygotskij också förespråkar antingen att man som lärare ser den proximala utvecklingszonen, eller att som ovanstående använder eleverna att lära varandra (Igländ & Dysthe i 2003). Även fenomenografin belyser vikten av att använda elevers förmåga och att ta tillvara varandras erfarenhet i lärandet (Marton & Booth, 2000). Läraren uttrycker att inte många av eleverna ser något konstigt med utföra uppgifter på annat vis. Fanny nämner att det man behöver se olika nivåer för att kunna utläsa hur eleven skall bemötas, det som vi tolkar som olika nivåer handlar mest om att se den sociala kompetensen och den enskilda elevens samspel med övriga gruppen. Respondenterna talar inte om att använda sig av de olika elevernas förmågor och därigenom utveckla flera möjligheter till inläring. Utan det förefaller handla mest om den sociala samvaron där gruppgemenskap är viktigt. Fanny säger visserligen "Man vill att det skall berika och det tycker jag att det gör" men är det ur ett lärandeperspektiv eller ett socialt sammanhang?

Metoder och arbetssätt när det gäller att möta alla barns olika kunskaper ses mest som en tillgång då läraren får som utmaning att anpassa material efter eleven. I förlängningen kan det visa sig att det material som var utarbetat för en viss elev blev ett arbetsmaterial som var bra för hela klassen. Tideman m.fl. (2004) beskriver i sin studie att i en klass där de är vana att använda sig av olika material och hjälpmedel är det lättare att finna det som passar den enskilda eleven.

I skolverkets rapport (334, 2009) står det att utifrån den specifika elevens svårigheter avpassa materialet och arbetssättet till hela klassen. Olikheter och variation blir en del av vardagen vilket upplevs av eleven som något självklart (Skolverkets rapport 334, 2009).

I undersökningen framkom att när det gällde frågan om sin egen utveckling i inkluderingssammanhang så beskrivs att det som var föremål för skepticism från början blev en positiv upplevelse, främst på grund av arbetslagets samarbetsvilja. Det ansågs att det fungerar om man organiserar arbetssättet och samarbetet i arbetslaget. Detta hittar vi även stöd för i litteraturen Ahlberg (2001) säger att arbetslaget är en förutsättning för att eleverna skall få det stöd som behövs. I ett väl fungerande arbetslag kan frågeställningar tas upp om olika elever och deras behov och genom samarbete lyfta fram varje elevs lärande och utveckling. Åter igen ser vi det sociokulturella upprepas. Här i form av betydelsen att arbetslaget är behjälplig av att samarbeta och diskutera genomsamt om elevers situation. Skolverkets rapport (334, 2009) belyser det viktiga i ett samarbete men då mellan resurspersonal och läraren.

5.3 Organisationsnivå/Samhällsnivå

En av respondenterna sa att vi inte skulle behöva ordet inkludering om det inte fanns människor i samhället som vi exkluderade. Vårt samhälle består av uppdelade normer i olika kategoriserande sammanhang såsom etnicitet, ålder och intelligens. Skolan har

även denna form av differentiering, därutöver har skolan även det unika att nivå bestämma olika former av kunskap och karaktärer som gör differentiering så mycket större. Enligt Claesson (2009) är nivågruppering inte att föredra utan det för med sig att eleverna blir mindre utmanade i lärandet och får också ett sämre självförtroende. Samtidigt som forskningen betonar att det inte är befrämjande att ha elever i smågrupper, blir det allt vanligare (artikel i Lärarnas tidning, 2009).

”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.” (Lpo-94, s. 3). Ändå bildas smågrupper för att lösa den pedagogik som inte ses som tillräcklig i det brukliga klassrummet. Vilket respondenterna förmedlade för oss under intervjun att även om de flesta lärarna hade som mål att föra en inkluderande undervisning så blev det mer i formen av ett exkluderande och anledningen förklarades med utgångspunkt från elevens behov. Genom ett sådant bemötande till olikheter kan inte vi se att man faktisk förankrar de grundläggande värden som samhället vilar på. Frågor som av vilken anledning, vad är syftet och vem är det som skall skyddas bör alla lärare ställa till sig själva innan de beslutar eller tar valet att bilda små grupper för att tillgodose elevens behov. Samhället och skolan är skyldig att förankra värdegrunden och därmed förmedla det som står i läroplanen ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”(s.3)

Mot den bakgrunden bör vi inte i skolans värld bilda smågrupper eller speciella grupper för vissa elever. I resultatet kom det fram att respondenterna ansåg att olikheter berikar. Även om vi förmodar att det främst var utifrån de sociala sammanhangen inte utifrån lärandeaspekten. Här kommer återigen den sociokulturella teorins betydelse in. Det är av största vikt att skolan bör främja för ett inkluderande förhållningssätt. För att detta lärande skall förmedlas kan elevers olikheter tas tillvara och ses som en tillgång.

I ett demokratiskt samhälle torde det vara önskvärt för att motverka segregation och med ett lärande perspektiv så blir det nödvändigt med variation. Det bästa för att nå dit är att i skolan arbeta med ett medvetet inkluderande, vilket samhället i förlängningen vinner på (Tideman m.fl., 2004). ”Elevdemokratin har inte byggts in i skolans organisationsformer. Den har mest en formell karaktär.” (Stigendal, 2004, s. 181). Läroplanen poängterar att verksamheten skall vila på en demokratisk grund (Lpo-94) ändå har vi sett och Stigendal (2004) belyser också om att det är mer en formsak som inte har någon förankring i det dagliga och praktiska skolarbetet. Respondenterna talar om att styrdokumentet tydligt säger att inkludering är det som skall gynnas men att det inte är gjort utan ansträngning. Om vi går till Salamancadeklarationen säger de att samhället, det vill säga regering och riksdag skall vara behjälplig till kommuner men även närsamhälle genom stimulans och stödåtgärder (Svenska Unescorådet 2006). Även European Agency for Development In Special Needs Education (2003) påtalar att det inte bara handlar om att eleverna vistas i klassrummet utan att det behövs samarbete mellan olika instanser både på skolan och i närsamhället. Det är dessutom en fördel med ett samarbete mellan skolan och specialister från till exempel stödorganisationer.

5.4 Sammanfattande diskussion

Studiens syfte är att beskriva hur lärare i ett arbetslag ger uttryck för att de arbetat med inkludering i sin undervisning när det gäller elevers lärande, även hur lärarna organiserar lärandesituationer och hur de bemöter och förhåller sig till elevers olikheter. Resultatet visar på att lärarnas syn på inkludering har en tonvikt på den sociala kompetensen. Respondenterna såg positivt på olikheter eleverna emellan men mest kanske för att vår värld består av så vitt skilda arter allt ifrån det som finns i naturen till alla människors individuella personligheter. Bemötandet av elevers olikheter var, som vi upplevde deras svar, mycket uppskattande och med en stor vilja och empati till att acceptera alla som de var. Även om acceptansen av olikheter var stor hade vi svårt att urskilja ett lärandeperspektiv. Med lärandeperspektiv menar vi att använda värdet av elevers variation i uppfattningar för att utvidga lärandet. Till viss del hade respondenterna en lärandesyn på olikheter men kanske det hade varit bra med ett mer medvetet arbetssätt utifrån det perspektivet. Den närmaste utvecklingszonen är en annan lärandeaspekt i sammanhanget. Under utbildningens gång kanske framförallt under c-uppsatsens tillblivelse har vi utvecklat vår proximala utvecklingszon. På ett likartat sätt kunde metoden användas i elevsammanslagningar.

När frågan ställdes hur inkludering hade påverkat organisationen (nr, 6), hade ingen av respondenterna med att skolan precis hade gått igenom en likabehandlingsplan. Denna likabehandlingsplan presenterades under VFU:n strax innan påbörjad c-uppsats. Likabehandlingsplanen, utifrån det som vi har sett, är ett dokument som mycket handlar om inkludering och dess betydelse. Det kan tyckas egendomligt att ingen såg värdet av likabehandlingsplanen i sammanhanget. Respondenterna uttryckte att det var klara direktiv att "Lös alla barn hela dagen". Vi tolkar det så att alla elever ingår i verksamheten. En av respondenterna talade om att det kan vara svårt att till exempel ta med en elev som sitter i rullstol ut på en skogsvandring. Vi ifrågasätter om det behöver förekomma sådana aktiviteter som inte alla elever kan medverka i.

Frågeställningar som vi har med i inledningen har vi för avsikt att försöka besvara, till exempel om vi verkligen inte vill ha alla inkluderade i våra egna liv. Tänk om vi bara hade likartade människor i vår omgivning. I lärandet är det betydelsefullt med alla möten mellan gamla, unga, svarta, vita, korta, tjocka, roliga och allvarliga för att utvecklas tillsammans. En av respondenterna sa något som vi har tagit fasta på och som även Emanuelsson (1996/2001) poängterar. Det märks om det finns inkludering när man saknar någon som inte är där eller som Fanny säger "Att man känner sig sedd när man är här och saknad när man inte är här." Utifrån den bakgrunden att se på inkludering blir det eftersträvansvärt att ha olika elever med skilda förutsättningar för att utvidga lärandet. Inledningsvis frågade vi, om det bara är lärare som skall lära ut eller är lärandet något som vi gör tillsammans i ett ömsesidigt samspel. Vi avser att genom denna rapport förmedla att lärandet är gemensamt och vi lär av varandra oupphörligen. Som blivande lärare är vi förundrade över att inte inkludering används med utgångspunkt i ett lärandeperspektiv utan mer utifrån en social diskurs.

5.5 Vidare forskning

Vidare forskning kan vi se att det hade varit intressant att jämföra vår studie med en som utförs i ett område som kanske är likartat. Men med en homogen elevsammansättning som kommer från en annan socioekonomisk bakgrund, som är mer välsituerad och med högre formell utbildning. Utifrån dessa kriterier kan man göra en undersökning med fokus på vitt skilda undersökningsgrupper och ställa samma frågor men ha helt olika perspektiv för tolkningen av desamma. Såsom t.ex. lärare av olika åldersgrupper och utbildning. De undersökningarna kunde man sedan jämföra med varandra och se vad resultatet blir.

REFERENSLISTA

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Bae, Berit (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. Det interessante i det alminnelige. *Pedagogisk Forum*.

Bonniers Lexikon (1997). Ljubljana: Prepress Ytterlids Sätter AB

Carlgren, Ingrid & Marton Ference (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (RED.)(2003). *Dialog, samspel och lärande*. Sverige: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena och Norstedts Juridik AB (2007) *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab

Hjörne, Eva & Säljö, Roger och Norstedts Akademiska Förlag (2008). *Att platsa i en skola för alla, Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: WS Bookwell.

Kinge, Emilie (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Polen, Pozkal: Studentlitteratur.

Marton, Ference & Booth Shirley (1997/2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (1994). Fjortonde bandet.

Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” - Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28.

Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori* (2003). Stockholm: Liber AB

Rabe, Tullie & Hill, Anders (RED)(1996/2001). *Boken om integrering*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2009). *Skolan och Aspergers syndrom, erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport 334, Marita Falkmer. www.skolverket.se

Stigendal, Mikael (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Pozkal, Poland: Studentlitteratur.

SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande i Carlbecks-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006).

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Tideman, Magnus & Rosenqvist, Jerry & Lansheim, Birgitta & Lisbeth, Ranagården & Jacobsson, Katharina (2004) *Den stora utmaningen, O matt se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB

Utbildningsdepartementet. (2006). *Lpo 94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes, SKOLFS 2006:23

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

ÖVRIGA KÄLLOR:

Per Claesson i *Lärarnas Tidning*, nr.20, (2009) Utgivare, Lärarförbundet