



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Framgångsfaktorer för en fungerande inkluderande undervisning

**En enkätstudie riktad till lärare i en kommun som
beslutat att införa ”en skola för alla – inkluderande
lärmiljöer”**

Anne-Marie Sjöstad & Annette Andréasson

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Joanna Giota
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT13-IPS-34 SPP600

Abstract

Uppsats/examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Joanna Giota
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT13-IPS-34 SPP600
Nyckelord:inkludering: framgångsfaktorer, specialpedagogiskt stöd, kompetensutveckling, skolledning, arbetslag, elevens möjligheter

Syfte:

Studiens syfte är att undersöka hur lärare skattar faktorer, som i forskning visat sig betydelsefulla, för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Dessa faktorer har betydelse för alla elevers lärande och utveckling, men i föreliggande studie diskuteras dessa särskilt utifrån elever i behov av särskilt stöd.

Teori:

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där samspel med andra ses som en förutsättning för lärande och utveckling. Det relationella perspektivet framkommer då elevers svårigheter inte ses som individburna utan uppstår i mötet med undervisningskontexten.

Metod:

Studien har genomförts som en fallstudie i en kommun där empirin samlats in genom en enkät till samtliga grundskollärare.

Resultat:

Det som undersökts är lärares skattning av framgångsfaktorerna skolledningens stöd, specialpedagogiskt stöd, arbetslagets funktion, kompetens/kompetensutveckling och elevens möjligheter. Studien visar att det som värderas högst är tid. Tid till planering för lärande och undervisning samt tid för reflekterande samtal med kollegor. Skolans ledarskap och organisation samt lärares kompetens sågs som betydelsefulla framgångsfaktorer liksom klasstorlek och klassrumsklimat. Tillgång till specialpedagogisk kompetens ansågs av flertalet som en viktig faktor för en fungerande inkluderande verksamhet.

Förord

Vi vill framföra ett stort tack till alla som har hjälpt oss att göra denna studie möjlig. Ett speciellt tack till de rektorer som lämnat sitt medgivande till utskick av enkäten, samt ett särskilt tack till alla medverkande lärare på respektive skolor som har tagit sig tid att fylla i enkäten och bidragit till intressanta aspekter i studien.

Vi vill även särskilt tacka Anders på It- och utvecklingsenheten som bidragit med egen personlig tid och ett stort engagemang gällande stöd och hjälp med Google Drive-verktyget samt framtagande av mailadresser till kommunens samtliga grundskollärare.

Sist men inte minst vill vi ge ett stort tack till vår handledare Joanna Giota som har ställt upp med god vägledning och stöd i utformandet av enkäten samt för granskning av vårt arbete och inte minst, inspirerat oss genom hela processen. Tack för din hjälp och dina synpunkter.

Den här studien är resultatet av ett samarbete mellan två specialpedagogstudenter. Båda har varit delaktiga i alla delar genom hela processen av studien; såsom sökning och läsning av tidigare forskning och litteratur, insamling av empiri, granskning och bearbetning av materialet.

Göteborg, september 2013

Anne-Marie Sjöstad och Annette Andréasson

Innehållsförteckning

1 Inledning och problemområde	1
2 Syfte och frågeställningar	4
2.1 Frågeställningar	4
3 Disposition	5
4 Teoretisk bakgrund	6
4.1 Historisk bakgrund	6
4.1.1 Framväxt av en skola för alla.....	6
4.1.2 Framväxt av det specialpedagogiska forskningsfältet	7
4.1.3 Framväxt av inkluderingstanken.....	9
4.2 Forskning	11
4.3 Styrdokument	13
4.3.1 FN:s konvention.....	14
4.3.2 Salamancadeklarationen	15
4.3.3 FUNKIS	15
4.3.4 Skollagen	15
4.3.5 Läroplanen	15
4.4 Intentioner för en inkluderande skola.....	16
4.5 Viktiga faktorer för att möta elevers olikheter	17
4.5.1 Skolledningens stöd	17
4.5.2 Arbetslagets betydelse	18
4.5.3 Specialpedagogiskt stöd.....	19
4.5.4 Kompetensutveckling	20
4.5.5 Elevers möjligheter	21
4.6 Teoretiskt perspektiv	21
4.6.1 Lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv.....	22
4.6.2 Specialpedagogik – perspektiv och synsätt	23
5 Metod	24
5.1 Val av metod.....	24
5.1.1 Fallstudie.....	24
5.2 Val av undersökningsgrupp	25
5.3 Genomförande	25
5.3.1 Utformandet av enkäten.....	25
5.3.2 Genomförandet av enkäten	26
5.3.3 Bearbetning och analys av data	26
5.4 Studiens tillförlitlighet	27
5.4.1 Etiska överväganden	28
6 Resultat	29
6.1 Bakgrund	29
6.2 Strukturella faktorer.....	29
6.2.1 Högt bedömda betydelsefulla faktorer.....	29
6.2.2 Bedömning av olika utformning av särskilt stöd.....	30
6.2.3 Utvalda faktorer	30

6.3 Skolledning	31
6.4 Kompetensutveckling	32
6.5 Specialpedagogiskt stöd	32
6.5.1 Olika utformningar av specialpedagogiskt stöd.....	33
6.6 Skolans ”pedagogiska anda”	33
6.7 Skolans undervisning.....	34
6.7.1 Organisera undervisningen	34
6.7.2 Måluppfyllelse	35
6.7.3 Kritiskt tänkande.....	35
6.7.4 Tilltro till sin egen förmåga	35
6.7.5 Delaktighet.....	36
6.8 Din undervisning	36
6.9 Lärares egna kommentarer	37
7 Diskussion	38
7.1 Metodreflektion	38
7.2 Resultatdiskussion	39
7.2.1 Skolledningens stöd	39
7.2.2 Arbetslaget	40
7.2.3 Kompetens och kompetensutveckling	41
7.2.4 Skolans pedagogiska anda	41
7.2.5 Specialpedagogiskt stöd.....	42
7.2.6 Elevens möjligheter	43
7.3 Sammanfattning.....	44
7.4 Specialpedagogiska implikationer.....	46
7.5 Fortsatt forskning.....	46
Referenser	47
Bilaga 1 Enkät svar	
Bilaga 2 Brev till rektorer	
Bilaga 3 Information i samband med enkätutskick	

1 Inledning och problemområde

Om barn är oförmögna att lära sig bör vi anta att vi ännu inte hittat det rätta sättet att undervisa dem (Björk och Liberg, 1999, s.159).

I forskning och litteratur framkommer hur specialpedagogiskt stöd växt fram och hur denna har kommit att utformas på olika sätt under åren fram till idag. Från det att den första folkskolestadgan kom till i mitten av 1800-talet och fram till våra dagar har det specialpedagogiska stödet varierat i olika former. Under perioder har fokus skiftat beroende på motiv, aktuell kunskap och synsätt, från individers förutsättningar och erfarenheter till organisatoriska och samhälleliga ramar för utbildningsverksamhet, vilket har lett till dess olika utformningar och kommer så att göra även i framtiden. Beroende på hur och utifrån vilka perspektiv man väljer att se kring barn eller elever i behov av särskilt stöd, kommer de specialpedagogiska insatserna att variera. Vad som tydligt visas historiskt i litteratur och vetenskapliga rapporter, är att synen på barn och elever i behov av särskilt stöd samt hur det särskilda stödet utformats, har förändrats över tid. En förskjutning har skett från att se svårigheter som individrelaterade till att se dem mer som miljö- och situationsrelaterade. Genom denna förskjutning från individperspektiv till ett mer helhetsperspektiv har synen på skolan, lärande och specialpedagogiska insatser förändrats (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2005).

Salamancadeklarationen (1998) anger att alla barn ska få plats i skolan oavsett deras fysiska, intellektuella, emotionella, sociala eller språkliga förutsättningar. Skolan har som uppgift att utveckla en pedagogik där alla barn ska ges möjlighet att lyckas i skolan. Skillnader mellan barnen ses som normala och undervisningen ska anpassas därefter snarare än att barnet ska anpassa sig efter undervisningen. Det särskilda stöd som kan behövas skall ges inom ramen för den ordinarie klassen. Internationella överenskommelser såsom Salamancadeklarationen och de nationella styrdokumenterna är alltså tydliga med att skolans undervisning ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov, samt att särskilt stöd ska ges till elever som hamnar i skolsvårigheter. En anpassad verksamhet och ett särskilt stöd är alltså en självklarhet och en rättighet.

I skolans styrdokument anges att vi ska sträva efter en inkluderande skola, en skola för alla. Skollagen (SFS 2010:800, kap.1,4 §, s.16) säger att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande. Den skriver vidare att hänsyn skall tas till dessas olika behov. Skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen ska utjämnas. I den nya skollagen (SFS 2010:800) vill regeringen förbättra skolan för de elever som har det svårast. På så sätt ska den styra svenska skolan att bli ännu bättre för dagens elever, dvs. alla elever ska erhålla en likvärdig och god utbildning oavsett elevens förutsättningar och behov eller var i landet den anordnas (kap.1, 9 §). Begreppet en skola för alla känns nu mer aktuell än någonsin.

Även i läroplanen (Lgr11, s.8) står att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Där står även att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen. Dessa behöver särskilt stöd och skall ges inom den ordinarie undervisningen och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS 2010:800, kap.3,10 §). En del av detta stöd kan ges som anpassningar inom klassens ram så som elevens placering i rummet, lärarens undervisning, förtydligandet av strukturer och förstoring av texter. Men stöd kan behövas i

form av ökad kompetensutveckling hos personalen, en extra person eller samarbete med specialister. Även arbetslagets funktion och skolledningens intresse är viktiga bitar för en lyckad inkludering (Nilholm, 2007; Hattie, 2009; Skolinspektionen, Dnr 2010:1284).

Tankar om en skola som är tillrättalagd för att passa alla elever har funnits länge, men först i Lgr80 uttrycktes och betonades särskilt begreppet en skola för alla. Trots detta visar forskning och studier (Giota & Emanuelsson, 2011; Skolinspektionen, 2010) att andelen elever i behov av särskilt stöd som får sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper har ökat från 1990-talet, vilket går emot skolans styrdokument. I Skolverkets studie (2009, s.31) hävdas att nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper måste vara tillfälliga och utvärderas kontinuerligt annars kan inlåsningseffekter uppstå, dvs. att eleven inte kommer vidare i sin kunskapsutveckling och inte får tillräckligt med utmaningar. Även Skolinspektionen kritiserar i sin rapport, *Rätten till kunskap* (2010, s.13) kvalitén i elevernas undervisning i särskilda undervisningsgrupper och menar att konsekvenserna kan bli att elevernas kunskapsutveckling hämmas.

Detta visar den svårighet och den komplexitet som finns kring att omsätta en fungerande inkluderande undervisning, där alla elever ges möjlighet att delta efter egna förutsättningar, behov och intressen. Detta tyder på att begreppet och visionen låter sig lättare uttryckas än omsättas och förverkligas i den praktiska verksamheten i skolorna.

Det är därför av stort intresse att närmare undersöka en verksamhet som valt att arbeta inkluderande i en skola för alla, dvs. där alla elever ska ingå i den ordinarie undervisningen oavsett elevens behov och förutsättningar. Vilka förutsättningar anses betydelsefulla för att uppnå en sådan undervisning, utöver att styra upp skolans styrdokument? Vad kan lärare hantera och tillgodose i den vanliga undervisningen och vilka möjligheter innebär det för eleven? Vilka förutsättningar bedömer lärarna som betydelsefulla för att alla elever, oavsett förutsättningar och behov, ska utvecklas och ges möjligt att nå kunskapsmålen? Hur bedömer de förhållanden på sin egen skola i jämförelse med faktorer eller förutsättningar som i forskning har visat sig vara betydelsefulla för en fungerande inkluderande undervisning?

För att utföra en sådan studie har en kommun valts ut som beslutat att aktivt arbeta för "en förskola och skola för alla – en inkluderande lärandemiljö". I kommunen finns särskilda undervisningsgrupper som är kommunövergripande. I dessa grupper finns elever placerade som av olika anledningar inte har kunnat följa undervisningen i sin ordinarie grupp/klass. De särskilda undervisningsgrupperna ska under en treårsperiod - med start hösten 2011 - successivt överflyttas till den ordinarie skolverksamheten.

Vid Skolverkets utbildningsinspektion 2007 påtalades det för den valda kommunen att de bör analysera behovet av att ha så många särskilda undervisningsgrupper i kommunen. Skolinspektionen påvisade även principen om att elever i största möjliga mån ska undervisas tillsammans i sin ordinarie grupp/klass. Förutom ovanstående har kommunen även angivit följande skäl till förändring, bl.a. att förändra pedagogrollen och att utmana invanda synsätt och arbetssätt för att nå högre måluppfyllelser.

Undersökningen är av intresse för flera verksamheter inom skolområdet, särskilt för den kommun där undersökningen utförts, bl.a. för lärare, rektorer men även huvudmän, dvs. den politiska kommunledningen som har uppdraget att ansvara för att den kommunala skolverksamheten följer de nationella riktlinjerna om bland annat en likvärdig skola, att var

och en utvecklas efter sina förutsättningar och behov samt att eleverna når de nationella målen (Skolverket, 2011, s.6).

Studien kan ge information och vara ett bra underlag, särskilt för skolors utvecklingsarbete, genom att exempelvis utgöra underlag för diskussioner t.ex. inom lärarlag, på möten, studiedagar, konferenser, etc. Den kan även vara användbar som underlag för mätning/utvärdering vad gäller systematiskt kvalitets- och utvecklingsarbete, både på skol- och kommunnivå.

2 Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie har som syfte att undersöka hur grundskollärare, som arbetar i en kommun som beslutat att arbeta inkluderande i en skola för alla, skattar faktorer som i forskning framkommit som betydelsefulla för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Dessa faktorer berör bland annat skolledningens stöd, kompetens/kompetensutveckling, arbetslaget, skolans ”pedagogiska anda”, specialpedagogiskt stöd och elevens möjligheter. Dessa faktorer har betydelse för alla elevers lärande och utveckling. I föreliggande studie diskuteras dessa särskilt utifrån elever i behov av särskilt stöd som enligt styrdokumentet ska vara inkluderade i den vanliga undervisningen.

Med en fungerande inkluderande undervisning menas i föreliggande studie en undervisning som är anpassad efter varje elevs förutsättningar, behov och intressen; att utgångspunkten ska vara sammanhållna elevgrupper och att stödverksamheten ska vara nära kopplad till det som sker i klassrummet; men också att den inkluderande undervisningen ska harmoniera med den svenska skollagstiftningen och med internationella överenskommelser.

2.1 Frågeställningar

- Hur skattar lärare i årskurs 1-9 i denna kommun olika faktorer som i forskning har framkommit som betydelsefulla för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning?
- Hur uppfattar de att dessa faktorer kommer till uttryck i den egna verksamheten på deras skola?

3 Disposition

I det följande kapitel 4 presenteras en teoretisk bakgrund till studien. Den behandlar historik, styrdokument och forskning om de faktorer studien tar fasta på och undersöker.

I det kapitlet presenteras även de teoretiska perspektiven som ligger till grund för undersökningen.

I kapitel fem redogörs för det metodiska tillvägagångssättet så som val av metod, urval, genomförande, dataanalys, studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden.

Därefter, i kapitel 6, följer en redovisning av enkätens resultat med antalet angivna svar i procent. Resultaten och den efterföljande diskussionen kategoriseras efter de faktorer som i forskning visat sig betydelsefulla för en fungerande inkluderande undervisning. De faktorer som studien har tagit fasta på är skolledningens stöd, arbetslagets samverkan och funktion, kompetens och kompetensutveckling, specialpedagogiskt stöd och elevens möjligheter.

Diskussionen, i kapitel 7, förs med bakgrund av det som skrivits i kapitel 4, "teoretisk bakgrund", med underrubriken "viktiga faktorer för att möta elevers olikheter".

Till sist görs en sammanfattning av resultat och diskussion, samt specialpedagogiska implikationer behandlas och förslag ges till fortsatt forskning.

4 Teoretisk bakgrund

Studien faller inom ramen för det specialpedagogiska forskningsfältet och kapitlet inleds med en historisk bakgrund kring framväxten av en skola för alla, av specialpedagogiken och av inkluderingstanken. Därefter redogörs för forskning om inkludering, internationell policy och nationella styrdokument. Här efter behandlas faktorer som i forskning visat sig vara framgångsrika för en fungerande inkluderande undervisning. Till sist redogörs för de teoretiska perspektiv och synsätt som studien grundar sig på.

4.1 Historisk bakgrund

År 1842 infördes allmän skolplikt i Sverige. Avsikten var att öka tillgången på utbildad arbetskraft. Redan från början diskuterades hur man skulle komma till rätta med de med ”låg fattningsförmåga”, de funktionshindrade och de ”vanartiga” barnen. Allteftersom demokratiska tankar om alla människors lika värde vuxit fram ändrades synen på skolans sätt att möta olikheter (Skolverket, 2005).

4.1.1 Framväxt av en skola för alla

Den första skolplikten kom 1842 i samband med att man införde en allmän folkskola. Det innebar att alla barn skulle ges undervisning. Tidigare var det främst barn till över- och medelklassföräldrar som fick undervisning. Redan under den första folkskolestadgan kunde man urskilja en inbyggd särskiljande metodik som var riktad mot de barn som inte motsvarade ”normalitetsbegreppet” ett begrepp som folkskolestadgan utsagt definierat, barn till de ekonomiskt sämst ställda föräldrarna och barn som beskrivs som ”vanartiga” (Skolverket, 2005).

I 1878 års Normalplan för folkskolan definierades innehåll för varje årskurs med vissa kunskapskrav. Uppfylldes inte kraven fick eleven gå om klassen, vilket innebar att eleven inte fick chans att få något slutbetyg (Skolverket, 2005).

Från början omfattade skolplikten inte några barn med funktionshinder, men 1896 infördes skolplikt för blinda barn och 1889 för döva barn. Andra grupper av barn med funktionshinder omfattades inte av skolplikten ännu. År 1915 inrättades olika särskilda institutioner för barn och ungdomar med funktionshinder, samtidigt tillkom successivt allt fler specialklasser i den vanliga skolan för barn som av andra orsaker inte ansågs passa in i normalklasserna (Skolverket, 2005).

Olika vetenskapliga metoder att spåra och särskilja elever började utvecklas med medicinens och psykologins hjälp. Man förfinade metoderna att differentiera utifrån begåvning bl a med hjälp av fransmannen Binets konstruktion av det första intelligenstestet. Ett flitigt användande av intelligenstestet gav argument för en vidgad differentiering och en utökad hjälpklassundervisning. Alltmer särskiljande undervisning växer fram i ökande omfattning. Vad man kan konstatera under den här perioden är att eleven ses som objekt och bärare av sina svårigheter och att metoderna som används oftast är klart segregerade från annan undervisning i skolan (Skolverket, 2005).

1962 infördes nioårig grundskola och skolplikt och lagstadgad rätt till skolgång för barn och ungdomar med svåra rörelsehinder. 1968, sex år senare, infördes även skolplikt för samtliga barn med utvecklingsstörning. Nu innefattas alla barn och ungdomar i åldrarna 7-15 år i Sverige av en lagstadgad rätt till utbildning, även om denna i många fall fortsatt i särskilda klasser eller i särskilda skolformer vid sidan av den vanliga skolan. Dessa specialklasser och särskild undervisning i olika former visade på behov av att differentiera undervisningen, vilket resulterade i ett starkt ökande antal elever i behov av särskilt stöd för att uppnå målen i skolarbetet. Genom generösa stadsbidragsbestämmelser som gällde för bidrag till specialundervisning möjliggjordes denna utveckling (Skolverket, 2005).

Under 1960- och 1970-talen blev kritiken stor mot framför allt skolundervisning och boende för barn och ungdomar med funktionshinder med anledning av att dessa insatser var segregerade från övriga samhället. Det här ledde så småningom till att de stora institutionerna kraftigt minskade i antal. Nu blev syftet att normalisering och integrering skulle leda till delaktighet i samhällslivet och jämlikhet i levnadsvillkor. Dessa mål fick genomslag i 1969 års läroplan för grundskolan. I den förordades en ökad integration av elever med olika former av handikapp i den vanliga skolan. Här uppmärksammades också skolans arbetssätt som en möjlig orsak till att elever fick svårigheter i skolan (Skolverket, 2005).

I och med att fler barn och ungdomar med funktionshinder fick möjlighet till undervisning i hemortens skolor ökade också andelen elever i behov av särskilt stöd kraftigt i den vanliga skolan. Med anledning av det här kan man ana bilden av en skola i svårigheter. Ett annat problem som uppstår för skolan är det spänningsfält som uppstår mellan å ena sidan skolans mål och innehåll och å andra sidan normalisering som mål för samhällets insatser för personen med funktionshinder (Skolverket, 2005).

I Lgr80 framhåller man att skolans arbetssätt ska anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar och att integrering av elever i behov av särskilt stöd ska eftersträvas. Nu börjar det märkas en minskning av antalet specialklasser. Vid den här tiden anläggs för första gången ett handikappspolitiskt perspektiv på elever med funktionshinder och deras skolgång vilket påverkade skolan och dess verksamhet. Där talar man om att samhällets insatser för handikappade är att sträva efter att göra deras livsmiljö så normal som möjligt och att man eftersträvar att utforma samhället så att åtgärder för handikappade normalt skall ingå i de tjänster som samhället erbjuder sina medborgare. Den moderna synen på handikapp tar inte sikte främst på själva handikappet, utan på konsekvenserna härav i olika sociala miljöer. Detta förstärker ytterligare kraven på skolan att tillgodose alla elevers särskilda behov och framförallt läggs en grund för det fortsatta arbetet med förverkligandet av visionen om en skola för alla. (Skolverket, 2005).

4.1.2 Framväxt av det specialpedagogiska forskningsfältet

Enligt Björk-Åkesson (2007, s.89) utvecklades specialpedagogiken som kunskapsområde för ca 50 års sedan i Sverige och internationellt utifrån alla barns rätt till utbildning, samt särskilt stöd till vissa barn för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken. Det blev ett kunskapsområde som utöver pedagogik även hämtar kunskaper från psykologi, sociologi och medicin

Från att i början ha varit en ganska snävt avgränsad vetenskaplig disciplin med tydlig anknytning och beroendeställning till handikappsynen inom medicinska och psykologiska traditioner, har den under senare tid utvecklats till ett mera självständigt område, om än

tvärvetenskaplig enligt Rosenqvist (2007, s.38). Rosenqvist belyser specialpedagogikens förändring mot en mer social konstruktion, i motsats till de tidigare mer psykologiskt och medicinskt orienterade, där pedagogiken betonats av diagnosbaserade och särskiljande åtgärder. Genom denna förändring blev omgivningsfaktorerna mer intressanta än individfaktorerna.

Från att sålunda ha varit inriktad mot just individuella defekter har den specialpedagogiska forskningen alltmer kommit att fokusera samhällsrelaterade orsaker till att funktionshinder och svårigheter uppstår (Rosenqvist, 2007,s.39).

Detta förändrade synsätt beskriver Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) med hjälp av två perspektiv, det kategoriska respektive det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet ses individen som bärare av svårigheter, vilka reduceras till effekter av t.ex. låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Traditionellt har dessa svårigheter benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser på individers avvikelser från vad som betraktas som normalt enligt en medicinsk-psykologisk modell. Man talar om ”elever *med* svårigheter”.

Det kategoriska perspektivet ställs mot det relationella. Att se specialpedagogiken i ett relationellt perspektiv innebär att man inte ser individen som bärare av svårigheter, utan det är samspillet mellan individen och dess miljö som är intressant för att bedöma svårigheterna. Det är inte den enskilde individens uppträdande eller beteende som står i fokus, utan det viktiga är vad som sker i förhållandet mellan olika aktörer. Förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att uppfylla ställda krav eller mål. Att förstå specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv är att se lösningar som innebär att hela utbildningsmiljön behöver genomlysas och problematiseras. Istället för att se det som ”elever *med* svårigheter” ser man det snarare som ”elever *i* svårigheter” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Här menar Ahlberg (2007) att elever *i* svårigheter medför fokus på samspel mellan individ och omgivning och därför bör man studera och analysera samspillet mellan individ och miljö på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

Specialpedagogikens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet. Enligt Emanuelsson m.fl. (2001) visar studier att detta perspektiv dominerar även idag trots att de nationella styrdokumentet för såväl skola som högre utbildning pekar mot en relationell förståelse av den specialpedagogiska problematiken. Giota och Emanuelsson (2011) påvisar att det även i senare forskning kring verksamheten i skolan och kring åtgärdsprogram, visar att det fortfarande är det kategoriska perspektivet som verkar vara allmänt rådande i våra skolor.

Dagens specialpedagogiska frågeställningar handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande, som innebär att specialpedagogiken behandlar faktorer och processer som påverkar utveckling, lärande och delaktighet. Fokusering ligger på samspel mellan miljöfaktorer på olika nivåer och personens förutsättningar (Björk-Åkesson, 2007):

Specialpedagogiken inbegriper små barn, barn i förskolan och elever i skolan, och vuxna människor i behov av särskilt stöd för lärande. Orsaker till behov av stöd varierar och omfattar olika faktorer på olika nivåer, från individ till samhällsnivå. Dessa faktorer är relaterade till miljön och till individen och samspillet dem emellan (s.86).

För att alla barn ska få det stöd de behöver för lärande och utveckling menar Björk-Åkesson (2007) att det behövs miljöer som ger utrymme för den totala variationen av elever och olika former av stöd.

4.1.3 Framväxt av inkluderingstanken

I och med att de demokratiska idéerna fått fäste i samhällsdebatten har tankarna om alla människors lika värde blivit normbildande. Det innebär att alla ska kunna delta i samhällsliv och samhällsdebatt på lika villkor. Då måste samhället anpassas till människors olika förutsättningar. Det är insikter som funnits länge och som växt sig starkare i och med att ny samhällsordning med demokratiska rättigheter tagit form (Haug, 2006, s.15).

År 1842 beslutades i den svenska riksdagen att alla barn skulle gå i skolan. Motivet var att utbilda människor som sedan kunde användas som arbetskraft. Tre grupper elever vållade problem, de med ”låg fattningsförmåga”, de funktionshindrade och de ”vanartiga” barnen. Dessa kom att utbildas genom att gå ”minimikurser”. Redan tidigt framfördes argumentet att elever inte skulle särskiljas eftersom de då förlorade den stimulans som samarbetet med begåvade elever utgjorde (Haug, 2006, s.15).

Enligt Haug (2006) skriver skolmannen Olof Eneroth redan 1863 om en folkets skola för alla barn. Hans tankar fick inte riktigt gehör förrän långt in på 1900-talet. Vid Nordiska skolmötet i Köpenhamn 1905 diskuterades frågan om differentieringens faror och förtjänster. Folkskollärarinnan Torborg Bäckström hävdade att de svaga eleverna förlorade i självförtroende i odifferentierade klasser och saknade lust att arbeta. Det diskuterades alltså hur man skulle komma till rätta med att eleverna ansågs alltför olika för att kunna undervisas tillsammans. Antalet hjälpklasser ökade under perioden 1920 – 1950 och den allmänna uppfattningen var att differentiering var nödvändig.

I och med 1962 års läroplansreform ersattes realskolan och folkskolan av grundskolan vilket innebar att i stort sett alla barn skulle undervisas i klasserna. Integrering blev ett begrepp och kom att innebära en förändring av skolan så att elevers olikheter ses som resurser i det dagliga arbetet. Fortfarande gällde inte skolplikten barn med utvecklingsstörning. Dessa skulle skyddas från samhället och vårdades ofta på institutioner i landstingens regi. Skolöverstyrelsen manade regeringen att besluta om skolplikt för alla och 1968 antog regeringen förslaget. Sverige hade fått skolplikt för alla (Haug, 2006, s.60).

Under 1970-talet infördes den nioåriga grundskolan. Alla elever oavsett bakgrund, förmåga och motivation skulle gå i samma klass. Man skulle ha anpassad undervisning som lades upp efter var och ens behov (Haug 2006, s.92).

Specialpedagogiken utvecklades under denna tid utifrån alla barns rätt till utbildning och vissa barns behov av särskilt stöd. Det fanns då sparsamt med forskning om specialpedagogik och forskningen hade således haft en mycket liten betydelse för de beslut som fattades (Haug 2006, s.89).

Persson (2007, s.62) och Ahlberg (2007, s. 67) menar att den tidiga specialpedagogiken i stor utsträckning intresserade sig för enskilda elevers avvikelser och svårigheter och studerade individer eller grupper av individer för att utveckla metoder för att stödja och hjälpa. Forskningen var individriktad och fokuserad på olika funktionshinder och det som var avvikande. Detta bidrog till ensidiga lösningar på individnivå (Björck-Åkesson, 2007. s. 93). Specialundervisningen ökade i omfattning och skolmyndigheter oroades över att fler och fler elever misslyckades i skolan trots att dessa deltog i timmar med specialundervisning (Haug, 2006, s.63).

Lgr80:s signum blev en skola för alla och markerade en förändring i synen på elevers skolsvårigheter. Från att ha sett dessa som egenskaper och brister hos individen till att se dem som ett samspel mellan individ och miljö (Hägnesten, 2007, s.15). Den specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra hela skolans verksamhet och alla barn skulle få undervisning anpassad efter deras förutsättningar (Haug, 2006, s.63).

1982 tillsattes en arbetsgrupp som kartlade orsakerna till utslagningen i grundskolan. Betänkandet *Utslagningen i grundskolan* (SOU 1983:63) lämnas och man skriver där att umgängeston och relationer i klassrummet har ändrats men att det grundläggande mönstret för undervisning är permanent. Skolöverstyrelsen kom med en rapport som visade att specialundervisningen inte kom till rätta med elevers skolmisslyckanden. Man menade att den sattes in planlöst och utan preciserat syfte. Ytterligare en expertgrupp tillsattes som lämnade rapporten *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (DsU, 1986:13). Det handlade om att påverka den ordinarie undervisningen och dess lärare så att färre elever skulle behöva särskilt stöd (Persson, 2007, s.54).

1990 startade den nya utbildningen till specialpedagog. Den skulle ha som inriktning att påverka den ordinarie undervisningen på ett sådant sätt att färre elever skulle behöva specialpedagogiskt stöd. Specialpedagogens roll var att handleda och ge råd och vägledning. (Haug, 2006, s.67). På 1990-talet ändrades utbildningspolitiken och ord som avreglering, decentralisering, marknadsanpassning, nedskärning och besparing användes.

En läroplanskommitté tillsattes 1991 och ett av nyckelbegreppen var *likvärdighet*. För att utbildningen skall bli likvärdig behöver en del elever mer stöd än andra dvs. resurserna ska fördelas olika efter behov. Man angav mål att uppnå som en gräns för godkänd. Det är den nivå som krävs för att kunna förstå och fungera i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden (Haug, 2006, s.125). Det blev obligatoriskt att upprätta åtgärdsprogram för de elever som behövde särskilt stöd. Begreppet åtgärdsprogram visar att det inte enbart handlar om individuella svårigheter utan också om individens omgivning dvs. situationen i klassrummet och på skolan (Haug, 2006, s.132).

Under 2000-talet märks en misstro mot skolas förmåga att bibringa eleverna kunskaper och färdigheter. Den specialpedagogiska forskningen expanderar och några forskare Emanuelsson, Rosenqvist och Persson (2001) hävdar att det kategoriska och individinriktade perspektivet på svårigheter dominerar medan det relationella perspektivet sällan framträder.

2004 bestämdes att alla elever skulle ha en individuell utvecklingsplan. Den ska ha en direkt koppling till vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt nå så långt som möjligt mot strävansmålen.

Idag handlar specialpedagogik om att skapa optimala förutsättningar för lärande och fokus ligger på samspelet mellan miljö och individ. (Björck-Åkesson, 2007):

För att alla barn ska få det stöd de behöver för lärande och utveckling behövs miljöer som ger utrymme för den totala variationen av elever och olika typer av stöd (s.85).

Specialpedagogiken är kopplad till utbildningspolitiska intentioner som t.ex. en skola för alla (Ahlberg, 2009, s.18). Här dominerar tanken om inkludering. Man försöker se elevers svårigheter i sin kontext istället för att se personen själv som bärare av problemet. Istället för

att differentiera elever och placera dem i särskilda undervisningsgrupper ska man differentiera undervisningen och anpassa miljön så att den passar för eleverna, inkludering.

För att förstå människan måste man se till hela personen och till samspelet mellan människan och miljön. Björck-Åkesson (2007, s.87–88) refererar till flera forskare vilka förespråkar en helhetsmodell bland andra Kylén (1984), Fishbein (2004), Guralnick (1997), och Rutter (2000). Dessa med flera talar om den ständiga och ömsesidiga påverkan som sker mellan individer i olika kontexter.

Slee (1998) menar att det är inte bara att inkludera elever med funktionshinder eller skolsvårigheter i vanlig undervisning, utan undervisningen måste förändras för att passa:

The arrangement of the host classroom and school may undergo changes to accomodate the difference of the special needs pupils. Teaching strategies may require greater flexibility (s.131).

I specialpedagogisk verksamhet är det, det relationella perspektivet, som är utgångspunkten. Omständigheterna kring elever i svårigheter kartläggs, förstås och tillrättaläggs. Man försöker få en bild av elevens hela situation för att förstå vilka problem eleven kan hamna i och hinder i verksamheten undanröjs. Dock uppstår dilemman. Eleven har rätt att förvänta sig att utbildningen är anpassad till hans möjligheter att tillgodogöra sig den och att få utvecklas och lära i sin egen takt. Problemet är att det är de andra elevernas prestationer som är måttstock och hur väl en elev lyckas relateras till prestationer i prov och betyg. Det räcker inte med att eleven presterar optimalt utifrån sin förmåga (Persson, 2007, s.85). Persson (2007, s.60) refererar till Skidmore (1998) som menar att en elev kan ha olika svårigheter vilka förstärks i en misslyckad lärandemiljö.

4.2 Forskning

Trots stora ekonomiska satsningar på skolan visar resultat från olika undersökningar att man är långt från målet om en skola där alla elevers behov kan tillgodoses. Det är tänkbart att förespråkare för den inkluderande skolan inte bara ser till den mänskliga och demokratiska vinsten med inkludering utan också har ekonomiska intressen. Att avskaffa specialundervisningen skulle minska de allmännas kostnader för utbildning (Haug, 2006, s.171).

1997 tillsatte regeringen en utredning som skulle belysa de problem och möjligheter det svenska folkstyret ställdes inför i början av 2000-talet. Två viktiga begrepp blev delaktighet och tillgänglighet. Med tillgänglighet menas:

- fysisk tillgänglighet, att lokaler och utomhusmiljöer är ändamålsenliga.
- kommunikativ tillgänglighet, hjälpmedel för kommunikation ås som tolkar, teleslingor, belysning mm.
- informativ tillgänglighet, tryckt och digital information ska vara tydligt utformad
- psykosocial tillgänglighet, god attityd och bra bemötande.

Delaktighet uppnås när medborgaren upplever att han har tillgång till den gemensamma politiska arenan. Demokrati bygger på att ingen är utestängd, allas erfarenheter och kunskaper behövs (Skolverket 2006, s.18).

Dessa grundläggande principer har framförts i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU1999:63). Man menar att varje individ har rätt att få delta i skolan utifrån egna erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov.

Skolan ska ta tillvara enskilda elevers intressen och bidra till en positiv utveckling med demokratiska ideal och principer som grund (Skolverket 2006, s.17). Elever med funktionsnedsättning ska få samma tillgång till utbildningsutbud – och kvalitet som andra elever. Ett demokratiskt perspektiv läggs på inkludering.

I skolan grundläggs individens demokratiska fostran och här formas attityder, värderingar och ställningstaganden. Skolans personal ska ge uttryck för människors lika värde och anpassa verksamheten efter elevernas skiftande förutsättningar och inte försöka reducera deras olikheter. Specialpedagogiskt stöd kan, tvärt emot sitt syfte, leda till utanförskap och känslan av att vara annorlunda (Skolverket, 2006, s.22).

På den nationella nivån anges mål för utbildningen och på den kommunala nivån ges förutsättningarna för att arbeta mot målen. På skolnivån tillrättaläggs lärandemiljön och strategier för skolpersonalens ställningstagande. Individen själv kan svara på frågor om hur ovanstående fungerar. Viktigt är att uppmärksamma den psykosociala situationen och se om den är annorlunda än för övriga elever. Det förefaller enklare att åtgärda brister i den fysiska miljön än individens upplevelse av social problematik. (Skolverket, 2006, s.24).

Flera undersökningar visar att inlärningsresultaten är sämre i specialklasser än i normalklasser trots mer kvalificerade lärare, färre elever och diagnosbaserad undervisning. Haug (2006, s.90) menar att processen som leder fram till att en elev hänvisas till specialskola innebär att denne socialiseras in i en roll som gör att den kommer till korta. Eleven får negativa värderingar på sig för samhället förknippar denne med att vara en specialskolelev. Specialskolorna ställer också alltför låga krav jämfört med vad eleverna skulle kunna klara. Dessa faktorer bidrar till att eleverna får en negativ självbild och låga förväntningar på sig själva. Ambitionsnivån sjunker och de presterar sämre.

Hägnesten (2007) skriver:

I ett interaktionistiskt perspektiv står individens ömsesidiga och dynamiska samspel med människor, miljö, material och organisation i fokus och inte individens brister, I förlängningen påverkar och skapar detta samspel också självbilden. Elever som fått sin undervisning i särskilda undervisnings-grupper har ända sedan folkskolans införande tilldelats rollen som avvikare (s.36).

Hägnesten (op.cit., s.39) menar att helklassundervisning ger tillfälle att lyssna till andra och att möta nya sätt att förstå och tänka kring frågeställningar samt att själv formulera sig och pröva olika sätt att tänka.

Att gå i en vanlig klass är dock ingen garanti för inkludering. Det krävs ett inkluderande synsätt och en organisation av undervisningen som präglas av individualitet. Många faktorer kan leda till exkludering t ex hur specialundervisningen genomförs. Det finns elever som är ensamma, vantrivs, inte kan komma till tals, inte blir delaktiga i det som sker och inte lyckas

särskilt bra med sitt skolarbete. De aktiviteter klassen håller på med har inte särskilt stor mening för dem (Haug, 2006, s.149). Ambitionen kanske ska vara att ge varje enskild individ rätt att utvecklas och ta till vara sina förmågor så bra som möjligt.

Inkludering är ett vackert ideal och därför måste inkludering vara bra. Det kanske är så att samma saker inte passar för alla. Inkludering kan vara idealet men det kan finnas valmöjligheter utifrån individers olikheter. Familjer med barn i behov av särskilt stöd kanske kan välja mellan normalklass med stödundervisning och specialklass eller specialskola. Det ska finnas möjligheter till ändring om situationen ändrar sig (Haug 2006, s.154).

Behovet av valmöjlighet stöds av den undersökning Persson gjort för Skolverket (2006). Många elever anser inte att deras åsikter om hur verksamheten kan anpassas till deras förutsättningar tas till vara. Gymnasieelever och elever i grundskolans senare år tillfrågades vad som var viktigt i deras tidigare skolgång. Svaren var högst varierande. Flera talar om färre elever i klassen, två lärare, vikten av dialog med läraren, lärarens förhållningssätt och bemötande. Några talar om att det varit bra med normalklass medan andra trivs bra i en liten grupp. Nästan alla anger att det är viktigt att de får vara delaktiga i de beslut som fattas om deras skolsituation och nästan alla anger lärarens betydelse för en positiv upplevelse av skolan. Ovanstående talar för vikten av att kunna välja skola och skolform och av individuella anpassningar utifrån elevens och vårdnadshavarnas önskemål.

Skolverket (2006) skriver att gruppen funktionshindrade utgör en blandad grupp och det är svårt att dra generella slutsatser. En del elever upplever det som positivt att de fått undervisning i en liten grupp där lärarna har kunskap om deras speciella svårigheter medan andra menar att den lilla gruppen är en nödlösning och känner sig inte delaktiga i aktiviteter som de andra eleverna ägnar sig åt. Många talar om utanförskap och mobbning i de vanliga klasserna. Dessa motstående åsikter visar att det är av vikt med pedagogisk differentiering och av att söka olika vägar för att pedagogiskt möta elever med funktionshinder.

Hägnesten (2007) har skrivit en rapport med fokus på elever i behov av särskilt stöd och den hjälp de får. Den belyser pedagogiskt stöd ur elevers, föräldrars och lärares perspektiv, på individ- och gruppnivå. Föräldrarna har gemensamt att de saknade valmöjligheter när de stod inför möjligheten att låta det egna barnet gå i en särskild undervisningsgrupp. De efterfrågade individuella lösningar och eventuellt anpassningar av inläringssituationerna i undervisningen. Hon skriver vidare att elever i behov av särskilt stöd bör erbjudas ett bredare utbud av pedagogiska insatser och att skolpersonal behöver större insikt i den komplexa situation som dessa elever befinner sig i. Detta kan leda till större "acceptans av den enskilda individen som representant för den mångfald och variation som återfinns hos homo sapiens som art" (s. 5).

4.3 Styrdokument

De styrdokument som ligger till grund för tankarna om en skola för alla presenteras nedan med början på internationell nivå ner till verksamhetsnivå. Dessa är Förenta nationernas konvention om de mänskliga rättigheterna, Konventionen om barnets rättigheter, Salamancadeklarationen, FN:s Standardregler, Dakaaröverenskommelsen, Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar och betänkandet Funktionsnedsättningar i

skolan (FUNKIS). De nationella styrdokumenterna som talar om en skola för alla är Skollagen och läroplan för det obligatoriska skolväsendet LGR11.

Det finns en rättslig skillnad mellan konvention och deklaration. De länder som undertecknar en konvention har juridiskt förbundit sig att följa vad som upptas och undertecknandet kallas att konventionen ratificerats.

En deklaration är ett uttryck för en gemensam uppfattning och kan antas vid en konferens. Det finns inget rättsligt tvång att följa en deklaration även om de flesta stater strävar efter att göra detta (Brodin & Lindstrand, 2009, s.108).

4.3.1 FN:s konvention

I FN:s deklaration (1948) om de mänskliga rättigheterna står ”alla människor äro födda fria och lika i värde och rättigheter”. I artikel 13 talas det om alla människors rätt till mat, bostad, hälsa och utbildning. Barnets rättigheter finns nedskrivna och ratificerade i barnkonventionen (*Konventionen om barnets rättigheter, 1989*). Sverige har ställt sig bakom konventionen där det framgår att barnperspektiv ska läggas på frågor som rör barn och barns livssituation.

Artikel 2 handlar om att alla barn har lika människovärde.

Konventionsstaterna ska respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnets eller dess förälders eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt.

Artikel 3 lyfter fram barnets bästa.

Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, ska barnets bästa komma i främsta rummet.

Artikel 6 betonar barns rätt till överlevnad och utveckling.

Konventionsstaterna erkänner att varje barn har en inneboende rätt till livet. Konventionsstaterna ska till det yttersta av sin förmåga säkerställa barnets överlevnad och utveckling.

Artikel 12 behandlar barns möjligheter att påverka sin egen situation.

Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som berör barnet, varvid barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Artikel 23 fastslår stöd till barn med funktionshinder.

Barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället

FN har, 1993, antagit ett förslag om riktlinjer för personer med funktionshinder, FN:s standardregler. Dessa handlar om att människor med funktionshinder ska vara delaktiga och jämlika i skola, arbetsliv och samhället i övrigt. Det finns en vision om ett samhälle för alla.

4.3.2 Salamancadeklarationen

1994 i Salamanca i Spanien samlades 92 regeringar och 25 internationella organisationer för att diskutera utbildning för alla. Resultatet blev en deklARATION som betonar att skolorna ska tillgodose alla barn, respektera olikheter och individuella behov utan hänsyn till eventuella svårigheter eller funktionsnedsättningar. Alla barn bör undervisas tillsammans och varje elev ska få det stöd som behövs (Svenska Unescorådet, 2006).

Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar antogs av FN och ratificerades av många länder 2008. Konventionen är ett komplement till tidigare konventioner. Syftet är att alla människor ska ha lika rättigheter och att perspektivet skiftar från rehabilitering av funktionshindrade till ett rehabiliterativt samhälle. Jämlika villkor, hälsa, utbildning och skydd är nyckelord.

4.3.3 FUNKIS

FUNKIS-utredningen, funktionshindrade barn i skolan (SOU 1998:66) anger att:

En professionell skola ska kunna erbjuda möjligheter och förutsättningar för ett varierat arbetsätt och individuellt bemötande. Alla elever ska ges förutsättningar att nå skolans mål och ingen elev ska behöva stå utanför gemenskap och delaktighet (SOU 1998:66, s.15).

I utredningen råder enighet om en skola för alla, en skola utan särlösningar. Skolans miljö, organisation och kursplaner ska anpassas efter den enskildes behov (SOU 1998:66).

4.3.4 Skollagen

Skollagen och läroplanen är nationella styrdokument. I skollagen (SFS 2010:800) anges övergripande mål och riktlinjer för hur skolans arbete ska utformas.

Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers särskilda behov. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (1 kap § 4).

Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet (1 kap § 8).

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (3 kap § 3).

4.3.5 Läroplanen

Läroplanen (LGR11), tillsammans med skollagen (SFS 2010:800), styr verksamheten i skolan. I läroplanens (LGR11) kapitel om ”skolans värdegrund och uppdrag” står det

Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (s.7).

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling (s.7).

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen (s.8).

Under övergripande mål och värden (s.12) kan man läsa om inriktningen på skolans arbete.

Skolans mål är att varje elev:

- respekterar andra människors egenvärde.
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att hjälpa andra människor.
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen.

Riktlinjen är att alla som arbetar i skolan ska inta ett demokratiskt förhållningssätt, visa respekt för den enskilde eleven, motverka diskriminering, främja solidaritet och ansvar.

4.4 Intentioner för en inkluderande skola

I strävan efter ett demokratiskt samhälle med tanken om alla människors lika värde krävs ett ständigt arbete med grundläggande värderingar om delaktighet och jämlikhet. Skolan är en del av samhället och står i ett ömsesidigt förhållande där samhället påverkar skolan och skolan påverkar samhället. Med ett förhållningssätt som fokuserar samspelet mellan individ och miljö ökar möjligheterna till en fungerande, inkluderande verksamhet (Haug, 2006, s.65).

Skolverket (2009, s.31) har, som tidigare skrivits, noterat en ökning av elever i särskilda undervisningsgrupper. Detta strider mot principen om en skola för alla och om inkluderande undervisning. Undervisningskvaliteten i de särskilda grupperna motsvarar inte alltid vad eleverna har rätt till. Specialpedagogiskt stöd har, historiskt sett, inneburit ett avskiljande av eleven till särskilda undervisningsgrupper. Idag har alla elever rätt till det stöd de behöver för att kunna följa undervisningen i ordinarie klass och att undervisningen ska anpassas till elevens behov. Eleven behöver inte acceptera undervisning i särskild undervisningsgrupp (Hägnesten, 2007, s.9).

En inkluderande undervisning handlar om att skolan ska förmedla kunskap och att undervisningen ska bedrivas i demokratisk anda med målet att förbereda eleverna för att delta i samhällslivet. Tillgängligheten och delaktigheten i olika verksamheter ska vara så stor som möjligt och förutsättningarna för detta tillrättaläggas så att alla får samma chans. Utbildningen ska vara likvärdig och anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. När elever bedöms ligga i riskzonen för att inte nå upp till målen har de rätt till särskilt pedagogiskt stöd (Hägnesten, 2007, s.10).

I skollagen står det att detta pedagogiska stöd så långt det är möjligt ska ges inom den klass eller grupp eleven tillhör (SFS 2010:800, 3 kap § 7).

Det inkluderande perspektivet har fokus på klassrummet, undersöker faktorer i undervisningssituationen, gemensam problemlösning, strategier för lärare samt anpassad och stödjande undervisning (Ahlberg, 2007, s.70).

4.5 Viktiga faktorer för att möta elevers olikheter

I skolan befinner sig barn och lärare i en ständigt föränderlig miljö. Hela tiden sker en ström av händelser, kommunikation och samspel med andra. För att kunna möta alla elevers olika behov är kommunikationen mellan skolans ingående kontexter betydelsefull. Avgörande för att stödja elever i svårigheter är enligt tidigare forskning bland annat:

- Skolledningens stöd
- Arbetslagets samverkan och funktion
- Specialpedagogiskt stöd
- Kompetens och kompetensutveckling
- Elevens möjligheter

Med elevens möjligheter menar vi tron på sin egen förmåga, delaktighet, måluppfyllelse, samarbete och kritiskt tänkande. I det följande redovisas forskning kring dessa faktorer.

4.5.1 Skolledningens stöd

Här skapas de strukturella villkoren för skolans verksamhet och ramarna ges för hur undervisningen ska organiseras på en skola. Prioriteringar och styrning av resurser för olika ändamål får avgörande betydelse för skolans möjligheter att möta alla elever. Rektor ska leda skolans förändringsarbete och åstadkomma reflektion och diskussion om hur skolans mål ska nås och hur de medel skolan har ska tas till vara (Ahlberg, 2001, s. 79).

Varje skola ska årligen upprätta kvalitetsredovisningar som innehåller en bedömning av i vilken mån målen nås. Rektorn har särskilt ansvar för att se till att elever får det stöd de behöver.

När en elev är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas och det är rektors ansvar att så sker. En ensidig fokusering på individen utan att ta in elevens hela skolsituation kan leda till att problem, som borde förläggas till grupp- och organisationsnivå eller till samhället, förläggs hos enskilda individer (Ahlberg, 2001, s.149).

Ahlberg (2001, s.109) skriver vidare att skolledningen har att ta initiativ till strategier för att möta alla elevers behov. Denna ska se till att det finns rutiner för samarbete mellan olika nivåer i skolan och riktlinjer för hur arbetet med elevvårdsteam, sekretessfrågor, föräldrasamverkan, specialpedagoger, resursfrågor, kompetensutveckling m.m. ska bedrivas. Skolans värdegrund ska förankras på organisationsnivå och omsättas i det dagliga arbetet i verksamheten. Det ska kopplas till demokrati- och likvärdighetsprinciper och innehålla tankar om elevernas miljö för lärande, vilka värderingar och attityder som finns i skolan, arbetslagens diskussioner avseende elevers olika förutsättningar, vilka sociala grupperingar som förekommer osv.

Skolledningen ska vara medveten om frågor med sociokulturell anknytning. Hur ser skolans kod och kultur ut? Finns en enhetlig syn på hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas eller skiljer den sig mellan olika arbetslag på skolan?

Den fysiska miljön inverkar på elevers förutsättningar för hel delaktighet. Ledningen bör se till att det finns tillräckligt med utrymme för de som vistas där, grupprum som möjliggör

flexibla lösningar och hjälpmedel och anpassningar för elever med funktionshinder (Ahlberg, 2001, s.153).

Inkludering handlar om fullt deltagande för alla medborgare i ett samhälle. Skolan är en representant för makten i samhället och kan medverka i såväl inkluderings- som segregeringsprocesser. De som är ansvariga för verksamheten är de som mest kan påverka arbetsklimatet i gruppen. Förutom en utbildningspolitisk medvetenhet krävs kunskaper om funktionshinder i ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, 2004, s.116).

Motsatsen till målet inkludering är segregation, t ex apartheid. Inkluderingssträvandena blir mot denna bakgrund extra tydliga. Begreppet inkluderad elev är i sig avvikelsedefinierande, inkludering gäller alla individer i gruppen. Inkludering, som innebär helt och fullt deltagande för alla, är ett mål som kanske aldrig kan uppnås helt och fullt men ändå måste ses som något eftersträvansvärt. Det är svåra och utmanande uppgifter för olika skolor. De som är mest framgångsrika utmärks av tydligt uttryckta målsättningar med aktivt stöd från skolledningen. Skolledningen har även att handskas med frågor som rör resursfördelning, planering och organisation av utbildningen (Emanuelsson 2004, s.116).

4.5.2 Arbetslagets betydelse

I och med inkluderingsprocessen sätts fokus på relationer där kunskap, kultur och identitet formas och omformas. Det finns gott om relationella begrepp så som konversation, dialog, förhandling, möte, konfrontation och konflikt. Kunskap ses inte längre som fakta som ackumuleras och reproduceras utan är något som konverseras och skapas i mötet med andra medkonstruktörer. Identitet skapas och omskapas i mötet med olika grupper av skiftande etnisk, religiös, kulturell och social karaktär (Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s.92).

Möjligheter till positiv inställning till mångfald och framgångsrik utveckling är beroende av hur planering och samarbete fungerar i skolans arbetslag och arbetsenheter. Det är dessa personer som har störst möjlighet att påverka de normer och värderingar som gäller för gruppens gemensamhet och verksamhet (Emanuelsson, 2004, s.108).

Av tradition betraktas läraryrket många gånger som ett ensamarbete. En lärare har hand om en grupp elever i en klass. Kollegornas tankar och arbetssätt är kända av de flesta lärare i skolan men när det gäller någon elev som hamnat i svårigheter upplever de flesta att de lämnas ensamma. Enligt skolans policy är det arbetslaget som har det största ansvaret då det gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd. En studie av specialpedagogisk verksamhet vid två skolor, beskrivs av Ahlberg (2001) och visar att många lärare anser att en fungerande kommunikation i arbetslagen är en förutsättning för att kunna möta olika elever. Samarbetet skulle utvecklas om det fanns en kontinuitet och framförhållning när det gäller planering av klasser och klassformer under läsåret. Man arbetar för att utveckla rutiner för informationsutbyte vid studieövergångar då eleverna ska möta nya arbetslag.

Nedan visar olika forskare vikten av att arbeta i lag och hur tankeutbyte främjar nya infallsvinklar.

Samarbete mellan olika aktörer i skolan är en förutsättning för att skapa en gemensam inriktning för att stödja elever i svårigheter. Det handlar om att upptäcka problem, utbyta erfarenheter och information samt att sikta mot ett gemensamt mål. Åtgärder på gruppnivå har anknytning till lärarnas förhållningssätt och bemötande samt elevens delaktighet i gruppen (Ahlberg, 2001, s.165).

I och med inkluderingsprocessen sätts fokus på relationer där kunskap, kultur och identitet formas och omformas. Det finns gott om relationella begrepp så som konversation, dialog, förhandling, möte, konfrontation och konflikt. Kunskap ses inte lägre som fakta som ackumuleras och reproduceras utan är något som konverseras och skapas i mötet med andra medkonstruktörer. Identitet skapas och omskapas i mötet med olika grupper av skiftande karaktär. Samtalet skapar möjlighet till reflektion och eftertanke vilket kräver en förtroendefull relation (Ahlberg, 2001, s.158).

Möjligheter till positiv inställning till mångfald och framgångsrik utveckling är beroende av hur planering och samarbete fungerar i skolans arbetslag och arbetsenheter. Det är dessa personer som har störst möjlighet att påverka de normer och värderingar som gäller för gruppens gemensamhet och verksamhet (Emanuelsson, 2004, s.108).

Författaren menar vidare att uppkomsten av svårigheter inte enbart ska sökas hos den enskilde individen utan ses i ljuset av förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som finns i den skola som ska vara en utvecklande lärmiljö för alla barn. Det ställs krav på att den inkluderande undervisningen planeras och genomförs så att den kan möta alla elevers olika förutsättningar inom den sammanhållna gemenskapen. Detta kan inte överlåtas på någon särskild medlem i arbetslaget utan det är allas gemensamma ansvar att förhålla sig till de pedagogiska dilemman som uppstår. Ett framgångsrikt arbete förutsätter en fungerande samverkan i arbetslag. När svårigheter uppträder i en grupp behöver den uppkomna situationen lösas genom att man ser ett helhetsperspektiv. Det gäller att se till både individ och situation, och att situationen är något man äger tillsammans. I en skola för alla måste alla lärare kunna möta alla elever, men inte som ensamvargar utan som medlemmar i välintegrerade arbetslag (Emanuelsson, 2004, s.215). Detta betonas även av Ahlberg (2001, s.164) som menar att eleven är en del av skolans sociala praktik och att arbetet med att möta alla elevers behov därför inte kan ses som en uppgift för den enskilde läraren utan som något som involverar arbetslaget och hela skolan.

Persson (2007) skriver ”om arbetslaget ska fungera väl för alla elever krävs att personalen förenas i en grundsyn på barns och ungdomars lärande och utveckling” (s.108).

4.5.3 Specialpedagogiskt stöd

I utbildningen till specialpedagog betonas att specialpedagogen ska förmedla en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd och aktivt medverka till en utveckling av skolans verksamhet. Hon ska vara en länk mellan skolan till stödteamet och som en resurs för rektor i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2001, s.99).

Som medlem av arbetslaget blir specialpedagogens roll att arbeta förebyggande. Denna ska påverka undervisningens innehåll och inriktning och förändra betingelser i den vanliga undervisningen, så att elevernas olika behov av stöd och hjälp ska kunna ske så att svårigheter minimeras eller motverkas (Emanuelsson, 2004, s.112).

Specialpedagogen kan vara behjälplig vid upprättandet och uppföljningen av åtgärdsprogram och se om de insatta resurserna gett önskat resultat. Hon kan vara en kvalificerad samtalspartner i didaktiska frågor och kan ge såväl individuell- som grupphandledning.

Rollen kan vara att lyfta diskussionerna så att de inte enbart handlar om praktiska problem i vardagen. Det kan vara reflekterande samtal om teorier om undervisning och lärande och

frågor om varför det set ut som det gör på skolan och på vilket sätt man kan stödja barnen (Ahlberg, 2001, s.160).

Specialpedagogiska insatser och specialpedagogers arbetsuppgifter är en del av det gemensamma ansvaret i arbetslaget. Det utvecklas en kollektiv kompetens att hantera genomförandet av verksamheten ska fungera så att särbehandling blir mindre nödvändig. Inkludering ska inte ses som en specialmålsättning för vissa utan är en process som rör alla. Alla blir behandlade som likvärdiga och fullt delaktiga i gruppen (Emanuelsson, 2004, s.114).

Ahlberg (2001, s.57) menar att lärarna ofta vill ha konkreta råd, något som snabbt lämnar spår i undervisningen medan det specialpedagogiska stödet verkar på längre sikt. Läraren ska stimuleras att tänka arbetssätt, arbetsformer och vad hon vill med sin undervisning och barnens lärande.

Persson (2007, s.19) skriver att specialpedagogikens viktigaste mål är att motverka att barn får svårigheter i skolan och att dess metodik ska genomsyra hela skolan. Specialpedagogen kan arbeta åtgärdande mot en elev men den viktigaste uppgiften är att ändra miljöbetingelserna i skolan.

4.5.4 Kompetensutveckling

Pedagoger och elevvårdspersonal är företrädare för behov och intressen hos grupper och individer som riskerar att bli definierade och värderade som svaga. Det behövs fördjupad förståelse för svårigheterna som kontextbundna och för utvecklandet av inkluderande undervisningsmetoder. Ökade kunskaper om funktionshinder och svårigheter av skilda slag och deras samband med olika orsaksfaktorer är nödvändiga för att inte särbehandlingar ska ske. Dessa kunskaper bör användas för förebyggande arbete och inte som separata specialinsatser i avskilda situationer (Emanuelsson 2004, s.114). Förutsättningar för inkluderande undervisning handlar om kollektivets kunskaper vilka ska leda till förändringar och förbättringar av utbildningsbetingelserna för de som bedöms ha de sämsta förutsättningarna, skriver Emanuelsson.

Specialpedagogikens roll har poängterats i den nya lärarutbildningen för att ge lärare kunskaper att möta en mångfald av elever. Lärare ska ha förståelse för att funktionshinder av olika slag ryms inom normalvariationen av olikheter vilket inte innebär att alla lärare ska kunna allt om alla slags hinder (Persson, 2007, s.107).

Ahlberg (2001, s.159) skriver att kompetens är att veta vad man gör och att vara klar över sina utgångspunkter och syften. Att samtala om detta i kollegiesamtal eller handledning av specialpedagog gör att man kan dra nytta av andras samlade erfarenheter och kompetens. Man får ett ökat kunnande och en kollektiv lärarkompetens.

Giota (2002) anger att kompetens och kompetensupplevelse kan relateras till självkänsla, att tro sig om något. Man lär sig lita på sin förmåga eller att inte lita på den, ofta beroende på erfarenheter av tidigare situationer. Social övertalning, pep-talk och beröm, och sociala modeller, kan han så kan nog jag, är uppbyggande för kompetensupplevelsen. Genom samverkan i arbetslag kan återkoppling på utfört arbete ges. Den är effektiv och informativ om den jämför med individens tidigare prestationer. Gruppklimatet är av stor betydelse då man måste våga visa sina prestationer för varandra och tolka återkopplingens innebörd. Med bättre klassrumsbaserade betingelser, ledarskap och samverkan så etableras en gemensam uppfattning att man klarar av arbetet och självkänslan tillika arbetsglädjen ökar.

Lärarsamarbete runt utformningen av undervisningen kan ses som kollegial kompetensutveckling och det blir en kontinuerlig fortbildning.

Göransson (2011, s.39) beskriver en forskningsöversikt som visar att lärarsamarbete ger fortlöpande professionell utveckling och breddar lärarnas repertoar av undervisningsstrategier.

4.5.5 Elevens möjligheter

Skolan ska vara likvärdig och målen lika för alla men samtidigt ska den vara öppen och stödja mångfald och variation (Persson, 2007, s.160). För att tillgodose alla elever behöver undervisningen tillrättaläggas och undervisningsstoffet anpassas. Miljön i klassrummet bör utformas så att alla elever ges en god lärandesituation. Genom klasslärarens förhållningssätt kan eleverna motiveras för undervisning och verksamheten kan utvecklas så att alla elever ges förutsättningar att delta i klassundervisning (Persson, 2007, s.81). Lärare ska utveckla kunskap att organisera arbetet så att hänsyn tas till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd och så att elever i svårigheter kan ingå i den vanliga skolans gemenskap.

FN's artiklar nummer 12 och 23 betonar vikten av att ta hänsyn till elevens egen åsikt samt värdet av att stärka elevens självförtroende och göra denne delaktig i undervisningen.

Samuelsson (2011, s.74) menar att en lärare har en god undervisning då denne ser en elevs kapacitet och utgår från denna när mål sätts upp för eleven och en lämplig metod att nå dem anges. Lärarens intention är då inriktad på att undanröja hinder och förebygga svårigheter i lärprocessen, allt för att skapa möjligheter för elevens lärande. Göransson (2011, s.40) skriver att lärares ledarskap ska kännetecknas av delaktighet och ett pedagogiskt arbetssätt som gör det möjligt för alla elever att lära tillsammans istället för enskilt och att särskilt stöd ska ges inom klassens ram. Åtgärderna ska vara förebyggande och syfta till att så många elever som möjligt ska nå målen utan särskilda stödsatser. Hon betonar också vikten av att politiska dokument stöder en inkluderande undervisning.

Göransson (2011, s.42) har gjort en studie över en skolas arbete med att utveckla en inkluderande undervisning. Ett moment var att intervjua eleverna om vad de tyckte var gynnsamt för deras lärande. De tankar eleverna framförde var inflytande, undervisningen utformning och lärarnas attityd. De ville ha inflytande över vad de ska arbeta med och i vilken takt. Vad gäller utformningen av undervisningen framkom att de önskade att få byta plats ibland. Både inom klassrummet och i skollokalerna t ex grupprum och studiehallar. Att få arbeta gemensamt i grupper var positivt. I fråga om lärarna var deras förväntningar på eleverna viktiga och att de har tid, lyssnar på och lyssnar på eleverna. Som förebyggande arbete på skolnivå kom Göransson (2011, s.52) fram till att skolledningens pedagogiska arbete, undervisningsstrategier, värdegrund, lärarsamverkan och lärares attityder till elever var viktiga faktorer.

4.6 Teoretiskt perspektiv

De pedagogiska tankarna som ligger till grund för denna undersökning handlar om ett deltagarperspektiv, ett sociokulturellt lärande. I detta perspektiv är kommunikationen central eftersom människan genom interaktion och kommunikation blir varse hur omgivningen uppfattar och förklarar världen. Inkludering innebär att man ingår i en social gemenskap där

alla deltagares olikheter ses som nödvändiga för att förstå världen. Med ett specialpedagogiskt synsätt kan man se att elevens svårigheter uppstår i mötet med undervisningssituationen vilket, i litteraturen, kallas det relationella perspektivet

4.6.1 Lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har hög prioritet på lärande i samspel med andra och att lärande inte enbart sker individuellt. Teorin lägger stor vikt vid lärande i samspel i de miljöer och kontexter man befinner sig, både sociala och fysiska sådana.

Dysthe (2003) förklarar det sociokulturella perspektivet så här:

Det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i lärmiljön (s.41).

Enligt Säljö (2005, s.235) utgår det sociokulturella perspektivet från att alla människor lär sig hela tiden och i alla sociala sammanhang. Han menar att människor som ingår i ett sammanhang inte kan undvika att lära sig. Han betonar kommunikationens betydelse för tänkande och lärande. Även Ahlberg (1999) menar att lärande uppstår i interaktionen mellan individen och den sociokulturella miljön och att samspel och kommunikation med andra främjar begreppsutveckling och tänkande.

I ett sociokulturellt perspektiv är det redskap, både fysiska och intellektuella/språkliga, som medierar verkligheten för människor. Vi handlar med hjälp av de redskap vi har tillgång till i våra sociala praktiker. Språket är det viktigaste redskapet av dessa (Säljö, 2005, s.29). Mediering handlar om samspelet mellan människa, redskap och kontext och ska hjälpa till att flytta gränsen för vår förmåga, både fysiskt och intellektuellt. Många sociokulturella redskap kompenserar bristande förmåga, menar Säljö (2000, s.22).

Det sociokulturella perspektivet bottnar i Vygotskijs tankar om lärande. Han menade att människan och hennes psykologiska processer måste förstås utifrån ett historiskt och socialt perspektiv. Genom processer som språk, skrivande, logiskt minne och begreppsbildning, menar Vygotskij, når kvalitativt högre nivåer genom sociala samspel. Vygotskij anser att människans utveckling är en del av en sociohistorisk process, vilket innebär att det inte är individen i sig som fokuseras, utan individen i en historisk och kulturell kontext (Bråten, 1998, s.104).

Vygotskij (1978) menar att lärande och utveckling sker genom att individen ställs inför utmaningar på rätt nivå. Denna nivåskillnad benämner han *den proximala utvecklingszonen* och handlar om att utveckling sker i samspel med andra människor; där man lär sig tänka och handla inom sin kultur genom att interagera med en person som kan mer. Lärandet handlar om att omgivningen och undervisning är en kontextberoende verksamhet och måste anpassas till situationen och till mottagaren.

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in laboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s.86).

När barn befinner sig i den faktiska utvecklingsnivån lär det sig på egen hand medan de i den potentiella nivån får hjälp av en förälder, lärare eller en duktigare kamrat. Lärandet tas till en högre nivå. Med rätt handledning, miljö, verktyg och stöd utvecklar eleven sig själv, så kallad metainläring, dvs. att lära sig hur man lär sig.

4.6.2 Specialpedagogik – perspektiv och synsätt

Enligt Persson (2007) bör specialpedagogisk verksamhet ses ur ett relationellt perspektiv både genom interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan, men även genom att elevers förutsättningar i olika avseenden anses kunna påverkas genom förändringar i den omgivande miljön. Att se på specialpedagogik med ett relationellt perspektiv innebär att svårigheter anses uppkomma i relationen mellan individen och de faktorer och förhållanden som finns i den omgivande kontexten.

Även (Haug, 2006, s.131) påtalar att i det relationella perspektivet ses inte eleven som bärare av svårigheter utan dessa uppstår i mötet med omgivningen. Det handlar alltså inte om att komma till rätta med individuella svårigheter utan att tillrättalägga individens omgivande miljö

I verksamheten blir det relationella perspektivet synligt då vikt läggs vid vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Fokus hamnar inte på en enskild elevs uppträdande eller beteende utan elevers förutsättningar ses i förhållande till omgivningen. Perspektivet uttrycks som ”elever i svårigheter” ställt mot uttrycket ”elever med svårigheter” (Emanuelsson, m.fl. 2001, s.23).

Det relativa perspektivet ligger i linje med de utbildningspolitiska intentioner som format de nuvarande styrdokumenterna gällande skola och utbildning. Offentliga utredningsförslag och propositioner framhåller specialpedagogik och specialpedagogiskt stöd som klart tillhörande det relationella perspektivet (Emanuelsson, m.fl. 2001, s.136).

5 Metod

I detta kapitel redogörs för val av metod, urval, genomförande och dataanalys. Även studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden tas upp under detta avsnitt.

5.1 Val av metod

Studien har genomförts som en fallstudie i en kommun som beslutat att slopa alla särskilda undervisningsgrupper och arbeta inkluderande i en skola för alla. Empirin har samlats in med hjälp av en webbenkät riktad till grundskollärare, årskurs 1-9. Enkätfrågorna är hämtade från Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003) år 2001-2002 och från Giota och Emanuelsson (2011) om det specialpedagogiska stödets utformning samt till viss del egna formulerade frågor, vilka utarbetats med stöd av handledare, Giota, och i enlighet med tidigare forskning. Undersökningen har som syfte att undersöka hur lärare skattar olika faktorer som i forskning framkommit som betydelsefulla för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning samt hur lärarna uppfattar förhållandena för sådana faktorer på sin egen skola. Alltså hur sådana faktorer kommer till uttryck i den egna verksamheten samt på den egna skolan.

Inkludering är ett komplext och omfattande begrepp som berör många områden. För kunna hantera detta komplexa begrepp, begränsas undersökningen med stöd i tidigare forskning och riktlinjer till följande områden: skolledningens stöd, kompetens/kompetensutveckling, arbetslagets samverkan/funktion, specialpedagogiskt stöd, skolans "pedagogiska anda" och elevens möjligheter.

Enkäten består av 96 frågor som sammanförts vid analysen enligt områden ovan. Närmare beskrivning ges under rubriken genomförande.

En fördel med en enkät är att man kan nå fler lärare än vad som är möjligt i en intervju eller observationsstudie samt att man relativt lätt kan bearbeta resultaten statistiskt. På så sätt hanteras intervjuareffekten, omedveten styrning, som är en osäkerhetsfaktor. Nackdelen är att bortfallet kan bli stort. Det är ofta också svårt att motivera en större anonym grupp (Stukát, 2005, s.43). En annan svårighet kan vara att man inte kan kontrollera om frågorna uppfattats korrekt.

5.1.1 Fallstudie

Enligt Backman (1998) är en fallstudie en undersökande, förklarande eller beskrivande forskningsmetod. Det handlar om att undersöka ett fenomen i sin kontext, där gränsdragningen inte är klart definierad. Fallstudier är en lämplig metod när man vill utvärdera stora företeelser eller organisationer.

Merriam (1994) menar att en fallstudie lyfter fram en viss situation eller företeelse. Hon menar att fallstudien är deskriptiv till sin natur och har som mål att beskriva det som studerats.

En fallstudie innebär att vi gör en undersökning på en avgränsad grupp. Metoden används ofta när förändringar eller processer studeras. Man utgår från ett helhetsperspektiv och försöker få så täckande information som möjligt (Patel & Davidsson, 2003, s.54).

5.2 Val av undersökningsgrupp

Studien är utförd i en mellanstor svensk kommun där utbildningsförvaltningen beslutat att särskilda undervisningsgrupper ska upplösas och eleverna ingå i ordinarie skolklasser. Undersökningen riktar sig till de grundskollärare som undervisar i kommunens skolor i årskurserna 1-9. Kommunens 25 grundskolor ligger i områden med olika social status, landsbygd och tätort.

5.3 Genomförande

Under denna del beskrivs utformandet av enkäten, genomförandet samt bearbetning och analys av insamlade data.

5.3.1 Utformandet av enkäten

Frågorna utformades utifrån angivet syfte och frågeställning. Frågorna är formulerade av Lander och Giota inom ramen för Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (2003) år 2001-2002 samt ur Giota och Emanuelssons (2011) undersökning om det specialpedagogiska stödets utformning. Därtill tillkommer frågor och påståenden formulerade med stöd av handledare Giota och i enlighet med tidigare forskning. Enkäten inleds med lättbesvarade frågor om kön, i vilka årskurser man undervisar samt antal år i yrket. Frågor om utbildning har valts bort eftersom det är en generell bild över lärares uppfattningar om fungerande inkluderande undervisning som avses - oavsett vilken lärare det är som undervisar. I nästa del får lärare skatta sådana faktorer som i forskning framkommit som betydelsefulla vid inkludering. Därefter följer frågor om hur lärare uppfattar förhållandena för dessa faktorer på sin egen skola och hur de kommer till uttryck i den egna verksamheten. Enligt Stukat (2004, s.47) kan ordningsföljden bland frågorna vara viktig. En enkel struktur i början gör att respondenten är mer motiverad att slutföra uppgiften. Stukat pekar också på att det kan vara lämpligt att respondenten får möjlighet att lämna egna kommentarer, vilket tagits hänsyn till.

Frågor med fasta svarsalternativ har använts, för att göra enkäten lätt att fylla i. Eftersom frågorna är många bör enkäten inte vara krångligt utformad. Stukat (2004, s.48) påtalar att en enkät med frågor med fasta eller graderade svarsalternativ går snabbt att fylla i vilket kan minska bortfallet. Strävan var att formulera tydliga frågor/påståenden så att missstolkningar skulle minimeras. De flesta frågorna är konstruerade så att läraren instämmer eller inte instämmer i ett positivt formulerat påstående; övriga bedöms i en fyrgradig skala. Avslutningsvis fanns möjlighet för den, som ville lämna egna synpunkter. Alla enkäter ser likadana ut och ingen variation förekommer, standardisering (Trost, 2007, s.59).

Trost (2007, s.64) talar om fyra områden av reliabilitet. Ett av dem är precision som uppnås genom att använda fasta svarsalternativ som är lätta att fylla i. Det andra området är objektivitet vilket innebär överensstämmelse mellan de som svarat på enkäten och de som sammanställer svaren. Genom att ställa flera varierade frågor om samma sak kan man få fram

nyanser av företeelser så kallad kongruens. Konstans innebär att det inte spelar någon roll vid vilken tidpunkt urvalspersonerna svarar på enkäten.

5.3.2 Genomförandet av enkäten

En pilotstudie har gjorts för att få en uppfattning om frågornas kvalitet, om något är oklart, motsägelsefullt och om enkäten är för lång eller för kort.

Enkäten provades på fyra lärare från en annan kommun fördelade mellan årskurserna 1-9 och deras åsikter värderades, men föranledde inte några ändringar. Tidsåtgången att fylla i enkäten var ca 20 minuter och ansågs inte av försökspersonerna som betungande. Frågorna uppfattades som relevanta och enkla att besvara.

Kontakt togs därefter med verksamhetschefen för skolan i den kommun som skulle undersökas. Genom personligt besök presenterades bakgrunden till studien och dess syfte. Bemötandet till undersökarsökningen var positivt från verksamhetschefen, men respektive rektor skulle avgöra om just dennes skolas lärare skulle få delta i enkätundersökningen. Förfrågan, samt två påminnelser skickades ut via mail till kommunens samtliga rektorer; 25 stycken. Även erbjudande om tillgång till webbenkäten som skulle användas gavs till rektorerna. Tio rektorer av 25 anmälde sitt intresse om deltagande.

En person verksam på It- och utvecklingsavdelningen var behjälplig med information av verktyget Google Drive för enkätbearbetning samt framtagandet av mailadresser till kommunens samtliga grundskollärare. Enkät med inledande information, distribuerades digitalt till 213 mailadresser till grundskollärarna på de 10 deltagande skolorna, varav 29 stycken inte kunde levereras. Enkäten gick att besvara under mitten av april till mitten av maj. Den var anonym och en påminnelse skickades ut efter två veckor till samtliga lärare i de tio skolorna.

5.3.3 Bearbetning och analys av data

Totalt 42 enkätsvar har registrerats, varav 20 stycken efter en påminnelse. Enstaka frågor har lärare ej besvarat eller missat att fylla i, vilket ger ett visst bortfall i vissa frågor. Antalet enkäter som levererades var 184 stycken och bortfallet därmed stort, cirka 78 procent.

Ansatsen är deskriptiv, det vill säga har som mål att beskriva det som studerats. I analysen studerades först resultaten i sin helhet och därefter utifrån enkätens frågeområden. Avsnittet egna kommentarer i webbenkäten analyserades för att se ett mönster av eventuella återkommande åsikter.

Enkäterna distribuerades och svaren togs emot och bearbetades i programmet Google Drive. Varje fråga redovisades med hur många procent av lärarna som angivit respektive svarsalternativ.

Resultaten som framkommit vid sammanställningen presenteras kvantitativt. Dessa är inte statistiskt signifikanta utan lyfter fram ett mönster av hur ett antal lärare i en specifik kommun uppfattar betydelsefulla faktorer för att uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Detta mönster kan användas bl.a. som ett underlag för diskussioner av förhållanden på den egna skolan eller i egna verksamheten samt som utgångspunkt vid planering av olika utvecklingsinsatser. Frågan om huruvida detta mönster kan vara allmängiltigt, dvs. gälla samtliga lärare i den specifika kommunen bör undersökas vidare då bortfallet är stort.

5.4 Studiens tillförlitlighet

Då man diskuterar sanningshalten och pålitligheten i en studies resultat används begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2005, s.125-126).

Validitet, menar Stukát (2005, s.125-126), handlar om studiens giltighet, dvs. om studien mäter det man avsåg att mäta.

I kvantitativa studier, som en enkät är, betecknar validitet att vi studerar rätt företeelse. Detta kan uppnås med bra teoriunderbyggnad och noggrannhet vid utformandet av instrumentet (Patel & Davidsson, 2003, s.102). Formuleringarna i syftet med undersökningen har varit vägledande vid utformningen av enkätens frågor.

Reliabilitet är ett uttryck för om mätinstrumentet, enkätfrågorna, mäter så bra som möjligt. Mätinstrumentet ska vara utformat så att slumpens inflytande blir minimerat (Stukát, 2005, s.125-126). Han menar också att yttre störningsfaktorer, respondentens dagsform och ärlighet mot undersökningen kan påverka resultatet. Enligt Wibeck (2010, s.143) innebär reliabilitet att olika forskare, när de studerar ett material, ska komma fram till samma resultat oberoende av varandra.

För att uppnå en hög reliabilitet har instruktionerna till enkäten varit så tydliga som möjligt och enkätens frågor utformats och ställts upp på ett sätt som gör dem enkla att besvara. Den har provats på en grupp lärare som inte tillhör respondentgruppen för att visa att frågorna uppfattats på det sätt som motsvarar den tänkta gruppen.

Patel och Davidsson (2003, s.102) menar att reliabiliteten hos en enkät inte kan avgöras förrän man ser hur den blivit besvarad. I föreliggande fall har alla frågor fyllts i, med några enstaka undantag och endast ett svarsalternativ på varje fråga kunde markeras.

Urvalsgruppens sammansättning kan påverka en studies validitet. I föreliggande fall antas kravet på denna typ av validitet uppfyllas då undersökningsgruppen består av lärare med relativt likartad utbildningsbakgrund och pedagogisk erfarenhet. Genom att till största delen använda enkätfrågor som tidigare använts i forskning antas i föreliggande studie att reliabiliteten har prövats. Huruvida föreliggande studie uppfyller reliabilitetskravet framkommer av diskussionen där studies resultat jämförs med resultaten av tidigare studier där dessa enkätfrågor eller snarlika har använts. Standardisering kan sägas ha uppnåtts genom att urvalsgruppen fått ta del av samma enkät vid någorlunda samma tidpunkt och vid likartade förhållanden (Trost, 2007, s.64-65).

Generaliserbarhet är ett uttryck för studiens giltighet. Kan resultaten anses representativa för en större population eller gäller de bara den undersökta gruppen (Stukát, 2004, s.125-126). Som redan påpekats ger denna studie inga möjligheter till generella slutsatser då urvalsgruppen är begränsad och bortfallet för stort. De erhållna enkätresultaten lyfter dock fram ett mönster av åsikter och ställningstaganden. Dessa kan bli föremål för bl.a. vidare diskussioner eller för egen reflektion.

Vid ett omfattande bortfall inställer sig frågan om vad som kännetecknar de personer som svarat. Har de ett särskilt intresse i inkluderingsfrågan? Är det personer som alltid svarar för att det förväntas av dem? Har de elever i behov av särskilt stöd i klassen eller arbetslaget?

När det gäller de som inte svarat uppträder frågor huruvida intresseområdet är så ringa att det är ointressant att svara eller om man inte orkar eller har möjlighet att ta sin tid i anspråk. Det kan finnas en åsikt att ”det kvittar vad jag säger för det blir ingen förändring ändå”.

Wibeck (2010, s.100) framhåller betydelsen av ett systematiskt tillvägagångssätt då analysen görs. Det handlar, enligt denne, om att söka efter trender och mönster. Ur enkätens 96 frågor har ett antal valts ut vilka betraktades som särskilt intressanta att redovisa och diskutera under rubriken diskussion. Detta urval kan ifrågasättas då en annan forskare kanske gjort ett annat urval.

5.4.1 Etiska överväganden

I undersökningsförfarandet har hänsyn tagits till vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007).

Verksamhetschefen för skolan, rektorer och de tillfrågade lärarna fick ta del av missivbrev (Bilaga 1). De informerades om studiens syfte, våra namn och vid vilket universitet och institution studien genomförs. Samtyckeskravet har uppfyllts genom att det var frivilligt att delta och konfidentialitetskravet genom att inte namnge några av deltagarna, skolorna eller kommunen. Enkäten fylldes i anonymt och kunde inte knytas till någon skola. Nyttjandekravet tillgodosågs genom att i missivbrevet informera om att det material som framkommit endast var avsett att användas vid studien och att detta förvaras så att obehöriga inte får tillgång till de ifyllda enkäterna eller dataunderlaget. Den insamlade informationen kommer inte att publiceras på något annat ställe än i vår redovisning av resultaten.

6 Resultat

Enkätresultaten som denna studie bygger på redovisas under följande teman eller frågeområden: bakgrundsinformation; strukturella faktorer; skollidningens stöd; kompetens och kompetensutveckling; specialpedagogiskt stöd; skolans ”pedagogiska anda”; skolans undervisning; din undervisning och egna kommentarer.

Inledningsvis redovisas lärarnas bedömning av vilken betydelse dessa faktorer har för att stödet till elever i behov av särskilt stöd ska bli verkningsfullt. Därefter redovisas lärarnas bedömning av hur det särskilda stödet utformas på deras skolor. Sist redovisas lärarnas bedömning av åtgärdsprogrammets betydelse och användningen av digitala verktyg i lärandet.

6.1 Bakgrund

Vad gäller bakgrundsinformation så berör denna de svarandens kön, antal verksamma år i yrket samt de årskurser man till största delen undervisar i.

Enkätfrågorna har besvarats av 34 kvinnor (81 procent) respektive 8 män (19 procent). Av de svarande har ingen lärare varit verksam i yrket mindre än 2 år. Cirka 10 procent har varit verksamma mellan 2 och 5 år respektive 6 och 10 år. Av lärarna som besvarade enkäten har tre fjärdedelar varit verksamma mer än 10 år. Av dessa undervisar 24 procent i årskurs 1-3, 37 procent i årskurs 4-6 och 39 procent i årskurs 7-9.

6.2 Strukturella faktorer

Under detta tema redovisas lärarnas bedömningar av olika strukturella faktorer som i forskning visat sig ha betydelse för framgångsrik inkludering. Antalet enkätfrågor som ingår i detta tema uppgår till 24. Svarefrekvenserna för samtliga 24 frågor redovisas i Bilaga 1 (se Fråga 2a-y)

I de följande avsnitten redovisas först lärarnas bedömning av vilken betydelse dessa faktorer har för att stödet till elever i behov av särskilt stöd ska bli verkningsfullt. Därefter redovisas lärarnas bedömning av det särskilda stödets utformning. Sist redovisas lärarnas bedömning av åtgärdsprogrammets betydelse, värdet av tillgång till specialpedagogisk kompetens och användningen av digitala verktyg i lärandet.

6.2.1 Högt bedömda betydelsefulla faktorer

- *tid till planering för lärande och undervisning*
- *tid för reflekterande och lärande samtal med kollegor*
- *skolans ledarskap*
- *lärarens kompetens*
- *skolans organisation*
- *klassrumsklimatet*
- *klasstorleken*

En faktor som nästan samtliga av de tillfrågade lärarna (95 procent) anser har stor betydelse för att det särskilda stödet ska bli verkningsfullt är *tid till planering för lärande och undervisning* (fråga 2v). 2 procent svarar här att frågan har ganska stor betydelse. Även *tid för reflekterande och lärande samtal med kollegor* (fråga 2x) har bedömts som varande av stor betydelse. 81 anser detta medan 12 procent svarar här att denna faktor har ganska stor betydelse. Resterande 7 procent anser att faktorn har ganska liten betydelse.

En annan faktor som 86 procent av lärarna anser ha stor betydelse är *skolans ledarskap* (fråga 2a). Två andra förutsättningar för ett verkningsfullt stöd för eleverna är *lärarens kompetens* (fråga 2g) och *skolans organisation* (fråga 2b). Drygt 80 procent av lärarna bedömer dessa faktorer som varande av stor betydelse medan mellan 14 och 17 procent anser att de är av ganska stor betydelse. Andelen som anser att faktorerna är av ganska liten betydelse är 1-2 procent.

Klassrumsklimatet (Fråga 2j) är en annan faktor som samtliga av de tillfrågade anser är en betydelsefull förutsättning för att det särskilda stödet ska bli verkningsfullt. 80 procent svarar här att det är av stor betydelse medan 20 procent anser att det är av ganska stor betydelse. Vad gäller *klasstorleken* (Fråga 2h) svarar 71 procent att klasstorleken är av stor betydelse medan 22 procent bedömer faktorn som varande av ganska stor betydelse och 7 procent av ganska liten.

6.2.2 Bedömning av olika utformning av särskilt stöd

- *elever ingår i vanlig klass/grupp och får stöd i klassen av specialpedagog/speciallärare*
- *elever undervisas både i klassen och i särskild grupp*
- *elever som ingår i vanlig klass/grupp och får enskilt stöd hos specialpedagog/speciallärare*
- *elever som undervisas i särskild undervisningsgrupp*

På fyra frågor ska lärarna bedöma förutsättningar för olika utformningar av särskilt stöd (Fråga 2r, s, t, u). Svaren visar att *elever som ingår i vanlig klass/grupp och får stöd i klassen av specialpedagog/speciallärare* anses av de tillfrågade lärarna som mest betydelsefullt. 59 procent har angivit svarsalternativet stor betydelse. Därefter kommer *elever som undervisas både i klassen och i särskild grupp*. 53 procent av lärarna anger alternativet stor betydelse. 41 procent anser att stödet till *elever som ingår i vanlig klass/grupp och får enskilt stöd hos specialpedagog/speciallärare* har stor betydelse. Minst betydelse anses stödet ha till *elever som undervisas i särskild undervisningsgrupp* (20 procent).

6.2.3 Utvalda faktorer

- *åtgärdsprogram*
- *tillgången till specialpedagogisk kompetens*
- *digitala verktyg*

Lärarna har fått ta ställning till olika faktorer betydelse för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt.

Frågan som berör *åtgärdsprogram* (Fråga 2n) visar en stor spridning av lärarnas uppfattningar. 22 procent anser åtgärdsprogram vara av stor betydelse, 29 procent anser dem

vara av ganska stor betydelse. 34 procent bedömer dem som av ganska liten betydelse och 15 procent anger det mest negativa alternativet, ingen betydelse. Sammanräknat betyder det att 51 procent ser positivt på åtgärdsprogram och anser att de har stor eller ganska stor betydelse medan 49 procent är negativa och anser att de har ganska liten eller liten betydelse.

Angående *tillgången till specialpedagogisk kompetens* (fråga 2 o) uppfattar 64 procent att den är av stor betydelse och 21 procent av ganska stor betydelse medan 14 procent ansåg den vara av ganska liten eller ingen betydelse. En klar majoritet av lärarna anser således att tillgången till specialpedagogisk kompetens är av vikt.

När det gäller *digitala verktyg* (Fråga 2m) svarade 36 procent respektive 38 procent att de är av stor eller ganska stor betydelse medan 19 procent bedömer dem ha en ganska liten betydelse. 7 procent anger svarsalternativet ingen betydelse.

6.3 Skolledning

- *stöd av skolledningen*
- *skolledningen ger mig det stöd jag behöver för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd i deras utveckling*
- *hur insatt skolledningen är i klassernas arbete*
- *ha möjlighet att vara med och påverka frågor som lärare uppfattar som viktiga*

I avsnittet skolledning har lärarna fått bedöma förhållandena på den egna skolan gällande skolledningens stöd och ledarskap. Avsnittet innehåller 8 påståenden vilka kan ses i bilaga 1 (Fråga 3a-h). Nedan presenteras fyra av dessa. De tre första handlar om hur lärare bedömer att de har stöd av skolledningen i sitt arbete och den sista är hur lärare bedömer att de har möjlighet att vara med och påverka frågor som lärare anser viktiga.

Enligt de tillfrågade lärarna anger 68 procent de positiva svarsalternativen, det stämmer helt eller ganska mycket, att de har *stöd av skolledningen* i sitt arbete. 28 procent svarar att det stämmer delvis medan resten anser det stämmer ganska lite eller inte alls.

På frågan om *skolledningen ger mig det stöd jag behöver för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd i deras utveckling* (Fråga 3g) är det dubbelt så många som är nöjda som de som är missnöjda. svarar 24 procent stämmer helt, 20 procent stämmer ganska mycket, 32 procent stämmer delvis, 12 procent stämmer ganska lite och 12 procent stämmer inte alls.

När det gäller *hur insatt skolledningen är i klassernas arbete* (Fråga 3h) anser cirka 40 procent av lärarna att det stämmer helt eller ganska mycket, lika många anser att det stämmer ganska lite eller inte alls. 20 procent anger mellanalternativet, stämmer delvis.

Påståendet om att *ha möjlighet att vara med och påverka frågor som lärare uppfattar som viktiga* (Fråga 3c) besvaras av ca 60 procent av lärarna som stämmer helt eller ganska helt. En fjärdedel anser det stämmer delvis medan 16 procent anser det stämmer ganska lite eller inte alls.

6.4 Kompetensutveckling

- *fortbildningen är genomtänkt på den här skolan*
- *kontinuerliga lärande samtal*
- *får den fortbildning man behöver*
- *på vår skola använder vi oss av forskning inom våra utvecklingsområden*

I sex frågor har lärarna fått bedöma olika påståenden när det gäller kompetensutveckling. Här visas bedömningarna från fyra av dem. De handlar om kompetensutveckling på organisationsnivå, gruppnivå, individnivå samt hur forskning tas till vara i utvecklingsarbeten. De två kvarvarande frågorna finns att läsa i Bilaga 1 (se Fråga 4a-f).

Frågan *fortbildningen är genomtänkt på den här skolan* (Fråga 4a) handlar om kompetensutveckling på organisationsnivå. Här bedömer en tredjedel av lärarna att påståendet stämmer helt eller ganska mycket, en tredjedel att det stämmer delvis, och en att det stämmer ganska lite eller inte alls.

I enkäten ställdes en fråga på gruppnivå där lärarna fick bedöma förekomsten av *kontinuerliga lärande samtal* på den egna skolan (Fråga 4d). Här anser 10 procent av de tillfrågade att det stämmer helt, 20 procent att det stämmer ganska mycket, 12 procent att det stämmer delvis, 46 procent att det stämmer ganska lite och 12 procent att det inte stämmer alls. Sammanräknat innebär detta att 30 procent anger de två positiva svarsalternativen, att det förekommer helt eller ganska mycket, medan nästan 60 procent anger de två negativa alternativen att det förekommer ganska lite eller inte alls.

15 procent anser att *de får den fortbildning de behöver* för att kunna utföra arbetet på ett kompetent sätt (Fråga 4e), 20 procent anser att det stämmer ganska bra, 27 procent att det stämmer delvis, 24 procent att det stämmer ganska lite och 15 procent att det inte stämmer alls.

Påståendet *på vår skola använder vi oss av forskning inom våra utvecklingsområden* (Fråga 4f) bedöms av en fjärdedel av lärarna som stämmer helt eller ganska mycket medan två fjärdedelar, hälften, anser att det stämmer lite eller inte alls. En fjärdedel anger mellanalternativet, stämmer delvis.

6.5 Specialpedagogiskt stöd

- *jag har tillgång till stöd av specialpedagog/speciallärare i mitt arbete*
- *jag skulle behöva ha ett större specialpedagogiskt stöd i arbetet med eleverna*
- *eleverna skulle behöva ha större tillgång till specialpedagogiskt stöd i klassen*

Lärare har fått ta ställning till sju olika påståenden angående det specialpedagogiska stödet på sin skola, Bilaga 1 (se Fråga 5 a-g).

Påståendet *jag har tillgång till stöd av specialpedagog/speciallärare i mitt arbete* har av de tillfrågade lärarna besvarats med 14 procent stämmer helt, 19 procent stämmer ganska mycket 33 procent stämmer delvis, 10 procent stämmer ganska lite och 24 procent stämmer

inte alls. Upplevelsen av att det finns stöd att tillgå visar alltså en spridning av resultaten vilket innebär att en tredjedel av lärarna anser att de inte får det specialpedagogiska stöd de behöver i sitt arbete medan en tredjedel är nöjda med det stöd de får. På frågan om *jag skulle behöva ha ett större specialpedagogiskt stöd i arbetet med eleverna* svarar två tredjedelar att de instämmer helt eller ganska mycket och önskar därmed ett ökat specialpedagogiskt stöd medan majoriteten av resterande tredjedel anger svarsalternativet stämmer delvis.

När det gäller det specialpedagogiska stödet till elever bedömer ca 80 procent att det stämmer helt eller ganska mycket att *eleverna skulle behöva ha större tillgång till specialpedagogiskt stöd i klassen*. 17 procent svara stämmer delvis och resten anger stämmer ganska lite eller inte alls.

6.5.1 Olika utformningar av specialpedagogiskt stöd

- *eleverna får specialpedagogiskt stöd i klassen*
- *eleverna får specialpedagogiskt stöd både i klassen och i särskild undervisningsgrupp*
- *eleverna får enskilt stöd hos speciallärare/specialpedagog*
- *eleverna får specialpedagogiskt stöd i särskild undervisningsgrupp*

De tillfrågade lärarna fick ta ställning till hur det specialpedagogiska stödet till elever ser ut på deras skola Bilaga 1 (se Fråga 5 a-g). Fyra påståenden skulle värderas: *eleverna får specialpedagogiskt stöd i klassen*, *eleverna får specialpedagogiskt stöd både i klassen och i särskild undervisningsgrupp*, *eleverna får enskilt stöd hos speciallärare/specialpedagog* och *eleverna får specialpedagogiskt stöd i särskild undervisningsgrupp*.

Den första av de fyra frågorna handlade om *eleverna får specialpedagogiskt stöd i klassen*. Detta påstående besvarades med en fjärdedel att det stämmer helt eller ganska mycket, en fjärdedel anser att det stämmer delvis medan hälften svarar att det stämmer lite eller inte alls.

Den andra frågan handlade om *eleverna får specialpedagogiskt stöd både i klassen och i särskild undervisningsgrupp*. Här har cirka 70 procent angett att det stämmer lite eller inte alls medan resten av svaren finns fördelade på svaralternativen stämmer helt, stämmer ganska mycket och stämmer delvis. På samma sätt har svaren fördelats när det gäller fjärde frågan *eleverna får stöd i särskild undervisningsgrupp*.

Påståendet *eleverna får enskilt stöd hos speciallärare/specialpedagog* besvarades med stämmer helt eller ganska mycket av cirka 20 procent, 30 procent svarade stämmer delvis och resten, hälften, svarade stämmer lite eller inte alls.

6.6 Skolans ”pedagogiska anda”

- *vilken betydelse läggs på att utveckla en positiv syn på inkludering på din skola*
- *utveckla en fungerande inkluderande verksamhet*
- *se elever i behov av särskilt stöd som en tillgång i det pedagogiska arbetet*
- *vilken betydelse lägger man på din skola att elever i behov av särskilt stöd blir delaktiga på lektioner*
- *lärare diskuterar och planerar undervisningen tillsammans*

Under detta tema har lärarna fått bedöma den del av den egna skolans kultur som rör den pedagogiska andan med tonvikt på inkludering. Enkäten innehöll tio frågor varav fem redovisas här. De andra finns att studera i Bilaga 1 (Fråga 6a-j).

Lärarna blev tillfrågade om *vilken betydelse läggs på att utveckla en positiv syn på inkludering på din skola?* Här svarade 88 procent att de lägger stor eller ganska stor betydelse på detta. 12 procent ansåg ganska liten eller ingen betydelse. När det gällde att *utveckla en fungerande inkluderande verksamhet* minskade antalet positiva svar till 78 procent och de negativa ökade till 21 procent.

Att se elever i behov av särskilt stöd som en tillgång i det pedagogiska arbetet besvarades av 34 procent med de positiva svarsalternativen, stor betydelse eller ganska stor betydelse, medan 67 procent svarade med de negativa svarsalternativen, ganska liten betydelse eller ingen betydelse.

Lärarna har också svarat på två frågor angående delaktigheten för elever i behov av särskilt stöd. *Vilken betydelse lägger man på din skola att elever i behov av särskilt stöd blir delaktiga på lektioner respektive raster.* Svaren visar att man på skolorna lägger stor vikt vid dessa frågor. 91 procent menar att man lägger stor eller ganska stor betydelse på delaktighet på lektionstid medan något färre, 86 procent, ansåg att det var viktigt på raster. Resterande svar på de båda frågorna fördelades på alternativen ganska liten eller ingen betydelse.

Ett specialpedagogiskt synsätt är att *lärare diskuterar och planerar undervisningen tillsammans.* Lärarna fick bedöma vilken betydelse man la på detta på sin skola. Hälften svarar stor eller ganska stor betydelse medan den andra hälften anser ganska liten eller ingen betydelse.

6.7 Skolans undervisning

I detta avsnitt har lärarna fått bedöma sina möjligheter att påverka olika undervisningsprocesser. Nitton olika påståenden, *hur bedömer du dina möjligheter på din skola att...*, har fått värderas med svarsalternativen i hög grad, i ganska hög grad, i ganska låg grad och inte alls, Bilaga 1 (se Fråga 7a-s). Som hjälp till läsaren är de redovisat under underrubriker: organisera undervisningen, måluppfyllelse, kritiskt tänkande, tilltro till sin egen förmåga och delaktighet.

6.7.1 Organisera undervisningen

- *kunna påverka den fysiska miljön*
- *kunna påverka schemat*
- *möjlighet att använda ett rikt och varierat undervisningsmaterial*
- *kunna organisera undervisningen efter elevers olikheter och särskilda behov*
- *möjligheten att kunna använda varierande arbetsformer utifrån elevers olikheter och behov av särskilt stöd*

På fem frågor i enkäten ska lärare ta ställning till sina möjligheter att påverka hur undervisningen organiseras efter elevers olikheter och särskilda behov.

När det gäller att kunna påverka den *fysiska miljön, schemat och att använda ett rikt och varierat undervisningsmaterial* ges mittenalternativen i ganska hög grad respektive i ganska låg grad ungefär 40 procent av svaren vardera. Resten av svaren fördelas på i hög grad och inte alls. Således anger ungefär lika många de positiva svarsalternativen som de negativa.

Möjligheten att kunna *organisera undervisningen efter elevers olikheter och särskilda behov* bedöms av hälften med alternativen i hög grad eller i ganska hög grad, 45 procent anger i ganska låg grad och resten inte alls. Något mer positiv attityd kan ses i påståendet om *möjligheten att kunna använda varierande arbetsformer utifrån elevers olikheter och behov av särskilt stöd*. Här svarar cirka 80 procent att de har möjligheter i hög eller ganska hög grad, 20 procent ganska låg grad. Ingen har angivit svarsalternativet inte alls.

6.7.2 Måluppfyllelse

- *kunna säkerställa att elever i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver*
- *möjlighet att ge elever i behov av särskilt stöd goda ämneskunskaper*
- *möjlighet att använda digitala hjälpmedel*

För att underlätta för alla elever att nå de nationellt uppställda målen behöver lärare kunna *säkerställa att elever i behov av särskilt stöd får detta*. En tredjedel anser att de har möjlighet till detta i hög eller ganska hög grad medan två tredjedelar svarar i ganska låg grad eller inte alls. Det omvända förhållandet råder vad gäller frågan om *möjlighet att ge elever i behov av särskilt stöd goda ämneskunskaper*. Här svarar två tredjedelar att de kan tillgodose detta i hög eller ganska hög grad, 25 procent i ganska låg grad och resten inte alls.

De flesta, 84 procent, bedömer att de har möjligheter i hög grad eller ganska hög grad att använda *digitala hjälpmedel*. 14 procent i låg grad och 2 procent inte alls.

6.7.3 Kritiskt tänkande

- *kritiskt tänkande*
- *delta i diskussioner*

En av skolans uppgifter är att träna eleverna i *kritiskt tänkande* och eget ställningstagande. Av lärarna bedömer cirka 70 procent att de kan, i hög eller ganska hög grad, tillgodose detta för elever i behov av särskilt stöd. 25 procent svarar i ganska låg grad och 2 procent inte alls.

Vad gäller att stimulera *elever i behov av särskilt stöd att delta i diskussioner* svarar 80 att de har möjlighet till detta i hög eller ganska hög grad medan 20 procent anger i ganska låg grad.

6.7.4 Tilltro till sin egen förmåga

- *nyfikenhet till lärande*
- *tilltro till sin egen förmåga*
- *eget initiativtagande*

I två frågor har lärarna fått ta ställning till sina möjligheter att stimulera elever i behov av särskilt stöd till *nyfikenhet till lärande* och *att få tilltro till sin egen förmåga*. Här svarar 73 respektive 83 procent i hög eller ganska hög grad medan 28 respektive 17 svarar i ganska låg

grad. Ingen anger alternativet inte alls. Samma tendens kan ses i bedömningarna av frågan *i vilken grad kan eget initiativtagande tillgodoses för elever i behov av särskilt stöd?*

6.7.5 Delaktighet

- *delaktighet och gemenskap*
- *samarbete*
- *goda kamratrelationer*

När det gäller frågor om *delaktighet, gemenskap, samarbete och goda kamratrelationer för elever i behov av särskilt stöd* bedömer 90 procent av lärarna att de kan tillgodose detta i hög eller ganska hög grad. 10 procent svarar i ganska låg grad och ingen anger alternativet inte alls.

6.8 Din undervisning

- *organisera och anpassa undervisningen så att alla elever kan delta efter egna förutsättningar och behov*
- *få eleverna att förstå målen i ämnena*
- *stimulera elevernas lust att lära sig*
- *få igång diskussioner bland eleverna så att de lär sig av varandra*
- *hitta en strategi som passar om eleverna har svårt att förstå*
- *få eleverna att känna gemenskap och delaktighet*
- *skapa ett tillåtande klimat där elever känner sig trygga och har förståelse för varandra och varandras olikheter*
- *känner tillfredsställelse med det man gör för elevernas kunskapsutveckling*

I det här avsnittet har lärare fått bedöma sin egen förmåga vad gäller att organisera undervisningen, uppfylla de nationella målen, stimulera till kritiskt tänkande, bibringa eleven tilltro till sin egen förmåga och att få eleven bli delaktig. Sist får lärarna bedöma hur nöjda de är med sin insats för elevernas kunskapsutveckling.

Området innehåller 13 frågor Bilaga 1 (se Fråga 8a-m) och här redovisas 8 av dem.

Tre fjärdedelar av de tillfrågade lärarna anser att de *är bra på att organisera och anpassa undervisningen så att alla elever kan delta efter egna förutsättningar och behov* och har svarat stämmer helt eller stämmer ganska mycket. Lika många anser att de *kan få eleverna att förstå målen i ämnena*. Resten av svaren har givits alternativet stämmer delvis.

90 procent av de tillfrågade anser att de *är bra på att stimulera elevernas lust att lära sig* och har svarat stämmer helt eller stämmer ganska mycket. 10 procent har svarat stämmer delvis.

Vad gäller kritiskt tänkande bedömer 73 procent att det stämmer helt eller ganska mycket att *de kan få igång diskussioner bland eleverna så att de lär sig av varandra*. 17 procent svarar att det stämmer delvis och 10 procent att det stämmer lite.

För att behålla elevernas tilltro till sin egen förmåga behövs olika strategier. Cirka 80 procent av lärarna anser att det stämmer helt eller ganska mycket att de kan *hitta en strategi som passar om eleverna har svårt att förstå*. 15 procent svarar delvis och 2 procent ganska lite.

I enkäten ställdes påståendena *jag är bra på att få eleverna att känna gemenskap och delaktighet* samt *jag är bra på att skapa ett tillåtande klimat där elever känner sig trygga och har förståelse för varandra och varandras olikheter*. Av de tillfrågade angav 80 procent de mest positiva svarsalternativen stämmer helt eller stämmer ganska mycket. Resten, 20 procent, svarade stämmer delvis.

Påståendet *jag känner tillfredsställelse med det jag gör för elevernas kunskapsutveckling* besvarades av lärarna med 29 procent stämmer helt, 24 procent stämmer ganska mycket, 33 procent stämmer delvis, 5 procent stämmer ganska lite och 10 procent stämmer inte alls. Något fler än hälften har angett de positiva svarsalternativen medan 15 procent de negativa. Cirka 30 procent har hållit sig på mittenalternativet.

6.9 Lärares egna kommentarer

Sist i enkäten fanns möjlighet, för den som så önskade att lämna synpunkter eller egna kommentarer. Det framkommer inga argument mot inkludering men de faktorer som man pekar på som nödvändiga är tid och ekonomi. Tid till planering, till pedagogiska samtal och tid till att hinna med att möta alla elever. Vad avser ekonomi så innebär det ekonomiska förhållandena att åtgärder som skulle behövas för att stödja elever i behov av särskilt stöd inte kan verkställas efter var och ens förutsättning och behov. Det ekonomiska fokuset drabbar dessa elever hårdast.

7 Diskussion

Detta kapitel inleds med en reflektion över den valda forskningsmetoden och över resultatredovisningen. Därefter följer en diskussion om framgångsfaktorerna: skolledningens stöd, kompetens/kompetensutveckling, skolans ”pedagogiska anda”, arbetslaget, specialpedagogiskt stöd och elevens möjligheter. Särskilt fokus läggs på elever i behov av särskilt stöd. Arbetet avslutas med en kort egen sammanfattande reflektion och förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metodreflektion

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare skattar betydelsefulla faktorer för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning samt hur de anser att dessa kommer till uttryck i deras egen verksamhet och på skolan. Avsikten har varit att studera dessa faktorer särskilt utifrån elever i svårigheter.

Metodvalet, en omfattande enkät till grundskollärarna i en kommun, har gett ett brett underlag att hämta resultat ifrån. För att förenkla distributionen och datainsamlandet gjordes enkäten digitalt vilket kan vara en av förklaringarna till bortfallet. Det upplevs kanske lättare att lägga den åt sidan när den inte presenterats personligen. En annan förklaring kan vara den tidsbrist många lärare upplever sig ha. Man vill lägga tiden och kraften på andra saker än att fylla i en enkät som man inte får någon egen vinning av. Att fylla i en enkät kräver att man tänker ut svar och tar ställning i olika frågor. Något som kan upplevas ta kraft.

Detta gör att frågan om vad som kännetecknar dem som svarat på enkäten blir aktuell. Är de svarande representativa för gruppen? Är det i huvudsak de som har ett särskilt intresse för inkludering som svarat? Är de som upplever sig ha något missförhållande överrepresenterade?

Respondenterna har svarat på frågor genom att välja ett av flera fasta svarsalternativ. De angivna svaren redovisas med procentsatser vilka visar hur många procent av de svarande som angivit ett visst svarsalternativ. Vid sammanställning och presentation av dessa blir det mycket läsning av olika siffror vilket kan vara tröttsamt och upplevas som dåligt flyt i läsningen. För studiens tydlighet har dock detta förfarande valts. För läsaren finns möjlighet att välja de frågor eller frågeområde som denne är särskilt intresserad av. Där det varit lämpligt har skalstegen på var sida om mittenalternativet slagits samman två och två.

Vad gäller studiens begränsningar så ger enkäten in bild av hur lärare upplever sin situation vid en viss tidpunkt. Det går inte att utläsa de bakomliggande orsakerna till varför lärarna svarar på ett visst sätt. En ytterligare begränsning är att det inte framgår hur lärare har tolkat de påståenden de hade att ta ställning till, studiens validitet. Den som ska svara måste både förstå frågornas innehåll och uppfatta frågan så som den var menad (Patel & Davidsson, 2003, s.75).

Valet att använda enkät och dela ut den till samtliga grundskollärare i en kommun hade, vid ett större svarsdeltagande, gett en nyanserad bild av vad lärare ansett viktigt vid inkludering. Med tanke på det begränsade deltagandet uppkommer frågan om metodens lämplighet. Hade

en intervjuundersökning givit en tydligare förståelse för ämnet? En nackdel med detta, jämfört med en enkätundersökning, är att intervjuarens egna tolkningar och värderingar styr resultatet. Något som inte är lika mycket förekommande vid en enkät.

Studien är inte generaliserbar men kan bl.a. ge ett underlag för diskussioner på skolor och i arbetslag och stimulera till egen reflektion. Anledningen till en undersökning är att producera kunskap vilken kan bidra till att starta en process som leder till förändring (Patel & Davidsson, 2003, s.11).

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur grundskollärare, som arbetar i en kommun som beslutat att arbeta inkluderande i en skola för alla, skattar faktorer som i forskning framkommit som betydelsefulla för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Den ska också identifiera hur lärarna uppfattar förhållandena för dessa faktorer på den egna skolan och i den egna verksamheten. Resultatet av enkäten lyfter fram en bild av lärares upplevelser av det aktuella läget i kommunens grundskolor.

7.2.1 Skolledningens stöd

En skola för alla och inkluderande undervisning innebär att alla ska ha rätt till samma helhet (Jakobsson & Nilsson, 2011, s.38). Skolledningen har att organisera det särskilda stödet på skolenheten. Hur det ska ges, till vem och i vilken omfattning. I enkäten efterfrågades lärares syn på skolledningens roll som en framgångsfaktor för inkludering. En klar majoritet, ca 80 procent, menade att skolans ledning och organisation har stor betydelse för att stöd till elever ska bli verkningsfullt. Angående förhållandena på den egna skolan ansåg 68 procent att de har förtroende för skolledningen sätt att sköta sitt arbete och att de får stöd av denna i sitt arbete.

Skolans värdegrund och den pedagogiska verksamheten i klassen behöver tillrättaläggas för den aktuella situationen. Ett dilemma i anslutning till delaktighet och lärande handlar om elevers deltagande i gemenskapen samtidigt som de har behov av speciella insatser. Hur, av vem och när ska elever få stöd och träning av särskild personal inom skolan eller habiliteringen? Detta är frågor att ta ställning till i varje enskild skolsituation och kräver samarbete mellan skolpersonal, så som rektor, lärare, specialpedagog, skolhälsovård, och hemmet dvs. föräldrar och barn (Jakobsson & Nilsson, 2011, s.43). Det är av vikt att analysera och reflektera över de organisatoriska, pedagogiska och ekonomiska motiven kring olika ställningstaganden för elever i behov av särskilt stöd.

Vad avser arbetet med elever i behov av särskilt stöd anser mindre än hälften, ca 40 procent, att de får stöd av skolledningen i detta. Lika många, 40 procent, anser att skolledningen är insatt i klassens sätt att arbeta.

Rektor, tillsammans med övrig personal, ansvarar för att en likabehandlingsplan upprättas utifrån de mål som bestämts nationellt och kommunalt. Den handlar om hur skolans verksamhet ska bedrivas utifrån tillgängliga resurser (Jakobsson & Nilsson, 2011, s.57). Här skriver 60 procent av de tillfrågade att de anser sig ha goda möjligheter att vara med och påverka de beslut som fattas.

Att mindre än hälften upplever att skollädaingen är insatt i och stöder deras arbete med elever i behov av särskilt stöd måste ses som ett problem då varje enskild skolsituation i dessa fall kräver särskilda ställningstaganden. Det blir svårt att fatta rätt beslut när parterna inte delar samma beslutsunderlag.

Det finns formellt angivna regler för vad som är skolans respektive hemmets ansvar och det är betydelsefullt med en god kommunikation mellan dessa för att rollfördelningen ska bli tydlig (Jakobsson & Nilsson, 2011, s.43). För att upprätthålla denna kommunikation krävs att alla parter, lärare, rektor, och elevhälsoteam, är insatta i de rådande förhållandena. Som ovan visats har inte lärarna upplevelsen av att det är på detta vis.

7.2.2 Arbetslaget

I den statliga utredningen "Elevens framgångskolans ansvar" (Ds 2001:19) betonas arbetslagets betydelse för en god pedagogisk verksamhet. Det är skolans viktigaste samarbetsarena. Personerna i arbetslaget bör förenas i en grundsyn på barns lärande och utveckling (Persson, 2007, s.109).

Bladini (2011, s.60) menar att kunskap om världen och verkligheten är något som människor konstruerar tillsammans i ett sammanhang. Samtalen i arbetslaget kan handla om verksamheten dess genomförande och organisation. Att ge råd för förändring och förbättring av elevernas situation. Samtalen kan också röra lärarnas egna funderingar och frågor och vara av reflekterande och perspektivutvidgande art. Man kan vara lojala och ge ömsesidigt stöd, autonom samverkan, men också granska varandras verksamhet och ge återkoppling, kritisk samverkan. Den sistnämnda innebär större utvecklingsmöjligheter än den första. Nästan alla, mer än 90 procent av lärarna, värdesätter tid till planering för lärande och tid för reflekterande samtal med kollegor högt.

På den egna skolan anger hälften att de lägger stor eller ganska stor vikt vid att diskutera och planera undervisningen tillsammans medan en tredjedel anser att det förekommer regelbundna pedagogiska samtal i hög eller ganska hög grad. Under rubriken egna kommentarer pekar flera lärare på tidsbrist som en orsak.

I en undersökning av Lander och Giota inom ramen för Skolverkets kvalitetsgranskning 2001-2003 (Skolverket, 2003) framkommer att en majoritet av lärarna samarbetar bra kring elever i svårigheter. Den autonoma samverkan, där man delar med sig av råd och stöd, fungerar bättre än den kritiska, där man diskuterar varandras metoder eller granskar elevers prov.

En klar majoritet av lärarna skattar samverkan i arbetslag som betydelsefullt för inkludering, vilket även stöds av en studie av Ahlberg (2001). Den visar att många lärare anser att en fungerande kommunikation i arbetslagen är en viktig förutsättning för att kunna möta olika elever. Även Andersson (1996) betonar samarbete som en nödvändig förutsättning emellan skolans anställda så att dessa blir samstämda och tydliga runt eleven.

Persson (2007, s.110) menar att om arbetslagets mål är att söka lösa de problem som har att göra med att barn är olika och lär på olika sätt och i olika takt, finns goda möjligheter att alla upplever meningsfullhet och glädje i arbetet.

7.2.3 Kompetens och kompetensutveckling

Under rubriken kompetens har tidigare beskrivits hur upplevelsen av kompetens kan kopplas till de egna prestationerna. Man tror sig om att kunna något (Lander & Giota, 2003). Samarbete i arbetslag kan göra att man kan ta till vara andras tidigare erfarenheter och på så sätt öka den egna kompetensen. Med informativ återkoppling på utförda prestationer kan den professionella självkänslan stärkas (Persson, 2007, s.106).

I enkäten är lärares kompetens en framgångsfaktor för inkluderande undervisning som skattas högt. Cirka 90 procent anser att den är av stor eller ganska stor betydelse.

För en inkluderande pedagogisk verksamhet krävs ökade kunskaper om hur olika faktorer påverkar möjligheterna för individers delaktighet, utveckling och lärande. Lärare med denna kompetens kan utveckla arbetsformer och arbetsätt för att skapa goda lärandemiljöer för alla elever och de kan förbättra förhållningssätt, värderingar och bemötande för dessa. Lärare som har en kombination av ämneskunskaper, didaktiska och fördjupade specialpedagogiska kunskaper blir en tillgång i arbetslaget och ökar arbetslagets samlade kompetens (Persson, 2007, s. 108).

I enkäten tillfrågades lärare om de anser att fortbildningen på den egna skolan är genomtänkt och om de anser att de får den fortbildning de behöver för att kunna utföra sitt arbete på ett kompetent sätt. På var och en av dessa frågor svarade bara en tredjedel att fortbildningen gavs planmässigt och i önskad grad medan en tredjedel ansåg att den motsvarade deras förväntningar i liten grad eller inte alls.

En form av kompetensutveckling är handledning. Dessa samtal innebär en möjlighet till lärande och utveckling och rör lärares handlande och tänkande (Bladini, 2011, s.59). Bladini beskriver flera studier av handledningssamtal vilka samtliga visar att specialpedagogers handledningssamtal kan bidra till en utveckling mot en mer inkluderande skola. Detta stöds av lärarna där ungefär 90 procent anser att tillgång till handledning har stor betydelse för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt.

Med hänsyn till ovanstående kan det vara en fråga att diskutera på skolorna i vilken form lärares kompetensutveckling ska ske.

7.2.4 Skolans pedagogiska anda

I skollagen (SFS 2010:800) kan man läsa att skolan ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt främja deras utveckling till harmoniska människor. Särskild hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. För att leva upp till denna skrivning behövs en gemensam positiv syn på inkludering. 88 procent av lärarna ansåg att de lägger stor vikt vid att deras skola utvecklar en sådan. När det gällde att utveckla en fungerande inkluderande verksamhet minskade antalet positiva svar med tio procent men detta visar ändå att arbetet med inkludering anses som viktigt.

Alla ska få känna delaktighet och gemenskap. Detta angavs av cirka 90 procent av lärarna som en viktig framgångsfaktor. De menade att man vid den egna skolan lägger stor vikt vid att göra elever i behov av särskilt stöd delaktiga på såväl lektioner som raster.

Individer som är resurssvaga ska kunna kompenseras, vilket kan innebära olika former av specialpedagogiskt stöd, och tillrättaläggande av klassrumsbetingelserna. En viktig del i

arbetet är att bygga upp elevernas självförtroende. (Persson, 2007, s.36). Här svarade 86 procent av lärarna att detta är något de lägger stor vikt vid. Giota (2002) menar att lärarens positiva respons kan öka elevernas motivation.

Sociokulturella företrädare menar att lärande sker i sociala sammanhang och den miljö där pedagoger och elever samspelar blir avgörande för vilket lärande som kan ske. Ett begrepp inom den sociokulturella teorin är den proximala zonen dvs. vad en människa har möjlighet att prestera. Det är skillnaden mellan vad barn klarar på egen hand eller med hjälp av andra (Samuelsson & Eriksson, 2011, s.78). Här skulle man kunna se elevers olikheter som en tillgång i det pedagogiska arbetet men endast 34 procent av lärarna angav detta som en framgångsfaktor.

Kanske kan skolans mål att uppnå vara en begränsande faktor, alla ska uppnå samma mål vid samma tidpunkt. En elev som hamnar i svårigheter i skolarbetet utgör en svårighet för läraren. Denne kan uppleva problem med att rätta till för alla elever och problem med att skapa en lugn lärandemiljö.

7.2.5 Specialpedagogiskt stöd

Tillsammans med rektor ska specialpedagogen arbeta för en verksamhet som är till för alla, utveckla en så god lärandemiljö som möjligt för alla barn. Denne ska också arbeta nära lärare och arbetslag och kunna göra kartläggningar och analyser för att utveckla arbetsformer och arbetssätt för enskilda elever. Specialpedagogen ska upprätta åtgärdsprogram och i vissa fall genomföra och utvärdera dessa. En uppgift är att vara en kvalificerad samtalspartner till lärare och föräldrar (Persson, 2007, s.65).

I enkäten svarade cirka 85 procent av lärarna att de värdesätter tillgång till specialpedagogisk kompetens och till handledning stort och ungefär lika många menar att de skulle behöva större specialpedagogiskt stöd i arbetet med eleverna. Lika många menar också att eleverna skulle behöva mer stöd av specialpedagog i klassen.

Vad gäller det specialpedagogiska stödet till elever har den fråga som lyder ”eleven ingår i vanlig klass och får stöd av specialpedagog” fått flest positiva svar. Ungefär 60 procent angav detta som vara av stor betydelse. Minst positiva är lärare till det stöd som ges till elever i särskild undervisningsgrupp där bara 20 procent gav svaret att detta är av stor betydelse.

Detta visar att den forskning som pekar på, att elever i svårigheter utvecklas bäst i vanliga klasser, fått gehör ute på skolorna. Att specialpedagogen ska arbeta som ett stöd till klassen och till den enskilde eleven i dennes vanliga miljö samt att i samtal med läraren diskutera arbetssätt och arbetsformer. Hattie (2009) menar att undervisande lärare och eleven själv är de som har den bästa kontrollen på elevens kunskapsnivå vilket styrker stöd inom klassens ram som det mest effektiva.

I Skolverkets studie ”På andras villkor” (2006, s.38) noteras att lärare som varit verksamma en längre tid upplever en positiv utveckling i skolans syn på elever i behov av särskilt stöd.

Värt att notera är lärarnas tankar om åtgärdsprogrammet som framgångsfaktor. Endast 51 procent ser positivt på åtgärdsprogram och anser att de har stor eller ganska stor betydelse medan 49 procent är negativa och anser att de har ganska liten eller ingen betydelse.

7.2.6 Elevens möjligheter

Detta avsnitt utgår från enkätens frågeområden ”skolans undervisning” och ”din undervisning”. Det visar bland annat lärares uppfattningar om olika sätt att möta och undervisa elever i behov av särskilt stöd.

Med elevens möjligheter menas här tron på sin egen förmåga, delaktighet, samarbete, kritiskt tänkande och måluppfyllelse. Elevens möjligheter är beroende av lärarens möjligheter att påverka undervisningen och förhållandena på den egna skolan (Lander & Giota, 2003).

Vad gäller undervisningens organisation menar många, drygt 80 procent, att de kan tillrättalägga arbetsformer och arbetssätt så att alla elever kan delta efter egna förutsättningar och behov.

Detta stöds av Lander och Giotas studie inom ramen för Skolverkets kvalitetgranskning (Skolverket, 2003). En av delarna i denna handlar om lärarnas professionella självkänsla, hur den tar sig uttryck i undervisningen och hur man motiverar och hjälper elever att lära. Här är frågorna liknande de i föreliggande enkät som handlar om ”skolans undervisning” och ”din undervisning” t.ex. ”Jag är bra på att få eleverna att förstå målen, ta eget ansvar, lära sig det väsentligaste i ämnet, få igång diskussioner m.m. Mellan 70-80 procent av de svarande anger positivt svar på respektive fråga.

Vad gäller tillgången till rikt och varierat undervisningsmaterial samt att kunna påverka schemat och den fysiska miljön är viktigt för hur lärare kan realisera sina idéer om undervisningen (Lander & Giota, 2003). Här visar de båda undersökningarna samstämmiga resultat och hälften av de svarande har angett att deras behov av detta är tillgodosett. Vad gäller digitala hjälpmedel svarar ca 80 procent att de har god tillgång till detta.

Lärares förmåga att fokusera på det som är väsentligt i undervisningen samt att ha tydliga förväntningar på prestation är enligt Hattie (2009) en effektiv framgångsfaktor. Två tredjedelar av lärarna anser att de kan bibringa eleverna goda ämneskunskaper och få dem att förstå målen i ämnena. I Landers och Giotas studie (2003) anser lärare att det är svårast att få elever med emotionella svårigheter att lära sig det väsentligaste i ämnet och att få eleverna att lära av varandra.

När det gäller elever i behov av särskilt stöd anser många, ungefär 80 procent, att de kan stimulera dessa till tilltro till sin egen förmåga, nyfikenhet till lärande, kritiskt tänkande, delta i diskussioner. Resten menar att de kan detta i ganska låg grad. Ingen ger svarsalternativet ”inte alls” vilket hade varit att helt underkänna sitt eget arbete.

Endast en tredjedel anser att de kan säkerställa att de elever som behöver ha specialpedagogiskt stöd för att nå ämnesmålen får detta. Skolans ekonomi är inte utarbetad i enlighet med vad styrdokumentet anger.

Ungefär 90 procent angav klasstorleken som en framgångsfaktor medan 80 procent ansåg att de var bra på att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna känner trygghet och gemenskap. De resterande menade att de var ganska bra på det. Om det varit så att resten svarat att de inte kunde tillgodose elevernas behov av delaktighet, samarbete och goda kamratrelationer hade det varit allvarligt eftersom kunskapsinhämtande förutsätter en god lärandemiljö. Hattie (2009) anger att arbetsro och ett gott klassrumsklimat skapar förutsättningar för lärande eftersom lektionstiden kan utnyttjas effektivt. Den sociokulturella

teorins grundantagande, att lärande sker i samspel med andra (Vygotskij, 1978; Säljö, 2000; Dysthe, 2003), hade då inte uppfyllts.

Enkätens sista påstående lyder ”jag känner tillfredsställelse med det jag gör för elevernas kunskapsutveckling”. Här anger hälften av lärarna de två mest positiva svarsalternativen mot 15 procent de två mest negativa.

Vid studerandet av ovanstående framkommer, det tänkvärda, att cirka 70 procent av de tillfrågade lärarna svarar, att de inte kan eller kan i ganska låg grad, säkerställa specialpedagogiskt stöd till elever i behov av sådant.

Det är även tänkvärt att 20 procent anger att de i ganska låg grad kan organisera undervisningen så att elevernas behov av goda klassrumsbetingelser och lärande blir optimerat.

Hattie (2009) visar att den viktigaste faktorn för elevers kunskapsinhämtande är lärares engagemang. Hattie menar att 16-60 procent av elevernas prestationer beror av läraren medan 20 procent har att göra med olika skolfaktorer. Engagerade lärare har goda relationer till eleverna, arbetsro, tydliga undervisningsmål och de hjälper eleverna, inom klassens ram, med strategier och förklaringar av undervisningsmaterialet.

7.3 Sammanfattning

Avsikten med enkäten var att synliggöra lärares tankar om viktiga framgångsfaktorer för inkludering. Vad gäller inkludering som fenomen visar svaren att lärarna har en positiv syn på detta och arbetar aktivt för att få en fungerande inkluderande verksamhet. Den gemensamma grundsynen är att skolan ska kunna ta emot en mångfald av elever med olika behov av stöd i lärandet men man har svårt att se elever i behov av särskilt stöd som en tillgång i det pedagogiska arbetet. Att ha tillgång till specialpedagogiskt stöd samt att få kompetensutveckling genom specialpedagogisk handledning sågs som värdefullt. Det specialpedagogiska stöd som ges till elever ansågs av de flesta vara mest effektivt om det gavs inom klassens ram, vilket ligger i linje med inkluderingstanken samt den svenska skollagstiftningen och internationella överenskommelser.

En sammanfattning av enkäten ger att 80-90 procent av lärarna anser att de kan stimulera elevernas lust att lära sig och att organisera undervisningen så att arbetet flyter väl. De har ett bra klassrumsklimat och får eleverna att känna delaktighet och trygghet. De hittar strategier för att hjälpa de elever som har svårt att förstå.

Mellan 70-80 procent anger att de kan tillgodose måluppfyllelser för eleverna, dvs. får eleverna att förstå målen och kan bibringa eleverna goda ämneskunskaper.

Svårast är att få elever med emotionella svårigheter att lära sig väsentliga saker, vilket även överensstämmer med vad som även visat sig i andra studier (Lander & Giota, 2003). Ogden (1993, s.53) beskriver denna problematik som mer intensiv och svårare att komma tillrätta med.

De faktorer som anges som viktigast för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt är skolans ledarskap och organisation, lärarkompetens, klassrumsklimat, klasstorlek, specialpedagogiskt stöd, extra lärarresurs i klassen samt samverkan mellan kollegor. Mindre än hälften menar att användandet av digitala verktyg är en framgångsfaktor, vilket är ett intressant resultat, värd att fundera kring, eftersom dessa lyfts fram i rapporter och forskning som betydelsefulla verktyg, särskilt för elever i behov av särskilt stöd. I rapporten *Effektivt användande av IT i skolan* (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s.25) i vilken man analyserat flera nationella och internationella studier, står att läsa om flera positiva effekter för elevers lärande som uppstår vid användandet av digitala verktyg. I rapporten framställs IT generellt sett ha en positiv effekt när det gäller att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Det påtalas också en tydlig upplevd nytta av IT som ett redskap för elever i behov av särskilt stöd. Man lyfter bl.a. det individualiserade arbetssättet som IT bidrar till, samt att IT kan förbättra attityder, koncentration och motivation till lärandet. Dock betonas i rapporten att tekniken i sig inte är avgörande för dessa effekter, utan det är pedagogens kompetens och förhållningssätt som är betydelsefullt för lärandet. Vad som kan vara värt att notera är att rapporten lyfter fram många respondenters frustration över att ”de är medvetna om att IT kan innebära stora vinster för eleverna, men att de själva inte har kunskap och/eller tid att utveckla användningen” (s.25).

När det gäller åtgärdsprogram anger endast hälften det som verkningsfullt eller ganska verkningsfullt och lika många menar att undervisning i särskild undervisningsgrupp är effektivt (se Giota & Emanuelsson, 2011); vilket är intressant information i relation till den trend som forskningen visar av ökande antal särskilda undervisningsgrupper, trots att det framkommit i studier och forskning att elever i behov av särskilt stöd presterar bättre i en inkluderande undervisning än i olika typer av särskiljande undervisning (SOU, 2003:35).

Nästan alla anser sig kunna stimulera elevernas nyfikenhet och lust och har ambitionen att arbeta enligt vad styrdokumentet bestämmer så som:

- Undervisningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.
- Den ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.
- Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen.
- Alla barn ska ges den ledning de behöver för sin personliga utveckling

De flesta anser sig inte få de förutsättningar som krävs. Hälften av de tillfrågade har en vilja att utveckla undervisningen ytterligare för att tillgodose behoven hos alla elever. De anger tid som den dominerande faktorn för att uppnå en fungerande inkludering. Under rubriken ”egna kommentarer och synpunkter” skriver många att skolans bristande ekonomi är en orsak till hög arbetsbelastning på lärarna. Det finns för lite resurser, både vad gäller personal och den fysiska miljön, för att tillgodose elevernas behov.

Så gott som alla, 95 procent, svarar att tid är den viktigaste förutsättningen för att uppnå en undervisning som tillgodoser alla elever. Tid till planering för lärande och undervisning och tid för reflektion och utvecklande samtal med kollegor.

Att tiden är en begränsande faktor är något att fundera vidare kring. Vi har den tid vi har. Läger vi den på rätt saker? Använder vi den på de faktorer som gynnar eleven mest? Hur påverkar det eleverna att vistas i en miljö där upplevelsen av tidsbrist råder? Får elever använda den tid de behöver för sitt lärande? Får de tillräckligt med lärartid?

Bättre klassrumsbaserade betingelser, ledarskap och samverkan mellan kollegor leder till ökad professionell självkänsla hos lärarna och därmed ökad arbetsglädje och det blir lättare att stå ut med den arbetsbörda lärare har.

7.4 Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar vad lärare anser vara betydelsefulla framgångsfaktorer. Att diskutera vad begreppen innebär, och få en gemensam förståelse, ger en god grund för att skapa en välfungerande undervisning och organisation kring elever i behov av särskilt stöd. Differentiering och segregering ger inte positiva effekter på elevers studieresultat (Giota & Emanuelsson, 2011). Här är specialpedagogen en viktig aktör för att i samspel med lärarna verka för att se en mångfald av elever som en möjlighet och inte som ett hinder för lärande. Specialpedagogen har, som studien visar, en angelägen uppgift att arbeta med föreställningar, inställningar och värderingar. I studien framkommer även att ett gemensamt positivt förhållningssätt är en framgångsfaktor. Skolledningen har en viktig roll i detta genom att med sitt deltagande göra lärarna säkra på nyttan med inkluderingsarbetet och genom att de delar samma förståelse för fenomenet som lärarna.

7.5 Fortsatt forskning

I styrdokument och allmänna råd har det gjorts klart att individen inte ska ses som bärare av problemen. Denna studie visar en klar vilja hos lärarna att anta ett relationellt perspektiv men är det detsamma som att i verkligheten arbeta efter detta. Våra erfarenheter är att lärare har svårt att hitta arbetssätt och arbetsformer som leder alla elever till ett bättre lärande, även om ambitionen för detta finns.

I denna studie har det framkommit vad lärare anser som viktiga framgångsfaktorer för ett inkluderande arbetssätt. Det vore intressant att undersöka hur politiker och skolans huvudmän tänker kring begreppen och vilka förväntningar de har på hur de olika professionerna i skolan ska utforma undervisningen efter en mångfald av elever.

Det vore även intressant att anta ett elevperspektiv och synliggöra hur en större elevgrupp ser på inkludering. Upplever eleverna själva sig som inkluderade? Hur ser eleverna själva på att undervisas i klassrummet, enskilt eller i mindre undervisningsgrupper? På vilket sätt vill eleverna undervisas och när anser eleverna själva att de lär sig bäst?

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsfält i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björck – Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck – Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik* (s.85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, K. (2011). Att tillsammans ta ett steg tillbaka. I A-L. Eriksson, K. Göransson & C. Nilholm (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (55-69). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (Red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clarc, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red). (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Clarc, C. et al. (1998). Introducing the issue of theorising. I C. Clarc. A. Dyson & A. Millward (Red). *Theorising special education*. London and New York; Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I T. Tössebro (Red.). *Integrering och inkludering* (101-120). Lund: Studentlitteratur.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Sammanfattande rapport.
- Fishbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giota, J. (2002) *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. Pedagogisk forskning i Sverige, 2002 årg. 7 nr 4, s.(279-3059). ISSN 1404-6788.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD rapport Nr. 2007:03. Göteborgs universitet.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd till vem och hur? Rektorer hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Nr 1) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Göransson, K. (2011). Skolutveckling som förebyggande arbete. I Eriksson, A-L, Göransson, K. & Nilholm, C. (Red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haug, P. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Hägnesten, T. (2007). *Diagnos i skolan – pedagogiska insatser*. Lärarhögskolan: Stockholm.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Lander, R. & Giota, J. 2003: *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, Lgr80.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Effektivt användande av IT i skolan. Analys av internationell forskning*. Rapport 17. Stockholm: Liber Distribution.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? –Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-

- Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.100-112). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ogden, T. (1993). *Sociala och emotionella störningar*. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (s.51-87). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Studentlitteratur: Lund.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik – vid vägskäl eller vid vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s.52-65). Stockholm; Vetenskapsrådet.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I S. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Samuelsson, J. & Eriksson-Gustavsson, A-L. (2011). Att lära sig – hur kan det gå till?. I Eriksson, A-L, Göransson, K. & Nilholm, C. (Red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s.73-95). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185 *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionens rapport 2010:14. *Rätten till kunskap – en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Diarienummer 40-2009:2037. Stockholm.
- Skolinspektionen, (Dnr 2010:1284). *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. <http://www.skolinspektionen.se/forskningsamanstallning>. Hämtad 20130530.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken*. Rapport 362. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm; Fritzes.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. I C. Clarc., A. Dyson & A. Millward. (Red.). *Theorising special education*. London and New York. Routledge.

- SOU (1993:63, Kap. 9). *Kompetens för att möta alla elever. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99/*. Stockholm; Utbildningsdepartementet. Hämtad 2012-11-20 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676>.
- SOU (1998: 66). *FUNKIS - Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2003:35). *För den jag är- om utbildning och utvecklingsstörning*. Utbildningsdepartementet.
- SOU (2004). *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Utbildningsdepartementet.
- Stagnvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clarc., A. Dyson., & A. Millward. (Red.). *Theorising special education*. London and New York. Routledge.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (1998) *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 4.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie, 0348-8705; 2006; 2.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. (3:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Tössebro, J. (Red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utrikesdepartementet: FNs deklARATION om de mänskliga rättigheterna. (1948).
- Utrikesdepartementet: FNs konvention om barnets rättigheter.(1989). SÖ 1990:20.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vygotsky. L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 2: Brev till rektorer

Hej!

Jag heter Annette Andreasson och arbetar som grundskollärare i XX stad. Jag läser specialpedagogprogrammet och står nu inför den avslutande examensuppsatsen som jag kommer att genomföra tillsammans med en studiekamrat.

Vi vill genomföra en webbaserad enkätundersökning bland lärare i årskurs 1-9 om vad de uppfattar som viktiga förutsättningar för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Sådana förutsättningar berör alla elever, men särskilt fokus kommer att läggas på särskilt stöd. Vi har även valt att begränsa oss till följande områden:

- 1 skolledningens stöd
- 2 arbetslagets samverkan och funktion
- 3 kompetens/kompetensutveckling
- 4 specialpedagogiskt stöd
- 5 elevens möjligheter

Vår tanke är även att undersökningen skulle kunna vara av intresse och nytta för olika intressenter inom skolområdet i XX stad; men framförallt vara av nytta i skolors utvecklingsarbete genom att exempelvis utgöra underlag för diskussioner inom lärarlag, på möten, studiedagar, konferenser etc.

Jag vill även framföra att jag har haft träff med verksamhetschefen XX, där vi gått igenom frågorna i enkäten. Han ser positivt på enkäten och ger sitt fulla stöd till undersökningen.

Vår förhoppning är nu att även *alla* ni rektorer ställer er positiva till och godkänner genomförandet av undersökningen, så att den blir så heltäckande (kommunövergripande) som möjligt. Som tack kommer vi självklart att skicka er resultatet av undersökningen.

Vid eventuella frågor kan ni kontakta mig via mail eller mobil 0704-886626.

Vi önskar svar fortast möjligt, men senast inom en vecka.

Vi hoppas på en snar återkoppling och så klart - ett positivt svar!

Mvh

Annette Andreasson

Bilaga 3: Information i samband med enkätutskick

Förutsättningar för att uppnå en fungerande inkluderande undervisning

Hej!

Vi är två studenter vid Göteborgs universitet som genomför en enkätundersökning bland lärare i årskurs 1-9 om vad de uppfattar som viktiga förutsättningar för att kunna uppnå en fungerande inkluderande undervisning. Sådana förutsättningar berör skollära stöd, arbetslagets samverkan och funktion, kompetens/kompetensutveckling, skolans "pedagogiska anda", specialpedagogiskt stöd och elevens möjligheter. Det berör alla elever men ett särskilt fokus läggs på särskilt stöd.

Undersökningen görs med hjälp av en webbenkät. Den tar ca 15-20 minuter att fylla i. Det är frivilligt att vara med i undersökningen, men det är viktigt att så många som möjligt svarar, annars blir resultaten osäkra.

Dina svar är skyddade av bestämmelser i särskilda lagar såsom sekretesslagen. Det betyder att svaren behandlas konfidentiellt och att inga andra än de som arbetar med undersökningen kommer att få se svaren. Enkäterna är kodade och de insamlade svaren redovisas så att ingen kan se vad en enskild individ har svarat.

Enkäten behöver vara besvarad senast den 6 maj 2013.

Svara genom länken nedan.

Tack på förhand!

Vi svarar på dina frågor

Anne-Marie Sjöstad 0703-854707

Annette Andreasson 0704-886626 annette.andreasson@skola.molndal.se

Här kan du fylla i formuläret **Förutsättningar för att uppnå en fungerande inkluderande undervisning**: https://docs.google.com/forms/d/11k-rGHeHEoif2YsUSZK_-SDbNHinYbhy49k6T8_hs44/viewform?sid=328eee4f69df15e&token=pGBWPD4BAAA.umK3vK8Fcf6xAVa2BLTW9Q.veu-jCL8B5GmXBfSdzvM4Q