



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ideal och verklighet
– en undersökning om pedagogers syn på inkludering

Alexandra Runemalm och Susanna Torstensson

LAU390

Handledare: Katharina Jacobsson

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT12-2910-113



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Ideal och verklighet - en undersökning om pedagogers syn på inkludering

Författare: Alexandra Runemalm och Susanna Torstensson

Termin och år: Hötterminen 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Katharina Jacobsson

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT12-2910-113

Nyckelord:

Inkludering, integrering, exkludering, specialpedagogik, barn i behov av särskilt stöd, förskola, skola, en skola för alla, det sociokulturella perspektivet, historisk bakgrund.

Sammanfattning:

Vi har under vår utbildning fått se exempel på olika inställningar till inkludering och exkludering. Vi anser att en lärares uppgift är att se till vad som är bäst för varje enskild elev, vilket gör det svårt att veta hur man som lärare ska förhålla sig till inkludering och exkludering. Svårigheten är att veta vad som blir bäst för varje enskild elev, utifrån dess behov. Vi kände att vi inte själva visste vad vi hade för åsikter om inkludering, men att det vore intressant att ta reda på vad yrkesverksamma lärare tycker. Därför har syftet med vår studie varit att undersöka vad pedagoger tycker om inkludering av de barn som är i behov av särskilt stöd. Detta har vi sedan kopplat till ett historiskt perspektiv. För att undersöka vilken inställning pedagogerna har använde vi oss av samtalsintervjuer. Utöver detta material har vi även tagit del av litteratur inom ämnet, samt studerat skollagen och läroplanerna. Vårt resultat visar att det som är positivt med inkludering är kopplat till sociala aspekter och ideal kring människosyn. Det negativa handlar bland annat om brist på resurser vilket gör det svårt att realisera idealen i verkligheten. Pedagogerna talade även om svårigheterna att anpassa undervisningen till varje elev, samtidigt som de inte var säkra på att ett inkluderande arbetssätt var det som alla barn mår bäst av. Hur man ser på inkludering är av vikt då det handlar om synen på barn och utbildningens utformning. Att ta reda på hur pedagogernas inställning och attityder ser ut när det rör sig om inkludering är värdefullt då dessa direkt påverkar elevernas undervisningssituation i skolan. Samtidigt är det viktigt att se till vilket stöd och vilka förutsättningar lärarna anser sig få i yrket, då detta kan påverka deras inställning till inkludering.

Förord

Denna uppsats kan sammanfattas med att arbetet har varit intensivt, utmanande, systematiskt och oerhört givande. Genom mötet med pedagogerna i våra intervjuer upplever vi att vi fått en ny insikt i läraryrket och dess utmaningar. Vi vill tacka våra tålmodiga familjer som stöttat oss under arbetets gång. Vi vill även tacka de personer som ställt upp som intervjupersoner och gjort vår undersökning möjlig.

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	s. 4
1.1	Bakgrund.....	4
1.1.1	Läroplanerna och skollagen.....	4
1.1.2	Lissabondeklarationen.....	6
1.2	Syfte och problemformulering.....	6
1.3	Teoretisk anknytning.....	6
1.3.1	Det sociokulturella perspektivet.....	7
1.3.2	Synsätt på barn i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv.....	7
1.3.3	Aktuella perspektiv kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd.....	9
1.3.4	Reflektioner kring läraryrket.....	11
2.	Design, metoder och tillvägagångssätt.....	12
2.1	Lista över de pedagoger vi intervjuat.....	13
3.	Resultatredovisning.....	16
3.1	Pedagogernas syn på vilka barn som är i behov av särskilt stöd.....	16
3.2	Pedagogernas allmänna inställning till inkludering.....	16
3.3	Pedagogernas tankar om problematik med inkludering.....	17
3.4	Pedagogernas åsikter om vilka resurser som finns inom läraryrket.....	19
3.5	Pedagogernas åsikter om vilka resurser de får.....	19
3.6	Pedagogernas positiva åsikter om inkludering.....	21
4.	Slutdiskussion.....	23
4.1	Hur ser pedagogerna på barn i behov av särskilt stöd?.....	23
4.2	Vad är pedagogernas allmänna inställning till inkludering?	24
4.3	Vilken problematik ser pedagogerna med inkludering?	24
4.4	Vilket stöd upplever pedagogerna att de får?	26
4.5	Vilka positiva aspekter ser pedagogerna med inkludering?	27
4.6	Hur har synen på barn i behov av särskilt stöd och inkludering sett ut i ett historiskt perspektiv?.....	28
4.6.1	Synen på barn som är i behov av särskilt stöd ur ett historiskt perspektiv... ..	28
4.6.2	Den allmänna inställningen till inkludering i ett historiskt perspektiv.....	29
4.6.3	Problematik med inkludering i ett historiskt perspektiv.....	29
4.6.4	Ett historiskt perspektiv på det stöd pedagoger fått inom skolan.....	30
4.6.5	Vilken positiv syn på inkludering kan man se i ett historiskt perspektiv.....	30
4.7	Slutsats.....	31
	Referenser.....	33
	Litteratur.....	33
	Internetreferenser.....	34
	Muntliga källor.....	34
	Bilagor.....	35

1. Inledning

Detta avsnitt disponeras enligt följande: Först presenteras bakgrunden till arbetet. Efter det redogör vi för i vilken utsträckning begreppen *barn i behov av särskilt stöd* och *inkludering* används i två läroplaner samt skollagen. Vi har sedan valt att redogöra för åsikter hämtade ur *Lissabondeklarationen*, då detta var en av de få källor vi hittade där ungdomar i behov av särskilt stöd fick uttala sig om sin syn på inkluderande undervisning. Därpå följer vårt syfte och vår problemformulering. Därefter kommer en teoriansknytning som inleds med ett stycke om de tidigare uppsatser vi tagit del av. Efter det följer en kort redogörelse av det sociokulturella perspektivet. Under rubriken *Synsätt på barn i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv* presenteras i kronologisk ordning olika händelser i svensk historia, som vi av olika skäl ansett varit av betydelse för synen på *barn i behov av särskilt stöd*. Sedan beskriver vi det aktuella perspektivet kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd, för att ge en bild av de begrepp och perspektiv som är aktuella för stunden. Vi redogör därefter kort för några reflektioner kring läraryrket. Avslutningsvis behandlar vi arbetets metod och tillvägagångssätt.

När vi använder oss av begreppet *inkludering* menar vi att lärarna har ett arbetssätt där alla elever får sin undervisning utan att bli exkluderade, det vill säga utplockade, varken från klassen eller skolan.

1.1 Bakgrund

Historiskt sett tycks inkludering och exkludering av barn i behov av särskilt stöd varit en livligt debatterad fråga inom skolvärlden. Synen på och förhållningssättet till barn i behov av särskilt stöd har varit i ständig förändring. (Börjesson och Palmblad i Börjesson och Palmblad (red.), 2003:7–14). Till denna förändring har forskning, läroplaner och attityder i samhället bidragit. I dagens skola pågår fortfarande denna debatt. Det är viktigt att kunna se att dagens skola är som den är, på grund av den utveckling skolan genomgått. Samtidigt är det viktigt att förstå att utvecklingen är påverkbar. I skollagen och styrdokumentet för förskolan och grundskolan talas det inte om inkludering av barn i behov av särskilt stöd, däremot står det att verksamheterna ska anpassas efter elevernas olika behov. Inför vår framtida yrkesverksamhet ville vi genomföra detta arbete då vi båda tycker att det är svårt att avgöra hur man som lärare ska förhålla sig till inkludering. Orsaken till att vi anser att det är komplicerat bygger både på upplevelser och erfarenheter från vår egen skoltid, men även från praktik och vikariat inom förskola och skola. Därför ville vi veta hur yrkesverksamma lärare tänker kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Vår uppfattning är att synen på inkludering är av vikt då det handlar om hur man väljer att se på barn och hur man anser att utbildningen ska utformas. Att ta reda på hur pedagogernas inställning och attityder ser ut när det rör sig om inkludering är av betydelse då dessa direkt påverkar elevernas undervisningssituation i skolan. Samtidigt är det viktigt att se till vilket stöd och de förutsättningar lärarna anser sig få i yrket, då detta kan påverka deras inställning till inkludering.

1.1.1 Läroplanerna och skollagen

Läroplanen för förskolan

I förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) används inte begreppen *barn i behov av särskilt stöd* eller *inkludering*. Det närmaste man kommer är “barn som behöver särskilt stöd”

(Skolverket, 2010:13) och uttryck som att man ska ge stöd till “barn med svårigheter.”(Skolverket, 2010:5) Det står även att “Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt.” (Skolverket, 2010:5)

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Uttrycket “elever i behov av särskilt stöd” används i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, men man talar inte om inkludering av elever. (Skolverket, 2011:14). Det står att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få stöd och bli uppmärksammade av all personal på skolan. (Skolverket, 2011:14). Läraren ska “stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter”. (Skolverket, 2011:14) Det står också att: “Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (Skolverket, 2011:8) Rektorn ska i sin tur ansvara för att; “undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver”. (Skolverket, 2011:18) En annan uppgift som ligger på rektorn är att “resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör”. (Skolverket, 2011:19)

Skollagen

I skollagen (Sverige, 2010) används inte begreppet *inkludering* av elever. Däremot används begreppet *elever i behov av särskilt stöd*. Det nämns bland annat i kap. 8 som handlar om förskolan:

9 § Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. (Sverige, 2010)

Vid redogörelse för utbildningssyftet i grundsärskolan står det i kap. 11:

2 § Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. (Sverige, 2010)

När det handlar om skolplikt och barns rätt till utbildning i kap. 7, § 5 beskrivs de elever som kan placeras på grundsärskola som de elever som inte bedöms “kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning”. (Sverige, 2010) För att kunna fatta ett beslut ska det göras “en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning.” (Sverige, 2010, kap. 7, § 5)

Förutom grundsärskolan finns Specialskolor där barn med olika funktionsnedsättningar kan gå, däribland synskadade, barn med hörselnedsättning eller grav språkstörning. (Sverige, 2010, kap. 7, § 6). Precis som innan placering i grundsärskola görs en omfattande utredning. (Sverige, 2010, kap. 7, § 6). Enligt kap. 3 § 11 kan det vid behov beslutas “att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som

eleven normalt hör till.” (Sverige, 2010)

1.1.2 Lissabondeklarationen

2007 genomfördes en hearing i Lissabon där 78 ungdomar i behov av särskilt stöd fick uttala sig om bland annat sina erfarenheter och sin syn på inkluderande undervisning. De representerade 29 länder i *European Agency for Development in Special Needs Education* (the Agency). Deras åsikter beskrivs sammanfattade i *Ungas röster - Att möta mångfald i utbildningen* (the Agency, 2008). Där finns även resultatet av ungdomarnas åsikter, *Lissabondeklarationen*, utskriven. (2008:21–24). Bland annat står där deltagarnas åsikter gällande vilka rättigheter de vill ha i samhället. De vill bli bemötta med respekt, inte sympati. De säger: “Vi har rätt till samma möjligheter som alla andra, men med det stöd vi behöver. Ingen behov ska ignoreras”. (2008:22) Exempel på representanternas åsikter om inkluderande undervisning är att: “Det är mycket viktigt att ge alla ett fritt val om var de vill få sin utbildning.”(2008:23) Fördelar ungdomarna ser med inkluderande undervisning är till exempel: det medför en positiv effekt på den sociala förmågan och är en förberedelse för att leva i samhället, det ger även en större variation av sociala kontakter och öppnar upp bättre för högre utbildning. (2008:24). De tycker också att: “Inkluderande undervisning är bäst om förhållandena är de rätta. Det innebär att det ska finnas tillräckligt med stöd, resurser och utbildade lärare.” (2008:23–24)

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med vår undersökning är att ta reda på vad pedagoger har för uppfattningar om inkludering av barn som är i behov av särskilt stöd.

För att undersöka detta har vi valt att utgå ifrån följande problemformulering:

Vad tycker pedagoger i förskola och skola om inkludering av barn i behov av särskilt stöd?

- Hur ser pedagogerna på barn i behov av särskilt stöd?
- Vad är pedagogernas allmänna inställning till inkludering?
- Vilken problematik tycker pedagogerna att det finns med inkludering?
- Vilket stöd upplever pedagogerna att de får?
- Vilka positiva aspekter ser pedagogerna med inkludering?

Hur kan synen på barn i behov av särskilt stöd och inkludering ställas i relation till läroplanerna och i ett historiskt perspektiv?

1.3 Teoretisk anknytning

Det finns tidigare forskning i form av undersökningar som berör samma ämne som denna uppsats. Vi har hittat två stycken från Göteborgs universitet: *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – en intervjustudie om lärares förhållningssätt och funderingar kring arbetet med inkludering* skriven av Anna Lokander och Marina Olofsson (2008). *Inkludering eller exkludering av barn i behov av stöd i förskolan - En kvalitativ studie om personalen i förskolans förhållningssätt gentemot barn i behov av stöd* skriven av Carin Persson (2011). Vi har genom dessa studier hittat böcker och författare som vi själva sedan haft användning för, men studierna har även gett oss begrepp som vi kunnat använda.

1.3.1 Det sociokulturella perspektivet

För att beskriva det sociokulturella perspektivet tar Imsen (2006) upp Lev Vygotskij (1896-1934) vars teorier bygger på att socialt samspel är av största vikt för barns utvecklingsprocess. Även kultur och språk är en viktig del av detta. Imsen skriver att Vygotskij inte bara ser språket som "ett redskap för kommunikation utan också för tänkande och medvetande." (2006:50) Dessa teorier ger, enligt Imsen, Vygotskij "en central plats i nyare pedagogisk psykologi". (2006:50-51) Något som Dysthe menar är av stor vikt inom det sociokulturella perspektivet är att lärande är kopplat till relationer, deltagande, språk, kommunikation och samspel. Lärande är något som inte bara sker inom individen utan påverkas av omgivningen och "balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö". (Dysthe, 2003:31) Dysthe beskriver lärandet som situerat, det vill säga att vad vi lär oss formas både av hur vi lär men även av situationen vi lär oss i. Kontexten är alltså en avgörande del av vad vi lär oss som gör mer än att bara påverka oss. (2003:42). Liberg i Jensen (red.) (2011) menar att vi kan se att en person lär sig något nytt genom att titta på hur han/hon deltar i gemensamma diskussioner. Personen utvecklar "en allt bredare repertoar av språkliga uttryck och blir en mer och mer aktiv och medskapande deltagare i exempelvis samtalande". (2011:168)

Carlgren anser att tidigare syn på kunskap har varit att ett visst stoff ska läras in, men sett utifrån sociokulturell teori är kunskap istället "en kollektiv resurs i en social praktik" (Carlgren i Jensen (red.), 2011:126) Istället för att utveckla strategier för att ta till sig stoffet som kommer utifrån, ska vi lära oss "använda denna kollektiva resurs". (2011:126) Dysthe är inne på samma sak när hon säger att "Lärande är distribuerat." (Dysthe, 2003:44) Oftast bär människor i en grupp på olika sorters kunskap, vilka "alla är nödvändiga för ett helhetsförstående." (2003:44) För att kunna lära oss nya saker måste vi alltså interagera med andra människor för att kunna ta del av deras kunskaper (2003:44). Om man ska undersöka eller diagnostisera elevers förmågor "enligt traditionell diagnostisering" (Imsen, 2006:318) brukar det innebära att eleverna utsätts för olika sorters prov eller tester för att kunna avgöra vad de kan och vad de inte kan. (2006:318). Här finns inte utrymme att se elevens kommande utveckling, "Förmågor och förutsättningar blir något statiskt som barnet i större eller mindre utsträckning 'har'". (2006:318) Imsen säger att om man ska diagnostisera elever med utgångspunkt i Vygotskijs teorier räcker det inte att kunna avgöra vad de kan eller inte kan. Testerna måste ha två olika delar, en som visar "vad barnet kan göra på egen hand" (2006:318) och en annan som visar "vad det är i stånd till när det finns hjälp till hands". (2006:318)

1.3.2 Synsätt på barn i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv

Folkskolestadgan från år 1842 beskrivs av Eriksson Gustavsson, Göransson och Nilholm i Eriksson Gustavsson, Göransson och Nilholm (red.) (2011) som början till "föreställningen om en skola för alla". (2011:15) För att hantera de elever som inte hann med den övriga klassens studietakt lät man dem gå om årskursen, skriver Vernersson (2002:62). Hon beskriver hur kvarsittning länge var "den vanligaste korrigeringsmetoden då elever inte hängde med i undervisningen." (2002:12) När det gällde integrering så startades år 1859 en "idiotskola" av Sofia Wilkens i Karlskrona som var till för barn både med och utan funktionsnedsättning, enligt Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.). (2011:15-16). De beskriver att Wilkens tyckte att det var viktigt med "samverkan mellan sinnesslöa barn och friska barn." (2011:16) Emanuella Carlbeck var 1866, bland de första med privat sinnesslöundervisning, skriver Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.).

(2003:96). Författaren berättar att Carlbeck under 1870-talet fick problem med ekonomin och tankar om statliga bidrag började. Med bidragen höjdes kraven och förväntningarna på undervisningen. Vilket Areschoug menar bidrog till rekryteringskriterier på barnen. Man förväntade sig att de efter utbildningen skulle kunna bli "självförsörjande samhällsmedlemmar". (2003:96)

Under senare delen av 1800-talet startades skolor för de elever som exkluderades från den vanliga undervisningen, t.ex. Avsöndringsskola i Göteborg 1868 och Skolkarhem i Stockholm 1897 (Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.), 2011:15). "De lågt begåvade barnens närvaro i skolan ansåg lärarna kunde inverka hämmande på de normala barnen." (Verneresson, 2006:12) Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003) beskriver hur målsättningen under 1920- och 30-talet förändrades. Författaren påpekar att de så kallade sinnesslöa tidigare ansetts ha potential till utveckling, samtidigt som de var i behov av skydd och omsorg. Men baserat på ett arvsbiologiskt synsätt var det istället samhället som skulle skyddas, då den sinnesslöe uppfattades som "asocial och en potentiell fara för samhället". (2003:97) Detta är något som även Tideman (2004) behandlar, då han skriver att bot och lindring inte längre sattes i första rummet, utan istället en strävan efter kontroll av arvsanlag. För att uppnå detta använde man sig av äktenskapsförbud och tvångssterilisering, samtidigt som det gjordes större investeringar i anstalter (2004:122).

1944 lagstiftades den obligatoriska särundervisningen och kallades då sinnesslöundervisning, skriver Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003), och gällde "bildbara sinnesslöa". (2003:95–96) Där blev en elev förklarad som sinnesslö när denne "på grund av bristande förståndsutveckling icke kan tillgodogöra sig folkskolans vanliga undervisning eller hjälpundervisning". (2003:102) Författaren betonar hur denna formulering innebar att alla elever som inte klarade av skolans krav kunde anses vara sinnesslöa. Samtidigt ansågs man vara "bildbar sinnesslö" om man passade in i sinnesslöskolans undervisning. De barn som däremot inte klassades som sinnesslöa, utan ansågs kunna undervisas i hjälpklass kallade man "hjälpklassmässiga". (2003:103) Samtidigt som lagstiftningen 1944 skedde blev Skolöverstyrelsen den nya tillsynsmyndigheten. Tidigare hade detta varit Medicinalstyrelsen, fortsätter Areschoug, och kommenterar samtidigt att Sveriges andra steriliseringslag stiftades väldigt nära i tid. (2003:97).

Tideman (2004) redogör för hur institutionskritiker under 1950- och 60-talet efterfrågade integration i samhället av de människor med funktionshinder som befann sig på anstalter. Man ville skapa "ett mer normalt liv för personer med funktionshinder". (2004:122) En viktig perspektivförändring som Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) tar upp är "den miljörelativa vändningen" på 1960-talet. (2011:19) De förklarar att det innebar att "elevers svårigheter relateras till miljöns utformning och alltså förstås som ett resultat av bristande interaktion mellan elevens förutsättningar och utformningen av miljön." (2011:19) De kommenterar även att de officiella dokumenten inte återspeglade detta tydligt förrän 30 år senare. (2011:19). Genom grundskolans införande på 60-talet anser författarna att "tankarna om en sammanhållen och odifferentierad skola fick reell genomslagskraft". (2011:15) Nilholm (2007) beskriver hur diskussionen om skolorganisationen förändrats av tanken på *en skola för alla*. Han anser även att "grundskolan kan ses som en konkretisering av idén". (2007:50) Nilholm tar även upp att oavsett hur man tolkar begreppet *en skola för alla* finns det barn som inte blivit inkluderade i skolan. Författaren menar att det finns de barn som gått i skola men särbehandlats. Ett annat exempel han tar upp är hur det obligatoriska utbildningssystemet länge inte omfattade barn med en utvecklingsstörning. (2007:50).

Vernersson (2002) beskriver hur det i början av 60-talet ställdes krav på att lärarna som arbetade med specialundervisning måste vara bättre utbildade och därför startades det 1962 en ettårig speciallärarutbildning. (2002:15). 1988 lades utbildningen av speciallärare ner berättar Vernersson. Hon säger att tanken var att grundskollärarutbildningen skulle erbjuda studenterna specialpedagogik. Ansatsen lyckades inte skriver Vernersson, eftersom de flesta utbildningarna inte införde specialpedagogiken som ämne. (2002:20).

På slutet av 80-talet började begreppet *inkludering* användas, skriver Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011:20). De säger vidare att: "Det nya begreppet innebar till en början en fokusering på att rekonstruera hela skolsystemet till en skola där elevers olikheter inte bara ses som ett faktum utan också en tillgång." (2011:20) Utifrån det miljörelativa synsättet ville man nu lägga vikten på miljön, snarare än på eleven som problembärare. Författarna berättar även hur detta tankesätt under 90-talet ledde fram till att två kommittéer, "(SOU 1997:121; SOU 1998:66)", föreslog att begreppet *elever med särskilda behov* skulle bytas ut mot *elever i behov av särskilt stöd*. (2011:20). Eriksson Gustavsson m.fl. påpekar också att *elever i behov av särskilt stöd* "är den officiella terminologin i till exempel Skollagen." (2011:20)

Vernersson (2002) hävdar att i Sverige råder tanken om att alla människor är lika mycket värda och att alla ska få utbilda sig. Trots det menar hon har vi under lång tid haft en skola där segregation varit vanlig. (2002:12). Vernersson tror att det är "normalitetsbegreppet som styr" hur man har ansett att undervisning ska bedrivas. (2002:12). Hon menar att de elever som inte passat in har skiljts ut från de andra barnen och problemen har lagts på barnen istället för miljön. (2002:12).

1.3.3 Aktuella perspektiv kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd

"Traditionellt sett har barn i behov av särskilt stöd indelats i barn med utvecklingsstörning, rörelsehinder, hörsel- och synhandikapp, språkhandikapp och barn med övriga medicinska handikapp." Så skriver Sandberg och Norling (2009:38). Till medicinska handikapp räknar de "allergier, astma, eksem samt epilepsi och diabetes, tidiga psykiska störningar, barndomspsykos samt psykosociala och emotionella störningar." (2009:38) I sin text talar Persson (2007) om vissa barn "som bedöms ha behov av specialpedagogiskt stöd." (2007:60) Författaren delar även in de elever som behöver särskilt stöd i tre subgrupper; det kan vara av medicinska/biologiska orsaker, "socio-ekonomiska, kulturella och/eller språkliga faktorer" (2007:60) eller de som "har problem i sitt lärande" utan att de tillhör de tidigare nämnda grupperna. (2007:60). I denna kategori ingår de som har beteendeproblem som inte är av biologisk eller medicinsk art. (2007:60). Sandberg och Norling (2009) beskriver även hur begreppet "barn med särskilda behov" av ideologiska skäl förändrades till "*barn i behov av särskilt stöd*". (2009:39) Förklaringen till detta är att man lägger större betoning vid att "miljön måste ge det stöd som behövs för att barnet ska fungera i vardagen och integreras med de andra." (2009:39) Detta innebär att man inte sätter barnets avvikande i lika stort fokus, menar Sandberg och Norling. (2009:39). "*Egentligen har kanske alla elever 'särskilda' behov då och då.*", skriver Andersson (1999:70).

Något som Sandberg och Norling (2009) visar på är att det finns en gräns mellan vilka barn som har rätt till särskilt stöd och inte. Vissa, menar de, kan bli formellt berättigade till särskilt stöd baserat på medicinska omständigheter eller funktionsnedsättningar. (2009: 37). Sedan finns det en gråzon, hävdar de, som omfattar de barn som "anses vara utvecklingsförsenade av förskolepersonalen eller familjen" utan att formellt bli berättigade särskilt stöd. (2009:37)

Andersson (1999) visar upp exempel på hur lärarna hon intervjuat upplever sina klasser som ”stora och oroliga” med mindre utrymme för individualiserad undervisning. (1999:22). Samtidigt kan detta kopplas till hennes redogörelse om hur de ekonomiska nedskärningarna från politisk nivå påverkar skolan negativt. (1999:33). Hon skriver att ”personer som skulle kunna vara extra stöd för lärare vid olika sorters elevvårdsärenden har minskat i antalet eller försvunnit helt, och många lärare står därför ensamma i elevvårdsarbetet.”(1999:33)

Skillnaden mellan begreppen *integrering* och *inkludering* är enligt Nilholm (2007) att man vid integrering tar in elever som anses vara ”avvikande” i skolan, men utan att göra någon förändring i miljön. (2007:50). Han beskriver detta som en ”normaliseringspraktik för avvikande elever”. (2007:90) Begreppet inkludering däremot, skriver Nilholm, utgår ifrån tanken att alla barn är olika och att skolmiljön ska anpassas för att denna mångfald ska få utrymme. (2007:50). Nilholm konstaterar också att man vid inkludering vidgar frågan så att den handlar om undervisningssystemets anpassning till de förutsättningar eleverna har, inte bara var dessa barn ska placeras, som i fallet vid idén om integrering. (2007:90).

I *Inkluderande undervisning och goda exempel* (2003) har fallstudier genomförts i 15 europeiska länder och publicerats av European Agency for Development in Special Needs Education (the Agency). (2003:4). De skriver bland annat: “För det tredje fann man att olikheterna i klassrummet och ta hänsyn till dessa i arbetet upplevdes som en av de största svårigheterna i europeiska skolor.” (2003:4) Ett problem med att arbeta inkluderande som Andersson (1999) tar upp är att det är svårt att ”anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar”. Trots att detta enligt läroplanerna ska vara implementerat i skolan, motverkas detta av skolans inflexibla organisation till form och innehåll. Därför menar författaren att förändringsarbetet läggs på personalen. (1999:64).

Andersson (1999) nämner begreppet *en skola för alla*. Hon beskriver uppfattningen att skolan ska passa alla barn och ingen ska vara utanför, istället ska eleverna lära sig ”hänsyn, tolerans, ömsesidighet” och att man får vara annorlunda utan att det är något negativt. (1999:36). Samtidigt säger Andersson att trots att det är en vacker tanke överensstämmer inte idealen med verkligheten. (1999:36). Tideman i (red.) Börjesson och Palmblad (2003) skriver om sociala relationer. Han beskriver vikten av att bygga upp ett socialt nätverk som en resurs för individer, utöver det mänskliga behov som de sociala relationerna utgör för oss. (2003:126). Swärd och Florin (2011) talar om, att man kan tolka begreppet *en skola för alla* på olika sätt, bland annat utifrån var man lägger betoningen på orden. Som exempel på detta tar de upp Helldins (2003) kritik att man nuförtiden lägger vikt vid ordet *alla*. Om betoningen istället läggs på *en*, vilket det gjordes tidigare, vill man att samma skolsystem ska passa alla elevers olika förutsättningar, förklarar Swärd och Florin. (2011:87). Ett annat sätt att se på *en skola för alla* som författarna tar upp, är om forskare och politiker menar *en skola*, där alla elever ska nå upp till alla mål samtidigt. Swärd och Florin kopplar detta exempel till hur en diktatur fungerar, då man inte vill uppmuntra olikheter. Om man istället betonar *alla* kan man tolka det utifrån en demokratisk grund, då mångfald är något positivt och alla ska få “*utvecklas i sin egen takt och utifrån sina egna behov.*” (2011:88–89) Enligt författarna finns båda synsätten representerade i styrdokumentet. (2011:89). Andersson (1999) säger uttryckligen att även om man vill sträva efter målet med en skola för alla är det inte alltid det som eleven mår bäst av. (1999:46). ”Ibland kan det bli svårt att i en vanlig klass ge eleven det stöd och den pedagogik som han eller hon skulle behöva.” (1999:46)

Frågan om vad som är normalt och inte reflekterar Atterström och Persson (2000) över. Deras förklaring är att en norm både står för hur något oftast är, men även är en tanke “om hur något

bör vara”. (2000:12) De som bryter mot normen anses då vara avvikande. (2000:12). Bland annat tar författarna upp ordvalet “en vanlig klass” som är till för elever som inte avviker från normen, deras “egenskaper uppfattas som vanliga och önskvärda.” (2000:12–13) Andersson (1999) skriver “*Det är genom skillnader som vi får information om oss själva, om verkligheten och om andra.*” (1999:47) Hon tar även upp hur vi kan uppfatta det vi inte förstår som onormalt, trots att det inte påverkar individ eller omvärld negativt annat än i upplevelse av brist på acceptans. (1999:48). Tideman (2004:138) beskriver vad som krävs för att samhället ska integrera de individer som har funktionshinder och skapa delaktighet. Men han beskriver även de problem som gör detta svårt att realisera. Tideman menar att, om den som är funktionshindrad känner att den måste förändra sig för att fungera i samhället medför det tankar om otillräcklighet. Man måste “normaliseras”. (2004:138) Atterström och Persson (2000) visar på tre saker som krävs av de som arbetar med specialpedagogik vid integration. Den första är en ideologisk bas där de berörda bestämt hur de ska förhålla sig. Den andra saken som krävs är kunskap inom specialpedagogikens ämnesområde och den sista är en metodik som ger “systematik, konsekvens och långsiktighet” samt att den har en teori- och kunskapsförankring. (2000:13).

1.3.4 Reflektioner kring läraryrket

Vilket stöd lärare behöver i skolan är något Andersson (1999) skriver om. Bland annat tycker hon att det borde finnas elevvårdsteam på varje skola, bestående av en skolsköterska, en kurator eller en psykolog - samt en syokonsulent om det är en skola med högre årskurser. (1999:216). Hon tar även upp det stöd som lärare behöver få för att undvika att bli utbrända, bland annat från skolledning och kolleger. (1999:217–218). Andersson återger även att lärare inte vill att resurspersonalen ska minska i skolan och att det finns en önskan om att tidsbristen ska minska. (1999:219). Ett annat stöd som författaren tar upp att lärare behöver är handledning. Hon menar att det är till hjälp när någon som är neutral kan ge ett annat perspektiv till olika situationer och samtidigt ge stöd till lärarna så att de själva kommer på lösningar. (1999:221). I Anderssons text framgår det också att lärare frågar efter olika typer av fortbildning, bland annat efterfrågas människokunskap, konflikthantering och utbildning i samtalsmetodik. (1999:224).

Colnerud och Granström (2002) beskriver lärarnas yrkesspråk och dess funktioner. Först och främst menar de att språket kan hjälpa pedagogerna att ”kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen.” (2002:42) Colnerud och Granström pekar på att denna kunskap gör det möjligt för lärarna att se ”samband, orsaksrelationer, förklaringsmodeller och förklaringar till företeelser inom yrket.” (2002:42) Yrkesspråket gör det möjligt för pedagogerna att samla alla teorier och de olika modeller de använder sig av. (Colnerud & Granström, 2002:44)

2. Design, metoder och tillvägagångssätt

För att besvara vår frågeställning ansåg vi att det var mest lämpligt att göra en respondentundersökning, vilket enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) innebär att man vill ta reda på vad ”varje svarsperson tycker och tänker”. (2007:258) För att uppnå detta får de svarande samma frågor, deras svar analyseras sedan för att synliggöra mönster och skillnader. (2007:258). Vi genomförde personliga intervjuer där vi i de flesta fall träffade personerna i fråga, men en skedde per telefon. För att dokumentera svaren gjorde vi ljudinspelningar som sedan transkriberades. (2007:262). Frågorna som vi använde i våra intervjuer (Se Bilaga 1) är baserade på vårt syfte. Vi ville utforma frågor som skulle göra det möjligt för svarspersonerna att tänka och tala fritt kring ämnet utan att känna sig styrda. Vi försökte med hjälp av våra frågor ta reda på vad de intervjuade tycker om inkludering av elever i behov av särskilt stöd, men också vilket stöd de upplever att de får i sitt arbete med dessa barn. Genom att utforma följdfrågor där vi frågade efter de svarandes positiva respektive negativa upplevelser av inkludering hoppades vi få mer utvecklade och genomtänkta svar. Vi avslutade intervjuerna med att fråga om de intervjuade själva ville tillägga något, för att se till att vi inte missat något på grund av utformningen av våra frågor.

För att nå ut till ett större antal svarspersoner hade vi kunnat använda oss av en enkätundersökning, men eftersom vi ville ta reda på de intervjuades personliga åsikter överensstämde metoden samtalsintervjuer bättre med vårt syfte. (Esaiasson m.fl., 2007:262–266). Esaiasson m.fl. tar upp möjligheten att undvika missförstånd vid samtalsintervjuer eftersom svarspersonerna kan få hjälp med frågor och begrepp de inte förstår. Detta såg vi som en fördel då vissa av pedagogerna var osäkra på vad våra nyckelbegrepp innebar. Vi fick även möjlighet att be svarspersonerna att utveckla sina svar, då det var öppna frågor. (2007:266). En annan orsak till att vi ville använda oss av samtalsintervjuer var för att det fanns möjlighet att använda följdfrågor. (Esaiasson m.fl., 2007:283). Samtidigt är vi medvetna om problematiken med intervjuareffekt, vilket Esaiasson m.fl. varnar för. Detta innebär att vad svarspersonen säger kan påverkas av vem intervjuaren är. (2007:301). Undermedvetet kan den som intervjuat använt språk eller kroppsspråk på ett visst sätt, men svarspersonen kan också anpassa svaren till vad den tror att intervjuaren vill höra. (2007:266). Detta påverkar projektrapportens validitet, då de intervjuade kan ha gett oss svar de tror att de borde ge oss, istället för vad de faktiskt tänker. Förhoppningsvis var de uppriktiga i sina svar. (Stukát, 2005:126–127). Vi har genomfört intervjuer med kontakter vi har på våra vfu-skolor och arbeten. (Esaiasson m.fl., 2007:176). För projektrapportens generaliserbarhet innebär denna undersökningsgrupp att det inte går att påstå att undersökningen visar de vanligaste åsikterna hos lärare, då alla svarspersoner kommer från ett relativt litet geografiskt område, är för få till antalet och endast representerar ett kön. Respondenterna arbetar på sammanlagt fem olika skolor och en förskola. Detta urval påverkar vilka svar vi fick, och då även de mönster som vi kunde läsa ut. Hade tidsramarna för arbetet varit annorlunda skulle det ge en bättre grund att göra fler intervjuer med ett bredare och mer representativt urval svarspersoner både geografiskt och ur genussynpunkt. (Stukát, 2005:129). En potentiell brist i reliabiliteten är att det finns en viss tolkningsfrihet i de begrepp frågorna bygger på. Det finns en risk att de olika intervjuade personerna tolkar frågorna olika, och att deras svar därför inte betyder samma sak trots att de säger snarlika saker. För att minska risken för att detta ska påverka vår undersökning negativt valde vi att undersöka vilka skillnader det gick att upptäcka i de olika tolkningarna av begreppen. (Stukát, 2005:125–126). Samtidigt är samtalsintervjuer en kvalitativ metod, vilket enligt Stukát (2005) innebär att tolkningen av svaren blir subjektiv. Detta i sin tur påverkar undersökningens reliabilitet. (2005:32). I resultatredovisningen har vi valt att återge det pedagogerna svarat ordagrant, detta för att försöka motverka den subjektiva

tolkning Stukát talar om. I slutdiskussionen har vi valt att inte vidareutveckla alla de kommentarer och åsikter som kommit fram i intervjuerna, då vi behövde begränsa arbetet på något sätt.

Till vår teoretiska anknytning letade vi i första hand bland tidigare kurslitteratur som behandlade ämnet. Som Stukát (2005) rekommenderar läste vi även tidigare examensarbeten (2005:25) och använde oss av Gunda "Göteborgs universitetsbiblioteks databas för böcker, rapporter, tidskrifter." (2005:30) Vi använde även listorna på författare och böcker vi hittade för att underlätta sökningar i andra biblioteks databaser. Sedan rensades dessa litteraturlistor från de böcker som verkade irrelevanta eller inaktuella.

Arbetets resultatdel är uppdelad enligt pedagogernas syn på vilka barn som är i behov av särskilt stöd, den allmänna inställningen till inkludering, problematik med inkludering, resurser och positiva åsikter om inkludering. Rubrikerna bygger på vår problemformulering och de mönster vi funnit i pedagogernas svar. Upplägget i vår slutdiskussion bygger i sin tur på dessa rubriker.

2.1 Lista över de pedagoger vi intervjuat:

Bland de vi intervjuat finns en svarsperson som är utbildad fritidspedagog, men som numera arbetar som förskolechef. Trots att personen i fråga inte längre är aktiv som lärare har hon erfarenhet av yrket och vi ansåg att hennes åsikter är lika aktuella som de övrigas. Vi valde att inte presentera förskolechefens svar separat, då de inte skiljde sig nämnvärt vid jämförelse med de övriga intervjuerna.

Etiska principer

De finns fyra olika etiska principer att förhålla sig till när man forskar, dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Stukát, 2005:130–132). Vi anser oss ha uppfyllt informationskravet då vi informerade alla deltagande om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt samt att de intervjuade hade möjlighet att avbryta medverkan när de ville. Samtyckeskravet handlar om att deltagarna själva bestämmer över sitt deltagande. Våra svarspersoner fick bestämma var intervjun skulle göras och hur länge intervjun fick hålla på. Vi informerade våra deltagare att de är anonyma i vår text, vilket uppfyller konfidentialitetskravet. Vi förklarade även att ingen annan kommer få höra de inspelade intervjuerna, samt bad om lov att få spela in deras svar. Nyttjandekravet innebär att all insamlad data bara kommer att användas till denna studie, inget annat. (Stukát, 2005:130–132). Vi har sett till att alla deltagande i vår studie har blivit informerade om innehållet i dessa principer. Därför menar vi att studien är gjord enligt god etisk sed.

Intervju 1:

Kvinna, arbetat som lärare i 37 år.

Utbildning: Hon har behörighet i alla ämnen år 1-3, men i matematik och idrott har hon behörighet upp till år 6. Hon har även behörighet i svenska A.

Arbete: I en skola med klasserna 1-3, i en medelstor stad.

Om intervjun: Gjord i svarspersonens eget arbetsrum. För dokumentation användes ljudupptagning med diktafon.

Intervju 2:

Kvinna, arbetat som lärare sedan 1971.

Utbildning: Lågstadie lärare

Arbete: Svenska och So i klass 1-3 på en skola i en medelstor stad.

Om intervjun: Gjord i personalfikarummet med två pedagoger på samma gång. För dokumentation användes ljudupptagning med diktafon.

Intervju 3:

Kvinna, tog lärarexamen julen 1997.

Utbildning: Hon är grundskolelärare med Matematik/No inriktning.

Arbete: Matematik, No, musik och idrott i klass 1-3. Samma skola som Intervju 2.

Om intervjun: Gjord i personalfikarummet med två pedagoger på samma gång. Genomfördes samtidigt som intervju 2. För dokumentation användes ljudupptagning med diktafon.

Intervju 4:

Kvinna, arbetat som lärare i cirka 30 år.

Utbildning: Speciallärare.

Arbete: På en liten skola med åk F-6 på landsbygden.

Om intervjun: Genomförd med en pedagog på ett litet kontor i anslutning till lärarrummet. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 5:

Kvinna, arbetat som lärare i 8 år.

Utbildning: Grundskoleutbildning för de yngre åren, läst svenska, engelska och matematik.

Arbete: I klass 3-6. Samma skola som Intervju 4.

Om intervjun: Genomförd med en pedagog på ett litet kontor i anslutning till lärarrummet. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 6:

Kvinna, arbetat som lärare i cirka 30 år.

Utbildning: Lågstadie lärare, samt 20 poäng Montessori (med tidigare poängsystemsräkning).

Arbete: I förskola och klass 1-2. Samma skola som Intervju 4 och 5.

Om intervjun: Genomförd med en pedagog på ett litet kontor i anslutning till lärarrummet. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 7:

Kvinna, arbetat som lärare i 14 år.

Utbildning: Förskollärare

Arbete: I en förskoleklass och på fritids. Samma skola som Intervju 4-6.

Om intervjun: Genomförd med en pedagog på ett litet kontor i anslutning till lärarrummet. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 8:

Kvinna, arbetat som lärare sedan 1994.

Utbildning: Matte- NO-lärare åk 1-7

Arbete: I klass 3-6. Samma skola som Intervju 4-7.

Om intervjun: Genomförd med en pedagog på ett litet kontor i anslutning till lärarrummet. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 9:

Kvinna, yrkesverksam inom skola och förskola sedan 1988.

Utbildning: Fritidspedagog.

Arbete: Förskolechef. Arbetar viss tid i barngruppen, och finns annars på en mindre förskola som ligger i ett litet samhälle på landsbygden.

Om intervjun: Intervju på hennes kontor i en avskärmad miljö. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 10:

Kvinna, arbetat som lärare i 5 år.

Utbildning: Utbildad åk 1-7 lärare i NO, SO svenska, matte, samt Montessori pedagogik.

Arbete: Inom en skolas Montessorispår med åldersgrupp F-5 på landsbygden.

Om intervjun: Intervju under tidspressat förhållande hemma hos svarspersonen. Avskilt från resten av familjen. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

Intervju 11:

Kvinna, tog lärarexamen 2006.

Utbildning: Gymnasielärare i bild och svenska, men kan arbeta från grundskolans senare år och uppåt.

Arbete: Gymnasielärare i bild och svenska, på en mindre skola i en stor stad.

Om intervjun: Intervjun är gjord per telefon med hjälp av högtalarfunktionen på en mobiltelefon och för dokumentation användes ljudupptagning med diktafon.

Intervju 12:

Kvinna, hon är precis nyutexaminerad och arbetar sitt första år med mentor.

Utbildning: Matte och No för de tidigare åldrarna, i en medelstor stad.

Arbete: Hon är lärare för de tidigare åldrarna med inriktning Ma/No och Engelska.

Om intervjun: Intervjun är gjord i ett klassrum. För dokumentation användes ljudupptagning på mobil.

3. Resultatredovisning

3.1 Pedagogernas syn på vilka barn som är i behov av särskilt stöd

Det framgår när lärarna pratar kring *barn i behov av särskilt stöd* att de har väldigt olika definitioner av begreppet. I en av intervjuerna beskriver läraren det som att barn i behov av särskilt stöd är de som avviker mycket från normen. (Intervju 11). En kategori som framkommer är de barn som har olika typer av diagnoser. Bland dessa nämns Downsyndrom, Aspergers, autism, ADHD och olika fysiska handikapp. (Intervju 5, 9, 11). I intervju 5 uttrycker läraren att det finns en väldigt nyanserad bild av vad det innebär att vara i behov av särskilt stöd, hon menar att det kan röra sig om allt från diagnoser till mindre behov. Innebörden av vad stöd kan vara blir då väldigt bred, och det tror hon ofta glöms bort. I intervju 8 anser pedagogen att särskilt stöd kan innebära exempelvis åtgärdsprogram, men att barn även kan ha ett större eller mindre behov av stöd. Vid intervju 2 säger pedagogen i fråga att "det är skillnad på om det är kunskapsbrister eller sociala brister." (Intervju 2) I intervju 6 var svarspersonen osäker på vad begreppet *barn i behov av särskilt stöd* innebar. Pedagogen i intervju 3 gör en koppling till lässtöd och i två intervjuer anses barn att vara i behov av särskilt stöd om de har problem att ingå i en stor grupp. (Intervju 3, 5).

Det finns ytterligare en kategori som framkommer. En pedagog uttrycker det som att det inte "handlar om riktiga funktionsnedsättningar kanske utan mer om barn som har mer sociala, jag vill inte säga störningar men, på något sätt saknar färdigheter när det gäller att vara social på rätt sätt med sina ja, klasskompisar, lärare och så vidare." (Intervju 11) En liknande tanke som gick att hitta var att läraren i intervju 1 upplever barn som mer splittrade idag och att fler barn har koncentrationssvårigheter. En anledning till denna splittring tror hon kan vara att vissa barn påverkas negativt att byta boende varannan vecka. Hon beskriver situationen på följande sätt: "så är man hos den ene så är det regler där och sen när man byter så blir det liksom, eh, ja innan man har kommit in i den rutinen där då är det några dar när dom är lite vilse i pannkakan". (Intervju 1) Läraren i intervju 2 pratar om liknande upplevelser. Hon säger att "barn är nu vilsna, väldigt vilsna är dom, känner jag. Och då får man lägga ner jättemycket tid på att skapa någon slags trygghet här i den miljön där dom är. Det tar ju både tid och kraft ifrån det som liksom var det vi skulle göra". (Intervju 2)

Ytterligare en grupp som kan nämnas är barn med annan etnisk bakgrund än den svenska. I intervju 6 kommenterar läraren att lärolaget länge bett om extra resurser till en elev med annat modersmål än svenska. Pedagogen i intervju 1 har själv arbetat som lärare i Svenska 2, det vill säga att hon varit språkstöd i svenska åt elever med annat modersmål än svenska. Hon upplevde att det uppstod en kulturkrock och att barnen i fråga hade ett annat behov av stöd för att kunna anpassa sig till arbetssättet i den svenska skolan.

3.2 Pedagogernas allmänna inställning till inkludering

En inställning till inkludering som hälften av pedagogerna delar verkar vara att de vill arbeta inkluderande, men att inte alltid är det bästa alternativet. (Intervju 1, 2, 3, 6, 7, 11, 12). Den andra hälften, vill arbeta och arbetar inkluderande och ser detta som det bästa alternativet. (Intervju 4, 5, 8, 9, 10). De pedagoger som vill arbeta inkluderande, men inte alltid ser detta som det bästa alternativet säger: "Jag tycker att grundtanken med att man ska ha dom i, inkluderade i klass, är helt okej. Men jag tror också att man kan komma till situationer där dom skulle må väldigt bra av att man, jag lät dom vara vid sidan av med en annan

pedagog.”(Intervju 2) “Utan att jag tror att man måste titta på enskilda individer och vad varje elev har för behov helt enkelt. Och då måste man anpassa, ibland måste man också ta ut dom ur klassrummet för att få en-till-en undervisning helt enkelt.” (Intervju 12)

De pedagoger som ser inkluderande som det bästa alternativet säger: “Ja, jag tycker att barnen ska vara inne i klassrummet, med resurs. Så att man har någon, någon hjälp i klassen. Det är väl det jag tycker. Jag tycker inte att barn ska tas från sin grupp.” (Intervju 8) Även förskolechefen har ett liknande resonemang: “Jag tycker det är jätteviktigt. Verkligen. Eh. Förutsatt att man får rätt resurser, kring, så tycker jag verkligen att det är den bästa lösningen.” (Intervju 9) Denna inställning finns även hos en annan av lärarna, som tyckte att: “Däremot när ett barn som, som har ett lite, svagt handikapp, eller som har ett, en vanlig läs- och-skriv, eller, ja, vad det nu handlar om, så är det ju självklart tycker jag att dom ska vara med i den vanliga skolgången. Och jag har alltid varit för att specialpedagog/speciallärare ska finnas i gruppen. Inte att barnet ska gå iväg.” (Intervju 5) En gemensam nämnare för dessa uttalanden, utöver den positiva inställningen till inkludering, är att alla tre även nämner de resurser som de tycker bör finnas till hands för eleverna.

Vissa av svarspersonerna funderade kring om eleverna egentligen mår bäst av en inkluderande undervisning och om samhällets ideal baseras på barnets perspektiv eller inte.

Det är då jag tänker mig att det mer är vuxna människors teorier om vad som skulle kunna vara bra, och så är det inte det i verkligheten för barnen. Fråga barnen. Eller ja, det kan ju vi läsa av på barnen. Vi ser ju klart och tydligt vilka som skulle må bra av att få, iallafall ibland, tänka det att nu får du gå iväg med den och den läraren och så jobbar ni med det. Jag tror att det är många som skulle gilla det. (Intervju 2)

Denna inställning framgår även i intervju 3, då läraren säger sig tro att barnen tycker att det är skönt att få komma ifrån gruppen en stund när det finns behov. Exempelvis för att få lässtöd eller om gruppen är för stor. Samtidigt upplever hon inte att barnen direkt blir uteslutna ur gruppen, bara för att de får viss undervisning utanför klassen. Vad gäller inkludering frågar sig läraren istället: “Mår dom verkligen bra av det, får dom ut något av att vara där?” (Intervju 3) I intervju 11 frågar sig svarspersonen samma sak, då hon undrar vad som avgör barnens skolplacering i “vanlig skola” eller special skola. Det barnet mår bäst av tycker hon ska vara avgörande i frågan, inte “våra idéer om någon slags funktionsnedsättning”. (Intervju 11) Respondenten hävdar att det finns prestige och idéer om hur man ska hantera inkludering, utan att det tas hänsyn till barnens trivsel. “Det tror jag man skiter i så alla har sina ideal hit och dit va. Och dom gäller liksom före barnen på nåt sätt, det tycker jag är skamligt.” Specialläraren vi intervjuat har som intention att arbeta inkluderande, men upplever trots det att många elever uppskattar att få undervisning utanför klassrummet. “Så får dom välja själv så väljer dom hellre att vara i ett annat rum och sitta och få lite mer egentid om man säger så.” (Intervju 4) I intervju 12 menar respondenten att elever inte blir inkluderade bara för att deras undervisning sker i klassrummet. Som exempel ges att det är en form av exkludering när vissa elever får sitta ensamma.

3.3 Pedagogernas tankar om problematik med inkludering

Fyra av de vi intervjuat nämner skolmiljön som ett av problemen vid ett inkluderande arbetssätt. (Intervju 3, 5, 8, 11). En av dessa lärare tycker att de elever som mår bäst av det, ska ha rätt att gå i en annan skolform. “För det finns barn som, där miljön, skolmiljön är problematiken.” (Intervju 5) Även svarspersonen i intervju 3 uttrycker att det finns barn som mår bättre i en annan sorts skolmiljö. I intervju 8 säger läraren att det finns barn som kan behöva sitta på egen hand ibland utanför klassrummet, för att få en lugnare miljö.

Ett inkluderande arbetssätt kan medföra att vissa elever får svårt att koncentrera sig eller blir störda, berättar några av de personer vi intervjuat. (Intervju 1, 2, 4, 7, 8, 11). I intervju 1 och 7 tar lärarna upp att vissa elever behöver en lugn arbetsmiljö för att inte tappa koncentrationen. "Man kanske inte klarar av att vara i större grupper, man kanske behöver vara i en mindre grupp ibland, till exempel för att kunna koncentrera sig." (Intervju 7) En annan åsikt som uttrycks är att de elever som inte klarar av att arbeta i klassrummet istället stör de övriga barnen. (Intervju 2, 4, 7, 11). "Men vissa, dom som inte kan ta till sig det, då har vi ju det dilemmat att dom kanske stör istället." (Intervju 4) Läraren i intervju 11 funderar på om de elever som stör den övriga gruppen skulle må bättre av att få undervisning utanför klassrummet istället. Hon slår fast: "jag tror inte dom pallar att hela tiden vara med sin klass. Det är för stor påfrestning för dom, utan dom kanske behöver vara med sin klass då och då, när dom är utvilade och peppade och motiverade och sen inte vara det annars då." (Intervju 11) En annan aspekt som kommer fram är att när en elev behöver mycket stöd i ett ämne kan kommunikationen med resurspersonen verka störande för de andra eleverna. (Intervju 8).

Några av pedagogerna menar att elever mår bra av att få vara ensamma med en vuxen ibland. (Intervju 2, 3, 10, 12). Ibland finns det sociala brister eller problem som eleven behöver diskutera tillsammans med en vuxen person den litar på, vilket inte går att göra i klassen. (Intervju 2). I intervju 3 beskriver läraren de gånger då klassen gör gemensamma övningar och vissa barn inte hänger med. Hon säger att hon hade velat, men inte hinner hjälpa de eleverna på samma sätt som om det hade funnits möjlighet att vara ensam med dessa elever en stund. Också i intervju 10 säger pedagogen att det är svårt att få tiden att räcka till. "För det kräver ju extra individuell... undervisning kanske då och då. Tar lite längre tid och så, för inläring för barnen, med särskilda behov." (Intervju 10) En av de vi intervjuat pekar på de positiva effekter hon upplevt: "att när vi har gått utanför klassrummet att vi har fått gjort mera saker än om man sitter i klassrummet och då har man ju anpassat efter den individen och dens behov." (Intervju 12)

Flera svars personer oroar sig för att de elever som är i behov av särskilt stöd ska känna sig utpekade om de får all undervisning i klassrummet. (Intervju 1, 2, 3, 4, 6, 11). En av lärarna säger att det blir svårt för eleverna att ställa frågor som kan uppfattas som dumma om man inte kan ta det lite mer avskilt. (Intervju 1). Pedagogen i intervju 2 tror att eleverna inte känner sig uteslutna om de lämnar klassen för viss undervisning. Istället tänker hon att eleverna känner att deras brister blir mer iakttagna av de övriga barnen om de får all undervisning i klassrummet. Även i intervju 11 menar svars personen att exkludering kan vara bäst för eleven; "Så att inte dom hela tiden upplever sin annorlundahet precis hela, hela tiden, och kommer till korta och så vidare." (Intervju 11)

Svars personen i intervju 9 anser att det kan uppstå problem i barngruppen när det inte finns resurser nog att hantera den rådande situationen. "Till exempel har vi många utåtagerande barn i en grupp, så blir det inte bra, om man inte får resurser som kan hjälpa till att.. att.. ja hålla ihop gruppen helt enkelt." (Intervju 9) Även läraren i intervju 12 nämner resursernas vikt för ett inkluderande arbetssätt, då en av hennes elever skulle ha blivit exkluderad ur klassen om det inte funnits tillgång till en stödperson. En annan tanke som kommer fram är att när lärandesituationen av någon anledning inte fungerar så läggs hela orsaken till det på lärarna, menar pedagogen från intervju 2.

3.4 Pedagogernas åsikter om vilka resurser som finns inom lärarlaget

En brist på stöd som nämns är att det saknas en vuxen som kan sitta ensam med eleverna. (Intervju 2, 3). “Nej, vi har inte dom personerna. Det fanns ju förut. Och jag menar inte alltså att det var mycket bättre förr, det är inte det men det har dragits ner på personalen och resurser, det har det gjort.” (Intervju 2) Även läraren i intervju 3 talar om att det tidigare fanns speciallärare som kunde arbeta enskilt med barnen, men att de inte finns till hjälp på skolan längre. I intervju 12 uttrycker svarspersonen att det finns en brist på utbildad personal. Bristen på stöd leder till att lärarna själva får vara flexibla och lösa de problem som uppstår. (Intervju 1, 5, 6). Detta framgår bland annat i intervju 1, där läraren berättar att hon istället för att sköta sina egna arbetsuppgifter varit tvungen att gå in som vikarie i en annan klass. Fyra av pedagogerna upplever att vid arbetet med barn i behov av särskilt stöd finns det ett krav på dem som lärare. (Intervju 2, 3, 10, 12). Två av dessa lärare anser att de inte hinner med att hjälpa alla enskilda elever. (Intervju 2, 3). “Ja, för det blir ju en jättestor frustration för oss som pedagoger också att vi aldrig hinner och hjälpa dom där som, som, som kanske behöver enskild hjälp. Det är ju det som ligger över en ständigt.” (Intervju 2) Svarspersonen i intervju 2 anser också att specialpedagogerna bara utreder eleverna och har inte tid att arbeta enskilt med dem, därför ligger det på lärarna att verkställa det som specialpedagogen kommer fram till. Att gruppen är liten menar läraren i intervju 12 betyder inte att man hinner med alla elevers behov. Detta, berättar hon, gör att hon känner att hon inte alltid räcker till.

Det stöd som lärarna upplever finns att tillgå på skolan är framförallt den personal som arbetar med specialpedagogik på olika sätt. (Intervju, 6, 8, 11). I intervju 6 och 8 talar de om den speciallärare som finns på skolan där de båda arbetar. “Vi har ju speciallärare på skolan som går in och hjälper till. Och ibland också tar ut dom, när nån behöver den här, eh, den här lugna miljön.” (Intervju 8) En annan typ av resurs som nämns är personliga assistenter som vissa elever har. (Intervju 11).

3.5 Pedagogernas åsikter om vilka resurser de får

Vid frågan om vilka resurser pedagogerna upplevde sig få från bland annat rektor och kommun var ett återkommande svar att det var upp till lärarna själva att kräva resurser. (Intervju 1, 5, 8, 10, 12). Samtidigt var det få som var nöjda med det gensvar de fick. Pedagogen i intervju 5 tycker inte att lärarlaget får något stöd från rektorn; “Det sköter vi totalt själva, ehh, vi kan väl begära hjälp, men ofta har vi ju hunnit lösa det innan.” (Intervju 5) En annan av de intervjuade som uttrycker sig kritiskt till det stöd som ges säger “som klasslärare då får man skrika väldigt högt och med väldigt, vara väldigt framåt för att få hjälp. Speciellt i dessa neddragningsstider”. (Intervju 1) Hon säger också att det ligger på läraren att påvisa att det behövs mer resurser och att den rådande situationen inte fungerar. Det finns samtidigt respondenter som nöjda med det stöd de får vid inkluderande arbete. (Intervju 9, 11). Bland annat var pedagogen i intervju 11 positiv till det stöd hon fått från rektorn i ett enskilt fall. Samtidigt säger förskolechefen i intervju 9 att: “Det jag kan känna att vi haft som bra stöd är att vi får handledning. Nu har det ju inte hängt ihop precis med att vi har barn med särskilt behov av stöd, men samtidigt så är det ju där vi fått hjälp med att lösa många knutar i våra handledningssituationer. Så det är bra stöd.” (Intervju 9) Även läraren i intervju 12 är positiv till den hjälp hon kan få genom sina elevvårdsmöten: “Vi har ju våra EHT-möten där man kan framföra olika bekymmer man har och där är ju alla, skolpsykologen och skolsköterskan och rektor också med.” (Intervju 12) I intervju 11 säger svarspersonen “huvudansvaret ligger på skolledningen faktiskt, hur dom peppar en och hjälper en.” (Intervju 11)

En resurs som flera av de tillfrågade nämner är att få hjälp av en ytterligare person, till exempel en specialpedagog eller speciallärare. (Intervju 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12). Deras erfarenheter kring detta skiljer sig dock från varandra. Vissa anser att de vid behov fått hjälp av extra personal. (Intervju 7, 9, 12). Läraren i intervju 7 nämner att specialläraren som arbetar på skolan går in i klassen när det finns behov av det. Sen finns det de som anser att det är svårt, eller överhuvudtaget inte går att få resurser. (Intervju 1, 2, 3, 4, 10). I Intervju 4 säger pedagogen att de har svårt att få extra personal till skolan. Läraren i intervju 3 uttrycker samma tankar och säger: "Jag märker ingen skillnad så att nu ska vi inkludera, vaddå, det är ju ingen skillnad i vad vi får personal eller ingen skillnad i hjälp eller så." (Intervju 3) Pedagogen i intervju 2 säger: "det är det konstigaste tycker jag i skolans värld som har hänt att specialpedagoger, psykologer och kuratorer ska vara konsultativa. Det är att dra in oss i uppgifter som vi inte har. Det tycker jag är väldigt konstigt." (Intervju 2) En annan typ av resurs som nämns är de föremål och tekniska hjälpmedel man kan få till eleverna, men det är bara i intervju 10 detta nämns när pedagogen nämner att man kanske kan få en dator.

När det gäller utbildning ges det uttryck för många olika tankar. Vissa pedagoger menar att de inte erbjuds utbildning av sin arbetsgivare. (Intervju 2, 8). En av dessa svars personer menar att: "Nej, då får man ju ha gått speciallärarutbildningen i såna fall". (Intervju 2) Några säger att de fått möjlighet till utbildning, men först efter att de själva krävt att få det. (Intervju 1, 5). I intervju 5 uttrycker pedagogen det på följande sätt: "om man känner att man behöver något så får man lite vara om sig och kring sig själva." (Intervju 5) Detta framgår även i intervju 1, där läraren säger: "Men sen vidareutbildning och stöd och gå kurser, kan du visa att det här skulle jag vilja gör för den, jag har den eleven som har dom här, så, är dom inte helt främmande för det". (Intervju 1) Två andra vitt skilda åsikter som framkommit är för det första att utbildningar inte hjälper (Intervju 11) medan den andra ger uttryck för hjälplöshet, då man saknar kunskap om hur man på bästa sätt ska hjälpa barnen att utvecklas (Intervju 7).

Pengarna räcker inte till det man vill menar vissa av de vi intervjuat. (Intervju 1, 2, 3, 4). Bland annat säger en av de tillfrågade "Så då tänker man att man egentligen skulle vilja ha mer personal, men det finns ju inte resurser till det." (Intervju 2) En annan menar att på grund av att skolan är så liten har de inte råd med utbildade lärare som resurspersonal, vilket de skulle vilja ha. (Intervju 4). I intervju 1 berättar läraren att då det blev för dyrt att utbilda befintlig personal inom specialpedagogik flyttade kommunen dit en speciallärare från en annan skola. En annan åsikt som kommer fram är att verksamheten får pengar från kommunen, men inte alltid i den utsträckning de söker. "Jag tänker ju för något år sen när vi hade tre barn med särskilda behov, varav den ena gick här på 50 timmar. Ja.. dom pengarna vi fick räckte till 15. Alltså, det är ju viss skillnad." (Intervju 9) I intervju 8 konstaterar läraren "det är ju mycket pengarna som styr, det är hela tiden ekonomin som styr." (Intervju 8) Även andra verkar dela den åsikten, bland annat nämner en av de intervjuade de beräkningsgrunder som avgör vilka pengar man får till specialpedagogik. (Intervju 4). Läraren i intervju 2 pratar om hur de styrande förändrar uppfattning om hur man ska arbeta i skolan baserat på hur ekonomin ser ut: "då är det precis som att man ställer om sina tankar efter vad man har för ekonomiska förutsättningar. Det tycker jag är väldigt konstigt." (Intervju 2) Samma pedagog säger att: "Jag beklagar att inte samhället tänker lite mer långsiktigt att det här är nånting vi ska satsa på. Vi tjänar jättemycket pengar i andra ändan och vi lägger ner ack så lite i den andra." (Intervju 2)

En annan åsikt är att beslutsfattarnas ideal, som berör skolans arbetssätt, inte alltid överensstämmer med hur det blir i verkligheten. I intervju 2 säger pedagogen att hon upplever

det som att "det sägs mycket och tycks mycket, men det landar inte i verkligheten där, där vi befinner oss. Man har teorier om att så och så ska det vara med elever men det landar inte i verkligheten så mycket." (Intervju 2) Att beslutsfattarna inte alltid förstår innebörden i praktiken kommer även fram i intervju 5: "Jag tror att man, vi inte riktigt, finns kunskap uppåt i hur mycket det kan vara. Alltså, hur mycket olika typer av stöd de kan vara." (Intervju 5) Hon menar att det kan vara därför skolan får för lite resurser till att ge det stöd vissa elever behöver. Detta kan kopplas till intervju 3, där svarspersonen säger att klagomålen kommer när eleverna går ut 9:an med för dåliga betyg, istället för att det sätts in åtgärder i början av elevernas skolgång. "Dom klagar i den änden att det inte, folk blir godkända i 9:an. Det klagas dom ju på, man läser så dåligt och man räknar ju så dåligt. Vi sjunker, vi sjunker i tabellen!" (Intervju 3) Vissa av pedagogerna påpekar att idéerna om hur man ska arbeta i skolan är föränderliga, och det varierar över tid vilka ideal som styr och vilka resurser skolan får. (Intervju 1, 2, 3, 4). Specielläraren i intervju 4 upplever att "dom är väldigt positiva till special just nu igen, det har ju vart i perioder sådär, att det har vajat fram och tillbaka, men nu är dom positiva till det". Hur metoder och arbetssätt förändras ger läraren i intervju 1 uttryck för: "det enda jag, vi lärde oss nästan på lärarhögskolan var ju läsinläring och matteinläring och det är ju helt plötsligt guld värt nu för alla de nya metoderna heter ju nånting nytt nu men det bygger ju på allt sånt som vi redan kan fast det hette det inte så. Nej. Allting byter namn, ja och kommer igen." (Intervju 1)

3.6 Pedagogernas positiva åsikter om inkludering

I tre av intervjuerna säger respondenterna att ett inkluderande arbetssätt fungerar när det handlar om vissa elever, förutsatt att dessa elever får de resurser som krävs. (Intervju 1, 4, 5). En av dessa respondenter frågar sig: "det kan ju vara en elev som bara behöver hjälp i tre ämnen av tio. Varför ska de barnet inte få gå i en vanlig klass och snarare bara få hjälp i tre ämnen?" (Intervju 5) En vinst med att ge elever all undervisning i klassrummet är att eleverna inte missar något som händer i klassrummet, anser några av de intervjuade. (Intervju 1, 4, 8). "När man pratar, för man samtalar ju, och det kommer, det ploppar upp grejer och sånt där. Så dom missar ju en del när dom är borta." (Intervju 1) En del av lärarna tar upp att barn lär sig av varandra. (Intervju 1, 7, 11, 12). I intervju 12 säger läraren: "dom duktigare eleverna kan dra med sig dom som ligger lite i, som är på väg att utvecklas högre då, så att jag tror då och dom andra som är duktiga kan också lära sig av dom. Dom lär sig själva också genom att lära andra. Så att jag tror att alltså att båda parter tjänar på det." (Intervju 12) I fem av intervjuerna är vikten av socialt samspel uttalad, då pedagogerna anser att det är bra för eleven att vara i sin grupp. (Intervju 2, 4, 8, 11). I intervju 2 hävdar pedagogen: "alla människor behöver ju vara i en grupp". (Intervju 2) Läraren i intervju 11 säger att elever kan träna sin sociala förmåga bättre när de är i en grupp.

En viktig del av det inkluderande arbetssättet menar flera av pedagogerna är att barn lär sig respektera och acceptera varandras olikheter när det finns en mångfald i klassen. (Intervju 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11). I intervju 9 säger respondenten "de är inte vi och dom, utan vi är vi, men vi är olika, men vi har alla vår plats. Det tycker jag är viktigt." (Intervju 9) En annan av de intervjuade tar upp Downsyndrom som exempel: "Där får du ju fördelen med att man kan ta in det här med att vi är alla inte likadana. Och vi har olika förutsättningar, och han är på sitt sätt och du är på ditt sätt. Och det blir svårt om man plockar bort alla som inte ramlar in i det som kallas normalt." (Intervju 5) Pedagogen i intervju 10 anser att inkludering är bra därför att "det ger väldigt mycket till hela barngruppen, och så, för det är så hela samhället ser ut." (Intervju 10) I intervju 1 uttrycker läraren att eleverna är medvetna om att alla är duktiga på olika saker och att detta diskuteras hela tiden. Hon upplever därför att: "barnen vet liksom,

att har man svårt med läsning så klart man måste ha hjälp med det så att det kommer att funka.” (Intervju 1) En av lärarna tycker att inkludering kan vara bra för de elever som på sikt kan bli inkluderade i samhället. Hon säger bland annat: “så tänker jag nog att om det går så ska man nog inkludera om det finns en chans att man kommer att kunna sköta ett ganska vanligt jobb och så vidare.” (Intervju 11)

4. Slutdiskussion

4.1 Hur ser pedagogerna på barn i behov av särskilt stöd?

Inkludering av barn i behov av särskilt stöd är ett väldigt komplext ämne, vilket framkommit både genom vad olika forskare skrivit i ämnet samt vad pedagogerna vi intervjuat berättat. Det första problem som uppstår när vi jämför pedagogernas svar är att de har väldigt olika definitioner av begreppet *barn i behov av särskilt stöd*. Vi får fram ett antal olika definitioner av begreppet. Svaren sträcker sig från diagnoser till mindre behov och brist i vissa sociala färdigheter. Varför har de så olika definitioner av det här begreppet? Det kan finnas olika orsaker, bland annat om vi ser till hur vissa nyckelbegrepp används i skollagen och i de olika skolformernas läroplaner. Enligt författarna Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) är *elever i behov av särskilt stöd* "den officiella terminologin i till exempel Skollagen." (2011:20) Vi tycker att det är konstigt att skollagen använder begreppet *barn i behov av särskilt stöd*, men att det inte går att hitta i förskolans läroplan och bara nämns ett par gånger i Lgr11. (Skolverket, 2010; Skolverket, 2011).

Något annat som vi också tror påverkar pedagogernas definition av vilka elever som ryms i begreppet är deras yrkesspråk. Colnerud och Granström (2002) säger att yrkesspråket är ett hjälpmedel för lärare, då det ger dem ett sätt att tänka som underlättar arbetet kring en teori. (2002:42). Ser man till de intervjuades tveksamhet inför begreppet *barn i behov av särskilt stöd* kan det bero på att termen inte används i ett gemensamt yrkesspråk. Många av pedagogerna har sagt att det finns väldigt lite pengar till vidareutbildning på deras arbetsplatser, vilket vi tror kan påverka yrkesspråkets utveckling. Colnerud och Granström ser även ett samband mellan den kunskap lärare tagit del av när de utvecklar sitt yrkesspråk och hur de förklarar olika händelser och företeelser i praktiken. (2002:42). Vi utgår från att författarna menar att yrkesspråket och dess begrepp förändrar lärarnas tankestruktur och de teorier som pedagogerna sedan använder sig av i praktiken. När lärarna inte har gemensamma teorier kring hur man ska arbeta med *barn i behov av särskilt stöd* och vilka definitioner som råder, påverkar det vilka möjligheter de ser i sin yrkespraktik. Ser man till ideologin bakom ordvalet *barn i behov av särskilt stöd*, som Sandberg och Norling (2009) beskriver, markerar man att det är miljön som är grund till problemet, inte barnet i sig. (2009:39). Om pedagogerna använder och förstår innebörden i begreppet tror vi att de samtidigt tar del av den bakomliggande idén, att det är miljön som ska förändras, inte eleven. Har lärarna en gemensam definition blir det enklare att samarbeta och förstå varandra, menar vi. Detta ligger i linje med vad Imsen (2006) säger om den sociokulturella teorins syn på språk som något mer än bara kommunikation. (2006:50). Istället menar hon att språket är viktigt för hur vi tänker och för vårt medvetande. (2006:50).

Lärarna upplever att fler barn än tidigare har en social problematik. Ett exempel på de elever som behöver stöd i sina sociala färdigheter är de barn som två av pedagogerna beskriver som splittrade, de menar att barnen bland annat har svårt att koncentrera sig. En annan grupp som nämns i några intervjuer är de elever som har en annan etnisk bakgrund än den svenska då de kan behöva språkstöd. Kan även dessa båda grupper ingå i definitionen av begreppet *barn i behov av särskilt stöd*? Vi anser att de kan det, med stöd i de subgrupper som Persson (2007) beskriver. (2007:60). Han säger att det finns barn som på grund av bland annat kulturella och språkliga skäl behöver särskilt stöd. (2007:60). De elever som har koncentrationssvårigheter och/eller brister när det gäller sociala färdigheter täcks också in i en av subgrupperna. Persson menar att det finns elever i behov av särskilt stöd som har beteendeproblem, men inte av medicinska skäl. (2007:60). Sett till den mångfald av elever som faller under begrepp *barn i*

behov av särskilt stöd blir det ett väldigt brett begrepp. Vi tror att denna omfattning i sig bidrar till att lärarna har så olika definitioner av begreppet. Enligt Sandberg och Norling (2009) finns det en tidigare syn på vilka som är i behov av särskilt stöd där tonvikten ligger på de biologiska och medicinska handikappen. (2009:38). Om denna traditionella syn på *barn i behov av särskilt stöd* lever kvar hos vissa pedagoger blir det ännu svårare för till exempel ett lärarlag att få en gemensam syn på begreppet, tror vi. För att vidga begreppet ytterligare kan man se till Anderssons (1999) tolkning, som menar att behovet av stöd inte är statistiskt, utan något alla elever kan behöva ibland. (1999:70).

4.2 Vad är pedagogernas allmänna inställning till inkludering?

Pedagogernas allmänna inställning till att arbeta inkluderande är att det är en bra tanke. Skillnaden mellan åsikterna är dock att vissa strävar efter att arbeta inkluderande och andra anser att det finns tillfällen då elever mår bäst av att få undervisning utanför klassrummet eller i särskola. Enligt skollagen står det att lärarna vid de särskilda tillfällen då det behövs får ge eleven stöd och utbildning utanför klassen. (Sverige, 2010, kap. 3, § 11). I skollagen beskrivs inte heller någon strävan efter ett inkluderande arbetssätt, men man ska anpassa undervisningen till de elever som finns i gruppen. Det står även i skollagen vilka elever som istället kan gå på grundsärskola eller specialskola. Grundsärskolan är till för elever med utvecklingsstörning medan specialskolan är till för vissa av de elever som har en funktionsnedsättning. (Sverige, 2010, kap. 11, § 2 & kap.7, § 6). Om man enligt skollagen skulle inkludera alla barn oavsett förutsättningar i grundskolan skulle inte dessa typer av skolformer beskrivas i lagtexten, menar vi.

Några av pedagogerna resonerar kring vad barnen vill och mår bäst av och om undervisningen bara borde ske i klassrummet eller inte. De menar att om eleverna får välja vill de gå ut från gruppen och sitta ifred med en vuxen. Om man kopplar denna tanke till läroplanerna står det att man ska anpassa undervisningen till elevernas behov. (Skolverket, 2010:5; Skolverket, 2011:8). Samtidigt är det lärarnas tolkning av vad eleverna mår bäst av i längden. Denna uppfattning kan påverkas av lärarnas egna inställningar till inkludering och exkludering. Representanterna i *Lissabondeklarationen* (the Agency, 2008) påtalade, att eleverna i fråga ska få välja "var de vill få sin utbildning". (2008:23) För oss är det dock oklart om de menar att eleven ska få välja om han/hon vill vara kvar i klassrummet eller inte, eller om det rör sig om val av skolform eller skola. Det är möjligt att uttalandet avser båda alternativen, då det är elevens möjlighet att välja som står i centrum. Som Swärd och Florin (2011) tar upp kan man tolka idén om *en skola för alla* på olika sätt. (2011:87–89). Om man ser till vilka tankar som framkommer i intervjuerna så är det bland annat att *alla* barn har rätt till skolgång, men att det inte alltid kan ske inom samma typ av skolform. Det är inte *en skola för alla*. Detta stämmer då inte överens med det demokratiska synsättet på skolan som Swärd och Florin beskriver, som innebär att man tar vara på alla elevers olikheter. De talar även om att det inte är demokratiskt att alla elever samtidigt ska nå upp till alla mål. (2011:89). Vi tänker att de prestationsmål som finns formulerade utgör en svårighet vid ett inkluderande arbetssätt i skolan. Alla elever har inte samma förutsättningar, det är omöjligt för dem att hålla samma takt i lärandet. Detta tror vi kan skapa stress både på individnivå och på gruppnivå i skolan samt att vissa inte får möjlighet att vara delaktiga i grundskolans skolsystem.

4.3 Vilken problematik ser pedagogerna med inkludering?

En del av de intervjuade lärarna svarade att skolmiljön kan vara ett hinder för ett inkluderande arbetssätt. Nilholm (2007) tar upp att det är i skolmiljön som förändring skall ske vid

inkludering, så att alla elever passar in. (2007:50). Till skillnad från denna inställning är pedagogernas tänkta lösning, på problemet med en hindrande skolmiljö, att eleverna kanske mår bättre i en annan typ av skolform, inte att man bör förändra miljön så att alla kan gå på skolan. Vid ett inkluderande arbetssätt ska man enligt Nilholm inte diskutera huruvida eleven bör byta skolform, istället måste utgångspunkten vara att alla elever ska kunna gå i samma skolform. Det är alltså undervisningssystemet som ska anpassas. (2007:90). Vi vill med utgångspunkt i det Nilholm skriver påstå att lärarna i detta fall inte har samma vida och positiva inställning till inkludering. Två av pedagogerna var av åsikten att vissa barn mår bättre i en annan typ av skolmiljö, vilket även bekräftas av vad Andersson (1999) skriver. Hon motiverar detta med att det i "en vanlig klass" ibland saknas möjlighet att ge vissa elever det stöd och den pedagogik som behövs. (1999:46). Därför menar Andersson att alla elever inte mår bäst av en skola för alla, trots att det är ett mål man vill sträva mot. (1999:46). Vi ser detta som ett uttryck för att skolmiljön ännu inte ger möjlighet till ett inkluderande arbetssätt som omfattar alla elever.

Hälften av pedagogerna tar upp att vissa elever antingen stör andra barn eller själva blir störda vid undervisning i klassrumsmiljön. Vi märker att lärarna därför väljer att inte arbeta inkluderande ibland, utan istället undervisas vissa elever enskilt. Tre av lärarna talar om att särskilt vissa elever behöver en lugnare miljö än andra för att kunna koncentrera sig och någon nämner även att gruppens storlek är av betydelse. Att lärare upplever miljön i klassrummet som problematisk vid individualiserad undervisning på grund av bland annat gruppens storlek talar även Andersson (1999) om utifrån sina intervjuer. (1999:22). Som vi tidigare nämnt finns det en tanke, hos vissa av de intervjuade, att miljön är en del av orsaken till varför det är svårt att arbeta inkluderande. I läroplanen står det att all undervisning ska anpassas efter eleverna och deras förutsättningar, skriver Andersson, som även påstår att det saknas flexibilitet i skolorganisationen så att det ändå är upp till personalen att göra de förändringar som krävs. (1999:64). Vi frågar oss vilka möjligheter vanliga lärare ute i verksamheterna egentligen har att påverka till exempel klassernas storlek, då det verkar vara ett av grundproblemen som lärarna ser vid barns koncentrationssvårigheter. Vi tror att detta är en ekonomisk fråga och inte något som lärarna kan styra.

Det står i läroplanerna att verksamheten ska anpassas efter individernas olika förutsättningar. (Skolverket, 2010:5; Skolverket, 2011:8). Vissa av pedagogerna nämner några fördelar med individuell undervisning utanför klassen till exempel att det är lättare att anpassa stödet till varje elev. Ett annat exempel är vikten av att kunna erbjuda eleverna en vuxenkontakt, om det finns behov att diskutera saker utanför klassen. Hälften av pedagogerna anser att det kan bli problem om all undervisning sker i klassrummet. De är oroliga för att de barn som är i behov av särskilt stöd ska känna sig annorlunda och utpekade av de andra eleverna. Lärarna tror att detta kan hända om eleverna jämför sig med resten av klassen. Denna tanke anser vi kretsar kring idén om normalitet. Som Atterström och Persson (2000) tar upp finns här en tanke om vad som är vanligast bland barn och hur eleverna bör vara, samt att de som inte följer denna norm kan få en känsla av att vara avvikande i klassen. (2000:12). Vi drar en parallell till Tidemans (2004) text där han beskriver att personer med funktionshinder fick en negativ självbild när de kände att de var tvungna att anpassa sig till normen och inte räckte till som de var. (2004:138). Även Andersson (1999) pekar på att vi jämför oss med andra och ser till vilka skillnader det finns för att skapa en självbild. (1999:47). Men hon säger att skillnaderna först blir negativa när dessa inte accepteras. (1999:48). Vi tänker att sett ur det perspektivet är det kanske inte eleven som inte passar in i normen som borde lämna gruppen. För att lärare ska kunna arbeta inkluderande är det kanske tryggheten i gruppen som borde se annorlunda ut, en ideologisk tanke är ju att alla barn kan lära sig att acceptera varandra. Detta förstår vi är

lättare att säga än att genomföra, men det är ett mål att sträva mot vid ett inkluderande arbetssätt. Bland annat står det i *Inkluderande undervisning och goda exempel* (the Agency, 2003:4) att lärare tycker att det är bland det svåraste att ta hänsyn till alla elevers olikheter. Två av de pedagoger vi intervjuat har också talat om resursernas vikt för inkludering, då det menar att det kan behövas personal som stöd för att få vissa gruppkonstellationer att fungera. En annan av lärarna upplever det som att lärarnas arbetssätt kritiserar när klassen inte fungerar. Denna uppfattning kan vi känna vittnar om en viss hjälplöshet, om hela situationen blir lärarens ansvar och ingen ser till vilka resurser som krävs för att kunna förändra miljön.

4.4 Vilket stöd upplever pedagogerna att de får?

Några pedagoger upplever att det finns en brist på resurspersonal i skolan. De menar att till exempel speciallärare, som tidigare varit till hjälp i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, inte längre finns tillgängliga i samma utsträckning som tidigare. Andersson (1999) skriver hur de ekonomiska nedskärningarna har påverkat skolan. Hon menar att när personal inom elevvården minskar blir det istället lärarna som måste ta itu med dessa uppgifter. (1999:33). En av de vi intervjuat säger att när det uppstår problem i skolan är det upp till lärarna att vara flexibla och finna en lösning. Det vi tycker är intressant är att det är på lärarna som uppgiften ligger att lösa de problem som uppstår när resurserna inte räcker till och ekonomin blir sämre. I tre av våra intervjuer värdesätter pedagogerna det stöd de faktiskt får från resurspersoner. En annan lärare anser att även fast det är bestämt att man på skolan ska arbeta inkluderande, så ser hon ingen skillnad på resurserna de tilldelas. Om detta stämmer tror vi att det kan vara en bidragande orsak till problematiken med ett inkluderande arbetssätt av elever i behov av särskilt stöd. En slutsats blir att det sliter hårt på lärarna att klara ett inkluderande arbetssätt med befintliga, eller i värsta fall neddragna resurser, menar vi.

Något en av pedagogerna vi pratat med reagerat på är den konsultativa roll som till exempel specialpedagoger och kuratorer har. Hon anser att lärarna på grund av detta får arbetsuppgifter de inte borde ha. En annan av våra svarspersoner är positivt inställd till den handledning de fått, men påpekar att handledningen inte är specifikt kopplad till arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Hon säger att de via handledningen fått hjälp att lösa många problem. Detta överensstämmer med Anderssons (1999) beskrivning av hur handledning kan hjälpa lärare att själva finna lösningar. (1999:221). Detta visar att det finns två perspektiv på ett och samma fenomen, anser vi. Ur det ena perspektivet får lärarna kunskap och insikter de har nytta av även på sikt, men ur det andra perspektivet blir lärarnas arbetsuppgifter ännu mer omfattande. En del av de vi intervjuat upplever att det finns ökade krav på dem som lärare i klasser där vissa av eleverna är i behov av särskilt stöd. Ett av problemen är att hinna med att hjälpa alla elever, där vissa barn har behov av extra tid och stöd. Även Andersson (1999) skriver att lärare vill att tidsbristen i arbetet ska minska. (1999:219). Vi menar att om man som lärare ska följa läroplanernas intentioner om att anpassa undervisningen till alla individer, är det inte möjligt om tiden inte räcker till. Men varför gör den inte det? Vi tror att det kan ha att göra med hur omfattande lärarnas arbetsuppgifter är och barngruppernas storlek, eller alternativt lärartätheten i barngruppen.

Enligt Lgr 11 är det rektorn som bär ansvar för att "undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver" (Skolverket, 2011:18) I Lgr 11 står det dessutom att rektorn ska se till att "resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör". (Skolverket, 2011:19) Trots det anser fem av de lärare vi intervjuat att det är svårt att få resurser till elever i behov av särskilt stöd. De får inget stöd av rektorn, säger en av

dem. Av de vi intervjuat var det två som var positiva till det stöd de fått. En annan av respondenterna uttrycker det som att det är upp till läraren att påvisa vilka resurser som krävs när situationen inte fungerar. Sandberg och Norling (2009) skriver att det finns barn som inte är officiellt berättigade till särskilt stöd, trots att förskolepersonal eller familj anser att barnen borde vara det. (2009:37). Vi funderar på om det är till denna barngrupp lärarna har svårt att få resurser, eller om det är ett mer övergripande problem. Samtidigt finns det vissa lärare som är nöjda med de resurser och det stöd de fått vid inkluderande arbete. Enligt Andersson (1999) borde det finnas ett elevvårdsteam på alla skolor. (1999:216). Men i våra intervjuer är det bara en av lärarna som anser sig fått hjälp genom elevvårdsmöten. En annan lärare menar att skolledningen har ett huvudansvar i att stötta och hjälpa personalen vid inkluderande arbete. Denna åsikt tycker vi oss även kunna se i Anderssons (1999) text när hon talar om att kollegors och skolledningens stöd behövs för att lärare inte ska bli utbrända. (1999:217–218).

När det handlar om utbildning menar två av lärarna att de inte erbjuds någon fortbildning. Två andra berättar att de fått utbildning, men först när de själva krävt det. Även Andersson (1999) pekar på att lärarna hon intervjuat frågar efter fortbildning. (1999:224). Den åsikt vi hittat som skiljer sig från detta är att en av pedagogerna vi talat med inte anser att utbildning hjälper. Vad denna åsikt grundar sig på vet vi inte, då vi inte bad henne utveckla denna kommentar.

Ser man till vad Atterström och Persson (2000) säger om integration krävs det utöver en ideologisk bas både kunskap om specialpedagogik och metodik i hur man ska arbeta. (2000:13). Vi menar att detta även bör vara viktigt vid ett inkluderande arbetssätt. Enligt en av svarspersonerna finns ett ideal om hur man ska arbeta inkluderande i skolan, men det blir inte alltid på det viset i verkligheten. Detta tar även Andersson (1999) upp när hon talar om idén om “en skola för alla”, men som trots att det är en vacker tanke inte realiserar i praktiken. (1999:36). En annan av lärarna menar att en orsak till att skolan får för lite resurser till vissa elever, beror på att det saknas kunskap hos de styrande om hur många olika typer av stöd som behövs. Vi tror att denna åsikt delas av fler av pedagogerna, då vissa påpekar att det är upp till lärarna att kräva resurser. Samtidigt som vi också tror att den ekonomiska aspekten som vissa nämnt spelar in, då det handlar om en budget som ska fördelas.

4.5 Vilka positiva aspekter ser pedagogerna med inkludering?

Det finns en tanke i tre av våra intervjuer att det fungerar att arbeta inkluderande, under förutsättning att det finns rätt resurser. Denna åsikt återfinns även hos deltagarna vid *Lissabondeklarationen* (the Agency, 2008) som anser att ett inkluderande arbetssätt är det bästa, men då behövs “tillräckligt med stöd, resurser och utbildade lärare.” (2008:23). En av de vinster med inkludering som nämns av våra respondenter är till exempel att elever inte missar händelser i gruppen om all undervisning är gemensam. Det blir alltså en annan typ av delaktighet, tolkar vi det som. En annan positiv sak med inkludering, som framgår i en del av intervjuerna, är tanken om att elever lär av varandra. Utifrån det sociokulturella perspektivet menar Liberg i Jensen (red.) (2011) att man utvecklar sitt språk och sin delaktighet genom gemensamma diskussioner. (2011:168). Detta innebär att samspelet med andra är viktigt, vilket även Dysthe (2003) tar upp. Lärandet hänger ihop med relationer, kommunikation och deltagande, skriver hon. (2003:31). Ser man deltagande i en grupp på detta sätt är det mycket viktigt för elevers utveckling att de ingår i ett positivt samspel, och barnen skulle gå miste om detta om de exkluderas från klassen. Vi menar inte med detta att samspelet automatiskt gynnar elevens lärande bara för att den är kvar i gruppen. Istället tänker vi att om man vid ett inkluderande arbetssätt lyckas skapa en delaktighet mellan alla elever i gruppen kan man uppnå det gemensamma lärande som pedagogerna i våra intervjuer talar om. Kunskap sett ur

sociokulturell teori menar Carlgren i Jensen (red.) (2011) är “en kollektiv resurs i en social praktik”. (2011:126). Detta stämmer väl in på lärarnas tankar om ett gemensamt lärande. Dysthe (2003) säger att “Lärande är distribuerat.” (2003:44) Hon menar att oftast bär människor i en grupp på olika sorters kunskap och för att kunna lära oss nya saker måste vi interagera med andra för att kunna ta del av deras kunskaper. (2003:44). När elever plockas ur sin klass för individuell undervisning missar de inte bara lektionens innehåll utan också den kunskap klasskamraterna bär på, tror vi. Det blir både en kunskapsmässig och social förlust för eleverna, som några av pedagogerna nämnt i intervjuerna.

I *Lissabondeklarationen* (the Agency, 2008) slår deltagarna fast att de vill bli bemötta med respekt och få “samma möjligheter som alla andra”, samtidigt som alla måste få sina behov tillgodosedda. (2008:22). Många av de pedagoger vi intervjuat anser att en stor fördel med inkludering är att barn lär sig att acceptera mångfald och respektera olikheter. Även Andersson (1999) berör ämnet när hon talar om *en skola för alla*. Hon menar att inget barn ska vara utanför, utan att verksamheten ska lära ut ömsesidighet och hänsyn. Det ska finnas en acceptans för att man är olika. (1999:36). En av lärarna i våra intervjuer säger att det finns en medvetenhet hos hennes elever att vissa behöver hjälp ibland och att detta diskuteras i gruppen. Därför uppfattas inte stödet heller som något konstigt. En snarlik åsikt som tas upp är att i samhället är vi alla olika, och det måste representeras i klassrummet också, så att alla barn lär sig förstå och respektera dessa olikheter. Detta går inte om gruppen bara består av individer som “ramlar in i det som kallas normalt” (Intervju 5) säger en av svarspersonerna. Utifrån dessa åsikter tror vi det kan bli svårare på en samhällsnivå, att ge individer möjlighet att känna sig delaktiga och respekterade, om de redan tidigt i skolan blivit utsorterade för att de ansetts vara avvikande.

En pedagog ansåg att “alla människor behöver ju vara i en grupp”. (Intervju 2) Denna åsikt uttrycker även Tideman i Börjesson och Palmblad (red.) (2003), men han menar också att när det handlar om sociala relationer är det viktigt att bygga upp sociala nätverk. Dessa är en typ av resurs som individer har stor nytta av. (2003:126). Vi tror att det kan vara en stor skillnad mellan olika individers förutsättningar i samhället beroende på vilka sociala nätverk de fått möjlighet att bygga upp. En respondent säger att elever kan träna sin sociala förmåga bättre när de är i en grupp. I *Lissabondeklarationen* (the Agency, 2008) menar deltagarna att inkludering positivt utvecklar den sociala förmågan. (2008:24). Dysthe (2003) talar även om hur lärandet påverkas av läromiljön. (2003:31). Hon beskriver lärande som situerat och att kontexten är avgörande för vad vi lär oss. (2003:42). Var en elev får sin utbildning blir alltså avgörande för vilka kunskaper den får med sig från sin utbildning. Vi tänker att det då inte bara rör sig om faktamässiga kunskaper, utan även att barnen gemensamt lär sig sociala kompetenser. Dessa tankar återfinns även hos en av de intervjuade pedagogerna som ser en fördel med inkludering när det handlar om förberedelse till delaktighet i samhället. Även detta står med i *Lissabondeklarationen* (the Agency, 2008), då deltagarna säger att en positiv aspekt med inkludering är att det kan leda till högre utbildning för elever i behov av stöd och är förberedande för delaktighet i samhället. (2008:24).

4.6 Hur har synen på barn i behov av särskilt stöd och inkludering sett ut i ett historiskt perspektiv?

4.6.1 Synen på barn som är i behov av särskilt stöd ur ett historiskt perspektiv

Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003) beskriver vilka kriterier det fanns för att barn skulle klassas som “bildbara sinnesslöa” och därför omfattas av lagen om obligatorisk

sinnesslöundervisning 1944. (2003:95–96). Hon påpekar att det var de elever som inte ansågs kunna gå i folkskolan eller hjälpklassen som klassades som sinnesslöa. (2003:103). Jämför vi detta med dagens skollag är synsättet ett annat. De elever som kan gå på den moderna grundsärskolan är de som man inte tror kan nå upp till grundskolans kunskapskrav *på grund* av att de har en utvecklingsstörning. (Sverige, 2010, kap. 7, § 5). I skollagen står även vilken typ av utredning som krävs för att besluta vilka elever som kan gå på grundsärskola eller i specialskola. (Sverige, 2010, kap. 7, § 5, 6). När vi jämför begreppet *sinnesslö* med tanken kring *barn i behov av särskilt stöd* är det en väldigt stor skillnad på vilka barn man räknar in i begreppen och hur man ser på dem. De som ansågs vara sinnesslöa rensades ut ur folkskolan, medan man idag ser till miljöns påverkan. Synen på inkludering är alltså helt annorlunda. Enligt den traditionella synen på diagnostisering blir barns förmågor något statiskt menar Imsen (2006). Man använder sig av prov för att se vilka kunskaper de har, utan att se till potentiell utveckling. Ser man istället på diagnostisering utifrån det sociokulturella perspektivet, förklarar hon att man måste se vad eleven kan själv och vad den klarar av om den kan få hjälp. (2006:318). På så sätt blir inte förmågorna sedda som något statiskt, tolkar vi det som.

4.6.2 Den allmänna inställningen till inkludering i ett historiskt perspektiv

Den allmänna synen på inkludering och elever i behov av särskilt stöd har förändrats mycket i ett historiskt perspektiv. Redan 1859 startade Wilkens sin så kallade “idiotskola”, vilket Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) beskriver som en integrerande skola. (2011:15–16). 1866 startade Carlbeck sin privata sinnesslöundervisning, skriver Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003:96). Hon menar att det fanns en tanke om att de barn som fick börja i sinnesslöundervisning på sikt skulle kunna bli “självförsörjande samhällsmedlemmar”. (2003:96) Samtidigt ansågs de vara i behov av skydd och omsorg. (2003:96–97). Det var alltså en positiv syn på vad dessa individer skulle kunna uppnå menar vi. Detta synsätt förändrades under 1920- och 1930- talet, skriver Areschoug. Utifrån det arvsbiologiska synsättet ansågs de istället kunna utgöra en fara för samhället och vara asociala. (2003:97). Tideman (2004) berättar att man började satsa ännu mer på anstalter och det fanns en strävan att kontrollera de möjligheter som fanns att föra arvsanlagen vidare. Tanken om alla människors lika värde och att det skulle vara positivt med ett inkluderande arbetssätt var därför långt borta, anser vi, baserat på författarnas redogörelse. Detta förändrades under 1950- och 60-talet då det fanns de som kritiserade institutionerna och ville att personer med funktionshinder skulle få ett normalt liv i samhället, skriver Tideman. (2004:122). Det var även på 60-talet som den miljörelativa vändningen kom och grundskolan infördes, tar Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) upp. (2011:15,19). Vi menar att inställningen till inkludering av barn i behov av särskilt stöd pendlat fram och tillbaka, vilket har lett oss fram till de inställningar som pedagoger har idag. Tanken om miljöns påverkan, som kom på 60-talet, verkar vara något som fått stort genomslag om vi ser till lärarnas resonemang, men det är inte någon som menar att alla barn kan inkluderas fullt ut i skolan som den ser ut idag. De lärare i våra intervjuer som talar om exkludering, baserar det på vad eleven mår bäst av, till skillnad från under 1920- och 30- talet då man istället talade om exkludering av individer för samhällets skull.

4.6.3 Problematik med inkludering i ett historiskt perspektiv

Sett till hur det har varit är det varken skolmiljön eller hänsyn till vad som är bäst för eleverna som spelat in när det gäller synen på hinder vid inkludering. Vernersson (2002) säger att problemen har lagts på barnen, inte miljön och därför har de elever som inte passat in plockats

bort. (2002:12). Vernersson berättar också att man använde sig av kvarsittning, vilket innebar att få gå om en årskurs, om ett barn inte klarade av studietakten. (2002:12) På 1800-talet startades skolor för de elever som sorterades ut berättar Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011:15). "De lågt begåvade barnens närvaro i skolan ansåg lärarna kunde inverka hämmande på de normala barnen." (Vernersson, 2002:12) Idag har uppfattningen förändrats och de flesta av pedagogerna vi talat med tycker, som vi tidigare berättat, att det är skolmiljön som är det största hindret vid ett inkluderande arbetssätt. Elever blir störda, grupperna är för stora och det saknas personal. Men ändå finns det en tanke om att de elever som är i behov av särskilt stöd ibland måste plockas ur sin klass för individuell undervisning. Skillnaden mellan deras uttalanden mot den historiska synen som också talat för exkludering är, att dagens pedagoger tänker på vad som är bäst för eleven, anser vi.

4.6.4 Ett historiskt perspektiv på det stöd pedagoger fått inom skolan

I dagens skola tycker vissa av de lärare vi intervjuat att pengarna inte räcker till de resurser vid inkludering som de anser behövs. Ekonomins betydelse för skolans möjlighet till arbete med barn i behov av särskilt stöd är inget nytt. Redan på 1870-talet började en diskussion om statliga bidrag när Carlbeck fick ekonomiska problem med sin privata sinnesslöundervisning, skriver Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003:96). Hon menar att i samband med bidragen ökade krav och förväntningar på undervisningen. (2003:96).

De pedagoger vi talat med säger också att det till följd av ekonomin inte finns den personal som skulle behövas. Några säger att det inte längre finns särskilt många speciallärare till hands. Detta är en upplevelse som stämmer väl överens med vad som hänt historiskt sett när det gäller speciallärare. 1962, berättar Vernersson (2002), startades det en ettårig speciallärarutbildning. (2002:15). 1988 lades utbildningen ner eftersom grundskollärarytbildningen skulle erbjuda studenterna specialpedagogik, säger Vernersson. (2002:20). Detta innebär att det inte finns några nya speciallärare att få tag i och det vi kan se är att denna yrkesgrupp är saknad.

4.6.5 Vilken positiv syn på inkludering kan man se i ett historiskt perspektiv?

Vid en historisk återblick på vilken positiv syn som funnits när det gäller inkludering och synen på elever i behov av särskilt stöd vill vi börja med att nämna Wilkens. Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) beskriver hennes skola från 1859 som inkluderande då både barn med och utan funktionsnedsättningar fick gå där. Wilkens hade även en tanke om att det var viktigt att dessa barn samverkade, skriver författarna. (2011:15–16). Även idag finns denna tanke hos vissa av respondenterna, då de menar att det är bra om det finns en mångfald i klassen vilket vi tidigare nämnt. Under senare delen av 1800-talet fanns en tanke om att de "sinnesslöa" som utbildades skulle kunna bli "självförsörjande samhällsmedlemmar", enligt Areschoug i Börjesson och Palmblad (red.) (2003:96). En viktig händelse som författaren också tar upp är lagstiftningen 1944 där Skolstyrelsen blev tillsynsmyndighet för sinnesslöundervisningen. (2003:97). Detta anser vi är en stor skillnad i synsätt på dem som ansågs vara sinnesslöa, då deras undervisning inte längre var Medicinalstyrelsens ansvar. Sedan kom det tankar på 1950- och 60-talet om att personer med funktionshinder som var placerade på anstalter borde bli integrerade i samhället, skriver Tideman (2004:122). Eriksson Gustavsson m.fl. i Eriksson Gustavsson m.fl. (red.) (2011) tar upp hur den miljörelativa vändningen förändrade perspektivet på miljöns inverkan på elevernas förutsättningar. (2011: 19). Detta sätt att tänka tycker vi oss tydligt se i de intervjuer vi gjort, då flera på olika sätt nämner hur miljö och situation spelar in vid undervisningen av

elever i behov av särskilt stöd. Eriksson Gustavsson m.fl. talar även om att grundskolan infördes för att man ville skapa en "sammanhållen och odifferentierad skola". (2011:15) Ser vi till hur skolan ser ut idag har alla elever inte inkluderats i denna skolform, vilket även Nilholm (2007) tar upp när han talar om hur det gick med idéerna om *en skola för alla*. (2007:50). Som Vernersson (2002) beskriver har det funnits olika synsätt på pedagogers utbildning om specialpedagogik. Först fanns det en speciallärarutbildning 1962, men hon berättar att den lades ner 1988 då tanken var att grundskolläroplanen skulle omfatta viss utbildning i specialpedagogik. (2002:15, 20). Eriksson Gustavsson m.fl. i (red.) Eriksson Gustavsson m.fl. (2011) skriver att man på 80-talet började prata om *inkludering*. (2011:20). Detta begrepp och sätt att se på elevers förutsättningar är fortfarande aktuellt. Samma sak gäller begreppet *elever i behov av särskilt stöd* som Eriksson Gustavsson m.fl. anmärker används i bland annat Skollagen. Som vi tidigare nämnt fanns det flera tolkningar i våra intervjuer av vad begreppet *barn i behov av särskilt stöd* innebär, men ska skolpersonal använda sig av samma terminologi som i Skollagen borde kanske detta begrepp få starkare fäste ute i skolorna.

4.7 Slutsats

När vi undersökte hur de pedagoger vi intervjuat ser på *barn i behov av särskilt stöd* märkte vi skillnader i deras definitioner av begreppet. Vi tror att detta delvis beror på att terminologin sällan används i Lgr11, samt att begreppet inte förekommer i förskolans läroplan. Skollagen däremot använder sig av begreppet både när det gäller förskola och skola. Något annat som vi tror påverkar lärarnas definition av begreppet är deras yrkesspråk. Ser vi till de elever som pedagogerna räknar in i gruppen *barn i behov av särskilt stöd* så är det ett väldigt brett begrepp. Även detta anser vi kan vara en anledning till att det inte finns en gemensam uppfattning hos de olika pedagogerna om hur de ska tolka begreppet, då det rör sig om en mängd olikheter hos de berörda barnen.

Om vi ser till den allmänna inställningen till inkludering tycker de pedagoger vi talat med att det är en bra tanke. Vissa lärare strävar efter att arbeta inkluderande, men andra menar att eleverna kan må bäst av att få viss undervisning utanför klassrummet. Exempel på problematik med ett inkluderande arbetssätt som respondenterna tar upp är att: det är svårt att få de resurser eleverna behöver, det råder brist på resurspersonal, det kan vara svårt att få fortbildning och att arbetet med barn i behov av särskilt stöd ställer ökade krav på lärare. En del lärare ser även skolmiljön som ett hinder för ett inkluderande arbetssätt och menar att vissa elever passar bättre i en annan skolform. Detta synsätt handlar alltså inte om att man ska förändra miljön. Med stöd i litteraturen tolkar vi pedagogernas resonemang som att skolmiljön ännu inte ger möjlighet till ett inkluderande arbetssätt som omfattar alla elever. Vissa respondenter påpekar att det krävs rätt resurser för att ett inkluderande arbetssätt ska fungera. Eftersom lärarna inte kan styra ekonomin begränsas deras möjligheter att påverka undervisningen i större utsträckning. Ändå ligger ansvaret på lärarna att undervisningen anpassas efter varje barns förutsättningar.

Det stöd lärarna upplever att de får är exempelvis handledning, elevvårdsmöten, och resurspersonal. De positiva aspekter som pedagogerna ser med inkludering är att elever inte missar händelser i gruppen och att elever lär av varandra. En annan åsikt är att barn lär sig acceptera mångfald och olikheter vid ett inkluderande arbetssätt. Det finns även en åsikt att de sociala aspekterna är av vikt och möjligheten för barn att utveckla sin sociala förmåga gynnas av inkludering. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är deltagande och kommunikation viktigt. Ser man lärande som distribuerat är det genom samverkan med andra som vi kan ta

del av varandras kunskaper. Även den situation vi befinner oss i påverkar vad vi lär oss. Ytterligare en fördel som vi ser med inkludering är att det ger individen större möjlighet att känna sig delaktig i samhället om man inte sorterats bort redan i skolan. Vi anser att alla de olika fördelarna med inkludering som vi behandlat i vår text är viktiga att ta hänsyn till då det handlar om ett sätt att se på människor och deras möjligheter, men även deras rättigheter.

Synen på *barn i behov av särskilt stöd och inkludering* har historiskt sett varit väldigt skiftande. Det går att se hur tankarna om *en skola för alla* vuxit fram och än idag påverkar synen på hur arbetet ska gå till i skolan. Dessa ideal, som bland annat bygger på det miljörelativa synsättet, märks av i våra intervjuer. Samtidigt är visionen om inkludering av alla barn i en skola för alla fortfarande bara en ideologi och pedagogerna vi talat med belyser vilka hinder som fortfarande existerar för att detta arbetssätt ska fungera fullt ut. Vi tror att om det ska gå att realisera denna ideologi måste det ske förändringar i dagens skolsystem, bland annat när det gäller resurser, utbildning och inkluderande arbetsmetoder. Om inte möjligheterna för det inkluderande arbetssättet blir annorlunda kommer det fortsätta vara en ideologi, inte en verklighet. Vi hoppas att denna studie på något sätt kan bidra till debatten om inkludering av barn i behov av särskilt och att den kan inspirera till fortsatta undersökningar. Sett ur ett historiskt perspektiv är dessa frågor inte nya, men de måste ändå undersökas gång på gång för att det ska kunna ske en utveckling både av debatten samt utbildningssystemet.

För att gå vidare med denna forskning skulle det vara intressant att undersöka en mer representativ urvalsgrupp av lärare, både när det gäller genus, geografi och antal. Det hade även gått att undersöka om det finns några skillnader i synsättet på inkludering hos lärarna, beroende på vilken skolform och vilka åldersgrupper de är verksamma i. Vi tror också att det skulle vara intressant att ta reda på vilken inställning de elever som är i behov av särskilt stöd har till inkludering. Det är de som i slutänden påverkas av de olika arbetssätten i skolan.

Referenser

Litteratur:

Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver: en handbok för lärare*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Studentlitteratur: Lund.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.). (2003). *Problembarnets århundrade - normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, G. & Granstöm, K. (2002). *Respekt för läraryrket - om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (2., rev. uppl.). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Gustavsson, A., Göransson, K. & Nilholm, C. (red.). (2011) *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel: sammanfattande rapport: mars 2003-06-03*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, M. (red.). (2011). *Lärandets grunder - teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Sandberg, A. & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s. 37-54). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

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

Swärd, A. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. (2004). Socialt eller isolerat integrerad? I J. Tøssebro (Red.). *Integrering och inkludering*. (s. 121-140). Lund: Studentlitteratur.

Ungas röster: att möta mångfald i utbildningen. (2008). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Vernersson, I. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Internetreferenser:

Lokander, A. & Olofsson, M. (2008). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – en intervjustudie om lärares förhållningssätt och funderingar kring arbetet med inkludering*. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18476/1/gupea_2077_18476_1.pdf, hämtad 2012-12-03

Persson, C. (2011). *Inkludering eller exkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskolan – En kvalitativ studie om personalen i förskolans förhållningssätt gentemot barn i behov av särskilt stöd*. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26093/1/gupea_2077_26093_1.pdf, hämtad 2012-12-03

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>, hämtad 2012-12-08

Sverige (2010). Skollagen (2010:800). Stockholm: Norstedts juridik. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K11, hämtad 2012-12-01

Muntliga källor:

Intervjuer med 12 pedagoger (2012-11-20 - 2012-12-05) utskriften finns hos författarna, men får inte lämnas ut enligt konfidentialitetskravet.

Intervjufrågor

Vad är dina tankar kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskolan/skolan?

- Kan du tänka dig någon problematik kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskola/skola?
- Kan du tänka dig något positivt som inkludering i behov av särskilt stöd i förskola/skola medför?

Har du några tidigare erfarenheter av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd (i förskola/skola)?

Vilket stöd känner du att ni får vid inkludering av barn i behov av särskilt stöd? (arbetslag, rektor, kommun, utbildning m.fl.)

Vill du tillägga något?