



GÖTEBORGS UNIVERSITET

“They learn from each other, no problem.”

Lärarperspektiv på en inkluderande skola i Uganda

Lina Esbjörnsson & Linn Willén

Inriktning/Specialisering: LAU390

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT11-2910-107



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "They learn from each other, no problem" – Lärarperspektiv på en inkluderande skola i Uganda

Författare: Lina Esbjörnsson och Linn Willén

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT11-2910-107

Nyckelord: Uganda, inkludering, elever i behov av särskilt stöd, specialpedagogik, kvalitativ intervju

Sammanfattning

Syftet: Syftet med studien var dels att undersöka hur ett antal lärarna i primary school i Kampala, Uganda, hanterar att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina skolklasser, dels att undersöka vilken inställning dessa lärare har till inkludering. Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån fyra frågeställningar: Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med inkludering? Vilka möjligheter, respektive hinder anser lärarna finns när det gäller att inkludera elever i behov av särskilt stöd? På vilken nivå förlägger lärarna i huvudsak dessa möjligheter/ hinder? Vilka elever anser lärarna kan vara inkluderade?

Metod: Studien har en kvalitativ ansats med intervju och observation som datainsamlingsmetoder. Totalt intervjuades tolv lärare och observationerna genomfördes i fyra klassrum. Med hjälp av specialpedagogiska perspektiv och socialpsykologisk teori har vi försökt att analysera våra resultat.

Resultat: Lärarna i studien har erfarenhet av inkludering av elever som har svårigheter i inläringen av olika orsaker. Framträdande orsaker till skolsvårigheterna är fattigdom, HIV/AIDS och inbördeskrig. Möjligheter lärare ser med inkludering gäller främst hur social interaktion mellan elever gynnar deras utveckling. De hinder som lärarna ser i att inkludera elever i behov av särskilt stöd är bland annat att tiden inte räcker till för dessa elever och att organisationen är dåligt anpassad för dem. Även bristande lärarkompetens ses som ett hinder. Resultaten visar hur lärarna hanterar sitt uppdrag att inkludera nästan alla elever genom att individualisera undervisningen och anpassa undervisningsmiljön. Detta gör att vår tolkning är att lärarna intar ett relationellt perspektiv på svårigheter snarare än ett kategoriskt. Trots att lärarna möts av utmaningar i form av stora elevgrupper och begränsade resurser visar resultaten att många av lärarna i huvudsak har en positiv inställning till inkludering.

Relevans för läraryrket: I denna studie studerar vi inkludering i ett utvecklingsland och ser hur begreppet får olika betydelse i olika kontexter. Vi anser att detta har relevans för läraryrket då dessa kunskaper tillför en nyansering av inkluderingsfrågan.

Innehåll

Abstract

INLEDNING	5
BAKGRUND	6
Landsfakta	6
Befolkning och historia	6
Ugandas utbildningsväsende	6
Lagar och regler.....	6
Administration och förvaltning	7
Historia och nutida struktur	7
Utbildningsnivåer	7
UPE-programmet.....	8
Läroplan för primary school.....	9
Läroplan för lärutbildning.....	9
Elever i behov av särskilt stöd.....	10
Integrering - Inkludering	10
Inkluderingsstämningen i internationella styrdokument.....	12
SYFTE	14
TIDIGARE FORSKNING	14
Lärares betydelse för framgångsrik inkludering.....	14
Inkludering och globalisering.....	16
TEORETISK RAM	17
Symbolisk interaktionism.....	17
Jaget.....	17
Specialpedagogiska perspektiv.....	18
Det relationella perspektivet och symbolisk interaktionism.....	19
METOD	20
Kvalitativ forskningsintervju.....	21
Observation	22
Urval.....	22
Avgränsning	23
Genomförande	23
Etiska reflektioner	23
Intervjuguide	24

Intervjusituationen.....	26
Observationer	26
Tillförlitlighet	27
Bearbetning och analys	28
RESULTATREDOVISNING	28
Skolorna och informanterna	28
Resultat av observationerna.....	31
Lärarnas erfarenheter av inkludering och av att undervisa elever i behov av särskilt stöd	32
Eleverna.....	32
Arbets- och förhållningssätt	33
Hinder och möjligheter i arbetet med inkludering	35
Kompetens och möjlighet till kompetensutveckling	37
Lärarnas inställning till inkludering	37
Tankar om framtiden	39
DISKUSSION	40
Metoddiskussion.....	40
Resultatdiskussion	41
Inkludering och delaktighet.....	41
Arbetsätt och specialpedagogiska perspektiv	42
Lärarnas inställning till inkludering	43
Lärarnas förhållningssätt och elevernas jagbildande.....	44
Sammanfattning	45
Slutord	45

Bilaga: Intervjuguide (lärare)

Referenser

INLEDNING

Vår tidigare erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd i skolsammanhang och kurser vi läst i lärarutbildningen har gjort att vi intresserat oss för frågan om inkludering av dessa elever. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi i grundskolan bland andra stött på elever i behov av särskilt stöd som följt särskolans läroplan och som ansetts vara inkluderade. Dock har klassläraren menat att han eller hon inte har tillräcklig kompetens för att undervisa dessa elever. Undervisningsansvaret har då lagts över på mer eller mindre utbildade elevassistenter eller på specialpedagoger. En stor del av undervisningen av dessa elever har ofta skett i separata klassrum, vilket gjort att vi uppfattat eleven som mer exkluderad än inkluderad. Istället för delaktighet har det uppstått ett utanförskap.

Vi har reflekterat kring vikten av att läraren har en positiv inställning till inkludering för att den skall bli framgångsrik. I UNESCO:s (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) rapport *Riktlinjer för inkludering* betonas att:

Lärares attityder och värderingar är instrumenten för att bygga ett inkluderande och deltagarinriktat samhälle. Att fokusera på utbildning av god kvalitet för ökad inkludering innebär att fastställa strategier för att övervinna eller undanröja hindren för full delaktighet av individer och grupper som upplever diskriminering, marginalisering och exkludering eller som i särskilt hög grad riskerar att drabbas av detta. (Svenska Uneskorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:27)

Då vi under vår sista termin på lärarprogrammet fick möjlighet att delta i ett utbyte med Makerere University i Kampala, Uganda, tog vi chansen att åka dit och fördjupa oss i vårt intresse för inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Under utbytet läste vi en kurs i specialpedagogik som gav oss bakgrundsinformation om hur lärare undervisas i specialpedagogik vid universitetet. Detta sporrade oss till att ta reda på mer om inkluderande undervisning i ett utvecklingsland som Uganda.

Enligt UNESCO (Svenska Uneskorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:11) finns det ca 140 miljoner barn som inte går i skolan och många av dem är barn som har en funktionsnedsättning. Dessa barn lever till stor del i länder i Afrika. Åtskilliga barn utestängs från samhället vilket enligt UNESCO skulle kunna undvikas med hjälp av inkludering i skolan. I den FN-deklaration som kallas Salamancadeklarationen poängteras att:

/.../ skolorna skall ge plats åt alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall omfatta handikappade såväl som andra barn, gatubarn och barnarbetare, barn från språkliga, etniska eller kulturella minoriteter samt barn från andra eftersatta områden eller befolkningsgrupper. Dessa förhållanden skapar en rad utmaningar för skolsystemet. (Svenska Uneskorådet, 2006:16)

Uganda är bland de nittio länder som har undertecknat Salamancadeklarationen. Med tanke på de krav detta ställer på lärarna blev vi intresserade av att särskilt studera hur de antar denna utmaning.

Av praktiska skäl måste vi göra en avgränsning i undersökningen, därför har vi valt att fokusera på lärare i primary school i Kampala. Anledningen till att vi har valt denna grupp är att vi utbildar oss till lärare för grundskolans tidigare år vilket enligt oss närmast motsvarar primary school i Uganda, där eleverna är från sex till ca tretton år gamla. Det är därför just denna åldersgrupp intresserar oss särskilt.

BAKGRUND

I följande avsnitt kommer vi att presentera landet Uganda och dess utbildningsväsende för att ge läsaren bakgrundskunskaper till vår studie.

Landsfakta

Uganda är ett land i Östafrika som gränsar till Kongo-Kinshasa, Sudan, Kenya, Tanzania och Rwanda. Landet är 241 551 km² stort vilket motsvarar ungefär halva Sveriges yta och har ca 33 800 000 invånare. Av dessa bor 13,1 procent i städerna. Huvudstaden heter Kampala och har ca 1 700 000 invånare. Arbetslösheten är utbredd i landet (Utrikespolitiska institutet, 2011, a).

Befolkning och historia

Sedan femhundra år tillbaka har olika folkgrupper invandrat till Uganda. Detta har gjort att det finns ett stort antal etniska grupper i landet. De etniska grupperna delas vanligen in efter språktillhörighet. Det talas omkring 40 lokala och regionala språk i landet, varav luganda och swahili är de största. 1890 blev Uganda brittiskt intresseområde genom en uppgörelse mellan Storbritannien och Tyskland. På grund av detta är det officiella språket engelska (Brandström & Krogfors, 2011). Uganda blev självständigt 1962 och var då ett relativt rikt land. Men politiska oroligheter hade länge splittrat landet. Under den tid diktatorn Idi Amin styrde landet förföll det till stor del. Han störtades 1979 och då tog Milton Obote makten. Men inte heller nu blev det politiskt lugn. När Yoweri Museveni tog makten med våld 1986 blev den politiska situationen stabilare, dock finns det fortfarande stora brister i demokratin. Under Musevenis styre har levnadsstandarden höjts i landet men trots att läget har blivit lugnare fortsätter striderna mellan regeringen och rebellgruppen Herrens motståndarmé (Lord's Resistance Army (LRA)) att orsaka stort lidande i norra Uganda (Utrikespolitiska institutet, 2011, b).

Ugandas utbildningsväsende

Lagar och regler

I en rapport från UNESCO om Ugandas utbildningsväsende beskrivs hur det i 1995 års konstitution fastslogs att utbildning är en rättighet i Uganda och att staten är skyldig att erbjuda alla medborgare utbildning oberoende av ålder. Där föreskrivs även åtgärder för personer som är missgynnade inom utbildningssystemet. I konstitutionen står det att diskriminering och ojämlik behandling av individer och grupper baserat på kön, ras, hälsotillstånd, etniskt ursprung, hudfärg, stamtillhörighet, religion och socioekonomiska förhållanden är förbjudet. The Equal Opportunities Commission Act från 2007 möjliggör att praktiskt motverka dessa typer av diskriminering och även att positivt särbehandla marginaliserade grupper (UNESCO-IBE, 2010/11).

29 augusti 2008 kom en ny lag som kompletterade och effektiviserade den redan existerande skollagen. Enligt denna lag är barnets utbildning ett gemensamt ansvar för staten, vårdnadshavaren och andra intressenter. Grundläggande utbildning skall erbjudas som en rättighet till alla människor och finansieras genom avgifter, bidrag, donationer, utbildningsskatt eller andra finansieringssätt som staten anser lämpligt. I lagen fastslås bland annat att barn från 6 år har skolplikt (UNESCO-IBE, 2010/11).

Administration och förvaltning

Högsta ansvaret för Ugandas utbildningsväsende har Ministry of Education and Sports (MOES). Ministeriet ansvarar bland annat för att tillgodose god utbildning för invånarna i landet (Ministry of Education and Sports, 2011). The National Curriculum Development Center etablerades 1973 och ansvarar för att utveckla läroplaner, kursplaner och undervisningsmaterial. De undersöker och utvärderar styrdokument på alla nivåer inom utbildningsväsendet och genomför vid behov reformer av dessa. I samarbete med utbildningsinstitutioner och undersökningsorgan utvecklar och testar de bland annat lärarhandledningar, läromedel och olika former av bedömningsmaterial. De har även i uppgift att förmedla och implementera nya styrdokument, undervisningsmetoder och läromedel (UNESCO-IBE, 2010/11).

The Inspectorate of Education har till uppgift att sätta standarden för skolväsendet och övervaka så att skolorna följer de nationella målen. De ska identifiera och uppmärksamma såväl bristande som god praxis genom kontinuerliga inspektioner och ge eventuell handledning samt erbjuda fortbildning för lärare. De bedriver forskning och fungerar även som rådgivare för Ministry of Education and Sports (UNESCO-IBE, 2010/11).

Historia och nutida struktur

Ugandas skolväsen är format av det brittiska systemet, vilket innebär att de har en sjuårig grundskola (primary school) och ett sexårigt påbyggnadsstadium (secondary school). Kristna missionärer från Europa grundade flera av de äldsta skolorna i Uganda. Dessa är än idag viktiga delar av utbildningssystemet. Vid självständigheten från Storbritannien år 1962 var Ugandas utbildningssystem ett av de bästa i Östafrika. När politiskt kaos uppstod under 1970- och 1980-talen raserades skolväsendet. Skolavgifterna var så höga att många föräldrar inte hade råd att låta sina barn gå i skolan. Trots detta har läskunnigheten kunnat hållas på en relativt hög nivå (Utrikespolitiska Institutet, 2011, b).

Utbildningsnivåer

Pre- primary education är för barn mellan 2/3-5 år och frivillig. Utbildning på denna nivå är i huvudsak privatiserad och avgiftsbelagd. Tillgången till pre- primary schools varierar stort i olika delar i landet, de flesta finns i städerna. (UNESCO-IBE, 2010/11).

Primary education är obligatorisk och kostnadsfri för alla barn från sex år, bortsett från skolmaterial och skoluniform. Utbildningstiden är sju år och delas in i tre faser: lower primary

(år 1-3), transition year (år 4) och upper primary (år 5-7). I slutet av år sju examineras eleverna för ett Primary Leaving Certificate. 2008/09 fanns det enligt officiella data 15 962 primary schools varav 11 787 hade statligt stöd. Det totala antalet inskrivna elever var 7 963 979 varav 136 952 var föräldralösa och 183 537 funktionsnedsatta. Eleverna med funktionsnedsättning hade i huvudsak hörsel- eller synnedsättningar. Lärarkåren bestod samma år av 159 516 lärare varav 65 531 kvinnor. Lärartätheten var 50:1 (UNESCO-IBE, 2010/11).

Secondary education är indelat i två nivåer. De fyra första åren kallas för lower secondary education och leder till Uganda Certificate of Education och kallas även för Ordinary level eller O-nivå. Nästa nivå är tvåårig och kallas för upper secondary education. Denna nivå leder till Uganda Advanced Certificate of Education vilket man måste inneha för att kunna söka till universitetet och högskoleutbildningar. Detta kallas för Advanced level eller A-nivå. MOES är ansvariga för att upprätta och fastställa riktlinjer för skolorna samt att utveckla, producera och distribuera undervisningsmaterial. Efter secondary school erbjuds högre utbildning på högskolor och universitet (UNESCO-IBE, 2010/11).

UPE-programmet

Alex Ndeezi, Ugandas första döva parlamentariker, beskriver i en artikel på EENET¹ hur Ugandas Universal Primary Education (UPE) inleddes 1996 under ledning av president Museveni. Syftet var att ge undervisning till alla barn. Enligt programmet förbinder sig regeringen att erbjuda grundutbildning till högst fyra barn i varje familj. Eftersom det finns ett lagstadgat krav på positiv särbehandling till förmån för marginaliserade grupper, måste två av barnen vara flickor, om familjen har både flickor och pojkar. Finns det inom familjen ett barn med funktionsnedsättning, har detta barn högsta prioritet och får företräde. Staten står för barnens skolavgifter och ger bidrag till undervisningsmaterial och fritidsaktiviteter. Sedan 1996 har det totala antalet inskrivna barn i primary school tredubblats och antalet inskrivna barn med funktionsnedsättningar fyrdubblats (EENET, u.å/11).

Ndeezi anser vidare att viktiga prestationer som gjorts i programmet är ökningen av antalet inskrivna barn, att problem med att tillhandahålla utbildning för alla har uppmärksammats och att anslagen till grundskolan ökat. Analfabetismen har minskat och skolorna har fått ökade anslag till byggnads- och undervisningsmaterial. Ministry of Education and Sports har utfärdat ett direktiv gällande att handikappsanpassa byggnader, vilket vissa skolor har börjat genomföra. Ndeezi menar att programmet har ökat medvetenheten om de pedagogiska behov som finns hos barn med funktionsnedsättning (EENET, u.å/11).

De utmaningar som han ser för programmet är bland annat att döva barn ännu inte gynnats tillräckligt av systemet. Han anser att man borde fokusera på internatskola istället för på dagskola då barn med fysiska funktionsnedsättningar har svårt att ta sig långa sträckor till och från skolan varje dag. Andra problem är att stöd för hjälpmedel inte anges i programmet och att det finns hinder i den fysiska skolmiljön. Det finns inte tillräcklig med specialpedagoger som är utbildade i teckenspråksundervisning, klassrummen är generellt för överbelastade och lärarbristen är hög. Detta gör att elever i behov av särskilt stöd osynliggörs. Programmet är

¹ EENET är ett Internetbaserat forum för inkluderande undervisning. Det är offentligt och syftar till att förmedla information och dokumentation som har sitt ursprung i den södra delen av världen och utvecklingsländer (EENET).

även kostsamt för regeringen och har anklagats för att vara alltför kortsynt då det endast fokuserar på elever i grundskolan. Trots sina svagheter har UPE-programmet hyllats internationellt och setts som en förebild för hur världens fattigaste länder kan minska utbredd analfabetism genom en god utbildning (EENET, u.å/11).

Läroplan för primary school

Läroplanen för primary school är tematisk och barncentrerad. Barncentreringen innebär att man valt att utgå ifrån barns perspektiv på omvärlden och att fokus ligger på kunskaper och färdigheter de anses behöva. Genom att arbeta tematiskt och relatera undervisningen till barns erfarenheter tror man att de kan utveckla färdigheter som är nödvändiga för att studera ämnen anknutna till det egna intresset. Undervisningen i primary school är organiserad i tre cykler. Varje cykel har sin egen kunskapsstruktur och sina egna lärandemål. Den första cykeln, P1-3, fokuserar på grundläggande färdigheter som att läsa, skriva och räkna samt livskunskap. Eleverna får även lära sig basfärdigheter i engelska. All undervisning sker på det lokala språket. I de skolor där det inte finns något dominerande lokalt språk sker undervisningen på engelska (UNESC, 2009).

Den andra cykeln, P4, är ett övergångsår där läroplanen går från att vara temabaserad till att bli ämnesinriktad. Fokus ligger på repetition och fördjupning av det tidigare lärda. I början av året ger lärarna fortfarande instruktioner på det lokala språk eleverna talar, sedan övergår de till att undervisa mer och mer på engelska. I slutet av P4 används det lokala språket endast för att förklara avancerade begrepp, medan all övrig undervisning sker på engelska. Målen för denna cykel är att eleverna skall kunna läsa, skriva och förstå engelska till den grad att språket kan användas i alla ämnen. I den tredje cykeln, P5-P7, är innehåll, kunskap och färdigheter indelade i ämnen och fokus ligger på att förbereda elever för bland annat secondary education och arbetslivet (UNESC, 2009).

Lärarutbildning

Lärare för primary school utbildas på Primary Teachers' Colleges (PTC). Minimikravet för att bli antagen till ett sådant college är att ha uppnått O-nivån i secondary school och ha examinerats i sex ämnen. Tre av de ämnen som ingår är engelska, matematik och naturvetenskap. På grund av den höga lärarbristen har staten valt att sponsra studenter som studerar på PTC så att de får en gratis utbildning (UNESCO-IBE, 2010/11).

Uganda National Institute for Special Education (UNISE) har sedan 1991 utbildat lärare för primary school i att undervisa barn i behov av särskilt stöd. Innan 2003 hade de huvudansvaret för att utbilda lärare i inkluderande undervisning (DANIDA DEVFORUM, u.å/11). Utbildning i specialpedagogik för lärare är i huvudsak förlagt till Kyambogo University som etablerades 2001 (Kyambogo University, 2009).

Elever i behov av särskilt stöd

År 1980 lagstiftades det att personer med funktionsnedsättningar har rätt att gå skolan, men i Uganda har barn med funktionsnedsättningar länge varit marginaliserade i undervisningssammanhang, vilket har gjort att det varit svårt för många att utnyttja sin rätt. Det skapades en avdelning inom Ministry of Education and Sports kallad Special Education 1983. Under världskonferensen kring utbildning i Jomtien, Thailand 1990 kom världens ledare överens om att säkerställa rätten till utbildning för alla. Uganda var ett av de länder som signerade avtalet, vilket innebar att landet antog utmaningen att ge alla barn utbildning inom ramen för det existerande skolväsendet. När Salamancadeklarationen kom 1994 blev den ett viktigt steg i arbetet mot inkludering i landet. Den kom lägligt, då den ugandiska staten börjat arbetet med att förändra sin konstitution och 1995 började man införa olika lagar och policys för människor med funktionsnedsättningar. År 1997 utvidgades målgruppen för det tidigare nämnda UPE-programmet till att även gälla föräldralösa, HIV-positiva och traumatiserade barn. År 2002 startades en ny policy för missgynnade barn, som kom att ställa krav på utbildning av personal på alla nivåer i skolan (Ministry of Education and Sports, 2003).

Ugandas regering har sedan länge samarbetat med den danska staten och DANIDA² (Danish International Development Agency). Som en följd av detta samarbete inrättade MOES ett program kallat Special Needs Education, gällande barn mellan 0-18 år i behov av särskilt stöd. Programmets syfte är att stödja föräldrar, lärare och andra nyckelpersoner kring barnet och ge en likvärdig utbildning till alla barn i behov av särskilt stöd. Sedan programmet inrättades har det byggts servicecentra för utbildning, Education Assessment Resource Service Centres, i 45 distrikt i landet. Tanken är de elva resterande distrikten skall införa samma koncept (Ministry of Education and Sports, 2003).

Integrering - Inkludering

I detta avsnitt kommer vi att beskriva begreppen integrering och inkludering, hur de vuxit fram och hur de används i pedagogiska sammanhang.

Enligt Ingemar Emanuelsson hade begreppet *integrering* från början en demokratisk innebörd. Det representerade en gemenskap, där alla människor har samma värde och rätt till delaktighet i samhället. Detta kan ses som en motpol till segregation och uteslutning eftersom det innebär att alla människor är inbegripna i gemenskapen. Under 1960-talet och framåt kom begreppet att få en förändrad innebörd. Begreppet började användas som en benämning för att placera ”avvikande” elever i ”normala” grupper. Det kom att relateras enbart till själva placeringen av dessa elever. När lärare ansåg att placering av de ”avvikande” eleverna misslyckades, förlade man orsakerna hos eleven. Han eller hon var alltför avvikande för att kunna passa in i gruppen. Begreppet integrerad får en utpekande effekt, då det snarare är ett tecken på en individs isolering från de övriga i en grupp än dess delaktighet i gruppen (Emanuelsson, 2004:105ff).

² DANIDA är en dansk organisation inom utrikesministeriet som har hand om humanitärt stöd till utvecklingsländer (Udenrigsministeriet, u.å/11).

Jane Brodin och Peg Lindstrand menar att för att bli integrerad måste man först ha varit segregerad dvs. avskild. Om en elev med funktionsnedsättning placeras i en klass med icke funktionsnedsatta barn och varken betraktas eller känner sig som en naturlig del av klassen, kan man inte tala om integrering. Brodin och Lindstrand menar vidare att då eleven alltid har varit en självklar del av gruppen kan man istället tala om *inkludering* (Brodin & Lindstrand, 2004:69f).

Claes Nilholm beskriver hur det engelska begreppet *integration* ersattes av *inclusion* i Salamancadeklarationen och hur detta gjorde att begreppet *inclusion* fick ett stort internationellt genomslag. Då Salamancadeklarationen översattes till svenska använde man sig av begreppet *integration* men det uppfattas nu som en felöversättning. Nilholm menar att det är viktigt att översätta begreppet korrekt. Han använder *inkludering* som översättning av begreppet *inclusion* (Nilholm, 2006, a:14ff).

Enligt Nilholm (2006, a) har inkluderingsbegreppet utvecklats i USA och kan ses bära på en filosofisk, demokratisk och politisk utbildningsidé. Det är framförallt barns rätt till deltagande som betonas. Begreppet används för att poängtera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd och har kommit att ersätta begrepp som *mainstreaming*, där elever skall anpassas till skolans struktur. Han menar vidare att det symboliserar en systemförändring och att många som är positiva till det nya begreppet beskriver skillnaden mellan integrering och inkludering på följande sätt:

I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna). Integrering, å andra sidan, innebär att barn, vilka definierats som "avvikande", ska passas in i en helhet som "från början" inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika. (Nilholm, 2006, a:14)

I Svenska Unescorådets riktlinjer för inkludering tar man upp fyra centrala aspekter vad gäller definitionen av inkluderingsbegreppet:

- *Inkludering är en process*, vilket innebär att inkludering skall ses som ständig strävan att ta tillvara på mångfald, att lära sig av olikheter och se dem som stimulerande och främjande för barn och vuxnas lärande.
- *Inkludering har att göra med att kartlägga och att avlägsna hinder*, man bör samla och värdera information från flertalet källor för att förbättra undervisningen.
- *Inkludering handlar om alla elevers deltagande, delaktighet och resultat*. Deltagande handlar om var eleverna går i skolan och i vilken utsträckning de går där, *delaktighet* om kvalitén på elevens upplevelser i skolan, inbegripet självbild, och *resultat* om vilket utfall hela lärandesituationen har för elevens lärande.
- *Inkludering innefattar särskild tonvikt på de elevgrupper som riskerar att marginaliseras, exkluderas eller underpresteras*, vilket innebär ett moraliskt ansvar att garantera särskild uppmärksamhet till grupper som statistiskt sett är i riskzonen (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:24).

Vidare poängteras att tanken med ett inkluderande arbetssätt är att ge personer med funktionsnedsättning möjlighet till likvärdigt deltagande i den "vanliga" undervisningen.

Dock skall det finnas möjlighet till andra lösningar och hjälpmedel om personen i fråga önskar och är i behov av det (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:23).

Inkluderingsbegreppet får dock olika innebörd i olika delar av världen. I vissa länder är systemet med specialskolor väl utbyggt medan det i andra länder finns många barn med funktionsnedsättning som aldrig får möjlighet att gå i skolan. Det faktum att inkluderingsbegreppet har utvecklats i USA gör att det inte rätt av kan översättas till andra skolsystem (Nilholm, 2007:91).

Inkluderingsstanken i internationella styrdokument

Nedan beskriver vi med utgångspunkt i Salamancadeklarationen, hur inkluderingsstanken befästs i internationella diskurser. Vi beskriver syftet med inkludering enligt deklARATIONEN och vilka metoder man föreskriver för inkluderande undervisning. I fortsättningen kommer vi att använda oss av begreppet inkludering som översättning av inclusion, med utgångspunkt i Nilholms diskussion kring begreppen integrering och inkludering³.

1994 hölls en konferens, om undervisning av elever i behov av särskilt stöd, i Salamanca, Spanien, där 92 regeringar och 25 internationella organisationer deltog för att förverkliga målet om undervisning för alla. Ett ramverk för specialpedagogiska åtgärder arbetades fram under konferensen. Detta ramverk bygger framförallt på FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättningar (Svenska Unescorådet, 2006). Standardreglerna antogs 1993 av generalförsamlingen och grundar sig i Barnkonventionen och de mänskliga rättigheterna (SOU 2003:35:24). I dessa standardregler finns det ett antal huvudområden, däribland utbildning. I regel nummer sex fastslås att:

Staterna bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. De bör se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie utbildningen. (HANDISAM:19)

Syftet med Salamancadeklarationens ramverk var att ge regeringar och organisationer m.fl. vägledning i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och genomförandet av deklARATIONEN. I ramverket betonas vikten av att skolorna, både offentliga och privata, måste ge plats och undervisning åt alla barn inklusive elever i behov av särskilt stöd, så som barn med inlärningssvårigheter, funktionsnedsättningar, gatubarn eller barn från marginaliserade områden. Vidare framhålls vikten av att fokusera på möjligheter istället för svårigheter när det gäller personer med funktionsnedsättningar (Svenska Unescorådet, 2006).

Skolorna skall utveckla en pedagogik där barnet står i centrum och där man med lyckat resultat undervisar alla barn. Undervisningen skall anpassas efter barnets behov och inte till i förväg fastställda antaganden om t.ex. inlärningsprocessens takt. Skolorna skall tillgodose alla elevers behov genom att exempelvis använda olika inlärningsmetoder. Barn i behov av särskilt stöd skall få det stöd han eller hon behöver för att kunna följa med i och tillgodogöra sig undervisningen (Svenska Unescorådet, 2006).

³ Se avsnittet Integrering- Inkludering.

Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar i behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle. Det är i detta sammanhang som elever i behov av särskilt stöd kan uppnå de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället. (Svenska Uneskorådet, 2006:18)

Endast elever som inte kan tillgodogöra sig en fullgod undervisning i vanliga klassrum skall gå på en specialavdelning eller i en specialskola. Specialskolor är ofta dyra, framförallt i utvecklingsländer, vilket gör att det endast är ett fåtal av alla barn som har möjlighet att gå där. När specialskolor är det enda alternativet för barn i behov av särskilt stöd mister många barn, framförallt på landsbygden, möjligheten att gå i skolan och därmed sin rätt till utbildning. Utifrån ett internationellt perspektiv är det många barn med funktionsnedsättning som utestängs från skolan om man inte arbetar för inkludering. En inkluderande undervisning har visats sig vara kostnadseffektiv, vilket gör att fler barn kan gå i skolan. Eftersom kvinnor med funktionsnedsättningar ofta är dubbelt utsatta skall särskilda satsningar göras för att de skall kunna delta i utbildningsprogrammen i samma utsträckning som män. Särskilda satsningar skall även göras när det gäller personer med svåra och/eller flera funktionsnedsättningar (Svenska Uneskorådet, 2006).

Inkludering är enligt Salamancadeklarationen det bästa sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn. Ett inkluderande arbetssätt kan därmed vara en fördel för hela samhället då det kan bidra till att minska diskriminerande attityder och gynna ett integrerat samhälle. I deklarationen betonas även vikten av lärares och övrig skolpersonals engagemang och vilja för ett lyckat resultat. Här spelar kamrater, familjen och frivilliga en betydande roll (Svenska Uneskorådet, 2006).

År 2000 samlades 189 stats- och regeringschefer i New York och slog fast millenniedeklarationen. I deklarationen står det vilka grundläggande värderingar och målsättningar FN ska arbeta med under det nya millenniet. Åtta stycken millenniemål med tillhörande delmål formades. Dessa mål skall vara uppfyllda år 2015. Mål nummer två rör utbildning och handlar om att alla barn, både pojkar och flickor, skall få gå i grundskolan. Sedan målen sattes har antalet barn som går i grundskolan ökat, särskilt i Afrika söder om Sahara där 76 procent av barnen gick i skolan år 2008 vilket kan jämföras med år 1999 då endast 58 procent av barnen gick i skolan. Dock avbryter 30 procent av grundskoleeleverna i detta område sin utbildning i förtid. Brist på lärare och undervisningsmaterial är en av orsakerna, för att kunna nå målet måste antalet lärare fördubblas. Det är många barn med funktionsnedsättningar som av olika anledningar inte går i skolan, en anledning är att de i vissa länder inte ges någon utbildning (Millenniemålen.nu, a, b).

Ann Cheryl Armstrong, Derrick Armstrong, och Ilektra Spandagou, vid University of Sydney (2010: 8f) anser att en av de viktigaste händelserna för inkluderingsfrågan under 2000-talet var när FN:s generalförsamling antog konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning 2006. Konventionen trädde i kraft den tredje maj 2008 och förstärkte betydelsen av inkludering i utbildningsdebatten. Den ifrågasätter det nödvändiga i att ha segregerade utbildningssystem till skillnad mot FN:s standardregler för människor med funktionsnedsättning, som anger att specialskolor i undantagsfall kan vara nödvändiga då ”normala” skolor inte har lyckats möta de behov som finns. Armstrong m.fl. menar att Världsbanken, som tillsammans med FN erbjuder lån till utvecklingsländer, är *för* inkludering av ekonomiska skäl då segregerad undervisning och specialskolor är ett dyrare alternativ.

SYFTE

Syftet med studien är tvådelat: dels att undersöka hur ett antal lärarna i primary school i Kampala, Uganda, hanterar att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina skolklasser, dels att undersöka vilken inställning dessa lärare har till inkludering. Vi har valt följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med inkludering?
- Vilka möjligheter, respektive hinder anser lärarna finns när det gäller att inkludera elever i behov av särskilt stöd?
- På vilken nivå förlägger lärarna i huvudsak dessa möjligheter/ hinder?
- Vilka elever anser lärarna kan vara inkluderade?

TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt kommer vi att presentera tidigare forskning kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd med fokus på hur lärares attityder och inställning påverkar inkluderingsprocessen. Vi avslutar med att presentera ett kritiskt perspektiv på hur tankar och metoder för inkludering överförs från industriländer i norr till utvecklingsländer i söder.

Lärares betydelse för framgångsrik inkludering

Studier som gjorts kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd visar att lärares inställning har stor betydelse för om inkludering lyckas eller ej.

I UNESCO:s *Riktlinjer för inkludering* (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:27) betonas att lärares attityder och värderingar har betydelse för att inkludering skall lyckas. Jari Linikko (2009) tar i sin doktorsavhandling i specialpedagogik upp olika forskares resultat gällande lärares uppfattningar kring inkludering. Han refererar bland annat till Peter Mittler (2004 i Linikko, 2009:38) som menar att lärares och föräldrars negativa attityder kan göra att inkludering misslyckas. Mittler menar vidare att lärares förväntningar på eleverna påverkar inkluderingen. Om läraren har låga förväntningar på eleven kan dessa bli hinder för inkludering. Linikko refererar även till två litteraturgenomgångar som rör lärares attityder till inkludering. Den ena utförde Scruggs och Mastropieri som en meta-analys av 28 amerikanska studier gjorda mellan 1958 och 1995. Den andra, genomfördes av Avramidis och Norwich och gäller 55 artiklar (både amerikanska och internationella) som skrevs mellan slutet av 1980-talet och 2000-talet (Linikko, 2009:39).

Litteraturgenomgångarna visar bland annat att skolledarens inställning har betydelse för inkluderingens resultat, då hans eller hennes attityd inverkar på lärarnas attityd och därmed på om inkluderingen lyckas eller ej (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996 i Linikko, 2009:42).

Trots att vissa av studierna i litteraturgenomgångarna ovan är något inaktuella anser vi att litteraturgenomgångarna fortfarande är relevanta då de är omfattande och sträcker sig över längre perioder. Vår uppfattning är att de överensstämmer med vad UNESCO tar upp i *Riktlinjer för inkludering*, vilket styrker deras relevans.

I rapporten *Inkluderande undervisning och goda exempel, del 1* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003:16) sammanställs exempel från 15 europeiska länder. Där tar man upp yttre förutsättningar som främjar inkludering. En viktig sådan är förekomsten av ett tydligt nationellt ställningstagande för inkludering. Regeringen bör stödja genomförandet av inkluderande undervisning.

Lärarens arbetssätt är ytterligare en viktig faktor för att inkludering skall lyckas. I en inkluderande skola betonas vikten av att läraren har ett flexibelt arbetssätt, kan använda sig av många olika metoder och individualisera undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Läraren bör även se till elevers olika intressen så att alla får största möjliga förutsättningar att utvecklas (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:26).

Som tidigare nämnts finns det olika faktorer som inverkar på den inställning eller attityd en lärare har till inkludering. Dessa faktorer är bland annat relaterade till lärarens kompetens. Lärarens utbildning har betydelse för om han eller hon har en positiv inställning till inkludering. De som läst specialpedagogik, antingen som en del i grundutbildningen eller som fortbildning, har generellt visat sig mer positiva till inkludering än de som inte gjort det (Scruggs & Mastropieri, 1996 i Linikko, 2009: 39).

Även tidigare erfarenheter av att undervisa elever i behov av särskilt stöd tycks ha en positiv inverkan på lärarens inställning till inkludering. Lärare som arbetat länge med att undervisa elever i behov av särskilt stöd, och som därmed skaffat sig erfarenhet, hade i en studie en mer positiv attityd till dessa elever jämfört med lärare som hade kort eller ingen erfarenhet (Avramidis & Norwich, 2002 i Linikko, 2009: 39).

Detta styrks av en studie som Giangrecos, Dennis, Cloningers, Edelmans och Schattmans gjorde 1993, *"I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities*, gällande lärares uppfattningar av att undervisa elever med funktionsnedsättningar. I studien ingick 19 semistrukturerade lärarintervjuer och frågeformulär besvarade av samma lärare. Forskarna kom fram till att lärarens inställning till inkludering ändrades efter att de, under en period, haft en elev med funktionsnedsättning i sin klass. Lärarna kunde efter den erfarenheten se fler positiva sidor med inkludering och blev allteftersom skickligare på att anpassa sin undervisning efter elevens förutsättningar och behov. De använde sig allt mer av kooperativt lärande (samarbetsinläring) och nya undervisningsmetoder vilket medförde att interaktionen med eleven ökade (Giangrecos, Dennis, Cloningers, Edelmans och Schattmans, 1993). I UNESCO:s riktlinjer lyfts vikten av att elever lär av varandra fram, vilket kan ske då läraren sätter samman väl genomtänkta gruppkonstellationer. Det handlar om att ta tillvara på och se elevers olikheter som en resurs och inte som ett hinder. En viktig bit för att inkludering skall lyckas är att läraren strävar efter att ge alla elever möjlighet till god självkänsla (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:26).

Andra studier Avramidis och Norwich nämner, visar att den typ av funktionsnedsättning en elev har, har betydelse för om lärare anser att de kan gå i en ”vanlig” klass eller inte. De elever som lärare såg mest svårigheter med att undervisa i en ”vanlig” klass var elever med flera olika funktionsnedsättningar eller elever med beteendestörningar (Avramidis & Norwich, 2002 i Linikko, 2009: 40).

Övriga faktorer som påverkar lärarens inställning är antalet elever per klass, tillgång till anpassat material och den fysiska miljön. Många lärare anser exempelvis att elevantalet i en klass bör vara mindre då det går en elev med funktionsnedsättning i klassen. Lärare som upplever att de har en hög arbetsbelastning har ofta en negativ inställning till inkludering (Scruggs & Mastropieri, 1996 i Linikko, 2009:40f). Får lärare stöd i sin undervisning av t.ex. specialpedagog eller andra kollegor har de ofta en mer positiv inställning än de som inte får detta stöd (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996 i Linikko, 2009:40).

Det har också visat sig att lärarnas inställningar till om elever i behov av särskilt stöd skall gå i en ”vanlig” klass eller i en specialklass beror på om det finns speciella undervisningsgrupper på skolan eller ej. Då det finns specialgrupper och specialklasser på skolan minskar lärarnas vilja att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Istället anser lärarna att de borde tillhöra dessa grupper och exkluderas från den vanliga undervisningen (Linikko, 2009:40).

Avramidis och Norwich hänvisar till att forskning visar på att det perspektiv läraren intar, när det gäller elevens svårigheter och den specialpedagogiska verksamheten på skolan, har betydelse för om han eller hon har en positiv eller negativ inställning till inkludering. De lärare som intar ett relationellt perspektiv⁴ har ofta en mer positiv inställning till inkludering än lärare som intar ett kategoriskt perspektiv⁵ (Avramidis & Norwich, 2002 i Linikko 2009:42). I UNESCO:s *riktlinjer för inkludering* betonas att undervisningsmiljön och undervisningen ofta är anledningen till elevens svårigheter, lösningen på problemet bör alltså sökas i elevens möte med miljön och undervisningen, inte hos eleven (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:41)

Inkludering och globalisering

Som vi tidigare nämnt ses inkludering ofta som en lösning på problemet att barn i behov av särskilt stöd inte går i skolan i många utvecklingsländer. Armstrong, Armstrong och Spandagou är negativa till hur teorier och metoder för inkludering ses som självklara och inte ur ett kritiskt perspektiv. De refererar till en rapport från UNESCO där det konstateras att, trots att en stor del av barn i behov av särskilt stöd i utvecklingsländer har blivit inkluderade i det offentliga skolväsendet, utgör inte detta någon garanti för att de skall få en utbildning som motsvarar deras behov. Jämlikhet och lika möjligheter i samhället framstår fortfarande som en utopi för en majoritet av befolkningen i dessa länder (Armstrong m.fl., 2010:120).

Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010:120ff) ställer sig även kritiska till hur länderna i norra delen av världen har för avsikt att överföra inkluderingstankar och metoder till länder i söder, utan hänsyn till dessa länders ekonomiska, kulturella och sociala situation. De anser att man måste lyssna på invånarna i landet och deras erfarenheter av att dagligen möta

⁴ Det relationella perspektivet förklaras närmre på sid. 18f

⁵ Det kategoriska perspektivet förklaras närmre på sid. 18f

svårigheter i ett utbildningssystem i förändring. Man måste ha i åtanke att den södra delen av världen länge varit utsatt för kolonisering och att detta fortfarande påverkar utvecklingsländernas situation. Att överföra teorier från västerländska tänkare som är anpassade för västerländska ekonomier, utan att ta hänsyn till kulturella och ekonomiska skillnader, är inte bara nedvärderande utan kan även ses som en slags postkolonial maktutövning. De anser vidare att en dialog där invånarna i länderna kommer till tals och får uttrycka sina önskemål kring en bra utbildning är nödvändigt. Det är viktigt att inse att önskemålen kan vara olika och att metoder som fungerar i ett sammanhang kanske inte kan överföras direkt till ett annat.

TEORETISK RAM

Nedan kommer vi att presentera den teoretiska ram som vi avser att analysera våra resultat utifrån. Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde med influenser från kunskapsområden som psykologi, sociologi och medicin (Persson 2007:26). Därför använder vi oss av teorier och perspektiv från olika traditioner i tolkningen av våra data. Vi inleder med att presentera ett socialpsykologiskt perspektiv, symbolisk interaktionism.

Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism är ett teoretiskt perspektiv som fokuserar på interaktionen mellan individ och omgivning. Man ser människan som aktiv och handlande. Perspektivet fokuserar på hur vi utvecklas och förändras i sociala sammanhang. Beteenden ses som svar på det sociala sammanhang en individ ingår i. En person *är* inte hyperaktiv utan *beter* sig hyperaktivt i en viss situation, beteendet är situerat. Den symboliska interaktionismen växte i huvudsak fram ur socialpsykologin i Chicago i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Den symboliska interaktionismen betonar alltså att allting är en process, ingenting är statiskt, och vi är alla föränderliga (Trost & Levin, 2010:11f).

Jaget

Inom perspektivet finns det flera centrala begrepp varav synen på jaget och skapandet av självbilden är relevant för vår studie (Trost & Levin, 2010:112f). George Herbert Mead, professor i filosofi vid University of Chicago, är upphovsman till teorin om social interaktionism och jaget, hur människors medvetenhet och själv skapas i mellanmänniska relationer. Jaget formas enligt denna teori under en persons hela livstid och är enligt Mead uppdelat i ett subjektsjag "I" och ett objektsjag "me". "Me" består av de normer och värderingar från andra människor som vi *internaliserat*, tagit till oss och gjort till våra egna. Dessa värderingar och normer kontrollerar det temporära subjektsjaget "I", den sidan av jaget som är kreativt, handlar och interagerar med andra (Trost & Levin, 2010:111). Detta innebär att jag internaliserar andras syn på mig själv och att den på så vis är med och skapar min

självbild, mitt jag. Sett ur ett elevperspektiv kan det leda till att lärare och andra elevers syn på eleven har stark inverkan på elevens självbild (Willén & Jennings, 2010:8). Om man applicerar Meads teorier kring jaget på inkluderingstanken, så gör det stor skillnad om en elev känner sig inkluderad i ett sammanhang eller exkluderas i en specialklass. Kopplat till begreppen "I" och "Me" har den grupp jag tillhör en stor betydelse för utvecklingen av min självbild.

Specialpedagogiska perspektiv

Bengt Persson (2007:164ff) menar att skolans specialpedagogiska verksamhet och elevers svårigheter kan ses utifrån två olika perspektiv, det *kategoriska* och det *relationella* perspektivet. Det perspektivval man gör ger konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet.

I det kategoriska perspektivet, som länge dominerat specialpedagogiken, binder man svårigheterna till individen och talar om elever *med* svårigheter. Inom detta perspektiv sorteras elever ut från gruppen genom att de kategoriseras och diagnostiseras. Persson refererar till Foucaults teorier kring *normalitet* och *avvikelse*. Enligt Persson har de som arbetar inom till exempel pedagogiska yrken befogenhet att tolka vad som är normalt och vad som är avvikande. Detta ger dem makt att bestämma om en elev skall gå i "normal" skola eller specialskola (Persson, 2007:46). Persson menar att man enligt detta perspektiv inte primärt fokuserar på inlärningsmiljön eller undervisningen, utan att det är eleven som ska ändra sig och de stödjande åtgärderna riktas direkt mot eleven. Stödet skall enligt detta perspektiv ske med hjälp av specialpedagog eller speciallärare för bästa resultat och insatsen är ofta kortsiktig menar Persson. Ämneskompetensen hos pedagogen ses som viktigare än förmågan att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar (Persson, 2007:166ff).

I det relationella perspektivet förlägger man däremot problematiken till elevens omgivning och ser på eleven som att han eller hon är *i* behov av särskilt stöd. Det kan exempelvis vara i mötet med klassrumsmiljön som en elevs svårigheter uppstår. Elevens förutsättningar att klara skolans på förhand uppställda krav kan påverkas av förändringar i hans eller hennes omgivning. Lärarens bristande kompetens kan också vara en bidragande faktor till elevens svårigheter.

I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i *förhållandet*, *samspelet* eller *interaktionen* mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. (Persson, 2007:166)

Stödjande åtgärder riktas inte bara mot eleven utan även mot lärandemiljön eller läraren och ses ofta som ett långsiktigt arbete. Arbetslagen har med stöd från skolledaren ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten och all pedagogisk verksamhet på skolan skall samverka. Det är lärarens uppgift att anpassa och individualisera undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Stödet skall ges i klassen och elevens delaktighet i gruppen betonas (Persson, 2007:166ff).

Det kategoriska perspektivet leder enligt Emanuelsson (i Andersson & Thorsson, 2007:19) till speciell undervisning av speciella elever. Detta gör att eleverna ofta exkluderas från resten av gruppen och att skolan är organisatoriskt differentierad. I det relationella perspektivet betonas istället ett inkluderande arbetssätt där särlösningar skall undvikas (Emanuelsson, i Tøssebro,

2004:113; i). Persson (2007:167) poängterar dock att perspektiven enbart är redskap för att tolka verkligheten och att de i praktiken inte behöver utesluta varandra.

Inom specialpedagogiken har forskarna påverkat och vidareutvecklat varandras idéer. Det kategoriska perspektivet kan liknas vid vad Peder Haug (1998:15f) professor i pedagogik kallar *Kompensatorisk lösning*. Med det menar Haug att man arbetar kompensatorisk för att eleven skall komma i kapp de andra genom att utveckla sina svaga sidor. Detta görs genom, särbehandling av eleven, organisatorisk differentiering i form av speciella undervisningsgrupper och att extra resurser tillsätts. Som kritik mot perspektivet växte det *kritiska perspektivet* fram (Nilholm, 2007:38), vilket kan likställas vid det relationella perspektivet (Persson:2007:166) och även vid vad Haug benämner ett *demokratiskt deltagarperspektiv* (Haug, 1998:17). Inom det kritiska perspektivet ifrågasätter man normalitetsbegreppet. Perspektivet kritiserar även sociala kategoriseringar som i ett skolsammanhang kan visa sig som exkluderande specialgrupper (Nilholm, 2007:21). Nilholm (2006, b:13) menar att trots att det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet står mot varandra har de en gemensam nämnare i att de är normativa. Företrädarna vill diagnostisera och bota orsaker till svårigheter. I det första perspektivet diagnostiseras eleven, medan det är skolan eller kursen som diagnostiseras i det sistnämnda perspektivet.

Det kritiska perspektivet har i sin tur kritiserats av vad Nilholm (2007:61) benämner som *dilemmaperspektivet*. Inom detta perspektiv talar man om komplexiteten och motsägelsefullheten i utbildningssystemet. Detta utgör specialpedagogiska dilemman dvs. problem som inte har någon egentlig lösning (Nilholm, 2007:23).

Det relationella perspektivet och symbolisk interaktionism

von Wright beskriver hur lärares olika perspektiv på elever i behov av särskilt stöd ger konsekvenser i undervisningen. Hon använder sig av begreppen *punktuellt perspektiv* (vilket kan liknas vid det kategoriska perspektivet) och ett relationellt perspektiv. Det punktuella perspektivet innebär att man ser på människan som en autonom varelse med personlighet och anlag förankrade i sitt inre. Perspektivet fäster liten vikt vid yttre påverkan genom sociala relationer (von Wright, 2002:12).

I kontrast till det punktuella perspektivet och i likhet med symbolisk interaktionism har man inom det relationella perspektivet en syn på människan och personligheten som föränderlig. Egenskaper och beteenden finns som fenomen utanför individen och uppstår och framhävs i interaktion med andra. Enligt detta perspektiv *är* man inte utvecklingsstörd, utan *har* en utvecklingsstörning, vilket framträder tydligare i vissa situationer än andra (von Wright, 2002:12).

von Wright förklarar vidare hur man inom det punktuella perspektivet söker ställa diagnoser och tillfredsställa elevers behov. Alla elever bedöms efter en idealbild av den fullkomliga "Eleven" och de som inte når upp till denna idealbild blir "genomsnittet". Efter ställd diagnos appliceras ett åtgärdsprogram på eleven i behov av stöd, för att forma honom eller henne till vad han/hon borde vara. I ett relationellt perspektiv däremot, fokuserar man på *vem* eleven är, man är inte ute efter mätbara egenskaper i individen. Då det ens är relevant att tala om behov i ett relationellt perspektiv bör de ses som situationsbundna och föränderliga, istället för att ses

som brister hos eleven som bör åtgärdas. von Wright använder sig av Meads teori kring hur jaget bildas. Hon tillämpar det i undervisningssammanhang och menar att man istället för att fråga en elev *varför* hon är som hon är och vad hon skulle kunna bli, bör ta elevens perspektiv och frågar henne *vem* hon är och vad hon skulle kunna vara. Genom att använda sig av en av Meads termer, *att rikta sin uppmärksamhet*, som handlar om att organisera sin medvetenhet, vill hon komma närmre handlingar och relationer mellan individer snarare än att tala om att *tillfredsställa behov*. Fokus bör även bytas från att se behov som individbundna till att se dem som gemensamma angelägenheter, då hon anser att de angår alla deltagare i en grupp. Först när läraren försöker ta elevens perspektiv och antar en undrande attityd kan han eller hon göra en rättvis bedömning av vad som är gott för eleven (von Wright, 2002:14ff).

Från tidigare forskning och refererade teorier tar vi med oss betydelsen av lärarnas positiva inställning för lyckad inkludering in i vårt syfte där vi vill studera vilken inställning några lärare i Kampala, Uganda har till inkludering. Uganda är ett utvecklingsland och forskare har riktat kritik mot hur inkluderingstankar och metoder överförs från den norra delen av världen till den södra, utan hänsyn till kulturella och sociala skillnader. Detta kritiska perspektiv har vi i åtanke då vi tolkar informanternas svar.

Den teoretiska ramen består bland annat av det relationella och det kategoriska perspektivet. I vår studie använder vi dessa perspektiv som verktyg för att förstå hur lärare tänker kring inkludering och hanterar arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det har i tidigare studier visats att det perspektiv en lärare intar när det gäller den specialpedagogiska verksamheten på skolan, påverkar denna lärares inställning till inkludering. Vad gäller den symboliska interaktionismen och jagbildandet ser vi att denna teori kan spela en viktig roll i studien då den har en stark koppling till det relationella perspektivet. Delaktighet och känslan av att tillhöra, snarare än att vara utesluten, påverkar enligt denna teori elevers självkänsla och jagbildande.

METOD

I detta avsnitt beskrivs de metoder vi har valt och orsaker till att vi valt dem. Vi kommer även att redogöra för möjligheter och brister med metoderna.

I studien har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod då vi vill fokusera på lärares erfarenheter av och inställning till inkludering av elever i behov av särskilt stöd. I kvalitativa studier fokuserar man på individens sätt att uppleva världen och valet att studera lärares tolkningar av sin verklighet gjorde att studien antog en hermeneutisk karaktär. Eftersom vi forskare tolkar lärares tolkningar av sin tillvaro kan det kallas dubbel hermeneutik (Gilje & Grimen, 2007:177).

Johansson och Svedner menar att kvalitativa undersökningar går på djupet och ofta ger intressanta resultat gällande förhållningssätt till elever och attityder till undervisning och planering, medan kvantitativa studier istället fokuserar på att samla in bred och ytlig

information (Johansson & Svedner, 2010:21ff). Därför ansåg vi att en kvalitativ metod var det lämpligaste alternativet att använda för att få svar på våra frågeställningar.

Då kvalitativa undersökningar går djupare in på ett fåtal individers uppfattningar kring fenomen, gör det att resultaten i sådana undersökningar blir svårare att generalisera än de i kvantitativa studier. Men det är inte heller den kvalitativa undersökningens huvudsyfte. Istället ligger fokus på att tolka och förstå de resultat som framkommit (Stukát, 2005:32).

För att få en inblick i skolornas struktur, valde vi att även intervjua skolledarna på varje skola. Dessa intervjuer finns transkriberade men är inte medtagna i resultatavsnittet, utan får fungera som bakgrund till tolkningarna av lärarintervjuerna. Vi genomförde även osystematiska observationer för att kunna sätta intervjupersonernas svar i ytterligare ett sammanhang. Vi deltog också i en kurs i specialpedagogik vid Makerere University vilket gjorde att vi fick ytterligare förståelse om förhållanden i Uganda. Transkriberingarna av intervjuerna finns tillgängliga hos författarna

Kvalitativ forskningsintervju

I vår studie har vi valt att använda oss av kvalitativ forskningsintervju som datainsamlingsmetod. Nedan beskriver vi kort den kvalitativa forskningsintervjuns syfte och vad man bör ha i åtanke då man använder sig av denna metod gällande intervjuareffekter, fördelar och nackdelar. Vi kommer även att redogöra för varför vi valt denna typ av intervju.

I valet av en kvalitativ forskningsmetod föll det sig naturligt att använda en kvalitativ forskningsintervju. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009:18) beskriver hur olika typer av intervjuer tjäna olika syften. Medan journalistiska intervjuer syftar till att registrera och rapportera viktiga samhällshändelser och terapeutiska intervjuer söker förbättra situationer i människors liv, så är forskningsintervjuns syfte att producera kunskap. Denna kunskap konstrueras i interaktion mellan intervjuaren och den intervjuade. De pekar även på den kvalitativa forskningsintervjuns dubbla aspekter. Antingen kan man fokusera på samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade, eller på den kunskap som byggs upp genom samtalet dem emellan. Detta innebär att i redovisningen av en kvalitativ intervju bör båda dessa aspekter tas i beaktande. Det är nödvändigt att reflektera kring hur intervjuaren påverkar den intervjuade och vilka effekter detta har på resultatet.

I den kvalitativa intervjuforskningen finns inte lika mycket metodologiska konventioner som i enkätundersökningar, där det finns styrande läroböcker som sätter ramarna. Istället har forskningsintervjun samma bredd som ett samtal mellan människor. Ibland kallar man denna typ av intervju för *ostrukturerad* eller *icke-standardiserad*. På grund av att det finns så få standardiserade tekniker för att utföra en sådan intervju så måste många metodbeslut göras på plats, vilket ställer stora krav på intervjuarens kunskap i ämnet (Kvale & Brinkmann, 2009:32).

Men trots att den kvalitativa intervjun har formen av ett samtal är det, som vi tidigare nämnt, viktigt att reflektera över vilken påverkan intervjupersonen och den intervjuade har på varandra. Kvale och Brinkmann menar att forskningsintervjun är ett professionellt samtal där det finns en maktrelation mellan de båda parterna. En forskningsintervju är ingen zon för samförstånd och empati, vilket de ger exempel på i några maktsymmetrier; *Intervjun är förenad med en asymmetrisk maktrelation*, intervjuaren har kontrollen över samtalet, hon har

vetenskaplig kompetens, startar och avslutar samtalet, bestämmer ämnet etc. *Intervjun är en enkelriktad dialog*, intervjuaren ställer frågor och intervjupersonen besvarar dem. *Intervjun är en instrumentell dialog*, samtalet är inte ett mål i sig utan syftar till att ge forskaren tillgång till viss kunskap. En forskningsintervju kan även vara *en manipulativ dialog*, vilket innebär att forskaren har en mer eller mindre dold agenda och vill dölja någonting för den som intervjuas. Den sista maktsymmetrin är att *intervjuaren har ett tolkningsmonopol*, forskaren tolkar den intervjuades uttalanden utifrån sina egna föreställningar. Intervjupersonen kan dock utöva en viss *motkontroll* genom att undanhålla information, tala runt ämnet, ifrågasätta forskaren, eller i vissa fall dra sig ur intervjun. Det finns även undantag, där intervjuaren försöker minska maktrelationen genom att samarbeta med intervjupersonen och skapa en slags jämlikhet i utfrågning, tolkning och rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009:48ff).

Vi valde att använda oss av vad Kvale och Brinkmann och Stukát kallar *ostrukturerad intervju*, då vi önskade gå på djupet i våra frågor och skapa ett samtal där intervjupersonerna hade möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter och tankar. Stukát anser att det fria samspelet i denna typ av intervjuer är lämplig för att kompensera språkliga svårigheter (Stukát, 2005:39) vilket kändes relevant i vårt fall då vi genomförde intervjuer på ett språk som inte är vårt förstaspråk.

Observation

Observation betyder att undersöka eller att iaktta. Även om alla människor iakttar i sin vardag så innebär det inte att de gör observationer. I teoretiska sammanhang används begreppet i betydelsen uppmärksam iakttagelse (Bjørndal, 2005:26).

Vi ansåg att observationer kunde vara lämpliga för att få ett sammanhang och en bakgrund till intervjupersonernas svar och valde därför att göra vad Stukát benämner *osystematiska observationer*, där observatören för anteckningar över det som han eller hon finner intressant för undersökningen. Metoden är relativt ostrukturerad men kräver att forskaren fokuserar på ett visst område för att det samlade stoffet skall bli användbart. Denna typ är lämplig som komplement till andra metoder för att skapa en helhetsbild i forskningen (Stukát, 2005:50f) Det hade naturligtvis varit fördelaktigt att inom den här studiens omfattning göra fler observationer men på grund av tidsbrist fanns inte möjlighet till detta.

Stukát anser vidare att någon form av observation kan vara lämplig att använda för att säkerställa att intervjupersonerna är sanningsenliga då de uttalar sig om sitt agerande. Han anser vidare att en fördel med observation framför intervjuer och enkäter är att man "får kunskap som är direkt hämtat ur sitt sammanhang" (Stukát, 2005:49).

Urval

Vårt urvalskriterium är yrkesverksamma lärare i primary schools i Kampala, Uganda. Detta innebär att vi fokuserat på en storstadsmiljö. I början av studien hade vi tankar om att göra en jämförande undersökning av yrkesverksamma lärares åsikter i tre olika typer av primary schools i Uganda, då vi i specialundervisningen på universitetet fick höra att det i Uganda finns "normal", "inclusive" och "special" school. När vi började besöka skolor och satte oss

in i utbildningssystemet förstod vi att UPE-skolor per automatik skall vara inkluderande. Alltså finns inga "normal schools" och inte heller några "inclusive schools". Därför gjorde vi ett så kallat *bekvämlighetsurval* (Stukat 2005:62) och valde de skolor vi lättast kunde få kontakt med. Vi hade egentligen enbart tre urvalsstrategier, att lärarna skulle vara verksamma i yrket, att de skulle arbeta på primary school och att vi ville ha både privata och statliga skolor representerade i studien. Skälet till att vi ville ha båda dessa skoltyper var att vi önskade få en spridning av lärarnas åsikter och tankar då skolorna eventuellt hade olika riktlinjer och arbetssätt gällande inkludering.

Anledningen till att specialskolan är med i studien är att vi fann det intressant att undersöka vilken inställning lärarna på skolan hade till inkludering, eftersom det i sin tur innebär att eleverna vid skolan kan komma att inkluderas i "vanliga" skolor.

Avgränsning

I detta stycke redogör vi för vilka avgränsningar vi gjort i uppsatsen.

De lärare och rektorer vi intervjuat arbetar i primary school i Uganda. Geografiskt har vi valt att avgränsa undersökningen till att gälla centrala Kampala då det är en stor huvudstad med många förorter. Vi valde bort så kallade *boarding schools* (internatskolor) och koncentrerade oss på dagskolor. Den tidigare forskning vi valt att fördjupa oss i behandlar till stor del hur lärares inställning påverkar inkludering.

Vi hade inte möjlighet att göra observationer i alla lärares klassrum, därför valde vi en lärare på varje skola bland dem som uppgav att de hade elever i behov av särskilt stöd i sina klasser och arbetade med att individanpassa undervisningen för dem. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud (2007:53) menar att antalet analysenheter kan begränsas då det finns alldeles för många fall, för lite tid och resurser för att undersöka alla enheter i en viss population.

Genomförande

Innan vi genomförde vår undersökning funderade vi över vilka etiska aspekter vi skulle ha i åtanke. Vi ansåg att de etiska aspekterna var av stor relevans för genomförandet och därför har vi valt att diskutera dem i samband med att vi beskriver tillvägagångssättet. Avsnittet är uppdelat i fyra delar. Efter *Etiska reflektioner* följer *Intervjuguide*, *Intervjusituationen* och *Observationer*.

Etiska reflektioner

Enligt Kvale och Brinkmann (2009:84f) bör man ta vissa etiska frågor i beaktande i början av en intervjuundersökning. Bland annat bör man fundera över undersökningens goda effekter, hur mycket information om undersökningen man behöver ge i förväg och vad som kan ges efter intervjun, hur intervjupersonernas identitet kan döljas och vilka konsekvenser undersökningen får för dem som deltar i den.

För att skydda individens integritet vid forskning finns det så kallade *individskyddskravet*. Detta är en motvikt mot *forskningskravet* som innebär att samhällets medlemmar har rätt att kräva att forskning bedrivs. Vetenskapsrådet har delat in individskyddskravet i fyra allmänna huvudkrav på forskning. Det första kravet är *informationskravet*, som innebär att forskaren skall informera de berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte (Vetenskapsrådet, 2002). I vår studie, då vi skulle ta kontakt med informanterna, fick vi rådet att göra detta genom våra kontakter på Makerere University, då det enligt dem skulle ge ett professionellt intryck.

När det sedan kom till att boka intervjuer gjorde vi detta genom att själva ringa upp skolledaren på respektive skola. Valet att ringa istället för att skicka ett missivbrev gjorde vi på grund av att vi inte hade skolornas adresser och att några av skolorna saknade tillgång till internet. I telefonsamtalen informerade vi skolledarna om syftet med intervjuerna och bad dem att vidarebefordra informationen till de berörda lärarna. För att försäkra oss om att lärarna kände till syftet med arbetet gick vi återigen igenom detta innan respektive intervju genomfördes.

Det andra kravet är *samtyckeskravet*, som säger att deltagare i en undersökning själva skall bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Innan varje intervju informerade vi deltagarna om deras rätt att dra sig ur intervjun eller att neka till att vara med i den färdiga undersökningen.

Krav nummer tre kallas *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att alla personuppgifter i en undersökning skall vara konfidentiella och förvaras så att obehöriga ej kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002). Vi frågade respondenterna om tillåtelse att spela in intervjuerna samt garanterade deras och skolans största möjliga anonymitet i den färdiga uppsatsen. Registreringen skedde med hjälp av diktafon och stödanteckningar. Vi försäkrade även att ingen annan än vi skulle få tillgång till inspelningarna.

Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet*, som säger att forskarens insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002). Vi informerade intervjupersonerna om att deras personuppgifter inte skulle komma att användas i något annat sammanhang än i vår undersökning.

Intervjuguide

I en halvstrukturerad intervju använder man sig ofta av en intervjuguide som kan fungera som en checklista (Stukát, 2005:39). För att försäkra oss om att vi höll oss till ämnet och fick svar på våra övergripande frågeställningar, ansåg vi det nödvändigt att formulera en sådan (se bilaga).

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud (2007:298) poängterar att man ska knyta an till undersökningens problemställning då man konstruerar intervjuguiden. I arbetet med intervjuguiden utgick vi från våra frågeställningar och formulerade frågor som vi trodde skulle ge svar på dessa.

Vi använde oss av några huvudfrågor för att försöka besvara våra frågeställningar: *Do you have any experience with this?* (angående att inkludera elever i behov av särskilt stöd), *What opportunities and obstacles do you find with including pupils in need of special support?*, *What do you think those obstacles are due to (pupil level, peer level, teacher level,*

school level, the physical environment surrounding the pupil)? och Do you find it easier to include pupils with certain special needs than others?. Vi frågade även lärarna Do you think that any of your pupils should go to any other type of school?. Som komplement ställde vi frågor som mer berörde det övergripande syftet. Exempelvis frågade vi, angående hur lärarna hanterar inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd, Do you individualize your teaching?, och angående inställning How do you think that your pupils that are in need of special support succeed in school socially and academically?, Did/does their presence affect other pupils in any special way?.

I konstruktionen av intervjuguiden fokuserade vi på att formulera tydliga frågor där vi försökte undvika komplicerade begrepp. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud (2007:298) menar att grundregeln för en intervjuguide skall vara korta, lättförståliga frågor befriade från akademiskt språk. Då vi var osäkra på lärarnas förförståelse av begrepp som inkludering och elever i behov av särskilt stöd lät vi dem inledningsvis redogöra för sin tolkning av dessa begrepp. Eftersom engelska varken är vårt eller intervjupersonernas modersmål ansåg vi det viktigt att använda ett vardagligt språk, bortsett från vissa nödvändiga begrepp.

Enligt Johansson och Svedner (2010:40) skall intervjufrågor i första hand handla om konkreta erfarenheter som leder till fylliga svar vilket vi hade i åtanke när vi formulerade frågorna i intervjuguiden. Vi ville skapa en relaterbarhet i intervjuerna genom att fråga efter exempel ur informanternas vardag. Vi försökte ställa neutrala, öppna frågor och undvika ledande frågor för att minska påverkan på informanternas svar. Johansson och Svedner (2010:40f) betonar även att man bör försöka undvika att informanterna ger de svar som de tror förväntas av dem.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud menar att det finns olika typer av intervjufrågor att använda i intervjuguidens uppbyggnad. I intervjuguiden inledde vi med *uppvärmningsfrågor* kring respondenternas bakgrund. Syftet med sådana frågor är att skapa kontakt och en god stämning (Esaiasson m.fl. 2007:298f). Efter dessa frågor fortsatte vi med frågor som starkare berörde själva ämnet. Dessa frågor kallar Esaiasson m.fl. för *tematiska frågor*, de skall vara öppet formulerade och ge intervjupersonen tillfälle att utveckla det han eller hon upplever som viktigt i ämnet. Detta är guidens viktigaste frågor. Den tredje typen av frågor är *uppföljningsfrågor* vilka syftar till att få fram ett mer innehållsrikt svar. Vi använde oss av denna typ av frågor då vi bad informanterna att ge exempel på sina erfarenheter. I slutet av intervjuerna ställde vi de frågor som vi ansåg att vi inte hade fått svar på under samtalet. Dessa frågor kallar Esaiasson m.fl. för *direkta frågor*. Den femte frågetypen är *tolkande frågor* vilka används för att stämma av om man uppfattat ett svar som intervjupersonen menat det. De rekommenderar att man ställer dessa frågor i slutet av intervjun på grund av att risken finns att intervjupersonens svar annars färgas av intervjuarens tolkningsförslag (2007: 298f). I vissa fall använde vi oss av tolkande frågor även tidigare under intervjun för att undvika missförstånd och klargöra intervjupersonens resonemang. Sist i intervjuguiden valde vi att ställa frågan, ”Är det någonting du vill tillägga?” Esaiasson m.fl. (2007:301) menar att detta är ett bra sätt att avsluta intervjuer på.

I Uganda har begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” en vid innebörd. På utbildningsministeriet Ministry of Education and Sports använder man sig av begreppet ”learners with special needs in education” vilket definieras som elever med tillfälliga eller bestående behov beroende på:

- Social and emotional conditions (sociala och emotionella förhållanden)
- Economic conditions (ekonomiska förhållanden)
- Political conditions (politiska förhållanden)
- Impairments they were born with (medfödda funktionsnedsättningar)
- Impairments acquired later in life (erhållna funktionsnedsättningar senare i livet)
- Gifted generally (generell begåvning)
- Gifted in a specific area (UNESCO) (begåvning inom specifikt område)

Viktigt att poängtera är dock att vi aldrig stötte på detta begrepp i skolsammanhang. Informanterna använde sig av begreppet ”special needs”, som därför förekommer i intervjuerna. Då vi använder oss av begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” snarare än ”elever med behov av särskilt stöd” valde vi att översätta det svenska begreppet till ”pupils in need of special support”.

Intervjusituationen

Då det var dags för intervjuerna bad vi informanterna att välja ut en så lugn och ostörd plats som möjligt på skolan, väl medvetna om att skoldagen var i full gång. Detta visade sig inte vara helt enkelt då det ofta var brist på lokaler. På några av skolorna saknades fönsterrutor vilket gjorde att ljud utifrån hördes in i rummet. Enligt Stukát (2005:40) skall miljön vid intervjun vara så lugn och ostörd som möjligt. Det är viktigt att hitta en plats där intervjupersonen känner sig trygg, exempelvis i bostaden, skolan eller på arbetsplatsen. Stukát anser att intervjupersonen bör få välja platsen för samtalet.

Vi genomförde individuella intervjuer och valde att vara två intervjuare vid varje tillfälle då vi ville tillgodogöra oss så mycket information som möjligt. Stukát (2005:41) anser att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör och att man på så vis kan få ut mer av varje intervju. Därför kan det finnas skäl till att två personer intervjuar en person. Han menar dock att den intervjuade kan uppleva ett slags underläge som kan påverka svaret. Detta var något vi hade i åtanke under intervjuerna och hanterade genom att en av oss samtalade med informanten medan den andre antog en mer återhållsam roll och förde stödanteckningar samt ställde kompletterande följdfrågor. En annan orsak till att vi valde att vara två stycken som intervjuade var att vi ville försöka undvika missförstånd i kommunikationen och även i registreringen av svaren. Vi befarade att risken för detta skulle öka eftersom intervjuerna var på ett annat modersmål än vårt eget.

Observationer

Som tidigare nämnts gjorde vi kompletterande observationer i fyra av våra intervjupersoners klassrum. Vi ville se hur klassrumsarbetet genomfördes med särskilt fokus på anpassning och individualisering av undervisningen. Under observationerna inriktade vi vår uppmärksamhet på hur lärarna placerade elever i klassrummet och om de hade gjort några särskilda anpassningar i den fysiska miljön för elever i behov av särskilt stöd. Vi iakttog även om de

individualiserade undervisningen och i så fall vilka metoder de använde sig av för att göra detta. Under lektionstillfällena satt vi i klassrummen och observerade undervisningen samt förde stödanteckningar då vi såg någonting som vi ansåg var av vikt för undersökningen.

Tillförlitlighet

I detta avsnitt diskuterar vi undersökningens förväntade tillförlitlighet utifrån de tre måttstockarna, *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet*.

Reliabilitet, avser kvaliteten på själva mätinstrumentet, eller metoden, som forskaren använder sig av. Under den kvalitativa intervjun kan det uppstå komplikationer som begränsar tillförlitligheten i resultaten. Exempelvis kan intervjupersonen tolka frågorna annorlunda än vad intervjuaren tänkt sig. Yttre störningar, vilka frågor som ställs och gissningseffekter kan påverka samtalet. Även hur den intervjuade mår kan påverka hur han eller hon svarar (Stukát 2005:125f) Det faktum att intervjupersonen kan tolka frågor annorlunda än vad intervjuaren tänkt sig, anser vi vara någonting som kan bli relevant i vårt fall på grund av möjliga språkliga hinder i kommunikationen. Därför avser vi att vara närvarande båda två vid varje intervju och spela in intervjuerna på diktafon då intervjupersonerna tillåter det.

Validitet, är ett begrepp som hanterar hur bra metoden forskaren valt är för att mäta det som avsetts att mäta. Ställer intervjuaren frågor som ger svar på frågeställningarna i undersökningen, om kvalitativ intervju används som metod? Validiteten kan även undermineras då intervjupersonen av någon anledning undanhåller någonting eller svarar det som han eller hon "borde svara" utifrån sin yrkesroll eller tror att intervjuaren vill höra (Stukát, 2005:126f). Vi kommer att intervju både lärare och rektorer för att försöka få en så korrekt bild som möjligt av de olika verksamheterna och vi kommer även att utföra kompletterande observationer i utvalda klasser för att studera hur lärarna arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

Generaliserbarhet talar om i vilken utsträckning resultaten i ett fall kan överföras till andra liknande fall (Kvale & Brinkmann, 2009:358) Det finns olika sätt att se på behovet av generalisering av undersökningsresultaten och även på möjligheten att generalisera resultat från kvalitativa studier. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2007:182) beskriver hur man länge tvistat kring generaliserbarheten i fallstudier utifrån olika forskningstraditioner. En vanlig synpunkt från en positivisk tradition och kvantitativt orienterade forskare är att det inte är möjligt att dra generella slutsatser utifrån enskilda fall eftersom underlaget är för knapphändigt.

Enlig Stukát är det för kvalitativa forskare snarare relevant att tala om att nå en *relaterbarhet*, vilket innebär att man kan få fram samma resultat om man gör om undersökningen i liknande situationer (Stukát 2005:129). Johansson och Svedner beskriver hur kvalitativa forskaren genomför intervjuer tills intervjupersonernas svar inte längre innehåller några nya uppfattningar kring fenomen. Då kan man tala om att en viss teoretisk mättnad har uppnåtts enligt *mättnadskriteriet*. Man antar då att det inte finns fler uppfattningar i frågan, eller att man i alla fall har fått fram de vanligaste och viktigaste. För att öka chansen att finna de vanligaste uppfattningarna och få mest variation i svaren, är det lämpligt att välja intervjupersoner med olika erfarenhetsbakgrund (2010:38f). Vi är medvetna om att valet att utföra en kvalitativ undersökning med kvalitativa intervjuer av ett fåtal

undersökningens personer till stor del kan komma att begränsa undersökningens generaliserbarhet.

Bearbetning och analys

Nedan beskriver vi bearbetningen av insamlade data.

Efter att vi gjort intervjuer och observationer delade vi upp intervjuerna mellan oss och transkriberade dem ordagrant. Då det uppstod frågor kring intervjupersonernas svar lyssnade vi tillsammans på inspelningarna. Därefter sökte vi efter mönster i svaren. Vi sorterade sedan svaren utifrån bestämda teman. På grund av den stora mängden material, kan vi inte redovisa alla resultat. Därför valde vi ut de svar som hade störst anknytning till våra frågeställningar och vårt syfte. Genom att lyfta skilda uppfattningar ville vi representera den bredd som fanns i intervjupersonernas svar.

RESULTATREDOVISNING

Resultatavsnittet är uppdelat i underrubriker där vi inledningsvis ger en kort beskrivning av skolorna vi besökt och de informanter vi intervjuat, under rubriken *Skolorna & informanterna*. Därefter redovisas resultaten under tre teman som utkristalliserades under databearbetningen: *Lärarnas erfarenheter av inkludering och av att undervisa elever i behov av särskilt stöd*, *Hinder & möjligheter i arbetet med inkludering* och *Lärarnas inställning till inkludering*. Dessa teman menar vi svarar på vårt syfte och våra frågeställningar. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

Skolorna och informanterna

Som tidigare nämnts har studien gjorts på fyra skolor i huvudstaden Kampala. I det följande beskrivs skolorna, här benämnda Skola A, Skola B, Skola C och Skola D de intervjuade lärarna vars namn också är fiktiva.

Skola A

Skola A är en offentlig skola med muslimsk inriktning. Skolan har knappa resurser och får statliga bidrag. Eftersom skolan är offentlig innebär det att alla elever oavsett religiös tillhörighet är välkomna. Kristna elever erbjuds kristendomsundervisning. Skolan är belägen i centrala Kampala. Eleverna kommer från skolans närområde som till stor del utgörs av slumområden. Enligt skolledaren kommer de flesta barn från familjer med mycket låg inkomst eller från barnhem. Det är en inkluderande skola som följer UPE-programmet. 320 elever går på skolan varav lite fler än hälften är flickor. Skolan har ingen speciell vision men

deras uppdrag är att fostra ansvarstagande samhällsmedborgare med god moral. Skolan följer nationella riktlinjer, som läroplanen för primary school, och har personal i styrelsen som representerar regeringen. De har inga lokala styrdokument eller speciella riktlinjer för barn i behov av särskilt stöd. Eftersom skolan har ett inkluderande arbetssätt har de inga specialklasser. De finns heller inga speciallärare eller specialpedagoger anställda på skolan.

Lärare

Ann har arbetat som lärare i femton år varav fyra år på denna skola. Hon är examinerad lärare för primary school och har läst en kurs i specialpedagogik och inkluderande undervisning vid Kyambogo University. Ann är lärare för P1 (primary 1). I klassen går det 35 elever varav 20 pojkar och 15 flickor.

Amy har arbetat som lärare i 20 år varav 16 år på denna skola. Hon är lärare för P5 och har 36 elever varav 20 pojkar och 16 flickor. Amy är examinerad lärare för primary school och har läst korta kurser i specialpedagogik.

Amanda har arbetat som lärare i 15 år varav sex år på skolan. Hon är utbildad lärare för primary school och har läst några kurser i specialpedagogik. Amanda är lärare för P3 och har 66 elever i sin klass varav 34 är flickor och 32 pojkar.

Skola B

Skola B är en privat specialskola belägen i centrala Kampala. Skolan har endast elever i behov av särskilt stöd varav de flesta har olika typer av psykiska funktionsnedsättningar. Det är en praktiskt orienterad skola med livskunskap i fokus där eleverna bland annat lär sig färdigheter för att hantera vardagen. Skolan följer den nationella läroplanen för primary school. Undervisningen inbegriper alla ämnen i läroplanen men lärarna anpassar innehållet efter elevernas förutsättningar. Förmyndarna bekostar skolgången men några av eleverna och deras familjer sponsras av olika organisationer eller privatpersoner. Skolan finansieras även genom att eleverna tillverkar smycken och bruksföremål som de sedan säljer. Skolan har tre sektioner, en klinik för barn med cerebral pares, en internatdel och en dagskola. Vi koncentrerade oss på dagskolan som har ungefär 60 elever varav största delen är pojkar. Eleverna som går på dagskolan är från centrala Kampala.

Lärare

Bridget har en kandidatexamen i samhällskunskap och examen i specialpedagogik. Hon har arbetat som lärare i fem år och som speciallärare på skolan i ett och ett halvt år, men är ny på denna avdelning. I hennes klass går fem elever.

Brian har arbetat som lärare i tio år varav tre år på denna skola. Han har en utbildning i konst och hantverk och har gått en kurs i specialpedagogik vid Kyambogo University under sin tid på skolan. Brian har åtta elever i sin klass, alla är pojkar.

Beth har arbetat som lärare i åtta år varav sju år på skolan med elever i behov av särskilt stöd. Hon är utbildad mot daghemsverksamhet och även gått kurser i specialpedagogik. Under sin

tid på skolan har hon gått endagars utbildningar i specialpedagogik vid Kyambogo University. Det går åtta elever i hennes klass varav två flickor och sex pojkar.

Skola C

Skola C är en privat skola med katolsk värdegrund. De har ett inkluderande arbetssätt, följer UPE-programmet och den nationella läroplanen för primary school. Skolan är belägen i centrala Kampala och har ca 170 elever som kommer från närområdet. Skolans vision är att hjälpa fattiga och missgynnade barn men har inga speciella riktlinjer för elever i behov av särskilt stöd.

Lärare

Carl har arbetat som lärare i 25 år, varav åtta år på denna skola. Han har tidigare arbetat som rektor. Carl är utbildad lärare för primary school. Han är lärare för P6 och P7 i naturvetenskapliga ämnen och matematik. I P6 går det 32 elever varav 26 flickor och i P7 går det 38 elever varav 26 flickor.

Caroline har arbetat som lärare i arton år varav åtta på skolan och är utbildad lärare för primary school. Hon är lärare för P4 som är uppdelad i två grupper. I hennes grupp går det 33 elever varav fjorton pojkar och 19 flickor.

Christina har arbetat som lärare i tio år, fem av dessa år har hon undervisat på denna skola. Hon är utbildad lärare för primary school och har även studerat ”guidance and counseling”. Under sin tid på skolan har hon gått på workshops i specialpedagogik en gång per termin. Christina är klassföreståndare för P7 men undervisar även i P5 och P6. Hennes ämnen är engelska och musik.

Skola D

Skola D är en offentlig, inkluderande skola och har ingen speciell inriktning. Det går ca 2400 elever på skolan varav 55 procent är flickor och 45 procent pojkar. Skolan är centralt belägen men eleverna kommer både från centrum och från förorter till Kampala. Några av eleverna från centrum kommer från slumområden. Skolan följer den nationella läroplanen för primary school och har även lokala riktlinjer, dock inga speciella riktlinjer för elever i behov av särskilt stöd. Skolan har inga specialklasser, speciallärare eller specialpedagoger anställda. De har en lärare med viss specialpedagogisk kompetens som arbetar som klassföreståndare.

Lärare

Donna har arbetat som lärare i över 20 år varav åtta år på skolan. Hon arbetade först på en skola i tio år och bad av olika orsaker om förflyttning till en annan skola. Donna är utbildad lärare upp till P5. Hon undervisar i P1 och har 77 elever varav 47 flickor.

Denise har arbetat som lärare i tio år, fem år på denna skola. Hon är utbildad lärare för primary school och även utbildad i specialpedagogik. Denise undervisar i P2 och har 81 elever i sin klass. Av dessa elever är 35 pojkar och 46 flickor.

Deborah har arbetat som lärare i 32 år, 29 av dem har hon varit på denna skola. Hon är utbildad lärare för primary school och undervisar i P3. Hon har 87 elever i sin klass, 45 pojkar och 42 flickor.

Resultat av observationerna

Som det framkommer i beskrivningen av lärarnas arbetssituation svarade de flesta lärare att de hade ett stort antal elever i sina klasser. Under våra kompletterande observationer bekräftades lärarnas höga arbetsbelastning. Vi noterade även bristen på läromedel och annat undervisningsmaterial och att lokalerna sällan var anpassade för personer med funktionsnedsättning. Exempelvis saknades ramper för rullstolsbrukare och en av de observerade skolklassernas undervisningsmaterial rymdes i en liten låda på katedern. Undervisningen hade formen av katederundervisning och lärarna ställde frågor som eleverna svarade på i kör.

I sammanfattning ser vår undersökningsgrupp ut såhär:

Skolor	Organisation	Lärare	Elever per klass
Skola A	Statlig skola	Ann	35
		Amy	36
		Amanda	66
Skola B	Privat specialskola	Bridget	5
		Brian	8
		Beth	8
Skola C	Privatskola	Carl	32, 38
		Caroline	33
		Christina	32, 38, 35
Skola D	Statlig skola	Donna	77
		Denise	81
		Deborah	87

Lärarnas erfarenheter av inkludering och av att undervisa elever i behov av särskilt stöd

Ovanstående rubrik har vi valt för att belysa följande frågeställningar: *Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med inkludering?* och *Vilka elever anser lärarna kan vara inkluderade?* I avsnittet kommer vi att beskriva vilka elever i behov av särskilt stöd som finns i de intervjuade lärarnas klasser och vilka arbets- och förhållningssätt lärarna använder i arbetet med dessa elever.

Eleverna

Samtliga lärare vi intervjuat har både lång erfarenhet inom yrket och av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Med undantag för lärarna vid Skola B har alla erfarenhet av att arbeta inkluderande. Eftersom begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” har en vid innebörd i Uganda och skolornas förutsättningar och elevgrupper skiljer sig åt, innebär det även att erfarenheterna skiljer sig åt. Sammanfattningsvis är det barn som får svårigheter i sin inläring av olika orsaker. Framträdande orsaker till skolsvårigheterna är fattigdom, HIV/AIDS och inbördeskrig. I skolan tar det sig uttryck som hyperaktivitet, inåtvändhet och långsam inläringstakt. Lärare möter även elever med fysiska funktionsnedsättningar och de på Skola B har erfarenhet av att arbeta med elever med utvecklingsstörning och autism.

Lärarna på Skola A har erfarenhet av att arbeta med barn från närliggande slumområden och en av dem berättar:

Majority of our children come from slum areas... Then we have children who stay in places where there is prostitution going on, alcohol drinking... So such a child, of course in the end they become a special what... case. So those are the majority of the children, which we have. (Amy)

Aha... sometimes it can be from the community, from where they live. Poor community, there are slums where they experience so many bad things /... / the, the child becomes mentally sick. Maybe staying with people who take drugs... Even the parents. Children come from poor parents, disorganized families; the father has run away, you know Africa... Yeah like that. The father has run away, the mother is not there, she was chased away, you are staying with a stepmother, all of those. But I think those are in the community. (Amanda)

Det faktum att många av barnen lider av HIV/AIDS beskrivs i följande exempel:

... Actually we have a problem here, I don't know how they are going to work on that. We have these children who are HIV/AIDS, now when it comes to class sometimes they are tired because of the drugs they are given. So when she gets tired, or he gets tired, you cannot force that child, because the brain is already what, tired. So forcing them to learn is a big problem. (Christina)

The special needs these pupils have, some of them they are lacking love, they are not getting love at home, and some of them they are living in poor families, whereby they are not able to get all the necessities. So it is affecting them. And some of them, they are suffering from HIV, whereby all their minds they are disorganized, they have worries/.../ (Caroline)

Inbördeskriget i norra Uganda har orsakat fysiska och psykiska trauman hos många elever. Två lärare ger följande exempel:

There are those who are physically impaired, there are those who are visual, there are those who have hearing impairment, there are those who are mentally retarded... (Ann)

We have a boy who has one eye, who was there in the war area, and the eye was removed by the rebels. So that one needs a special attention... That child must sit near the teacher, first of all the head is... disturbed. The brain was disturbed by the war. That child must come near the teacher. There are some children who are slow, like the limb. They cannot write, you have to wait." (Amanda)

Följderna av de faktorer som vi har beskrivit ovan tar sig uttryck bland annat som hyperaktivitet. Om en av eleverna berättar Denise:

You find that when you give work he can't settle in one place and all the time jumping, jumping, disturbing others. Even if you give work, he can finish in time then he starts to disturb others.

De beskriver också stora känslomässiga behov hos eleverna:

They need a lot of... they need to be loved. That is very, very ... because according to our African tradition they see them as a cast. So when they are at home some of them are neglected. Some are not seen as kids. So when you come to see them, when you get them here, you give them what you have, what has not... I think that is the most important. (Bridget)

Skola D är en specialskola för elever med olika typer av funktionsnedsättningar som autism och Downs syndrom men man har även elever med långsam inlärningstakt och hyperaktivitet. En lärare berättar:

I have eight children... I have four autism... And I have two Downs syndrom, and I have one slow learner. (Beth)

/.../ some of them they don't have any concentration at all, they have to keep running... he want the attention from you, you have to be very patient with him. (Bridget)

Samtliga lärare ansåg att det skulle vara problematiskt att inkludera elever med syn- och hörselnedsättningar i "vanliga" klasser, då de ansåg att det skulle behövas särskilda kunskaper, i teckenspråk och punktskrift för detta. En lärare säger:

But the blind, I don't know. I think those ones can remain in their own. And the deaf, because they use signs. (Amanda)

Arbets- och förhållningssätt

Samtliga lärare individualiserar undervisningen på olika sätt. Amy berättar att på hennes skola är lärarna skyldiga att redovisa i lektionsplaneringen om de har elever i behov av särskilt stöd. De måste även göra en speciell planering för dessa elever. Hon och Bridget ger följande exempel:

Then that one, I always give him or her, special work. So if I'm teaching, let's say multiplication of fractions she may not even manage multiply the fractions. So she will get simpler work. Maybe we go back to addition or just naming examples of fraction (Amy).

Depending on the ability. For example, you find someone knows tracing. She can write the numbers, then she does tracing. Someone knows shading better and it will help this person in the concentration process to do the shading part /.../ (Bridget)

Det är också viktigt att anpassa kraven. Amy menar att det är viktigt att inte ställa för höga krav på de elever som är "mentalt svaga" och att inte tvinga dem att arbeta. Deborah i sin tur berättar hur hon i början på varje lektion ger eleverna en uppgift och hur hon sedan går runt i

klassen och ger individuell respons. Då utvärderar hon hur det har gått och bedömer om hon behöver ge större utmaning till de elever som klarar uppgiften väl. Hon poängterar vikten av att aldrig räkna bort någon elev:

.../ the activities you give but including all, you never know even this one you think that they need support, can do that work.

Flera lärare berättar att de väntar in de elever som har långsam inläringstakt jämfört med resten av klassen. Carl betonar att läraren bör anpassa undervisningen efter de ”svaga” eleverna, inte efter de ”smarta”:

...as a teacher you go very slow .../ And you must be tolerant. Because he may not answer you, they take time, they keep quiet. He is keeping quiet and taking time, we think it's because he is slow. (Carl)

Han menar vidare att lärare måste följa upp elevernas arbeten och ge dem utmaningar utifrån var de befinner sig. Så skapas progression i undervisningen.

Då vi frågade lärarna om de använder någon typ av undervisningsstöd svarar de att man bör använda konkretisering i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd:

.../if it's mathematics get counters. If it's English, get the teaching aid cards.../ (Carl)

.../if you have a learning aid they will all be able to pick the idea quickly what you are teaching. So we just use those pictures, then we use songs, after teaching them we sing a song so that they get the information. (Donna)

Just nu använder sig ingen av lärarna av tecken som stöd eller teckenspråk i undervisningen men några har uppfattningen att vissa elever behöver speciella metoder för inläring:

There are those ones who are mentally retarded. So if he or she is mentally retarded, you have to bring out some other thing, to teach that child. Maybe he may not be good in class and he is good outside. Most specially music, we have arts and crafts, some people are trying to make mats, we have music here, so they try to work out and get all that knowledge from him.

Lärarna arbetar på olika sätt när det gäller att gruppera eleverna och organisera klassrumsmiljön. Någon nivågrupperar (level of understanding) medan andra betonar vikten av att undervisa klassen som en helhet. Amanda ger exempel på hur hon anpassar klassrumsmiljön utifrån elevernas behov:

Like... we had a boy (ohörbart) who was limb, but he would sit on one desk. Because the hands where difficult, he had to sit on one desk alone. He could not share the desk with others. So we had to give him a special place in the class, and actually in the front.../

Flera lärare organiserar möbleringen i klassrummet så att de elever som t.ex. har svårt att se tavlan får sitta längst fram. En lärare berättar även att hon tänker på hur eleverna kan påverka varandra kunskapsmässigt då de får sitta tillsammans:

...there are those ones who can benefit from the peers more than the teacher. Because they are free with them so they learn as if they are playing... (Denise).

Flertalet lärare talar om vikten av en god föräldrasamverkan för att arbetet med elever i behov av särskilt stöd ska fungera. Donna anser att det är viktigt att meddela föräldrarna och stötta

de elever som beter sig utåtagerande. Man kan inte straffa dem menar hon, utan behöver istället ge dem råd i hur de borde bete sig:

We talk; tell the parents that behavior of their child. But in most cases even parents know because when they bring them they say: - Teacher my child is like this, but you try to help me. So we handle them after knowing and we keep on insisting, counseling them, and guiding them while they are still young (Donna).

Rachel trycker på vikten av att skapa positiva relationer till sina elevers föräldrar:

So we try to create good relationships with them so that you can help them at home and also communicate to the parents. To help them, we also like have parents day, we call the parents, we talk to them, we tell them, the achievement of the child and where the child needs help so that we can work together hand in hand for the child's better. (Beth)

Många lärare poängterar hur viktigt det är att ha ett kärleksfullt förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Dels anser de att dessa elever behöver kärlek (som vi nämnt i tidigare avsnitt) och dels att klasskamraterna blir påverkade av läraren:

As a teacher, you have to be friendly to them, bring them near, and then encourage the others to love them /.../ Love children, children grow with love. (Carl)

I normally talk to her and told her that you are my friend, whenever I don't see you, I feel bad, so I want to see you around every day and if you need anything come to me, don't fear me, so at least now she is coming (flickan vågade inte gå in i klassrummet tidigare, vår anm.). (Donna)

Yeah, first of all, the child who needs support, we have to love them. We have to love that child. Then after loving that child, you can teach her. If you don't love that child, you cannot teach that child. (Christina)

Carl poängterar även vikten av tolerans och engagemang i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Hinder och möjligheter i arbetet med inkludering

Ovanstående rubrik har vi valt för att belysa frågeställningarna: *Vilka möjligheter, respektive hinder anser lärarna finns när det gäller att inkludera elever i behov av särskilt stöd?* och *På vilken nivå förlägger lärarna i huvudsak dessa möjligheter/ hinder?* I föregående avsnitt i resultatredovisningen har vi tangerat de hinder och möjligheter lärarna möter i sitt arbete med att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Nedan tar vi upp ytterligare hinder och möjligheter som lärarna nämner.

Gällande hinder i att undervisa elever i behov av särskilt stöd beskriver lärarna i huvudsak fyra faktorer; tid, organisation, språksvårigheter och social interaktion. Elever i behov av särskilt stöd behöver ofta mycket tid för sitt lärande. Caroline beskriver hur tidsbristen blir ett hinder:

It is there, because of time. Because for these pupils, they need a lot of time... When others these quick learners, you find that you can give them work, they finish in time. For as these ones, sometimes they can understand but it takes long for them to understand... It is not easy to teach them, those ones with special needs. (Caroline)

Angående hinder i organisationen beskriver samma lärare att skolan inte är ämnad för dessa elever:

I cannot say it is for the school, or for the organisation, because this is a school for normal children, children which are able to do everything. It is not specified for those children... So it is none, it is not a problem for either teachers or the organisation/.../ I cannot say that also it is for the environment, because everything is there. (Caroline)

Språksvårigheter kan ta sig uttryck i att barnen talar olika stamspråk när de börjar skolan, vilket försvårar kommunikationen i klassen. Detta drabbar särskilt elever i behov av särskilt stöd:

So when they come here most of them take long to process this English and you have to make sure that they learn because everything is in English /.../ they have their own tribal languages but you try as much as possible to simplify so that they can learn, at least when they go home they have learned something. (Deborah)

Ibland utgör barnens funktionsnedsättningar ett hinder i social interaktion med de andra barnen:

They try to play together, sometimes you see them struggling to see what their friends have done, they try to interact with others. (Caroline)

Some are not very social. There are some who are social... others. Ok, sometimes they have that eh... how should we call it... they what? Isolate. (Amy)

Donna erbjuder en lösning till hinder i interaktionen mellan elever. Om hon märker att vissa elever påverkar andra elever negativt aktiverar hon dem genom att ge dem ökat ansvar:

Of course because for them they have a short span of attention, they don't want to do much work, for them they want little work after finishing, cause they have to disturb others, that's why you have to give them other activities like being group leaders and whatever so that they don't disturb but of course they disturb.

Andra faktorer informanterna tar upp är att lärarens kompetens och attityd kan ge elever svårigheter i inläringen:

The difficulty, one of them is big numbers, because of the big numbers these children cannot be attended to, the way they would be attended if they were in special schools. Eh that is the only way I can see ... If the numbers are few and they have gone through the causes, like you have been told how to teach them, it is easy. (Denise)

And learning difficulty can either be on the side of the teacher it can become very hard. If he gets rude, the child can fear, and then he gets a problem... You should be very friendly /.../ and another difficulty may be the teaching and the learning aids. The textbooks cannot be enough, so that will make it also very hard. (Carl)

När det gäller möjligheter att inkludera elever betonar man möjligheten till social utveckling och lärande för alla elever. Inkludering gynnar både individ och grupp:

So at the end of the day you find that they learn together very well. And they support them as well. (Denise)

/.../ they are very good; they interact with their friends very well. (Deborah)

It is ok they should be together. They learn from each other, no problem. (Amanda)

Kompetens och möjlighet till kompetensutveckling

I lärarnas syn på sin kompetens och sitt behov av kompetensutveckling identifierar vi två kategorier. Dels de lärare som anser att de har tillräcklig kompetens för att lyckas med sitt uppdrag att inkludera elever i behov av särskilt stöd, dels de som anser att de inte har det.

De flesta av de intervjuade lärarna anser att de har tillräckligt med kompetens för att möta alla elevers behov. Donna anser att alla utbildade lärare har kompetens att möta alla elever. Lärarna önskar sig ändå mer kompetensutveckling i olika metoder och verktyg. De möjligheter som nu finns är att skolorna har regelbundna workshops i specialpedagogik med olika typer av föreläsare. Det finns även program för lärare i hur man skall bemöta elever i behov av särskilt stöd.

It is good that the program now, that teachers, that teachers have a program, because very few teachers can know such, they don't have the methods of handling them... (Donna)

Bland de lärare som anser att de inte har tillräckligt med kompetens finns Carl som säger:

.../ a teacher must be trained periodically, because the environment is changing.

Förutom specialskolan har ingen av skolorna speciallärare anställda. Även lärare med omfattande specialpedagogisk kompetens är anställda som klasslärare.

Lärarnas inställning till inkludering

Rubriken ovan har vi valt för att den knyter an till alla våra frågeställningar på ett eller annat sätt. I studien identifierar vi två kategorier. De lärare som är i huvudsak positivt inställda och de som är negativt inställda till inkludering. Vi presenterar inledningsvis dessa kategorier för att sedan under rubriken *Tankar om framtiden*, beskriva hur lärarna ser på elevernas framtid i relation till inkludering.

Två lärare som anser att den typ av skola som passar elever i behov av särskilt stöd bäst, undantaget de med syn och hörselnedsättningar, är en inkluderande skola, bland annat för att de lär av andra elever:

.../ I think that eh...eh it is good that the government has permitted it. And I think that we should continue promoting it, because those children were thinking that they were unable when actually they are able. And even were better to do things, then the normal ones. That is my opinion it is ok. I like it... They should be together all. The special need, another one, two normal ones, like that. And we put them together. (Amanda)

Inclusive school, the only problem we have that now there are no special teachers, most of the teachers are not well conversed on how to handle these children, yah, so and the big numbers cannot even allow it. There is some like me, now I have the knowledge but because the class is big you fail to get enough time for them because most/... /they need enough time, everything. So you find that either these ones, the normal ones may lose, want to concentrate on these ones eh. (Denise)

En lärare poängterar vikten av att behandla alla lika och säger att:

I think it's good. Those children get, gain more courage to learn.

Två lärare på specialskolan, anser att man kan inkludera elever med vissa typer av funktionsnedsättningar, men inte andra:

/... / Children with autism, children who have Down syndrome, those ones can't be included in normal schools, but people who are disabled, yes. (Brian)

/... / I'm talking about children with other disabilities, not the learning difficulties. It is ok to put them in an inclusive setting. Cause the brain is, the brain works, it is just the other what, disability which they can coop up with. If they are given the conducive environment, they are physically handicapped and they put for them, what are they called? Eh? Yea... the ramps. Then you try to make the environment conducive for them they will learn at the same base, some of them (störande ljud) better than the other ones. You will be surprised. (Bridget)

Brian tror att elever med autism och Downs syndrom skulle känna sig underlägsna i vanliga skolor och vill inte att de skall utsättas för detta. Även Ann på Skola A anser att en svårighet med inkludering är att eleven i behov av särskilt stöd kan känna sig utanför i klassen som grupp eftersom de andra eleverna kan diskriminera honom eller henne, men på det stora hela är hon positiv till inkludering eftersom det skapar möjligheter för elever att lära av varandra.

I would say it is very good. Because it makes children to learn from others, it makes them to adapt to the environment they live in. (Ann)

Carl menar det beror på lärarens kompetens och attityd utifall ett inkluderande arbetssätt är positivt:

This depends on the type of the teacher. If it is a devoted teacher, and knows what to do, if he has got the knows of how to handle these children fine, it can be possible to put them. But if not, no. Cause our (syftar på skolan) is different here.

Christina är negativt inställd till inkludering då hon menar att elever i behov av särskilt stöd behöver annorlunda inlärningsmetoder än dem hon använder sig av i sin undervisning:

Actually me what I would say, all the children who need special education, they should be separated from others. Because the way these other ones are taught is not the same way the other ones are supposed to be taught. For example the child who is not deaf, he cannot hear, you have to use sign language...

Elever som har lättare utvecklingsstörning borde enligt henne ha speciella lärare och gå i speciella klasser. Även Caroline anser att elever i behov av särskilt stöd kan gynnas av specialundervisning och extra mycket uppmärksamhet från lärare men att man samtidigt inte borde segregera dessa elever från sina klasskamrater, då det kan påverka deras studiemotivation och självkänsla:

Maybe somebody is limb, when they are doing work, like the work he is able to do, she is able to do, and you try to segregate that person. Once you do it, he will lose interest... And maybe he'll start asking questions to himself; why is it for me that I am put apart, why is it that I'm always aside? And also we may have these cases of HIV, if you are having such a case also, such a person if you try to segregate... hm, he or she will feel lonely, that person will not be comfortable, he or she will lose hope...

Tillfrågade om de anser att de elever de undervisar just nu skulle behöva byta skola för att få sina behov tillgodosedda svarar två lärare:

Hmm... I think we can help them. Maybe if we get a serious case. A serious case that one we should recommend for special schools. But as per now, those children who we have we don't have the proper, maybe like the mentally retarded, we don't have those severe ones. We have these ones who are what? Mild. Only, mild learners. Those ones we can manage them. As I told you earlier that you give work for these ordinary ones, and then you go to her and get special work for her. With the time. (Amy)

/... / right now in class no. They are managing, they are managing. (Deborah)

Tankar om framtiden

Lärarna ser över lag ljust på framtiden för elever i behov av särskilt stöd. Donna säger:

.../ these children when they are still young, you can't determine what they will be, they are young. Because as I have said, they keep on changing as they grow. I think they may change. That is why we assist, we write in their books so that they also cope eh? We take them according to their understanding, hoping that when they grow they will pick at least they will do something.

Deborah tror att hennes elever kommer att utvecklas mer och mer:

My thoughts about that I think, cause I'm teaching young ones, I think as they grow and they mature they will improve, they will improve eh they will improve.

Beth på Skola B uttrycker sig så här om sina elevers utvecklingsmöjligheter:

.../ but here we have a occupational therapist and he's (ohörbart) the assessment to find out that the child needs special school or sometimes (ohörbart) the child needs special school for a short time but then go to normal school.

Sammanfattningsvis visar våra resultat att lärarna framförallt har erfarenhet av inkludering av elever som har svårigheter i sin inläring av olika orsaker. Framträdande orsaker till skolvårigheterna är fattigdom, HIV/AIDS och inbördeskrig. I skolan tar det sig uttryck som hyperaktivitet, inåtvändhet och långsam inläringstakt. Samtliga lärare individualiserar undervisningen. Flera lärare anpassar tiden och väntar in de elever som har långsam inläringstakt. Lärarna konkretiserar undervisningen genom att använda exempelvis bilder. Några av lärarna säger att de anpassar klassrumsmiljön genom att möblera efter elevernas behov. Flertalet lärare betonar vikten av föräldrasamverkan för att inkludering skall lyckas. Lärarna anser även att det är viktigt att ha ett kärleksfullt förhållningssätt till elever. Två hinder lärarna ser i att undervisa elever i behov av särskilt stöd är att tiden inte räcker till för dessa elever och att organisationen inte är anpassad efter deras behov. Flera av lärarna säger även att lärarens kompetens och attityd kan vara ett hinder. Möjligheter som lärarna ser med att inkludera elever i behov av särskilt stöd är social utveckling för alla elever. De flesta av lärarna anser att de har tillräcklig kompetens för att möta alla elevers behov men de önskar sig ändå mer kompetensutveckling.

Informanterna över lag har en positiv inställning till inkludering. Speciellt de lärare som har lång erfarenhet av att arbeta i klasser med en eller flera elever i behov av särskilt stöd, ser inkludering som någonting som gynnar dessa elever. På specialskola är lärarna tveksamma till inkludering och uttrycker en vilja att skydda sina elever och en oro över att de inte skulle få adekvat stöd om de gick i "vanliga" skolor.

DISKUSSION

I detta avsnitt diskuterar vi inledningsvis under rubriken *Metoddiskussion*, hur väl det metodval vi gjort har fungerat för att besvara studiens syfte. Därefter följer vår *Resultatdiskussion* där vi diskuterar resultaten i förhållande till syfte och frågeställningar, i relation till den teoretiska ramen och tidigare forskning.

Metoddiskussion

Nedan diskuterar vi hur vi upplevde att vår valda metod fungerade för att besvara vårt syfte, vad som gick bra och vad vi kunde ha gjort annorlunda.

Vi anser att valet av metod fungerade väl för att besvara våra frågeställningar. De kvalitativa intervjuerna gav oss en djupare inblick i informanternas tankar kring att undervisa elever i behov av särskilt stöd och vilka inställningar de hade till detta.

Informanterna hade erfarenheter av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, vilket gjorde att de kunde ge fylliga och informativa svar. Därför är vi nöjda med vårt urval.

Vi är medvetna om vikten av att vara källkritiska, särskilt då man söker information på Internet. Då vi sökt material till bakgrunden om Uganda och Ugandas utbildningsväsende har vi i första hand sökt använda oss av statliga, uppdaterade hemsidor. Som komplement till de ugandiska hemsidorna har vi använt oss av information från internationella sådana, som UNESCO, vilket bör öka uppsatsens tillförlitlighet. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007: 325) poängterar att då man har möjlighet, bör man välja oberoende primärkällor.

Gällande reliabiliteten gjorde vi som vi föresatt oss och bad lärarna och skolledarna att välja platser på skolan för intervjuerna. Det var ibland svårt att hitta en ostörd och lugn plats då elevernas raster sammanföll med intervjutillfällena, vilket vi tror till viss del har kommit att påverka reliabiliteten. Yttre störningar gjorde att enstaka ord föll bort vid inspelningen av vissa av intervjuerna. Något vi skulle göra annorlunda om vi gör en liknande studie igen, är att besöka skolorna senare på dagen för att göra intervjuerna i lugn och ro. Genom att vi spelade in intervjuerna och bad intervjupersonerna upprepa vad de sagt, upplever vi att resultaten inte påverkats alltför mycket. Att en av oss förde stödanteckningar under intervjutillfällena tror vi ökade reliabiliteten. En fördel i sammanhanget var det faktum att vi var två, vilket gjorde att vi båda två kunde ställa frågor då någonting tedde sig oklart. Viktigt är dock att återigen påpeka att en av oss tog en mer framträdande roll i samtalet och ställde de flesta frågorna vilket gjorde att vi slapp besväret av att transkribera samtal där personer ”talar i mun på varandra”.

För att få en hög validitet i intervjusvaren försökte vi anta ett positivt och nyfiskt angreppssätt och skapa ett gott samtalsklimat för att informanterna skulle svara sanningsenligt, dock är vi medvetna om att de ibland kan ha uttalat sig som de ansåg passande i enlighet med yrkesrollen. Samtalen upplevdes från vår sida som relativt prestigelösa och fria, vilket till viss del kan vara en effekt av att vi garanterade intervjupersonerna största möjliga anonymitet. Eftersom vi använde oss av ostrukturerade intervjuer fick intervjupersonerna möjlighet att ge

långa svar där deras tankar kring, och erfarenheter av, inkludering m.m. verkligen framkom. Vi är medvetna om att det kan vara en fördel att utföra pilotstudier för att försäkra sig om att intervjuguiden täcker de teman man önskar och eftersom vi, på grund av tidsbrist och inledande svårigheter i att få kontakt med skolor, inte utförde några pilotintervjuer var vi beredda på att förändring kunde bli nödvändiga. Efter de första intervjuerna märkte vi dock att intervjupersonerna tycktes tolka våra frågor på det sätt vi önskat och att vi endast behövde ändra småsaker. Vi märkte inga direkta missförstånd i översättningen av begreppen. Dock var det en del begrepp som intervjupersonerna endast hade lite kunskap om. Då lät vi dem förklara hur de tänkte och därefter berättade vi kort om vår förståelse av begreppen, vi upplever att intervjuguidens frågor var goda medel för att få svar på våra frågeställningar.

Då vi endast har intervjuat 12 lärare är vi medvetna om att vi inte kan dra generella slutsatser av våra resultat. Dock menar vi att vi kan ha uppnått en viss *relaterbarhet* i undersökningen genom att vi försökt vara så noggranna som möjligt i beskrivningen av vårt genomförande för att möjliggöra att liknelser dras till liknande situationer. Vi eftersträvade att uppnå teoretisk *mättnad* och intervjuade lärare och rektorer tills vi märkte att intervjupersonerna gav oss svar som inte tillförde något nytt utan mer eller mindre upprepade tidigare personers uppfattningar.

Observationerna och intervjuerna av skolledarna fyllde sitt syfte att ge ett sammanhang till tolkningarna av intervju svaren. Hade vi haft möjlighet hade vi gjort fler observationer och låtit dem bli en additionell metod till de kvalitativa intervjuerna.

Resultatdiskussion

Syftet med vår studie har varit dels att undersöka hur ett antal lärare i primary school i Kampala, Uganda, hanterar att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina skolklasser, dels att undersöka vilken inställning dessa lärare har till inkludering. Syftet har preciserats i följande frågeställningar: *Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med inkludering? Vilka möjligheter, respektive hinder, anser lärarna finns när det gäller att inkludera elever i behov av särskilt stöd? På vilken nivå förlägger lärarna i huvudsak dessa möjligheter/hinder? Vilka elever anser lärarna kan vara inkluderade?* I detta avsnitt kommer vi att diskutera resultaten av studien i ljuset av våra teoretiska begrepp och koppla dem till syfte och frågeställningar.

Vi har ett mångfaldigt resultat och har därför varit tvungna att begränsa oss. Vi har särskilt valt att fokusera på följande resultat.

Inkludering och delaktighet

Under våra skolbesök uppmärksammade vi ett stort antal elever med fysiska funktionsnedsättningar. Med den förkunskap vi hade kring hur elever i behov av särskilt stöd, länge marginaliserats i Ugandiska skolor, fick vi uppfattningen att UPE-programmet har lett till att dessa elever fått möjlighet att gå i skolan. Detta bekräftades av våra informanter. Flera lärare poängterade hur barn i behov av särskilt stöd tidigare gömts undan av sina familjer och knappt setts som barn men att detta ändrats under senare år, vilket visar på programmets betydelse för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Vi relaterar detta till forskning som visar att ett nationellt ställningstagande för inkludering är viktigt för att ett inkluderande

arbetsätt skall kunna implementeras i skolorna (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003:16).

Vi har alltså upplevt att elever i behov av särskilt stöd finns i skolorna och undervisas. Frågan är hur de undervisas? Är de inkluderade i ordets sanna bemärkelse när klasserna är så stora och undervisningen går ut på att läraren ställer frågor och eleverna svarar i kör. Vi tror att det är svårt att individanpassa undervisningen och göra alla elever delaktiga i en sådan situation. Detta talar emot inkluderingsstankens demokratiska syfte. Eftersom ett inkluderande arbetsätt innebär att alla elever skall vara delaktiga i undervisningen ställer vi oss kritiska till om skolorna och lärarna verkligen arbetar inkluderande, trots att lärarna anger att de gör det, eftersom de följer UPE-programmet. Vi menar att det höga elevantalet relaterat till lärartätheten försvårar delaktighet för alla elever, inklusive de som är i behov av särskilt stöd.

Som vi nämnt är Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010:120) kritiska till hur inkluderings teorier används oreflekterat som en lösning på problemet att barn inte utbildas i utvecklingsländer, eftersom själva inkluderingen inte innebär en garanti för att deras behov tillgodoses. Vi tror att det har betydelse hur man tolkar begreppet inkludering för om man anser att undervisningen är inkluderande eller ej. Vi ställer oss frågande till bakgrunden och motivet för ett inkluderande arbetsätt i Ugandas skolor. Har strävan att inkludera elever i behov av särskilt stöd ett ideologiskt motiv eller är det enbart av ekonomiska skäl som dessa barn inkluderas? Som Armstrong m.fl. poängterar har Världsbanken ekonomiska motiv för att införa inkluderande undervisning i utvecklingsländer (2010: 8f) vilket har ringa koppling till de politiskt demokratiska motiv ur vilka begreppet formades. Detta kan kritiseras då inkludering kan bli enbart en kostnadseffektiv lösning där barn trängs i stora elevgrupper utan någon möjlighet till delaktighet.

Trots att man kan diskutera hur delaktiga eleverna är, tror vi att de elever med funktionsnedsättningar som vi träffade i skolorna aldrig hade fått chansen att utbilda sig utan UPE-programmet och tanken om inkluderande undervisning. Det få specialskolor som finns för elever i behov av särskilt stöd är ofta privata och för kostsamma för att barnen skall kunna gå i dem. Denna reflektion baserar vi på den diskussion som finns i Salamancadeklarationen angående specialskolor i utvecklingsländer och elevers möjligheter till utbildning (Svenska Unescorådet, 2006:16). Även lärarna poängterar att de flesta elever i behov av särskilt stöd inte har möjlighet att gå i specialskolor då dessa är alltför dyra.

Arbetsätt och specialpedagogiska perspektiv

När det gäller att hantera att inkludera elever i behov av särskilt stöd menar lärarna att de individualiserar undervisningen genom att använda sig av olika undervisningsstöd och anpassa klassrumsmiljön på olika sätt. Då de försöker anpassa undervisningen till eleverna och inte forma dem efter sina undervisningsmetoder är vår tolkning att lärarna intar ett relationellt perspektiv (Persson, 2007:166ff). Lärarna ifrågasätter undervisningen och sin egen roll, istället för att fokusera på att eleven skall ändra sig. Studier visar att de lärare som intar ett relationellt perspektiv ofta har en positiv inställning till inkludering (Avramidis & Norwich, 2002 i Linikko 2009:42). Vi ställer oss dock frågande till om lärarna i vår studie hade intagit ett relationellt perspektiv om förutsättningarna sett annorlunda ut. Eftersom skolorna (bortsett från specialskolan) inte har några speciella undervisningsgrupper eller speciallärare/specialpedagoger är lärarna enligt vår mening mer eller mindre tvungna att inta ett relationellt perspektiv. Dock visar våra resultat på att de flesta lärarna i vår studie

förmodligen hade intagit detta perspektiv även om förutsättningarna sett annorlunda ut eftersom de har en positiv inställning till inkludering. De lärare som är mer negativt inställda till inkludering hade troligtvis intagit ett kategoriskt perspektiv och ansett att deras elever som är i behov av särskilt stöd skulle gynnas av att undervisas av en speciallärare/specialpedagog i en speciell undervisningsgrupp i stället för i den ”vanliga klassen”.

När en av lärarna förklarar hur hon tar itu med hinder i undervisningen genom att förändra en elevs position i gruppen, tyder det på att hon till viss del förlägger hindret hos eleven, men att hon samtidigt beaktar individens roll i gruppen och hur den kan påverka inläringen. Som vi nämnt är ett flexibelt arbetssätt viktigt för lyckad inkludering. Lärarens förmåga att individualisera undervisningen och använda sig av många olika metoder är betydande (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008:26).

Lärarnas inställning till inkludering

Forskning visar att lärare ofta är negativt inställda till inkludering av elever i behov av särskilt stöd då de har en hög arbetsbelastning som stora elevgrupper (Scruggs & Mastropieri, 1996 i Linikko, 2009:41). Våra resultat ger en annan bild, trots de stora klasserna och att lärarna uttrycker många hinder med inkludering är en stor andel av lärarna i vår undersökning i huvudsak positiva till inkludering. Ett uttalande som belyser det samlade intryck vi fått från intervjuerna är Amandas:

It is ok they should be together. They learn from each other, no problem.

Vi menar att lärarnas inställning är av stor vikt för hur undervisningen tar sig uttryck. I Unescos *Riktlinjer för inkludering* betonas vikten av att lärare har positiva attityder för att inkluderingen skall lyckas (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska institutet, 2008: 27). De intervjuade lärarna anser att inkluderande undervisning gör att elever lär sig att acceptera varandras olikheter och lär av varandra. I Salamancadeklarationen betonas att inkluderande undervisning är det mest effektiva sättet att skapa solidaritet mellan barn (Svenska Unescorådet 2006:19).

Gällande vilka elever som lärarna anser kan inkluderas, menar de att de klarar av att undervisa de elever i behov av särskilt stöd som just nu går i deras klass. Några av lärarna önskar kompetensutveckling och stöd, men anser inte att ”deras” elever behöver byta skola, trots att de känner till specialskolor för barn i behov av särskilt stöd. På en skola menar man att den kärlek som genomsyrar verksamheten är speciell för just den skolan och att eleverna som har HIV/AIDS är i stort behov av detta. De skulle inte klara sig någon annanstans. När det kommer till att inkludera elever med syn- och hörselnedsättningar eller grav utvecklingsstörning var lärarna mer tveksamma. De ansåg sig inte ha kompetens nog eller nödvändiga redskap för att undervisa dessa elever. Det faktum att lärarna inte har några erfarenheter av att undervisa dessa elever, undantaget specialskolan, tror vi kan ha påverkat deras inställning. Som vi nämnt kan lärares inställning till inkludering ändras om de under en tid har en elev med funktionsnedsättning i sin klass (Giangrecos, Dennis, Cloningers, Edelmans & Schattmans, 1993 i Linikko, 2009:38). Våra resultat bekräftar att erfarenhet har betydelse för lärarens inställning, då de visar på att de lärare som arbetar på specialskolan är mer negativa till inkludering av elever i behov av särskilt stöd i ”vanliga” klasser än de lärare som arbetar på de inkluderande skolorna och som alltså har erfarenhet av detta.

Gällande lärarkompetens och dess betydelse för inställningen till inkludering, visar studier att lärares positiva inställning även beror på hur mycket specialpedagogik de läst (Scruggs & Mastropieri 1996 i Linikko, 2009:39). Brian är ett exempel på en lärare som saknar erfarenhet av att arbeta inkluderande och som i jämförelse med andra har relativt lite utbildning i specialpedagogik. Vi tror att detta är en av anledningarna till den negativa inställning han har till inkludering av elever i behov av särskilt stöd i "vanliga" skolor. Han menar att eleverna får lära sig praktiska färdigheter på specialskolan som lärare på andra skolor inte skulle ha tid eller lust att lära ut. De andra lärarna på skolan uttrycker liknande åsikter, men en lärare menar att eleverna har utvecklingspotential, vissa av dem kanske endast har ett tillfälligt behov av att gå på skolan. Senare kan de byta till en vanlig skola. Denna progressionstanke kopplar vi till den symboliska interaktionismens syn på människan som föränderlig och von Wrights beskrivning av att behov i ett relationellt perspektiv bör ses som situationsbundna och obeständiga (von Wright, 2002:12).

Lärarnas förhållningssätt och elevernas jagbildande

Vad gäller förhållningssätt poängterar lärarna att en vänlig och kärleksfull inställning är viktig i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Carl betonar vikten av att vara en god förebild för sina elever genom att visa kärlek till alla barn. När Donna berättar om den lilla flickan som inte vågar gå in i klassrummet och hur hon ger henne stöd i att våga göra detta frågade vi henne vilket gensvar detta gav. Hon svarar: "she feels at least she is somebody." När Amy säger att hon aldrig räknar bort någon elev, utan förväntar sig att alla elever har en möjlighet att klara av hennes uppgifter nedvärderar hon ingen. Vi tror att Amys förväntningar lyfter eleverna och får dem att känna sig delaktiga, med grund i Mittlers (2004 i Linikko, 2009: 38) tankar att lärares förväntningar på eleverna påverkar inkluderingen.

Vi anser att Meads teorier kring jaget och formandet av identiteten (Trost & Levin, 2010:111) aktualiseras i relation till detta förhållningssätt. Som vi ser det hjälper Donna och Amy sina elever att skapa en god självbild genom att visa dem att de räknas och att tror på deras förmåga. När lärarna visar att elever i behov av särskilt stöd är personer att älska, och att alla barn är lika mycket värda, är vi övertygade om att det har en inverkan på elevernas självuppfattning. Speciellt i kontrast till hur samhällssituationen tidigare sett ut för dessa elever. Många föräldrar har känt skam för "avvikande" barn och gömt undan dem i hemmen.

Eftersom ingen av skolorna vi besökte hade specialklasser (utom specialskolan), undervisades alla elever gemensamt. Forskning visar att om det finns speciella undervisningsgrupper på en skola, ökar lärarnas vilja att exkludera "avvikande" elever från den "vanliga" klassen (Linikko, 2009:40). Vi menar att ifall jaget formas i interaktion med andra, spelar det en avgörande roll vilken grupp vi tillhör och om vi känner oss delaktiga i sociala sammanhang. Flera lärare vill visa för barnen att alla elever är lika mycket värda och att de bör se olikheter som någonting positivt. Därmed vill vi säga att alla elever i en klass har nytta av att elever i behov av särskilt stöd inkluderas. Att lära sig acceptera olikheter som någonting vanligt förekommande och berikande tror vi främjar acceptans och medmänsklighet.

Sammanfattning

Under vistelsen i Uganda, i undervisningen på universitetet och i mötet med funktionsnedsatta barn från slumområden, fick vi en tydlig bild av de utmaningar som finns i att erbjuda undervisning för alla barn i ett utvecklingsland. Vi såg vilka effekter UPE-programmet haft för elever i behov av särskilt stöds möjligheter att gå i skolan. I de skolor vi besökte fanns det klasser med upp till 80 elever, men det finns även klasser med över 100 elever. Vi förstod att det finns rent praktiska svårigheter för elever med funktionsnedsättningar i att ta sig till skolan och ta del av undervisningen och då var vi ändå i huvudstaden där chanserna till utbildning är större än på landsbygden. I ljuset av allt detta blev vi mycket överraskade av informanternas överlag positiva inställning till inkludering, kompetensutveckling och läraryrket i allmänhet. Vi är övertygade om att lärarnas positiva inställning och engagemang för dessa elever är avgörande för att inkluderingen skall fungera. Vi uppfattar det som att tanken ”disability is not inability” är befäst hos de lärare vi intervjuat. Den starkaste viljan och de till synes gladaste eleverna fann vi på den resurssvagaste skolan strax intill slummen. Där var alla tillsammans i vått och torrt, som vi upplevde en dag då vi fick fly från regnet som öste in genom fönstren utan luckor. Vi låter Amandas citat avsluta vår diskussion:

There is not much but what I would like to say... Yeah let me at least put in that; let the government or any other organization, continue to support the inclusive education because it is good for our children. That is what I would say, in conclusion. (Amanda)

Slutord

Under studiens gång har vi fått mycket ny kunskap och viktiga erfarenheter men även fördjupat oss i sådant vi hade viss kunskap om sen tidigare. Vi har fått möjlighet att studera skolsystemet i ett utvecklingsland och dess relation till internationella aktörer. Inkludering är ett mångtydigt och komplex begrepp och vi har belyst det i en ny kontext. Att fokusera på inkludering har gjort att vi fördjupat oss i internationella styrdokument rörande begreppet. De aspekter som vi fäst oss vid och den största utmaningen är att ge alla elever möjligheter att vara delaktiga i undervisningen och att ha ett demokratiskt förhållningssätt. De erfarenheter vi fått av hur lärare i Uganda försöker individualisera undervisningen och arbeta inkluderande med mycket stora klasser har givit oss inspiration och perspektiv på vår egen verklighet. En lärare uttryckte att alla lärare behöver utbildning så att de kan bemöta alla elever, vilket blir ytterst relevant i ett land som Uganda där begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” inbegriper så mycket mer än i Sverige.

Som vi nämnt har tidigare forskning visat att även skolledares positiva inställning är viktig för lyckad inkludering och våra bakgrundssamtal med skolledarna indikerade att det skulle vara intressant att undersöka detta. Vi skulle också tycka det vore mycket intressant att undersöka och jämföra både svenska och ugandiska elevers tankar kring och erfarenheter av inkludering.

Referenser

- Andersson, B. & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Hämtat 2011-08-14 från <http://www.butiken.spsm.se/detail.asp?type=nyhet&bestnr=00037>
- Armstrong, C.A, Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education – International Policy & Practice*. Padstow: SAGE Publications
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat*. Liber AB
- Brandström, P. & Krogfors, C. (2011). *Uganda*. I NE.se. Hämtat 2011-07-02 från <http://www.ne.se/lang/uganda>
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur: Lund
- DANIDA DEVFORUM. (u.å/11). *Good Practice Case Story on Disability in Development*. Hämtat 2011-05-16 från <http://www.danidadevforum.um.dk/NR/rdonlyres/83C5E783-2971-44A3-91C8-88EACEF066B4/0/CaseStudyEstablishingInstitute.pdf>
- EENET. (u.å. /11). Hämtat 2011-08-26 från <http://www.eenet.org.uk/index.php>
- Elwana, D. (2000). *Uganda hits primary education target*. I World Education Forum (WEF) Hämtat 2011-07-06 från http://www.unesco.org/education/wef/en-leadup/rmeet_afric_uganda.shtm.
- Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. i J. Tøssebro (red.) *Integrering och inkludering*. (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur AB
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel. Del 1*
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). *I've counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities*. i *Exceptional Children*, 59:4, (s. 359-372).
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Uddevalla: Daidalos AB
- HANDISAM. (u.å/11). Hämtat 2011-08-11 från http://www.handisam.se/Tpl/NormalPage_404.aspx
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Liber Distribution
- Jennings, C. & Willén, L. (2010). *Han är kung, hon är tung*. Göteborgs universitet
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget AB
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Kyambogo University. (2009). Hämtad 2011-05-16 från www.kyu.ac.ug/snwelcome.html

Linikko, J. (2009). *Det gäller att hitta nyckeln - Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling i specialpedagogik. Stockholms universitet

Millenniemaalen.nu. (u.å./11), a. *Millenniemaal 2*. Hämtad 2011-08-11 från http://www.millenniemaalen.nu/flx/v3/maal/millenniemaal_2/

Millenniemaalen.nu. (u.å./11), b. *Om millienniemaalen*. Hämtad 2011-08-11 från http://www.millenniemaalen.nu/flx/v3/om_millenniemaalen/

Ministry of Education and Sports (MOES). (2003). Hämtad 2011-05-16 från http://www.education.go.ug/special_needs_&_careeres_guid_.htm

Ministry of Education and Sports (MOES). (2011). Hämtad 2011-08-26 från <http://www.education.go.ug/>

Nilholm, C. (2006), a *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” - vad betyder det och vad vet vi*. I *Forskning i Fokus* nr 28. Hämtad 2011-08-15 från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1824

Nilholm, C. (2006), b *Möten? – Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådet

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Studentlitteratur

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

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

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB

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

Svenska Uneskorådet & Specialpedagogiska institutet (2008). *Riktlinjer för inkludering – Att garantera tillgång till Utbildning för alla, del 1*. Hämtad 2011-08-14 från <http://www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Svenska-Uneskoradets-arbete/Bestall-broschyren.aspx>

Trost, J & Levin, I. (2010) *Att förstå vardagen - Med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB

Udenrigsministeriet. (u.å./11). Hämtad 2011-08-14 från <http://um.dk/en/danida-en/>

Uganda National Education Support Center (UNESC). (2009). Hämtad 2011-05-18 från <http://www.unesc.go.ug/>

UNESCO-IBE. (2010/11). *World Data on Education, 7th edition*. Hämtat 2011-04-03 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190203e.pdf>

UNICEF. (2009). Hämtat 2011-08-16 från www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf

Utrikespolitiska Institutet, a. (2011). *Uganda*. I Landguiden.se. Hämtat 2011-07-07 från <http://www.landguiden.se/Lander/Afrika/Uganda/Utbildning>,

Utrikespolitiska Institutet, b. (2011). *Äldre Historia*. I Landguiden.se. Hämtat 2011-08-25 från <http://www.landguiden.se/Lander/Afrika/Uganda/Aldre-Historia>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2011-05-15 från <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>

von Wright. M. (2002) *Det relationella perspektivets utmaningar – En person i betraktelse*. i *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv*. (s. 9-20) Skolverket (2002).

Bilaga

Intervjuguide (lärare)

For how long have you worked as a teacher?

For how long have you worked at this school?

Why have you chosen to work at this particular school?

Tell us about your group of pupils (grades, number of pupils, distribution of girls and boys)

What is your education and degree?

Do you have any training in special education?

What types of different schools do you know about?

- Normal school, inclusive school, special school?

- What type of school is this?

What is a pupil in need of special support to you?

What is the meaning of inclusive education? How is it different from ordinary education?

Do you think that there are any differences between being disabled and having learning difficulties?

Tell us about your experience in pupils in need of special support.

Can you give examples?

-What kind of special needs did or does the pupil have?

- Where were/are the pupil taught? Where/are they taken out of class to be taught elsewhere or where/are they taught in the same classroom as the other pupils?

- Did/does their presence affect other pupils in any special way? How?

How do you assess that a pupil is in need of special support?

Do you encounter any difficulties in teaching pupils in need of special support?

- What do you think those difficulties are due to (environment, organization, your own skills, the pupil/pupils)?

- Do you find it easier to teach pupils with certain special needs than others? Why?

How do you think that your pupils that are in need of special support succeed in school, socially and academically?

What are your thoughts on these pupils' future education?

- Opportunities/difficulties regarding academic and social development?

Do you think that any of your pupils should go to any other type of school?

- If so, what type of school?
- What type of school do you consider most appropriate for pupils in need of special support?

Who decides in which class a pupil in need of special support should attend?

- If they should be included or not?
- Do you have any influence on which pupils are to be enrolled in your class?

Do you feel that you have adequate skills to respond to all pupils according to their needs?

- If not, what would you like to have more training in?

Do you get any kind of support for teaching pupils in need of special support?

- If so, what kind of support do you get?

Do you individualize your teaching?

- If so, can you give examples?

Do you get any support in individualizing your teaching?

- If so, what kind of support do you get?

Do you use any aid in communicating with your pupils?

- Sign language, pictures etc?

What is your opinion on inclusion of pupils in need of special support?

- Do you have any experience with this?
- What opportunities and obstacles do you find with including pupils in need of special support?
- What do you think those obstacles are due to (pupil level, peer level, teacher level, school level, the physical environment surrounding the pupil)?
- Do you find it easier to include pupils with certain special needs than others? Why?

Have you experienced any change in the work on inclusion of pupils in need of special support in recent years?

Which guidelines govern the school practice regarding pupils in need of special support?

- How do these guidelines affect your teaching?
- Do you think these guidelines are feasible in practice on the conditions that exist?

(Are you familiar with guidelines like the Salamanca Statement, the United Nations Standard Rules, Convention on the Rights of the Child/CRC and the United Nations Millennium Development Goals?)

Is there anything you would like to add?