



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärares inställningar till elevers olikheter

En enkätundersökning av högstadielärares
inställningar till inkludering

Kristina Hilmerson och Åsa Ullholm

| | |
|-------------------------|--------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet, LLU600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt/2015 |
| Handledare: | Anna-Carin Jonsson |
| Examinator: | Staffan Stukát |
| Rapport nr: | VT15 IPS22 LLU600 |

Abstract

| | |
|-------------------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet, LLU600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt/2015 |
| Handledare: | Anna-Carin Jonsson |
| Examinator: | Staffan Stukát |
| Rapport nr: | VT15 IPS22 LLU600 |
| Nyckelord: | inkludering, exkludering, attityder, elever i behov av särskilt stöd, utvecklingsstörning |

Title: Teachers attitudes towards pupils differences – A questionnaire-based study of teachers attitudes towards inclusion in compulsory school.

Purpose: The starting point of this study is to investigate whether there is a correlation between teachers' attitudes towards inclusion depending on the type of school the teachers are working in, what experience they have, their training in special education and the subject category they teach. The study examines teachers' attitudes to inclusion generally and inclusion of pupils who have a developmental disability. Other relationships that are investigated are the type of school versus the conditions for inclusion, leadership and consensus on the inclusion work. The survey targeted 129 teachers in compulsory school and compulsory education for pupils with learning disabilities, school year 7-9.

Theory: This study takes support from special education research and systems theory. Intrinsic to systems theory is the concept that everything is connected and mutually influences one another. It emerges that teachers' attitudes affect how effective inclusion work will, in turn, affect the individual student's schooling. In a social system such as school, people must be understood in relation to each other. The study's other comments are analyzed from Nilholm's special educational perspective.

Method: The statistical study has utilized a questionnaire. The design of the survey instrument has been developed by slightly redesigning The Teachers Attitudes Towards Inclusion Scale, Tatis (2010) and the Attitude Towards Inclusion Instruments (1995) designed by Yates. This was done to accommodate the activities of the programs included in the study.

Results: There is no significant difference between the teachers attitudes towards inclusion depending on the type of school the teachers are working in, what experience they have, their training in special education and the subject category they teach. However, there is a significant difference when it comes to teachers' preferences on individual statements in the study. Teachers who have the shortest work experience are most positive towards inclusive education and create understanding and acceptance of pupils' differences. Teachers in compulsory education for pupils with learning disabilities are more positive to the claim that they experience greater job satisfaction than compulsory school teachers when they teach all students regardless of support needs. The more credits in special education teachers have, the more they believe themselves to be competent to teach students with different support needs. Teachers in compulsory education for pupils with learning disabilities are more beneficial to

students who have a learning disability when getting their education in compulsory school class than do teachers in compulsory school. Teachers in compulsory education for pupils with learning disabilities are experiencing to a greater extent than teachers in compulsory school that they have the conditions to work inclusively. Teachers who teach practical-aesthetic subjects consider to a higher degree than other teachers that they have time to plan and personalize their teaching. The majority of teachers feel that it is pronounced by management that they will work on inclusion in schools. Fewer teachers feel that there is a common view of inclusion at school.

Förord

Det som har präglat detta arbete är samarbete och processer. Det har varit oerhört lärorikt och givande att arbeta tillsammans. Att försöka urskilja vem som har gjort vad upplevs som svårt eftersom det har formats ny kunskap ur samarbete och nya processer hela tiden. Ska vi välja något har Åsa varit mer insatt i statistikprogrammet SPSS och Kristina har arbetat mer med textens utformning. Under skrivprocess och läsning av tidigare forskning har vi arbetat igenom det som finns med i rapporten tillsammans. Insamling av data har skett i två kommuner där vi delat på ansvaret. Vi vill tacka vår handledare Anna-Carin Jonsson som har varit ett ovärderligt stöd genom hela processen.

Kristina Hilmerson och Åsa Ullholm

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 3 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 4 |
| 2.1. Syfte..... | 4 |
| 2.2. Frågeställningar | 4 |
| 3. Litteraturgenomgång | 5 |
| 3.1. Historisk tillbakablick | 5 |
| 3.2. Dokument som styr svensk skola | 6 |
| 3.2.1. Barnkonventionen | 6 |
| 3.2.2. Salamancadeklarationen | 7 |
| 3.2.3. Skollagen | 7 |
| 3.2.4. Lgr 11..... | 7 |
| 3.3. Elever som är mottagna i grundsärskola..... | 8 |
| 3.4. Elever i behov av stöd | 8 |
| 4. Tidigare forskning..... | 8 |
| 4.1. Inkludering förutsätter exkludering | 9 |
| 4.2. Attityder till inkludering | 11 |
| 4.3. Lärarkompetens och samverkan | 12 |
| 4.4. Behörighet att undervisa elever som är mottagna i grundsärskolan, årskurs 7-9 | 13 |
| 4.5. Organisation för inkluderande verksamhet..... | 13 |
| 4.5.1. Samhällsnivå..... | 13 |
| 4.5.2. Ledarskap med en tydlig vision | 14 |
| 4.5.3. Förutsättningar för inkludering | 14 |
| 4.6. Tre perspektiv på specialpedagogik | 16 |
| 5. Forskningsansats och metod | 17 |
| 5.1. Forskningsansats..... | 17 |
| 5.2. Metodval..... | 18 |
| 5.3. Instrument..... | 18 |
| 5.4. Metoddiskussion..... | 19 |
| 5.5. Analys och bearbetning | 20 |
| 5.6. Deltagare..... | 20 |
| 5.7. Genomförandet | 21 |
| 5.8. Etik | 21 |
| 6. Resultat..... | 22 |
| 6.1. Lärares inställningar till inkludering | 22 |
| 6.2. Lärares upplevda förutsättningar för inkluderande undervisning..... | 24 |
| 6.3. Ledarskap och samsyn på inkludering..... | 25 |
| 6.4. Lärares övriga kommentarer..... | 26 |
| 7. Resultatdiskussion | 26 |
| 7.1. Lärares inställning till inkludering | 26 |
| 7.2. Lärares upplevda förutsättningar för inkluderande undervisning..... | 29 |
| 7.3. Ledarskap och samsyn på inkludering..... | 29 |
| 7.4. Lärares övriga kommentarer..... | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 8. Implikationer | 31 |
| 9. Förslag till vidare forskning | 33 |
| Referenslista..... | 34 |
| Bilaga 1 | 38 |
| Bilaga 2..... | 39 |

1. Inledning

I och med undertecknandet av Salamanca-deklarationen, togs ett beslut att Sveriges skolor skulle sträva efter en inkluderande undervisningsmiljö (UNESCO, 1994). I Sverige har alla rätt till undervisning tillsammans. Inkluderingsstanken syftar till att skapa en skola där alla, även de med svåra funktionsnedsättningar, ska kunna få sin undervisning (Molin, 2004). För att det ska bli en optimal utbildningsmiljö för alla elever förutsätts en dynamisk skola. Det är skolan som ska förändras så att den passar alla elever, det är inte eleverna som ska anpassas till skolan.

I läroplanen (Skolverket, 2011a) för grundskolan står följande:

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. 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 (s.8).

En likvärdig utbildning innebär inte att alla ska få samma undervisning utan att alla ska få samma möjligheter att utvecklas oavsett funktionsnedsättning, andra svårigheter eller bakgrund. Begreppet inkludering nämns inte i styrdokumentet men i den svenska skollagstiftningen är det tydligt att skolan ska vara tillgänglig för alla. Skolan ska ge plats för alla oavsett sociala, emotionella, språkliga, fysiska, intellektuella eller andra förutsättningar.

Faktorer som hindrar inkludering är negativa attityder, värderingar, avsaknad av nödvändig kompetens, brist på förståelse, otillräckliga resurser samt bristande organisation (Svenska Unescorådet, 2008). Det har också visat sig att lärares erfarenheter av elever som är utmanande starkt påverkar lärares attityder till inkludering. Andra faktorer som påverkar lärarnas attityder är lärarutbildning, tillgång till stöd i klassrummet, klasstorlek och den samlade arbetsbelastningen. Svenska Unescorådet påpekar även att flera undersökningar visar att negativa attityder hos lärare och andra vuxna är det största hindret för inkludering. Barn har inga fördomar om inte vuxna för över sådana.

I den framtida rollen som speciallärare kan ett av uppdragen bli att handleda och stötta lärare som undervisar elever som är mottagna i grundsärskolan men får sin utbildning i grundskolan. 20 % av grundsärskolans elever får till största delen sin utbildning i grundskolan (Skolverket, 2013a). Från och med 1 juli 2011 har elever med autismspektrumstörning utan utvecklingsstörning eller hjärnskada inte rätt att gå i grundsärskola (Skolverket, 2013b). De ska istället mottas i grundskolan. Förutom dessa elever ska skolan möta elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD, språkstörningar, ojämn begåvningsprofil m.fl. Skolan och varje undervisande lärare ska kunna erbjuda utbildning så att var och en får en likvärdig utbildning utifrån sina förutsättningar. Det är komplexa situationer och dilemman i skolan och det krävs att man som lärare kan planera sin undervisning utifrån olika elevers behov och lärostilar. En färdig lösning på hur arbetet ska utföras för att inkluderande processer ska ske finns inte men det finns erfarenheter som kan lyftas fram. Det finns faktorer som är viktiga för att det ska uppstå inkluderande processer i verksamheten. De framgångsfaktorer som Nilholm (2006) lyfter fram är ett ledarskap med en klar vision, kompetensutveckling, lärarnas attityder, flexibelt stöd samt samarbete i undervisningen. Dessa faktorer gagnar alla elever, inte bara de som är i behov av särskilt stöd

Principen för inkludering är att hela skolan har en värdegrund och ett gemensamt förhållningssätt (Andersson och Thorsson, 2007). Det krävs en samsyn på alla nivåer och en samverkanskompetens. För att en samsyn skall kunna uppnås behövs en gemensam kompetensutveckling för att utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. Det krävs kompetenta skolledare som förstår sin roll som ledare. De har ett ansvar för att skolpersonalen skall få en djupare förståelse om etiska begrepp och om sina attityder till olikheter. Behov av resurser betyder oftast inte fler personer, utan handlar mer om attityder, förhållningssätt och kunskaper. Arbetet med inkludering är en ständigt pågående process som inte har en tydlig början och slut. Det handlar om processer där attityder måste bearbetas och demokratiska värden tydliggöras (Andersson och Thorsson).

Skolans övergripande arbete med attityder och acceptans av olikheter har avgörande betydelse för inkluderingsarbetet (Skolverket 2009a). Lärarna är det verktyg som är viktigast för att kunna hålla inkluderingsprocessen levande. Ska man kunna utveckla skolor till att bli mer inkluderande behöver lärarna känna att de kan vinna något på att arbeta på ett sådant sätt. Tidigare forskning visar att lärares attityder till inkludering påverkar hur framgångsrik inkluderingen blir. Det handlar inte enbart om att alla elever ska finnas med i verksamheten, utan att de ska vara delaktiga och få möjlighet att nå målen i styrdokumentet. Hur en elev som har en utvecklingsstörning upplever att den kan klara av saker och ingå i gemenskapen påverkas tydligt av lärares attityder, bemötande och förståelse (SOU, 2003:15).

2. Syfte och frågeställningar

2.1. Syfte

Utgångspunkten för denna studie är att studera lärares inställning till inkludering utifrån vilken skolform lärarna arbetar i, vilken yrkeserfarenhet de har, utbildning i specialpedagogik samt vilken ämneskategori de undervisar i. I studien undersöks lärares inställning till inkludering generellt och till inkludering av elever som har en utvecklingsstörning. Dessutom undersöks samband mellan vilken skolform lärare arbetar i och deras uppfattning om inkluderande undervisning. Finns det en tydlighet i om skolan ska arbeta inkluderande och finns det en gemensam syn på vad det innebär? Undersökningen riktas mot lärare i grundskolan och grundsärskolans årskurs 7-9.

2.2. Frågeställningar

- Vilket inflytande har faktorer som skolform, specialpedagogisk kompetens, yrkeserfarenhet och ämneskategori på lärares inställningar till inkludering generellt samt till inkludering av elever som har en utvecklingsstörning?
- Finns det ett samband mellan skolform och lärares uppfattningar om förutsättningar för inkluderande undervisning?
- Anser lärare att det är tydligt uttalat ifrån ledningen att skolan ska arbeta inkluderande?
- Anser lärare att det finns en gemensam syn på vad inkludering är?

3. Litteraturgenomgång

Det här avsnittet inleds med en kort historisk tillbakablick av hur skolan har sett på elever i behov av särskilt stöd och elever som har en utvecklingsstörning. Synen på olikheter har varierat genom åren, det har gått ifrån tydliga kategoriseringar till ett mer inkluderande synsätt. För att tydliggöra vad studien har att förhålla sig till kommer en redogörelse av de dokument som styr svensk skola. Sedan följer en definition av elever mottagna i grundsärskola och hur huvudmän kan välja att organisera undervisningen för de eleverna. Slutligen definieras vad som menas med elever i behov av särskilt stöd.

3.1. Historisk tillbakablick

Samhällets syn på elever i behov av särskilt stöd och elever som har en utvecklingsstörning har förändrats över tid. Det har varit och är en tidskrävande förändringsprocess. Samhällets syn på elever i behov av särskilt stöd kan utkristalliseras ur läroplanerna. Här följer en tillbakablick på de tidigare läroplanerna för grundskolan där synen på ett inkluderande arbete med elever i behov av särskilt stöd kan följas.

1842 kom den första folkskolan till stånd i Sverige. I folkskolan fick alla gå men det fanns tydliga förväntningar på eleverna, lärarna och undervisningen. De som inte klarade kraven fick genomgå olika former av straff eller reglering, vilket kunde innebära att man blev utkastad från skolan. Trots att skolan var till för alla fanns det ändå ett exkluderingsstänk. Det stod inskrivet att barn som har en utvecklingsstörning och fattiga barn behövde tillägna sig minimala kunskaper. Segregeringen växte och olika sätt att differentiera elever bildades. De elever som inte nådde skolans krav lyftes ur klassen och in i andra grupper. Under början av 1900-talet motiverade man differentieringen med att det var till gagn för alla. Normala elever skulle skyddas från de som var annorlunda, annars fanns en risk att de skulle "smittas" av annorlunda elever. Differentieringen gynnade även de avvikande eleverna då de skulle få bättre undervisning på andra institutioner. De flesta lärarna ville ha homogena grupper, för att på så sätt höja kvalitén på utbildningen och samtidigt sin egen status. Man införde begåvnings tester och de med IQ under 40 ansågs obildbara och fick ingen utbildning. De med IQ 70-85 placerades i hjälpklasser. På 1940-talet kom diskussionerna återigen igång kring en skola för alla. I och med den första läroplanen Lgr 62 öppnades skolan upp för alla (Hörne & Säljö, 2008).

I Lgr 62 var riktpunkten för skolans inre arbete att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling. Målsättningen var att individualisera skolarbetet. Det inrättades klasser för olika sorters svårigheter. Speciellt utbildade lärare undervisade dessa grupper, det fanns exempelvis observationsklass, hjälpklass, hörselklass, synklass och läsklass (Brodin & Lindstrand, 2010). Det inrättades även friluftsklasser och hälsoklasser som krävde ljusa och luftiga miljöer. I de klasserna gick elever som varit sjuka under en längre tid. Här kunde även allmänt kläna elever gå samt elever som kom från familjer med bristande omvårdnad. Det inrättades en klass för elever med cerebral pares eller andra motoriska svårigheter. För de elever som inte ansågs skolmogna inrättades skolmognadsklasser (Giota, 2013). De var avsedda för de elever som var i behov av en mjukstart på skolan. Dessa klasser var oftast avsedda för normalbegåvade elever (Skolöverstyrelsen, 1962). I skolan fanns också klinikundervisning, hit gick elever del av dag eller vecka. Stödet gavs enskilt eller i grupp. På 1970-talet kom SIA-utredningen som visade på att specialklasserna inte hade haft den effekten som man förväntat sig (Ahlberg 2007b).

I Lgr 69 skulle elever med svårigheter gå i en vanlig klass så länge det var möjligt. De grundläggande villkoren för en anpassning av undervisningen var att skolan skulle "individualisera kraven på eleven" (Giota, 2013 s.62). Det skulle ske inom klassens ram. Nu poängterades vikten av samarbetet kring den enskilde eleven. Detta för att kunna hitta undervisningsmetoder som passade eleverna. Specialpedagogisk undervisning skulle främst genomföras av en särskilt specialundervisande lärare och med en individanpassad undervisning (Skolöverstyrelsen, 1969).

En stor skillnad mellan Lgr 80 och de tidigare läroplanerna var att man i Lgr 80 skrev in en allmän del, omfattande mål, riktlinjer, timplaner och kursplaner. Dessa fastställdes av regeringen. I Lgr 80 påtalades vikten av att förändra skolans arbetssätt så att det gagnade alla elever (Skolöverstyrelsen, 1980). Skolan framhölls att ha ett särskilt ansvar för barn och ungdomar med särskilda svårigheter. Här fanns även ett kapitel i mål och riktlinjer om elever med särskilda behov. Elever som behövde mer stöd och hjälp än andra kunde samlas i mindre grupper. Här betonades att om en sådan gruppering blir bestående under längre tid kunde den påverka elevernas självuppfattning. Man var rädd för att anspråksnivån anpassades nedåt och att eleverna skulle få sämre kunskaper än om de hade gått i blandade grupper. Det fanns en tidsbegränsning på max en termin för sådana grupper. Det framgick även att de specialpedagogiskt utbildade lärarna borde samarbeta med klassläraren för att på så sätt utveckla specialpedagogiska metoder i klassrummet.

I den förra läroplanen Lpo 94 fick kommuner och skolor ett ökat ansvarstagande i och med decentraliseringen av skolan. Grundskolan och grundsärskolan fick en gemensam läroplan med olika kursplaner (Skolverket, 2006). I och med det dokumentet anlades för första gången ett inkluderande perspektiv. Den obligatoriska skolan skulle vara en skola för alla. Skolan skulle välkomna alla och alla skulle få en utbildning som var anpassad efter varje enskild elevs förutsättningar (Skolverket, 2005). Lärarna fick ett större utrymme för att lägga upp undervisningen med utgångspunkt i den enskilda eleven. Skolan skulle präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Skolan skulle vila på en värdegrund som uttryckte människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värden samt solidaritet med svaga och utsatta. Undervisningen skulle därmed utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Giota, 2013). I denna läroplan kan man se att möjligheterna och rättigheterna till en individanpassad utbildning för alla elever fanns, inte bara för de i eventuella svårigheter. I den här läroplanen hade alla rätt att uppnå de preciserade och för alla lika utformade kunskapsmålen. Man pekade även på rektorernas ansvar för att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformades så att eleverna fick det särskilda stöd och den hjälp de behövde.

3.2. Dokument som styr svensk skola

3.2.1. Barnkonventionen

1990 trädde barnkonventionen i kraft, ett år efter det att FN:s generalförsamling ratificerat den. Dess huvudsakliga syfte är att försvara barns rättigheter i samhället. Alla barn oavsett handikapp ska tillförsäkras de rättigheter som finns nedskrivna i konventionen. I den tjugotredje artikeln står att barn med psykiska eller fysiska handikapp ska kunna leva ett anständigt liv. I den tjuugoåttonde artikeln handlar det om barns rätt till utbildning. Här poängteras att utbildningen ska utvecklas så att den blir tillgänglig och åtkomlig för alla (UNICEF, 2009).

3.2.2. Salamancadeklarationen

UNESCO och Spaniens regering organiserade 1994 en konferens där diskussioner kring inkludering fördes. Salamancadeklarationen skapades utifrån denna konferens och målet för de medverkande länderna var att skapa en skola för alla. En skola där elever i behov av särskilt stöd ska ha rätt till undervisning, i första hand ska eleverna ingå i det ordinarie utbildningsväsendet (UNESCO, 1994). De europeiska ländernas skolsystem ser olika ut, därför är det svårt att jämföra ländernas behandling av elever som har en utvecklingsstörning. Vissa länder har flera olika läroplaner beroende på elevernas svårigheter. I andra länder läser alla elever efter samma läroplan. Det finns heller ingen enhetlig attityd till utvecklingsstörning länderna emellan. Det som de flesta länder har gemensamt är att utefter sina förutsättningar arbeta för en inkluderande skola, där elever i behov av särskilt stöd ska få sin undervisning i sin ordinarie skola.

3.2.3. Skollagen

En elev som befaras inte kunna nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, ska uppmärksammas genom att rektor meddelas (Skolverket, 2014a). Rektor ska skyndsamt se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Det ska även utredas om eleven visar på andra svårigheter i sin skolsituation. Visar en utredning att en elev är i behov av särskilt stöd ska den få det. Det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Det gäller både elever i grundskolan och grundsärskolan. Skulle det vara så att det finns särskilda skäl för en elev i grundskola eller grundsärskola som innebär att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp än den som eleven normalt tillhör, kan ett beslut på det tas enligt 9§ i skollagen (SFS 2010:800). Det innebär att det då ska upprättas ett åtgärdsprogram. I åtgärdsprogrammet ska det framgå när åtgärderna ska följas upp och utvärderas samt vem som är ansvarig. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid upprättandet av ett åtgärdsprogram.

3.2.4. Lgr 11

I läroplanerna för grundskolan och grundsärskolan beskrivs tydligt vilket ansvar skolan har för elever i behov av särskilt stöd. I värdegrunds- och uppdragskapitel i Lgr 11 (Skolverket, 2011a, 2011b) står det:

- Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (s.8).
- Skolan skall ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov, den skall främja elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, erfarenheter (s.8).
- Skolan skall sträva efter att vara en social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära (s10).

Undervisningen kan aldrig utformas lika för alla elever, alla elever är olika och skolan ska ta vara på elevernas olikheter. Lärarna skall anpassa undervisningen efter de elever man har, efter elevernas förutsättningar och behov. Det är tydligt framskrivet i Lgr 11 att det är skolans skyldighet att anpassa undervisningen till elevens olikheter och inte som i Lgr 62 där man inrättade olika klasser för de specifika behoven. Till skillnad från Lpo 94 som hade en

gemensam läroplan för grundskolan och grundsärskolan med olika kursplaner har man nu skiljt läroplanerna åt för de olika skolformerna. I Lgr 11 har kunskapskraven för grundsärskolan inriktning ämne blivit tydligare och eleverna kan bli underkända. I Lpo 94 kunde eleverna uppnå målen utifrån sina individuella förutsättningar.

3.3. Elever som är mottagna i grundsärskola

När det beslutas att en elev har rätt till grundsärskola krävs att det har gjorts ett gediget förarbete med social, pedagogisk, psykologisk och medicinsk utredning som grund för ett tydligt beslut. Det förutsätts även, om inte särskilda skäl föreligger (Skolverket, 2013b) att vårdnadshavare ansöker om att barnet ska bli mottaget i grundsärskolan. Elever som är mottagna i grundsärskolan kan få sin utbildning på olika sätt. Hur kommunerna väljer att organisera utbildningen kan se olika ut. En elev som är mottagen i grundsärskolan kan få hela sin utbildning i grundskolan, delar av sin utbildning i grundskolan eller få sin utbildning i grundsärskoleklass. För första gången på tio år ökar antalet elever i grundsärskolan (Skolverket, 2015). En förklaring kan vara att elevkullarna har blivit större på grund av demografiska orsaker.

3.4. Elever i behov av stöd

I allmänna råd (Skolverket, 2014a) står att ”det är skolans uppgift att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling. Detta för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (s.9). I utbildningen ska hänsyn tas till elevers olika behov. Verksamheten ska organiseras på individ-, grupp- och skolnivå. De elever som på grund av funktionsnedsättning har svårt för att nå kunskapskraven ska ges stöd som syftar till att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. När en elev behöver ytterligare stöd utöver den ledning och stimulans som ges i undervisningen, ska skolan först se över hur organisationen kring eleven ser ut. Organisationen bör se över vilka pedagogiska metoder som används, hur resurser är fördelade, hur elevens lärmiljö är organiserad, samt hur den aktuella elevgruppen fungerar. Om en elev är i behov av mer riktade stödinsatser kan dessa sättas in i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller i form av särskilt stöd. Extra anpassningar är en mindre insats som gäller i alla skolformer som omfattas av de allmänna råden. De anpassningarna sker inom den ordinarie undervisningen och inga formella beslut behövs fattas. Särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär som inte lärare kan anpassa inom klassens ram utan det behövs fattas formellt beslut av rektor. Det är insatser som är av bestående art och då upprättas åtgärdsprogram (Skolverket).

4. Tidigare forskning

Det här avsnittet studerar tidigare forskning om inkludering och exkludering. Hur innebörden av begreppet har förändrats genom historien, att det är ett svårdefinierat begrepp samt att det inte nämns i läroplanerna. Vidare tas inkludering och exkludering som pedagogiska dilemman upp och som lärare ofta ställs inför. Sedan följer stycken som behandlar lärares attityder till inkludering. Det har visat sig att attityder påverkar inkluderingsarbetet. Hur lärarnas kompetens och samverkan påverkar attityder till inkludering, vilken behörighet som krävs för att undervisa elever som är mottagna i grundsärskolan och integrerade i grundskolan. Avslutningsvis följer ett stycke om organisation för inkluderande verksamhet samt tre olika specialpedagogiska perspektiv för att få en djupare förståelse av lärares inställningar till inkludering.

4.1. Inkludering förutsätter exkludering

För att skapa en förståelse för begreppet inkludering eller inclusion som är det engelska ordet, måste man titta tillbaka på historien (Nilholm & Göransson, 2013). Under de senaste årtiondena har olika rörelser vuxit fram, både sociala och kulturella som strävar efter en syn på människor där alla ska ha rättigheter och en bra socioekonomisk situation oavsett funktionsnedsättning. Det kallas identitetspolitik och är en av faktorerna till det kritiska perspektivets framväxt inom specialpedagogiken. Man vill förändra uppfattningen både hos gruppen själva och de runtomkring om vem man är. Erkännande och mångfald som står för människors olikheter. Identitetspolitik handlar om att bli erkänd i sin olikhet. Det kan beröra ålder, kön, etnicitet, hudfärg, sexuell läggning m.m. Identitetspolitiken har betydelse för förståelsen av handikapp och funktionsnedsättningar och därför har den påverkat förståelsen av det specialpedagogiska området och en skola för alla. En skola för alla kan tolkas på olika sätt och det har varit svårt att hävda att skolan har varit till för alla barn. Ett tydligt exempel har varit de barn som har en utvecklingsstörning som länge hölls utanför det obligatoriska skolväsendet. Även de som fanns inom den obligatoriska skolan särskildes och särbehandlades inom skolan. Fram till 1990-talet talades det om att barn med funktionsnedsättningar skulle integreras i skolan, men enligt Nilholm och Göransson används numera begreppet inkludering.

Inkludering är ett begrepp som i ett flertal sammanhang har ersatt begreppet integrering och som betyder olika saker för skolor och lärare. När Sverige översatte Salamancadeklarationens begrepp inclusion blev det integrering. När begreppet integrering började vattnas ur, gav det upphov till inkluderingsbegreppet (Nilholm, 2006). I Salamancadeklarationen propageras det för att undvika särlösningar. Elever i behov av särskilt stöd ska i möjligaste mån vara med i klassrummet. En anledning till att begreppet ändras beror på att integrering kopplas ihop med att anpassa avvikande barn till skolans strukturer som inte är anpassade till de barnen (Nilholm, 2007). Det nya begreppet inkludering betyder att hela skolmiljön ska förändras och anpassas så att alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska kunna lära och utvecklas där. Det begreppet sträcker sig långt utöver frågan om var barn placeras. Det som genomsyrar tanken är att hela undervisningssituationen måste förändras så att den anpassas till elevers olika förutsättningar.

Det saknas en gemensam definition för inkludering som alla på fältet refererar till (Haug, 2014). Begreppet är beroende av såväl nationella som lokala kontexter och villkor. Inkludering handlar om förhållandet mellan den enskilda individen och kollektivet. Inkludering handlar om en förskola och skola för alla, där undervisningen är anpassad till individens förutsättningar och intressen. Värderna som jämställdhet, social rättvisa och jämlikhet präglar undervisningen. Ansvar för inkluderingen har alla, d.v.s. politiker, verksamhetschefer, rektorer, lärare, föräldrar, elever och sist men inte minst forskare. När alla dessa aktörer samspelar och mobiliserar sina krafter, först då, menar Haug, kan vi förverkliga intentionen.

I dagens skola fokuseras det på individnivån, man skriver individuella utvecklingsplaner samt gör åtgärdsprogram. Dessa dokument gynnar inte inkludering, snarare integrering. (Nilholm & Göransson, 2013). Inkluderingsbegreppet har en kärna som är alla människors lika värde, rätt att delta i samhället och skolans gemenskap (Ahlberg, 2013). Skolmiljön ska kännetecknas av att den kan möta alla elever och att alla elever blir accepterade. Elevers

olikheter välkomnas och ses som en tillgång istället för tvärtom. Ett synsätt som detta skapar en inkluderande process som omfattar hela skolan och har ambitionen av att alla elever ska känna gemenskap och delaktighet. Inkludering handlar då som Ahlberg ser det om att skapa möjligheter för elever som riskerar att hamna utanför, det handlar om alla elevers rätt till likvärdig utbildning.

En intressant reflektion är att begreppet inkludering inte nämns i förordningar, läroplaner, lagtexter, proportioner eller i statliga utredningar men i skolinspektionens bedömningar är inkludering en kvalitetsindikator (Persson, 2014). Skolans verksamhet skall anpassas utifrån elevernas behov samt möta alla olikheter. Det pratas ofta om inkludering, men sällan nämns exkludering. ”Vi behöver förhålla oss till att inkludering även behöver belysas utifrån exkludering. Att erbjuda endast rumslig inkludering medför en klar risk att eleven exkluderas didaktiskt” (s. 36). När man talar om att elever ska inkluderas har man redan bestämt att de står utanför en gemenskap. De är exkluderade eftersom endast den som är exkluderad kan inkluderas. Ska elever inkluderas så har man redan stämplat dem som avvikande och exkluderade. Ska man spetsa till det så handlar inkludering om att alla ska leva efter förhärskade normer. Inkluderingsarbetet är ofta alltför inriktat på normuppfyllelse. På åtgärder som pedagoger, experter och politiker anser att en viss grupp av individer behöver, för att uppfylla samhällets syn på normalitet när det kommer till kunskapsmässiga och sociala färdigheter. Persson anser att det är en syn som ofta utstrålar värdeneutralitet, objektivitet och mätbarhet.

Inkludering och exkludering är pedagogiska dilemman. Det pedagogiska dilemmat går ut på att samtidigt som man vill ge alla elever en likvärdig utbildning, ska man anpassa sig till elevers olikheter. Detta är något man hela tiden bör ha i beaktan i skolans värld då dilemmat inte försvinner (Nilholm, 2007). Denna differentieringsproblematik tar även Persson och Persson (2012) upp. Skolan är en motsägelsefull verksamhet. Skolan ska ge en likvärdig utbildning, där det finns gemensamma mål för alla, samtidigt ska den stödja mångfald och variation. Den differentierade skolan som lärare möter i dag, leder till att begreppet inkludering förändras. Begreppet spretar åt olika håll i verksamheterna. Både Persson och Persson samt Nilholm anser att vi ska sträva mot en inkluderande skola men den intentionen är svår att uppnå i klassrummen. Skolan inte är uppbyggd för att möta alla elever, skolan behöver anpassas för eleverna och inte eleverna efter skolan.

Det är uppenbart att det finns elever som inte har möjlighet att nå individuella kunskapskrav (Nilholm, 2012). Flera av dessa elever tas emot i grundsärskolan. Nilholm frågar sig hur ett inkluderingsmål ska nås om det innebär att alla elever i skolan ska tillägna sig vissa kunskaper samtidigt. Det finns forskning som lyfter fram segregerade lösningar, dessa verkar ha relativ gynnsamma effekter på skoltrötta, socialt belastade och omotiverade elever. En likvärdig skola på elevers villkor känns som avlägsen då alla elever ska nå upp till samma mål samtidigt (Ahlberg, 2013).

När en elev väl placerats i grundsärskolan eller särskild undervisningsgrupp så har diagnosen vanligtvis mycket liten betydelse (Jacobsson & Nilsson, 2011). Det kan vara så att avvikelser definierades i samband med skolplaceringen och därefter inte anses ha så stor betydelse. För eleven och elevens föräldrar kan däremot valet ibland vara komplicerat. Föräldrarnas val grundar sig på vad de anser vara bäst för barnet. Valet kan få konsekvenser för barnet. Det kan innebära trygghet och gemenskap eller otrygghet och utanförskap. Det kan även handla om konsekvenser som omvårdnad eller pedagogiska utmaningar. Jacobsson och Nilsson

menar att det kan handla om att få delta på samma villkor som andra elever eller att inte hänga med och vara särskild.

Det får aldrig offras några elever i strävan för en inkluderande miljö (Nilholm, 2014). Vissa elever kan behöva särlösningar på grund av att de är ljudkänsliga, elever som har grav autism och har svårt att vara med andra överhuvudtaget. Där igenom menas inte att man ska skapa särlösningar i första hand utan att eleverna i största möjliga mån ska kunna fungera i vanliga klasser, samt att resurser måste tillsättas för detta. Inkludering får aldrig bero på besparingsiver. Enligt Nilholm måste det skapas bra relationer till både elev och föräldrar samt lyfta fram det positiva istället för att fokusera på problemen.

Föräldrar till elever som bytt skolform eller till särskild undervisningsgrupp upplever att de första skolåren i grundskolan fungerat bra (Jacobsson & Nilsson, 2011). Därefter växer elevens känsla av utanförskap. Känslan av att vara annorlunda förstärks i samband med att eleven blir medveten om sina egna begränsningar jämfört med de övriga eleverna. Föräldrarna upplever att de andra eleverna drar ifrån både kunskapsmässigt och socialt. Svårigheten med att hitta jämbördiga kamrater uppkommer. Det är oftast svårare för eleverna att passa in socialt än kunskapsmässigt, men motsatsen förekommer. Enligt Jacobsson och Nilsson upplever de flesta föräldrar att flytten till grundsärskolan eller särskild undervisningsgrupp blir positiv för eleven, både för elevens känsla av delaktighet i en social gemenskap som för elevens lärande.

När det pratas om inkludering så menar man egentligen integrering, i värsta fall menar man segregering (Petriwskyj, 2010). Synen på inkludering, bör förändras och då till ett mer positivt synsätt på barn i behov av särskilt stöd. För att en djupgående inkludering ska kunna bli verklighet måste man implementera ett inkluderande förhållningssätt. Det handlar om att arbeta med praktiska faktorer och attityder.

4.2. Attityder till inkludering

För att få en förståelse av vad som menas med attityder i studien, har stöd tagits från psykologiguiden (2015) som förklarar begreppet som någons inställning till något. Det är mer allmänt så att det står för förhållningssätt eller åsikt. Nel et al. (2011), som gjort en attitydsstudie av lärare i Sverige och Sydafrika definierar attityd som en tendens att reagera negativt eller positivt mot ett visst objekt oavsett om det handlar om en person, en idé eller situation. De menar att attityder är nära släkt med sina yttranden och baseras på tidigare erfarenheter. Attityder relaterar ofta till samspel med andra och är en viktig länk mellan social och kognitiv psykologi. Lärares tankesätt om inkludering kan förändras med planerad och bra information. Kan man få dem motiverade till att arbeta inkluderande kan det i förlängningen förändra lärarnas attityder till inkludering. Nel et al. har studerat tidigare forskning som visar att det finns ett samband mellan positiva attityder till elever i behov av särskilt stöd hos lärarna och en framgångsrik inkludering. I studien jämfördes lärare ifrån Sydafrika och lärare ifrån Sveriges attityder till inkludering. I resultatet framkom det att majoriteten av lärarna inte kan tillgodose behoven för elever i behov av särskilt stöd i den reguljära skolan. De relaterar till tidigare undersökningar som visar att det finns samband mellan stöd från rektor, mindre klasser, lärarna fick möjlighet att utveckla sig själva, mer planeringstid, mer resurser och lärares positiva attityder till inkluderande undervisning.

Lindqvist (2014) har undersökt vad olika yrkesgrupper som arbetar i skolan har för syn på arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Studien handlade om vad personalen ansåg vara

orsaken till att vissa elever behövde särskilt stöd samt hur personalen ansåg att arbetet kring dessa elever skulle genomföras för att vara framgångsrikt. I studien framkom att majoriteten av respondenterna ansåg att elevens individuella brister var orsaken till att eleven var i behov av särskilt stöd. Det framkom också att drygt hälften av lärarkåren ansåg att en medicinsk diagnos spelar in om eleven ska få stöd.

De Boer et al. (2011) har studerat lärares attityder kring inkludering genom att de har sammanfattat internationell vetenskaplig litteratur i ämnet mellan 1998 och 2008. Eftersom lärare anses vara nyckelpersoner i skolan, har de en viktig roll om en förändring av undervisningen ska få genomslag. Merparten av lärarna hade en neutral eller negativ attityd till inkludering. Det fanns ingen studie där lärarna överlag var positiva. Det som påverkade attityden hos lärarna var att lärare med lång erfarenhet var mer negativt inställda, än de med kortare erfarenhet. En annan variabel var om lärarna hade någon specialpedagogisk vidareutbildning. Det som också framkom var att lärarnas attityd skiftar utifrån elevernas funktionshinder. Elever med inlärningssvårigheter, ADHD och andra beteendeproblem var lärarna negativa till att inkludera.

4.3. Lärarkompetens och samverkan

Det är viktigt att analysera framgångsberättelserna på skolorna (Partanen, 2012). Lärare och övrig skolpersonal behöver reflektera över berättelser som handlar om när det har lyckats kring elever som är i behov av stöd. När elever visar på inte bara en optimal utan en proximal begynnande funktionsnivå. De tillfällena kallar Partanen för "gyllene ögonblick". Det är de ögonblicken, friskfaktorerna som ska analyseras i ett framgångsrikt elevhälsoarbete. I de konkreta vardagssituationerna både i arbetslag och elevhälsomöten bör man eftersträva att systematiskt samla, kartlägga, identifiera och analysera friskfaktorer och framgångsfaktorer. Det behöver utvecklas ett intresse för det friska, en tro på att alla elever har ett utvecklingsområde, en optimistisk grundsyn, framförallt när det är som svårast. Det är ofta så att skolor fastnar i att prata om det som inte fungerar.

I en sammanställning av olika forskningsstudier om vad som påverkade resultaten i den svenska skolan visade det sig att lärarnas förväntningar och kamrateffekter var betydelsefulla för elevernas resultat (Skolverket, 2009b). Med kamrateffekter, menar de att elevens resultat påverkas av kamraternas prestationsnivå. Det finns starkt stöd för att så är fallet i internationell forskning. I Sverige finns det mycket lite forskning om kamrateffekter men de resultat som finns stämmer överens med den internationella forskningen. Det visar sig att kamrateffekterna är betydelsefulla i synnerhet för de lågpresterande eleverna. Dessutom visar det sig såväl i svensk som internationell forskning att differentierad undervisning inte gynnar kunskapsresultaten i homogena grupper. Elevernas resultat påverkas negativt av differentierade lösningar. Högpresterande elever kan gynnas av att placeras i en grupp, men effekterna förloras i motsvarande utsträckning för de lågpresterande eleverna. Andra negativa konsekvenser som visat sig när man differentierar på detta sätt är sämre självuppfattning, självvärdering och motivation hos eleverna. I segregerade grupper har det visat sig att lärare oftare sänker de akademiska kraven och gör förenklade tolkningar av läroplanen. Dessutom har det enligt Skolverket visat sig att mindre effektiva lärare undervisar grupper med elever som har olika inlärningsproblem menar Skolverket.

Lärarens arbete med klassen som helhet och dess betydelse för att elever i behov av särskilt stöd ska kunna delta samtidigt som elevens stödbehov tillgodoses är viktigt. I det gemensamma arbetet i klassen som styrs av läraren, kan elever som inte hänger med antingen

bli hänvisade till alternativa uppgifter eller beroende av att någon vuxen finns bredvid och hjälper till (Jacobsson & Nilsson, 2011). Det händer också att eleven placeras utanför klassrummet, för att kunna arbeta i sin egen takt, antingen tillsammans med speciallärare, assistent eller ensam. Ibland tvingas även eleverna att avsluta ett arbetsområde innan det är klart, när de övriga i klassen går vidare till nästa uppgift. Med ett sådant arbetssätt blir eleven lätt avvikande. Med det arbetssättet blir konsekvensen att eleven uppfattas som delaktig i gemenskapen, genom att vara i samma rum som övriga elever. Eleven blir med ett sådant arbetssätt inte delaktig i sitt eget lärande, då skillnaden mellan krav och förutsättningar är för stor. När man placerar en elev utanför klassrummet blir eleven eventuellt delaktig i sitt lärande, men inte delaktig i gruppens gemenskap. Det kan alltså vara avgörande för eleven beroende på vilket arbetssätt som tillämpas. Jacobsson och Nilsson trycker på att det är en pedagogisk utmaning att skapa lärandemiljöer där alla får det stöd de behöver.

I Boyle et al. (2013) undersökning om lärares attityder till inkludering framkom det att 68 % av de tillfrågade i undersökningen inte hade avslutat någon vidareutbildning i specialpedagogik. Det fanns en signifikant mer positiv attityd till inkludering hos personal som hade studerat någon form av specialpedagogik. Det var en mycket viktig upptäckt ur ett ekonomiskt perspektiv, då någon form av specialpedagogisk utbildning för lärarna skulle bli billigare än att låta elever misslyckas i skolan.

4.4. Behörighet att undervisa elever som är mottagna i grundsärskolan, årskurs 7-9

Det ska finnas pedagogisk personal med den utbildning som krävs för den undervisning pedagogerna ska arbeta med på alla skolor (Skolverket, 2014c). Först och främst ska de vara legitimerade för att undervisa och självständigt kunna sätta betyg. Det betyder att de ska ha utbildning för det ämne, ämnesområde, den skolform och de årskurser som de undervisar i. När det gäller formell kompetens för att undervisa elever som har en utvecklingsstörning och är mottagna i grundsärskolan ska läraren ha en speciallärarexamen eller en giltig specialpedagogexamen förutom ämnesbehörighet. Däremot behöver lärare inte ha en speciallärarexamen för att vara behörig att undervisa en grundskoleklass med integrerade elever förutom om en grundsärskoleelev som är integrerad i grundskolan behöver särskilt stöd. För att bedriva undervisning som avser särskilt stöd krävs en lärare som har en speciallärarexamen. Det är huvudmannen och rektors ansvar att se till att personalen får den kompetensutveckling som behövs om elevernas funktionsnedsättning. Det finns elevassistenter i skolan som fungerar som stöd för enskild elev eller i klass. Det är dock alltid lärarnas ansvar att planera och genomföra undervisningen, bedöma kunskaper och betygsätta. Det är viktigt med ett nära samarbete mellan lärare och elevassistent för elevens kunskapsutveckling.

4.5. Organisation för inkluderande verksamhet

4.5.1. Samhällsnivå

Det är inte definierat i styrdokumentet vad särskilt stöd är utan det utelämnar skolledare och lärare till att själva skapa en bild av hur stödet ska ges (Lindqvist, 2014). Detta får konsekvenser för både elev och skola. Vad får politiska beslut och reformer för konsekvenser på nationell nivå? Det är sällan som reformer utvärderas, de ersätts oftast av nya reformer. Hon nämner en paradox kring de parallella skolsystemen: "Vi har specialpedagoger, speciallärare, särskola och möjligen särskilda undervisningsgrupper. Det signalerar ganska

tydligt att makthavarna inte tror att allmänna skolsystem kan utbilda alla barn. Samtidigt pratar man om en skola för alla” (s.5).

Samhälleliga beslutsfattare har en skyldighet att se till att de inkluderande, demokratiska och rättvisepprinciper som betonas i styrdokumentet efterlevs på organisations-, grupp- och individnivå och leder till önskat resultat (Fischbein, 2007). I skolan kan ekonomiska styrinstrument motverka dessa ambitioner. Ett exempel på detta är att antalet små, segregerade grupper ökar igen efter att tidigare minskat. Fischbein menar att utbildning i gemensamma grupper spelar en stor roll då det gäller att öka förståelse för olikheter, befrämja gemenskap och motverka utslagning.

4.5.2. Ledarskap med en tydlig vision

En viktig faktor för att skapa en framgångsrik inkluderande skola och som har stor betydelse är ledarskapet (Fischbein, 2007). Ledare på organisationsnivå har ansvar för att skolan ska befrämja alla barns och ungdomars optimala utveckling och lärande. För att kunna göra detta krävs specialpedagogisk kunskap och kunskap om vilka motverkande krafter som styr verksamheten. Ofta lämnar skolledaren över ansvaret för dessa elever till specialläraren eller specialpedagogen. Genom att göra så signalerar ledaren att eleven är specialpedagogens ansvar och att inga andra i skolan behöver bekymra sig om de eleverna. Skolledare behöver vara tydliga med att markera att all personal har ansvar för alla barn i skolan. Fischbein förtydligar att detta dock inte betyder att någon elev ibland kan avdelas för att ägna sig åt något särskilt t.ex. om det handlar om att arbeta mot något utvecklingsmål.

När man vill skapa en skola för alla krävs en samsyn på alla nivåer och kunskap om hur man kan samverka med varandra (Andersson & Thorsson, 2007). Det behövs gemensam kunskapsutveckling för att kunna utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. Om en verksamhet ska inkludera alla elever behöver de som verkar i organisationen stöd i processen. Det behövs skolledare som är kompetenta och förstår sin roll som ledare, det behövs kunskap, specifika hjälpmedel och kompetent personal. Skolledarna har ett ansvar för att stödja lärarna i det pedagogiska arbetet. De har ett särskilt ansvar för att de som arbetar i skolan ska få en djupare kunskap om etiska begrepp och om sina attityder till olikheter. Fischbein (2007) trycker även hon på det pedagogiska ledarskapets betydelse för gruppens förmåga till samverkan och gemenskap som är centrala delar av specialpedagogiken. Ledaren spelar en avgörande roll för klimatet i gruppen och uppmuntrande av lärande och hitta möjligheter för att alla ska vara delaktiga i verksamheten.

4.5.3. Förutsättningar för inkludering

Skolor och kommuner organiserar samverkan kring elever i svårigheter på olika sätt. Samverkan i skolorna handlar ofta om att samverkan sker i en liten konstellation med några enstaka arbetskollaborer alternativt en till en (Gerrbos, 2012). Lärare upplever att de känner sig ensamma i arbetet med elever i svårigheter. Många känner att de endast har specialpedagogen att bolla och reflektera tillsammans med. Flera lärare i studien ser inte att enskilt arbete hos specialläraren är något märkligare än att eleverna behöver få enskilt stöd och att få arbeta i en lugn miljö utan störande moment. De ser det specialpedagogiska stödet som ett stöd som ska minska avståndet mellan det önskvärda lärandet och det faktiska samt för att minska avståndet till det ”normala”.

En organisations normer och värden påverkar dess medlemmars samspel med deras omgivning samt med varandra (Partanen, 2012). En skolas värdegrund blir påtaglig relativt

snabbt eftersom att värdegrunden märks i hur man tänker, hur man förhåller sig till uppdraget, hur man förhåller sig till med- och motgångar samt hur man samspelar och samtalar med varandra. Har skolan en bra värdegrund kan den ge energi, motivation, skapa en vi-känsla och hopp. Motsatsen dränerar arbetslusten, skapar distans mellan medarbetarna, hopplöshet, hjälplöshet och maktlöshet. Det märks oftast tydligt i arbetet kring elever i behov av stöd eftersom det kräver insatser utöver det vanliga. Det är viktigt att lärare, elevhälsopersonal och skolledare är förtrogna med läroplan, skollag och elevhälsopropositionen. Elevhälsopersonalens uppdrag i dag ska handla om att tillsammans med lärarna kartlägga, analysera och utveckla arbetet kring lärmiljöerna, både ur förebyggande och åtgärdande perspektiv. Elevhälsa i dag handlar om flytta fokus från den enskilde eleven som är i behov av stöd till processerna i lärandet. Partanen menar att det handlar om hur kunskaper om samspel utvecklas, hinder och möjligheter som uppstår i samspel. Hur undanröjer man hindren för samspel och framförallt hur stimuleras ett lärande samspel?

Elevhälsans personal kan inte ta över ansvaret för lärandeuppdraget i vardagen. Det är lärarna med sin profession som har det ansvaret utifrån läroplanen (Partanen, 2012). Elevhälsoarbetet är dock formulerat på ett sätt så att det måste bli en integrerad del i lärandeuppdraget. Det berör frågor om lärmiljöer, samspel och relationer. Läraruppdraget och elevhälsouppdraget överlappar varandra och det krävs att elevhälsans personal lägger sig i frågor om lärande och lärare ska lägga sig i frågor om hur elevhälsans personal arbetar. Det bör finnas ett sådant klimat som tillåter en sådan öppenhet och även bjuda in till att "lägga sig i" varandras arbeten. Lärandeuppdraget ägs av lärarna och elevhälsouppdraget ägs gemensamt. Rektor äger ytterst befogenheten och ansvaret över båda uppdragen på den lokala skolan. För att undvika missförstånd som vem som gör vad, poängterar Partanen att det är viktigt att det finns en gemensam förståelse för hur uppdragen är formulerade.

Hehir (2012) studerade tre olika skolor i USA som arbetade framgångsrikt med inkludering. Det han såg var att de skolorna hade utvecklat en annan struktur än vad den traditionella skolan hade. Det hade skapats en mer samarbetande och lösningsfokuserad verksamhet. En verksamhet som är mer flexibel utifrån skeenden som inte går att förutsäga. Det händer saker kring elever som inte går att bestämma i förväg. Det fanns en struktur som möjliggjorde istället för att strukturen hindrade. Hehir beskriver strukturen som en "Collabrative Problem Solving Organization". Det gynnar både elever och lärare att arbeta tillsammans med vad han kallar "allmänlärare", speciallärare och resurspersoner. Det är normen att arbeta tillsammans i de här skolorna där "allmänlärarna" och speciallärarna har det huvudsakliga ansvaret. Personalen har olika utbildning men tar gemensamt ansvar för alla elever och har ett tätt samarbete. Resurspersonerna är flexibla och effektiva eftersom de riktas mot klassen och inte mot speciella elever.

Det är systemet i traditionella skolor som motverkar inkludering (Hehir, 2012). En lärare som ska undervisa en hel klass och i ett ämne skapar begränsade skolor. Strukturen skapar elever som inte passar in. En lärare som uttrycker att den inte klarar av en elev i klassrummet behöver inte ha en negativ syn på inkludering utan det kan vara ett uttryck för systemets begränsningar. En flexibel organisation som de som finns på dessa skolor skapar tid och mötesplatser för att lösa de pedagogiska dilemman som uppkommer när alla elever med olika förutsättningar ska undervisas tillsammans. Strukturen har skapat förutsättningar där lärare kan samarbeta, utvecklas och lära nytt tillsammans. Genom att lärarna finns i samma klassrum lär de av varandra och det finns inte längre mystiska föreställningar om specialundervisning. Enligt Hehir ska fokus ligga på att alla elever ska lära och utvecklas och inte på att speciallärare ska rätta till elever.

4.6. Tre perspektiv på specialpedagogik

Den historiska utvecklingen av specialundervisning och specialpedagogik har utvecklats till många olika synsätt som numer ryms inom begreppet specialpedagogik. Perspektiven har förändrats med tiden. Det medicinska och psykologiska paradigmet dominerade den specialpedagogiska forskningen i Sverige fram till 1970-talet. Det stämde väl överens med samhällets syn på individer med olika funktionsnedsättningar. Då fokus riktades mot att hindret utgjordes av miljön istället för att det fanns hos individen, kom forskning om funktionsnedsättningar att utgöra en del av det specialpedagogiska kunskapsfältet. Det sågs som nödvändigt att bredda antalet perspektiv och att samverka med andra forskningsinriktningar och discipliner, för att den specialpedagogiska teorin skulle utvecklas (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det är en komplex problematik som specialpedagogiken har att hantera vilket medför att det är svårt att definiera en enda teoretisk utgångspunkt för att förstå specialpedagogiken. Utifrån frågeställningen som behandlas hämtas teorier i från medicin, pedagogik, sociologi, psykologi eller filosofi. För att utveckla den mest framkomliga vägen behövs en etablering komma till stånd mellan dessa olika discipliner. Detta styrker Ahlberg (2007a) som menar att specialpedagogiken är av tvärvetenskaplig karaktär och är svår att beskriva som ett kunskapsfält. Man brukar ringa in det specialpedagogiska fältet genom olika perspektiv. De olika perspektiven har olika karaktärer, samt innefattar olika handlingsregler och tankemodeller, i vilka man uppmärksammar och avgränsar problemområden. Nilholm (2007) har valt att se på specialpedagogiken genom tre olika perspektiv.

Det kompensatoriska perspektivet

Det grundläggande i det kompensatoriska perspektivet är att kompensera individer för deras svårigheter, problemet ligger hos individen. Detta perspektiv har sin grund i medicinsk och psykologisk tradition. Man placerar in eleverna i problemgrupper och på så sätt försöker man förstå deras problem utifrån psykologiska eller neurologiska processer. På så sätt vill man hjälpa dem att klara av sina problem, det är individen som äger problemet. I det kompensatoriska perspektivet ser man skolmisslyckanden som ett tillstånd hos eleven och diagnoser används för att objektivt urskilja olika svårigheter. Elever exkluderas för att få stöd och hjälp av specialpedagog eller speciallärare. Inom detta perspektiv förordar man särskilda undervisningsgrupper och grundsärskola. Det kompensatoriska perspektivet blev kritiserat och ur det växte ett nytt perspektiv fram. Detta benämns som det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007).

Det kritiska perspektivet

I det kritiska perspektivet är det inte individerna som ska kompenseras, utan här söker man efter andra faktorer för att förklara elevernas svårigheter. Här nämns bl.a. socioekonomiska och strukturella skillnader, skolans misslyckanden samt professionella diskurser. I det kritiska perspektivet blir diagnos en nackdel för eleven. Specialpedagogiska insatser ses inte som något stöd för elevers olikheter, utan tvärtom som en verksamhet som marginaliserar och pekar ut elever. I detta perspektiv förordar man inkludering, stödet ska ges inom klassens ram (Nilholm, 2007). Samhällets värderingar lyfts fram samt skolans oförmåga att anpassa undervisningen efter allas förutsättningar och behov (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Dilemmaperspektivet

Ur det kritiska och kompensatoriska perspektivet växte det fram ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007). Oavsett om man utgår från ett kompensatoriskt eller ett kritiskt perspektiv så står skolan inför vissa grundläggande dilemman. Det finns en risk att

elevgrupper definieras som avvikande och bristfälliga. Specialpedagogiken har bidragit till att fösa ihop grupper av individer som inte passar in i skolsystemet. På så vis har man hanterat de olika dilemman som uppstår i skolan. Dilemmat för dagens skola är att alla elever ska uppnå kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassas utifrån allas olikheter (Ahlberg, 2013).

5. Forskningsansats och metod

5.1. Forskningsansats

I och med att studien grundar sig på en enkätundersökning som bearbetats statistiskt, har den övergripande forskningsansatsen inslag av positivism (Lindholm, 2007). Positivismen ställer sig emot all spekulering och intuition som kunskapskällor. Det precisa i motsats till det vaga. Positiv står i motsättning till negativ. Den sanna filosofin har som mål att organisera istället för att ödelägga. Det är viktigt att påminna om att en undersökning om attityder syftar till att visa på inställningar och upplevelser, men ger nödvändigtvis inte en bild av faktiska förhållanden. En attityd påverkas av omgivningen och kan formas av erfarenheter och det sammanhang man befinner sig i. Studiens kausalitet bygger inte på sinnesintryck, utan slutsatser som kan dras när vissa uppfattningar alltid följs av ett visst beteende, som vanligtvis får vissa konsekvenser. Rent statistiskt är beteendet en funktion av konsekvenserna. Tidigare forskning har visat, att lärares attityder till elever i behov av särskilt stöd, påverkar inkluderingsarbetet på olika håll. Därför lutar sig studien även mot systemteorin. Allt hänger ihop och påverkar omgivningen. Studien söker samband mellan lärares inställningar till inkludering i förhållande till vilken skolform de arbetar i, yrkeserfarenhet och utbildning samt att lärarna är styrda av lagar, konventioner, läroplaner och lokala mål. Lärarnas inställningar till olikheter påverkar eleverna.

Människor ingår i grupper, som i sin tur ingår i organisationer, som i sin tur ingår i något större osv. (Svedberg, 2012). Systemen är hierarkiskt uppbyggda. En grupp ses som ett öppet system där mänskligt handlande och mänskliga problem uppstår i relation till andra. En grundpelare i systemteorin är att eftersträva balans. Vill någon förändra något inom ett system kan det snart uppstå krafter som motverkar dessa förändringar. När systemteorin lyfts över till skolans värld och synen på elever i svårigheter, innebär det att problem inte primärt ligger hos den enskilda eleven, utan i lärmiljön. Enligt Svedberg är systemteorins huvudsyfte är att undersöka relationer mellan del och helhet, individ och grupp samt mellan grupp och organisation.

Människor är delar som samverkar och står i relation till varandra. De påverkar varandra ömsesidigt (Gjems, 1997). Relationerna mellan människorna håller ihop systemet. Ett samspel pågår mellan delarna. Varje handling får på något sätt en effekt på alla delar i systemet. I den här studien framkommer det att lärares attityder påverkar hur effektivt inkluderingsarbetet blir. De grundläggande utgångspunkterna är att allt hänger ihop och påverkas ömsesidigt av varandra. I ett socialt system som skolan, måste människorna förstås i relation till varandra. En persons handlingar och beteende måste alltid ses i relation till vad andra i systemet gör. Personen måste även förstås i förhållande till det sammanhang den ingår i. Alla människor i ett socialt system skapar helheten genom sitt beteende. När man arbetar tillsammans en längre tid, utvecklas kunskaper och man knyter värderingar till dessa kunskaper. Sociala system måste förstås och hanteras utifrån ett helhetsperspektiv. Gjems tar ett exempel som när det uppstår en rejäl konflikt mellan lärare och klass, kommer hela skolan, på ett eller annat sätt påverkas av detta. De som befinner sig i konflikten upplever reaktioner ifrån andra. Då det händer något i ett system kommer det i princip påverka alla sidor av

verksamheten. Respondenterna gavs möjlighet att skriva ytterligare kommentarer om inkludering sist i enkäten. Det öppnade vägar för att tolka resultatet något djupare och analyserades utifrån Nilholms specialpedagogiska perspektiv. På så vis gjordes en koppling till lärares inställningar till inkludering utifrån de specialpedagogiska perspektiven.

5.2. Metodval

Det har visat sig att genom kunskap och utbildning kan attityder förändras. I tidigare undersökningar har olika faktorer visat sig påverkat lärares attityder till inkludering. Det har varit faktorer som utbildning, erfarenhet av elever med särskilda behov, erfarenhet av elever som är mottagna i grundsärskolan och om man har någon form av specialpedagogisk utbildning. Studien har utgått ifrån tidigare forskning om lärares attityder till inkludering. Eftersom den här studien ville undersöka hur ett större antal lärares attityder till inkludering såg ut, valdes en kvantitativ studie där enkäter har använts som mätinstrument.

5.3. Instrument

Utformningen av enkäten har arbetats fram genom en något omgjord version av The Teachers Attitudes Towards Inclusion Scale, TATIS (2010), för att passa de verksamheter som undersökts. Den bygger på Yates Attitude Towards Inclusion Instrument (1995) som är en enkät med 38 påståenden. Den byggdes upp för att undersöka lärares, specialpedagogers/speciallärares och administratörers attityder till inkludering av elever med funktionsnedsättningar i skolan. I originalinstrumentet användes en 4-gradig Likertskala, där 1 stod för instämmer till fullo, 4 stod för instämmer inte alls. Påståendena var ställda efter en djup genomgång av litteratur och forskning som berörde attityder till inkludering. De 38 påståendena utarbetades efter att yrkesverksamma inom skola och utbildning samt studenter gett respons på dem. Det gjordes för att enkätens lämplighet, läsbarhet och förståelse skulle bedömas. I den här undersökningen användes en Likertskala med fem svarsalternativ. Svarsalternativen var: 1 instämmer inte alls till 5 instämmer helt. Alternativerna visade om man var positivt eller negativt inställd till påståendet.

Urvalet av frågor har modifierats för att passa de undersökta skolornas verksamheter. Enkäten hade påståenden som behandlade attityder till inkludering. De påståenden som enkäten var uppbyggd av har förståtts och tolkats av den miljö och sammanhang de yttras i. Alltför många påståenden kan trötta ut respondenten (Trost, 2007) och därför begränsades påståendena i studien till 26 stycken. För att undvika att respondenterna slentrianmässigt fyllde i enkäten valde vi att vända på 7 frågor. Var man positiv till inkludering så svarade man stämmer inte alls på dessa frågor. På de övriga attitydfrågorna så svarade man instämmer helt om man var positiv till inkludering. På så sätt ökade studiens reliabilitet och validitet. Dessa frågor vändes sedan tillbaks vid analysen, då svarens numeriska värde blev en av de faktorer som analyserades. Validitet betyder att instrumentet eller frågan ska mäta det den avser att mäta (Trost, 2007). För att få svar på frågeställning 1 gjordes fyra envägs-ANOVOR. De 9 påståenden som behandlade lärares inställningar till inkludering kördes mot vilken skolform lärarna arbetar i, lärarnas specialpedagogiska kompetens, yrkeserfarenhet, samt i vilken ämneskategori de undervisar. Det var påståendena 1, 2, 4, 5, 9, 13, 16, 23 och 24. För att få svar på frågeställning 2 gjordes en envägs-ANOVA. De 6 påståenden som behandlade lärares upplevda förutsättningar att arbeta inkluderande kördes mot vilken skolform lärarna arbetar i. Det var påståendena 8, 11, 17, 20, 21 och 22. För att få svar på frågeställning 3 och 4 gjordes en frekvenstabell på påståendena 25 och 26. Reliabilitet innebär att en mätning är stabil och ger samma resultat vid en ny mätning. De data som ursprungstudien Attitudes Towards Inclusion Instrument (1995) visade, hade tillräcklig reliabilitet och validitet.

Enkäten är en vad Trost (2007) kallar för gruppenkät då den delades ut på verksamhetsmöten där alla lärare var samlade. Det gav en hög grad av standardisering eftersom frågorna var de samma och situationen var ungefär den samma för respondenterna. Frågorna var vad Trost kallar attitydfrågor där lärarna skulle värdera tjugosex påståenden. Det fanns möjlighet för respondenterna att lämna kommentarer i slutet av formuläret. Vid en enkätundersökning ska respondenterna ges samma möjlighet som vid en intervju, att lägga till något ytterligare. En kravlös öppen fråga. Det kan vara ett sätt för den som svarar på enkäten att avreagera sig för den som är irriterad men det kan också lämna bra information som kan användas i analysen. Detta styrker Bell (1995) som anser att det ska finnas med en möjlighet i enkäten för respondenten att berätta något som de har starka åsikter om.

Det är viktigt att lägga tid på förarbetet av enkäten för att få en bra struktur (Bell, 1995). Innan enkätundersökningen genomfördes en pilotstudie för att på så vis utveckla, förtydliga och förbättra enkätfrågorna. Den utfördes vid två olika tillfällen. Vid ett tillfälle var det sex specialpedagoger som var respondenter. Vid andra tillfället var det tre speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. De påståenden som justerades efter pilotundersökningen handlade om att hålla isär specialpedagogens och speciallärarens uppdrag. Det resulterade i att det blev två påståenden istället för ett som behandlade varje profession för sig. Ett par påståenden förtydligades utifrån pilotrespondenternas kommentarer.

5.4. Metoddiskussion

En enkätundersökning gör att man inte träffar forskningsobjekten personligen mer än vid utdelandet och insamlandet av enkäten. Då missar man möjlighet till att ställa följdfrågor som man ofta kan med en kvalitativ metod. Resultatet i en kvantitativ undersökning speglas i stor utsträckning av hur enkätfrågorna är utformade. För att resultatet ska bli representativ är det av stor vikt att inte felräkningar och felmatningar görs. Bedömningen är trots detta att metodvalet var det rätta för att kunna få svar på studiens frågeställningar. Det fanns dock en möjlighet för respondenterna att lägga till kommentarer sist i enkätformuläret och flera uttryckte att det är svårt att generalisera dessa frågor och att det beror på vilken elev det gäller. Möjligen kunde vi haft ett svarsalternativ "vet ej" men för att undvika att respondenterna inte skulle ta ställning till påståenden var det ett medvetet val att inte ha med det svarsalternativet.

I enkäten fanns en del bakgrundsfrågor om kön, utbildning, vilken skolform lärarna arbetade i, antal år i yrket, vilken läroplan som rådde när de utbildade sig samt utbildning i specialpedagogik. En del frågor kan vara känsliga, exempelvis ålder (Trost, 2007). I den här undersökningen fanns det med känsliga frågor som ålder och vilket ämne läraren undervisade i och det visade sig i resultatet då några valt att inte svara på de frågorna. Hade enkäten utformats med ett åldersintervall istället för att respondenten skulle skriva i sin ålder hade det eventuellt gett en större svarsfrekvens. Detsamma gäller vilka ämnen respondenten undervisade i det kunde ha formulerats i praktiskt-estetiska ämnen och teoretiska ämnen för att skapa en större säkerhet för de som fyllde i enkäten. Det finns en risk när man lägger bakgrundsfrågorna först i formuläret, det kan minska motivationen att fylla i enkäten. Det är själva utskicket som är viktigt för motivationen. Kan respondenterna se vitsen med att delta är bakgrundsfrågorna inget som stör utan tvärtom kan de vara enkla att fylla i då de handlar om mig själv (Trost, 2007). Det är en smaksak och i den här undersökningen låg de frågorna först.

Ord och innebörden av ord kan betyda olika saker för olika personer (Bell, 1995). Inkludering är ett sådant begrepp som betyder olika saker för olika personer. I början på frågeformuläret definierades vad inkludering stod för i den här undersökningen. Det fanns ändå en risk att respondenterna haft en annan tolkning av inkludering när de tagit ställning till påståendena. För att undvika missförstånd användes inte begreppet inkludering mer än i de tre sista påståendena. I utformningen av en enkät är det viktigt att fråga sig vad man egentligen behöver ha reda på. Man ska undvika att respondenten blir förvirrad eller tvekar på ett svar. Risken finns att de struntar i att svara då och hoppar över de påståendena. Det hände i några av enkätsvaren i den här undersökningen framförallt på de påståendena som handlade om elever som har en utvecklingsstörning där lärare menade att de inte hade någon erfarenhet av att undervisa de eleverna. Elever i behov av stöd var också en formulering som var svår att generalisera vilket vi var väl medveten om. I den här undersökningen valdes ändå att använda begreppet för att kunna fånga in många respondenters inställning till olikheter.

5.5. Analys och bearbetning

Innan analysen delades yrkeserfarenhet upp i tre kategorier 1-5 år, 6-20 år och 21 år eller fler. Skolform kategoriserades i grundskola och grundsärskola. Vilka ämnen lärarna undervisade i kategoriserades som ämneskategorierna teoretisk, praktisk-estetisk och teoretisk-praktisk. Enkäten i sin helhet finns att ta del av i bilaga 1. För att analysera svaren i enkäterna matades materialet in i dataprogrammet Statistical Package for the Social Science, SPSS version 22.0. Det skapades användbara variabler som bidrog till att frågeställningarna besvarades vid olika typer av körningar så som envägs-ANOVOR och frekvenstabeller.

För att kunna få en variabel som mäter inställningar till inkludering, inställningar till inkludering av elever som har en utvecklingsstörning, upplevda förutsättningar för inkludering summerades olika påståenden ur enkäten. I enstaka fall har enskilda påståenden använts som variabler och då har det redovisats vilket påstående. I frågeställning 1 användes variablerna yrkeserfarenhet, skolform, högskolepoäng i specialpedagogik och ämneskategori då påståendet analyserades. De påståenden som kördes mot de ovan nämnda variablerna var 1, 2, 4, 5, 9, 13, 16, 23 och 24. I frågeställning 2 användes variablerna yrkeserfarenhet, skolform och ämneskategori samt påstående 2 och 13. I frågeställning 3 användes variablerna lärares upplevda förutsättningar för inkludering och skolform. De påståendena var 8, 11, 17, 20, 21 och 22. För att få svar på den fjärde frågeställningen gjordes en frekvenstabell.

5.6. Deltagare

I studien ingick sex grundskolor och två grundsärskolor som ligger i två mellanstora kommuner i Västsverige. Tanken fanns från början att få med lärare från förskola till årskurs 9 i undersökningen. Eftersom elevantalet i grundsärskolan ökar markant i årskurs 7-9 valdes lärare ifrån förskola upp till årskurs 6 bort. Skolverket (2013a) har tagit fram siffror som visar att elevantalet ökar i grundsärskolans högre årskurser och är 244 procent högre i årskurs 9 jämfört med årskurs 1. Studiens deltagare var lärare som arbetar i grundskolan och grundsärskolan, årskurs 7-9. Den har ett icke-slumpmässigt urval. Kvoturval, bekvämlighetsurval och strategiska urval hör till de icke-slumpmässiga urvalen (Trost, 2007). Eftersom studien genomfördes på kort tid var urvalet av skolorna sådana som fanns i närområdet. Därmed har studien ett bekvämlighetsurval. Den har även ett strategiskt urval eftersom studien vänder sig till lärare i årskurs 7-9 oavsett skolform.

Det var 129 lärare som deltog och av dem var 92 kvinnor och 37 män. 4,7 % av lärarna utbildade sig under Lgr 69, 19,4% under Lgr 80, 54,3% under Lpo 94, 14,7% under Lgr 11

samt 7 % var utbildade lärare. Det var 86 lärare i grundskolan som inte hade några högskolepoäng i specialpedagogik och 23 lärare i grundskolan som hade någon form av specialpedagogisk utbildning. I grundsärskolan hade 5 lärare ingen specialpedagogisk utbildning medan 12 lärare i grundsärskolan hade utbildning i specialpedagogik i någon form. I grundskolan hade 18 % av lärarna specialpedagogisk utbildning och i grundsärskolan hade 70 % av lärarna utbildning i specialpedagogik.

Det var 109 lärare som arbetade i grundskolan, 17 lärare som arbetade i grundsärskolan och tre lärare som inte uppgivit vilken skolform de arbetade i. Det motsvarar 84,5% lärare i grundskola och 13,2% lärare i grundsärskola och 2,3 % har inte uppgivit vilken skolform de arbetar i. Hade andelen lärare i grundsärskolan varit färre hade det resultatet med jämförelser mellan skolformerna inte varit intressant då, grundsärskolans lärare varit för få för att bli statistiskt trovärdigt. Det är viktigt att ha med sig de här förhållandena när man tar del av resultatet.

5.7. Genomförandet

Kontakt togs med rektorerna på de olika skolorna och datum bestämdes när enkäterna skulle delas ut. Det skulle ske på skolornas verksamhetsmöten. Tillsammans med kallelserna till verksamhetsmötena bifogade rektorerna ett missivbrev angående studien (se bilaga 1). På så vis hade lärarna möjlighet att i lugn och ro tänka igenom om de ville delta eller inte. Eftersom enkäten delades ut och samlades in på verksamhetsmöten blev bortfallet mycket litet. Det informerades även muntligt på mötena om vad studiens syfte var samt om att det var frivilligt att delta. Innan lärarna fick ta del av enkäten informerades det om att det fanns möjlighet att kommentera i slutet av enkäten om man hade något att tillägga. Sex av lärarna på två olika skolor valde att avvika ifrån verksamhetsmötet och ej delta. På övriga skolorna deltog alla lärare som fanns på plats. Samtliga lärare fyllde i enkäten samtidigt i slutet av mötet. När man var klar kunde man lämna in och gå. Lärarna fick den tiden de önskade för att fylla i enkäten. En del fyllde i den mycket snabbt och andra satt 15-20 minuter innan de lämnade in enkäten. Den fylldes i under tystnad.

5.8. Etik

Studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (2007) där de fyra huvudkraven är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Till varje huvudkrav följer vissa rekommendationer. Innan själva genomförandet av enkätundersökningen togs kontakt med skolornas rektorer för att få möjlighet att närvara på ett verksamhetsmöte på varje skola. I kallelserna till mötena bifogades ett missivbrev (se bilaga 1). Information gavs även muntligt innan enkäten genomfördes. På så vis uppfylldes informationskravet. Det gav lärarna möjlighet att innan ta ställning till om de ville delta eller inte. Deltagandet i studien var helt frivilligt och de som inte ville delta fick möjlighet att lämna mötet. Då uppfylldes samtyckeskravet. Eftersom rektorerna gav sitt samtycke till att lärarna deltog i undersökningen på arbetstid kan det ha inneburit en etisk risk då det möjligen kan ha funnits lärare som kände sig tvingade att fylla i enkäten under sådana förhållanden, vilket kan ha minskat samtyckeskravet. Det informerades både i missivbrevet och muntligen om att deltagarna skulle vara helt anonyma. I enkäten uppgavs inga namn och skolor vilket uppfyllde konfidentialitetskravet. Vetenskapsrådet har krav på att forskare ska vara tydliga, ärliga och kritiska till bedömningen av felkällor i sitt material. Det är något som lyfts i metoddiskussionen.

6. Resultat

I den här delen kommer varje frågeställnings resultat redovisas under varsin rubrik. Här tas de resultat upp som visar en signifikans på under 0,05 vilket betyder att det med 95 % sannolikhet finns en skillnad mellan kategorierna som undersökts. Resultatet beskrivs i brödtext och tabellform.

6.1. Lärares inställningar till inkludering

För att få svar på frågeställning 1 gjordes fyra envägs-ANOVOR. De 9 påståenden som behandlade lärares inställningar till inkludering kördes mot vilken skolform lärarna arbetar i, lärarnas specialpedagogiska kompetens, yrkeserfarenhet, samt i vilken ämneskategori de undervisar. Det var påståendena 1, 2, 4, 5, 9, 13, 16, 23 och 24. När det handlar om vilket inflytande de ovanstående faktorerna har på lärares inställningar till inkludering generellt fanns det ingen signifikant skillnad. Därefter gjordes envägs-ANOVOR på några enstaka påståenden för att undersöka om det där fanns skillnader inom kategorierna.

Det visade sig att lärare som hade kortast yrkeserfarenhet, de som hade arbetat 1-5 år var mest positiva till påståendet *Jag anser att inkluderande undervisning skapar förståelse och acceptans för elevers olikheter*. $F(3, 127) = 7,1, p < 0,01$ Medelvärdet för de lärarna som arbetat 1-5 år var 4,54 med en standardavvikelse på 0,65. Lärare som hade arbetat 6-20 år hade ett medelvärde på 3,94 med en standardavvikelse på 0,96. De lärare med längst yrkeserfarenhet 21 år eller fler var de som var minst positiva till påståendet. Medelvärdet låg på 3,58 med en standardavvikelse på 1,02. Det var 127 lärare som svarat på påståendet av 129 möjliga.

Tabell 1. *Medelvärde (och SD inom parentes) av Jag anser att inkluderande undervisning skapar förståelse och acceptans för elevers olikheter. (n = 127)*

| Yrkeserfarenhet | Medelvärde |
|-----------------|-------------|
| 1-5 år | 4,54 (0,65) |
| 6-20 år | 3,94 (0,96) |
| 21 år < | 3,58 (1,02) |

Det fanns en skillnad mellan lärares inställning beroende på vilken skolform lärarna arbetade i. Grundsärskolans lärare upplevde en större arbetsglädje när det fick undervisa alla elever oavsett stödbehov. $F(2, 122) = 14,38, p < 0,001$. Grundskolans lärare hade ett medelvärde på 3,49 med en standardavvikelse på 1,03. Medelvärdet för lärare i grundsärskolan var 4,47 med en standardavvikelse på 0,72. Det var 122 lärare som svarade på påståendet av 129 möjliga

Tabell 2. . Medelvärde (och SD inom parentes) av Jag anser att min arbetsglädje ökar när jag får undervisa alla elever oavsett stödbehov. (n = 122)

| Skolform | Medelvärde |
|---------------|-------------|
| Grundskola | 3,49 (1,03) |
| Grundsärskola | 4,47 (0,72) |

Det visade sig att desto fler högskolepoäng i specialpedagogik lärare hade desto mer ansåg de sig ha kompetens för att undervisa elever med olika stödbehov. $F(4, 128) = 4,93, p < 0,003$. Resultatet till påståendet *Jag har tillräcklig kompetens för att undervisa alla elever oavsett stödbehov* blev som följer. De lärare som hade 0 högskolepoäng i specialpedagogik hade ett medelvärde på 2,42 med en standardavvikelse på 1,18. De lärare som hade 1-10 högskolepoäng hade ett medelvärde på 2,38 med en standardavvikelse på 1,15. De lärare som hade 11-30 högskolepoäng hade 3,00 i medelvärde med en standardavvikelse på 1,25 och slutligen de lärare som hade 30-90 högskolepoäng hade 3,80 i medelvärde och en standardavvikelse på 0,63.

Tabell 3. Medelvärde (och SD inom parentes) Jag har tillräcklig kompetens för att undervisa alla elever oavsett stödbehov. (n = 128)

| Högskolepoäng i specialpedagogik | Medelvärde |
|----------------------------------|-------------|
| 0 hp | 2,42 (1,18) |
| 1-10 hp | 2,38 (1,15) |
| 11-30 hp | 3,00 (1,25) |
| 30-90 hp | 3,80 (0,63) |

På frågan om vilket inflytande faktorer som skolform, specialpedagogisk kompetens, ämneskategori, yrkeserfarenhet samt ämneskategori har på lärares inställningar till inkludering av elever som har en utvecklingsstörning, gjordes det tre stycken envägs-ANOVOR. De kördes mot påståendena 2 och 13. Det fanns ingen signifikant skillnad.

Förutom de tre envägs-ANOVORNA kördes endast påstående 2 mot vilken skolform lärarna arbetade i och då visade det sig skilja mer. Det påståendet var ett av de som vändes på i enkäten för att den inte skulle fyllas i slentrianmässigt. Här är den tillbakavänd igen för att stämna med värdena. Resultatet på påståendet *Jag anser att elever som har en utvecklingsstörning ska kunna få sin utbildning i grundskoleklass* blev $F(2, 127) = 7,1, p < 0,01$. De lärare som arbetar i grundskolan hade ett medelvärde på 3,59 med en standardavvikelse på 1,07. Lärare i grundsärskolan var mer positiva till påståendet och hade ett medelvärde på 4,47 med standardavvikelse på 0,80.

Tabell 4. *Medelvärde (och SD inom parentes) av Jag anser att elever som har en utvecklingsstörning ska kunna få sin utbildning i grundskoleklass. (n = 120)*

| Skolform | Medelvärde |
|---------------|-------------|
| Grundskola | 3,59 (1,07) |
| Grundsärskola | 4,47 (0,80) |

6.2. Lärares upplevda förutsättningar för inkluderande undervisning

För att få svar på frågeställning 2 gjordes en envägs-ANOVA. De 6 påståenden som behandlade lärares upplevda förutsättningar att arbeta inkluderande kördes mot vilken skolform lärarna arbetar i. Det var påståendena 8, 11, 17, 20, 21 och 22. Det framkom att lärare i grundsärskolan upplevde i större utsträckning än lärare i grundskolan att de hade förutsättningar att arbeta inkluderande. $F(2, 122) = 8,19, p < 0,005$. Medelvärdet för lärare som arbetade i grundskolan var 2,95 med en standardavvikelse på 0,65. De lärare som arbetade i grundsärskolan hade ett högre medelvärde med 3,45 och en standardavvikelse på 0,63.

Tabell 5. *Medelvärde (och SD inom parentes) av Lärares upplevda förutsättningar att arbeta inkluderande. (n = 122)*

| Skolform | Medelvärde |
|---------------|-------------|
| Grundskola | 2,95 (0,65) |
| Grundsärskola | 3,45 (0,63) |

Dessutom kördes tre envägs-ANOVOR mot enskilda påståenden. Lärare som undervisade i praktisk-estetiska ämnen ansåg i högre grad än övriga lärare att de hade tid för att planera och individanpassa sin undervisning. $F(3, 122) = 6,927, p < 0,001$ Det var de lärare som undervisade i praktisk-estetiska ämnen som var mest positiva till påståendet *Jag har tid för att planera och individanpassa min undervisning*. Medelvärdet var 3,18 med en standardavvikelse på 1,10. De lärare som undervisade i både teoretiska och praktiska ämnen hade ett medelvärde på 2,73 med en standardavvikelse på 1,27. Lärare som undervisade i teoretiska ämnen var minst positiva till påståendet med ett medelvärde på 2,38 med en standardavvikelse på 0,97.

Tabell 6. Medelvärde (och SD inom parentes) av Jag har tid för att planera och individanpassa min undervisning. (n = 122)

| Ämneskategori | Medelvärde |
|------------------------|-------------|
| Teoretisk | 2,38 (0,97) |
| Praktisk-estetisk | 3,18 (1,10) |
| Teoretisk och praktisk | 2,73 (1,27) |

6.3. Ledarskap och samsyn på inkludering

För att få svar på frågeställning 3 och 4 gjordes en frekvenstabell på påståendena 25 och 26 (tabell 7). Lärarna tog ställning till påståendena genom att markera från 1 som stod för instämmer inte alls till 5 som stod för instämmer helt. Påstående 25 var *På vår skola är det uttalat från ledningen att vi ska arbeta inkluderande*. Det framkom att majoriteten av lärarna upplevde att det var uttalat från ledningen att de skulle arbeta inkluderande på skolorna. Det var 0,8 % som svarade 1 som stod för att de instämmer inte alls och det var 7,8 % som svarade 2. Det var 19,4 % svarade 3 och 33,3 % som svarade 4. Flest lärare, 34,9 %, svarade 5 vilket stod för instämmer helt. Påstående 26 var *På vår skola har vi en gemensam syn på vad inkludering betyder*. Det visade sig att det var få lärare som upplevde att det fanns en gemensam syn på inkludering. Det var 10,1 % som svarade 1, instämmer inte alls. 24 % som svarade 2 och 36,4 % svarade 3. Det var 15,5 % av lärarna som svarade 4 och endast 7,8 % av lärarna som svarade 5, instämmer helt.

Tabell 7. På vår skola är det uttalat att vi ska arbeta inkluderande (n = 121) På vår skola har vi en gemensam syn på inkludering. (n = 124).

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|---|--------|-------|--------|--------|-------|
| 1) På vår skola är det uttalat att vi ska arbeta inkluderande | 0,8 % | 7,8 % | 19,4 % | 33,3 % | 34,9% |
| 2) På vår skola har vi en gemensam syn på inkludering | 10,1 % | 24% | 36,4 % | 15,5 % | 7,8% |

6.4. Lärares övriga kommentarer

I de inkomna 129 enkäterna lämnades 26 kommentarer på den öppna frågan. Det som lyfts fram i den öppna frågan är vikten av att bedöma varje elev utifrån elevens förutsättningar. Elevens förutsättningar ska avgöra var eleven ska få sin undervisning. Flera uttryckte att det är svårt att generalisera eftersom det är så individuellt när det handlar om inkludering. Delar av resultatet från den öppna frågan har kategoriserats utifrån Nilholms specialpedagogiska perspektiv.

Det kompensatoriska perspektivet säger att det är eleven som ska kompenseras för sina svårigheter. I detta perspektiv ligger problemet hos eleven. Skolmisslyckande ses som ett tillstånd hos eleven. Elever kan exkluderas för att få stöd

En kommentar som visar på det kompensatoriska perspektivet är:

Många av de speciella blir ofta störningsmoment för övriga elever vilket drar ner undervisningen och förstör för många.

Detta uttalande ser elever som är speciella som avvikande och att de förstör för den övriga klassen. Man lägger problemet helt och hållet hos eleven.

I det kritiska perspektivet söker man efter andra faktorer för att förklara elevers svårigheter. Det är skolmiljön som ska anpassas efter eleven och inte tvärt om. Man förordar inkludering och stödet ska ges inom klassens ram.

Inkludering är bra om man arbetar för det. Det är viktigt att ha en plan och resurser för att ge alla elever i lärsituationer stöd vid inkludering.

Detta uttalande visar att man har en syn där miljön och undervisningen ska anpassas efter eleverna och inte tvärtom.

Dilemmaperspektivet uppkom ur det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. I detta perspektiv så framhåller man att skolan står inför vissa grundläggande dilemman. I dagens skola ska alla elever uppnå kunskaper och färdigheter men utbildningssystemet är inte anpassad utifrån allas olikheter.

Jag tycker egentligen att alla ska inkluderas, om man som lärare också får stöd och hjälp. Som det är nu räcker man inte till, och då blir situationen inte bra, särskilt inte för de som har utvecklingsstörning. Där behöver man (annars också) vara fler vuxna i klassrummet.

Den här kommentaren visar på det dilemma som många lärare ställs inför då skolan ska möta alla elever där de befinner sig men systemet hindrar detta.

7. Resultatdiskussion

7.1. Lärares inställning till inkludering

Skolform

I studien framkom det att det fanns en signifikant skillnad mellan lärares inställning, beroende på vilken skolform lärarna arbetar i när det gäller påståendet *Jag upplever en ökad arbetsglädje när jag får undervisa alla elever oavsett stödbehov*. När Hehir (2012) studerade skolor i USA såg han att de framgångsrika inkluderande skolorna hade skapat en mer

samarbetande och lösningsfokuserad verksamhet. En verksamhet som var mer flexibel utifrån att det händer saker som inte går att förutse. Det fanns en struktur som möjliggjorde istället för att strukturen hindrade. Att grundskolans lärare upplevde en mindre arbetsglädje till att undervisa alla elever, oavsett stödbehov behöver inte bero på att de är negativa till inkludering, utan att systemet begränsar inkluderande undervisning. En flexibel organisation som fanns på de skolor som lyckas med inkludering hade skapat förutsättningar för lärare att samarbeta, utvecklas och lära nytt tillsammans. Det fanns fler än en lärare i klassrummen (Hehir, 2012). I grundsärskolan finns det oftast flera vuxna i klassrummen vilket möjligen kan vara en anledning till att arbetsglädjen ökar där. Det ger också möjligheter att tillsammans med andra vuxna utvecklas, då man har upplevt situationer gemensamt och kan reflektera tillsammans.

Skolverkets statistik (2014b) visar att det går 12,5 elever/lärare i kommun 1 och 12,9 elever/lärare i kommun 2 i grundskolan. I grundsärskolan går det 3,2 elever/lärare. Detta kan vara en av anledningarna till att grundsärskolans lärare är mer positiva till påståendet *Jag upplever en större arbetsglädje när jag får undervisa alla elever oavsett stödbehov*. Dock är det viktigt att ha i åtanke att elever som har en utvecklingsstörning kan ha mycket stora behov av en till en undervisning, för att de ska utvecklas kunskapsmässigt. En annan anledning kan vara att det finns helt andra förutsättningar att skapa relationer i grundsärskolan, då en lärare ofta undervisar i ett flertal ämnen i ett och samma klassrum. I grundskolan med ämneslärarsystem finns eventuellt inte möjligheter att skapa relationer på samma sätt som det finns i grundsärskolan. Dessutom finns det oftast inga hemklassrum i årskurs 7-9.

I den framtida rollen som speciallärare inriktning utvecklingsstörning kan ett uppdrag bli att handleda lärare i grundskolan. I den bästa av världar skulle det finnas precis som Hehir (2012) har sett gynna inkluderingen, ett samarbete mellan ämneslärare, speciallärare och resurspersoner. Det var normen i de framgångsrika inkluderande skolorna, att arbeta tillsammans. Lärarna och speciallärarna hade det huvudsakliga ansvaret. Personalen hade olika utbildning men tog tillsammans ansvar för alla elever och hade ett tätt samarbete. Det lyftes fram redan i Lgr 80 att de specialpedagogiskt utbildade lärarna borde samarbeta med klasslärarna för att utveckla specialpedagogiska metoder i klassrummen. En reflektion är att skolan är en institution som är svår att förändra och att det tar lång tid. Det som skrevs fram i Lgr 80 är över 35 år gammalt men visar sig fortfarande i den senaste forskningen vara en viktig framgångsfaktor för ett lyckat inkluderingsarbete.

Specialpedagogisk kompetens

I studien visade det sig att fler lärare ansåg sig ha kompetens att undervisa alla elever, oavsett stödbehov ju fler högskolepoäng de hade i specialpedagogik. Det stämmer väl överens med resultatet i Boyle et al. (2013) undersökning om lärares attityder till inkludering. Där var det 68 % av de tillfrågade i undersökningen inte hade avslutat någon vidareutbildning i specialpedagogik. Det fanns en signifikant mer positiv attityd till inkludering hos personal som hade studerat någon form av specialpedagogik. Kan det vara så att lärare utan specialpedagogisk kompetens har en större oro för hur de ska kunna möta olikheter, än lärare som har specialpedagogisk kompetens? Idag kräver lärarlegitimationen att lärare ska vara behöriga i de ämnen de undervisar i. Det kan vara så att lärare väljer bort att utbilda sig i specialpedagogik till förmån för andra ämneskompetenser. I den här studien framkom det att 18 % av lärarna i grundskolan hade specialpedagogisk utbildning och i grundsärskolan hade 70 % av lärarna utbildning i specialpedagogik. Det var dock färre lärare ifrån grundsärskolan i förhållande till lärare i grundskolan som deltog i undersökningen. I en inkluderande skola där lärare ska undervisa alla elever oavsett stödbehov bör det finnas utbildade lärare i

specialpedagogik. Det behövs gemensam kunskapsutveckling för att kunna utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. Om en verksamhet ska inkludera alla elever behöver de som verkar i organisationen stöd i processen. Det behövs skolledare som är kompetenta och förstår sin roll som ledare, det behövs kunskap, specifika hjälpmedel och kompetent personal (Andersson & Thorsson, 2007).

Lärarna i grundsärskolan var mer positiva till att elever som har en utvecklingsstörning ska kunna få sin utbildning i grundskoleklass än grundskolans lärare. Det ska finnas pedagogisk personal med den utbildning som krävs för den undervisning pedagogerna ska arbeta med på alla skolor (Skolverket, 2014c). När det gäller formell kompetens för att undervisa elever som har en utvecklingsstörning och är mottagna i grundsärskolan ska läraren ha en speciallärarexamen eller en giltig specialpedagogexamen förutom ämnesbehörighet. Däremot behöver lärare inte ha en speciallärarexamen för att vara behörig att undervisa en grundskoleklass med integrerade elever, förutom om en grundsärskoleelev som är integrerad i grundskolan behöver särskilt stöd. För att bedriva undervisning som avser särskilt stöd krävs en lärare som har en speciallärarexamen. Kan resultatet bero på att lärare i grundsärskolan har erfarenhet och kompetens om elevgruppen? Detta saknar ofta grundskolans lärare vilket kan skapa osäkerhet och rädsla för det okända. Grundsärskolans lärare har i större utsträckning specialpedagogisk kunskap vilket också kan påverka resultatet. De Boer et al. (2011) såg i sin studie att merparten av lärarna hade en neutral eller negativ attityd till inkludering. En variabel som påverkade lärarnas attityd till inkludering var om lärarna hade någon specialpedagogisk vidareutbildning.

Elevhälsans personal kan inte ta över ansvaret för lärandeuppdraget i vardagen. Det är lärarna med sin profession som har det ansvaret utifrån läroplanen (Partanen, 2012). Läraruppdraget och elevhälsouppdraget överlappar varandra och det krävs att elevhälsans personal lägger sig i frågor om lärande och lärare ska lägga sig i frågor om hur elevhälsans personal arbetar. Lärandeuppdraget ägs av lärarna och elevhälsouppdraget ägs gemensamt. Detta betyder att skolorna behöver tydliggöra uppdragen om det finns en otydlighet i vem som ska göra vad. Är en anledning till resultatet i den här studien att lärarna i grundskolan inte har kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd behöver skolorna satsa på kompetensutveckling av lärarna.

Yrkeserfarenhet

På frågan om vilket inflytande faktorer som skolform, specialpedagogisk kompetens, yrkeserfarenhet och ämneskategori har på lärares inställningar till inkludering generellt samt till inkludering av elever som har en utvecklingsstörning kan det konstateras att de lärare som har kortast yrkeserfarenhet är mest positiva till att inkluderande undervisning skapar förståelse och acceptans för elevers olikheter. Det resultatet stämmer överens med vad De Boer et al. (2011) såg i sin studie, där de sammanfattat internationell vetenskaplig litteratur om lärares attityder till inkludering. Det som påverkade attityden hos lärarna var just att lärare med lång erfarenhet var mer negativt inställda än de med kortare erfarenhet. De lärare som hade arbetat länge hade genomfört sin utbildning under de tidiga läroplanerna, där det fanns en annan inställning till elever i behov av stöd. Det var då vanligt att eleverna fick stöd utanför klassens ram i form av observationsklasser, hjälpklasser och kliniker som gav stöd i läsning m.m. (Giota, 2013). Detta skulle kunna vara en av anledningarna till resultatet i studien.

Ämneskategori

Det framkom även att lärare som undervisade i praktisk-estetiska ämnen ansåg i högre grad än övriga lärare att de hade tid för att planera och individanpassa sin undervisning. En av anledningen till resultatet kan möjligen vara att undervisningen i de praktiska ämnena ofta sker i halvklass. I den här studien har det inte hittats något i tidigare forskning som styrker den här slutsatsen.

7.2. Lärares upplevda förutsättningar för inkluderande undervisning

Det framkom att lärare i grundsärskolan upplevde i större utsträckning än lärare i grundskolan att de hade förutsättningar att arbeta inkluderande. Nel et al. (2011) såg i sin studie att majoriteten av lärarna inte kunde tillgodose behoven för elever i behov av särskilt stöd i den reguljära skolan. De relaterade till tidigare undersökningar som visar att det fanns samband mellan stöd från rektor, mindre klasser, att lärarna fick möjlighet att utveckla sig själva, mer planeringstid, mer resurser och lärares positiva attityder till inkluderande undervisning. Grundsärskolans lärare upplevde i högre grad än grundskolans lärare att de hade förutsättningar att arbeta inkluderande. Det kan bero på att i grundsärskolan har man mindre klasser och det finns fler vuxna i klassrummet. En annan faktor som kan spela roll är att lärare i grundsärskolan i allt högre grad har utbildning i specialpedagogik.

Boyle et al. (2013) upptäckte i sin undersökning om lärares attityder till inkludering att 68 % av de tillfrågade i undersökningen inte hade avslutat någon vidareutbildning i specialpedagogik. Det fanns en signifikant mer positiv attityd till inkludering hos personal som hade studerat någon form av specialpedagogik. I den här studien var det 82 % av grundskolans lärare och 30 % av grundsärskolans lärare som inte hade någon specialpedagogisk utbildning. Av det kan vi dra slutsatsen att utbildning i specialpedagogik även kan påverka upplevelsen av förutsättningar för inkluderande undervisning.

7.3. Ledarskap och samsyn på inkludering

Det framkom att majoriteten av lärarna upplevde att det var uttalat från ledningen att de skulle arbeta inkluderande på skolorna. I tidigare forskning har det visat sig att en viktig faktor för att skapa en framgångsrik inkluderande skola och som har stor betydelse är ledarskapet (Fischbein, 2007). Ledare på organisationsnivå har ansvar för att skolan ska befrämja alla barns och ungdomars optimala utveckling och lärande. För att kunna göra detta krävs specialpedagogisk kunskap och kunskap om vilka motverkande krafter som styr verksamheten. Ofta lämnar skolledaren över ansvaret för dessa elever till specialläraren eller specialpedagogen. Genom att göra så signalerar ledaren att eleven är specialpedagogens ansvar och att inga andra i skolan behöver bekymra sig om de eleverna. Skolledare behöver vara tydliga med att markera att all personal har ansvar för alla barn i skolan.

För att inkludering ska fungera måste skolan ha en värdegrund och ett gemensamt förhållningssätt (Andersson & Thorsson, 2007). Det krävs en samsyn på alla nivåer och en samverkanskompetens. Ska en samsyn kunna uppnås behövs en gemensam kompetensutveckling för att utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. Det var få lärare i studien som upplevde att det fanns en gemensam syn på inkludering på skolorna. Under studiens framväxt har det visat sig att begreppet inkludering används ofta men det finns ingen gemensam definition på vad det står för. Olika forskare beskriver

inkludering på lite olika sätt. Det kan vara en anledning till att resultatet på det påståendet blev lågt eftersom det inte är tydligt vad man menar med begreppet på skolorna.

Det är intressant att reflekterar över att begreppet inkludering inte nämns i förordningar, läroplaner, lagtexter, proportioner eller i statliga utredningar, men i skolinspektionens bedömningar är inkludering en kvalitetsindikator (Persson & Persson, 2012). Däremot kan man genom skrivningarna ändå utläsa att det är en inkluderande skola man bör ha. Skolverket (2014c) har nyligen gett ut ett stödmaterial till lärare som arbetar i grundskolan med elever som läser enligt grundsärskolans läroplan. Det materialet heter integrerade elever. Är det ett tecken på att pendeln är på väg tillbaka igen? Upplevelsen är att det råder ännu en begreppsförvirring, Heter det integrering när det handlar om elever som har en utvecklingsstörning går i grundskolan men inkludering när det handlar om elever i behov av stöd?

Begreppet inkludering står för en komplex process och det skapar förvirring om det inte har arbetats fram en gemensam definition. Några menar integrering, andra lägger det på en helt annan nivå och utgår ifrån människosyn. Är det dags att byta ut begreppet? Det är viktigt att de som arbetar i skolan har en gemensam syn på vad man pratar om när inkludering kommer på tal. Är det därför begreppet inte står med i styrdokumentet? Ansvar för inkluderingen har alla, d.v.s. politiker, verksamhetschefer, rektorer, lärare, föräldrar, elever och sist men inte minst forskare (Haug, 2014). När alla dessa aktörer samspelar och mobiliserar sina krafter, först då kan vi förverkliga intentionen. Kommer detta någonsin ske? Är det en utopi?

7.4. Lärares övriga kommentarer

Lärares övriga kommentarer är ett komplement till studiens resultat men tyngdpunkten i undersökningen är enkäten som analyserades i SPSS. Det som lyftes fram i kommentarerna var vikten av att bedöma varje elev utifrån elevens förutsättningar. Elevens förutsättningar ska avgöra var eleven ska få sin undervisning. Flera uttryckte att det är svårt att generalisera eftersom det är så individuellt när det handlar om inkludering. Delar av resultatet från kommentarerna har kategoriserats utifrån Nilholms specialpedagogiska perspektiv. De flesta av kommentarerna tillhörde det kompensatoriska- eller dilemmaperspektivet.

I det kompensatoriska perspektivet är man för särlösningar och att elever ska kompenseras för sina brister. Man föredrar lösningar utanför klassrummet. Flera av kommentarerna i studien visar att man lägger svårigheterna hos eleven. Det framkom även i Lindqvists studie (2014) att majoriteten av respondenterna ansåg att elevens individuella brister var orsaken till att eleven var i behov av särskilt stöd. Om man som lärare tror att eleverna utvecklas mest utanför klassrummet, är det svårt att få till en hållbar inkludering. I studiens litteraturgenomgång och tidigare forskning har det visat sig att differentierade grupper inte gynnar elevernas kunskapsutveckling. Det har tvärtom visat sig att elevernas resultat påverkas negativt och att lärare som undervisar i segregerade grupper sänker kraven och förenklar läroplanen. Redan i Lgr 80 påtalades detta.

I studiens kommentarer såg vi att lärare inom skolan ständigt ställs inför det som Nilholm kallar för pedagogiska dilemman. Det pedagogiska dilemmat går ut på att samtidigt som man vill ge alla elever en likvärdig utbildning ska man anpassa sig till elevers olikheter.

Det var en mycket liten del av kommentarerna som kategoriserades under det kritiska perspektivet där man söker efter andra faktorer för att förklara elevers svårigheter. Där

förordar man inkludering och stödet ska ges inom klassens ram. Hur påverkar politiska beslut och reformer? Reformerna utvärderas sällan utan ersätts med nya reformer. I dagens skola har vi speciallärare, specialpedagoger, grundsärskola och eventuellt särskilda undervisningsgrupper. Makthavarna signalerar att utbildningssystemet inte kan utbilda alla barn i en skola för alla. Det handlar om hur samhället ser på människors olikheter. Ska specialpedagogik behövas? Borde det inte ingå i all pedagogik, att kunna möta alla elever?

8. Implikationer

Den här undersökningen har sin forskningsansats i positivismen och sin teoretiska inramning ifrån framförallt specialpedagogisk forskning och systemteorin. Huvudmän, rektorer, lärare, resurspersoner, elever och föräldrar är delar som samverkar och står i relation till varandra. Ett samspel pågår mellan delarna och varje handling får på något sätt en effekt på alla delar i systemet. En organisations normer och värden påverkar alla inom organisationens samspel med deras omgivning samt med varandra. En skolas värdegrund visar sig snabbt eftersom att värdegrunden avspeglar sig i hur man tänker, hur man förhåller sig till uppdraget samt hur man samspelar och samtalar med varandra. Under studiens framväxt har det uppmärksammats att det från skolornas sida är uttalat att ett inkluderingsarbete ska ske men det finns inte en gemensam syn på vad begreppet inkludering betyder. Det har blivit mer och mer tydligt att det är av största vikt att få en gemensam definition av vad man menar med begreppet för att kunna utveckla ett gott inkluderingsarbete. Inkludering är ett begrepp som i många sammanhang har ersatt begreppet integrering och som betyder olika saker för olika skolor och lärare.

I Salamancadeklarationen så propageras det för att undvika särlösningar. Elever i behov av särskilt stöd ska i möjligaste mån vara med i klassrummet. Det som genomsyrar tanken är att hela undervisningssituationen måste förändras så att den anpassas till elevers olika förutsättningar. I tidigare forskning visade det sig att lärares tankesätt om inkludering kan förändras med planerad och bra information. Man såg att om man kan få lärare motiverade till att arbeta inkluderande kan det i förlängningen förändra lärarnas attityder till inkludering. Råder det en begreppsförvirring och att det inte finns en gemensam syn på vad inkludering betyder på den enskilda skolan behöver man starta där. Eftersom lärare anses vara nyckelpersoner i skolan, anses de ha en viktig roll om en förändring av undervisningen ska få genomslag. Forskning har visat att många lärare har en neutral eller negativ attityd till inkludering. Det fanns ingen studie där lärarna överlag var positiva. De resultaten gäller även den här studien. Det krävs insatser för att förändra lärares inställningar. Inkludering är ett begrepp med många olika betydelser. Det saknas en gemensam definition som alla på fältet refererar till. Begreppet är beroende av såväl nationella som lokala kontexter och villkor. Inkludering handlar om förhållandet mellan den enskilda individen och kollektivet. Inkludering handlar om en skola för alla, där undervisningen är anpassad till individens förutsättningar och intressen. Värden som jämställdhet, social rättvisa och jämlikhet präglar undervisningen. Ansvar för inkludering har alla. Detta stärker uppfattningen om att det är av största vikt att starta med att definiera vad begreppet inkludering står för på varje enskild skola. Först när begreppet är definierat på den enskilda skolan kan skolan ta ett gemensamt grepp om samverkan och gemensamt förhållningssätt till elevers olikheter och hur undervisningen kan anpassas för alla.

Skolorna behöver erbjuda kompetensutveckling där det kan skapas en förståelse för elever i behov av stöd och elever som har en utvecklingsstörning. Det fanns mer positiv attityd till inkludering hos personal som hade studerat någon form av specialpedagogik. När man vill

skapa en skola för alla krävs en samsyn på alla nivåer och kunskap om hur man kan samverka med varandra. Att förändra lärares attityder till inkludering är svårt. Vi tror att man från ledningens håll behöver vara tydlig med sina visioner och skapa möjligheter till att utkristallisera en gemensam syn på inkludering. Det behövs gemensam kunskapsutveckling för att kunna utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. När en verksamhet ska inkludera alla elever behöver de som verkar i organisationen stöd i processen. Skolledarna har ett ansvar för att stödja lärarna i det pedagogiska arbetet. De har ett särskilt ansvar för att de som arbetar i skolan ska få en djupare kunskap om etiska begrepp och om sina attityder till olikheter.

Systemet i traditionella skolor är en faktor som motverkar inkludering. En lärare som ska undervisa en hel klass och i ett ämne skapar begränsade skolor. Strukturen skapar elever som inte passar in. En lärare som uttrycker att den inte klarar av en elev i klassrummet behöver inte ha en negativ syn på inkludering utan det kan vara ett uttryck för systemets begränsningar. Grundskolans lärare i den här undersökningen, undervisade på högstadiet i ett eller ett par ämnen i flera klasser och det är oftast endast en lärare per klass vilket försvårar samarbete kring elever i behov av stöd. Strukturen i grundsärskolan ser något annorlunda ut då det ofta finns fler än en vuxen i klassrummen. Klasserna är mindre och en och samma lärare undervisar i flera ämnen. I undersökningen var det oftare grundsärskolans lärare som var positiva till ett flertal påståenden.

Det är lärarna som ansvarar för vardagsarbetet med eleverna utifrån läroplanen. Elevhälsans personal kan inte ta det ansvaret. Elevhälsoarbetet måste bli en integrerad del i lärandeuppdraget. Det berör frågor om lärmiljöer, samspel och relationer. Det här kan vara faktorer som behöver utvecklas i de skolor som deltog i undersökningen för att skapa mer positiva inställningar till inkludering och elevers olikheter. Hur används den specialpedagogiska kompetens som finns?

Individuella utvecklingsplaner, extra anpassningar och åtgärdsprogram som görs i dagens skola gynnar inte inkludering utan snarare integrering eftersom de är individanpassade. Elevhälsa i dag handlar om flytta fokus från den enskilde eleven som är i behov av stöd till processerna i lärandet. Det handlar om hur kunskaper om samspel utvecklas, hinder och möjligheter som uppstår i samspel. Hur undanröjer man hindren för samspel och framförallt hur stimuleras ett lärande samspel? I skolinspektionens bedömningar är inkludering en kvalitetsindikator men begreppet inkluderingen nämns inte i styrdokumentet. Det är heller inte definierat i styrdokumentet vad särskilt stöd är utan det utelämnar skolledare och lärare till att själva skapa en bild av hur stödet ska ges. Detta kan få konsekvenser för både elev och skola.

Oavsett resultat den här studien har visat på så har den bara undersökt vissa samband angående lärares inställningar till inkludering. Det som blev förtydligat genom studiens resultat var vikten av specialpedagogisk kunskap. Den kunskapen var tydligt kopplad till lärarnas inställning till inkludering. Det var få av grundskolans lärare som hade utbildning i specialpedagogik och en oro är att fokus ligger på ämnesbehörighet på bekostnad av den kompetens som behövs för att kunna möta alla elevers olikheter i dagens skola. Man kan också fråga sig vem som bär ansvaret för att lärarna ska kunna få den specialpedagogiska kompetens som behövs? Är det den enskilde lärarens ansvar eller behöver det göras insatser på nationell nivå? Så länge skolan är målstyrd med en förväntan om att alla elever ska nå samma mål samtidigt, så länge strukturen på högstadieskolorna med ämnesläraresystem, stora klasser och liten specialpedagogisk kompetens ser ut som den gör finns förutsättningarna för

en framgångsrik inkluderande skola inte inom räckhåll. Skolan är alltid utsatt genom politisk styrning men det som ändå kan förändras är attityderna till olikheter med stöd av trygga målmedvetna ledare som har en vision om att skapa ett system där specialpedagogiken går hand i hand med pedagogiken. En skola som skapar möjlighet till samarbete mellan ämneslärare och speciallärare samt satsar på kompetensutveckling för att kunna möta olikheter. En resursförstärkning betyder inte alltid fler lärare utan det kan betyda att de lärare som finns har någon form av specialpedagogisk kompetens. Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning skulle kunna bli en nyckelperson när det gäller att handleda ämneslärare som undervisar elever som går integrerade i grundskoleklass eller elever som inte tillhör grundsärskolan men har svårt att klara kunskapskraven i grundskolan p.g.a. andra funktionsnedsättningar.

9. Förslag till vidare forskning

Det finns material för att forska vidare på det som redan har påbörjats i och med den här studien. Det skulle kunna vara om lärares inställningar till inkludering skiljer sig beroende på vilken läroplan som rådde när läraren utbildade sig. Det är inte definierat i styrdokumentet vad inkludering betyder, det står ingenting om inkludering där. Vilka konsekvenser får det för elever i behov av särskilt stöd eller elever som har en utvecklingsstörning och väljer att läsa individintegrerat? Det vi ser är att det som redan stod framskrivet i Lgr 80 om samverkan mellan professioner och nackdelar av sårlosningar utanför klassrummen, fortfarande trettiofem år senare, är högaktuellt i forskningen om en gynnsam inkludering. Begreppet inkludering har många olika betydelser och det saknas en gemensam definition som alla på fältet kan referera till. Det kan nog vara så att så länge det är på det viset kommer det vara svårt att få ett genomslag av en framgångsrik inkludering. Vi anser att det ytterst handlar om hur vi ser på människors olikheter, vad som är en norm i samhället och synen på kunskap.

Elever i behov av särskilt stöd kommer alltid att finnas, exkludering kommer att finnas så länge skolan ser ut som den gör. Då kan man fråga sig om det inte är dags att införa specialpedagogisk kompetens som obligatoriskt för samtliga lärare samt förändra strukturen i organisationerna. Kan vi lämna en målstyrd skola för något annat som kan gagna alla människor oavsett förutsättningar och hur skulle den skolan kunna se ut? Det skulle även vara intressant nu när speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning varit igång några år, att forska på vilken roll de lärare som har den examen har fått i verksamheterna. Behövs och används den kompetensen även i grundskolan nu när elever som har autism utan utvecklingsstörning inte har rätt att gå grundsärskolan längre.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007a). *Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling*. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84) (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A (2007b) specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I *Pedagogiskt Forskning I Sverige*. (2007). Årg.12, sid. 84-95

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Andersson, B. & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*, Specialpedagogiska institutet, Umeå, 2007

Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur

Boyle C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542. doi: 10.1080/13540602.2013.827361

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur

Cullen, J., P.Gregory., Jess L. & Noto L.(2010). *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report*
Hämtad 2015-04-15, från <http://eric.ed.gov/?id=ED509930>

De Boer, P., Sip, J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education: a review of the litteratur. I *Journal of learning disabilities*, vol 28 nr.2 s. 87-94.

Fischbein, S. (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv* I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17-27) (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Haug,P. (2014), I Sandström, M., Stier, J. & Nilsson, L. (red.) (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Hehir, T. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*
- Hörne, E. & Säljö, R., (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lindholm, S. (2007). *Vägen till vetenskapsfilosofin: [en introduktion]*. (1. uppl.) Lund: Academia adacta.
- Lindqvist, G. (2014). Det behövs en annan syn på elever i behov av särskilt stöd. *Forskning om funktionshinder pågår, april*, 4-5.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Institutet för handikappvetenskap, Linköpings universitet.
- Nel, N., Müller, H., Hugo, A., Helldin, R., Bäckmann, Ö., Dwyer, H., & Skarlind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude-constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 31(1), 74-90. Hämtad 2015-02-02, från http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002011000100006&lng=en&tlng=en
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2014, februari). Svårt hitta vägen till inkludering. *Specialpedagogik, februari*, 16-17.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. (1. uppl.) Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Persson, C. (2014). I Sandström, M., Stier, J. & Nilsson, L. (red.) (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Petriwskyj, A. (2010), "Diversity and Inclusion in the Early Years", *International Journal of Inclusive Education*, 14, 2, pp.195-212, ERIC, EBSCOhost, viewed 26 October 2013.

Psykologiguide (2015).

Hämtad 2015-04-22 <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?ID=1>

Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013a). *Elever i grundsärskolan läsåret 2012/2013* Hämtat 14/1- 15 kl. 14.00

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/grundsarskola/elever>

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014c). *Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2006). *Kommunernas sarskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i sarskolan*. Skolverkets aktuella analyser. Stockholm: Fritzes.

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

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013b). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014b). *Personalstatistik-grundskola*. Hämtad 2015-04-14, från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:1:0::NO::>

Skolverket (2009a). *Skolan och Aspergers syndrom: erfarenhet från skolpersonal och forskare*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i en svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2015). *Ökat antal elever i grundsärskolan*. Hämtad 15-05-01 från:

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/okat-antal-elever-i-grundsarskolan-1.232715>

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm:

Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlag.

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlag.

SOU 2003:35. *For den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm.

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. (5., bearb., uppdaterade och kompletterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svenska unescorådet Sverige. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008). *Riktlinjer för inkludering: att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska unescorådet.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO. (1994). *The UNESCO Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep..

Vetenskapsrådet.(2007). *Forskningsetiska principer, inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 30 oktober, 2014, från <http://www.vr.se.u>

Yates, C. M. (1995). Attitudes of school personnel in south Mississippi toward inclusion of students with disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 57. (UMI No. 9615286)

Bilaga 1

150301

Hej!

Vi heter Kristina Hilmerson och Åsa Ullholm och vi läser sista terminen på speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning och specialpedagogprogrammet. Under denna termin skriver vi ett examensarbete vars syfte är att undersöka lärares syn på inkludering av elever som har olika behov av särskilt stöd.

Vi kommer att genomföra en enkätstudie i två kommuner. Målgruppen kommer att vara lärare i årskurs 7-9 i grundskolan och grundsärskolan.

Enkäten kommer att gå ut till ca.100 lärare och det beräknas ta ca.10 minuter att fylla i den. Samtliga respondenters svar kommer att behandlas anonymt. I det färdiga arbetet kommer det inte att finnas någon spårbarhet till vare sig kommun eller skola. Deltagande i undersökningen är frivilligt och kan avbrytas när som helst. För att få en tillförlitlig bild av hur lärare ser på inkludering är vi beroende av så många svar som möjligt. Vi är helt beroende av er hjälp.

Studien är tänkt att genomföras under mars månad.

Förhoppningsvis kommer resultatet att redovisas i juni 2015.

Vänliga hälsningar Kristina Hilmerson och Åsa Ullholm

Kontaktuppgifter:

kristina.hilmerson@vanersborg.se

asa.ullholm@kub.trollhattan.se

Vår handledare vid Göteborgs universitet är:

anna-carin.jonsson@gu.se

Bilaga 2

Den här enkäten vänder sig till lärare som undervisar i grundskolan och/eller i grundsärskolan årskurs 7-9.

Syftet med denna undersökning är att få en bild av högstadielärares uppfattningar om att undervisa alla elever oavsett stödbehov i en och samma klass.

Med begreppet **inkludering** menas i den här enkätundersökningen att alla elever oavsett stödbehov undervisas i gemensamma klassrum.

Bakgrund

(ringa in ditt svar)

Kön

Man

Kvinna

Ålder: _____

Vilket år tog du din lärarexamen? _____

Hur många år har du undervisat som lärare? _____

I vilken skolform undervisar du?

Grundskola

Grundsärskola

Grundskola och grundsärskola

Jag undervisar i de här ämnena:

Har du högskolepoäng i specialpedagogik?

Jahp

Nej

- 1. Jag anser att elever i behov av särskilt stöd till största möjliga mån ska kunna få sin utbildning i klass tillsammans med alla andra elever.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 2. Jag anser att elever som har en utvecklingsstörning inte ska kunna få sin utbildning i grundskoleklass.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 3. Jag anser att en elev ska kunna få det stöd den behöver utan att ha en diagnos.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 4. Jag anser att en elev i behov av särskilt stöd får fler positiva förebilder i form av andra elever i klass än om de undervisas i en särskild undervisningsgrupp.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 5. Jag anser att alla elevers kunskapsutveckling gynnas av att alla elever oavsett stödbehov undervisas tillsammans i en klass.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 6. Speciallärare ska arbeta ute i grundskoleklasser.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 7. Specialpedagoger ska arbeta ute i grundskoleklasser.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

- 8. Jag har tid för att planera och individanpassa min undervisning.**

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

9. Jag anser att alla elever gynnas av att undervisas tillsammans.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

10. Jag har tillräcklig kompetens för att undervisa alla elever oavsett stödbehov.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

11. Jag får det stöd jag behöver för att kunna undervisa alla elever i mitt klassrum.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

12. Jag anser att elever i behov av särskilt stöd gynnas i sin kunskapsutveckling om de får sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

13. Jag anser att en elev som har en utvecklingsstörning gynnas i sin kunskapsutveckling om den får sin utbildning i grundsärskolan.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

14. Jag anser att det är svårt att planera min undervisning så att samtliga elever oavsett stödbehov blir delaktiga i sitt eget lärande.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

15. Jag anser att det är svårt att planera min undervisning så att samtliga elever oavsett stödbehov ges möjlighet att samspela med varandra på ett likvärdigt sätt.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

16. Jag anser att det finns elever som mår bättre av att få sin undervisning utanför klassrummet.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 5
instämmer helt

17. Min lärartid räcker för alla elever.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

18. Jag är väl förtrogen med mitt ansvar kring elevhälsoarbetet.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

19. Jag anser att det är tydligt vad specialpedagogen har för uppdrag på vår skola.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

20. På vår skola är det viktigt att reflektera över och utveckla lärmiljöer tillsammans med andra.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

21. På vår skola är det viktigt att analysera lärsituationer som har lyckats tillsammans med kollegor.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

22. Min undervisning är anpassad så att alla elever oavsett stödbehov har förutsättningar att utvecklas.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

23. Jag anser att min arbetsglädje ökar när jag får undervisa alla elever oavsett stödbehov.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

24. Jag anser att inkluderande undervisning skapar förståelse och acceptans för elevers olikheter.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

25. På vår skola är det uttalat ifrån ledningen att vi ska arbeta inkluderande.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

26. På vår skola har vi en gemensam syn på inkludering.

Instämmer inte alls
1 2 3 4 instämmer helt
5

Har du övriga synpunkter eller kommentarer till de påståenden du tagit ställning till kan du skriva det här:

Tack för din medverkan!