



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Specialpedagogik i västra Kenya

- en kvalitativ studie om specialpedagogiska förutsättningar i två skolformer

Anneli Byström & Sara Wirzén

Kurs: LAU390

Handledare: Michael Walls

Examinator: Jan Lindström

Rapportnummer: HT11-2450-05



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Specialpedagogik i västra Kenya – en kvalitativ studie om specialpedagogiska förutsättningar i två skolformer

**Författare:** Sara Wirzén & Anneli Byström

**Termin och år:** Ht 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Michael Walls

**Examinator:**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** Integrering, inkludering, special needs education, elever med behov av särskilt stöd, specialpedagogik, en skola för alla, normalitet & avvikelse, delaktighet & jämlikhet, social kontext

## **Sammanfattning:**

Vår studie bygger på möten med lärare från fem kenyanska skolor. Vårt huvudsyfte är att undersöka lärarnas synsätt kring specialpedagogik och hur de praktiskt arbetar i två olika skolformer med elever som behöver särskilt stöd. Vi vill också undersöka hur verksamheten är ordnad, så att filosofin om ”en skola för alla” möjliggörs. Dessutom om teori stämmer överens med praktik i de skolformer vi möter. Genom vår studie vill vi få en fördjupad förståelse för hur specialpedagogik i Kenya fungerar.

I ett inledande skede utgick vi från tidigare forskning och vår egen förförståelse om komplexiteten med specialpedagogiskt arbete. För att undersöka hur skolorna i Kenya fungerade använde vi två metoder, nämligen observationer och intervjuer. Vi har utgått från det sociokulturella teoriperspektivet och ett antal begrepp som belyser våra frågeställningar.

Vårt resultat har visat att den sociala kontexten påverkar hur väl arbetet med specialpedagogik kan genomföras i praktiken. Vi har sett att teori sällan överensstämmer med praktik i den kenyanska kontext vi besökte. Samhällets syn och politiska ställningstaganden kring funktionshindrade påverkar de resurser och möjligheter den specialpedagogiska verksamheten har.

*Our "attitudes" towards persons with disabilities  
may be our biggest handicap!*

(Ministry of Education, Kenya, 2006)

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
Kimilili, Kenya .....	6
Historik .....	7
Avgränsningar .....	7
Specialpedagogik i Sverige.....	7
Koloniseringen och skolan .....	7
Kenyansk specialpedagogik ur ett historiskt perspektiv.....	8
Styrdokument.....	9
Sverige .....	9
Kenya.....	9
<b>Problemformulering</b> .....	<b>10</b>
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>10</b>
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>11</b>
Specialpedagogik – Vad är det?.....	11
Specialpedagogik internationellt.....	12
Kenyanska bestämmelser angående Special Needs Education .....	12
Administration och organisation.....	12
<b>Teoretisk anknytning</b> .....	<b>13</b>
Sociokulturellt perspektiv .....	13
Mediering och situerat lärande .....	14
Den närmaste utvecklingszonen .....	15
Motivationsaspekter.....	15
Lärares roll.....	16
Engelska begrepp och två olika skolformer .....	16
Inkluderande skolform.....	16
Integrerad skolform .....	16
Begrepp .....	17
Normalitet och avvikelse .....	17
”En skola för alla” .....	18
Delaktighet och jämlikhet.....	19
<b>Metod</b> .....	<b>19</b>
Metodval .....	20
Informanter och Urval.....	21
Genomförande.....	22
Etisk hänsyn .....	22
Validitet och reliabilitet .....	23
Metoddiskussion .....	23
<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>24</b>
KISEA.....	24
Två inkluderande (inclusive) skolor .....	25
Observation av en lektion i en inkluderande miljö .....	26
Integrerade skolor med specialundervisning.....	26
Observation i en integrerad klass 5:.....	29
<b>Analys och Diskussion</b> .....	<b>30</b>
Vilken syn på elever i behov av särskilt stöd uttrycks bland de lärare vi möter? .....	30
Kan vi se att den sociala kontexten präglar lärarnas arbetssätt i deras strävan att möta varje elevs behov? .....	32
Bidrar de olika skolformerna (Integrerad skolform och Inkluderande skolform) till skillnader i de olika verksamheterna?.....	33

Hur genererar lärarnas pedagogik i den kenyanska skolan ”en skola för alla”? .....	34
Slutdiskussion .....	35
Eleven .....	35
Lärarens roll.....	35
Samhället och skolan .....	36
Avslutning .....	36
<b>Förslag till vidare forskning .....</b>	<b>37</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>38</b>
<b>Appendix .....</b>	<b>40</b>
Intervjufrågor .....	40

## **Inledning**

På den specialpedagogiska arenan talas det ofta om hur man kan skapa en inkluderande skolmiljö där alla elever känner sig delaktiga och betydelsefulla. I skoldebatten har denna önskan kommit att gå under begreppet ”en skola för alla”, där inkludering är det man vill uppnå. Trots en brokig historia är man nu i svensk skola överens om att funktionshindrade och individer av behov av särskilt stöd ska ha rätt till en adekvat utbildning. Man är dock överens om att det är ett dilemma exakt hur det ska gå till.

Vi har båda ett personligt intresse för funktionshinder och elever med behov av särskilt stöd. Därför vill vi undersöka hur praktiken ser ut i specialpedagogiska verksamheter, eftersom det är en del av den skolvärld vi kommer vara yrkesverksamma i. Vi vill också undersöka hur stor betydelse lärarnas sociala kontext har för de praktiska förutsättningarna att arbeta med elever med behov av särskilt stöd och funktionshindrade. Vi ville samtidigt passa på att få ett erfarenhetsutbyte och valde därför att åka till en by i Kenya, som vi visste var engagerade på området. Genom media har vi fått en bild av att Afrika generellt är väldigt fattigt och outvecklat. Denna förutfattade bild påverkade oss att undra huruvida deras ”tänk” inom det specialpedagogiska området i skolan inte heller skulle vara så utvecklat.

Trots att många länder idag är på frammarsch angående skola och rätt till utbildning, vet vi att alla länder inte ännu är där. För oss som snart är färdigexaminerade lärare är det av intresse att undersöka om utbildningen görs tillgänglig för ”alla”.

## **Bakgrund**

I följande stycke redogör vi för bakgrunden till vårt val av ämne och upplyser även om den plats där vår studie genomfördes. Vi skildrar sedan den svenska och den afrikanska specialpedagogikens framväxt och hur specialpedagogiken så småningom blev en del av skolan.

### **Kimilili, Kenya**

Resan till Kimilili grundar sig i ett gemensamt intresse från vår sida beträffande funktionshindrades rättigheter till skolgång på ett internationellt plan. Genom en bekant hörde vi talas om möjligheten att besöka skolor och barnhem i kenyanska Kimilili, som aktivt arbetar med att utveckla funktionshindrade elevers skolgång. Vi uppfattade att ett besök i Kimilili skulle kunna bidra till att möta vårt intresseområde. Väl på plats möttes vi av ett samhälle med jordbrukande som största källa till inkomst och föda. Man kunde se att samhället befann sig i ett stadie av tillväxt, då centrum av byn utmärktes av ett vägbygge som skulle öka tillgängligheten till andra städer. De mindre vägarna var fortfarande lerbetäckta och de nyare och större var övertäckta med ett lager av asfalt. Åsnor och kor betade i varje dike och barn som var för små för att gå i skolan sågs lekande vid familjens hus, som i de flesta fall var byggda av en blandning av lera och avföring från kon. De skolor vi besökte hade många barn inskrivna och det var inte ovanligt med cirka 90 barn per klass.

En förkunskap vi hade om byn Kimilili var att vi visste att skolorna arbetade efter principen om ”en skola för alla” och därför ville vi undersöka hur denna efterlevdes. Vi ville också se hur lärare uppfattade elever med behov av särskilt stöd i deras kapacitet att tillägna sig kunskaper i skolan. Vi hoppades också upptäcka hur byns specifika kontext påverkade

lärarnas specialpedagogiska arbetssätt. Resultatet av vår resa kommer att skildras i vår uppsats och beskrivs därmed i vår efterföljande text.

## **Historik**

### **Avgränsningar**

Vi har valt att göra avgränsningar gällande Kenyas förkoloniala historia. Vi fokuserar främst på utbildningssystemet och utbildningen som den kom att formas i och med koloniseringen men också efter självständigheten.

### **Specialpedagogik i Sverige**

Persson (2007) beskriver uppkomsten av specialpedagogiken i Sverige som en följd av vår demokratiseringsprocess och en produkt av ideologiska ställningstaganden. I Sverige under sent 1800-tal ansåg man till exempel att elever med låg begåvning kunde skada en skolas rykte och hämma de resterande elevernas prestation i klassrummet. I den öppna debatten fanns även röster som menade att det var viktigt att visa elever att normavvikelse ledde till exkludering, så att man skulle avskräckas från detta. Vidare beskriver författaren att skolkommissionen år 1946 tillsatte en undersökning (SOU 1948:27) kring specialundervisning. Denna visade att synen på specialpedagogik förändrats till att ses som en tillgång och då främst som alternativ till kvarsittning. 1957 genomfördes ytterligare en utredning av skolkommissionen vilken presenterade idén om att elevers svårigheter att tillgodogöra sig läroämnen berodde på eleven själv. För att kunna möta dessa elever startade man för dem avskild specialundervisning med särskilt material och med långsammare tempo.

I 1969 års läroplan ökade kravet på att elever med funktionshinder skulle integreras i befintliga klasser, det var även då som första indikationen kom på utformningen av skolans verksamhet skulle kunna vara det främsta hindret för inläringen. Landets politiker insåg även snart vikten av fungerande specialpedagogik, vilket ledde till ökade ekonomiska bidrag till verksamheten. Vidare beskriver Persson (2007) att man i 1980 års läroplan inte längre fokuserade på skillnaden mellan normalpedagogik och specialpedagogik, utan beskrev istället målet att ”motverka att barn får svårigheter i skolan” (Persson, 2007, s 19). Då Sveriges ekonomi försämrades under 90-talet lades mycket av skolansvaret på kommunerna. Rektorer fick nu större ansvar att se till att verksamheten var ändamålsenlig. På många skolor i Sverige ledde denna decentralisering till att man skar ned i den specialpedagogiska verksamheten vilket bidragit till att Skolverket numera får ta emot fler anmälningar än tidigare angående att elever inte får det specialpedagogiska stöd de kanske egentligen skulle behöva (Persson, 2007).

### **Koloniseringen och skolan**

Mellan sent 1870-tal till 1930-talet omorganiserades skolan i både Uganda och Kenya då kolonialister och missionärer bosatte sig i länderna och kopplade samman de båda länderna med en järnväg. Huvudsyftet för de nyanlända var att sprida kristendomen men också att introducera västerländsk civilisation till länderna. Förutom att lära sig om kristendom fick man nu också lära sig att läsa och skriva, i själva verket var dessa kunskaper ett krav för att de infödda afrikanerna skulle få döpa sig. Det blev med tiden så eftertraktat att tillskansa sig dessa kunskaper att många genomgick denna mer formella skola. Man såg också på denna skolgång som en nyckel för att lyckas få anställning på något av de arbeten som kolonistatorerna erbjöd. Ibland kunde det handla om kontorsarbete där läsning och skrivning var en förutsättning (ibid.).

Missionärerna skapade till att börja med tre typer av skolor vilka var; skolor i glesbygdsområden, centralskolor i områden med hög population och gymnasieskolor. I den sistnämnda gick främst elever vars föräldrar hade högt uppsatta poster i samhället. Deras läroplan bestod då denna nya skolform tog sin början av de tre R:en (reading, writing och arithmetic) och katekesundervisning. Katolska skolor och protestantiska skolor byggdes av de olika kristna inriktningarna för att kunna sprida sin form av kristendomen vidare genom skolans verksamhet. Från denna historiska grund har skolan i stort formats till att bli en landsangelägenhet från att vara unikt utformad i sin stamtillhörighet (ibid.).

### **Kenyansk specialpedagogik ur ett historiskt perspektiv**

Genom vår resa till Kimilili i Kenya fick vi möjlighet att ta del av litteratur som beskriver den kenyanska skolan och dess specialpedagogik ur ett historiskt perspektiv. Litteraturen är skriven för lärarstudenter i Uganda och Kenya, som på det specialpedagogiska området samarbetar i deras litteratur. Deras respektive högskolor kallas *Uganda National Institute of Education* (UNISE) och *Kenya Institute of Special Education* (UNISE).

Stella Atim, Lawrence & Lokoro (2002) ger en beskrivande bakgrund till hur specialpedagogiken formats i Kenya, Uganda och Zimbabwe som alla tre har en liknande historia på området. Gemensamt för ländernas syn på funktionshindrade är att de sedan väldigt lång tid tillbaka setts som lägre kapabla individer; såväl intellektuellt som fysiskt. Denna syn ledde till att funktionshindrade individer hade svårigheter att bli accepterade, både i familj och i samhället. De försumrades, missköttes och i många fall även avvisades. Attityderna grundade sig i okunskap som ledde till denna allmänna hållning i samhället. Man ansåg att funktionshindret var en följd av häxkrafter, förbannelser eller straff från Gud för omoraliska handlingar, dessutom ansågs även handikapp vara smittsamt. Följaktligen ledde dessa attityder till att funktionshindrade individer isolerades och deras behov möttes därför varken av familj eller samhälle på ett fullgott sätt (Stella Atim et al. 2002).

Första steget mot att synliggöra funktionshindrades rättigheter i samhället togs i Uganda av den dåvarande koloniala guvernören Sir Andrew Cohen. Guvernören själv hade en släkting med nedsatt hörsel vilket väckt hans uppmärksamhet för de rådande missförhållandena. Detta ledde till att han 1952 startade den första specialpedagogiska utbildningen. Inledningsvis kallades utbildningen *Special Education* och var tillhandahållen i särskoleklasser och utpräglade specialskolor. Uttrycket *Special Needs Education* fick genomslagskraft långt senare (Stella Atim et al. 2002), vilket på svenska innebär ”undervisning för elever med särskilt behov” (Svenska Unescorådet, 2/2006).

Den specialpedagogiska undervisningen startades med strävan efter att kunna möta varje elev med utgångspunkt i just dennes särskilda behov, oavsett ålder. Man önskade även utmana varje elev till deras högsta möjliga utvecklingspotential. Förutom dessa mål som avsikter ville man även; förse samhället med allmänutbildning om funktionshinder för att eventuellt förhindra att föräldrar tillskansar sitt barn funktionshinder genom att missöta sig under graviditeten. Man ville även bidra till att utveckla undervisningsmetoder i skolmiljön och skapa medvetenhet i familjer såväl på samhällsnivå som i hemmiljön. Man ville belysa vilka behov funktionshindrade elever kan ha och vilken lärpotential de har och dessutom ville man skapa bättre förutsättningar för funktionshindrade att utveckla uppenbara begåvningar (Stella Atim et al. 2002).

Specialpedagogisk undervisning har successivt kommit att omfatta fler och fler funktionshinder i Kenya, men startade som tidigare nämnt bland elever med nedsatt syn. Därefter kom även fler grupper att omfattas, nämligen; elever med nedsatt hörsel, elever med nedsatt fysisk förmåga, elever med nedsatt mental förmåga och slutligen 1993 inleddes även



specialundervisning för döv-blinda. I de flesta fall har privata organisationer varit de mest drivande för att förbättra för de funktionshindrade (Stella Atim et al. 2002).

## Styrdokument

### Sverige

I Sverige har grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan olika läroplaner. Relativt gemensamt för skolformerna är dock den grund i läroplanerna som innehåller: Skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och kursplaner som kompletteras med kunskapskrav. Dessa är mer eller mindre de samma för alla skolformer (Lgr11).

I Lgr11 står det skrivet att: ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lgr11, s 10). I skolans värdegrund står det också att: ”Människolivets ocränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (ibid., s 7).

Gemensamt för de svenska skolformerna är att de skall vara en social och kulturell mötesplats där man ska ta hänsyn och anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar och behov. Om eleven har svårigheter skall stöd ges och skolan skall aktivt motverka diskriminering och kränkning i alla former (ibid.).

Lärarens uppgift i skolan är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande samt stimulera elever till utveckling och tilltro till sin egen förmåga. Elever med svårigheter ska också få möjlighet till handledning för att nå kursmålen (ibid.).

Skollagen (2010:800) menar att skolan skall stödja alla elevers utveckling och personliga lärande samt främja en livslång lust att lära. Vidare står också att stöd måste ges och åtgärdsprogram måste upprättas om eleven har behov av särskilt stöd (2010:800).

Skolverket har för de olika ämnesområdena i skolan framtagit delvis skilda kursplaner, stadgar, och kunskapskrav och dessa är inte gemensamma för de alla skolformerna (Lgr11).

### Kenya

I Kenya använder de så kallade ”curriculum”, läroplaner som innehåller metoder, handledningsmaterial och arbetsätt för lärare. Det finns läroplaner för varje ämne där även specialpedagogik har en egen ”curriculum” som speciallärare använder sig av för att anpassa pedagogiken för elever med speciella behov. De konkretiserar och fördjupar sedan dessa läroplaner praktiskt genom guideböcker som beskriver exempel och lärandesituationer som lärarna ska behärska (Gregory, 2011-11-09, Kimilili).

Lärarna använder sig också av ”syllabus”, kursplaner som används inom varje enskilt ämne. Dessa handlar om vad eleverna skall lära sig och vilka mål som ska uppnås inom varje ämne. Det finns inga ämnesspecifika kursplaner för elever med särskilda behov av stöd i Kenya. Speciallärarna som utbildat sig inom *Special needs education* anpassar grundskolans vanliga kursplaner för varje ämne till att passa just sina elevers individuella förutsättningar och speciella behov (Gregory, 2011-11-09, Kimilili).

I likhet med den svenska läroplanen framhåller även Kenyas läroplaner alla människors lika värde och alla elevers rätt till lärande och utveckling utifrån dess egna förutsättningar och behov. De påpekar också hur skolan aktivt skall främja alla elevers delaktighet i det framtida samhällslivet. De kenyanska läroplanerna inom *Special needs education* betonar även vikten av att anpassa undervisningen i skolan för elever med behov av särskilt stöd (Kenya Institute of Education & Gregory, 2011-11-09, Kimilili).

Den kenyanska regeringens vision för arbetet med *Special needs education* är: "A Society in which ALL persons regardless of their disabilities and special needs achieve education to realize their full potential" (Ministry of Education, 2009, s 25).

Kenyas generella mål för alla elever i grundskolan är bland annat följande: Att alla elever ska få möjlighet att känna en lust att lära och ständigt utvecklas, uppskatta och respektera värdet i att lära, utveckla en bra sensmoral och social förmåga, utveckla en respekt och kärlek för sitt land, utveckla språk, skrift, matematik och den kommunikativa förmågan, utveckla förmågan att tänka kritiskt, utvecklas självständigt, fysiskt och psykiskt, utveckla egna talanger, utveckla förmågan att se och uppskatta andra människors kulturer och så vidare (Ministry of Education, Syllabus, 2009).

## Problemformulering

Vi har upplevt en tvetydighet inom den specialpedagogiska diskursen<sup>1</sup> och därför velat undersöka den. Vad som officiellt sägs om hur verksamheten bör bedrivas, upplever vi inte stämma i den praktiska verkligheten. Med tanke på att specialpedagogisk verksamhet ofta styrs av det normerande begreppet "en skola för alla" är detta intressant för oss.

## Syfte och frågeställningar

Vår studie bygger på möten med lärare från fem kenyanska skolor. Vårt huvudsyfte är att undersöka lärarnas synsätt kring specialpedagogik och hur de praktiskt arbetar i två olika skolformer med elever som behöver särskilt stöd. Vi vill också undersöka hur verksamheten är ordnad, så att filosofin om "en skola för alla" möjliggörs. Dessutom om teori stämmer överens med praktik i de skolformer vi möter. Genom vår studie vill vi få en fördjupad förståelse för hur specialpedagogik i Kenya fungerar.

- Vilken syn på elever i behov av särskilt stöd uttrycks bland de lärare vi möter?
- Kan vi se att den sociala kontexten<sup>2</sup> präglar lärarnas arbetssätt i deras strävan att möta varje elevs behov?
- Bidrar de olika skolformerna (integrerad och inkluderande)<sup>3</sup> till skillnader i de olika verksamheterna?

---

<sup>1</sup> Med diskurs menar vi det som inom ramverket för ett visst forskningsområde är legitimt att uttrycka och tänka. Ett sätt att tala om och förhålla sig till ett ämne.

<sup>2</sup> Med social kontext menar vi den omedelbara samhälleliga miljön och syn vi mött. Vilka sociala, ekonomiska och kulturella faktorer präglar nutidens verksamhet?

<sup>3</sup> Integrerad skola: En skolform där specialpedagogik förekommer både genom särskoleklass och där elever har möjlighet att integreras i "vanlig" klass.

- Hur genererar lärarnas pedagogik i den kenyanska skolan ”en skola för alla”?

## Tidigare forskning

### Specialpedagogik – Vad är det?

Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) beskriver specialpedagogik som ett tvärvetenskapligt forskningsområde, där länge den medicinska utgångspunkten varit den mest tongivande. Författarna samlar specialpedagogikens mångfacettering från de olika forskningsmiljöerna genom att använda sig av två perspektiv; det kategoriska och det rationella. I det förstnämnda perspektivet sägs en elevs svårigheter vara en effekt av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Diagnoser kan ställas på eleven genom att iakttas dennes avvikelser från ”det normala”, inom perspektivet kan man därför tala om ”elever med svårigheter”. Inom det rationella perspektivet talar man hellre om ”elever i svårigheter” eftersom samspelet och interaktionen med pedagogiken eller olika aktörer ses som grunden till ett specialpedagogiskt behov (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Under 1960-talets Sverige ökade den specialpedagogiska undervisningen. Orsaken till expansionen var den allt mer förekommande diagnostiseringen av elever. Önskan fanns att det skulle finnas en specifik specialpedagogik för varje diagnostiserad avvikelse. Själva begreppet specialpedagogik hade ännu inte helt slagit igenom utan var ofta synonymt med begreppet specialundervisning. Viktigt att poängtera är också att specialpedagogikens användningsområde i Sverige idag även sträcker sig utanför specialskolans och särskolans specifika skolform. En väldigt låg procenthalt av de specialpedagogiska insatserna sker i dessa former och följaktligen är elevantalet också lågt där i förhållande till övriga skolformer. Författarna beskriver sedan vidare att cirka en tredjedel av Sveriges totala elevantal, antingen regelbundet eller enbart under en begränsad tidsperiod, får del av olika former av specialpedagogik och i många fall i form av specialundervisning (Emanuelsson et al., 2001).

Vidare beskriver Emanuelsson et al. (2001) att den specialpedagogiska traditionen har sin grund i det kategoriska perspektivet. Forskning har visat att perspektivet än idag dominerar specialpedagogiken och trots styrdokumentens innehåll. I specialpedagogikens verksamhetsformulering framställs nämligen en mer rationell bild (Emanuelsson et al., 2001). Persson (2007) beskriver också hur den ekonomiska krisen under 90-talet bidrog till att de specialpedagogiska insatserna i skolans verksamhet sjönk med 30 procent. Därför saknas idag på många skolor i Sverige specialpedagogisk kompetens (Persson, 2007).

Nilholm (2003) nämner två olika perspektiv att se specialpedagogik ur, inom skoldebatten kring genomförandet av specialpedagogik. Dels har det handlat om en negativ syn på specialpedagogik, som kallas för det kritiska perspektivet. Man är kritisk till att specialpedagogik som en verksamhet, urskiljer det onormala och segregerar. Inom perspektivet fördömer man begreppet normalitet, som direkt skapar grupperingar. I och med att normalitetsbegreppet uppkom sågs funktionshindrade som avvikare. Det positiva synsättet som fokuserat på tanken kring extra stöd och resurser har utgjort utgångspunkter för det kategoriska perspektivet. Här söker man efter att lokalisera barnets problem, oftast medicinskt och det specialpedagogikens uppgift blir att kompensera eleven i dess problemområden (Nilholm, 2003).

---

Inkluderande skolform: ”En skola för alla” där mångfald ses som möjligheter. En skolform utan särskoleklass och särskiljning av elever. Se även sida 16-17.

## Specialpedagogik internationellt

I vårt grannland Danmark ligger specialpedagogik närmast det rationella perspektivet. Där används specialpedagogiken för att kunna möta varje elevs behov så att de ges de bästa förutsättningar att lära. På grund av specialpedagogikens omfattning i landet har det dock ifrågasatts om det verkligen är specialundervisning det handlar om. Ifrågasättandet grundar sig i informationen om att var fjärde barn i Danmark får specialundervisning (Emanuelsson et al., 2001).

I England har specialpedagogiken närmat sig allmänpedagogiken genom ett antal rapporter som publicerats genom deras skolpolitiska historia. Likt svensk skola har den sina rötter i en opolitisk tradition, därtill finns tydliga omvårdande influenser från den medicinska arenan. Under 1990-talet bidrog marknadsekonomiska krafter och röster från föräldraorganisationer, politiker och lärarorganisationer till att elever med "avvikelser" hamnade i specialskolor och exkluderades därmed helt från normalpedagogiken. Tidningar spädde även de på den negativa bilden av inkludering av elever med behov av specialpedagogik. Den exkluderande tendensen skapade ett behov av att klargöra den kunskapssteoretiska basen, eftersom denna istället borde påverka landets praxis. Röster menar att landets *special education* (där begreppet *integration* funnits med i samklang) istället borde ersättas med *inclusive education* för att undkomma exkluderingen (Slee i Emanuelsson et al., 2001).

## Kenyaniska bestämmelser angående Special Needs Education

Den kenyanska undervisningen för elever med behov av särskilt stöd grundas i ett antal lagstiftningar och programförklaringar. *Ominde report* från 1964 är den första i raden som skrivs för att utveckla den specialpedagogiska verksamheten i Kenya. I denna rekommenderar *Kenya Education Commission* integrering av elever i behov av särskilt stöd. I samband med denna rekommendation skriver de;

Since children with minor handicap are likely to be found fairly commonly in the ordinary schools we suggest that the training colleges should accept responsibility for acquiring students in training with the psychological difficulties of handicapped children and with the measures that can be taken in the ordinary classroom to counteract the physical and mental effects of handicap (Stella Atim et al. 2002, s 26).

Tolv år senare, år 1976 kommer ytterligare en skrivning som uppmanar till integrering av elever med specialpedagogiska behov. Dock nämns integrering som ett sista alternativ om inget annat alternativ finns att erbjuda eleven på den plats där eleven bor. Sker integrering ska eleven kompenseras adekvat, så att familjer utbildas om dennes handikapp. Samtidigt skrivs en utvecklingsplan som vill påskynda möjligheten för lärare kunniga både teoretiskt och praktiskt inom *special needs education*, ska bli legitimerade att arbeta med detta fullt ut. Den redan tidigare nämnda debatten om inkludering görs återigen synlig genom en ny rapport år 1981. Denna lägger tonvikten på en ökad integrering av eleverna i behov av särskilt stöd till landets ordinarie skolform. *Kamwenge report* från 1988 betonar att ökade resurser behöver läggas på lärares utbildning, så att rätt kompetens finns till att möta varje elev och så att traditionellt negativa attityder kan förändras i sammanhanget (Stella Atim et al. 2002).

## Administration och organisation

Landets skolpolitiska frågor omhändertas av utbildningsdepartement. Till sin hjälp har de en inspektion som specifikt ska granska den specialpedagogiska verksamheten (EARC, se

beskrivning nedan) och finns relativt lokalt i varje distrikt. De ska bland annat se till att varje barn är identifierat, betygsatt och placerat i en lämplig verksamhet. De elever som bedöms behöva det har rätt till specialpedagogiska åtgärder i Kenya. Antingen kan eleven bli placerad i specialskola, i särskoleklass som tillhör den ordinarie skolverksamhetens byggnader eller bli integrerad i de ordinarie klasserna. I några få fall kan eleven få hembaserad skolundervisning. De elever som behöver har också rätt att få medicinsk hjälp eller rehabilitering under skoltid (Stella Atim et al., 2002).

De satsningar som lägger grunden för elever med särskilda behovs skolgång består av; involvering av föräldrar och samhälle, lärarutbildning och finansiering. Föräldrar och samhälle samverkar då barnet initialt ska bedömas för att i slutändan kunna sättas i en korrekt skolform. Det är dock alltid föräldrarna som i slutändan avgör var de vill placera sitt barn; antingen i internatskola, särskoleklass eller genom att integrera sitt barn i skolans ordinarie klasser. Stella Atim et al. (2002) hävdar att föräldrar oftast är väldigt angelägna om att få sitt barn in i rätt åtgärd så snabbt som möjligt och att de flesta helst önskar en internatplacering. Det kenyanska utbildningssystemet präglas av filosofin "Education for All" (Stella Atim et al., 2002, s 28). Enligt det kenyanska skolverket finns några kriterier som avgör om en implementering av en inkluderande skolform, och därmed "en skola för alla" kan möjliggöras. Dessa är; vilken policy skolan har, utbildningsresurser, attitydförändringar, miljöförändringar, lärarutbildning och strategier för undervisning och inläring (Waruguru Ngugi, 2007).

Den kenyanska lärarutbildningen har även en specialpedagogiks inriktning. Vill en lärare specialisera sig till detta finns det en tvåårig utbildning för att få examen på området. Dock finns ett krav att läraren innan påbörjad specialisering redan jobbat i tre år som lärare. Det finns även en kortare kurs som ger en viss specialpedagogisk kompetens för lärare som redan arbetar inom en sådan verksamhet (Stella Atim, 2002).

Grundskolan i Kenya är kostnadsfri vare sig man som elev behöver specialpedagogisk hjälp eller inte. Den största delen finansieras av Kenyas regering. Ytterligare medel får skolan från både nationella och internationella myndigheter och organisationer. Betydande för specialpedagogiken bland de internationella gåvogivarna är *the Danish International Development Agency* (DANDA), som har gett stora summor för att stödja och upprätta *the Kenyan Institute of Special Education* (KISE) och även *Education Assessment and Resource Centres* (EARC) (Stella Atim, 2002).

## **Teoretisk anknytning**

### **Sociokulturellt perspektiv**

Då teoretikern Vygotskij (1995) formulerar sin syn beträffande lärande talar han om det omgivande samhällets påverkan på den lärande individen. Han menar att man först och främst tillägnar sig kulturellt betingade kunskaper, vilka man sedan återskapar. Han menar att det är reproducerandet som sedan är inledningen till den kreativa process där ny kunskap kan uppstå. Hjärnan använder de reproducerade erfarenheterna för att sedan kombinerar och bearbeta dessa element till nya kunskaper och beteenden. Det sociokulturella perspektivet understryker därför den kulturella och sociala kontextens betydelse för lärandet (Vygotskij, 1995). En del av vårt syfte har varit att undersöka hur stor betydelse lärarnas sociala, kulturella och praktiska förutsättningar påverkar deras möjligheter att utöva sina specialpedagogikkunskaper. Ser man lärandet ur detta sociokulturella perspektiv kan man förstå att oavsett vilken lärandemiljö skolan än försöker forma för att främja elevens inläring, är alltid elevens "svar" på lärandemiljön beroende av dennes tidigare erfarenheter

och uppväxtförhållanden. Dessutom är kommunikation en viktig förutsättning för utveckling och lärande. När barnet samtalar med och härmar andra människor tar barnet del av färdigheter och kunskaper som är specifika för den egna sociala kontexten. Detta är en tillägnelseprocess som sker ända från födseln. Barnet lär sig därigenom vad som i den aktuella kulturen anses vara intressant och värdefullt (Dysthe, 2003).

Säljö (2003) beskriver att det sociokulturella perspektivet idag ofta används inom skolan som ett sätt att förstå hur kunskap och lärande sker. Likt Vygotskij belyser han hur viktigt det sociala samspelet med andra i den kontextuella lärmiljön är för vad eleverna lär sig och hur de lär sig det (Säljö, 2003).

Enligt Dysthe (2003) har ordet "social" i detta sammanhang två betydelser som hör ihop. Dels innebär "social" att varje individ har sin förankring i gemenskapen i sin kultur, och att denna kulturförankring har stor betydelse för hur man agerar och tänker i de situationer man ställs inför. Lärande är inte en isolerad händelse, utan vi måste ta hänsyn till den sociala kontexten för att förstå vad som hämmar respektive främjar. Dessutom betyder "social" att man interagerar och har relationer till andra personer i denna kontext. Genom att barn interagerar med andra får de reda på vad kulturen de lever i innebär och hur värderingar inom denna uttrycks (Dysthe, 2003).

Dysthe (2003) riktar uppmärksamheten mot teoretikerna Dewey och Vygotskij, och understryker deras gemensamma grundläggande uppfattning kring gemenskapen i den sociala samverkan i gruppen, som central för elevens lärande. De inre mentala processerna och de sociala processerna mellan elev och omgivning är beroende av varandra. Detta samspel består av handlingar, relationer och verbal kommunikation och vilken som har störst betydelse av dessa varierar från situation till situation. Vidare förtydligar hon Vygotskij intresse för den verbala delen, som är en betydande aspekt även för handlingar och relationer. Ser man lärande ur ett sociokulturellt perspektiv är språket den viktigaste länken mellan sociala läraaktiviteter och elevens egna mentala processer. Det är därför av största vikt att studera den språkliga kommunikationen i de inlärningssituationer som sker i skolan (Dysthe, 2003).

### **Mediering och situerat lärande**

Dysthe (2003) beskriver, det av Vygotskij myntade begreppet mediering, som betecknar alla typer av stöd som kan finnas i lärprocessen; oavsett om dessa är i form av personer eller verktyg. Med verktyg, menas i det sociokulturella perspektivet, alla de praktiska och intellektuella resurser man som individ kan använda sig av för att förstå omvärlden. Man står inte i direkt kontakt med omvärlden utan hanterar den med medierande metoder och ofta genom språket. Mediering är därmed den företeelse som är mest central för sociokulturell teori kring utveckling och lärande (Dysthe, 2003).

Några karaktäristiska drag i medieringen för en effektiv individuell inlärning är personlig och situationsanpassad vägledning, uppmuntran samt fokusering kring att få eleven att förklara och reflektera istället för att som lärare bara ge svar och korrigera fel (Dysthe 2003). Det sociokulturella perspektivet har sin grund i en konstruktivistisk syn på lärandet, men betonar främst att kunskap konstrueras genom samarbete i de kontexter man befinner sig i. Därmed ser man alltså samarbete och interaktion som den primära faktorn för lärande och inte bara som ett positivt tillskott i miljön för lärandet. Att delta i ett socialt sammanhang där lärande sker är därför centralt (Dysthe, 2003).

De sociokulturella teoretikerna menar att situationen där inlärning sker är en del av det totala lärandet eleven gör. Undervisningsmetoden är också en viktig del för lärandet. Det situerade perspektivet menar att alla delar i lärandet är integrerade och bildar en större helhet. Det

situerade lärandet är alltid invävt i en historisk och kulturell kontext, därför existerar aldrig kunskap i ett vakuum (Dysthe, 2003). Säljö beskriver Vygotskijs situerade lärande genom att förklara att allt lärande är situerat och det ett barn kan klara av i en situation, kan det kanske inte kan utföra i en annan (Säljö, 2003). En följd av detta är att man betonar vikten av autentiska aktiviteter i skolan. De som framhåller det situerade perspektivet anser därför att man bör skapa en lärandemiljö i skolan som i så stor grad som möjligt liknar livet utanför skolan. Man kan också se autentiska aktiviteter som allt som främjar problemlösning och det tänkande som har betydelse utanför skolan (Dysthe, 2003). Dock ska man vara medveten om att skolundervisningen har en lång kommunikativ tradition som innebär att det ofta kan vara svårt att ändra historiska mönster för interaktionen. De kommunikativa mönstren som finns befästs och uppfattas ofta som verksamhetens enda möjliga kommunikationssätt (Säljö, 2000).

### **Den närmaste utvecklingszonen**

Ytterligare ett centralt begrepp som Vygotskij grundat är ”den närmaste utvecklingszonen”. Dysthe (2003) beskriver hur han definierar begreppet som området mellan vad barnet klarar av ensam och det som barnet är kapabelt att klara av med hjälp av någon annan. Till exempel kan en klasskamrat som kommit längre än sin kamrat eller en lärare hjälpa denne vidare. I denna zon ligger alltså de kunskaper som är under utveckling. Efter ett tag är troligtvis det som tidigare legat i zonen utvecklad kunskap och nya utmaningar har tagit dess plats i utvecklingszonen. I undervisningen påpekar Vygotskij att man inte får fokusera på kunskap som uppnåtts, utan blicken bör riktas mot sådan kunskap som är under utveckling. Lärande som stannar vid en redan uppnådd utvecklingsnivå ses som ineffektiv, om man ser till barnets allmänna utveckling. Vygotskij menar att: ”det enda som är bra är det som ligger i utvecklingens framkant” (Dysthe, 2003, s.81).

Hundeide (2006) diskuterar begreppet ”zonen för möjlig utveckling” som ett positivt alternativ till diagnostisering som ofta framhåller elevens psykologiska tillkortakommanden. Hon menar att lärarens och föräldrarnas syn på elevens brister i stor grad kan begränsa dess möjligheter att göra framsteg. Det hon menar är att den självuppfattning man förmedlar till eleven antingen kan leda till motivation för förbättring eller kväva elevens utvecklingsmöjligheter. Hundeide (2006) menar att en diagnostisering kan leda till en alltför statisk syn kring barnets svårigheter, så att utvecklingsmöjligheterna åsidosätts. Om lärarens uppfattning är att eleven är mentalt handikappad eller har tendens till sen inläring, är risken stor att samarbetet dem emellan blir en ond cirkel där båda uppfyller sina negativa förväntningar. Det är därför väldigt viktigt att läraren fokuserar på elevens zon för möjlig utveckling (Hundeide, 2006). Hundeide skriver i Dysthe (2003): ”Vi definierar hela tiden människor som vi umgås med, och tillskriver dem egenskaper som gör dem begripliga men som samtidigt legitimerar ett visst förhållningssätt gentemot dem” (Dysthe, 2003, s145).

### **Motivationsaspekter**

I ett sociokulturellt perspektiv betonas två typer av så kallade motivationsaspekter. Dels avgörs barnets motivation att lära av samhällets inbyggda förväntningar på barnen, men skolans lärmiljö har också en avgörande roll för hur motiverad barnet känner sig inför lärande. Skolan har en viktig roll att skapa en miljö där barnet känner sig accepterad och uppskattad, så att barnet kan utvecklas i sin identitet och i sin självkänsla. Att känna en gruppstillhörighet och att bli synliggjord ger motivation som i sin tur skapar en känsla av meningsfullhet. Inställningen till kunskap och lärande i hemmiljön och i klassen, påverkar också hur stark motivationen blir (Dysthe, 2003).

## Lärarens roll

Vygotskij understryker att rollen som lärare är ett centralt, motivationsskapande och krävande uppdrag. Lärarens roll är att organisera miljön utifrån kunskap om samhället, eleven och stoffet så att barnet känner lust att lära. Samtidigt skall läraren ha goda ämneskunskaper, vara stöttande och utmanande samt vägleda eleven i kunskapssökandet (Dysthe, 2003). Dysthe citerar (2003) Vygotskij som menar att (1978, s 88): "Människans lärande förutsätter en social natur och en process där barn växer in i det intellektuella liv som människorna omkring dem lever" (Dysthe, 2003). Med det menar Vygotskij att den socialt aktiva samverkan mellan den som lär och den som lär ut, är en förutsättning för utveckling och lärande (Dysthe, 2003). Claesson (2007) betonar dessutom vikten av att läraren reflekterar i sin praktik. Genom detta blir läraren medveten om betydelsen av sin praktik och kan därefter förändra den. Genom reflektion kan man hitta nya metoder (Claesson, 2007). Persson beskriver (2007) speciallärarens främsta uppgift som: "Att i arbetet med ett ämnesinnehåll utforma undervisningen på sådant sätt att alla elever får utbyte av den" (Persson, 2007, s 110).

## Engelska begrepp och två olika skolformer

Under våra intervjuer med lärare och rektorer i Kenya återkom ständigt några engelska begrepp som är centrala för vårt arbete. Vi vill därför förklara hur vi valt att översätta dem och vilken innebörd som läggs i dessa begrepp. De skolor vi besökte var antingen *Integrated schools* eller *inclusive schools* och de lärare som var utbildade speciallärare kallade sin verksamhet och inriktning för *special needs education*.

### Inkluderande skolform

Den svenska översättningen av Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2/2006) väljer att översätta ord som *inclusion* och *inclusive education* med de svenska orden *inkludering* och *inkluderande skolform*. Den inkluderande skolformen betyder att elever med funktionshinder inkluderas i ordinarie skola och dess klasser ("en skola för alla"). Utgångspunkten i denna skolform grundar sig i en mångfaldstanke där elevers olikheter ska prägla skolan och dess organisation. I denna skolform finns därmed inga specifika särskoleklasser som särskiljer elever. Inclusion-begreppet myntades i USA under 1980-talet. Begreppet innebär att vissa krav ställs på skolan, samhället och utbildningsväsendet. Det syftar till att ständigt anpassa verksamheten så att alla elever ska få känna delaktighet, gemenskap och en meningsfullhet över att gå i skolan så att ingen behöver exkluderas (Persson, 2007).

Det kenyanska skolverket beskriver begreppet *inclusion* som en filosofi där man fokuserar på att förändra hemmet, skolan och samhället, så att alla individer oberoende av skillnader får samma möjligheter till interaktion på olika sätt. Detta till exempel via lek, lärande, arbete och en känsla av att vara delaktig i sin egen kultur, så att svårigheter överbryggas till förmån för individens potential. *Inclusive education* beskriver de som en inställning där man vill ge elever med särskilda behov, oberoende av ålder eller funktionsnedsättning, en adekvat utbildning inom de reguljära skolorna (Ministry of Education, 2009).

### Integrerad skolform

*Integration* och *integrated education* menar man syftar till en skolform där elever antingen blir integrerade i befintliga skolors "vanliga" klasser eller placerade i särskoleklass (Svenska Unescorådet, 2/2006). I vår studie kallar vi dessa skolor integrerade skolor. *Special needs education* översätter man till *undervisning för elever med behov av särskilt stöd i undervisningen*, vilket vi ofta använder oss av i beskrivningen av arbetet med



specialpedagogik. Vi har valt att följa översättningen av Salamancadeklarationen eftersom den är en officiell översättning på ett internationellt erkänt dokument.

*Integration* beskriver det kenyanska skolverket som en process där elever med eller utan särskilda behov lär tillsammans i ”vanliga klasser” eller i särskoleklasser. Eleven som integreras förväntas anpassa sig efter den lärandemiljö denne blir placerad i. *Special needs education* förklarar de som en utbildningsform som modifierar läroplanen på lämpligast sätt, så att läraren får en passande metodik att arbeta utifrån. Utbildningsformen handlar också om finansiering och ska även främja att individuella olikheter i elevers inläring kan mötas på bästa sätt (Ministry of Education, 2009).

## Begrepp

### Normalitet och avvikelse

Specialpedagogikens existens är beroende av de båda motpolerna, normalitet och avvikelse. Filosofen Foucault (1983) presenterar en historiskt överskådlig skildring av hur begreppen förnuft och oförnuft getts innehåll. Han menar att kategoriseringar av vad som är normalt i förhållande till det avvikande är en maktfråga och endast i maktpositionen kan begreppens innehåll förändras:

Vetenskapen är ett sätt att ordna världen. De som ordnar världen bestämmer gränserna och kategorierna, som sedan kommer att bli något som genom kunskapernas och vetenskapernas institutionalisering och förvandling till maktapparater kommer att lämna tankens värld och få påfallande materiella konsekvenser (Foucault, 1983, s VIII).

Emanuelsson et al. (2001) utvecklar Foucaults filosofiska grundtes genom att beskriva begreppen normalitet och avvikelse, som sociala konstruktioner. Persson (2007) förklarar Foucaults ord på ett liknade sätt genom att beskriva dessa begrepp som ”produkter av bestämda historiska och samhällseliga konstellationer” (Persson, 2007, s 43). Emanuelsson et al. (2001) menar därför att normalitetsbegreppet påverkar specialpedagogiken och vem som anses behöva den. Att bestämma vem eller vilka elever som är i behov av specialpedagogik är därför en balansgång, som snarare handlar om tolkning. Vidare förklarar författarna att exkludering enligt Foucault endast kan rättfärdigas genom maktutövares försäkran om att den ska ge positiva följder för eleven (Emanuelsson et al., 2001).

Denna maktaspekt omtalas även genom Persson (2007) som beskriver hur den moderna staten under dess framväxt, både krävt och kräver ordning och reda. Att benämna individer inom staten med normalitets- eller avvikelsetiketter, är därför ett sätt för maktutövare att utöva kontroll. För att bevara ordningen som makthierarkin skapat, behöver man inom staten isolera dessa avvikare. Foucault vänder sig mot synen att ”mindre begåvade” individer bör isoleras eller särbehandlas. Vidare beskriver Persson (2007) att hur verksamheten inom skolan styrs beror på rådande maktförhållande och deras tolkning av den officiella diskursen. Dock menar Foucault att flera diskurser samtidigt ofta är gällande inom en institution. Man kan officiellt tala om en rådande diskurs på ett sätt, men sedan kan praktiken visa en helt annan verklighet som den uttalade diskursen tar avstånd ifrån (Persson, 2007).

”Man visar ett ansikte utåt och är angelägen att detta skall vara den institutionella policyn samtidigt som alla är mer eller mindre medvetna om att en annan verksamhet försiggår inom institutionens väggar” (Persson, 2007, s 48).

Det har även riktats kritik mot Foucaults pessimistiska syn på omvärlden där han inte någonstans ger förslag till förändringar. Hans försumliga användande av källor i sina undersökningar samt hans brist på empirisk analys har också kritiserats. Han menar att

samhälleliga institutioner ska studeras från insidan, men menar samtidigt motsägelsefullt att maktrelationer bäst ses från utsidan. Men kritiken mot Foucault kan också kritiseras. Han kritiserar att det läggs begränsningar på oss människor i form av förväntningar, utifrån vissa traditioner och framväxten av olika professioner (Persson, 2007).

### **”En skola för alla”**

Det normativa begreppet ”en skola för alla” har fått stor genomslagskraft i den svenska skoldebatten då man talar om elever med behov av särskilt stöd. Emanuelsson et al. (2001) menar att Salamancadeklarationen från 1994 (Unesco) skapade ett tydligare fokus på inkludering. Deklarationen beskrev att jämlikhet och delaktighet även ska gälla funktionshindrade och är en av de mänskliga rättigheterna. På den internationella arenan slog begreppet ”inclusion” igenom brett och många studier från olika forskningsmiljöer har bedrivit integrationsforskning. Emanuelsson et al. (2001) menar dock att forskningsvågen som Salamancadeklarationen medförde, ändå inte ledde till något paradigmskifte på området. De beskriver att forskningsfältet i nuläget fortfarande består av två inriktningar, där det kategoriska och det rationella perspektivet undersöker samma ämne parallellt. Internt ter sig de båda specialpedagogiska forskningsinriktningarna helt separerade från varandra och använder sig sällan av samma typer av referenser (Emanuelsson et al., 2001). Begreppet ”en skola för alla” uppkom i Sverige i samband med att läroplanen 1980 infördes (Persson, 2007). Persson (2007) beskriver ”en skola för alla” som en utmaning samt målsättning för skolan och dess personal att skapa ”en skola för alla” inom de stadgar och mål för grundskolan som finns. För att alla elever ska få en meningsfull skolgång (Persson, 2007).

Salamancadeklarationens bakomliggande motiv låg i att styrka deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna från 1948, vari man fastslog att varje enskild individ har rätt till utbildning. 1989 omformulerade denna deklARATIONEN så att barnens rättigheter också tydliggjordes i sammanhanget (Svenska Unescorådet, 2/2006). Persson (2007) menar att det var dessa två deklARATIONER som skapade framväxten av de två idéerna om *Education for all* och *Inclusive education* vilka senare presenterades i SalamancadeklARATIONEN. Unikt för den sistnämnda då den kom, var att den specificerades till att gälla alla individer ”oberoende av individuella olikheter” (Svenska Unescorådet, 2/2006, s 10) och hade därmed tydligt fokus på inkludering i skolans lärmiljöer. SalamancadeklARATIONEN ledde till att beslut kring inkludering i skolan påskyndades i flera länder världen över. Uganda som är Kenyas grannland valde 1997 att göra hela grundskolan avgiftsfri och dessutom särskilt investera i funktionshindrade elevers skolgång (Persson, 2007).

Brodin & Lindstrand (2004) menar att innebörden av ”en skola för alla” handlar om att forma en skola där alla är välkomna. De menar att normalitet och avvikelser ofta blivit styrande för hur skolans verksamhet sedan organisatoriskt sett ut. Detta har sedan lett till att elever med olika typer av funktionshinder i många fall exkluderats, eftersom ”normalpedagogiken” inte kunnat möta dem. Författarna återger också tre intervjuer från elever som alla lever med olika typer av funktionsnedsättningar. En av eleverna är en kvinna som med en synskada gått klart skolan och som nu sedan delar med sig av sina erfarenheter. Hon berättar att ”en skola för alla” för henne innebär precis som det låter; en plats där alla är välkomna. Utifrån egna erfarenheter berättar hon att hon dock inte upplevde sin skola på detta sätt. Vad detta berodde på upplevde hon ha sin grund i den bristande kompetensen på skolan, som fanns likväl bland lärare som skolledning. Inga förkunskaper fanns över huvud taget och därför menar hon att verksamhetens lättaste alternativ blir att särskilja snarare än att inkludera. Som följd av sina egna erfarenheter efterlyser hon en allmän kompetenshöjning, som hon menar skulle skapa en större beredskap på skolorna för att kunna ta emot elever med funktionsnedsättningar. Brodin & Lindstrand (2004) ser att alla de tre intervjuerna visar på samma svar; ingen av de

intervjuade vill exkluderas. De vill uttryckligen istället vara aktiva deltagare i den sociala arena som skolan faktiskt innebär (Brodin & Lindstrand, 2004).

Persson (2007) framhåller att det är bra att enskilda skolor gör satsningar för att skapa en inkluderande skola, men menar att hela utbildningssystemet i stort borde bygga på samma principer som denna skolform bär. Han menar att elevers olikheter inte får rättfärdiga exkludering av elever med behov av särskilt stöd i undervisningen, utan hävdar snarare att olikheterna är förutsättning för ett gott lärande. Persson eftersöker alltså att ”principen om lika och rättvis tillgång till utbildning för alla” (Persson, 2007, s 54) skulle gälla hela landets utbildningssystem (Persson, 2007).

”En skola för alla” menar Nilholm (2003) mest har varit ett retoriskt bra tänkande, men har stött på problem i praktiken. Detta på grund av att det inte varit självklart hur ”en skola för alla” ska genomföras. I praktiken har elever med behov av särskilt stöd skiljts ut på grund av att de inte varit ”som andra” och därför blivit avvikare. Därmed har skolan inte varit en skola för alla (Nilholm, 2003).

### **Delaktighet och jämlikhet**

Ahlberg (2009) menar att delaktighet och jämlikhet är två begrepp som är tätt förankrade till varandra, men även till specialpedagogisk forskning. Dessa båda ord har kommit att bli centrala både inom skolans verksamhet, men även på en samhällelig nivå. I Sverige används begreppet delaktighet i flera av skolans politiska dokument och syftar då ofta till att eleven ska ges inflytande och ansvar i sin skolgång. Vidare beskriver författaren att delaktighet som begrepp från vissa håll kritiserats på grund av dess mångtydighet. Ahlberg (2009) återger tre betydelser av begreppet vilka är; integrering, att göra samhället tillgängligt eller att det snarare är individens engagemang som utgör delaktighet. Jämlikhet är ett begrepp som genomsyrar det svenska samhällets grundvalar och som är ett vidare grepp på de mänskliga rättigheter som vårt demokratiska samhälle vilar på. I svensk skolas värdegrund står det skrivet att ingen skillnad ska göras mellan könen (Ahlberg, 2009).

För att uppnå delaktighet och jämlikhet för funktionshindrade elever finns några framträdande omständigheter som gynnar åstadkommandet. En delaktig och jämlik miljö är en fråga om resurstillgångar, framtagna styrdokument, attityder i skolledning, samverkan av olika slag, betygssättning, social och fysisk miljö, pedagogik och didaktik och därtill även hur professionalismerna är bland skolans anställda (Ibid.).

Ahlberg (2009) menar att inkludering först kan möjliggöras genom en delaktiggörande skolmiljö. Hon menar att vissa processer bidrar till skapandet av inkludering eller exkludering och att det är viktigt att kartlägga dessa genom forskning. Vidare beskriver författaren likt Foucault (1983) att det är styrningen och kontrollen av skolans verksamhet, som lägger grunden för inkludering eller exkludering av elever (Ahlberg, 2009).

## **Metod**

## Metodval

Rienecker & Stray Jørgensen (2008) betonar relevansen av metodvalet då man insamlar, bearbetar och analyserar sitt material. Metodvalet påverkar nämligen sedan hur man på ett giltigt sätt kan härleda från argument till påstående. Då man väljer metod behöver man ta hänsyn till och utgå ifrån det ämnesområde som studiens problemformulering gränsar till. Således behöver man alltså vara observant på vilka metoder som tidigare använts och associerats med sitt ämnesområde. I skrivandet av ett vetenskapligt arbete är detta viktigt att ta hänsyn till (Rienecker & Stray Jørgensen, 2008).

Vi har valt att göra en kvalitativ studie med hjälp av observationer och intervjuer. Enligt Stukát (2005) innebär en kvalitativ studie att man fokuserar på informanternas egna berättelser och beskrivningar, tankar och upplevelser och på att tolka och förstå resultatet man kommit fram till utan att generalisera. De som är kritiska mot kvalitativa studier menar dock att de är svårkontrollerade, eftersom det i princip är omöjligt att få fram exakt samma resultat igen (Stukát, 2005).

Eftersom delar av vårt syfte var att undersöka lärarnas syn på elever med behov av särskilt stöd, samt att undersöka hur de arbetar med elever för att möta allas behov, ansåg vi att observationer skulle passa bra för vårt ändamål. Vi gjorde vår undersökning i Kenya och vi hävdar att observationer spelade en viktig roll för att få en inblick i vad lärarna refererade till och pratade om under våra samtalsintervjuundersökningar. Utan observationer är det troligt att vi främst skulle relatera egna erfarenheter från Sverige, istället för de förhållanden som gäller i kenyanska skolan. Observationerna har sedan kombinerats med samtalsintervjuer som vi gjort med lärare verksamma inom specialpedagogiskt arbete på de olika skolorna.

Observationer görs ofta för att få en omedelbar bild av något man med sina egna ögon ser utan att någon annan återberättar. Det är alltså ett sätt att se hur människor agerar i ett naturligt sammanhang. Genom observationer kan man som observatör studera strukturer eller processer i olika sammanhang, som exempelvis i samtalsundersökningar kan vara svåra att ta reda på ifrån inblandade personer. Personen man observerar är kanske inte alltid medveten om vad som sker i den egna praktiken (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007).

Vi har även använt oss av samtalsintervjuer då vi velat få inblick i hur lärarna själva tänker kring sitt arbete, deras synsätt på "en skola för alla", och elever med behov av särskilt stöd. Samtalsintervjuundersökningar är ett mycket bra alternativ när man som intervjuare vill ta del av människors livsvärldar samt förstå vilken mening olika människor lägger i vissa fenomen. Samtalsintervjuundersökningar bygger på människors tankar och berättelser och de kan inte sägas vara varken falska eller sanningsenliga. Den stora utmaningen som intervjuare för att nå informanten ligger i att verkligen komma nära personen, så att man kan fånga in deras tankevärldar (Esaiasson et al., 2007). Genom att använda oss av metoden samtalsintervjuer, upplevde vi att vi kunde få ett bredare material inför vår tolkning av det.

Esaiasson et al. (2007) skriver vidare om hur samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att få svar som kan vara oväntade. Samtalsintervjuundersökningar handlar om att synliggöra ett fenomen, snarare än att som vid exempelvis frågeundersökningar undersöka hur ofta ett fenomen uppkommer (Esaiasson et al., 2007).

Vi ville att våra observationer skulle komplettera våra intervjuer, så att vi skulle få ett så allsidigt material som möjligt att undersöka. Esaiasson et al. (2007) menar att en vanlig kombination vid metodval ofta är observationer och intervjuer, då man får material som visar på olika delar av ett fenomen. Vi har sedan valt att analysera vårt insamlade material utifrån hermeneutik som är en tolkande analysmetod i kvalitativ textanalys. Tolkning är ett sätt att

förstå vad en text säger i förhållande till vilken frågeställning man har. Att hermeneutiskt tolka är ett sätt att som forskare försöka förstå vad sitt insamlade material betyder (Ibid.).

Inom hermeneutisk tolkning söker man efter mönster, helheter och mening i ett material. En kritisk aspekt inom hermeneutiken är att uttolkarens egna erfarenheter och förkunskaper påverkar tolkningen av ett material. Men detta är dock inget unikt inom kvalitativa textanalyser utan ett problem inom all samhällsforskning (Ibid.). Esaiasson et al. (2007) menar att en annan viktig aspekt att ta i beaktning vid tolkning är att man som uttolkare måste vara medveten om materialets sociala samt kulturella ursprung och kontext (Ibid.).

## **Informanter och Urval**

Vi valde att åka till byn Kimilili i västra Kenya för att intervjua lärare och göra observationer på skolor för att få nya erfarenheter, perspektiv och en inblick i hur verksamheten fungerar gällande specialpedagogik. Vi är båda mycket intresserade av detta och såg det som en bra chans att utbyta kunskaper med människor i samma yrkesområde men i en annan kultur.

Genom vår kontaktperson i Kenya valde vi de personer vi ville intervjua. Främst träffade vi speciallärare, men vi intervjuade även en vanlig lärare. Esaiasson et al. (2007) menar att det kan vara bra att variera sig och vid besök på skolor inte bara intervjua rektorer som annars skulle kunna ge en något tillrättalagd bild. Det är viktigt att välja centrala informanter som är viktiga i sammanhanget (Esaiasson et al., 2007). Vi valde att intervjua speciallärare eftersom vi ansåg dem som mest insatta i det specialpedagogiska arbetet på skolorna. Därför blev dessa lärare centrala informanter för vårt arbete.

Vi har intervjuat sex lärare varav fem speciallärare. Av speciallärarna var även fyra medlemmar i något som de kallade KISEA-projektet, som är ett specialpedagogiskt lärarutbytesprojekt mellan Kisa, Sverige och Kimilili, Kenya. Fem av lärarna i vår studie var kvinnor och således var en av dessa män. Alla namn i studien är fiktiva och vi kallar dem för Gregory, Evelyn, Ruth, Elizabeth, Maureen, Sofia.

Vi genomförde också observationer där vi satt med på lektionerna i ett hörn av klassrummet för att inte väcka för mycket uppmärksamhet. Totalt gjorde vi fyra observationer och besökte sammanlagt fem skolor under vår vistelse i Kimilili.

## **Bortfall och kritiska aspekter**

När vi väl var på plats i Kenya uppstod komplikationer och missförstånd, som bidrog till att vi i slutändan endast fick två användbara observationer som vi kunnat analysera. Vid en intervju hade inte läraren blivit förberedd på att vi skulle komma, vilket resulterade i att den intervjun föll bort. Dessutom gick vi miste om två hela arbetsdagar under vår tid i Kimilili då skolorna var stängda på grund av examinationer. Detta visste vi inget om och bidrog till att vi gick miste om ett återbesök på en skola vi redan besökt samt ett besök på en särskola.

En nackdel när det kommer till vårt observationsmaterial var att vi inte fick ihop så många av dem som vi innan vår resa önskat göra. Som tidigare nämnt blev endast två av våra observationer användbara. På grund av olika tidsuppfattning, bristande kommunikation från kontaktpersonen och olika förhinder blev observationerna färre än vad vi räknat med. Vår kontakt i Kenya valde ut de skolor vi skulle besöka eftersom han kände till deras inriktningar och detta skulle eventuellt kunna ge oss ett missriktande resultat. Vi fick däremot bestämma vilka av de lärare vi mötte som vi ville intervjua. Vi hade tänkt att använda en diktafon under våra observationer, men denna fungerade inte och vi fick därför anteckna för hand.

## Genomförande

Genom personliga kontakter i Sverige och efter email-korrespondens till personen som sedan kom att bli vår närmsta kontaktperson i Kenya, hade vi möjligheten att åka ner till byn Kimilili. Resan skedde sedan några veckor senare.

Inför våra intervjuer formade vi en intervjuguide, där vi i största möjliga mån försökte ställa ”öppna frågor” (se appendix). Vid våra intervjutillfällen har två intervjuare och en informant varit närvarande. Vi har vid varje intervju besökt informantens arbetsplats då detta varit mest praktiskt för dem. Oftast har en av oss antecknat medan den andre av oss har varit mer fokuserad på att föra intervjun framåt. Under intervjuerna tänkte vi använda oss av en diktafon för att lättare kunna transkribera intervjuerna efteråt. Väl på plats fungerade inte diktafonens batteri, trots att vi hemma i Sverige undersökt hur och om den fungerade. Vi fick därför istället anteckna för hand. Det är av största vikt att vara ordentligt förberedd inför intervjuerna så att man inte missar viktiga teman. Validiteten i studien beror mycket på forskarens kompetens, vilket vi har beaktat (Larsson, Lilja & Mannheimer, 2005).

Esaiasson et al. (2007) menar att det finns en viss intervjupåverkan och att dessa effekter är viktiga att ha i åtanke. Vem intervjuaren är kan i viss mån påverka den som intervjuas och därför påverka resultatet (Esaiasson et al, 2007). Under intervjuer och möten med lärare och rektorer på skolor kunde vi ibland uppleva en viss auktoritär atmosfär, där det tydliggjordes att vi endast var ”studenter”. Möjligen övertolkade vi atmosfären eller så var denna hierarkiska kulturskillnad en verklighet. Vid intervjuer med personer från andra kulturer är det viktigt att ta hänsyn till eventuella kulturella skillnader som kan uppstå, då dessa kan vara väsentliga i mötet mellan informanten och den som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi upplevde deras diffusa tidsuppfattning som en stor kulturskillnad, som ibland ledde till missuppfattningar och påverkade vårt materialinsamlande och vårt tidsschema för studien.

Intervjuerna genomfördes på engelska och därefter valde vi sedan att översätta dem till svenska och skriva ner dessa i berättande form. Citat har vi inte valt att översätta då vi anser att dessa blir mer genuina och korrekta på originalspråket.

På de fem skolor vi besökte utförde vi även våra observationer i olika klassrum. På observationerna placerades vi i ett hörn av klassrummen, för att inte påverka lektionerna genom att vara i centrum allt för mycket. Under observationerna antecknade vi det som skedde under lektionen. Esaiasson et al. (2007) menar att observationer kan vara särskilt lämpliga när man misstänker att det en person säger i en intervju inte stämmer överens med hur denne sedan agerar i sitt naturliga sammanhang. Han pekar även på att observationer är en bra metod då man studerar sådant som är självklart för människor och som de kanske själva inte tänker på att berätta om (Esaiasson et al, 2007). Vi upplevde dock att det fanns en risk att lärarna eventuellt tog hänsyn till att vi var i klassrummet och därefter agerade annorlunda mot om vi inte hade varit där. Vi har tagit detta i beaktning.

Efter intervjuerna och observationerna har vi renskrivit våra anteckningar och bearbetat materialet för att se mönster utifrån våra frågeställningar. Som vi tidigare nämnt har vi gjort tolkningar i analysen utifrån en hermeneutisk utgångspunkt som syftar till att se mönster och förstå materialet (Esaiasson et al. 2007). Litteratur har vi samlat in under hela arbetets gång och vi har även fått tillgång till kenyansk skollitteratur.

## Etisk hänsyn

Under vårt arbete med intervjuerna och observationerna har vi hela tiden fått göra etiska överväganden. Vi har använt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) som en vägledning inför vårt tillvägagångssätt. De fyra kraven på forskning är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att man ska upplysa de medverkande om frivilligheten i det hela och att de har rätt att avbryta sin medverkan, samt informera om forskningens syfte. Samtyckeskravet understryker att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att alla som deltar i undersökningen ska vara anonyma och att deras uppgifter ska rapporteras så att de inte kan identifieras av utomstående. Nyttjandekravet påpekar att de uppgifter man fått om enskilda personer bara får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi informerade informanterna om att deras medverkan var frivillig, samt att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Dessutom informerades de även om syftet med vår undersökning, att de skulle vara anonyma och att deras uppgifter endast skulle figurera i vår studie. Esaiasson et al. (2007) menar att det är ett absolut krav att upplysa informanterna om att de är del av ett vetenskapligt arbete och att de är anonyma, vilket vi tagit hänsyn till under vår studie (Esaiasson et al, 2007). Informanterna gav oss sitt samtycke och verkade glada över att kunna bidra med material till vår studie.

## **Validitet och reliabilitet**

Att observera och intervjua ansåg vi var de mest lämpliga metoderna för att kunna erhålla användbart material angående arbetet med att tillmötesgå särskilda behov i Kimilili. Genom vår närvaro är vi medvetna om att vi till viss mån har påverkat innehållet i det insamlade materialet, vilket är omöjligt att undvika. Esaiasson et al. (2007) nämner vikten av validitet och med de övervägande beaktningar vi har gjort på plats menar vi att metodens validitet är god (Esaiasson et al, 2007).

Stukát (2005) påpekar att generalisering bör diskuteras (Stukát, 2005). Med tanke på att vår studie endast återspeglar material från fem skolor i en by i västra Kenya, kan vi inte dra några generella slutsatser. Vårt material är dessutom begränsat till sex lärarintervjuer och två observationer. Med detta som bakgrund kan vi därför inte göra några landsomfattande slutsatser om hur lärares syn på elever med behov av särskilt stöd ser ut eller hur de arbetar för att bemöta dessa elever och inte heller hur det specialpedagogiska arbetet ser ut generellt. Vår studie ger dock en inblick gällande dessa frågor i byn Kimilili i Kenya.

Esaiasson et al. (2007) beskriver vikten av reliabilitet vid en undersökning och att det är viktigt att vara noggrann när man insamlar sitt material för att det ska bli tillförlitligt (Esaiasson et al., 2007). Att som svensk åka till Kenya där man främst talar swahili, skulle kunna medföra svårigheter att förstå. Vi upplevde dock inte att språket begränsade vår studie i så stor utsträckning eftersom det mesta av relevans skedde på engelska som vi anser oss behärska.

## **Metoddiskussion**

Precis som vi tidigare nämnt var våra metodval observationer och intervjuer. En nackdel med de få observationer vi gjorde upplevde vi var att lärarna var mycket medvetna om vår närvaro. Därför kan våra observationer möjligen blivit något tillrättalagda och visade kanske inte helt den naturliga verklighet som annars är. Lärarna blev ofta nervösa och vi förtydligade då för dem att vi var där för att lära, vilket lugnade dem. En fördel har varit att vi kunnat studera

klassrumssituationer och få en möjlighet att skapa oss en bild av skolans praktiska verksamhet. Vi har fått en god möjlighet att förstå den kenyanska skolkulturen och det specialpedagogiska arbetet genom kombinationen av observationer och samtalsintervjuer som har visat på olika delar av vår studie.

Att studien utfördes på engelska, som inte är vårt modersmål upplevde vi endast delvis påverka intervjutillfällena. Ibland blev frågorna något svårförklarade och fick vi förklara "runt" frågorna för att de skulle begripas vid något tillfälle. Vi anser dock att materialet som helhet har gett oss en bra grund att se på vilket sätt det sociokulturella sammanhanget påverkar deras förutsättningar att praktisera specialpedagogik för elever som har behov av särskilt stöd.

Återigen vill vi förtydliga att vi är medvetna om att vår studie inte kan bidra till en generaliserande bild av hela Kenyas specialpedagogiska verksamhet. Vi anser dock att vår studie bidrar till en inblick kring specialpedagogiskt arbete i Kimilili, Kenya. För att göra denna studie mer omfattande och för att eventuellt kunna dra långtgående slutsatser, skulle vi behövt vara i Kimilili under en mycket längre tid.

## **Resultatredovisning**

Här kommer vi redovisa vårt intervjumaterial från besöken på skolorna i Kenya i en sammanfattande text. Först beskriver vi en organisation i Kimilili som arbetar för att öka funktionshindrades delaktighet i samhället och i skolan. Därefter redovisar vi det insamlade materialet från de två olika skolformerna vi mött.

Skolorna på landsbygden i Kimilili i Kenya var fattiga och i klassrummen fanns endast träbänkar och en svart griffeltavla. Skolorna var byggda som enplanshus med gallerbeklädda fönster och jordgolv. Ibland hängde pedagogiskt material på väggarna som de själva tillverkat. Det rådde stor materialbrist på skolorna i form av böcker, pennor, block och så vidare. Allt var slitet och välanvänt. Vi uppfattade också skolans verksamhet som disciplinerad och eleverna visade stor respekt inför sina lärare.

### **KISEA**

KISEA (Kimilili Special Education Association) grundades 1997 av lärare som arbetar med barn och vuxna med särskilda behov i Kimilili. De insåg att det var nödvändigt att vara organiserade för att bättre klara utmaningarna som undervisningen och hjälpprojektet innebar. Projektet var och är än idag ett samarbete med en organisation i Kisa i Sverige. Organisationens målsättning är att skapa medvetenhet om människor med särskilda behov och öka acceptansen för dem i samhället, så att de inte blir kategoriserade som avvikare. Lärarnas arbete inom KISEA är ideellt och de ser det som sitt uppdrag att få människor med särskilda behov att bli en naturlig del av samhället. Deras ledord är: "Supporting and protecting special people; Project persons with special needs, support persons with special needs, they need love, they need care, they need friends".

Vi träffar Sofia en pensionerad speciallärare sedan 2008, på KISEA Office i Kimilili. Som verksam lärare arbetade hon i en särskoleklass i Kimilili, där hon undervisade mentalt funktionshindrade barn. Hon berättar att lärarna till en början fick åka ut och hämta barnen i samhället. Eleverna undervisas om det dagliga arbetet; hur man städar huset, hur man ammar och daglig hygien med mera. Hon förklarar att de ger barnen en sysselsättning genom att ta dem till exempelvis en snickare, sömmerska eller mekaniker där de kan utvecklas genom att



vara en del i ett naturligt arbete. KISEA arbetar även med att hjälpa människorna genom att ge dem majsfrön och gödsel under planteringssäsongen, så att de sedan kan skörda för att få egen mat eller för att sälja. De gör detta och andra liknande samhällsprojekt. På så sätt lär de sig att klara sig själva. Barnen i projektet hjälper de som tidigare nämnt, så att de får komma till skolan.

"Our aim is to create awareness of special needs education in the society, to enhance the economical and social status of the persons with special needs and make them acceptable and self reliant" (Sofia).

Hon berättar vidare att fysiskt funktionshindrade barn oftast är integrerade med vanliga barn i skolan, där klasser om 80 barn på en lärare är vanligt. De mentalt funktionshindrade går oftast i särskoleklass. Det finns inga kursplaner för barn med särskilda behov, utan lärarna improviserar utifrån individens behov. De arbetar dock med IEP (Individual Educational Program) och anpassar undervisningen efter barnens egna möjligheter för att skapa en "skola för alla".

Att förändra synen på funktionshindrade i samhället är en lång pågående process. "The government says that *every child has to go to school*" (Sofia). Sofia berättar att det var och ibland fortfarande är en skam för föräldrarna att säga att man har ett funktionshindrat barn, eftersom det ses som ett straff från gud. Många människor trodde förut att vita människor som hade det så bra på alla sätt, inte heller kunde få funktionshindrade barn. Samarbetet med speciallärare från Kisa i Östergötland har fått människor i Kimilili att inse att funktionshinders uppkomst inte har med till exempel hudfärg att göra. Sofia uttrycker hur befolkningen tänkte när de insåg det: "Ah, even mzungos have special children" (mzungos är Swahili för vita människor).

## **Två inkluderande (inclusive) skolor**

Två av skolorna vi besökte var av så kallad inkluderande karaktär, vilka strävar efter att skapa "en skola för alla". Arbetssättet innebär att elever med "lättare funktionshinder" inkluderas i "vanliga" klasser. Undervisningen i klassrummet är inte speciellt strukturerad för att passa de specialpedagogiskt behövande eleverna, utan de får ta del av den allmänna undervisningen. Båda skolor vi besökte var grundskolor (klass 1-7) och bestod av ett stort antal elever. Elevantalet sträckte sig närmare bestämt till mellan cirka 780 – 900 elever och drygt tio lärare fanns anställda på respektive skola. På dessa skolor var ungefär tre till fyra elever med behov av särskilt stöd inkluderade i varje klass, för att skapa en känsla av delaktighet för dem och motverka exkludering. Lärarna på skolorna uttryckte att tidsbrist och klasstorlekarna var ett stort problem och upplevde att det var svårt att utföra sin lärargärning på ett tillfredsställande sätt.

På den ena skolan var tre av de anställda lärarna specialpedagogiskt utbildade och på den andra skolan fanns ingen kompetens inom området. En av skolorna fick hjälp av föräldrar som arbetade volontärt tillsammans med de befintliga lärarna. De funktionshinder som fanns representerade var bland annat; hyperaktivitet, nedsatt hörsel, nedsatt syn, "slow learners" och traumatiserade barn. Mentalt funktionshindrade elever fanns inte representerade på någon av de inkluderande skolorna. Någon särskoleklass fanns inte på skolorna och skolans utformning var heller inte anpassad för att kunna ta emot fysiskt funktionshindrade elever.

Under besöken på de båda skolorna intervjuade vi dels specialläraren Gregory som även var vår kontaktperson inför och under hela resan. Vi intervjuade även en utbildad lärare som hette Evelyn. Hon var inte utbildad inom SNE (Special Needs Education) specialpedagogik, vilket

Gregory var. Hon arbetade på den första av de inkluderande skolorna vi besökte. Under inledningen av samtalet fick Evelyn berätta om sin syn på specialpedagogik varpå hon sa att; "All is equal, we don't want to separate a child from another". Hon berättar att undervisningen oftast går till på så sätt att; "The teacher talks and the children listens". Hon beskrev också att eleverna arbetar teoretiskt och har många diskussioner i klassrummet. Senare under samtalet framkom det att hon i viss mån anpassar materialet som hon ger dessa elever. Hon berättade att hon enbart ger dem sådant hon vet att de klarar av och betonade också det kollektiva lärandet i klassrummet.

Specialläraren Gregory arbetar på den andra inkluderande skolan vi besökte. Han talade om vikten av utbildad personal och engagemang. "If the teacher is educated it's more interesting to work with the children and they will learn more if the teacher is dedicated". Gregory har arbetat i många år med barn med särskilda behov och har utbildat sig på Uganda National Institute of Special Education. Då han skulle beskriva den inkluderande skolformen sa Gregory att "Inclusive is not modified" och menar att man snarare förändrar och anpassar personen än miljön i en inkluderande skola, vilket av oss uppfattades som ett kategoriskt sätt att se på eleven, trots att han nog själv skulle uppfatta sig som inspirerad av ett rationellt perspektiv. Gregory är också medlem av KISEA-projektet och dessutom representant på sin skola för distriktets skolinspektion (EARC).

### **Observation av en lektion i en inkluderande miljö**

Vi fick vara med och observera en engelsklektion i klass 3, där en lärare undervisade 76 elever. Tre av dessa var "inkluderade" i klassen och läraren visade oss tydligt vilka dessa elever var. Hon menade att de hade missat olika men specifika saker i sin utveckling; till exempel hade ett par av dem eftersatt finmotorik. Två av dem var dessutom hyperaktiva. Under lektionens inledning ledde läraren fram oss till varje elev i tur och ordning, så att vi fick hälsa på dem. Sedan fick vi sätta oss bakom lärarens kateder som stod placerad i ett av klassrummets hörn och inte i direkt blickfång. Lektionen varade under 50 minuter. Eleverna satt utplacerade i grupper om cirka 13 barn per bord och tillsammans delade de på två böcker.

Under lektionen gick läraren runt bland bänkarna och läste högt ur boken, varpå sedan eleverna fick läsa efter. Detta skedde två gånger och unisont. När momentet var klart fanns tillhörande frågor till boken som läraren använde sig av. Hon bad dem räkna upp handen om de kunde svaret.

Under observationen får de tre inkluderade eleverna svara på frågor förhållandevis ofta med tanke på klassens storlek, och ofta utan att de räcker upp handen. En annan pojke fick även han svara väldigt ofta, men på grund av att han ljudligt ropade "teacher". Många av eleverna klassen räckte aldrig upp handen under lektionen och var tämligen passiva.

### **Integrerade skolor med specialundervisning**

De tre resterande skolorna vi besökte hade en särskoleklass per skola och alla bedrev integrerad specialundervisning, vilket innebär att en elev från särskoleklassen kan integreras i den ordinarie klassen då han eller hon klarar av det. I teorin innebär det ett kategoriskt sätt att se på specialpedagogik. Att gå vidare till en klass från en annan klass avgörs inte på grund av ålder utan genom elevens kunskapsutveckling. Elevantalet var även på de här skolorna högt med mellan 1003-1270 elever. I varje klass gick därmed mellan 70-103 elever och under ledning av en lärare. Lärarantalet på de olika skolorna skiljde sig alltså inte så mycket åt, utan på varje skola arbetade mellan 10-12 lärare. På varje skola var cirka tre till fyra speciallärare

anställda vilka växlade mellan att arbeta i särskoleklassen och att undervisa i vanlig integrerad klass.

Med en integrerad skola menar man att man snarare anpassar miljön utifrån eleven än att eleven själv måste anpassa sig. Skolgården och andra faciliteter delar alla elever på skolorna. Vanligt förekommande funktionshinder i den integrerade skolan är till exempel; behaviour modification, utvecklingsstörningar, multipla sjukdomar, dyslexi, synskador, EBD (emotional disorder), epilepsi, talsvårigheter, psykiska sjukdomar men även slow learners och elever med hyperaktiva tendenser finns representerade.

På den första skolan fanns en särskoleklass med 37 elever. Där fick vi träffa en SNE-utbildad speciallärare som hette Elizabeth. Hon menade under vårt samtal att integrering kan möjliggöras med relativt enkla medel. Om en elev till exempel har en hörselskada, kan denne elev sitta längst fram i klassrummet och genom detta kan eleven klara av den "vanliga undervisningen". Läraren berättar att de arbetar mycket praktiskt i särskoleklassen. De arbetar mycket med konkret material, för att tydliggöra lärandet för barnen och konkretisera olika problem. Hon ser på lärandet i klassrummet som holistiskt. Hon menar att matematik till exempel kan användas i bild och form som i sin tur kan kopplas till andra ämnesområden och bidra till lärande. "Pictures help us a lot". De arbetade också med "sound reading" där de får lära sig bokstävernas namn och ljud, först på modersmål och sedan på engelska.

I särskoleklassen arbetar de mycket praktiskt över lag på grund av att eleverna där har svårt med akademiskt arbete. Elizabeth berättar vidare att de får lära sig att ta hand om sin hälsa genom praktiska övningar. De får också möjligheten att lära sig ett praktiskt yrke, såsom odling, att sy, att väva mattor, gräva åkrar, göra snören med mera. Andra saker de får lära sig är sociala koder (för att lära sig hur man är en bra vän och hur man bör bete sig i olika sammanhang), personlig hygien och även sport. Hon pekar också på vikten av barnets eget identitetsskapande, så att de lär sig förstå sig själva och andra. "If the child can identify himself, it helps him to make friends with the others."

Elizabeth beskrev sedan vad som ingår i hennes arbete. Förutom speciallärarens tid i klassrummet så har Elizabeth flera uppgifter bland annat en individuell utvecklingsplan för varje elev som följer eleven under hela dennes skolgång. Den innehåller elevens historia, hälsa, föräldrainsformation, familj, information om funktionshindret, allergier samt förmågor. Förmågorna avgör hur Elizabeth sedan går vidare med varje individ i sin målbaserade undervisning. Hon menar att hon "går från det kända till det okända", dokumenterar framgångar och vad de kan och inte. Innan eleverna börjar i klassen görs en diagnostisering. Elizabeth arbetar även i de integrerade klasserna efter att lektionerna i särklassen slutat.

Elizabeth talar om vikten av god föräldrakontakt och berättar att hon ordnar föräldramöten och gör hembesök hos eleverna i särskoleklassen. Hembesöken gör hon för att se till att föräldrarna ger dem den hjälp de behöver hemma, men också för att möjliggöra samarbete mellan skola och hem. Ibland uteblir föräldrar från mötena i skolan vilket hon menar kan bero på två anledningar: Dels är många av föräldrarna jordbrukare som behöver arbeta så mycket att de inte har tid och därtill skäms somliga föräldrar för sitt barns funktionshinder. För barnets bästa betonar hon vikten av en återkommande kontakt med hemmet.

Ibland får en elev gå om en klass om eleven lär sig långsamt. Elizabeth menar att det dock kan kännas kränkande för barnet och menar att det är ett komplext problem, eftersom de samtidigt måste få lära sig i sin egen takt. Då vi undrar om hon inspireras av någon lärandeteori svarar hon att det handlar om ett engagemang, uppfinningsrikedom, kärlek för barnet, och sitt eget brinnande intresse för att undervisa elever med behov av särskilt stöd och inte någon speciell lärandeteori. "Teaching this children is a teaching interest". Hon anser att

när man arbetat ett tag lär man sig att se vad varje barn behöver, hur barnet fungerar och lär sig bäst och så vidare. Hon menar att det är en "learning experience" och att "Each child is different from another".

Elizabeth berättar att samhällssynen på funktionshindrade både har varit och i vissa fall än idag är negativ. Det är till exempel svårt att gifta bort en funktionshindrad flicka för att man tror att det nygifta paret då med stor sannolikhet kommer att få "ett sådant barn". "It affects a whole mans life if you marry that girl, it affects a whole generation" förklarar hon. Men hon menar att utvecklingen har gått framåt i landet. Slutligen berättar Elizabeth, som också är en av medlemmarna i KISEA-projektet i Kimilili, vilket betydelsefullt arbete KISEA gjort i regionen. "KISEA has done a lot in this area" och syftar då på att synen på människor med funktionshinder förbättrats i regionen.

På den andra skolan vi besökte intervjuade vi en speciallärare vid namn Ruth (medlem av KISEA) som arbetade i skolans särskoleklass, samt en del timmar i vanliga integrerade klasser. Hon berättar att det i särskoleklassen går cirka 32 elever som är mentalt funktionshindrade och att hon har arbetat som SNE-lärare (Special Needs Education teacher) i 16 år. På just denna skola har de haft en särskoleklass och ett integrerat arbetssätt sedan 1995. 289 elever med behov av särskilt stöd är integrerade i olika klasser på skolan, men de mentalt funktionshindrade är svårast att integrera. Ruth menar att de har svårt att arbeta akademiskt och därför arbetar de mycket med praktiska moment som ska ge eleverna "skills to live". Hon berättar att klasstorleken är ett stort problem i arbetet med elever med behov av särskilt stöd, där hon upplever att tiden ibland inte räcker till. Ruth är positiv till de elever som är möjliga att integrera, eftersom hon menar att "learning along with others is good". Detta belyser det sociokulturella perspektivet, där det handlar om att lära i samspel med andra.

En till två gånger i veckan, kan de arbeta med såkallad en-till-en undervisning, där integrerade elever får gå ifrån sina lektioner för att få egen tid med en speciallärare. Där får de möjlighet att arbeta enskilt på problemområden, så att de senare kan hänga med i det "vanliga klassrumstempot". Ruth berättar att de är snabba med att vidta åtgärder på skolan, ifall en lärare anser att en elev på ett område är en "slow learner" och behöver mer hjälp. Då får de snabbt del av specialpedagogiska insatser. Hon berättar att det inte finns någon läroplan för särskoleelever, men att de använder sig av guideböcker och att de anpassar den vanliga läroplanen för individen. Ruth berättar att hon ibland kan känna ett motstånd mot hennes arbete från kollegor på skolan. Hon menar att för henne kan ett litet framsteg hos eleverna med behov av särskilt stöd vara ett stort framsteg. Om till exempel ett barn i särskoleklassen med eftersatt finmotorik efter ett år med mycket arbete klarar att hålla i en penna, känner hon att hon verkligen har utfört något. Hennes upplevelse är att andra lärare ibland inte förstår det. Hon arbetar ofta praktiskt med dessa barn för att konkretisera. Ruth nämner några teoretiker som de använder som teorigrund; Vygotskij, Pavlov, Piaget, Gardner och Freud. Ett barn kan vara bra i ett ämne men ha svårigheter i ett annat. "We are encouraging them because they are not perfect".

Ruth anser att samhällssynen på funktionshindrade förändrats mycket de senaste åren, och att man sedan 10 år tillbaka påbörjade arbetet med specialpedagogiska arbetssätt inom skolan. Hon förklarar att ett fåtal psykologer i landet började förstå och synliggöra människor med funktionshinder. De började bry sig om dem för att göra något åt människors negativa inställning. Ruth berättar även att barn med funktionshinder sågs som dåliga omen och kastades därför ut i skogen av sina föräldrar. Synen har successivt förbättrats men det är en lång väg kvar menar Ruth. Efter att samhället blivit medvetet om funktionshindrades värde, så anpassas det för dem och de blir omhändertagna, säger hon. Ruth avslutar med orden "We need to focus on the individual when we're working with specials". Hon framhåller vikten av regelbundenhet och tydlighet i arbetet med elever med behov av särskilt stöd.

På den tredje integrerade skolan vi besökte träffade vi en speciallärare vid namn Maureen som arbetade i särskoleklassen. I Maureens särskoleklass fanns cirka 10 elever med behov av särskilt stöd, varav flera var mentalt funktionshindrade men där även många andra funktionshinder fanns representerade. Vi får veta att särskoleklassen och det integrerade arbets sättet har funnits på skolan i cirka 10 år och att Maureen likt de andra speciallärarna på de andra skolorna dels är speciallärare i särskoleklassen men även lärare i de integrerade klasserna.

Maureen berättar att eleverna ges olika uppgifter i klassrummet utefter vad de klarar av. De lär sig att klara praktiska uppgifter som de behöver kunna för att klara av det dagliga livet. Det handlar bland annat om att gå på toaletten, hämta vatten på morgonen och lantbruk, så att de lär sig om livet. De har även olika lektioner såsom, swahili, engelska, religion och gymnastik. Hur länge eleverna stannar i särskoleklassen beror på hur de utvecklas och vilka framgångar de gör. Vissa elever går hela sin skolgång i särskoleklassen. De som utvecklas tillräckligt mycket integreras i "vanliga" klasser på skolan. Maureen menar att många barn inte kunde vara tysta och lyssna i början när de kom till skolan, men att de nu efter lite tid är duktiga på att lyssna.

Maureen berättar att de flesta elever går i förskolan innan de börjar i skolan och från förskolan förmedlas rapporter till skolan om det finns barn som behöver särskilt stöd. Specialläraren samtalar sedan med föräldrarna för att få mer information om barnet inför dennes skolstart. Innan barnet börjar i särskoleklassen eller i den integrerade verksamheten tar lärarna reda på barnets och föräldrarnas historia och hur uppväxten sett ut. De undersöker orsaken till funktionshindret. Även Maureen berättar att synen på funktionshindrade har förbättrats. Förr kunde till exempel föräldrar gömma sina barn så att de därmed inte kunde gå i skolan. Nu är förhållandet bättre och många föräldrar skäms inte lika mycket längre för sina funktionshindrade barn, berättar hon. Maureen är inte medlem av KISEA-projektet och vet inte heller vad det är för något. I sin undervisning utgår hon inte från någon speciell läro teori och känner exempelvis inte till Vygotskij eller Piaget.

Sammantaget har nästan alla lärare vi mött uttryckt en gemensam syn på funktionshindrade barn och barn med behov av särskilt stöd. Det vi återkommande fått höra är att de tror på barnets möjligheter. "They are able".

### **Observation i en integrerad klass 5:**

Vi gjorde en observation i en klass fem på deras engelsklektion. I klassen fanns tre integrerade elever och totalt fanns 92 elever i klassrummet och en lärare som stod framme vid tavlan. Lektionen pågick i cirka en timme och 40 minuter. Innan lektionen börjar förklarar läraren att hon ska visa oss vilka de tre integrerade eleverna är. Läraren går då fram till dem en och en och frågar inför alla andra elever vad de heter. De ställer sig upp och svarar med sitt namn. En av de tre upplevs som väldigt blyg.

Lektionen går ut på att de ska fylla i luckor som finns i redan givna meningar. De ska komma på vilket ord som saknas och fylla i det på rätt ställe för att meningen ska bli fullständig. När läraren ibland säger att de varit duktiga ber hon dem att gemensamt klappa händerna en gång som belöning. För att svara räcker de upp handen, några är ivriga att svara och ropar "teacher" för att få uppmärksamhet.

En av de integrerade eleverna kan inte rätt svar till luckan i meningen. Resten av klassen rättar då honom unisont. En annan integrerad elev får även han chansen att svara och gör detta rätt, varpå läraren uppmanar den resterande klassen att ge honom en "handklapp". Lektionen

fortsätter och många av eleverna svarar fel. Läraren rättar då eleverna men tackar dem även för att de gjort ett bra försök.

En av de integrerade eleverna försöker svara på en fråga där det fanns olika redan givna svarsalternativ att välja mellan och efter att ha försökt med alla fyra alternativen svarar han slutligen rätt. Han fick alltså svara tills det blev rätt och då fick han en "handklapp" av sina klasskompisar. Sedan övar de på engelska motsatspar. En av de integrerade eleverna får frågan och tänker länge. Eleverna runt omkring börjar viska svaret, men läraren ger eleven tid att tänka tills han sedan svarar rätt. Sedan får han en "handklapp". När en annan integrerad elev får samma fråga, ges hon inte samma tid och uppmuntran. Utan en normalbegåvad elev får då istället chans att svara. Vi tyckte det var anmärkningsvärt, med tanke på att hon tidigare under lektionen bemött en integrerad elev med tålmod. Med tanke på att det i klassrummet befann sig 92 elever, fick de tre integrerade eleverna frågor ställda till sig väldigt ofta.

## **Analys och Diskussion**

Vi har valt att disponera vår analys och diskussionsdel utifrån våra frågeställningar. Under dessa rubriker väver vi in teori och begrepp som vi tidigare nämnt och därefter avslutar vi med en slutdiskussion där vi presenterar vår slutsats.

### **Vilken syn på elever i behov av särskilt stöd uttrycks bland de lärare vi möter?**

Organisationen KISEA har startat organisationen för att de "brinner för" att funktionshindrade ska bli accepterade och bli en naturlig del av samhället. De vill därför informera om funktionshinder generellt så att byborna medvetandegörs. På grund av att den historiskt negativa synen i Kenya mot funktionshindrade, ser de sin uppgift som en utmaning. Praktiskt försöker organisationen hjälpa och stötta funktionshindrade vuxna och barn, så att de kan försörja sig och klara sig själv och därmed inte kan ses som en last för samhället. Vi upplever att KISEA är en maktfaktor som är med och omformar och "suddar ut" gränser mellan avvikelse och normalitet. Foucault (1983) menar att endast i maktpositionen kan begrepp och synsätt kring funktionshindrade förändras vilket KISEA är med och gör (Foucault, 1983). Emanuelsson et al. (2001) talar om att maktens betydelse där begrepp också kan ses som en social konstruktion som ibland kan leda till att exkludering rättfärdigas. Vi anser att KISEAs roll som "maktutövare" är ett positivt tillskott till utvecklingen av samhällets syn på funktionshindrade människor.

Den syn som funnits generellt i landet och därmed även bland lärare, har gjort att funktionshinder uppfattats som något skamfyllt och hemskt. Intressant tycker vi också är att de tidigare trott att vita människor inte kunde få något funktionshinder. Detta tolkar vi är en följd av den västerländska kulturen då den kom till Afrika och blev maktinnehavare. I ledande positioner sker också kategoriseringen av vad som är avvikande eller normalt. Kanske är det så att den underlägsna roll afrikanerna fick ta även införlivades i fråga om möjligheten att kunna få funktionshinder. Deras bild av dem själva blev därmed falsk. Tolkningen gör vi i förhållande till Foucault (1983) då han presenterar idén om att kategoriseringar ofta är en följd av maktstrukturer (Foucault, 1983). Alla lärare vi mött har gett oss en liknande skildring av hur funktionshindrade tidigare bemötts och uppfattats i samhället. Vygotskij (1995) beskriver hur barnets lärande hänger samman med dess sociala miljö och att växa upp i ett samhälle där man som funktionshindrad inte är lika accepterad gör att det egna lärandet påverkas efter de förväntningar man åläggs av samhället.

Regeringen i Kenya menar i enlighet med Unesco (2/2006) att alla barn har rätt till utbildning vilket vi menar visar på en människosyn som är i en positiv förändringsfas. Att landet inte har kursplaner för "special needs elever" menar vi eventuellt skulle kunna visa på att de ännu inte tillräckligt satsar på de funktionshindrade. De ges dock en individuell utvecklingsplan vilket visar att de möjligen ges "skraddarsydd" utbildningar. Detta är aningen motsägelsefullt, men samtidigt är det komplext att arbeta med specialpedagogik, eftersom den ska kunna möta elevernas olikheter, vilket automatiskt betyder att alla kanske inte kan ges samma uppgifter som formulerats i en kursplan. Persson (2007) hävdar att olikheterna är en förutsättning för ett gott lärande, vilket även Vygotskij (1995) beskriver då han talar om lärprocesser.

I de två inkluderande skolorna vi besökte tolkar vi det som att deras drivkraft var att de inte ville exkludera någon. Vi upplevde att lärarna ansåg att man utesluter individer genom "specialbehandling". De vill inte att någon ska känna sig utpekad, utan "normal". De betonar att alla är jämlikar och att lärandet sker bäst i kollektivet. Undervisningen är inte så individanpassad i praktiken trots att individuella utvecklingsplaner finns. I Sveriges är begreppen delaktighet och jämlikhet centrala, både i skolan och i samhället. Ahlberg (2009) menar att begreppen blir väsentliga i förhållande till specialpedagogik med tanke på den inkluderings- och exkluderingsdebatt som förs. Att skapa en jämlik och delaktig miljö för funktionshindrade elever i kombination med resterande elever är en fråga om resurser och attityder med mera. Vi har mött både utbildade och utbildade speciallärare, vilket självklart påverkar verksamhetens delaktighetsperspektiv och inkludering av elever med behov av särskilt stöd.

De inkluderade skolornas lärare har visat på olika syn kring elever med behov av särskilt stöd. Från den utbildade läraren fick vi uppfattning om att all undervisning ägde rum i form av "katederundervisning" och hon betonade främst det kollektiva lärandet. Hon gav heller inte eleverna utmanade material, bara sådant hon visste att de klarade av. Dysthe (2003) beskriver Vygotskijs "närmaste utvecklingszon" vilken menar att det är viktigt att ge eleven sådant material som utvecklar dennes redan befintliga kunskaper. Lärarens inställning till eleverna med behov av särskilt stöd menar vi därför inte tillräckligt främjade elevernas lärande. En möjlig orsak till lärarens synsätt anser vi kan grunda sig i bristande kompetens. Dysthe (2003) beskriver också att lärarens roll bland annat ska vara stöttande men också utmanade för eleverna. Den utbildade specialpedagogen menade att det var viktigt att ha ett grundläggande engagemang och att utbildning var enda sättet att skapa motiverade elever. Dysthe (2003) menar att skolan har en viktig roll i motivationsskapandet för eleven i dess lärande. Att skolan upplevs meningsfull och som en plats där eleven kan bli sedd skapar motivation. Claesson (2007) betonar också vikten av reflektion över sitt arbete som lärare, vilket vi också anser är viktigt för att verksamheten ska vara bra och kunna möta alla elever. Genom våra intervjuer med lärarna på skolorna förstod vi att de arbetade olika mycket för att skapa den miljön.

Genom speciellt en intervju på en integrerad skola förespråkades en god föräldrakontakt för elevens bästa. Det anser vi visade på lärarens goda intentioner att integrera och öka förståelsen för funktionshindrade i samhället i stort, men även för att gynna den enskilda elevens bästa. Läraren strävade verkligen efter att lära känna individens förutsättningar, så att undervisningen skulle kunna formas på bästa sätt. Dysthe (2003) och Hundeide (2006) beskriver hur samhällets och föräldrars förväntningar samt syn på eleven, påverkar elevens tilltro till den egna förmågan. Att skapa en god föräldrakontakt menar vi därför är viktigt, så att eleven även hemifrån får med sig en tro på sig själv. Hundeide (2006) anser att det är viktigt att läraren möter eleven med ett öppet sinne och fokuserar på "zonen för möjlig utveckling", så att allt lärande tar sin grund i positiva förväntningar dem emellan. Utifrån detta förstår vi att det är viktigt att tänka på att ha "rätt" fokus då man som framtida lärare kommer att vara verksam. Extra viktigt anser vi att detta kan vara inom det specialpedagogiska fältet där läraren möter elever med många olikheter.

Under en annan intervju på en integrerande skola berättade en specialpedagog att kollegorna ibland uppvisade låg förståelse för den specialpedagogiska verksamheten. Läraren menade då att detta berodde på att framstegen var så små i jämförelse med de andra elevernas resultat på skolan. Vi tolkar attityderna lärarna emellan som bristande förståelse för de olika typerna av verksamheterna och även i viss mån för de funktionshindrade barnen. Brodin & Lindstrand (2004) beskriver hur viktigt det är med rätt kompetens i sin lärarroll för att kunna skapa ett förstående klimat för alla lärare i arbetslaget. På grund av den skiftande kompetensen vi förstod att lärarlaget hade, var inte beredskapen och förståelsen för den specialpedagogiska verksamheten och dess elever densamma.

### **Kan vi se att den sociala kontexten präglar lärarnas arbetssätt i deras strävan att möta varje elevs behov?**

Då KISEA inledde sin verksamhet i Kimilili fick speciallärarna åka ut och hämta sina elever för att de skulle komma till skolorna. Detta berodde på föräldrarnas skam över sina funktionshindrade barn och att de misstrodde deras kapacitet att gå i skolan. Organisationen har skapat en annan atmosfär i regionen och ökat dess kunskaper om funktionshinder. I de skolor vi besökte såg vi att deras arbete med att utbilda lärare gett resultat. Stella Atim et al. (2002) betonar vikten av rätt kompetens och utbildning hos lärare, så att attityder kan förändras. Detta anser vi visar på att utbildning och kompetenshöjning är av stor vikt i ett samhälle för att förändring ska ske. Volontärarbetande föräldrar som var utbildade påverkade såklart möjligheten att möta varje barns behov på ett lämpligt sätt, vilket man tog hjälp av på en av de inkluderande skolorna vi besökte. Undervisningskvaliteten skiljer sig mellan skolor även om skolformen är likadan, bland annat beroende på om de anställda är utbildade eller inte enligt vår tolkning.

Vi såg generellt på alla skolor i Kimilili att lärarantalet i förhållande till elevantalet skiljde sig drastiskt mot svenska "siffror". Det kunde handla om så lite som 10 lärare på cirka 1000 elever och kompetensen bland dessa var minst sagt brokig. Skolorna vi besökte var väldigt enkla i förhållande till vad vi är vana vid i svenska mått mätt, vilket vi tycker speglade den fattigdom som var märkbar i den bygd vi besökte. Elevantalet låg runt 70-90 elever i varje klass och i jämförelse med svenska klassrumsförhållanden är elevantalet per lärare i Kimilili högst anmärkningsvärt. Lärarens möjlighet att möta varje elev påverkas av den kenyanska kontextens förutsättningar. Förhållanden som ekonomiska resurser på skolor samt samhällets syn på funktionshinder, påverkar lärarens möjligheter. I Kenya har de flesta speciallärare vi mött uttryckt en vision av att vilja möta varje elevs behov. Vi anser dock att resursbrist och fattigdom påverkade hur sedan visionens slutliga genomförande blev. I Sverige har vi i jämförelse med Kenya större ekonomiska resurser vilket är allmänt vedertaget. Vi har en regering i Sverige som dock inte väljer att satsa på specialpedagogiskt arbete i den utsträckning som vi resursmässigt skulle kunna göra utifrån våra förutsättningar. Persson (2007) beskriver den ekonomiska krisen som bidrog till att specialpedagogiska insatser sjönk med 30 procent. På många skolor i Sverige idag saknas därför specialpedagogisk kompetens att möta varje barns behov. Vi anser att det är en beklaglig utveckling för de barn som behöver extra stöd i sin undervisning i skolan.

Generellt på de olika skolorna var att lärarnas arbetsbelastning var hög och speciallärarna få. Många lärare i den integrerade skolformen arbetade både i särskoleklass och "vanlig" klass. Att arbeta under dessa förhållanden medförde att de inte har så mycket tid för varje enskild individ som de skulle vilja. De integrerade skolorna betonade ofta vikten av individanpassad undervisning. Vi fick känslan av att de inte hann med detta i praktiken då det inte var realistiskt med så många elever. Många lärare uttryckte också själva att de hade för stora klasser för att hinna med att se den enskilda eleven, i alla sorts pedagogik. Detta upplevde vi



också blev tydligt under de observationer vi gjorde. Dysthe (2003) beskriver just detta att gemenskapen i den sociala gruppen är central, men vi ifrågasätter dock om grupper så stora som de vi såg är gynnande på det sätt som de bör vara.

Då vi var med på observationer i båda skolformerna, såg vi att klassens storlek påverkade lärandeklimatet. Att tillsammans med 13 andra elever dela på två böcker menar vi inte ger några bra förutsättningar för lärande och delaktighet. För vissa elever frambringade även materialbristen passivitet. Då lärande sker används ofta någon typ av medierande redskap, likt böckerna som eleverna fick använda sig av under lektionen vi observerade. Dysthe (2003) beskriver att dessa kommunikativa verktyg behövs för att förstå den omvärld man lever i och därför är språket centralt i lärandet. Något vi noterade under observationen var att det inte skedde så mycket språklig aktivitet från elevernas sida, utan läraren stod för det mesta ”pratet”. Dock förstår vi att det är svårt att ha ett annat upplägg än detta med endast en lärare på cirka 80 barn.

Arbetet med specialpedagogik i Kenya startade för cirka tio år sedan, därför är arbetet fortfarande i något av ett inledningsskede. Kulturella skillnader uppfattar vi påverka en individs möjligheter och förutsättningar. Inom det sociokulturella perspektivet menar man att de sociala och kulturella förutsättningarna i en kontext är avgörande för lärandet. Lärandet är situerat och kan inte isoleras från sin kontext menar Vygotskij (1995) samt Dysthe (2003). Att specialpedagogiken är relativt nystartad i Kenya och att synen kring funktionshindrade är under uppbyggnad ger oss ett bakomliggande perspektiv som är av betydelse när vi studerar specialpedagogik utifrån deras kontext. Elevers lärande i skolan påverkas av den sociala och kulturella kontext de befinner sig i och allt som sker, sker utifrån kontexten.

## **Bidrar de olika skolformerna (Integrerad skolform och Inkluderande skolform) till skillnader i de olika verksamheterna?**

Vi upplevde att verksamheterna till viss del bidrog till skillnader för eleverna. De elever som gick i den inkluderande skolformen hade bara lättare funktionshinder och man arbetade utefter en sorts ”normalpedagogik”. Man ville inte få någon att känna sig annorlunda, vilket vi dock anser kan leda till att alla elever blir ”stöpta i samma form”. Normalpedagogiken anser vi i viss mån skapar klyftor mellan normalitet och avvikelser. Olikheter uppmuntras inte så mycket. Mentalt funktionshindrade fanns till exempel inte representerade i den inkluderande skolformen. Under ett av våra observationstillfällen i en inkluderande klass, såg vi att lärarens pedagogiska upplägg i klassrummet inte utformats för att passa alla. De inkluderade eleverna som vi observerade upplevde vi emellanåt ”hamnade i kläm”. Som inkluderade fick de inte den hjälp de behövde och hamnade på något sätt mellan två verksamheter. Man var för duktig för särskoleklassen, men hade samtidigt svårigheter att ”hänga med” i ”normalpedagogikens” tempo. Begreppet ”en skola för alla”, blev ibland lite otydligt för oss att förstå i de kenyanska skolorna. Vad vi förstod om ”en skola för alla” i Sverige och utifrån Brodin & Lindstrand (2004) är att det verkligen ska handla om en skola för alla, utan någon form av exkludering. I de inkluderande skolorna i Kimilili blev resurstillgångar och lärarantalet de tydligaste orsakerna för oss som visade att ”en skola för alla” inte helt fungerade i praktiken. Detta eftersom lärarna på grund av stora klasser inte har möjlighet att lägga så mycket tid på en enskild elev i klassrummen beroende på klasstorleken. Har eleven dessutom behov av extra stöd blir det ännu mer tidskrävande för läraren och tiden räcker inte till.

I de integrerade skolorna finns särskoleklasser och elever som klarar att integreras i vanliga klasser. Integreras eleven i ordinarie klassrum ska det finnas möjlighet till extrahjälp. Specifikt är också att man anpassar miljön och verksamheten utifrån eleven och inte tvärtom. Till skillnad från den inkluderande skolformen upplevde vi att den integrerade eleven på ett

mer konkret sätt fick sina behov bemötta, eftersom åtgärderna som eleven fick vara en del av i särskoleklassen blev mer individanpassade än vad som var möjligt i den inkluderande skolformen. I den inkluderande skolformen var eleven på ett sätt mer tvungen att "hänga med" i klassrumstempot.

Oberoende av skolformernas inriktning finns synen att eleverna ska sträva efter att lära i samspel med andra. Det här är en likhet som vi kunnat uttyda och som vi även kan knyta till det sociokulturella lärandeperspektivet som handlar om att lärande sker i samspel med andra i en social kontext, vilket Vygotskij (1995) i första hand och sedan Dysthe (2003) framhåller. Lärarna vi intervjuade menade att elever kan hjälpa varandra att komma vidare i det skolrelaterade lärandet. Vygotskij (1995) beskrivning av "den närmaste utvecklingszonen" går ut på att man med hjälp av en annan individ kan utvecklas inom sin zon för utveckling.

## **Hur genererar lärarnas pedagogik i den kenyanska skolan "en skola för alla"?**

I den inkluderande skolformen anpassar man inte skolans miljö, utan förändrar snarare personen ifråga. Något vi upplevde som paradoxalt var att faktiskt inte alla elever passade in i en inkluderande skola, utan endast de med lättare funktionshinder. Vad vi tidigare förstätt var att inkluderande skolor skulle vara öppna för alla oavsett olikheter. Vi upplevde dock inte att detta stämde i den kenyanska kontexten och det vi fick höra i intervjuerna motbevisades genom enkla observationer. Hur lärarna beskrev den inkluderande skolformen i teorin, stämde inte med den verklighet vi såg. Det fanns alltså en diskrepans mellan teori och praktik. Persson (2007) beskriver att "makten" avgör vilken diskurs som ska vara dominerande. Vidare beskriver han dock att det i verkligheten kan finnas en eftersläpning, som gör att verkligheten ibland fortfarande är formad efter den gamla diskursen (Persson, 2007). Sammankopplar man dessa tankar till skolans organisation, kan man förstå att inkludering och exkludering är beroende av hur makten definierar sin verksamhet. Nilholm (2003) menar också att "en skola för alla" inte riktigt fungerat i praktiken. Detta för att idén om "en skola för alla" inte omfattat några praktiskt genomförbara metoder. Genom vad vi sett på de skolor vi besökt, har vi sett att teori och praktik sällan överensstämmer.

Vid observationer i båda skolformer, visade lärarna helt oblygt och inför de andra eleverna vilka de inkluderade och integrerade eleverna var. Vi upplevde att de då hamnade i centrum på fel premisser inför resterande klasskamrater och att detta inte går i enlighet med vad "en skola för alla" innebär. Läraren bör bemöta eleven på ett uppmuntrande sätt istället för att peka på fel och brister (Dysthe 2003) Vi är dock medvetna om att vår reaktion skulle kunna grunda sig i en eventuell kulturkrock. Ett annat sätt vi är beredda att tolka lärarens handlingar på, kan vara att hon kanske helt enkelt var stolt över den verksamhet hon fick vara med om att bedriva.

Dysthe (2003) framhåller Vygotskij (1995) och vikten av autentiska aktiviteter i skolan. I den integrerade skolformen och i särskoleklasserna arbetade de ofta praktiskt för att konkretisera materialet som de även anpassar utifrån elevernas behov. Arbetssättet anser vi tydligt exemplifierar hur de försöker hitta alternativa vägar för att skapa en skola som passar alla. Enligt den litteratur vi tagit del av är den integrerade skolformen den som inte uppnår "en skola för alla". Dock upplevde vi i Kenya att den integrerade skolan på ett mer tillfredsställande sätt kunde möta alla elever oberoende av olikheter. Vi kände att den inkluderande skolan hade alldeles för få resurser i form av lärare och dylikt för att kunna nå upp till sin vision om "en skola för alla".

Vi anser att eleverna som integreras i de vanliga klasserna på de integrerade skolorna ändå blev avvikande och i viss mån exkluderade. Det är komplext för eleverna med särskilt behov

att behöva lära sig i samma takt som de andra, eftersom undervisning för dessa elever ibland måste få ta längre tid. Den kenyanska skoltraditionen grundar sig därmed dock i en rationell syn på eleven, i vilken man ser elever i svårigheter och inte *med* (Emanuelsson, et al., 2001). Eleven ses där som en medskapare av kunskap och vars deltagande i klassrummet är lika viktig som vem som helst oberoende av behov. Denna rationella hållning skapar i teorin "en skola för alla", vilket vi dock inte såg.

## Slutdiskussion

Vi är mycket medvetna om att vi har våra "färgade" glasögon på oss när vi åker till Kenya och studerar verksamheten. Vår diskussion präglas då till viss mån av våra egna erfarenheter och synsätt om hur en pedagogisk verksamhet ska se ut. Detta utifrån hur verksamhet och pedagogiska förhållningsätt är i Sverige. Eftersom vårt syfte varit att undersöka hur "en skola för alla" möjliggörs i de två specialpedagogiska skolformerna vi sett, ska vi nu redogöra för vad vi slutligen kommit fram till. Vår redogörelse präglas av ett det sociokulturella perspektivet, varpå den sociala kontexten är av betydelse för vår tolkning.

## Eleven

För eleven i den specialpedagogiska verksamheten spelar de förväntningar som samhället lägger på dem roll. Har man till exempel blivit kategoriserad som en "slow learner", tilldelas man i den rollen egenskaper och färdigheter att man inte riktigt "är som andra". Att kategorisera elever är att utöva makt över dem. Vi ställer oss frågan om man är mindre begåvad om man behöver mer tid? I Kenya är man funktionshindrad om man inte klarar av den normala takten i klassrummet. Hur blev det med jämlikheten och delaktigheten, som alla har rätt till enligt Salamancadeklarationen (jfr Svenska Unescorådet, 2/2006)? Vi tolkar att olikheter inte tillvaratogs i de skolor vi besökte i den mån de skulle ha kunnat. Ur denna vinkel upplever vi att eleverna exkluderas i båda skolformerna, vilket visar att det finns en spänning mellan inkludering och exkludering (jfr Foucault, 1983). I den integrerade särskoleklassen segregeras de funktionshindrade och fick därmed inte lära i samspel med de andra barnen. Dock fick de möjlighet till en individanpassad undervisning som inte hade varit möjlig i en inkluderad klass. I den inkluderande skolan anser vi att eleven lätt får stämpeln som avvikare om denne inte klarar av arbetstempot, till skillnad från de andra eleverna som anses passa in i normalitetsmallen. Det är skolans organisation som definierar och styr detta (jfr Brodin & Lindstrand, 2004 och Foucault, 1983). Olikheter är oftast lättare att ses som hinder istället för något som bidrar till en mångfald. Tänker man på innebörden av teorin om den närmaste utvecklingszonen, borde det finnas utrymme för att elever lär på olika sätt och olika snabbt. Både elever och lärare har en viktig roll att genom kommunikativa verktyg (jfr Dysthe, 2003) utveckla elevens förmåga, vilket ibland fungerade och ibland inte.

## Lärarens roll

Lärarens uppgift är att vara motivationsskapande och en god kompetens är viktig för att klimatet i klassrummen ska bli utvecklande för eleven. Läraren ska också kunna möta alla elevers behov och vara uppmuntrande (jfr Dysthe, 2003), vilket de lärare vi träffade ofta uttryckte. Om "en skola för alla" ska kunna möjliggöras behöver beredskapen (jfr Brodin & Lindstrand, 2007) i form av utbildning vara uppdaterad hos alla lärare på skolan. Som lärare är det viktigt att reflektera kring om man verkligen "lever som man lär". Vi upplevde att reflektionen kom i andra hand i Kenya, på grund av en hög arbetsbelastning och stora klasskonstellationer. Även om många av lärarna var utbildade och arbetade tillsammans mot samma mål, insåg vi att deras bakgrund och egna värderingar speglade deras lärargärning. Detta såg vi genom hur olika men ändå likt de arbetade på de olika skolorna. Ett exempel var

att endast några av lärarna talade om vikten av föräldrakontakt, vilket vi upplevde som lite egendomligt, med tanke på att det borde ligga i lärares intresse att det finns en god kontakt dem emellan. Kanske kan vi inte lägga så mycket värderingar i detta, då den specialpedagogiska verksamhetens historia inte är så lång och till stor del påverkad av samhällssynen på de funktionshindrade.

### **Samhället och skolan**

Vygotskij (1995) beskriver att allt lärande är situerat. Vi måste därför utgå ifrån att se deras verksamhet genom deras sociala och kulturella kontext för att förstå den. Jämförelsevis blev det tydligt att Sveriges och Kenyas grundläggande förutsättningar skiljer sig åt. Vi tänker främst på de sociala klassrumsförutsättningarna och den fattigdom som präglade samhället. Den historiska synen på funktionshindrade präglar också skolans utformning idag. Vi kunde se att deras vision skildrade en rationell syn på eleven, men att verkligheten fortfarande befann sig i ett kategoriskt stadium. Teori och praktik hängde alltså inte riktigt samman (jfr Persson 2007). Vi upplevde att politik, utbildning och socioekonomi påverkade de resurser vi såg att den kenyanska skolan hade. Vi såg därför att möjligheten till individanpassad undervisning var svår att förverkliga, med tanke på hur verksamheten var formad angående dess klasstorlek och lärarantal.

Kontentan av de olika skolformerna är att båda egentligen arbetar mot samma mål, men att tankarna om hur dessa ska förverkligas ser olika ut. Utifrån vår studie och de lärare vi mött har vi insett detta. Genom vad vi har förstått beskriver litteraturen den integrerade skolan med särskoleklass som "bakåttävande" och segregering. I Kenya upplevde vi ändå att det var denna skolform som bäst kunde möta elever med behov av särskilt stöd, jämfört med vad den inkluderande "en skola för alla" hade möjlighet till utifrån den kenyanska kontexten. Vi anser dock inte att ansvaret ligger på den enskilda läraren utan förändringarna behöver ske på ett organisatoriskt plan. Vi ser inte att en lärare med 80 elever i en klass, skulle kunna arbeta specialpedagogiskt för de elever som har behov av särskilt stöd. Några av de lärare vi mötte uttryckte också att arbetsklimatet och -belastningen försvårade arbetet för läraren att kunna möta varje enskild elevs behov.

Då vi genomförde våra observationer reagerade vi på att läraren valde att peka ut eleverna och deras funktionshinder inför deras klasskamrater. Utifrån vår kontext är det inte passande att prata "över huvudet" på en annan individ, oberoende av ålder och funktionshinder. "Faran" med att kategorisera en annan människa på detta sätt är att innehållet av kategoriseringen i form av förväntningar och dylikt, kan uppfattas som "sanning" hos den som blivit tilldelad den även om personen inte inledningsvis håller med om det. Omgivningen får också förväntningar på personen utifrån kategoriseringen, vilket är viktigt att ta i beaktning som lärare. Att vara lärare är nämligen att inneha en maktposition, som bör förvaltas med försiktighet och ansvar (jfr Foucault, 1983).

### **Avslutning**

Genom vår studie blir det tydligt för oss att oavsett vilken land man befinner sig i präglar ett lands synsätt både politik och hur ekonomiska resurser fördelas. Det finns alltså en kulturell infallsvinkel angående skolans utformning och resurser. Dock medför inte rådande diskurs automatiskt att verkligheten följer detta resonemang. En tydlig skillnad mellan Kenya och Sverige kopplat till våra olika förutsättningar anser vi är att vi i Sverige har de ekonomiska resurser som krävs för fler utbildade lärare och att satsa på specialpedagogiskt arbete. Men den svenska specialpedagogikens insatser har sjunkit de senaste åren (jfr Persson, 2007). I Kenya finns en tanke och en vision av att arbeta mer med specialpedagogik men resurser

finns inte för det. I båda kontexter blir implementeringen av ”en skola för alla” eller andra former av specialpedagogiskt arbete oerhört svårt att genomföra men av olika anledningar. ”En skola för alla” är för övrigt ett otroligt komplext begrepp. Att genomföra det i praktiken är en annan sak än att resonera kring det (jfr Nilholm, 2003). Men så länge diskussionen pågår och det finns ett reflekterande klimat kring den specialpedagogiska implementeringen, anser vi att området förmodligen bara kan förbättras och utvecklas.

## **Förslag till vidare forskning**

Eftersom vi i vår studie inte haft möjlighet att intervjua elever, hade det i en kommande studie varit intressant att göra just detta, för att få del av deras erfarenheter av att ingå i en specialpedagogisk verksamhet. Om vi dessutom hade haft möjligheten att besöka Kenya under en längre tid hade därför elevintervjuer varit mer aktuellt i vår studie.

Ett intressant förslag till vidare forskning inom kenyansk specialpedagogik skulle enligt oss vara att titta närmare på skolformernas påverkan på elever med behov av särskilt stöds möjligheter till eget identitetskapande och hur detta i sin tur tar uttryck i deras framtidsdrömmar.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts
- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Kenya Institute of Education. Tillgänglig via: <http://www.kie.ac.ke/> (2011-12-12)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S., Lilja J. & Mannheimer K. (2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Ministry of Education. (2009). *The National Special Needs Education Policy Framework*  
Tillgänglig via: <http://www.education.go.ke/> (2011-12-06)
- Ministry of Education. (2009). *Primary Education, Social Studies Syllabus*. Nairobi: Kenya Institute of Education
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber
- Riksdagen (2010). *Skollag* (2010:800)  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800> (2011-12-06)
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr II*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (2011-12-06)
- Stella Atim, M., Lawrence, E & Lokoro, V. (2002). *Distance Learning. Special Needs Education. Module 3. Background to Special Needs Education*. Kampala: Uganda National Institute of Special Education (UNISE)
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svenska Unescorådet (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Staffan Selander. (Red). *Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. s 71-90. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig via:  
[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_t\\_f\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf) (2011-12-06)

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Waruguru Ngugi, M. (2007). *Introduction to Inclusive Education*. Nairobi: Kenya Institute of Special Education

# Appendix

## Intervjufrågor

Angående skolan som verksamhet:

- Klasstorlek?
- Hur organiseras skolan?
- Läroplan? Är den i så fall uppdelad och efter vilka kriterier?
- Skollag? Vilka mål ska de uppnå?
- Obligatoriskt? I så fall i hur många år?
- Planeringstid?
- Är ni anslutna till Unescos barnkonvention?
- Vilka skolformer finns?
- Är du utbildad? I så fall hur?

Angående specialpedagogik:

- Har ni någon teoretisk utgångspunkt i er syn på lärande?
- Inspireras ni av någon forskning?
- Vilken syn på barnets lärande har du?
- När började arbetet med specialpedagogik i Kenya?
- Vad är specialpedagogik för dig?
- Känner du till begreppet ”en skola för alla”?
- Hur arbetar ni med elever i behov av särskilt stöd på er skola?
- Hur upplever du att samhället ser på barn med behov av specialpedagogiskt behov?
- Hur har synen på funktionshindrade sett ut historiskt?