



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ett klassrum för vem?

*- Hur lärare arbetar för att inkludera och anpassa undervisningen efter
elevernas skiftande behov*

Petra Olsson, Emma Samuelsson, Anna Thyselius

LAU390

Handledare: Jane Pettersson

Examinator: Olof Reichenberg

Rapportnummer: HT13-2480-02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Ett klassrum för vem? - *Hur lärare arbetar för att inkludera och anpassa undervisningen efter elevernas skiftande behov*

Författare: Petra Olsson, Emma Samuelsson, Anna Thyselius

Termin och år: HT-13

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jane Pettersson

Examinator: Olof Reichenberg

Rapportnummer: HT13-2480-02

Nyckelord: Inkludering, Elever i svårigheter, En skola för alla, Individanpassning, Klassrumsundervisning

Sammanfattning

Studiens syfte är att öka kunskapen och förståelsen för hur lärare i praktiken arbetar i skolans klassrum för att uppnå målet "en skola för alla". Samt undersöka hur lärare i praktiken arbetar med och tänker kring att undervisa inkluderande för att alla elever aktivt ska delta i undervisningen, men också hur de arbetar med individanpassad undervisning. För att få ta del av tolv mellanstadielärares tankar och reflektioner genomförde vi kvalitativa intervjuer som vi transkriberade och analyserade. Under bearbetning av teori och intervjuer fick vi en djupare förståelse för hur lärare i praktiken arbetar för att inkludera alla elever i undervisningen. Vi insåg också att tolkningen av hur man undervisar inkluderande varierar mycket hos lärarna men även hos forskare. Under arbetet har uttrycket "en skola för alla" varit centralt då detta är en vision som alla skolor strävar efter och som många gånger berörs i samband med begreppet inkludering. För att kunna arbeta mot en skola för alla är inkludering nödvändigt anser många forskare och lärare. Analysen av de intervjuade lärarnas utsagor visar att inkludering inte behöver betyda att elever alltid undervisas i helklass utan att elever kan inkluderas i en skola, en klass, på olika sätt. För att alla elever ska kunna tillgodose sig undervisningen i skolan behöver skolan anpassa sig till eleverna, vilket i många fall betyder att helklassundervisning inte fungerar. Av analysen framkommer att eleverna inte nödvändigtvis behöver vara fysiskt närvarande i klassrummet hela tiden, för att vara inkluderade i gemenskapen i klassrummet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Styrdokument genom tiderna	5
2. Syfte	7
3. Teori och tidigare forskning	8
3.1 Inkludering	8
3.1.1 <i>En skola för alla eller en skola för alla</i>	9
3.1.2 <i>Nivågruppering</i>	10
3.2 Elever i svårigheter	12
3.2.1 <i>Normalitet/normer</i>	13
3.2.2 <i>Miljön/Kontext</i>	14
4. Metod	16
4.1 Kvalitativ intervju	16
4.2 Urval	16
4.3 Bearbetning och analys	17
4.4 Etik	17
4.5 Generaliserbarhet	17
5. Analys	18
5.1 Hur ser lärarna på att undervisa inkluderande?	18
5.2 Vilka fördelar/ nackdelar anser lärarna att det finns med att undervisa i helklass gentemot i mindre grupper?	21
5.3 Vilka möjligheter har lärarna att anpassa undervisningen för att tillgodose alla elevers olika behov?	26
5.4 Sammanfattning	28
6. Slutdiskussion	29
7. Referenser	31
8. Bilaga 1	34

1. Inledning

I en debattartikel i Svenska Dagbladet (2011) uttalar fem lärare att skolan idag mer och mer kommer att bli en skola som inte kan möjliggöra för alla elever att uppnå aktuella kunskapskrav. I dagens skola finns det för få lärare och för lite resurser för att kunna individanpassa undervisningen i den utsträckning som krävs för att alla elever ska kunna nå kunskapskraven. Elever har olika behov och förutsättningar och det är lärarens uppgift att skapa en klassrumsmiljö som är accepterande och där olikheter ses som en tillgång. Är det en skola för alla ska det finnas möjlighet för alla elever att klara kraven och inte bara vistas i skolan (Appeltofft m.fl., 2011, 9 oktober). Även i Göteborgs-Posten skriver Svensson (2010, 3 juli) om 23 psykologer som har skrivit under ett gemensamt uppdrag där de riktar sig till styrande politiker. Psykologerna menar att den rådande situationen i skolan idag med stora barngrupper är helt förödande för barnens hälsa och utveckling. Det är svårt för skolan att bedriva sitt uppdrag, då nedrustning av skolan har pågått i decennier. Dessutom behöver samhällets syn på förskola och skola förändras och resurserna i samhället fördelas där behovet är som störst. De menar att en konsekvens av detta är att eleverna blir mindre stresståliga och får psykisk ohälsa vilket påverkar deras resultat i skolan, såväl kunskapsmässigt som socialt. Vidare beskriver psykologerna hur detta mönster upprepar sig, generation efter generation. Om elever inte får hjälp i skolan riskerar de att bli en belastning för samhället, det är dessa barn som tenderar att kosta samhället då de i många fall inte kan klara av ett arbete och även i vissa fall riskerar att hamna i kriminalitet.

Utbildningsdepartementets statssekreterare Bertil Östberg (FP) poängterar å andra sidan att resurserna inom skolan alltid kommer vara begränsade och kostnadskrävande. Han uttalar att det inte finns något svar på vad en rimlig klasstorlek är, men att en "duktig lärare kan säkert fungera bra med 30 elever" (Almer, 2013, november).

Brodin och Lindstrand (2010, s. 22-25) däremot poängterar att klasserna är stora och resurserna begränsade, vilket i sin tur kan leda till att elever i svårigheter får mindre stöd och anpassad undervisning. Därför blir det för läraren en stor utmaning att bedriva en inkluderande undervisning. Centralt i läraruppdraget är enligt läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr11) att alla lärare ska "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande". Läraren ska även "stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter" (Skolverket, 2011, s. 14).

Under en lång tid har inkludering varit ett centralt begrepp i skolan, även om det inte uttalats i offentliga sammanhang (Persson & Persson, 2012, s. 29-31). Haug m.fl. skriver att elever är inkluderade i en klass då de är fysiskt närvarande, men också med i aktiviteten (Haug m.fl., 2006, s. 60). Detta behöver inte betyda att alla elever alltid ska undervisas i helklass, då eleverna lär på olika sätt och i olika miljöer. Därför kan det vara en stor fördel att sitta i liten grupp (Göransson, 2004, s. 72). Emanuelsson menar att en elev kan vara lika segregerad i helklass som i en liten grupp och därför är helklassundervisning inte alltid det bästa alternativet. Det är även viktigt att läraren kan och ges möjlighet att anpassa undervisningen utefter varje enskild elevs behov. (Emanuelsson, 2008, s. 14-19). Andersson och Thorsson menar dock att undervisning i helklass, där arbetsmiljön och sättet att undervisa anpassas till alla elever, är det bästa sättet för att nå bra resultat (Andersson & Thorsson, 2008, s. 6-9).

"Det blir ett dilemma när skolan förmedlar budskap om solidaritet och gemenskap samtidigt som den sorterar ut och segregerar elever" (Andersson & Thorsson, 2008, s. 7).

Flera studier visar att uppemot 30 procent av västerländska elever hamnar i svårigheter någon gång under sin skolgång (Nordahl m.fl., 2007, s. 45). Med elever i svårigheter menas inte bara elever med funktionsnedsättning eller i behov av särskilt stöd, utan även elever som kan komma i svårigheter då de avviker från normen och inte passar in i situationen i klassrummet och de normer och regler som råder där. Det är många gånger miljön som elever befinner sig i som leder till att eleven hamnar i en svår situation (Tingklev, 2008, s. 143-144). Vi väljer att använda uttrycket elever i svårigheter då vi menar att eleven som individ inte har svårigheter i alla situationer, utan att det är klimatet och situationen i sig som blir en svårighet för eleven. Elever som av någon anledning befinner sig i en svår situation riskerar på grund av deras beteende att bli betraktade som besvärliga av andra elever (Hjörne & Säljö, 2008, s. 98-100).

Lgr11 uttrycker tydligt att skolan har till uppgift att utbilda och forma eleverna till individer som kan delta och fungera i samhället, samtidigt som elevernas egna intressen och olikheter skall tas till vara. En av skolans uppgifter är att ge eleverna möjligt att utveckla färdigheter för att kunna tillgodose sig kunskap genom hela livet. Vidare står att läsa:

“Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. [...] Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (Skolverket, 2011, s. 13).

1.1 Styrdokument genom tiderna

Enda sedan 1960-talets läroplan Lgr 62 har uttrycket “en skola för alla” varit centralt. För att på 60-talet uppfylla detta mål och anpassa undervisningen till alla i skolan nivågrupperade lärarna ofta elever i olika grupper och klasser. Om eleverna var i svårigheter fick dessa lämna den ordinarie klassen för att gå i en specialklass för elever med liknande svårigheter (Hjörne & Säljö, 2008, s. 43-45). Idag arbetar många skolor inkluderande för att nå målet “en skola för alla”. I de tre senaste läroplanerna (Lgr 80, Lpo 94 och Lgr 11) har det varit centralt att utbildningen i skolan ska vara likvärdig. Gemensamt för dessa tre är att skolan ska ta särskilt ansvar för elever som på något sätt har svårt att nå kunskapsmålen/kunskapskraven. Det innebär att undervisningen inte kan utformas likadant och inte heller kan resurserna fördelas lika för alla elever. Utbildningen ska formas efter alla elevers behov och förutsättningar.

I Lgr 80 står:

“Skolstyrelsen bör verka för att eleverna grupperas så att en så allsidig social sammansättning som möjligt uppnås i klasser och arbetsenheter. Barn är olika då de kommer till skolan. [...] Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter. [...] Den måste speciellt och i samverkan med andra stödja dem som av olika anledningar har särskilda svårigheter” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 15-16).

Lpo 94 beskriver att:

“Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket, 1994, s. 4).

I Lgr 11 står:

“En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet och skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket, 2011, s. 8).

Ingen utav läroplanen nämner specifikt inkludering som begrepp.

2. Syfte

Syftet med den här studien är att öka förståelsen för hur lärare arbetar för att inkludera alla elever i undervisningen. Syftet är inte att få fram ett rätt sätt att undervisa för att inkludera alla elever utan snarare visa på att det kan finnas olika sätt att arbeta individanpassat. Vi vill se om och hur innebörden av inkludering yttrar sig i praktiken och även undersöka hur lärare arbetar med detta.

Frågeställningar

Hur ser lärarna på att undervisa inkluderande?

Vilka fördelar/nackdelar anser lärarna att det finns med att undervisa i helklass gentemot i mindre grupper?

Vilka möjligheter har lärarna att anpassa undervisningen för att tillgodose alla elevers olika behov?

3. Teori och tidigare forskning

Vi kommer att inleda med att redogöra för begreppen inkludering och integrering samt uttrycket "en skola för alla". Därefter följer ett stycke om nivågruppering vilket i alla tider varit aktuellt i skolan. Efter detta beskriver vi vad som kan menas med elever i svårigheter och hur olika forskare ser på orsaker till varför en elev befinner sig i svårigheter.

3.1 Inkludering

Vi har i vårt arbete valt att lägga fokus på inkludering. Inkludering som process i verksamheten, lärande, undervisning i klassrummet och/eller i mindre elevgrupper (Andersson & Thorsson, 2008, s. 11). För att förstå begreppet *inkludering* måste även begreppet *integrering* lyftas fram. Integrering är ett begrepp som kom att ersättas med inkludering. Inkludering används då alla elever ska ges möjlighet att delta i en gemenskap samt vara med och skapa gemenskapen. Då elever *inkluderas* i en klass är de fysiskt närvarande men också med i aktiviteten och uppmärksamma på vad som sägs och görs. *Integreras* elever istället i ett klassrum är eleven fysiskt närvarande men är inte alltid aktivt deltagande i undervisningen eller det som pågår i klassrummet (Avramidis & Norwich, 2002; Haug m.fl., 2006, s. 60). Avramidis och Norwich (2002) har studerat lärarnas attityder till inkludering och menar att eftersom utbildningssystemet i olika länder skiljer sig åt är det svårt att få en entydig förståelse för begreppet och det är därför inte säkert att det får en gemensam innebörd över nationsgränserna.

Haug m.fl. menar att även elever som får specialundervisning ska inkluderas i klassen, det blir då viktigt för läraren att hjälpa eleverna in i gemenskapen, då det inte räcker att eleverna enbart är fysiskt närvarande. Det viktiga är att *inkludera* eleverna snarare än att rumsligt *integrera* eleverna. Dilemmat som läraren står inför är att det är omöjligt att gynna både den enskilde och kollektivet lika mycket. Antingen är det elever i svårigheter som får anpassa sig till kollektivet eller så får kollektivet anpassa sig till enskilda individer (Haug m.fl. s. 141, s. 182). Emanuelsson (2008, s. 15-21) menar att begreppet integrering används som ett finare ord för omplacering av elever som inte passar in eller är avvikande från den rådande normen. Målet med inkludering är svårt att uppnå och skapas inte av förhoppningar och förväntningar på en grupp sammansatta homogena människor. För att nå inkludering måste gruppen ta i tu med de problem och dilemman som kan komma att uppstå då alla har olika behov och förutsättningar. "Det är först då som man på allvar kan anta utmaningen att söka åstadkomma en väl integrerad gemenskap – inkludering" (Emanuelsson, 2008, s. 15). Vidare skriver Emanuelsson att skolorna strävar efter inkludering som ska innebära god utveckling för alla, något som också är centralt i skolans styrdokument. För en inkluderande undervisning krävs att gruppen som helhet utvecklar kunskaper och förmågor. Något som försvårar arbetet med inkludering är nedskärningar av lärare och resurser, samtidigt som skolorna konkurrerar om eleverna och vill att de uppnår bra kunskapsresultat.

En elev som är integrerad i klassen kan vara minst lika mycket segregerad i helklass som i den lilla gruppen om han/hon inte är delaktig i gemenskapen och ges meningsfulla uppgifter. Med segregering menas avskiljning av vissa elever, det kan ses som ett hot för integrering då samhället och skolan strävar efter att alla människor ska vara delaktiga. Att vara en del av undervisningen i helklass är alltså ingen garanti för att eleven ska vara, och känna sig inkluderad och delaktig. För att uppnå just inkludering, där alla elever i en gemenskap är aktiva och delaktiga i undervisningen, krävs att läraren har möjlighet att anpassa undervisningen utefter var och ens behov och förutsättningar (Emanuelsson, 2008, s. 14-19). Göransson (2008) skriver att läraren bör ha specifik kunskap om olika funktionsnedsättningar

för att minska eller undanröja de hinder som eventuellt kan leda till att elever hamnar i olika svårigheter. För att eleven ska bli delaktig i verksamheten är det viktigt att skolan prioriterar och funderar kring vilka åtgärder som bör sättas in (Göransson, 2008, s. 66-70). Det är också viktigt vilken inställning lärarna har. Det har visat sig i en studie av Avramidis och Norwich (2002) att, för att inkludering ska gynna eleverna är det viktigt att lärarna har en positiv och gemensam inställning till detta.

3.1.1 En skola för alla eller en skola för alla

För att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, där målet är "en skola för alla", behöver inte alla elever undervisas på samma sätt av en lärare, visar en rapport från statens offentliga utredningar (SOU:2008:109, s. 189). För att elever ska kunna tillgodogöra sig kunskap är det viktigt att läraren individanpassar undervisningen och kan se när en elev behöver extra stöd från en lärare med mer kunskap inom det specifika ämnesområdet (SOU:2008:109). I rapporten resonerar de kring inkludering och skriver att en elev som är i behov av stöd kan tillgodose sig stödet i eller utanför klassrummet. Vidare framkommer det i rapporten:

"Det så kallade inkluderande perspektivet är en ideologisk vision som när den möter verkligheten leder till att elever i behov av särskilt stöd riskerar att bli utan detta stöd" (s.188).

Uttrycket "en skola för alla" kan tolkas på olika sätt. Det finns lärare men även forskare och politiker som inte alltid är eniga om vad uttrycket egentligen betyder. Därför har vi valt att problematisera uttrycket och kommer att diskutera två olika tolkningar. Den ena tolkningen betonar *en* skola för alla och den andra syftar till en skola som riktar sig på ett eller annat sätt *för alla*. I *en* skola för alla är tanken att alla barn ska ges möjlighet att utvecklas och erhålla kunskaper i *en* gemensam skola. En skola *för alla* ska vara en skola där *alla* elever har möjlighet att vara. Men det behöver nödvändigtvis inte vara en enda skola som är uppbyggd på samma sätt (Hjörne & Säljö, 2008, s. 26- 27). Emanuelsson skriver om en skola "för alla", där inkludering är en förutsättning för att nå det målet. För att kunna genomdriva en undervisning där alla elever är aktiva och deltar i gemenskapen har det visat sig att det krävs planering och samarbete mellan arbetslagen och verksamheterna i skolan. Det krävs också att de resurser som finns i skolan används på bästa sätt (Emanuelsson, 2008, s. 15-16).

Ett kännetecken för den inkluderande skolan menar Göransson (2004, s. 74-90) är delaktighet och ett sätt att skapa detta är att alla i skolan samarbetar, såväl lärare, pedagoger, rektorer som elever. Det är inte bara i Sverige som inkludering har varit aktuellt. Framförallt under de senaste två decennierna är det flera länder som varit ledande i den inkluderande skolpolitiken (Avramidis & Norwich, 2002). Skolan måste även ha tydliga och uttalade mål och strukturer som alla gemensamt strävar mot (Göransson, 2004, s. 74-90).

Genom att eleverna samarbetar ser man elevers olikheter som något positivt där att alla lär av varandra. Att vi lär i samspel är något som Vygotskij förespråkar och som ligger till grund för sociokulturell teori. Han menar att det sociala samspelet och språket spelar en viktig roll för att man ska kunna utvecklas och ta in ny kunskap. För att alla elever ska kunna delta, innebär det att undervisningen måste planeras så att varje individ lär i en social och ämnesbaserad gemenskap, vilket i sin tur innebär att undervisningen måste anpassas på olika sätt för att hjälpa alla elever att tillgodose sig undervisningen (Imsen, 2006, s. 26-51). Som tidigare nämnts menar Göransson (2004, s. 72) att inkludering inte behöver betyda att alla elever alltid ska vistas i ett klassrum, utan tvärtom, elever ska ges möjlighet att lära i olika lärmiljöer. Exempel på olika lärmiljöer kan betyda att en del elever behöver sitta i mindre grupper.

Vidare poängterar hon vikten av att läraren måste se till så att eleverna inte blir utpekade som avvikande på grund av detta.

I motsats till Göransson's forskning visar resultatet av Persson och Perssons (2012, s. 151-152) studie att eleverna presterade bättre då skolan lagt ned olika former av smågrupper och istället inkluderat alla i den ordinarie helklassundervisningen. Detta resulterade i att elevernas olikheter inte längre sågs som ett problem utan som en tillgång och en naturlig del i skolans verksamhet. Studien gjordes som ett förändringsarbete i skolorna i Essunga kommun med utgångspunkt från det inkluderande perspektivet, utan att definiera vad man menade med inkludering. Även om definieringen av begreppet inkludering inte fanns med från början, växte det fram under arbetets gång. I studien gjordes klassrumsobservationer samtidigt som de parallellt genomförde intervjuer. Eftersom man la ner smågrupperna kunde man frigöra en lärare, vilket i praktiken innebar att man under de flesta lektioner var två lärare i klassen. Inkludering handlade inte bara om att alla skulle undervisas tillsammans så ofta som möjligt. Det handlade om att alla elevers framgångar var lika betydelsefulla och skolans uppgift var att ge det stöd eleverna hade behov av för att nå goda resultat oavsett vilket betyg eller omdöme eleverna strävade mot (Persson & Persson, 2012, s. 87- 121). Det kunde innebära att elever i behov av särskilt stöd vid vissa tillfällen fick undervisning en till en eller i mindre grupp vilket inte behöver betyda att det strider mot en inkluderande undervisning (2012, s. 152-153). Mottot som grundskolechefen i en av Essungas skolor hade var att "alla ska lyckas, alla ska lyckas i klassrummet, alla ska vara inkluderade" (Persson & Persson, 2012, s. 107).

"Även om enskilda lärare eller till och med enskilda skolor vill arbeta för en inkluderande skola, är det inte lätt att som lärare veta hur det skall göras" (Andersson & Thorsson, 2008 s. 8). Vidare skriver Andersson och Thorsson i sin artikel om skolans och lärarnas kunskap om att inkludera alla i skolan. De är tydliga med att skolpersonalen, lärare och resurspersoner behöver mer kunskap om elevers olika behov. Det är viktigt att läraren eller den som arbetar med eleverna förstår hur elevens olika behov påverkar inläringen, samt har förmågan att kunna anpassa undervisningen utefter detta för att skapa en positiv miljö för eleverna. Då det råder kunskapsbrist hos lärarna kan detta leda till segregerade lösningar (Andersson & Thorsson, 2008, s. 8).

Dessutom påvisar den australiensiske professorn och författaren Bruce Allan Knight i en vetenskaplig artikel att läraren måste ha kunskap om olika undervisningsmetoder, för att alla i klassen ska kunna tillgodose sig undervisningen. Lärarens roll är att vägleda och stödja eleverna så att de kan ta ansvar för sitt eget lärande. Det är viktigt att läraren och skolan ger det stöd eleverna är i behov av för att de ska tillgodogöra sig undervisningen. Det behövs därför tydliga strukturer för hur man kan arbeta inkluderande och där lärarens stödjande roll är av stor betydelse (Knight, 1999, s. 5-7).

3.1.2 Nivågruppering

Som tidigare nämnts är nedskärningar i skolan en bidragande faktor till att lärarna står inför en tuff utmaning i dagens skola (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 22-26). Nedskärningarna leder till större elevgrupper och begränsade resurser, vilket gör det svårt för läraren att individanpassa undervisningen till varje elevs behov och förutsättningar. En av lärarnas stora utmaningar är att möta elever med olika behov, vilket ofta resulterar i gruppindelningar utefter elevers olika kunskapsnivåer. Den största uttalade orsaken till att elever delas upp efter olika nivåer är för att läraren på något sätt ska kunna ge eleverna i svårigheter extra stöd och hjälp. Lärare tenderar också att dela upp eleverna i mindre grupper då de utgör ett problem i klassrummet. Exempel på sådana problem kan vara att eleven inte följer med i undervisningen

eller innebär ett störande moment för övriga elever i klassen och för läraren (Andersson & Thorsson, s. 11-13).

År 1842 infördes undervisningsplikt med visionen att alla barn skulle gå och undervisas i samma skola. Trots detta nivågrupperades eleverna och placerades i mindre grupper (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 43). Blickar man bakåt i tiden ansågs det att eleven i svårigheter skulle segregeras från undervisningen då hon/han kunde påverka resultaten för elever som ansågs ha ”normalt” intellekt (Hjörne & Säljö, 2008, s. 30). Under 1800-talet upprättades något som kallades för minimikurser för elever i svårigheter, detta innebar att eleverna grupperades i homogena klasser, men där inget extra stöd erbjöds (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 43-47). Hjälpklassundervisning som skulle anpassas till elever i svårigheter fanns 1936, men man talade fortfarande om att hjälpklasserna skulle befria eleverna i den ”vanliga” klassen från ”dessa lågt begåvade barn” som ansågs utgöra ett hinder. Att tänka på detta sätt resulterade i att problemet applicerades på eleven och möjligheten att anpassa miljön och skolsystemet till eleven var inte aktuellt. I skolutredningen 1945 kan man läsa att skolan är till för eleverna. Främjas deras utveckling av segregering så är det självklart att man ska göra på ett sådant vis (SOU 1945:60, s. 42). 1959 växte en annan ny grundtanke fram. Det blev förbjudet att aga barn och eleven skulle nu vara i centrum när skolan strävade efter att demokratiseras. Elever i svårigheter skulle nu ges vård istället för att bli straffade. Det var inte längre eleven som var skuld till sitt beteende utan beteendet orsakades i mötet med omgivningen (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 44-49). När Läroplanen för grundskolan 1962 blev aktuell var en skola för alla i fokus, lärarna och verksamheten skulle nu se till varje individs behov. En lösning till detta var att nivågruppera vilket innebar att man segregerade elever i specialklasser, ett exempel på en sådan kunde vara en ”skolmognadsklass”. Det var vanligt förekommande att man fick stanna hela sin skoltid i någon specialklass om man en gång blivit placerad där. Senare började det även talas om att starta klasser för de elever i skolan som låg över normalskalan vilket även startades som försök i Göteborg. 1953 avbröts dock dessa försök eftersom man ansåg att man inte skulle dela upp elever efter begåvningsgrad (Hjörne & Säljö, s. 43-49).

I en granskningsrapport från Skolinspektionens (2010) visar det sig att lärarna i 24 av 40 skolor anpassar delvis eller inte alls undervisningen efter varje enskild elevs behov och förutsättningar. Rapporten visar även att läraren ser gruppen som homogen och elever som har svårt att nå kunskapsmålen endast får räkna lite färre eller enklare uppgifter i jämförelse med sina klasskamrater, istället för att få en anpassad undervisning. Många av de granskade skolorna har nivågrupperingar utefter var eleverna ligger kunskapsmässigt. Tittar man tillbaka historiskt finns det olika modeller för hur skolsystemet har konstruerats för att försöka hjälpa de elever som inte lyckats passa in i den ordinarie undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 16). Nordahl m.fl. (2007, s. 93) skriver om en studie gjord av Mosteller m.fl. som visar resultatet av att gruppindelning utefter kunskapsnivåer gynnar de ”duktiga” eleverna, däremot gagnar det inte övriga elever i klassen. Ljusberg i Brodin och Lindstrand (2010, s. 71-72) är kritisk till att placera barn i särskilda undervisningsgrupper då detta kan medföra att barnen känner att de inte duger. Hon har i intervjuer med elever i särskilda grupper uppmärksammat att dessa elever kände sig ensamma och att de hade svårt att hitta kamrater i den ”ordinarie” klassen. Wrethander Bliding (2007, s. 8) menar att det inte är möjligt att skapa närmare relationer med alla i en större grupp. Det är därför nödvändigt att välja att skapa gemenskap med några elever vilket ofta kan vara lättare att göra i en mindre grupp.

Som vi tidigare berört ska läraren möta varje elev utifrån dennes förutsättningar och behov vilket skollagen och läroplanen förtydligar (SFS 2010:800; Skolverket, 2011). I kapitel 3 paragraf 8-11 i skollagen står det att om en elev riskerar att inte nå kunskapskraven ska denne

tilldelas särskilt stöd i den omfattning och metod som passar eleven bäst. Detta stöd ska ges enskilt, i den ordinarie klassen eller i annan undervisningsgrupp (SFS 2010:800). Ulrika Lundqvist är enhetschef på Skolverket och uttrycker i en intervju i *Skolvärlden* att det är svårt att individanpassa undervisningen men att det är fullt möjligt. Hon menar att i en klass med 25 elever ska läraren inte göra 25 olika anpassningar, utan det är viktigt att använda sig av gruppen. Lundqvist förklarar att det i praktiken betyder att nivågrupperad undervisning kan ses som ett redskap för individanpassad undervisning. Samtidigt menar hon att "olika grupperingar kan vara effektivt, men att det är viktigt att grupperna inte blir statiska och stigmatiserade" (Almer, 2013, 21 november).

3.2 Elever i svårigheter

Redan under 1800-talet talades det om en skola för alla och när skolplikten infördes var tanken att placera alla barn i samma skola. Trots målet att alla barn ska få gå i skolan har det aldrig fallit sig så att alla faktiskt har gått i samma skola, det har alltid funnits de som betraktats som "avvikande" och inte fått undervisning i "vanlig" skolklass. Normen för vad som är normalt i skolan gällande elevers beteende och inlärningsförmåga har alltid varit snäv. Tidigare användes inte uttrycket elever i svårigheter utan då man benämnde dessa elever använde man sig av uttryck som "avvikande", "omogna" och "störda". För att "bli av med problemet" placerades dessa elever i andra grupper, en tidig form av nivågruppering. Resultatet av detta blev att de så kallade "normala" eleverna inte behövde undervisas tillsammans med "problembarnen". När elever klassificeras som "avvikande" för att de inte klarar av att undervisas i helklass finns det risk för att de stigmatiseras, det vill säga blir utpekade i klassen. Det ansågs även att eleverna som flyttades ut ur klassrummet gynnades av situationen då de fick arbeta i mindre grupper där distraktionsfaktorerna var färre (Hjörne & Säljö, 2008, s. 26-48). Föräldrar menar i en studie av Emanuelsson (2008, s. 16-17) att deras barn mår bättre av undervisning i mindre grupp. Föräldrarna menar att en integrerad undervisning i helklass inte ger eleverna samma möjlighet till utveckling. Utan att utvecklingen sker snabbare i mindre grupp eller i någon form av specialklass där de får en lugnare arbetsmiljö och där undervisningen anpassas till elevernas egna behov och förutsättningar.

Liljegren (2000, s. 65-90) skriver om familjens betydelse för att elever i skolan ska må bra och klara av den skolgång som idag krävs. Barnets trygghet och överlevnad avgörs av den vuxnes sätt att klara av sitt liv. Det är familjegruppen som förmedlar och tolkar för barnet det omgivande samhällets kultur och värderingar. Attityder och klimatet på skolan som helhet förmedlas av lärare i klassrummet, på raster, mellan elev - elev och mellan vuxna och elever som befinner sig i skolan. Familjernas uppfattningar om och attityder till skolan är av stor betydelse. Då föräldrar och elever ofta samtalar kring skolan i hemmet påverkar det elevens egen attityd och inställning till skolan, vilket i sin tur kan komma att sätta prägeln på elevens prestation under många år. Har eleven en besvärlig hemsituation kan detta komma att uttrycka sig i beteenden som passar mindre bra i ett klassrum och i skolan. Beteendet kan bli problematiskt för eleven själv och för klasskamraterna. Även Bartholdsson (2003, s. 126-130) menar att föräldrars delaktighet i barnens uppfostran är viktig. Eleverna mår bra i skolan då föräldrar är engagerade och visar det genom att ta del av de dokument som läraren skapar för att just dela med elever och föräldrar.

Nordahl m.fl. (2007, s. 45) skriver om flera studier som visar att uppemot 30 procent av barn och ungdomar i stora delar av västvärlden under sin skoltid hamnar i någon form av svårighet. Det har och kommer alltid i skolan finnas elever som av olika anledningar är i svårigheter. Det finns ingen entydig lösning eller metod som läraren kan använda sig av för att ta bort de svårigheter eleverna utsätts för, utan eleverna måste istället anpassa sig till den dagliga

verksamhet som skolan bedriver. Skolan borde anpassa sina arbetsformer så att eleverna stöttas och får möjlighet att tillgodose sig undervisningen (Hjörne & Säljö, 2008, s. 56). I skolan diskuteras begreppen "eleven *i* svårigheter" och "elever *med* svårigheter". Vad som skiljer dessa två begrepp åt är hur lärare/forskare väljer att se elevens svårigheter, beror svårigheterna på eleven eller beror det på situationen och miljön eleven befinner sig i. De som använder uttrycket elever *med* svårigheter menar att det är hos eleven och individen som problemet ligger, och att eleven alltid har med sig sina svårigheter oavsett kontext. Idag används oftast uttrycket elever *i* svårighet, då forskning visar att svårigheterna är bundna till den kontext eleven befinner sig i. Används begreppet elever *med* svårigheter sätts en stämpel på eleverna som de under lång tid riskerar att identifiera sig med. Det faller sig så att vuxna som talar om elever på det här sättet ofta ger eleverna dåliga förutsättningar att komma ur sina svårigheter (Assarson, 2009, s. 104-107). Skolsituationen idag kan i sig innebära en svårighet för många elever då undervisningen ofta är enformig och grupperna är stora. Undervisningen är inte anpassad för eleverna utan eleverna förväntas att anpassa sig till undervisningen. Stor fokus läggs på elever som är utåtagerande eftersom de i viss mån stör och stjälar tid från undervisningen och de andra eleverna. Deras beteende leder till att de får en stämpel som jobbig eller bråkig och läraren fokuserar på att ändra elevens beteende istället för att se till hur situationen kan ändras. Det har tidigare visat sig att elever i svårigheter klara skolan i det flesta fall. Den rimliga slutsatsen av detta blir att skolarbete kan organiseras på olika sätt och att lärarnas förmåga att bemöta barn med olika förutsättningar är av stor betydelse för hur eleverna upplever sin skoltid och lyckas med sina studier (Hjörne & Säljö, 2008, s. 98-100).

3.2.1 Normalitet/normer

I en empirisk studie har Hjörne och Säljö (2008) följt diskussioner och förhandlingar i ett elevhälsoteam. Där upptäcktes det att då lärare diskuterar elevhälsa beskriver de många gånger eleven som problemet och ifrågasätter inte hur undervisningen kan struktureras för att ge eleven bättre förutsättningar för att lyckas. Det har visat sig att elever i svårigheter många gånger klarar av att gå i en vanlig klass där de klarar av att uppnå kunskapskraven, på ett eller annat sätt. Att på olika sätt bemöta barn med olika förutsättningar har en stor betydelse för deras möjlighet att lyckas. Uttrycken man använder för att beskriva elever i svårigheter är oftast negativa och beskriver på något sätt att eleven inte kan leva upp till förväntningarna skolan har. Vanligt förekommande är att man beskriver eleven i svårigheter som "avvikande", vilket resulterar i att man ser "problem" och elevens svaga sidor (Hjörne & Säljö, 2008, s. 93-120).

Specialpedagogiska forskare har under de senaste tjugo åren intresserat sig för vad det är som gör att elever hamnar i svårigheter. De har då fokuserat på undervisningens krav, normer och processer för att undersöka om orsakerna till svårigheterna egentligen beror på miljön och inte den enskilde eleven (Tinglev, 2008, s. 143-155). Det har även visat sig att när lärare talar om olikheter pratar de om vad som är normalt. De menar att elever som inte befinner sig inom ramen av det som anses vara "normalt" utgör ett problem (s. 155). Ann Runfors som bedriver forskning i mångfald och är docent i etnologi skriver om hur skolpolitiken ser ut idag. Hon skriver att målet i samhället idag är att alla individer ska vara fria och självständiga, samtidigt som skolan arbetar efter att inkludera alla i klassrummet där alla ska vara "likadana". I strävan mot att alla ska vara lika kan en konsekvens vara att många individer missgynnas (Runfors, 2006, s. 139). I lärarrollen och elevrollen förväntas man att agera på speciella sätt. För att kunna medverka i verksamheten innebär det att både elever och lärare måste förstå och respektera de rättigheter och skyldigheter som de olika rollerna innebär. Det har funnits förväntningar på hur undervisningen ska utformas och hur lärare och elever ska bete sig sedan folkskolestadgan 1842 (Hjörne & Säljö, 2008, s. 12-13 & s. 95-96). Normerna bestämmer hur man ska vara som elev i skolan och när man blir avvikande. Eleverna kan vara i svårigheter

på många olika sätt, men har gemensamt att de inte kan leva upp till de krav som skolan och den dagliga verksamheten ställer.

Bartholdsson (2003) skriver att det är skolan som agerar normsättare för hur elever ska vara. Skolan har en mall för hur eleven ska vara, vilka förmågor och beteenden som är önskvärda och vilka som icke är önskvärda. Det finns ett stort antal förväntningar på eleven, som ställs både av kompisar och lärare, men även föräldrar. Tidigare har vi nämnt att de elever som inte anpassar sig utgör ett problem i undervisningen. Bartholdsson beskriver i sin studie att lärarna menar att skolmiljön och de rådande normer inte alltid är orsaken till att elever hamnar i svårigheter. De förklarar att orsaken till att eleverna inte klarar av att anpassa sig till de normer och förväntningar som råder i skolan kan beror på svagt föräldraskap eller att problemet helt enkelt ligger hos eleven (Bartholdsson, 2003, s. 142-143).

3.2.2 Miljön/Kontext

“Enligt inkluderingsidén ska barn oavsett förutsättningar kunna undervisas tillsammans och vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ses som en tillgång” (Göransson, 2008, s. 67). Det handlar om att anpassa miljön där individen befinner sig och inte anpassa individen utefter miljön (Göransson, 2008, s. 67). Att eleverna påverkas av sin omgivning är något som är allmänt vedertaget. Som lärare är det därför viktigt att vara medveten om att elevens kontextuella situation även kan ändras mycket under skolåren, inte bara för att det är barn som blir tonåringar utan även eftersom elevens hemsituation kan komma att ändras. Det är dessutom viktigt att som lärare vara lyhörd för att kunna förstå och se varför exempelvis en elevs attityd förändras. Hur eleven tillgodogör sig undervisningen kan också komma att ändras, vilket läraren har större förståelse för om hon/han känner till och är bekant med elevens bakgrund och förutsättningar (Nordahl m.fl., 2007 s. 88-89).

Emanuelsson (2004, s. 101-120) har i sin forskning fokuserat speciellt på situationer för elever som riskerar att hamna i stora svårigheter i skolan. Han menar att elever som avviker från det normala kan komma att bli utpekade då de skiljs från helheten. Även Emanuelsson ifrågasätter varför elever i svårigheter tas ut ur klassrummet, han spekulerar i om det är för elevens skull eller för att de övriga i klassen ska “slippa” dessa elever. Det är väldigt få elever som passar in i skolans snäva mall för hur man som elev ska bete sig i skolan samt hur man som elev lär sig. Det är därför inte konstigt att det är just i skolsituationen som många elever avviker från normen, då det förväntas av eleverna att uppnå vissa mål vid en viss ålder utan att exempelvis ta hänsyn till den enskildes utvecklingskurva. Beroende på när under året eleven är född kan det i samma klass var en stor variation på var eleverna befinner sig rent utvecklingsmässigt men även kunskapsmässigt (Assarson, 2009, s. 106-112).

Nordahl m.fl. (2007) menar att lärarens beteende många gånger smittar av sig på eleverna. Därför kan en lärare som är stressad stärka elevernas “dåliga beteende” (s. 9). För att lyckas bryta detta mönster och hjälpa eleverna att nå kunskapsmålen menar forskare att det är viktigt att flytta fokus från den enskilda eleven och istället utgå från den sociala kontext som eleven befinner sig i (Nordahl m.fl., 2007; Emanuelsson, 2004). En likartad uppfattning har Göransson (2008) som skriver att det som orsakar svårigheter för enskilda elever gällande att nå skolans kunskapsmål kan vara kopplat till skolsystemets utformning och lärandemiljöer. Därför menar hon att det är viktigt att tänka på elevens förutsättning i förhållande till miljön runt omkring (2008, s. 66). Man kan inte påstå att en viss påverkan leder till en speciell utveckling. Alla är vi olika och hur vi än vrider och vänder har vi olika behov och behöver olika form av stöd (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 29). Det handlar om att hitta samband och se mönster mellan det sociala systemet (i detta fall skolan) och eleven, istället för att leta individuella

orsaker till beteendet. Skolan idag har inte förutsättningar att ta till vara elevers olikheter då skolans verksamhet präglas av strikta normer, regler och kunskapskrav.

“Ingen är av sig själv avvikande eller speciell förrän han/hon definieras som sådan i mötet mellan skolans krav och elevernas behov” (Emanuelsson, 2004, s. 112).

Då alla barn ska få en så meningsfull skolgång som möjligt är verksamheten i stort behov av olika insatser. Skolledningen har ansvar för att det finns ett resursteam (elevvårdspersonal) på skolan, som ser till att eleverna får det stöd och resurser som behövs. Liljegren belyser vikten av att ”man i arbetsenheten minst *en* gång per läsår funderar ytterligare över stödet till elever i svårigheter” (Liljegren, 2000, s. 153). I hennes studier har hon uppfattat att lärare på skolan inte ser elever med inlärningssvårigheter som det största problemet i undervisningen. Elever med rena inlärningssvårigheter kan läraren hjälpa genom att anpassa undervisning och material till dessa. Det största problemet anser lärare vara då lärare och elever inte kommer överens. Det är väsentligt att samspelet mellan lärare och elev fungerar för att hålla en god stämning i klassen. När elever av någon anledning uppvisar ett störande beteende är det svårt för lärare att bemöta detta, men det är också viktigt att komma ihåg att elever kan ha svårt att bemöta lärarens invanda beteende (Liljegren, 2000, s. 130-150).

Lärande är ett komplicerat begrepp som kan tolkas på många olika sätt skriver Illeris (2007, s. 16). Han menar att lärande inte bara är något som pågår i den enskilde individen utan att det även sker i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Lärandet styrs av många olika faktorer, därför är det svårt att tala om lärande som *ett* begrepp då det innefattar så mycket. I människans natur ligger viljan att lära och skapa mening och förståelse av det vi lär. Då samhället blir alltmer komplicerat får lärandet allt större betydelse (Illeris, 2007, s. 97). Kanske är det därför kunskapsmålen i skolan är högre idag. Då samhället ställer höga krav på individerna kan det resultera i att individen känner sig stressad och pressad. Det i sin tur kan leda till att elever presterar sämre. Det finns då risk för att eleven ger upp då han/hon inte vet hur, eller ens om de kommer att nå målen. För att lärande ska ske krävs det att eleverna får förståelse som kan förankras till elevernas verklighet. Därför är det viktigt att anpassa undervisningen så den är meningsskapande för alla individer. För att kunna anpassa undervisningen krävs viss kunskap om barnets uppväxt, för att med hjälp av detta kunna utforma undervisningen utifrån elevernas tidigare erfarenhet (Illeris, 2007, s. 163-197).

4. Metod

Direkt nedan följer en kort introduktion av tillvägagångssätt och val av metod. Därefter är avsnittet uppdelat i följande områden: Kvalitativ intervju, urval, bearbetning och analys, etik samt generaliserbarhet.

Inledningsvis började vi läsa litteratur som var relevant för vårt forskningsområde för att arbeta fram syftet med studien. Senare under arbetet definierade vi syftet, och frågeställningar i vår kvalitativa studie. Vi resonerade kring vilken metod som skulle lämpa sig bäst för att få svar på våra frågeställningar. Eftersom vi ville veta hur lärare tänker kring och arbetar med inkludering och målet en skola för alla, kom vi fram till att kvalitativa intervjuer var lämpligast. Efter vi intervjuat och transkriberat alla intervjuerna har vi läst igenom de flera gånger för att sedan kunna återkoppla till teori och tidigare forskning (Stukát, 2011, s. 20-44).

4.1 Kvalitativ intervju

Vi valde att genomföra kvalitativa intervjuer för att få mer fylliga svar från lärarna. Svaren undersöktes därefter för att se hur respondenterna tänker och resonerar kring studiens frågeområden. Stukát (2011, s. 42-46) kallar denna form av intervju för ostrukturerad intervju, då den andra formen av intervju är av strukturerad karaktär. I en strukturerad intervju är intervjuschemat fastställt och frågorna är mer eller mindre slutna, det påminner om enkätfrågor. Då det kan vara svårt att ställa följdfrågor i en strukturerad intervju blir svaren enformiga och ytliga. Ostrukturerad intervju, eller kvalitativ intervju gav oss möjlighet att ge respondenterna utrymme för att fördjupa sig i frågorna. Eftersom vi sökte efter utförliga svar och var medvetna om att svaren på frågorna kunde variera från intervju till intervju var därför kvalitativa intervjuer det som lämpade sig bäst för vår studie (Johansson & Svedler, 2006, s. 40-45). I genomförandet av intervjuerna var frågorna indelade i olika teman, som var relevanta för vårt syfte och våra frågeställningar i studien. Vi använde intervjuguiden (Bilaga 1) som en checklista där vi bockade av frågor och områden ut efter respondenternas svar. Vi använde vissa fasta frågor samt följdfrågor för att underlätta uppföljningen av respondenternas svar (Stukát, 2011, s. 44; Johansson & Svedler, 2006, s. 40-45). Inledningsvis fick lärarna svara på några bakgrundsfrågor som bland annat ålder, antal elever i klassen och utbildning. Därefter följde kvalitativa frågor i de olika frågeområdena med spontana följdfrågor för att undersöka vad lärarna tänker och hur de resonerar. Fördelen med kvalitativa intervjuer jämfört med ostrukturerade intervjuer är att vi får djupare tankar och förståelse för hur lärarna tänker och resonerar (Stukát, 2011, s. 63-65). De teman vi använde under intervjuerna var: Presentation och information, en skola för alla, inkludering, individanpassning samt resurser (Bilaga 1).

4.2 Urval

För att få tag i lärare på olika skolor skickade vi ut mejl till femton rektorer och fem lärare på olika skolor där vi skrev vilka vi var, vilket universitet vi gick på samt syftet med vår studie. Rektorerna i sin tur hjälpte oss att få kontakt med ytterligare några lärare. Vi intervjuade sammanlagt tolv lärare, fyra av dem har någon av oss tidigare varit i kontakt med under den verksamhetsförlagda utbildningen. Vi genomförde de kvalitativa intervjuerna med lärarna på sju olika skolor i tre olika kommuner i Västra Götalands län. Kravet från vår sida var att lärarna skulle vara verksamma i årskurs 4 till 6. I vår studie hade det varit intressant att intervju elever för att se hur de tänker kring inkludering och individanpassning. Vi valde dock att inte intervju eleverna då omfattningen av studien hade blivit för bred med tanke på den tid vi hade att tillgå. Vi hade behövt avsätta mycket tid för att få föräldrarnas tillåtelse, då eleverna är under femton år. I studien fick vi ta del av lärarnas perspektiv genom att intervju

dem, därmed kommer elevernas perspektiv på en skola för alla och inkludering inte fram. I vår undersökningsgrupp varierar lärarnas tjänstebetäckning från specialpedagogisk resurs till ämneslärare eller/och klasslärare. Tio av de tolv intervjuade lärarna är kvinnor i varierande åldrar och två är män över fyrtio år. Urvalet är inte en representativ grupp där svaren går att generalisera (Stukát, 2011, s. 63-65).

4.3 Bearbetning och analys

Intervjuerna genomfördes i enskilt rum av en intervjuare och en respondent. Alla intervjuer utom en spelades in på mobiltelefon, detta för att under intervjun inte behöva lägga för stort fokus på att anteckna och för att slippa skrivpauser. Kort efter intervjuerna transkriberades de, vilket underlättar bearbetningen och minskade risken för egna tolkningar. Vi använde oss av programmet *Express Scribe Transcription Software* då vi lyssnade igenom intervjuerna, vilket innebär att vi kunde sänka hastigheten, pausa och spola tillbaka samtidigt som vi skrev ner intervjuerna. Detta gjorde att risken för att enstaka ord vid transkriberingen skulle falla bort minskade. Intervjun med Lärare 8 har inte spelats in, då inspelningen inte fungerade. Intervjun kunde därför inte transkriberas, men anteckningar har förts direkt i samband med intervjun. Vi är medvetna om att resultatet av intervjuerna delvis är tolkat utifrån vårt perspektiv, vilket innebär att det finns plats för feltolkningar och därmed försvagas reliabiliteten (Esaiasson m.fl., 2012, s. 63-65). Det är av stor betydelse att bearbeta intervjuerna på bästa sätt för att kunna analysera resultatet. Vi läste därför igenom alla intervjuer ett flertal gånger och då varje intervju var utskriven på papper strök vi under relevant fakta för vår analys. Därefter behandlade vi de olika frågeområdena separat för att se likheter och skillnader i svaren hos respondenterna (Johansson & Svedler, 2005, s. 48-50).

4.4 Etik

Som tidigare nämnts skickade vi ut mejl inför intervjuerna där vi informerade om vilka vi var, vad vi skrev samt vilken institution vi kom från. På plats blev respondenterna informerade om hur deras svar skulle behandlas och vad syftet med studien var samt att de kunde avbryta intervjun när som helst, Stukát (2011, s. 139) nämner detta som informationskravet. Respondenterna informerades om att intervjuerna skulle transkriberas, detta för att öka reliabiliteten. Vidare informerades lärarna även om att de är anonyma i undersökningen och att det enbart är vi som skriver studien som känner till deras identitet. Respondenternas svar behandlas i studien på ett sätt så att ingen utomstående kan avläsa vilka de intervjuade är, vare sig som grupp eller enskild individ, detta för att lärarna skulle känna sig trygga i vad de uttrycker och svarar, men också för att få sanningsenliga svar. Lärarna har i efterhand haft möjlighet att ta del av studien (Stukát, 2011, s. 138-140; Esaiasson m.fl. (2012), s. 257-258).

4.5 Generaliserbarhet

I vår undersökning om hur lärarna tänker och resonerar kring våra frågeställningar har vi valt att söka efter allmänna mönster men samtidigt även tittat på vad som skiljer dem åt (Esaiasson m.fl., 2012, s. 25). I valet av lärare sökte vi en variation i ålder och erfarenhet för att öka möjligheten att ta del av olika synsätt och riktningar i vårt forskningsområde. Vi är medvetna om att vårt resultat hade kunnat se annorlunda ut om vi genomfört intervjuerna med andra lärare eller i andra kommuner, därför går resultatet inte att generalisera. Vi får genom studien en inblick i hur några lärare ute i skolorna tänker kring våra frågor.

5. Analys

I den här delen av studien kommer vi att analysera och diskutera resultatet från intervjuerna utifrån våra frågeställningar. Vi kommer att bearbeta respondenternas svar och tankar och relatera det till den forskning som vi lyft fram tidigare i studien.

5.1 Hur ser lärarna på att undervisa inkluderande?

Begreppet inkludering används då alla elever ska ges möjlighet att delta i gemenskapen samt vara med och skapa denna gemenskap. Då elever inkluderas i en klass är de fysiskt närvarande men också med i aktiviteten och uppmärksamma på vad som sägs och görs. Integreras elever istället i ett klassrum är eleven fysiskt närvarande men deltar inte alltid aktivt i undervisningen (Haug m.fl, 2006, s. 60). De intervjuade lärarna i vår studie är förtrogna med inkluderingsidén men har inte samma uppfattningar om hur man i praktiken arbetar med detta. Det blir för lärarna i många fall en fråga om integrering istället för inkludering. I stort sätt alla lärarna anser att inkludering är bra och viktigt, men att det i praktiken inte fungerar så bra som det låter i teorin.

“Inkludering är att man ska delta i sammanhang och utvecklas tillsammans med andra, men att det i praktiken inte blir så tyvärr” (Lärare 7).

Förklaringen till det menar en del av respondenterna beror på att det är svårt att som ensam klasslärare ha undervisning i helklass då man inte lyckas nå ut till alla elever. Andra menar att helklassundervisning inte alltid är optimalt då alla elever inte klarar av det.

“Inlärningsmässigt så har man ju väldigt olika förutsättningar och det är ju jättetydligt att vissa barn inte klarar en hel dag i en stor klass” (Lärare 10).

Många lärare svarar att de strävar efter att inkludera, men att det är svårt och näst intill omöjligt att inkludera alla i klassrummet hela tiden, detta bland annat beroende av hur eleverna fungerar och vilka individer som finns i gruppen. En inkluderande skola eller en skola för alla kan därför inte betyda att alla ska sitta i klassrummet samtidigt och göra samma uppgifter (Göransson 2004, s. 72). Göransson lyfter fram detta synsätt på inkludering och menar att begreppet inte innebär att alla elever måste vara i samma klassrum hela tiden. Det är viktigt att miljön kring eleverna anpassas till olikheterna då alla inte lär på samma sätt. Hon menar även att det är oerhört individuellt vad konsekvensen blir för eleven i svårigheter som är inkluderad i klassrummet. En respondent uttrycker att det varierar från situation till situation. “I vissa fall jättebra, i andra fall totalt förstörande” (Lärare 12). Vidare säger han att den bästa miljön för många elever inte alltid är i helklass. Flertalet av respondenterna svarar i likhet med honom att inkludering inte vid alla tillfällen är optimalt för alla. Istället för att alla ska vara i samma klassrum hela tiden menar de att många elever skulle må bra av att arbeta i mindre grupper. Att alltid undervisa i helklass som lärare gör det svårt att tillgodose varje elevs behov och anpassa undervisningen efter allas förutsättningar.

“Jag försöker ha dom i klassrummet för det är här dom kan få hjälp också. Jag har ingen möjlighet att springa runt. Vi har inte så mycket platser här heller i huset” (Lärare 2).

De lärare som är ensamma i klassrummet uttrycker att de i stort sätt bara kan anpassa materialet till elevernas behov på bästa sätt. De lärare som har tillgång till resurslärare i klassrummet ser stora fördelar med att dela upp elever i mindre grupp.

“I matte så försöker jag att inkludera alla, sen ser jag ju vilka som har svårigheter, det ser man ganska tydligt i matten. Så då kanske de eleverna får sitta i smågrupper med en pedagog om vi är två i klassrummet” (Lärare 6).

Som vi nämnt ovan säger många av lärarna att deras uppfattning är att eleverna skulle må bra av att ibland få undervisning i mindre grupp istället för i helklass. Framförallt menar lärarna att de elever som utmärker sig mycket i klassrummet skulle gynnas av arbete i mindre grupp. Några forskare menar att elever riskerar att få en negativ stämpel i klassen eller på skolan, inte bara av elever utan även av lärare om denne inte får rätt stöd (Hjärne & Säljö, 2008, s. 98-100; Assarson, 2009, s. 104-107). De intervjuade lärarna menar att de elever som har svårt att sitta still och vara tysta kan bli utpekade som “jobbiga” och “störande” av klasskompisarna. De uttrycker också att elever som har svårt att koncentrera sig kan få mer gjort i mindre grupp, då de kan få mer stöd från läraren och miljön är lugnare.

“För att vara inkluderad tänker jag att alla ska vara i samma klassrum, men jag tror att många elever nästan känner att dom blir mer utpekade då på ett sätt. Dom stör kanske, har svårt att koncentrera sig så blir kamraterna irriterade eller.., att dom känner att inne i grupprummet har dom sin lilla plats” (Lärare 5).

När lärarna anpassar undervisningen för eleverna i mindre grupp anser de flesta att de inte arbetar inkluderande. Anledningen till detta är att de menar att alla elever behöver vara i klassrummet för att inte bli exkluderade. Begreppet inkludering har sitt ursprung i integrering vars innebörd handlar om fysisk närvaro mer än aktivt deltagande (Haug m.fl, 2006, s. 60, 141, 182), vilket kan vara en bidragande orsak till att många lärare “feltolkar” begreppet inkludering.

“Pratar man om inkludering som samhällets syn, eller kanske skolans egna syn också, är ju att alla ska vara i klassrummet hela tiden. Det är ju det man hör hela tiden” (Lärare 10).

Flera av lärarna känner att de styrs av skolledningen och känner att de inte har tid och möjlighet att tillgodose elevernas skiftande behov i klassrummet. För att åstadkomma lyckad inkludering menar de att det behövs fler resurser men också ett gemensamt tankesätt om vad inkludering innebär. Knight (1999, s. 5-7) anser att det är viktigt att lärarna är medvetna om hur man kan arbeta inkluderande och att de även förstår uppdraget att stötta eleverna i undervisningen. En av respondenterna menar att alla lärare måste vara medvetna om att eleverna inte alltid lär bäst av att vara i klassrummet hela tiden. Även Göransson (2004, s. 72) menar att det går att arbeta inkluderande även när eleverna är indelade i mindre grupper.

“Att arbeta inkluderande handlar mycket om förhållningssätt och attityder från lärarna” (Lärare 3).

I stort sätt alla respondenterna berättar att de arbetar inkluderande, men anser samtidigt att möjligheterna till detta är begränsade. Förklaringen till varför det inte fungerar i praktiken är inte bara tidsbrist och brist på resurser, utan även materialbrist och ont om lokaler. Skolan har i uppgift att organisera lärandet så att mångfald tillåts och eftersom alla lär på olika sätt är det väsentligt att eleverna får olika typer av uppgifter att göra i skolan. Detta betyder däremot inte att målet (kunskapskravet) ska vara något annat, utan det är hur eleven arbetar för att nå målet som kan se olika ut. Hur elever lär kan vara högst individuellt (Assarson, 2009, s. 107). Sammanfattningsvis uttrycker de flesta lärarna att de “svaga eleverna” ska vara i klassrummet för att vara inkluderade. Men som tidigare nämnts menar de att några elever egentligen skulle må bättre av att få vara en del av en mindre grupp. I intervjuerna har många av respondenterna kallat elever i svårigheter för “svaga elever” eller “elever med större behov”.

Att nämna en elev i svårigheter för "svag" är vanligt förekommande och inget nytt (Hjörne & Säljö, 2008, s. 99). En lärare ser inte undervisningen i helklass som inkludering och uttrycker sig såhär:

"Eleverna själva tycker att det är jobbigt också att vara i helklass för dom behöver mindre klasser, det är många som behöver. Dom går runt och svär och gapar och mår dåligt när dom är i större grupper, så jag tycker inte att det är inkludering" (Lärare 4).

De lärare som har specialpedagogisk bakgrund uttrycker att inkludering först blir aktuellt då det finns elever som är exkluderade, alltså att eleven inte är en del av klassrumsgemenskapen. Inkludering sker då dessa elever får/tar en plats i den redan skapade gemenskapen. En lärare uttrycker att det är bättre för alla elever att vara närvarande i klassrummet även om de inte deltar i undervisningen, eftersom det för eleven är exkluderande att vara utanför klassrummets väggar. Lärare 10 säger:

"Jag tycker att inkludering och integrering för mig sammanfaller, jag tycker det är två likadana begrepp. Det handlar om att alla ska få vara en del i klassen oavsett vad du har för svårigheter och förutsättningar, så ska man kunna delta i samma aktiviteter fast att man kan göra det på olika sätt".

I motsats till detta menar några av respondenterna att eleverna ges större möjlighet att lära och utvecklas om eleverna undervisas i smågrupper istället för i helklass. Göransson (2004, s. 27-28) styrker detta då hon menar att elever kan lära bättre i olika lärmiljöer, exempelvis smågrupper.

"Dom känner själv att dom mår bättre och kan prestera mycket bättre i skolan i mindre grupp" (Lärare 12).

Flera lärare menar att skolmiljön spelar stor roll för hur eleverna tillgodoser sig undervisningen. De menar även att man måste se till varje enskild individ, det går inte att ge något generellt svar på om eleverna ska undervisas i helklass eller mindre grupp för att vara inkluderade. Nordahl m.fl. (2007, s. 88-89) menar att elevernas kontextuella situation ändras mycket under skollåren och att det därför är viktigt som lärare att vara lyhörd och anpassa miljön utefter vad som är bäst för stunden. En lärare säger att en del svaga elever behöver färre elever omkring sig och fler vuxna, vilket resultatet blir av att arbeta i en mindre grupp. Wrethander Bliding (2007, s. 8) menar att vissa elever har svårt att skapa relationer i stor grupp. För att kunna knyta meningsfulla relationer är det för en del elever väsentligt att kunna arbeta i mindre grupper. Majoriteten av respondenterna anser att det bästa för den enskilda eleven skulle vara att man som lärare hade möjligheten att från lektion till lektion kunna avgöra vad som fungerar bäst just då. De uttrycker att inkludering inte alltid behöver vara det mest gynnsamma i alla klasser vid alla lektioner, utan det kan vara beroende av arbetssätt. En lärare ger exempel på när klassen har matematik, hon menar att det är stor skillnad på hur undervisningen bedrivs beroende på om eleverna ska räkna i läroboken eller ha laborativ matematik. Dilemmat är att en del elever fungerar bättre när de får sitta och enskilt och arbeta med sin matematikbok, samtidigt som andra elever arbetar och lär sig bättre genom att diskutera och samarbeta med sina klasskompisar. Oavsett vad läraren har för möjligheter att inkludera eleverna blir konsekvensen att det är näst intill omöjligt för läraren att veta hur hon/han ska lägga upp undervisningen för att inkludera alla elever. En annan lärare menar att det är självklart att dela upp eleverna under matematiklektionen.

“Ja i matte är det lite mer individuellt men så brukar jag ibland dela i två rum som vi har här. Det kan vara dom som inte förstår eller dom som behöver lite mer lugn och ro“ (Lärare 9).

För att inkludering ska fungera i praktiken poängterar två lärare att det är viktigt att läraren arbetar inkluderande och skapar en miljö där eleverna trivs och känner sig trygga. Många av respondenterna menar att klimatet i klassrummet är den viktigaste faktorn för hur väl elever lär och utvecklas. Nordahl m.fl. (2007, s. 9) skriver om vikten av lärarens beteende gentemot varandra och eleverna. Om läraren är stressad och orolig kommer eleverna också att bli det. Både Nordahl m.fl. (2007) och Emanuelsson (2004) anser att fokus måste flyttas från den enskilde individen, fokus måste istället läggas på den sociala kontext eleverna befinner sig i. För att kunna börja arbeta mot kunskapsmålen menar respondenterna att det är väsentligt att klassen fungerar ihop och att klimatet är tillåtande mot varandra. Det är därför viktigt att eleverna känner trygghet i den miljön de ska vistas i, där alla olikheter är välkomna. Några av respondenterna uttrycker att inkludering är viktigt för att eleverna ska tillhöra en gemenskap för att senare kunna fungera i samhället tillsammans med alla. I skolans värdegrund står det att skolan ska främja förståelse för andra människor och att eleverna ska uppfostras till demokratiska medborgare som kan delta aktivt i samhället (Skolverket, 2011).

“Det låter som en klyscha, men det är en demokratisk rättighet, alla har rätt att vara olika. Alla ska kunna ha sina olika behov och vi ska fungera ihop ändå. Att man ändå ska bli accepterad av varandra och ta hänsyn till varandra - det är ju ett lärande också” (Lärare 3).

Alla respondenterna menar att alla barn oavsett behov och förutsättningar ska få gå i skolan, men de har olika syn på hur det är praktiskt möjligt. Andersson och Thorssons (2008, s. 8) forskning visar också att lärare och skolor vill arbeta inkluderande men att de inte har kunskap kring hur de i praktiken ska gå till väga. En lärare skiljer sig från övriga lärare och menar att inkludering egentligen innebär exkludering. Hon säger: “Exkludering, det är inte inkludering, det låter jättebra men det är svårt” (Lärare 4). Vidare menar Lärare 4 att det är svårt att undervisa då det inte finns resurser och förutsättningar i skolan för att kunna inkludera alla elever. Det blir en ekonomisk fråga, där inkludering blir att spara in på personal, genom att göra stora klasser där alla elever ska vara i samma klassrum hela dagarna. Två av lärarna uttrycker att alla elever har rätt att vara i klassrummet och att de ska få undervisning på den nivå de behöver. Vidare säger de att varje enskild individ ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt, men att det kan ta olika lång tid. Flera lärare menar att kunskapskraven är höga och att de känner stress, vilket i sin tur leder till att de lägger mer fokus på att alla elever ska nå kunskapskraven istället för att reflektera så mycket kring inkluderande undervisning.

“För att inkludera alla försöker jag tänka på att ta med liksom alla sinnena, fast det är ju inte lika lätt när det är 26 barn och man är själv. Så är det ju. Då får man ha ett viss mått av kaos som man tycker är ok” (Lärare 11).

5.2 Vilka fördelar/ nackdelar anser lärarna att det finns med att undervisa i helklass gentemot i mindre grupper?

Lärarna poängterar att klimatet i klassrummet är av stor betydelse både i helklass och när man delar in elever i mindre grupper. Många av lärarna förespråkar att arbeta i smågrupper och menar då att eleverna måste ha respekt gentemot varandra och känna sig trygga i klassen. En del forskare menar att det är viktigt att arbeta för att eleverna inte ska känna sig utanför och ensamma eller bli utpekade som avvikande av sina klasskamrater (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 71-72; Hjärne & Säljö, 2008, s. 26-46). Lärarna i vår studie menar att eleverna inte

ska behöva bli ifrågasatta när de lämnar klassrummet, inte heller känna sig obekväma med den situationen. Som tidigare nämnts menar de intervjuade lärarna att klimatet måste vara tillåtande för elevernas olikheter där alla accepterar varandra oavsett hur man lär och hur lång tid det tar att lära. En lärare menar att ett öppet klimat tillåter eleverna att ge varandra tillsägelser, vara tydliga och ärliga mot varandra och mot läraren.

“Liksom våga säga till varandra. Våga kritisera varandra öppet. Det tror jag på. Dom är jättebra på att kritisera mig, när jag skriver på tavlan. Det tycker jag är bra” (Lärare 1).

Enligt några lärare är eleverna i deras klasser väldigt accepterande och toleranta mot varandra. De menar att stämningen och ljudnivån i klassen är ganska hög och stökig men att många elever klarar av det. Vidare uttrycker de att eleverna är tillåtande mot de som stör och väsnas, de säger att det ska mycket till innan eleverna säger åt varandra. En lärare menar att om eleverna tillåter och accepterar alla olikheter i helklass borde de även acceptera att vissa elever lämnar klassrummet och uttrycker sig såhär:

“Eftersom eleverna är såpass toleranta i klassrummet, så varför skulle dom inte vara det när någon annan går i väg. Jag tror det hade fungerat bra, faktiskt” (Lärare 4).

En annan lärare har en annan åsikt och menar att det är för sin egen del man placerar eleverna i mindre grupper. Hon menar att det blir lättare att bedriva undervisning om man tar ut den elev som "stör".

“Jag tror man gör det främst för sin egen skull, jag tror inte man tar barnens perspektiv” (Lärare 11).

Flertalet av de intervjuade menar att elever som har svårt i något ämne eller har speciella behov utmärker sig väldigt mycket i en större grupp, vilket de kanske inte hade behövt göra i en mindre grupp. Lärarna menar att alla ska få vara med i klassrummet, men att det i alla situationer inte är det optimala. De uttrycker att det finns många förklaringar till det. Det kan till exempel vara så att eleven mår dåligt, har svårt att koncentrera sig eller har en diagnos. Nordahl m.fl. (2007, s. 88-89) menar att det är viktigt att som lärare vara medveten om elevernas situation för att förstå varför en del elever beter sig på ett visst sätt eller mår dåligt under perioder. Många lärare menar också som Nordahl m.fl. att det är högst individuellt för hur elever klarar undervisningen och vad som är den bästa situationen för eleven. Göransson (2008, s. 66) menar att skolmiljön i sig är utformad på ett sätt som kan vara missgynnsamt för en del elever.

Flera av lärarna menar att det ibland kan det vara så att eleverna själva föredrar att sitta i mindre grupp. De anser att det är viktigt att variera vilka elever som går iväg för att arbeta i mindre grupp. Några lärare trycker på vikten av att eleverna inte ska se det som något negativt att gå iväg, utan istället få en positiv upplevelse där de lär sig med och av varandra. Lundqvist som är enhetschef på Skolverket uttrycker i en artikel att det är viktigt att inte dela in elever i samma grupp hela tiden, däremot kan grupperingar i varierad form gynna eleverna både socialt och kunskapsmässigt. Anledningen till detta menar lärarna är för att de är måna om att det ska kännas bra för de enskilda eleverna att lämna den stora gruppen. Genom att variera grupperna menar lärarna att eleverna inte behöver känna sig utpekade, då alla elever regelbundet arbetar i mindre grupp. Lundqvist poängterar att grupperna inte bör bli stigmatiserade då det finns risk för att elever blir utsatta (Almer, 2013, 9 november). Uppfattningen om hur eleverna upplever situationen att lämna klassrummet är väldigt olika bland de intervjuade lärarna. Lärarna menar att en del elever ser det som positivt att sätta sig i mindre grupp medan andra elever inte vill lämna klassen alls. Flera lärare nämner att de

försöker anpassa undervisningen för eleverna som har behov av extra stöd i klassrummet, i den mån det går. De förespråkar trots allt att arbeta med eleverna i mindre grupp utanför klassrummet när de har möjlighet utan att för den sakens skull behöva tvinga eleverna.

“Det är ju stigmatiserande och utpekande att gå ut, det är ju väldigt tydligt att man har behov och vissa är mer bekväma med att jag är annorlunda. Jag har behov, jag tycker det är skönt att komma ut. Vissa tycker kanske att det är jobbigt och pinsamt, då tar man inte ut dom” (Lärare 3).

Som tidigare nämnts säger flera lärare att eleverna är toleranta och att acceptansen är hög i klassrummet och tack vare den tryggheten i klassrummet ifrågasätter inte eleverna om någon lämnar för att arbeta i mindre grupp. Emanuelsson (2004, s. 101-120) menar att elever kan uppfattas som avvikare från det “normala” om de skiljs från helklassen. Han ifrågasätter också varför elever i svårigheter tas ut ur klassrummet. En av respondenterna säger att hon brukar sitta med 4-5 elever i ett rum utanför klassrummet eftersom eleverna kan koncentrera sig bättre i en mindre grupp och då får mer gjort. Majoriteten av lärare säger att eleverna kan känna sig utpekade om de lämnar klassrummet. Samtidigt säger de emot sig själva då de upplever att flertalet elever i klassen faktiskt gärna vill arbeta i mindre grupp och ser detta som positivt. Som sagt, menar lärarna att en variation av undervisning i helklass och mindre grupp skulle vara det mest gynnsamma för elevens utveckling. Vid diskussioner kring att vissa elever inte vill gå iväg, kan det vara en fråga om att de känner att det är pinsamt eller känns jobbigt inför sina klasskompisar. Vissa elever kan tycka det är jobbigt, men då menar en del av lärarna att det är viktigt att ha ett öppet klimat i klassen. Några lärare menar också att eleverna är väldigt medvetna om var deras klasskompisar befinner sig kunskapsmässigt, och därför är det ingen idé att försöka dölja detta, utan istället prata och diskutera kring det faktum att alla är olika.

”Ungar är ju inte dumma. Dom vet ju om någon är duktig eller sämre på någonting, tyvärr” (Lärare 7).

En lärare påpekar också att hennes elever, som nu går i årskurs 5, har kommit förbi den åldern där de kommenterar och ifrågasätter varför någon ska gå iväg för att träffa specialpedagog eller kurator. Eleverna har nu en acceptans för varandra och är nyfikna, men ställer inga följdfrågor utan nöjer sig med att veta var klasskamraterna befinner sig.

“Nu går dom i mellanstadiet och då tycker jag ofta att dom brukar ha lärt sig det. Det är inte konstigt att gå till kuratorn eller det är inte konstigt att gå till specialläraren eller så” (Lärare 10)

Som tidigare nämnts säger de flesta lärarna att eleverna många gånger tycker det är skönt att gå iväg och jobba i mindre grupp då miljön oftast är lugnare och de får mer gjort. När de kommer tillbaka är de stolta och vill berätta vad de lärt sig och hur många tal eller uppgifter de svarat på. En lärare uttrycker det såhär:

“..för dom tycker nog att det är ganska skönt att jobba i mindre grupp, för dom får väldigt bra arbetsro. Sedan kommer dom in och är jättestolta och säger till resten av klassen: Å jag har gjort så här många tal..” (Lärare 6).

Lärarna poängterar också att det är av stor betydelse hur de lägger upp undervisningen, och hur de lyckas förmedla syftet med att gå iväg från klassrummet. En lärare tror dock att det är ytterst jobbigt för eleverna att lämna klassrummet. Hon förklarar att eleven alltid missar något

och betonar att det är ytterst viktigt att eleven ser det som tillräckligt roligt och lockande att arbeta i en mindre grupp.

Trots att respondenterna i sina svar förklarade vikten av att variera grupperna, framkommer det ändå att de ofta delar in eleverna utefter deras kunskapsnivå, eller efter hur de klarar av situationen i klassrummet. Lärarna förklarar att eleverna som lämnar klassrummet i grupper varierar, men tanken att de elever som lärarna kallar för "svaga" alternativt "starka" går ut finns ändå kvar hos många utav lärarna. Andersson och Thorsson (2008, s. 12) har i sin forskning sett att lärare oftast delar in elever beroende av vilken kunskapsnivå de befinner sig på. Att dela in elever i grupper utefter deras kunskapsnivå har Mosteller m.fl. påvisat i en studie gynnar de "duktiga" eleverna samtidigt som det inte gagnar de övriga i klassen (Nordahl m.fl. 2007, s. 93). Flertalet av respondenterna är positiva till nivågrupperingar eftersom de anser att det fungerar bra för eleverna. Att nivågruppera elever är enligt respondenterna det enklaste sättet att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas. Ljusberg i Brodin och Lindstrand (2010, s. 71) är kritisk till att placera barn i särskilda undervisningsgrupper. I Ljusbergs studie framkom det att många av de intervjuade barnen kände sig ensamma och hade svårt att hitta kompisar i klassen. De flesta respondenterna har en helt annan uppfattning då de upplever att eleverna många gånger tycker det är positivt att lämna klassen för att arbeta i mindre grupp. "Det jag har hört är kan inte jag få gå ut nu" (Lärare 7). Även Lärare 9 anser att eleverna ofta vill arbeta utanför klassrummet.

"Dom tycker det är roligt, det spelar ingen roll vilken grupp. Dom vill gärna gå med och jobba, och visa hur dom räknar" (Lärare 9).

En lärare menar att en del elever med koncentrationssvårigheter kan behöva sitta i en mindre grupp för att kunna tillägna sig undervisningen. Hon menar att eleven i vissa situationer kommer att hamna i sociala svårigheter om han/hon är kvar i klassrummet.

"Men framförallt för att eleven inte ska bli en hackkyckling eller ses som ett problem i klassen. Så i det fallet kan det vara lugnare med att få någon hörna eller nått ställe, där det kan vara skönare att vara på" (Lärare 1).

Många lärare har en vision om att eleverna ska kunna sitta i mindre grupper och att det ska vara möjligt att kunna ta ut elever som inte följer med i undervisningen eller som stör övriga i klassen.

Lärarna känner sig kluvna när det gäller att dela in elever i mindre grupper då de känner press från skolan som organisation att de ska undervisa inkluderande i bemärkelsen att alla elever måste undervisas i klassrummet. Som vi tidigare nämnt handlar det om synsättet på inkludering, där lärarna har olika uppfattning om vad det innebär. Avramidis och Norwich (2002) visar på att lärarnas förhållningssätt till inkludering är viktigt för att det ska fungera. De flesta lärarna ser just inkludering som att alla elever ska vara delaktiga och undervisas i klassrummet. Samtidigt ser lärarna det som en fördel att undervisa i mindre grupp och önskar att de hade haft större möjlighet att göra det. Största anledningen till att lärarna vill undervisa i mindre grupp är för att kunna ge mer stöd till den enskilde individen och/eller för att skapa en lugnare arbetsmiljö i klassrummet. Men även för att eleverna lär sig i samspelet med andra genom att arbeta i smågrupper. Forskare anser precis som majoriteten av våra respondenter svarar, nämligen att den största uttalade orsaken till att elever delas upp är för att man på något sätt ska kunna ge extra stöd och hjälp till elever i svårigheter. Det är också vanligt förekommande att man delar in elever i olika grupper då vissa elever kan utgöra ett problem i

större grupp (Andersson & Thorsson, 2008, s. 12). De menar att många elever i svårigheter mår bättre och ges större möjlighet att lyckas när undervisningen sker i en mindre grupp.

Att elever inte alltid behöver vistas i klassrummet går stick i stäv med Persson och Perssons (2012, s. 103-129) förändringsarbete. Studien visar att genom att lägga ner alla smågrupper och inkludera alla elever i klassrummet ledde detta till att en mycket större andel av eleverna uppfyllde kunskapsmålen. Ytterligare en bidragande orsak till detta var enligt Persson och Persson att eleverna i klassen hade en stor tolerans gentemot andra elevers olika behov och förutsättningar. Flera av respondenterna i vår studie trycker just på betydelsen av att alla elever i klassen blir medvetna om och lär sig vikten av att acceptera varandras olikheter. En lärare menar dock att det är viktigt att eleverna sitter med i klassrummet även om de inte följer med i undervisningen. Ytterligare en lärare betonar att man alltid lär sig något i alla situationer, även om det inte alltid är det som läraren avsett.

“Jag tycker man inte bara kan fokusera på kunskapsmålen utan det finns så mycket andra mål också som man behöver och kan ändå bidra, man kan ändå lära av varandra någonting. Även att det kanske inte är just det. Jag tror att man lär alltid i alla situationen och tillsammans med andra. Det kanske inte är just det som vi lärare planerar. Det kan vara något helt annat men någonting lär man sig. Alla kan bidra med något, det är jag övertygad om” (Lärare 3).

Flera lärare upplever att elever som ofta går ut från klassrummet gör det för att få det lugnare. Många gånger kan detta även leda till att det blir lugnare i klassrummet och att alla får mer gjort. Just vikten av att hela tiden sträva efter ett klassrum där olikheter tas till vara och där eleverna känner sig trygga är enligt respondenterna en viktig faktor, för att inkludering inte ska stanna vid integrering. Haug m.fl. (2006, s. 60) beskriver detta som att elever *integreras* i en klass när de är fysiskt närvarande. Det som krävs för att elever ska *inkluderas* i en klass är att eleven är fysiskt närvarande men också med i aktiviteten och uppmärksamma på det som pågår i klassrummet. Många av de intervjuade lärarna menar att, för att eleven ska känna sig delaktig och som en del i gemenskapen är, det viktigt att vara med inne i klassrummet tillsammans med alla andra. Å andra sidan menar några av lärarna att eleverna redan är så utpekade på grund av sina svårigheter att de egentligen skulle må bättre av att få vara en del av en mindre grupp.

“Jag är definitivt för smågrupper om man hittar ett sätt som fungerar. Jag har jobbat på skolor där det har fungerat fantastiskt bra, så jag tror definitivt på det” (Lärare 12).

För en lärare är en lyckad inkludering då alla elever är delaktiga i undervisningen och då läraren kan dela in eleverna i olika grupper. För att uppnå denna inkludering uttrycker läraren att:

“Man måste ju vara fler först och främst. Ska man ha alla i klassrummet så måste man vara fler vuxna i klassrummet. Det måste finnas fler resurser och då tänker jag både på personal och utrymmen” (Lärare 12).

Personal- och lokaltillgången ser olika ut i de skolor där lärarna är verksamma. I en del klasser är det en lärare och en resursperson och i andra klasser finns ingen resursperson alls, utan bara en lärare. Något som i stort sätt alla är överens om är att det behövs extra personal i klassen för att kunna tillgodose alla elevers olika behov. En lärare som har en resurslärare inne i klassen skulle vilja omstrukturera timmarna av dennes tid, men är låst av schema, möten och så vidare. Många lärare menar att det behövs fler resurser i form av lärare och bättre lokaler. Med lokaler menar lärarna fler rum för att kunna tillgodose fler elevers behov

och större möjligheter att kunna arbeta i grupp. Åtta av tolv lärare är utan resurs i stort sätt hela dagen. Av alla lärarna är det tre stycken som känner sig nöjda med mängden resurspersonal under dagen, en av dessa är mycket nöjd att nu på senare år fått möjligheten att vara flera pedagoger i en klass under dagen och beskriver det som "lyxigt" (lärare 7). Lärarna som har möjlighet att arbeta ihop med andra lärare är väldigt positivt inställda till detta. De tycker det är till stor nytta för att kunna hjälpa alla elever och få möjlighet att anpassa undervisningen lite mer. De fyra lärarna som är ensamma med klassen i stort sätt hela dagarna tycker att det är väldigt svårt eller omöjligt att individanpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov.

"Det går inte riktigt att säga om det är tillräckligt med resurser i skolan för om det är tillräckligt med stöd så skulle ju alla eleverna alltid nå kunskapsmålen och det gör de inte. Det är nog snarare en fråga om rätt stöd" (Lärare 3).

Trots både för- och nackdelar delar de flesta lärare upp elever i mindre grupper. Om undervisningen ska fungera, vare sig det är i helklass eller mindre grupp, är det enligt alla respondenterna beroende av framförallt tre viktiga faktorer: klimatet i klassen, tillgång till lokaler och lärare. Lärarna poängterar också att det beror på hur den enskilda individen känner för att vara i helklass eller mindre grupp. När lärarna talar för att dela upp elever i mindre grupp finns det framförallt två anledningar, dels att det fungerar bra för eleverna och dels att lärare inte har något annat val. Med val antyder de flesta att det finns elever som har svårt att koncentra sig och inte mår bra av att sitta i helklass och då placeras eleven i ett mindre rum där hon/han kan arbeta i lugn och ro. Finns det en resursperson kan denna befinna sig i den stora gruppen eller den lilla gruppen vilket underlättar för läraren som i annat fall förflyttar sig mellan rummen.

"Det är för många elever ingen optimal situation att arbeta i helklass, dom behöver kanske mindre grupper, färre elever och fler lärare omkring sig. Så kasta in dom i ett klassrum för att inkludera det blir fel man hjälper inte den eleven, tvärtom" (Lärare 12).

5.3 Vilka möjligheter har lärarna att anpassa undervisningen för att tillgodose alla elevers olika behov?

Respondenterna i vår studie menar att individanpassning är något de arbetar mycket med och att det tar och kräver tid. Brodin och Lindstrand (2010, s. 22-26) skriver om lärarens svåra uppdrag, att ge stöd och anpassa undervisningen efter elevernas olika behov. Nedskärningar leder till större elevgrupper vilket i sin tur leder till att läraren inte kan ge det stöd som elever i svårigheter behöver. Majoriteten av lärarna anser att det är svårt att individanpassa undervisningen men att de försöker göra det i den mån det är möjligt. Många berättar om hur de på grund av tidsbrist tvingas stryka uppgifter istället för att hitta eller göra uppgifter som är anpassade efter elevens behov. Det är något som även framkommit i Skolinspektionens granskningsrapport (2010) där lärarna ofta ser elevgruppen som homogen och anpassar undervisningen till elever som har svårt att nå kunskapsmålen genom att de får räkna lite färre uppgifter.

Respondenterna uttrycker att det oftast är eleverna i svårigheter de måste lägga störst fokus på. Konsekvensen av detta blir att de flesta lärarna känner att de "duktiga" eleverna inte alltid får den utmaning de skulle behöva, detta är ytterligare en anledning till att det inom skolan behövs fler resurspersoner menar lärarna. Det kan bli så att de starka eleverna tappar intresset för att man lägger för mycket tid på de "svagare" eleverna. Två lärare uttrycker tydligt att de i

större utsträckning skulle vilja lägga mer tid på att utforma mer avancerad undervisning för de elever som behöver det. En av lärarna säger:

“Varför ska man släcka ögonen på dom som brinner för någonting?” (Lärare 4).

En annan lärare menar att om det hade funnits mer personal skulle han kunna undervisa i en avancerad grupp för de elever som behöver lite mer utmaning. Men som situationen ser ut nu känner han att det inte är möjligt att göra utan att man riskerar att resterande elever får stå tillbaka, och de “svaga” eleverna inte klarar kunskapskraven. Att många lärare känner att de inte hinner med de “starka” eleverna är något som stämmer överens med den bild som Skolinspektionen (2010) visar i sin rapport. Flertalet av de intervjuade påtalar att de oftast fokuserar på eleverna i svårigheter, eftersom de har kravet på sig att alla elever ska klara kunskapskraven. Det är något som även Andersson och Thorsson (2008, s. 12) poängterar då elever i behov av extra stöd oftast får mest uppmärksamhet av lärarna.

“Jag har ju pratat med min rektor om det här med att jag inte riktigt har tid att nivåanpassa i engelskan . Jag vill ha en grupp som läser lite svårare engelska och en grupp som har mer hjälp, som behöver mer hjälp och det, men det går inte riktigt att lösa när man är själv” (Lärare 5).

Nästan hälften av de intervjuade lärarna tar upp vikten av att ha utbildad resurspersonal, antingen i form av andra lärare eller specialpedagoger. De menar att resurspersonerna behöver besitta kompetenser i att hjälpa de så kallade “svaga” eleverna, stärka de “duktiga” eleverna, samt ha förmågan att hitta lämpliga läromedel till eleverna. Resurspersonen blir då en hjälp som samtidigt ger lärarna större möjlighet att individanpassa undervisningen. Lärarna berättar att de måste avsätta mycket tid för dokumentation och tycker därför det är svårt att hinna med att anpassa undervisningen. I stort sätt alla lärarna nämner att de skulle vilja ha en specialpedagog eller lärare som kan hjälpa till i klassen. Fyra av respondenterna jobbar på skolor där de är schemalagda som resurslärare ett visst antal timmar. De försöker då sträva efter att vara i den klass där de är klassföreståndare/mentor, så de också ges möjlighet att träffa eleverna mer. I en statens offentliga utredningar (SOU:2008:109, s. 189) visar det sig att det är mycket viktigt att läraren individanpassar undervisningen och ser när elever behöver extra stöd för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och ta till sig kunskap. Det är också viktigt att tänka på att alla elever är olika och därför behöver inte eleverna undervisas på samma sätt av en lärare. Lärarna tar även upp att det extra stödet eleven är i behov av kan ges i eller utanför klassrummet. De är medvetna om att alla elever är olika och det som fungerar för en elev behöver inte fungera för en annan. Just beroende av att alla elever är olika menar Imsen (2006, s. 53) att det inte är hållbart att tro att en metod eller ett undervisningssätt ska fungera för alla elever. Som tidigare nämnts försöker lärarna i vår studie i möjligaste mån anpassa undervisningen till alla elever. Först och främst i klassrummet, då de understryker vikten av att eleverna lär sig genom samarbete. Dessutom behöver eleverna känna sig delaktiga i undervisningen för att kunna lära.

“Är du med i klassen så kanske du lär av kompisar istället, att det blir en förebild. Ibland kan du verkligen behöva sitta själv för att liksom kunna ta in och lära dig läsa. Du kanske behöver sitta med en pedagog som hjälper dig att hitta bra strategier. Men det kan också vara så att du lika gärna kan lära dig av en kompis” (Lärare 11).

Göransson (2004, s. 74-90) poängterar att det är viktigt att eleverna får arbeta samarbetsinriktat för att öka både elevernas egna lärande men också känslan av att vara delaktiga i klassen och lära tillsammans. Samarbete är något som även Illeris (2007, s. 97)

betonar då han menar att lärande inte bara är något som pågår i den enskilde individen utan att det sker i ett socialt och samhälleligt sammanhang.

De flesta respondenterna upplever att möjligheterna att individanpassa undervisningen är begränsad då verksamheten ofta saknar lokaler och lärare. Vidare menar de att det har blivit stora krav på dokumentation vilket i sin tur leder till att det finns mindre tid till att individanpassa undervisningen, samtidigt som flertalet av lärarna känner att de ofta saknar kunskapen för hur de rent praktiskt kan utforma en individanpassad undervisning. Att klasserna idag ofta är stora och att det finns flera elever i svårigheter är också orsaker till att många lärare menar att de inte hinner anpassa undervisningen så mycket som de hade önskat. Ytterligare faktorer som lärarna menar begränsar är ekonomi, styrdokument och schemaläggning. Två lärare menar att elevernas beteende begränsar deras möjligheter att individanpassa undervisningen, då eleverna har en negativ attityd till skolan och ifrågasätter meningen med undervisningen. Detta kopplar de till föräldrarnas uppföstrande av barnen.

“Det beror också mycket på föräldrar..första året var det en elev, han gjorde nästan ingenting, var tyken och tråkig och så” (Lärare 2).

En annan respondent anser att det är viktigt att föräldrarna är engagerade och aktiva gällande att eleverna ska få den hjälp de behöver. Ytterligare en lärare uttrycker att det är viktigt att samarbeta med föräldrarna och att de har förståelse för hur man som lärare väljer att lägga upp undervisningen, både i och utanför klassrummet. Liljegren (2000, s. 65-86) menar också att familjens uppfattningar om och attityder till skolan är av stor betydelse. Familjens attityd och inställning till skolan kan komma att prägla eleven och detta kan även påverka elevens prestation.

5.4 Sammanfattning

Resultatet av vår studie visar att klimatet i klassrummet är av stor betydelse för att kunna tillgodose alla elevers behov. Med ett bra klimat menas att eleverna har förståelse för sina klasskamraters skiftande behov och förutsättningar. För att eleverna ska kunna tillgodose sig undervisningen i skolan måste de känna sig trygga, med klasskamrater och vuxna. Oavsett om eleverna är i klassrummet eller utanför ska undervisningen anpassas utefter varje elevs behov och förmåga, för att på bästa sätt få eleven att uppnå kunskapskraven. Det finns inget entydigt svar på frågan om hur man i praktiken inkluderar alla elever. Från intervjuerna kan vi förstå att man som lärare behöver anpassa undervisningen till olika situationer. Därför måste läraren se till varje situation för att kunna avgöra vad optimal inkludering är. Analysen visar även att det inte alltid upplevs som hållbart att ha alla elever i klassrummet hela tiden, utan i vissa fall behöver eleven få undervisning i mindre grupp.

Lärarna poängterar att de tar ut elever från klassrummet främst för eleven som är i svårigheters skull och inte för övriga elevers skull. Att elever får möjlighet att arbeta i smågrupper kan innebära att de slipper misslyckas och istället får erfara känslan av att lyckas. Just vikten av att eleverna få känna att de utvecklas och lyckas är något som läroplanen betonar (Skolverket, 2011). För att uppnå detta väljer många lärare att nivågruppera eleverna, ytterligare en anledning till nivågrupperingar är att det för läraren blir enklare att anpassa undervisningen för varje elev.

Många av respondenterna i vår studie uttrycker att de känner sig stressade över att en del av eleverna inte kommer att nå kunskapskraven. Detta leder till att lärarna måste lägga mer fokus på de “svaga” eleverna istället för att utmana de “starka”. Lärarna betonar att alla elever lär olika snabbt och att vissa elever borde få längre tid på sig att nå kunskapskraven.

6. Slutdiskussion

I början av studien trodde vi liksom de flesta respondenterna att målet med inkludering var att ha alla elever i klassrummet. Vi anser att lärarens inkluderingsuppgift måste vara mycket svårt, om inte omöjlig att uppnå. Visionen av att alla elever klarar av att arbeta i helklass hela dagen är fin, men i praktiken inte genomförbar. Det som framkommit i vår analys är att många lärare anser att elever gynnas av att arbeta i mindre grupper där de kan få mer hjälp och samspela med andra på ett sätt som är mer naturligt. Det är svårt med ett entydigt svar på vem som gynnas av att inkludera alla elever i klassrummet. De slutsatser vi kan dra av intervjupersonernas svar är att eleverna och lärarna mår bäst av att arbeta både i och utanför klassrummet tillsammans med varandra.

Vi menar precis som lärarna i vår studie att det är viktigt att se till att elever inte känner sig utpekade genom att störa klasskamraterna och/eller bli betraktad som bråkig. Elever i svårigheter hade i många fall utmärkt sig mindre i en mindre grupp, jämfört med i helklass. Många lärare betonar att klimatet i klassen måste vara tillåtande för att eleverna ska känna sig trygga. De ser att när eleverna känner sig trygga och visar respekt gentemot varandra kan de utan att bli ifrågasatta lämna klassrummet för att arbeta i en mindre grupp. Vår undersökning visar att lärarna uppfattar att många elever är positiva till att lämna klassrummet för att arbeta i mindre grupp. Enligt lärarna är det framför allt de elever som har svårt att koncentrera sig som ofta gynnas av att arbeta i mindre grupp då miljön är betydligt lugnare än i helklass. Vår slutsats är att det finns elever som mår bättre och utvecklas mer av att arbeta i mindre grupp med färre elever, då läraren även får större möjlighet att se elevens behov och kan anpassa undervisningen därefter.

Vi kan se att det som för lärarna är väsentligt är att variera miljön och undervisningen så att alla elever kan tillgodose sig undervisningen på bästa sätt. Att arbeta inkluderande kan innebära att arbeta i helklass likväl som att arbeta i smågrupper, så länge dessa inte enbart är till för elever med speciella behov. Vi har sett i vår studie att lärarna förhåller sig olika till hur inkludering fungerar i praktiken. Att lärare har olika uppfattning om vad inkludering innebär är inte något specifikt för Sverige utan verkar vara genomgående även i andra länder (Avramidis & Norwich, 2002). Frågan blir då hur man i dagens skola ska kunna utforma miljön efter varje enskild individ? Kanske är det så att, för att elever ska ges möjlighet att utvecklas behöver de trots allt undervisas i mindre grupper där miljön lättare kan anpassas efter individen? Det finns forskningen som visar att elever känner sig utanför och mår dåligt när de inte är i klassen och får känna gemenskapen med andra elever (Emanuelsson, 2008). Men i våra intervjuer tycks vi urskilja att det fortfarande är möjligt för eleverna att vara med i klassens gemenskap även om undervisningen regelbundet sker i en mindre grupp.

Vi har i vår studie upptäckt att synen på vad inkludering innebär varierar bland lärare och forskare. Göransson (2004) anser att inkludering också kan innebära att elever är i mindre grupper. Medan Haug m.fl. (2006) och även Emanuelsson (2008) menar att det är lärarens uppdrag att inkludera alla elever i klassrummet. Hur lärare ser på inkludering påverkar deras sätt att undervisa och för att det ska fungera i praktiken är lärarnas förhållningssätt till inkludering mycket viktigt. För att överhuvudtaget kunna arbeta mot en skola för alla där inkludering är centralt, måste lärare först utveckla ett gemensamt synsätt på vad inkludering i praktiken innebär, vilket även Avramidis och Norwichs (2002) studie visar. En del lärare i vår studie menar att inkludering innebär att alla elever ska kunna tillgodose sig undervisningen i helklass. Å andra sidan menar några av respondenterna att det i vissa situationer finns elever som gynnas av undervisning i mindre grupp. En skola för alla har i praktiken blivit att alla elever ska vara i samma klassrum. Frågan vi ställer oss är om det viktigaste är att alla elever

är i klassrummet eller att alla elever är delaktiga i undervisningen? Vår studie har visat att många av de intervjuade lärarna lägger tonvikten på att alla eleverna ska vara integrerade i klassrummet och menar att detta är inkludering. De flesta lärarna önskar att de hade haft större möjlighet att arbeta med eleverna i mindre grupp, men eftersom många är ensamklasslärare så finns inte möjligheten. Att möjligheterna är begränsade till att individanpassa undervisningen uttalar lärarna främst beror på ekonomi, styrdokument och schemaläggning. Bertil Östberg (FP) menar att resurserna alltid kommer vara begränsade inom skolan och menar därför att det inte handlar om hur stor elevgruppen är utan istället lärarens skicklighet i att undervisa (Almer, 2013, november). När ledande politiker uttrycker sig så här är det inte svårt att förstå lärarens stora utmaning och deras frustration över bristande resurser.

Nästan dagligen i media får vi höra, se och läsa att den svenska skolan är i kris. I Svenska dagbladet skriver Appeltofft m.fl. (2011, 9 november) att de elever som redan tidigt riskerar utslagning i skolan, och inte får den hjälp och stöttning de behöver, på lång sikt bli mer kostsamma för samhället. Men framförallt ökar risken för att den enskilde eleven ska hamna i utanförskap vilket i sin tur kan leda till ett känslomässigt lidande. Det är skolans skyldighet att se till att eleverna klarar kunskapskraven, men framför allt att alla elever får erfara känslan av att lyckas.

Eftersom skolorna i dag ska vara likvärdiga varierar det mycket hur utformningen av undervisningen ser ut på skolorna. Det har framkommit i analysen att det finns olika mycket resurser och sättet för hur skolan väljer att använda dessa varierar. Det leder i sin tur till att elever idag ges olika förutsättningar för att lyckas nå kunskapskraven. Sammantaget pekar respondenternas svar på att klimatet i klassen är av stor betydelse. Hur mycket resurser skolan har och om undervisningen sker i helklass eller i mindre grupper är av mindre betydelse om klimatet i klassen inte är tillåtande och accepterande. Är det inte ett tryggt klimat i klassen och bra stämning kommer eleverna inte kunna tillgodose sig undervisningen. Avslutningsvis vill vi betona att en inkluderande skola, är då varje elev tillhör en gemenskap, en klass där mångfald är givet, men där undervisning i helklass **inte** nödvändigtvis utgör större delen av dagen.

Då vi i studien inte tagit del av elevens perspektiv hade det i vidare forskning varit intressant att intervjua elever och höra hur de tänker och funderar kring inkludering och att arbeta i mindre grupper. Det hade även varit intressant att göra en större undersökning kring inkludering i ett internationellt perspektiv.

7. Referenser

Almer, S (2013). Lundqvist, Skolverket: Svårt- Men fullt möjligt. *Skolvärlden*, 21 november. Tillgänglig: <http://www.skolvarlden.se/artiklar/skolverket-svart-men-fullt-mojligt>

Almer, S (2013). Östberg: "Ingår i läraryrket att titta på forskningen". *Skolvärlden*, 21 november. Tillgänglig: <http://www.skolvarlden.se/artiklar/ostberg-ingar-i-lararyrket-att-titta-pa-forskningen>

Appeltofft, M, m.fl. (2011, 9 oktober). Omöjligt uppdrag att vara lärare idag. *Svenska Dagbladet*. Hämtat 2013-12-09, från http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/omojligt-uppdrag-att-vara-larare-idag_6530680.svd

Andersson & Thorsson, L (2008). *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet

Assarson, I (2007). *Talet om en skola för alla*. Malmö: Holmbergs

Assarsson, I (2009). *Utmaningar i en skola för alla- några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber

Avramidis, E & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056

Bartholdsson, Å (2003). På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola. I Anders Persson (red). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur

Brodin, J & Lindstrand, P (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur AB

Egelund, N, Haug, P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber

Emanuelsson, I (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. Tossebro, J (red). Integrering och inkludering. Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I. *Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor* i Andersson & Thorsson, *Därför inkludering* (2008). Umeå: Specialpedagogiska institutet

Esaiasson, P m.fl (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts

Göransson, K (2004). *Barn som blir elever "om olikheter, undervisning och inkludering"*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet

Göransson, K (2008). *Olikhetens plats i den inkluderande skolan* i Andersson & Thorsson, *Därför inkludering* (2008). Umeå: Specialpedagogiska institutet

Hjärne, E & Säljö, R (2008). 3e upplagan 2012. *Att platsa i en skola för alla : elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Norstedts akademiska förlag

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur

- Imsen, G. (2006) *Elevens värld : introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, B & Svedner, P-O (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen - undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Läromedel och utbildning
- Knight, B, A (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. Support for Learning Vol. 14 No. 1, 3-7. doi:10.1111/1467-9604.00091
- Liljenberg, B. (2000) *Elever i svårigheter - Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Nordahl, T m.fl. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar*. Stockholm: Liber
- Persson, B & Persson, E (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber
- Runfors, Ann (2006). *Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar*. I SOU 2006:40 Utbildningens dilemma - Demokratiska ideal och andrafierande praxis. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1945:60. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar*. Stockholm: Iduns tryckeriaktiebolag, Esselte AB
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Edita Sverige AB
- Skolinspektionen (2010). (2010:14) *Rätten till kunskap - En granskning av hur skolan kan lyfta elever*. Hämtad 2013-11-08 <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/skolors-kompensatoriska/kvalgr-komp-samf.pdf>
- Skolverket (1994), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Hämtad 2014-01-06 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2014-01-06 <http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>
- Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Liber
- Svensson, N. (2010, 3 juli). *Hela uppropet: Psykologer i Göteborg ser en skola i kris*. Göteborgs Posten. Hämtad 2013-12-05, från <http://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.402801-hela-uppropet-psykologer-i-goteborg-ser-en-skola-i-kris>
- Stukát, S (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Tingkev, I (2008). *Inkluderande svenskundervisning – är det möjligt?* i Andersson & Thorsson, *Därför inkludering* (2008). Umeå: Specialpedagogiska institutet

Wrethander Bliding, M (2007). *Inneslutning och uteslutning*. Lund: Studentlitteratur

8. Bilaga 1

Intervjuguide

Tema presentation och information

Ålder?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Utbildning?

När tog du examen?

Ämneslärare/klasslärare?

Klassen

Hur många elever?

Vilken årskurs?

Tema “en skola för alla”

Vad betyder det för dig?

Hur arbetar du mot det målet?

Får du som lärare något stöd för att kunna bedriva en undervisning för alla?

Tema inkludering

Vad har du för syn på inkludering?

Hur tror du att eleven ser på att lämna/ sitter kvar i klassrummet?

Vilka hinder och möjligheter ser du finns i verksamheten?

Tema individanpassning

Är det praktiskt möjligt att individanpassa undervisningen, i så fall hur?

Hur ser du på din kunskap/kompetens i att möta varje enskild individs behov?

Hur individanpassar du?

Tror du att eleven skulle gynnas av att ha individanpassad undervisning utanför klassrummet än i?

Gynnas= Utvecklas kunskapsmässigt

Tema resurser

Extra resurs i klassen?

Specialundervisning?

Vilka resurser ser du skulle behövas för att inkludera alla?