



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Strävan att arbeta inkluderande

**Rektorers resonemang kring inkludering av elever
mottagna i grundsärskola**

Louise Johansson & Michaela Johansson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Ingemar Gerrbo
Rapport nr:	VT15 IPS26 SLP600/LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Ingemar Gerrbo
Rapport nr:	VT15 IPS26 SLP600/LLU600
Nyckelord:	inkludering, specialpedagogik, rektorer, grundsärskola

Syfte:

Syftet med studien var att belysa hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan. Syftet avgränsas genom följande frågeställning:

- På vilket sätt beskriver rektorerna begreppet inkludering och dess innebörd?
- Vilka möjligheter och vilka hinder ser rektorerna med inkludering av elever mottagna i särskolan?
- Vad menar rektorerna är det viktigaste för ett framgångsrikt arbete med inkludering av elever mottagna i särskolan?

Teori:

Som teoretisk utgångspunkt valde vi att utgå från Nilholms (2007) vetenskapsteoretiska perspektiv inom specialpedagogiken, det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Dessa ligger som grund för den forskning som bedrivs inom inkluderingsområdet vilket får konsekvenser för hur den praktiska utformningen blir ute på skolorna i det specialpedagogiska arbetet.

Metod:

Studien bygger på kvalitativ metod med en hermeneutisk forskningsansats. Valet föll på detta för att bäst uppfylla vårt syfte med studien. Som undersökningsmetod användes halvstrukturerad forskningsintervju som genomfördes med hjälp av en intervjuguide. Informanterna var fem rektorer från olika delar av Västra Götaland. Intervjuerna genomfördes enskilt. Vid en intervju medverkade vi båda men därefter genomförde vi två intervjuer var på egen hand. Intervjuerna transkriberades av den som genomfört intervjun.

Resultat:

Vi har i vår studie undersökt hur de fem rektorerna resonerar kring inkludering. Resultatet visar att det finns en stor variation i hur rektorerna tänker och arbetar med inkludering. Därmed finns även en skillnad i vad forskning kommit fram till och vad skolor jobbar med när det gäller inkludering. Det krävs även flera delar för att skapa tillhörighet och delaktighet. Det är inte tillräckligt med en fysisk klasstillhörighet utan det måste till både sociala och didaktiska förhållningssätt som gemensamt skapar en inkluderad miljö där alla elever ingår i ett sammanhang. För att lyckas med det tror vi, som även andra forskare, att det krävs ett tydligt och ansvarsfullt ledarskap som ger rätt förutsättningar för alla att lyckas.

Förord

Vi båda skribenter har arbetat i grundsärskolan samt grundskolan och utifrån våra arbetslivserfarenheter har vårt intresse för elever mottagna i särskolan och inkludering fötts. Då vi arbetar i olika kommuner har vi kunnat se att det skiljer sig åt mellan kommuner, men även inom olika verksamheter gällande inkludering. Vi är intresserade av hur yrkesverksamma rektorer ser på inkludering specifikt gällande elever mottagna i särskolan därför att det är rektorerna som har det yttersta pedagogiska ansvaret i verksamheten. Vår utgångspunkt är även att elever lär av varandra, där de är en del i ett sammanhang. Men det är även ett etiskt ställningstagande där vi ser allas lika värde och allas rätt till utbildning.

Då vi har varit två författare av detta arbete har vi huvudsakligen arbetat tillsammans men har av naturliga skäl gjort en del uppdelningar. Vi har båda arbetat med alla kapitel men vissa kapitel har någon av oss gjort övervägande delen av. Vi har gjort följande uppdelning. Michaela har huvudsakligen stått för inledning och bakgrund. Louise har stått för tidigare forskning och metodavsnittet. Vi har tillsammans varit aktiva i insamlingen av det empiriska materialet och dess bearbetning, där vi har gjort en intervju där vi båda var med och sedan två intervjuer var. När det gäller resultat och diskussion har vi båda varit aktiva och arbetat tillsammans.

Vi vill nu också passa på att tacka alla de fantastiska människor som stöttat oss i detta arbete och då särskilt:

Alla informanter som välvilligt tagit emot oss och svarat på alla våra frågor, trots den tidspress ni arbetar under. Det har inte bara varit avgörande för denna studie det har även givit oss många inspirerande tankar i vårt pedagogiska arbete.

Vi tackar vår handledare Staffan Stukát för många goda råd och givande synpunkter. Du har gett oss huvudbry som i slutändan blivit genomarbetade reflektioner. Tack!

Ett stort tack till våra förstående och fantastiska kollegor som på alla sätt stöttat oss genom denna resa och fixat och trixat.

Sist men inte minst, ett enormt stort tack till våra respektive familjer som stöttat och stått ut med oss.

Michaela Johansson och Louise Johansson
Maj 2015

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Litteraturgenomgång och teoretisk förankring	7
3.1 Historisk tillbakablick	7
3.1.1 En skola för alla	9
3.1.2 Begreppen integrering och inkludering	9
3.1.3 Normaliseringsprincipen	11
3.1.4 Begreppet utvecklingsstörning	12
3.2 Vetenskapsteoretiska perspektiv inom specialpedagogiken	12
3.3 Rektors uppdrag	14
3.3.1 Rektors ledarskap och organisation för inkluderande verksamheter	14
4. Metod	17
4.1 Forskningsansats	17
4.2 Metodval	18
4.2.1 Intervju	18
4.3 Urval och undersökningsgrupp	19
4.4 Genomförandet av intervjuerna	20
4.5 Tolkning och analys	20
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
4.7 Etiska aspekter	21
5. Resultat	23
5.1 Rektorerens beskrivningar av inkludering	23
5.1.1 Sammanfattande analys	24
5.2 Möjligheter och hinder med inkludering	24
5.2.1 Rektorerens syn på möjligheter med inkludering	24
5.2.2 Rektorerens syn på hinder med inkludering	25
5.2.3 Sammanfattande analys	26
5.3 Rektorerens viktigaste framgångsfaktorer för lyckad inkludering	26
5.3.1 Sammanfattande analys	28
5.4 Resultatsammanfattning	28
6. Diskussion	29
6.1 Metoddiskussion	29
6.2 Resultatdiskussion	30
6.2.1 Beskrivning av begreppet inkludering	31
6.2.2 Inkluderingens möjligheter och hinder	32
6.2.3 Framgångsfaktorer för lyckad inkludering	33
6.3 Slutsats	34
6.4 Framtida forskning	35
Referenslista	36

1. Inledning

Ica-Jerry, Glada Hudik och filmer som 'Hur många lingon finns det i världen?' är några av många exempel på senare år, att människor med utvecklingsstörning får lov att synas och ta plats i samhället. Diskussionen kan här föras vidare i ett resonemang över bl. a. hur mycket utvecklingsstörda människor får synas och ta i samhället. Det är dock inte den diskussionen vi kommer att föra i vår uppsats utan den handlar om människors rätt till delaktighet. Särskilt barn och ungdomars lika värde i dagens skola för alla, att eleverna känner en tillhörighet.

En skola för alla är idag ett vedertaget begrepp inom skolans värld, som infördes med 1980 års läroplan (Skolverket, 1980). Men vad innebär det? Och innebär det samma sak för olika skolor? Och innebär det att det är för alla elever? Idag ligger ansvaret och samordningen för det pedagogiska arbetet på rektorn på varje enskild enhet. Det är även rektorns ansvar att särskilt se till att utbildningen utvecklas (SFS 2010:800). Utifrån detta går det att anta att synen på inkludering kan se väldigt olika ut på olika skolor och i olika kommuner, vilket även våra erfarenheter säger oss. Det kan därför vara avgörande för en elev, om att få vara delaktig och inkluderad i den verksamhet som de allra flesta barn och ungdomar tillhör, vilket synsätt rektor har och hur rektor definierar begreppet inkludering. Med inkludering kommer många frågor upp som inte alltid är lätta att besvara, men det visar även vilket komplext ämne det är och att det inte finns några enkla svar och lösningar.

Det visar sig att många kommuner saknar strategier för både särskolans organisation och dess undervisning. Detta visar skolverkets rapporter, enligt Statens offentliga utredning (SOU, 2003:35) De visar också på stora brister i en ökad integrering. Det finns även stora skillnader mellan olika kommuner i deras sätt att behandla särskolefrågor i skolorganisationen. Utifrån detta kan vi förstå att variationen fortfarande kan vara stor för hur skolor organiserar utbildningen för elever mottagna i grundsärskolan och att det ibland kan vara mer relaterat till den egna skolan än till en övergripande vision (SOU, 2003:35).

Det finns vitt skilda synsätt på hur specialpedagogiken ska fungera och verka, enligt Nilholm och Göransson (2013). Det går att urskilja olika positioner i det som skulle kunna kallas en rörelse mot inkludering. Vissa menar att skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik ska lösas upp medan andra menar att ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem är en förutsättning för en inkluderande skola. Dessa två positioner kring synen på specialpedagogik kan vara en avspiegling av rektorns synsätt och definition av begreppet. Hur rektor väljer att styra sin skola, på vilket sätt rektor väljer att arbeta med denna typ av frågor i verksamheten och hur rektor väljer att arbeta fram framgångsfaktorer för verksamheten. Nilholm och Göransson (2013) betonar även vikten av att vara tydlig med vilken definition av begreppet inkludering vi använder i specifika sammanhang, både när det gäller talat och skrivet språk, eftersom innebörden av inkludering är betydelsefull för hur människor uttrycker sig. Därför ser vi rektorernas sätt att definiera begreppet som en viktig del i att få en fördjupad förståelse för deras resonemang kring inkludering.

Utifrån ett rektorsperspektiv är det intressant att diskutera inkludering då det är rektorerna som har mandat att besluta om förändringsarbete. Diskussionen kring huruvida elever inskrivna i grundsärskolan ska inkluderas i grundskolan är högaktuell och komplex. Å ena sidan hävdar forskare att elever inte ska segregeras och pekats ut som avvikande utan att skolan ska vara till för alla (Ahlberg, 2007). Å andra sidan framhåller Ineland, Molin och Sauer (2009) att särskoleelever finner gemenskap, stöd samt trygghet tillsammans, dock menar de även att eleverna utvecklar ett utanförskap och identifieras som "avvikande". Det

finns en slags inbyggd motsägelse inom specialpedagogiken då arbetet inom detta fält ska syfta till att acceptera avvikelser. Att ge tillgång till samhällets resurser i form av stöd och kompensation, är många gånger motivet för att särskilja, eller ”positiv särbehandla” en grupp barn. Särskilda undervisningsmetoder är ofta det centrala i specialpedagogiken; en särskilt anpassad metodik till gruppen mindre skolskickliga (Karlsudd, 2011).

Utifrån att vi problematiserat frågor kring inkludering ser vi det som relevant att diskutera inkludering ur ett rektorsperspektiv, eftersom ansvaret för utvecklingsarbetet ligger på varje enskild rektor. Det är rektor som ansvarar för organiseringen av personalen för att möjligen överbrygga hinder och skapa möjligheter. Idag finns inte begreppet inkludering med i de svenska styrdokumenterna. Däremot har Sverige anslutit sig till internationella konventioner, t ex FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, där inkludering förekommer. De svenska styrdokumenterna och värderingarna som framkommer där är förenliga med en inkluderande skola (Nilholm & Göransson, 2013). Men det råder ändå en tvetydighet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan.

Syftet avgränsas genom följande frågeställning:

- På vilket sätt beskriver rektorerna begreppet inkludering och dess innebörd?
- Vilka möjligheter och vilka hinder ser rektorerna med inkludering av elever mottagna i särskolan?
- Vad menar rektorerna är det viktigaste för ett framgångsrikt arbete med inkludering av elever mottagna i särskolan?

3. Litteraturgenomgång och teoretisk förankring

Utifrån vårt syfte att belysa hur rektorerna resonerar kring inkludering av elever som är mottagna i särskolan anser vi att det är relevant att beskriva en del begrepp, som t.ex. inkludering och delaktighet men även begrepp som utvecklingsstörning samt begreppet en skola för alla, specialpedagogik och normaliseringsprincipen. Men för att skapa en förförståelse för varför det idag talas om inkludering och personer med utvecklingsstörning rätt till utbildning kommer även en historisk tillbakablick.

3.1 Historisk tillbakablick

Över 150 år sträcker sig historien, av det vi idag kallar särskolan och hur särskolan tar form kan delas in i två tidsperioder; perioden 1860-1940 samt 1950 fram till nutid menar Berthén (2007). Under de senaste decennierna kan man beskriva samhällsutvecklingen med att säga att dagens samhälle karaktäriseras av att människor har en strävan att förverkliga sina egna livsprojekt samt att samhället karaktäriseras av individualitet (Ineland m.fl., 2013). I det allmänna sociala samhällsbygget samt i det omfattande bildningsprojekt som drevs i Sverige under 1800-talet, har utbildningen för personer med utvecklingsstörning sin grund. Behovet av social kontroll uppfattades på samhällelig nivå som centralt. Alla barn, oavsett om de tillhörde arbetarklassen eller de högre samhällsklasserna skulle utbildas. Genom utbildningen skulle barnen bli arbetsdugliga samt självförsörjande samhällsmedborgare. Det fanns dock ett växande problem vilket var att alla barn inte frivilligt kom till skolan. Samhället kunde påverka att fler barn kom till skolan då skolplikt infördes år 1842. Trots skolplikt fanns det fortfarande barn som inte kom till skolan och dessa barn ansågs, av olika orsaker, ha sådana brister att de inte kunde tillgodogöra sig någon utbildning. 1889 fick de dövstumma/döva skolplikt, men för de som räknades som sinnesslöa tog det en annan riktning. För dessa barn startades de första skolorna på filantropisk samt humanistisk grund på 1860-talet och berörde en begränsad andel av de barn som kategoriserades som defekta (Berthén, 2007).

I slutet av 1880-talet fanns ett tjugotal uppfostringsanstalter/sinnesslöskolanstalter, varav några drevs av landstinget och några drevs i privat regi. År 1869 startade föreningen för sinnesslöa barns vård (FSBV) och år 1879 startade denna förening den första utbildningen av sinnesslöskollärarinnor under ledning av Thorborg Rappe, som var föreståndare vid FSBV:s skola mellan 1878-1891. En inspektör med medicinsk utbildning, d.v.s. en läkare skulle sköta tillsynen av sinnesslöskolorna i fortsättningen, fastslogs i en proposition år 1897. Vidare menar Berthén (2007) att sinnesslövården även skulle fokusera på utbyggnaden av vårdhem för obildbara barn.

Under den här tidsperioden, menar Berthén (2007) så handlade det mycket om vilka barn som skulle ha skolplikt, alltså vilka barn som var bildbara och inte bildbara. Det handlade även om vilka som skulle ha ansvar för utbildningen och hur den skulle organiseras. Däremot gavs inget större utrymme kring frågor som fokuserade på arbetssätt och innehåll. I anstaltsform var på det sätt som sinnesslötutbildningen organiserades och de barn som ansågs sinnesslöa både bodde samt gick i skola på anstalten. Föräldrarna räknades med att anhänga om att få sina barn inskrivna och sinnesslötutbildningen räknades som frivillig.

Vidare menar Berthén att utifrån de dokumentationer samt empiriska studier som finns från sinnesslöskolorna så är det svårt att beskriva vad man arbetade med för slags innehåll samt vad som förekom på skolorna då det inte finns tillräckligt med underlag. Både föreståndaren Rappe samt i 1894 års betänkande så framställdes de sinnesslöa barnen många gånger som ouppfostrade, slöa, arbetsovilliga och olydiga mm. De beskrevs även att vara envisa, avundsjuka, osjälvständiga och så vidare, så utifrån detta kan slutsats dras av att det i mångt om mycket handlade om huruvida barnet var möjligt att fostra.

Berthén (2007) menar att undervisningen skulle organiseras, enligt förslaget i 1894 års betänkande, i förhållandevis små grupper. Det skulle vara små grupper för att läraren skulle ha tillfälle att få en nära relation med varje barn. Då läraren ansåg att det sinnesslöa barnet nått gränsen för sin mottaglighet skulle barnet tas bort från undervisningen. Denna differentiering kan idag ses som en typ av individuell studiegång och de barn som inte längre bedömdes göra framsteg skiljdes från undervisningen i ifråga varande ämne/n. Centrala begrepp som framträder i undervisningen är sinnesträning, individuellt anpassad skolgång samt åskådlighetsmetodik. Enligt Berthén så expanderade sinnesslövärderna i början av 1940-talet och många skolanstalter samt vårdanstalter öppnades då.

Molin (2004) hävdar att det var först under 1960 och 1970-talen som integreringsdebatten tog fart på allvar. Begreppet inkludering lanserades på 1990-talet som ett alternativ till integreringsbegreppet och ”inkluderande undervisning” talas det ibland om i skolsammanhang. Då någon lever segregat är det endast först meningsfullt att föra diskussion kring samt verka för integrering, ingen ska vara segregat och är ingen segregat så behövs ingen integrering menar Molin (2004).

I allmänhet har begreppet delaktighet en central plats i lagstiftningens intentioner inom handikappområdet och utgör ofta ett bärande begrepp för yrkesverksamma samt politiker, menar Molin (2004). Vidare menar han att ungdomar som växer upp i det svenska samhället idag kan sägas utgöra första integreringsgenerationen och att integreringsmålet har haft hög prioritet inom handikappolitiken i Sverige, men att målet inte kunnat implementeras till fullo. Regeringens nationella handlingsplan för handikappolitiken (Prop. 1999/2000:79 *Från patient till medborgare*) lägger tonvikt på jämlikhetssyn där personer med funktionshinder inte ska ses som ”föremål för särskilda åtgärder”, utan istället som medborgare med lika rätt och lika möjligheter att bestämma över sitt liv. En dynamisk skola som är optimal för alla elever är en förutsättning för att skapa en skola för alla, även för de elever med svåra funktionshinder. Det är inte eleverna som ska anpassa sig efter skolan utan skolan som ska anpassa sig efter elevernas förutsättningar samt behov (Molin 2004). En ny diskrimineringslag infördes den 1 januari 2009 där skyddet mot diskriminering utökades till att inbegripa samhällsområden där förbud tidigare inte varit giltiga (SFS 2008:567). ”All utbildningsverksamhet” är ett av dessa områden. Lagen innehåller sju olika diskrimineringsgrunder där funktionshinder är en av dem. Barn samt unga som har bestående begåvningsmässiga begränsningar av funktionsförmågan klassificeras och diagnostiseras i skolans värld som särskoleelever och den här gruppen funktionshindrade diskuteras sällan utifrån diskrimineringsperspektiv (Karlsudd, 2011).

I kommande kapitel beskriver vi de vetenskapsteoretiska perspektiv och definierar centrala begrepp som är relevanta för vårt arbete för att skapa en så tydlig bakgrund som möjligt till dagens inkluderingsarbete.

3.1.1 En skola för alla

Från att ha varit utpräglat klass- och könsuppdelat skolväsende så har skolväsendet genom tiden utvecklats och förändrats och idag ligger fokus på att istället skapa en skola för alla.

Den svenska skolan har som uppdrag att vara ”en skola för alla”. ”En skola för alla” är ett begrepp som togs i bruk i samband med införandet av 1980 års läroplan för grundskolan (Persson & Persson, 2012). För den svenska skolan finns en långsiktig version. “Att den ska utvecklas till en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov” (SOU 2003:35, s.11). Varje elev behöver bli sedd och få möjligheter till utveckling i samspel med andra samt att få känna sig uppskattad för att ha förutsättningar att vara delaktig (Björck-Åkesson 2007). “Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” står det i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011, s.8). Karlsudd (2011) menar att alla människor är utvecklingsbegåvade och han finner det möjligt att vi slutar kategorisera och diskriminera elever och istället låta elever utvecklas efter egna förutsättningar i en individfokuserad skola som i mindre utsträckning är standardiserande och kategoriserande. Gällande inkludering så menar Nilholm (2006) att i relation till elever i behov av särskilt stöd så införs begreppet inkludering för att finna nya former att kunna bemöta samt hantera alla elever. Han anser även att ur visionen av skapandet av en skola som innefattar alla barn, en skola för alla, samt som ger alla barnen rätt att delta i gemensamma aktiviteter så växer inkluderingsbegreppet fram.

3.1.2 Begreppen integrering och inkludering

Tøssebro (2004) menar att grundbetydelsen av integrering är “att föra och hålla samman i en helhet” (sid.28). Vidare anser han att de i Norge lägger stort fokus på det administrativa arbetet, men att det inte alltid leder till integrering för den enskilde eleven. Författaren anser att när det handlar om integreringsbegreppet så finns det skillnader i om det är fysisk integrering eller social integrering. Fysisk integrering är att elever befinner sig i samma lokaler medan social integrering är när det finns täta kontakter mellan människor med och utan funktionsnedsättning. Den fysiska integreringen är en förutsättning för social integrering.

Funktionell integrering är ett begrepp som Tøssebro (2004) hämtat från Söder (1979), som använder sig av begreppen funktionell integrering och social integration. Den funktionella integreringen betyder att kunna använda sig av tjänsteutbud som andra kan ta del av som t.ex. bank, butiker och buss. Den sociala integreringen handlar dels om deltagande av samhällets utbud samt organisationer men även om att vara medborgare. Vidare menar författaren att begreppet segregering förutsätts för att kunna tala om integrering och vice versa, integrering behövs för att kunna tala om segregering. Begreppen integrering och segregering, anser Tøssebro, att dessa bidrar till en kategorisering istället för en process där människor i högre grad blir en del av en gemenskap. Begreppet integrerings tvivelaktiga associationer är en av anledningarna till att många bytt ut integrering mot inkludering (Tøssebro, 2004). Det kan bli oundvikligt att byta ut ord som knyts an till de grupper som är stigmatiserade, som t.ex. integrering mot inkludering. Ord som många gånger knyts an till grupper som är stigmatiserade kan bidra till stigmatiseringen. I England byttes ord ut som mental deficiency till mental retardation med mental handikap till learning difficulties. Ända sedan 1950-talet har begreppet inkludering förekommit i USA och det har då handlat om att bekämpa diskriminering på grund av hudfärg.

I Sverige har man främst talat om inkludering när det gäller elever i behov av särskilt stöd eller elever med funktionsnedsättning (Sandström, 2014). I den svenska översättningen av Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2006) översätts inclusion med ”integrering” (Persson & Persson, 2014). Inkludering har förts fram som en kontrast till begreppet integrering och fokus har skiftats till att förändra den pedagogiska miljön så att den kan möta de behov som finns hos människor, från att fokus låg hos dem som är olika, att de skulle förändras (Sandström, 2014).

Detta, att fler och fler barn och ungdomar ska delta i normala klasser i grundskolan, är något som förenar de nordiska länderna, enligt Haug (2004). Idag önskar allt fler vårdnadshavare och/eller elever som är mottagna i särskolan att undervisningen sker i en grundskoleklass. Föräldrar kan dock inte kräva att undervisningen ska ske i en grundskoleklass, men de har rätt att tacka nej till mottagande i särskolan (Alexandersson, 2009). Begrepp som enhet, integration och nu inkludering menar Haug har varit kärnan för arbetet med att skapa den här skolan.

Vidare visar Haug (2004) på att i Norge finns termen inkludering med i läroplanen. I Sverige och Danmark används denna term mindre, kanske för att ordet inkludering inte faller lika väl ut språkligt naturligt. Inkludering är associerad till en gemensam skola där alla går i vanlig klass och där utbildningen har specifika egenskaper. Han hävdar att grundskolan varit uppdelat i två spår länge och det är det normala spåret och det särskilda spåret. Den här uppdelningen sker inom en och samma struktur - grundskolan. Även om nästan alla barn går i samma skola har dessa två spår utvecklats ganska parallellt och med lite direktkontakt. I det normala spåret går de flesta elever som får särskild utbildning och i det särskilda spåret går elever som behöver särskilt stöd. Vad gäller kvalificeringen av lärare till de två spåren så är det olika då det krävs särskild utbildning för arbete med barn och unga i det speciella spåret (Haug, 2004). Träningskoleklasser och grundskoleklasser finns idag ofta lokalt integrerade i grundskolan (SOU 2003:35). Inkludering kräver engagemang och fordrar ett förhållningssätt från kommunen och på hela skolan, inte bara från specialpedagogen eller specialläraren (Skolverket 2005:270).

Vad gäller inkludering och delaktighet så menar Nilholm (2012) att styrdokumentet inte är så inkluderande som det brukar påstås trots att dessa begrepp länge har framhållits som eftersträvansvärt i den specialpedagogiska forskningen, men inget av begreppen lyfts fram i Skollagen eller Lgr 11. Å andra sidan säger Skollagen 3 kap 7§: “Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning” (Skollagen, 2010:800).

Skollagen säger att särskilt stöd kan ges i särskild undervisningsgrupp eller enskilt om det finns särskilda skäl för det. Vad gäller särskiljande lösningar samt nivågrupperingar har forskning, enligt Skolverket (2009), visat att dessa inte påverkat utbildningsresultatet positivt på grund av bland annat stigmatiseringseffekter, lärarförväntningar samt nivågrupperingar. Molins (2004) avhandling ”Att vara i särklass” Riktas in på gymnasiesärelever och genom fältstudier samlar Molin empiri kring delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan. Han diskuterar kring vad som kännetecknas för att upprätthålla en viss typ av tillhörighet och identitet och att elever delvis har sin tillhörighet i olika sociala världar. Vidare menar han att det går att se två perspektiv i informanternas utsagor i intervjuerna, men att det i gymnasiesärskolans vardagliga praktiska verksamhet i stort sett fanns ett perspektiv. Ett perspektiv inriktat på omsorg och trygghet. Berhanu (2010) däremot beskriver inkludering som exkluderande då han anser att barn med specialpedagogiska behov inte får tillräckligt

med stöd inom ramen för den ordinarie skolundervisningen. Vidare menar Berhanu att dessa barn inte når kunskapsmålen i lika stor grad som övriga elever.

Men även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) framhåller att barn med behov av särskilt stöd bör undervisas inom det ordinarie undervisningsväsendet i den närmaste ordinarie skolan i ordinarie klass, vilket talar för att elever i särskolan kan få sin skolgång inkluderande i grundskoleklasser. Ineland, Molin och Sauer (2009) framhåller att barn och unga med utvecklingsstörning är en mycket heterogen grupp och att kategoriseringen ”särskoleelever” innebär både hinder och möjligheter. Fördelar kan vara gemenskap, stöd och trygghet och nackdelar att de utvecklar ett utanförskap och identifieras som ”avvikande”.

Inom skolområdet har inkluderingsbegreppet gått igenom flertalet olika utvecklingsfaser och generellt sett så ses inkludering som något eftersträväsvärt och idealt. Detta bidrar i stort till att all undervisning beskrivs som inkluderande (Nilholm & Göransson, 2013). De menar att detta skapar problem då begreppet inkludering blir vagt och allför brett, vilket i sin tur resulterar i subjektiva tolkningar och att det varierar stort mellan kommuner hur undervisningen för elever med utvecklingsstörning organiseras. Detta är även något som Ljungman Gustafsson (2014) kom fram till i sin magisteruppsats, där hon menar att huruvida en elev är inkluderad eller placerad har att göra med elevens delaktighet både pedagogiskt och socialt. Hon lyfter hon fram att en av hennes informanter menar att det talas för mycket om inkludering och att inkludering inte är bra för alla elever, utan snarare för ett fåtal.

3.1.3 Normaliseringsprincipen

Söder (2003) hävdar att sedan normaliseringsprincipen myntades på 1960-talet så har den fått stor effekt och normaliseringsprincipen handlar om att utvecklingsstörda skall få leva ett liv så nära det normala som möjligt. Utifrån detta synsätt kan man knyta an normaliseringsprincipen till inkludering och skolan som har som uppdrag att vara en skola för alla.

När 1967-års omsorgslag kom, så menar Nirje (2003) att då flyttades fokus från institutionerna till att de utvecklingsstörda skulle ha laglig rätt att ta del av samhällets omsorg. Vidare hävdar han att med omsorgslagen så blev utbildning och givande sysselsättning obligatoriska och dessa samhällsinsatser innebar utbildning för alla barn. Nirje menar att normaliseringsprincipens genomslag var en reaktion mot de sätt av omhändertagande av utvecklingsstörda som var brukligt före omsorgslagen kom. Dessa sätt kunde kännetecknas som avskiljning samt segregering på olika anstalter som vårdhem och särskoleinternat. På dessa anstalter utvecklade de ofta dehumaniserande rutiner för omhändertagandet som mest bestod av förvaring. Utifrån detta ställdes kritiska frågor ur ett nytt perspektiv, att vårdpersonalen försökte åtgärda de utvecklingsstördas avvikelser. Nirje (2003) menar att de kritiska rösterna tog fasta på att anstalterna inte lyckades förändra de som bodde på de olika anstalterna. Han hävdar att de kritiska rösterna pekade på att de utvecklingsstördas avvikelser istället förstärktes och dessutom var levnadsvillkoren ovärdiga på anstalterna.

3.1.4 Begreppet utvecklingsstörning

Idag är det i Sverige en förutsättning att ha en utvecklingsstörning samt nedsatt adaptiv förmåga eller beteende för att mottagas i grundsärskolan, vilket ska föranledas av grundlig kartläggning och utredning för att säkerställa rättssäkerheten för eleven (Skolverket, 2013). Utvecklingsstörning kan beskrivas som en kognitiv funktionsnedsättning som till större delen orsakas av en hjärnskada. Dessa kan vållas av sjukdomar hos fostret eller mamman, kromosomavvikelse mm. Utvecklingsstörning klassificeras som lindrig, måttlig och grav utvecklingsstörning i Sverige och man mäter den med hjälp av IQ-tester och dessa ska visa på en intelligenskvot på ca 70 eller lägre (Ineland, Molin & Sauer, 2012).

Det medicinska/psykologiska perspektivet koncentrerar sig på den mätbara delen av utvecklingsstörning, alltså intelligensnivån. Danielsson och Liljeroth (2007) menar att om man enbart tittar på hjärnskadan finns det risk att man glömmer att barnet representerar så mycket annat som t.ex. tankar, känslor och andra förmågor. Enligt behavioristerna så kan vem som helst lära sig vad som helst genom positiv stimulering, men individanpassat, t.ex. gällande inlärningsstil. Den positiva förstärkningen ger varaktiga förändringar medan bestraffningar sällan ger den önskade effekt man strävar efter (Svedberg, 2012). Socialkonstruktionismen bygger på att innebörder och sociala meningar är konstruerade och samhällskulturen påverkar vårt sätt att se på människor som upplevs annorlunda. Biologiska och fysiska egenskaper benämns, tolkas och värderas och utifrån det formar språket verkligheten. Vi påverkas av olika begrepp som t.ex. utvecklingsstörning och konstruerar vår verklighet genom språket. (Ineland, Molin & Sauer, 2012). Mineur (2013) menar att begreppet utvecklingsstörning är omdiskuterat och att begreppet enbart blir en personlig egenskap samt att det inte framkommer av begreppet utvecklingsstörning att det är en intellektuell funktionsnedsättning. Denna studie undersöker endast elever med tillhörighet särskolan, således berör den elever med utvecklingsstörning av olika grad.

3.2 Vetenskapsteoretiska perspektiv inom specialpedagogiken

I vår studie kommer vi att utgå från några specialpedagogiska forskningsperspektiv, som beskrivs av en rad olika forskare vilket får konsekvenser för hur det specialpedagogiska arbetet ser ut på skolorna gällande den praktiska utformningen av specialpedagogiskt arbete.

Att beskriva barns olikheter och de pedagogiska konsekvenser som dessa olikheter medför hävdar Ahlberg (2001) att det är en av specialpedagogikens uppgifter. Specialpedagogiken, som är en tvärvetenskaplig inriktning, har kopplingar till pedagogik, medicin, sociologi samt psykologi. Utifrån dessa fyra kunskapsområden utgörs inspirationskällor samt påverkar synen på varför vissa elever är i behov av särskilt stöd. Ahlberg (2001) identifierar utifrån den specialpedagogiska forskningen ett individriktat perspektiv samt ett deltagarperspektiv.

Nilholm (2007) däremot anser att tidiga sociologiska synsätt har ersatts med forskning som närmar sig mer renodlade pedagogiska frågeställningar och han har delat in specialpedagogik i tre specialpedagogiska perspektiv: det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet samt dilemmaperspektivet. Vad gäller det kompensatoriska perspektivet så är det grundläggande att problemet ligger hos individen och att individerna ska kompenseras för deras svårigheter. I detta perspektiv ses skolmisslyckanden som ett tillstånd hos eleven och diagnoser används för att objektivt urskilja olika svårigheter och specialundervisningen syftar

till att kompensera elevens brister. Vidare menar Nilholm att denna forskning har sin grund i psykologisk och medicinsk tradition och utifrån detta perspektiv så söker man efter neurologiska samt psykologiska förklaringar till individens problem. Detta perspektiv har i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd lett till ökad segregering.

Det kritiska perspektivet som enligt Nilholm präglas av det sociokulturella perspektivet samt Vygotskijs tankar kring den proximala utvecklingszonen växte fram då det kompensatoriska perspektivet blev kritiserat. Grunden i kritiken var att det inte är individen som behöver kompenseras för dennes svårigheter utan att det ofta finns andra orsaker som ligger bakom den specialpedagogiska verksamheten. Orsaker som strukturella skillnader, skolans misslyckande, socioekonomiska skillnader samt professionella diskurser används som förklaringar till att elever kan stöta på svårigheter i skolan. I det kritiska perspektivet blir diagnosen en nackdel för eleven och man bejakar barns olikheter och anser att mångfald berikar. Man hävdar i det kritiska perspektivet att diagnostiseringar, kategoriseringar och olika särlösningar inte gagnar eleven. Nilholms tredje perspektiv, som vuxit fram ur kritik av det kritiska perspektivet samt ur det kompensatoriska perspektivet, benämner han som dilemmaperspektivet. Detta perspektivs utgångspunkt är att alla barn är olika och att skolan måste hantera alla barn. Han hävdar att skolan står inför vissa grundläggande dilemman och att det finns en risk att elevgrupper definieras som avvikande samt bristfälliga om man utgår från ett kompensatoriskt perspektiv eller ett kritiskt perspektiv. Vidare menar Nilholm att specialpedagogiken har bidragit med att sätta ihop grupper av individer som inte passat in i skolans system och därmed har man hanterat de olika dilemma som uppstått i skolan.

Även begreppet specialpedagogik anser Ahlberg (2007) håller på att förändras. Hon menar att specialpedagogiken nu används i större utsträckning till att kunna möta variationen och kunna se alla elever istället för att se på problemet på individnivå. Lärarutbildningskommittén ser specialpedagogiken huvudsakligen knuten till skola, alltså skolsammanhang (Rosenqvist, 2007). Rosenqvist menar att specialpedagogik framställts på senare tid - både som vetenskaplig disciplin och i praktiken - som motsättningar mellan i sig oförenliga ytterligheter, inte minst begreppsmässigt. En grund för dessa dilemman är att specialpedagogiska problem har en normativ karaktär, främst genom politiska åsikter. Svårigheter ligger även i att definiera innebörden i begreppet specialpedagogik, särskilt i förhållande till ämnet pedagogik. Vidare hävdar han att forskningen inom specialpedagogik fortfarande befinner sig i ett kategoriskt perspektiv, där eleven ses som bärare av de problem som ska lösas med specialpedagogiska metoder. Dock har forskningen till viss del visat sig ta en annan riktning där specialpedagogiska projekt beskrivs i ett relationellt perspektiv.

Sammanfattningsvis kan sägas utifrån ovan nämnda perspektiv att det får betydelse för hur ledning samt personal ser på, samt hur det diskuteras kring specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd ute på skolorna. I vår studie, i resultatdelen kommer vi som analysverktyg att använda oss av Nilholms (2007) tre perspektiv: det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet.

3.3 Rektors uppdrag

Rektorn är den personen som har det övergripande ansvaret för skolverksamheten och som är dels den pedagogiska ledaren och dels chef över personalen på skolan. Det är rektorns ansvar att verksamhetens resultat följs upp och att de utvärderas och granskas mot de nationella målen (Skolverket, 2011). Enligt den nya skollagen (2010:800) förtydligas rektors ansvar och befattningen innebär att rektor tillskrivs en ökad aktivitet då det gäller det pedagogiska ledarskapet. Skolverket (2011) visar att över tid har rektorns roll förändrats och gått från ett mer administrativt uppdrag till att idag även ha ett socialt ledarskap som ser till den psykosociala arbetsmiljön, ett utökat ansvar för den fysiska arbetsmiljön och ekonomiskt ansvar.

Det finns idag en dubbel styrning över rektorers arbete från dels staten och dels kommunen. Enligt Skolverket (2011) anses detta utgöra oförenliga krav på rektorer och göra deras arbete komplext. Styrningen från staten sker i form av formella styrdokument och granskning från skolinspektionen och pekar på att rektor ska vara den pedagogiska ledaren. Kommunen å sin sida kräver av rektor att ha det ekonomiska ansvaret, lägga budget och sköta personaladministrationen m.m. Dessutom förväntas rektor av kommunen att marknadsföra verksamheten i det fria skolvalet. Här i beskriver Skolverket (2011) att det kan bli en konflikt då rektorn inte har tillräckligt mycket tid att lägga på alla delar i ledarskapet. Det rektorn vill prioritera i verksamheten är kanske inte det förvaltningen vill prioritera.

Berhanu och Gustafsson (2009) beskriver att materiella och ekonomiska omständigheter är viktiga när det gäller att öka tillgängligheten för elever, men det är inte avgörande. Det är istället i samverkan med andra faktorer som t ex. kompetens, skaparförmåga och professionalitet som betydelsen och effekten blir synlig av de ekonomiska omständigheterna. Därför gäller det för rektor att väva samman dessa båda delar.

3.3.1 Rektors ledarskap och organisation för inkluderande verksamheter

Mellan åren 2011 och 2013 genomfördes ett Europeiskt projekt av European Agency for special needs and inclusive education som är en oberoende och självstyrande organisation inom EU. I projektet fokuserades på nyckelfrågan: "Hur är systemen för stödåtgärder organiserade för att möta behoven hos elever som anses ha en funktionsnedsättning enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning så att dessa elever får undervisning i en inkluderande miljö inom den obligatoriska skolan" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. s. 5).

Projektets huvudsakliga resultat blev att det är viktigt att komma till en begreppsmässig klarhet när det gäller inkluderande undervisning, eftersom det finns en stor variation i tolkning och användning av begreppet. Det är också viktigt med ett systematiskt synsätt som fokuserar på de möjligheter som finns för inkludering i utbildningssystemet. Detta är även något som Ljungman-Gustafsson (2014) visar i sitt examensarbete då hon menar att det är särskilt viktigt att lärarna ges möjlighet och rätt förutsättning för att öka kunskapen och utveckla kompetensen kring elever med utvecklingsstörning och kring särskola. European Agency pekar även på att stärka banden och samarbete mellan olika nivåer så som; beslutsfattare, skolledare, pedagoger, andra yrkesgrupper, elever och föräldrar. I projektet framkom även hur viktigt ledarskapet är för att skapa ett inkluderande synsätt som visar respekt för eleverna och hanterar mångfald på ett flexibelt sätt. Det visade sig även viktigt med ledare som stödjer kompetensutveckling och hittar nya tankesätt och arbetsmetoder

genom att studera forskningsresultat. Då det gäller att skapa en skola för alla menar Skolverket (2011) att det ställs långtgående krav och att det främst är rektorerna som ska verkställa arbetet med likabehandling, arbete mot mobbing, kränkande behandling och diskriminering, vilket kräver ett aktivt ledarskap.

Men i detta menar European Agency (2014) är det också viktigt med lärares attityder, där lärare måste ta ansvar för alla elever och inte lämna över ansvar till annan personal. Ytterligare delar i organiseringen av resurser som är en del i rektors roll visar resultatet av projektet att ett skapande av nätverk kring elever som är i behov av stöd. Det kan exempelvis vara kuratorer, specialpedagoger, handledare, socialarbetare osv. som tillsammans och effektivt arbetar för att upptäcka och tillgodose elevens behov så tidigt som möjligt. Berhanu och Gustafsson (2009) menar att skolans styrdokument, så som skollagen, grundskoleförordningen och läroplanerna m.m står för en värdegrund där alla elever, oavsett förutsättningar, ska ha lika möjlighet till delaktighet. Detta kan därför bli de yttre ramar som skapar förutsättningar för att verka för och utveckla skolor till mer inkluderande verksamheter. Vidare menar Berhanu och Gustafsson att skolledningens attityd och kunskap är det som visat sig mest framgångsrikt när det att skapa förutsättningar för elevers delaktighet. Även ledningens attityd till karaktäristiska funktionshinder speglar av sig på den övriga personalen och deras förhållningssätt gentemot eleverna.

Då det gäller den ekonomiska biten och fördelning av resurser visar European Agency's (2014) rapport på att olika länder, där ibland Sverige och Tyskland, av de Europeiska länderna i undersökningen sa att det gäller att hitta nya lösningar för att skapa kostnadseffektiva nätverk för stöd och kompetensutveckling. Det handlar inte om att lägga mer resurser på en skola som arbetar efter ett inkluderande förhållningssätt utan det handlar om att arbeta med de resurser som finns på ett annorlunda sätt. Thomas Hehir (2012) är professor vid Harvards universitet och bedriver forskning kring inkludering. Hehirs forskning visar att gemensamt för de skolorna som har lyckats med inkludering är att de har en miljö som genomsyras av en vision, där inkludering av elever i svårigheter är central. Likaså har pedagoger skapat en kultur som möter elevernas behov men som även har inverkan på den allmänna inlärningen för alla elever. Dock är inkludering komplext och Hehir menar att för att ovanstående delar ska uppfyllas och säkerställas krävs ett extraordinärt ledarskap.

Som analysredskap grundar sig Hehir (2012) på fyra ramar av ledarskap för att uppnå en effektiv och hållbar förändring. Det är den symboliska ramen, den strukturella ramen, den politiska ramen och den mänskliga resursramen. Den symboliska ramen betonar att organisationen är en plats för värden, kulturer och ökad känsla av mening. Ledare som grundar sig på det symboliska synsättet ger ofta uttryck att tala om människors lika värde och att stå för ett större ändamål än att bara vara en skola. Den strukturella ramen fokuserar mer på deras policy, deras olika resurser och andra strukturer som kan leda till att skolan kan uppnå sina mål. Ledare lägger stor vikt vid differentiering och samordning utifrån detta synsätt. Den politiska ramen i en organisation kan beskrivas som ledares hantering av makt, både inom skolan men även utanför i den externa omgivningen. Skolan blir en politisk arena där både individer och grupperns intressen ska spelas ut. Det blir lätt konflikter om det finns varierande intressen och resurserna är knappa. Det går även att skylla på systemet när det blir misslyckanden. Ledare inom denna ram beklagar sig inte över politiken utan ser snarare politiska konflikter som ett givande och tagande och använder sig av det för att flytta fram sina maktpositioner för att komma närmare målet. Den sista ramen att förhålla sig till är då de mänskliga resurserna. Hehir menar att ledare som är duktiga inom denna ram ser fördelarna mellan mänskliga behov och organisatoriska mål. Dessa ledare ser att individer söker sig till

organisationen för att utföra ett meningsfullt och tillfredställande jobb. Ledaren inser vikten av att utveckla de anställdas förmågor de behöver för att känna sig kompetenta i sitt yrkesutövande. Slutsatsen för Hehir (2012) i hans undersökning visade sig att det fanns stora likheter i hur de olika rektorerna tolkades utifrån dessa fyra olika ramar, även om de var väldigt olika som personer.

Rektorerna i Hehirs (2012) undersökning visade att de symboliskt visade ett starkt moraliskt ledarskap i frågor om inkludering och mångfald och de talade ofta och gärna om hur deras skola hade lyckats. Gemensamt var även att de kontinuerligt firade framgångar. Inom den strukturella ramen gavs rektorerna möjlighet att få arbeta tillsammans och problemlösande. Politiskt hade det gemensamt att de sökte stöd både på skolan men även i samhället, vilket resulterade i att de kunde utveckla skolans uppdrag och vision. Mycket resurser användes också för att utveckla kompetensen hos lärarna och personalen i skolan. Organisatoriskt sett menar Hehir (2012) att dessa skolor kan kallas samarbetsvilliga, problemlösande organisationer, vilket är det centrala i alla de undersökta skolorna.

Sammanfattningsvis för detta kapitel kan sägas att utifrån de specialpedagogiska perspektiven, så får de betydelse för hur ledning samt personal ser på, samt hur det diskuteras kring specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd ute på skolorna. I vår studie kommer vi att använda oss av Nilholms (2007) perspektiv, det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet som analysverktyg. Vidare kan skolans styrdokument ses som ramarna för en gemensam värdegrund som skapar förutsättningar för att verka för och utveckla skolor till mer inkluderande. European Agency (2014) kom i sitt forskningsprojekt fram till vikten av att stärka banden och samarbete mellan olika nivåer exempelvis skolledare och pedagoger. Lärares attityder är viktigt i det inkluderande arbetet samt i det ekonomiska arbetet hitta nya lösningar för organisation och nätverk för stöd för elever i svårigheter och kompetensutveckling. Forskaren Hehir (2012) menar att gemensamt för alla de skolor han undersökt är att de har en miljö, som genomsyras av en vision, där inkludering av elever är central.

4. Metod

I denna del kommer vi beskriva och motivera kring vårt metodval och vi kommer att ge en bild av urvalet, undersökningsgruppen och informanterna. Därefter kommer en del som beskriver forskningens etiska ställningstagande som vi kommer att förhålla oss till. Men först kommer vi in på vilken forskningsansats som denna studie ska ha.

4.1 Forskningsansats

Denna studie syftar till att belysa hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan och den övergripande ansatsen är kvalitativ, förhållningssättet är förutsättningslöst för att skapa ett helhetsperspektiv på hur rektorerna i undersökningen resonerar (Olsson & Sörensen, 2011). Yin (2013) menar att det finns fem utmärkande drag för kvalitativ forskning: 1. Forskningen studerar meningen som kan tillskrivas människors liv under verkliga förhållanden. 2. Forskningen återger deltagarnas åsikter och synsätt. 3. Visar de sammanhang och omständigheter som människor lever i. 4. Forskningen bidrar till att öka insikter kring begrepp eller framväxandet av begrepp som kan förklara ett visst mänskligt och socialt beteende. 5. Forskningen eftersträvar att använda sig av flera olika källor i stället för ett belägg. Vi ser att dessa fem punkter faller väl in på våra forskningsfrågor och det sätt vi vill genomföra vår studie.

För att öka förståelsen och belysa rektorernas resonemang kring inkludering ser vi att ett hermeneutiskt perspektiv kan vara fungerande, då den utgår ifrån tolkning, förståelse och att förmedla (Westlund, 2009). Vetenskapsteoretiker och filosofer som tillhör den hermeneutiska traditionen menar att traditionsförmedling är den viktigaste uppgiften som hermeneutiken har och att få olika förståelsehorisonter att mötas och förenas (Ödman, 2007). Sohlberg och Sohlberg (2001) menar att det är den hermeneutiska tolkningen som kan vara en medlare mellan de olika förståelsehorisonterna och överbrygga de skillnader som finns.

Vidare menar Ödman (2007) att det ligger i hermeneutiken att inte tvinga sig på. En dialog ska föras på lika villkor, utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, för då kan dialogen leda till en gemensam förändring och en ökad intersubjektiv förståelse. Likaså erkänner hermeneutiken att det finns flera olika sätt att förstå vår värld och att vi inte kan hamna utanför oss själva i denna process utan det är något som vi måste förhålla oss till. Förståelse är inte något som enbart ska ses som ett teoretiskt begrepp utan det finns ofta en känslomässig bakgrund eftersom vi människor lever i olika verkligheter, med olika perspektiv och erfarenheter. Det är utifrån den förförståelse vi har som människor som blir utgångspunkten för tolkningen. Olsson och Sörensen (2011) menar att det inte är någon annans tankar som man sätter sig in i, utan vad tankarna handlar om. I denna studie kan den hermeneutiska forskningsansatsen visa sig genom att tolka och förstå det de intervjuade rektorerna uttrycker kring inkludering och delaktighet för elever mottagna i särskolan och vilken betydelse det kan få för deras verksamhet.

Även andra ansatser skulle vara möjliga så som en fenomenologisk livsvärldsanalys, dock matchar detta inte lika väl in på uppsatsens syfte och frågeställning, då rektorernas livsvärld skulle komma i ett större fokus, vilket hjälpt oss i vårt ställningstagande av forskningsansats.

4.2 Metodval

Då syftet med studien är att belysa hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan, har metodvalet landat på kvalitativa intervjuer. Enligt Wallén (1996) är den grundläggande metoden för att ta reda på människors upplevelser att fråga dem.

4.2.1 Intervju

Därför blir det för oss en naturlig koppling till metodvalet, att göra halvstrukturerade kvalitativa intervjuer med rektorer. Att intervjuerna görs halvstrukturerade innebär att det inte finns ett färdigt frågeformulär som följs till punkt och pricka, utan i stället finns en checklista över de olika ämnesområden som ska belysas. I denna studie använde vi oss av en intervjuguide som ett stöd under intervjuerna. Detta ger möjligheten att ta frågor där de bäst passar in men även att ställa viktiga följdfrågor. Stukát (2011) menar att metoden är följsam och anpassningsbar som kan ge svar som beskriver både känslor och motiv som inte är möjligt att få fram genom enkäter. Inte heller kan enkätsvar eller svar från strukturerade intervjuer ge ett sådant djup och utveckling i svaren. Samspelet och interaktionen mellan personerna blir viktigt då en skicklig intervjuare kan fånga upp subtil respons och gå vidare på den.

Innan den första intervjun genomfördes gjorde vi en pilotstudie samt en pilotanalys för att testa att intervjuguiden gav de svar vi önskade. Vi har även tagit del av andra liknande uppsatser för att ta del av deras frågeguider. Vår intervjuguide bygger på fem teman. Tema ett är rent allmän för att få en bra bakgrund kring den verksamheten som rektorn arbetar i. Tema två och fem handlar om definition av begreppet inkludering samt vilka insatser som görs i verksamheten och är tänkta att svara på vår frågeställning om rektorerna har en tydlig definition av begreppet inkludering och dess innebörd. Tema fem är även tillsammans med tema tre, som handlar om möjligheter och hinder, tänkta att svara på frågeställningen kring vilka möjligheter och vilka hinder som rektorerna ser med inkludering av elever mottagna i särskolan. Tema fyra behandlar rektorns roll och ska svara på frågeställningen kring det viktigaste för ett framgångsrikt arbete med inkludering.

Kritik finns dock till intervju som metoden. En sak har redan nämnt och det är att intervjuarens färdigheter och förmåga att intervjua. Stukát (2011) menar att goda förkunskaper och en mental förmåga som är insiktsfull och inkännande är viktiga egenskaper och som ger rätt förutsättningar att lyckas med intervjun, vilket leder till ett självkritiskt och rannsakande av oss som intervjuare. Ytterligare kritik till metoden är att det kan vara svårt att göra jämförelser mellan informanternas svar då de inte alltid är entydiga vilket leder till en lägre tillförlitlighet. Till skillnad från strukturerade intervjuer kan inte heller andra forskare använda sig av samma frågeformulär för att göra ytterligare studier. Det finns också alltid en risk i att göra intervjuer som Stukát (2011) kallar intervjuareffekt. ”Med intervjuareffekt avses att intervjuaren uppträder med ordval, tonfall, ansiktsuttryck på ett sådant sätt att den som intervjuas förstår - medvetet eller omedvetet - vad som förväntas av dem. Svaren blir inte riktigt ärliga och sanna” (Stukát, 2011, s. 43). Kvale och Brinkman (2011) visar att det förekommer kritik mot intervju som metod, då det sägs att metoden inte är vetenskaplig på grund av att olika intervjuare kan göra olika tolkningar av materialet. För att detta argument ska hålla ställs kravet på objektivitet och att det endast finns en sann mening. Hermeneutiken och den postmoderna förförståelsen tillåter dock att det finns flera rättmätiga tolkningar.

4.3 Urval och undersökningsgrupp

I kvalitativ forskning är det vanligt att urvalet görs medvetet, vilket kallas avsiktligt urval. Syftet med det är att välja ut de personer som kan ge det talrikaste och mest relevanta data för studiens ämne. Det är även viktigt att eftersträva ett brett spektrum av information och synpunkter eftersom det kan vara av stort intresse att få in motstridiga uppgifter för att kunna pröva konkurrerande förklaringar (Yin, 2013). Utifrån detta har vi valt att intervjua fem rektorer, från fyra kommuner och med olika inriktningar av verksamheter för att få en så stor bredd som möjligt. Alla kommuner ligger i Västra Götalandsregionen.

Vi har i resultatredovisningen valt att benämna de olika rektorerna som Rektor A, B, C, D, E och här följer en kort presentation av de olika informanterna. Rektor A ansvarar för tre F-5 skolor samt gymnasiesärskolan i en liten landsbygdskommun. Skolorna har ingen fristående särskoleklass utan alla elever som är mottagna i sarskolan går inkluderat i grundskolan. Rektor B ansvarar för F-5 med tillhörande fritidshem samt grundsärskola i en större kommun. Grundsärskolan har inriktningarna grundsärskolan och träningsskola men eleverna går i samma grupp. Rektor C ansvarar för en 7-9 enhet med elever som är mottagna i grundsärskolan men går inkluderat i grundskolan, samt förberedelseklass. Skolan tillhör en medelstor stad. Rektorn är tillförordnad och arbetar på skolan under denna terminen. Rektor D arbetar i en F-5 verksamhet i en mindre kommun. Informanten delar sitt uppdrag mellan ledningsuppdrag och specialpedagog. Skolan har i nuläget en träningsskoleklass men de elever som är mottagna i grundsärskolan har sin klasstillhörighet i grundskolan. Rektor E ansvarar för en 7-9 enhet med elever som är mottagna i grundsärskolan, men går inkluderat i grundskolan. Skolan ligger i en större kommun.

Rektor A	Rektor B	Rektor C	Rektor D	Rektor E
F-5 på tre grundskolor och gymnasiesärskolan	F-5, fritidshem och grundsärskola	7-9, grundskola	F-5 och grundsärskolan	7-9 grundskola
Har ingen särskoleklass i verksamheten	Har särskoleklass i verksamheten	Har ingen särskoleklass i verksamheten	Har särskoleklass i verksamheten	Har ingen särskoleklass i verksamheten
Landsbygdskommun	Större kommun	Medelstor stad	Mindre kommun	Större kommun

Figur 1: Översikt över rektorernas verksamhet

4.4 Genomförandet av intervjuerna

Vi började att utifrån våra urvalskriterier att leta reda på möjliga rektorer att intervjua. Därefter mejlade vi dessa 5 rektorer. I mejlen beskrev vi vilka vi är och vilket syftet är med uppsatsen samt vilka etiska förhållningsregler som vi håller oss till. Samtliga rektorer svarade ja på deltagande. Alla rektorer intervjuades på deras skolor på platser som de själva valt, det var avskilda och tysta rum. Intervjuerna tog ca 40-60 minuter. Samma intervjuguide användes vid alla intervjuer men följdfrågor och fördjupningar ser olika ut beroende på de olika svaren som framkom, likaså kom även frågorna i olika ordning allt eftersom samtalet var igång. Intervjuerna spelades in, samt vissa stödanteckningar gjordes under intervjuens gång. En intervju gjordes gemensamt med oss båda, övriga intervjuer gjordes enskilt, för att vara tidsbesparande men även som en bekvämlighets- och trygghetsaspekt för den intervjuade. Efter intervjun transkriberades alla intervjuerna i sin helhet av den som genomfört intervjun.

4.5 Tolkning och analys

Då undersökningens syfte är att få fördjupad förståelse för hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan krävs ett analysverktyg som kan överbrygga olika typer av värderingar, förhållningssätt och metoder. Därför såg vi den hermeneutiska tolkningsramen som lämplig i detta arbete. Vi har även använt oss av Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv för att förstå och analysera materialet. Där de olika delarna i det empiriska materialet har kategoriserats utefter det kategoriska perspektivet respektive dilemma- och det kritiska perspektivet.

Intervjuerna lyssnades av flera gånger och även transkriberingar för att komma bakom vad informanterna verkligen menade. För att nå en djupare kvalitativ nivå är det viktigt att lyssna på intervjuerna flera gånger samt läsa transkriptionerna (Kvale & Brinkman, 2011). Trost (2010) menar att det finns tre steg i detta förfarande. Först samlas allt material in, i detta fall genom intervjuer. Nästa steg är att börja analysera materialet. Det görs genom att lyssna och läsa igenom utskriften av intervjuerna för att ta reda på vad vi såg och hörde under dem. Det tredje steget är att tolka materialet med hjälp av de teoretiska verktyg, så som Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv, som vi utgår ifrån. Men dessa steg sker inte ett och ett i följande ordning utan griper in i varandra. När materialet bearbetades markerades textdelar med olika färger och på det viset framkom olika kategorier i texten. Detta gjordes både enskilt och gemensamt för att vi skulle vara så väl förbereda för att göra en gemensam analys. Vid det gemensamma analysarbetet sammanfördes våra enskilda delar, vi jämförde och satte ihop det till en helhet. Metoden är kanske inte den bästa men det tar mycket lång tid att renskriva hela intervjuer då allt ska vara med inklusive pauser, skratt, upprepningar osv. Att istället skriva ut valda delar kan göra att fler kan intervjuas, enligt Stukát (2011).

En utskrift av en intervju blir inte detsamma som den muntliga intervjun däremot blir gärna den utskrivna intervjun den hårda empiriska kärnan i studien, påpekar Kvale och Brinkman (2011). Det ger en bättre bild att tolka det sagda till ett begripligt talspråk än en direkt avskrift av språket. Det man dock alltid förlorar är gester, ironi samt mimik.

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet reliabilitet syftar till resultatens tillförlitlighet och konsistens och då ofta i sammanhang så som att resultatet skulle blivit det samma vid olika tidpunkter och av andra forskare. I en intervjusituation kan då, som även diskuterats tidigare, resultaten variera beroende på olika faktorer som t ex intervjuarens skicklighet, den intervjuades livssituation osv. ”Det som i vid kvalitativa studier kallas för slumpinfltelser är just sådant som av den skickliga intervjuaren noteras och registreras inför analysen av intervjun(...)men vid konstruktion av enkäter är det viktigt att man uppmärksammar reliabilitetsproblemen väl” (Trost, 2007, s.65). Då reliabilitet är ett begrepp som har sin grund i kvantitativa studier, kan det istället diskuteras huruvida en kvalitativ studie har transperens för att uppnå tillförlitlighet och trovärdighet. För att åstadkomma detta krävs att dokumentationen är god och att det tydligt är beskrivit hur forskningsmetoden gått till, så att andra personer kan bedöma arbetet och förstå tillvägagångssättet. All data ska vara tillgänglig för att granskas (Yin, 2013). Utifrån detta anser vi att studien har en god transperens. Men vidare gäller även enligt Yin (2013) att ha en ständig känsla av skepsis under studiens genomförande som grundar sig på frågor kring; om händelser och handlingar är vad de synes vara? Är deltagarna ärliga och uppriktiga? Stämmer våra ursprungliga antaganden kring ämnet?

Då det gäller begreppet validitet har även det sitt ursprung i kvantitativa studier och menar att frågorna mäter det de är avsedda att mäta. Trost (2007) menar även att dessa begrepp inte är lämpade att använda sig av i kvalitativa studier, utan där är det lämpligare att tala om trovärdighet. Kvale, Brinkman (2011) beskriver dock hur validitet kan användas på kvalitativa studier i ett bredare perspektiv; undersöker metoden det den avser att undersöka. Utifrån detta synsätt finns tre viktiga frågor; hur, varför och vem för att säkerställa validiteten. Olsson och Sörensen (2011) menar att om det finns överensstämmelser mellan verkligheten och tolkningen så finns det validitet.

Detta är en kvalitativ studie som till sin natur är inriktad på det särskilda. Att skapa en förståelse för sociala beteenden, nyanser och mönster som är kopplade till specifika människor och specifika sammanhang gör det mycket svårt att generalisera till en större mängd förhållanden än just dem som studerats. Ett litet antal datainsamlingsenheter kan inte på ett sakligt sätt representera en större population (Yin, 2013). Därför kommer vi inte att kunna göra några generella slutsatser över rektorers resonemang kring inkludering utifrån denna studie.

4.7 Etiska aspekter

En viktig aspekt i studier och forskning är att förhålla sig till etiska och moraliska ställningstaganden redan från starten av arbetet. Då det gäller intervju som metod gäller det att känna till att den mänskliga interaktionen påverkar den intervjuade personen och den kunskap som framkommer påverkar förståelsen för en människas villkor. I planeringsstadiet gäller att få till stånd ett samtycke för de personer som ska delta i studien och att säkerställa deras konfidentialitet. I intervjusituationen måste intervjuaren överväga de personliga konsekvenser som den intervjuade kan hamna i. Även är det viktigt att resonera kring forskarens roll och dess påverkan av undersökningen samt på vilket sätt forskaren kan säkra den vetenskapliga kvaliteten och dess oberoende (Kvale, Brinkman, 2011).

Vetenskaprådet (2002) har tagit fram fyra huvudkrav för att säkerställa det grundläggande individskyddet, som vi har valt att utgå ifrån i denna studie. Det första är informationskravet, där vi informerar de deltagande rektorerna om vilken uppgift de kommer att ha i studien och vad som gäller för dem som deltagare, utifrån alla rimliga aspekter som kan tänkas påverka deltagarnas villighet att delta. Det andra kravet är ett samtyckeskrav, vilket innebär att rektorerna i undersökningen har gett sitt samtycke till att delta. Det tredje kravet är ett konfidentialitetskrav, vilket innebär att rektorerna ska ges största möjliga konfidentialitet. Alla personuppgifter måste förvaras på ett säkert sätt så att obehöriga inte kan ta del av uppgifterna. Slutligen är det fjärde kravet nyttjandekravet, vilket innebär att all insamlad data om enskilda personer endast får användas för forskningens syfte. Utifrån dessa etiska ställningstaganden kommer studien att genomföras. Vi har därför informerat rektorerna om studiens syfte och genomförande, att deras medverkan är helt frivillig och att de närhelst de önskar kan avbryta sin medverkan. Vi informerade även om att vårt insamlade material endast kommer att användas för denna studie och att alla identiteter behandlas konfidentiellt. Likaså kommer de olika skolorna och kommunerna att benämnas med fiktiva namn. Alla uppgifter kring personer och skolor kommer att förvaras oåtkomligt från obehöriga.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av intervjuerna. Vi har valt att redovisa detta utifrån de tre frågeställningarna för att tydliggöra rektorernas resonemang kring inkludering av elever mottagna i grundsärskolan. Under varje del redovisas sammanfattningar av varje rektors uppfattningar. I dessa sammanfattningar redovisas citat från rektorerna för att exemplifiera uttalanden och för att förstärka resultatet. Citaten återges bokstavligt och ordagrant i talspråksform.

5.1 Rektorernas beskrivningar av inkludering

Alla rektorer förmedlar att de har en definition av begreppet inkludering, men det är med varierande grad som de har reflekterat över innebörden. Alla fem rektorer pratar i någon mening om tillhörighet och att det är viktigt med en tillhörighet i klassen. 4 rektorer uttalar detta i klarspråk, medan 1 rektor menar att det viktiga är vad eleven och föräldrarna tycker. Det är en av de fem rektorerna som ser inkludering i ett vidare samhällsperspektiv och talar om allas lika värde, möjligheten att bygga ett samhälle som vi vill ha. Att få ihop människor så att alla förstår allas lika värde. Medan de andra rektorerna har en snävare syn kring tillhörighet. Där någon rektor menar att det är viktigt med klassen när det gäller inkludering men att det är möjligt att få extra stöd utanför klassrummet.

Rektor C:

Eleven måste ju ha en plats i klassen. Det får ju inte vara så att man tar ut eleven i klassen säger att nu ska vi inkludera den eleven och vara en del av klassgemenskapen utan det måste va rätt viktigt att den finns i klassen men har sitt stöd kanske då utanför.

Rektor E vill inte ge en egen definition av begreppet utan lägger över tolkningen av begreppet på eleven. Eftersom han menar att inkludering måste utgå från vad eleven känner och upplever. I detta sammanhang tas även olika former av inkludering upp så som rumslig, social eller didaktisk. Rektor E som menar att eleven ska ha ett stort inflytande när det gäller formen för inkludering påtalar även det när det gäller den form av inkludering på skolan. Det är inte något som ska ligga i tiden, utan det ska diskuteras med eleven och utgå från deras behov, Medan andra rektorer resonerar på andra sätt så som att elever är i ett sammanhang och då blir det en social inkludering. Rektor A beskriver att det är oerhört viktigt att all personal oavsett att man tillhör grundskolan eller grundsärskolan så ska man arbeta i samma arbetslag eftersom eleverna är allas barn och allas ansvar, det ska inte vara någon skillnad vilken skolform eleven tillhör.

Rektor B:

...jag tror man skapar en kultur eller en miljö där det är naturligt liksom att det inte blir något stigmatiserande att nån följer med så tror jag att då är det helt okey för vissa behöver komma ut....så vi har liksom både å men vi jobbar väldigt mycket å där tycker jag verkligen att jag har personalen med mig att dom ska vara inne i klassrummen så mycket som möjligt å det är där dom ska få sin tillhörighet å så.

Rektor C:

Men det finns ju alltså en, tycker jag, social inkludering där de finns i klassen. Sen när det gäller det didaktiska så är det svårt att säga. Det är ju det som de {speciallärare och assistent} jobbar med. De läser ju efter en annan läroplan därför blir det ju lite annorlunda. Därför blir det inte samma inkludering naturligtvis.

5.1.1 Sammanfattande analys

Tillhörighet är det begrepp som används flitigt av rektorerna för att beskriva vad inkludering är och definiera begreppet. Det blir tydligt att det varierar i vilken grad som begreppet inkludering har reflekterats över och hur man uppnår denna tillhörighet och vad man bygger det på. En rektor menar att det är inkludering även om stödet ligger utanför klassrummet och det är speciallärare eller assistent som är elevens stöd i klassen medan andra rektorer ser eleverna som en helhet där alla har varierande behov som ska tillgodoses. Alla elever är allas ansvar och inkluderingen ligger mer i ett övergripande förhållningssätt och bemötande av alla elever. Det senare synsätt på inkludering och dess definition kan kopplas till att det finns ett kritiskt eller dilemma perspektiv då det gäller synen på elever och dess skolsituation. Det första exemplet visar mer på ett kompensatoriskt perspektiv där det är eleven som ses ha svårigheten och som då ska hjälpas av att en resursperson kompenserar för elevens svårigheter.

5.2 Möjligheter och hinder med inkludering

5.2.1 Rektorernas syn på möjligheter med inkludering

Alla 5 rektorer upplever att det är stora vinster med inkludering och att möjligheterna övervinner hindren. Möjligheterna med inkludering varierar, det handlar dels om en övergripande värdegrund och dels om synen på inläring. I ett värdegrundsperspektiv framkommer möjligheter så som allas lika värde och att det är mycket lättare att acceptera andra om man har en relation och kunskap om andra människor, än att bara se andra som avvikande. I detta uppnås också en mer förlåtande miljö där större hänsyn tas till andra. När det gäller synen på inläring framkommer exempel på hur andra barn som inte är mottagna i särskolan kan gynnas av den pedagogik, det förhållningssätt och de metoder som används. Tecken och bildstöd hjälper elever att strukturera upp sina lektioner, gynna språkutvecklingen och skapa gemensamma kommunikationsmetoder.

Rektor A:

Jag brukar alltid tänka så att fram till 9:an så klarar man i stort sett alla barn. Det gör man inom skolan....Det handlar ju också om en grundsyn hos människan. Där tänker jag att alla människor är lika mycket värda och det är svårt då kanske för en ungdom förstå det om man inte träffar andra människor. Så just det här att man tidigt skulle vara tillsammans med människor med olika former av olikheter tänkte vi att det måste berika vårt samhälle.

Rektorerna har fokus på den sociala biten av inkludering och på 4 av 5 enheter har grundsärskoleeleverna en klasstillhörighet i grundskolan. Men det finns variation på vilket sätt den sociala biten är viktig, där någon talar om att finnas i klassen och ha sin tillhörighet där. Medan andra menar att eleven måste känna sig inkluderad och känna en tillhörighet. Det måste till ett samspel och ett givande och tagande av alla parter i klassrummet för att det ska vara inkludering.

Rektor B:

...för mig är inkludering, det är ju om eleverna känner sig inkluderade, att de känner en tillhörighet.

Rektor C:

Det jag ser det är framför allt den sociala delen och att det blir en del av en klass precis som alla andra elever. Att dom finns i klassen blir att dom har sin tillhörighet där och inte i en särskild undervisningsgrupp, utan tillhörigheten finns i klassen. Det tycker jag är en stor vinst när det gäller det här. Att vi kan se att vi är olika.

5.2.2 Rektorernas syn på hinder med inkludering

Alla rektorerna i undersökningen uppger flera olika hinder med inkludering. Både rektor B och rektor D ser svårigheter med att inkludera elever med tillhörighet träningskola. Detta menar rektorerna beror på att den elevgruppen i dagsläget har de behoven som inte kan tillgodoses i en stor klass, utan behoven kräver en mycket tillrättalagd miljö med mycket fysisk omvårdnad. Andra hinder som framkommer är när ny personal anställs som inte har varit delaktig i implementeringsarbetet. Det tar tid innan både förhållningssätt och bemötande sitter.

Rektor A:

Det är svårt när det kommer nya människor som man liksom ska få in i tänket. För det kräver mycket av lärarna. Det kräver oerhört mycket av dom som jobbar med de här barnen som har särskilda behov. De är de duktigaste som måste jobba med de barnen. För klarar man de här barnen som går i grundsärskolan klarar man alla barn. Så är det verkligen. Det handlar om förhållningssätt och bemötande, kunna ligga steget före. Men det är klart att det är svårt, jätte, jätte, jättesvårt.

Andra hinder som framkommer är i en verksamhet tekniska. Rektor E menar att det inte finns de tekniska hjälpemedel att tillhandahålla som man skulle önska och som eleverna skulle behöva. Detta är då dels en ekonomisk fråga men även en fråga av okunskap. Rektor C ser den ekonomiska biten som det största hindret eftersom inkludering enligt hans mening kräver att det finns assistent eller speciallärare med i klassen som kan stötta eleven och det kräver då extra ekonomiska resurser. Även att det är två olika skolformer med två olika kursplaner inblandade spelar in då det blir svårt för undervisande lärare att följa båda samtidigt, menar någon av rektorerna.

Rektor E:

Hindrena ligger ju ibland på resurser speciellt tycker jag att den tekniska biten i kommunen är alldeles för dålig (...) alltså det borde ju finnas mer generellt mer specialutrustning i många fall.

5.2.3 Sammanfattande analys

Möjlighetsapekterna som framkommer i intervjuerna grundar sig mycket på en skola för alla och allas lika värde. Detta är faktorer som som ryms inom spannet för det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet.

Ingen av rektorerna har nämnt att det skulle vara ett hinder att få till stånd samspel och interaktion mellan eleverna som ett led i inkluderingen, då alla har påtalat att den sociala biten är viktig när det gäller inkludering. Detta kan givetvis grunda sig på att rektor inte är med i det dagliga pedagogiska arbetet i klassrummet och därför inte reflekterat över att det skulle kunna vara ett problem. Men det skulle även kunna vara att om rektor vet att eleven har en klasstillhörighet då finns en förgivettagande social inkludering på grund av en bristande kunskap kring definitionen av begreppets innebörd och att det i själva verket kan vara en rumslig eller fysisk inkludering. Det går att se två olika spår i hur rektorerna uppfattar hinder med inkludering. Det ena handlar om att det är svårigheter att anpassa miljön till den grad att alla har en vinning av det. Samt att det är svårt att få med sig ny personal in i det förhållningssätt och bemötande som verksamheten kräver för inkludering. Här är det miljö, omgivningsfaktorer och synen på elever som diskuteras och problematiseras. Vilket innebär att det faller inom ramen för ett kritiskt eller dilemmaperspektiv. De andra rektorerna som ser hinder i bristande resurser så som både ekonomiska och tekniska syftar mer till att se till särskilda elevers svårigheter och behov av stöd, vilket hamnar under det kompensatoriska perspektivet.

5.3 Rektorernas viktigaste framgångsfaktorer för lyckad inkludering

Även här lägger rektorerna tyngdvikt på olika faktorer som ger framgång i arbetet med inkludering. Begrepp som framkommer i intervjuerna är bl a kompetens, kommunikation, förhållningssätt samt samarbete. Det finns en stor variation i svaren som varierar mellan att beskriva ökad kompetens hos rektor för att inte bara komma med tomma ord i rollen som pedagogisk ledare. Att tillsammans skapa ett gemensamt förhållningssätt och bemötande av elever genom att läsa aktuell forskning kring ämnet. Det handlar även om att vara en chef som kan hantera både organisation och personalfrågor så att det skapas möjlighet till samarbete för personalen, men även att hålla ett elevperspektiv och se till elevens bästa.

Rektor A:

Det var ju inte mer än att vi började läsa forskning tillsammans och vi började med forskning kring förhållningssätt och bemötande...och bemötande och förhållningssätt det handlar om att alla människor mår gott av att bli lyfta, att man ska se det positiva och man lär av varandra.

Rektor D:

Det tror jag är att just vara den som alltid tänker på alla elever på skolan och att uttrycka det ge möjlighet för samarbete. Alltså vara smidig och lösa personalfrågor, samarbetsfrågor.

För att genomföra vissa av dessa framgångsfaktorer krävs ibland nya tankesätt och ny organisation i verksamheten. Både rektor A och rektor D nämner att i det inkluderande arbetet inte per automatik är självklart att anställa en assistent som stöd när en elev är i behov av särskilt stöd. Istället ser dessa rektorer organisatoriska lösningar som t ex att frigöra pedagoger så att två pedagoger arbetar tillsammans i klassrummet. Det kan vara specialpedagog, speciallärare eller ämneslärare. Där båda pedagogerna hjälps åt med hela klassen. Det som framkommer är att det ska finnas ett helhetstänk i klassrummet där det sker en didaktisk anpassning för alla elever. Rektor C ser däremot att elever som är mottagna i särskolan ska ha stöd och det stödet är en fysisk person, som ger individstöd även om det sker inom ramen för klassrummet, eller utanför. Samma person menar även att inkluderingsarbetet bygger mycket på att det finns eldsjälar i organisationen som jobbar väldigt mycket.

Rektor A:

Vi har i dag elever som tillhör grundsärskola som inte har någon extraresurs utan då handlar det om ämnesläraren som måste kunna grundsärskolans kursplan för att kunna anpassa materialet så att det passar. Sen kan han eller hon få hjälp av speciallärare eller specialpedagoger men då är det ju den personen som ansvarar för undervisningen.

Rektor D:

...sen känner jag att det är ju självklart att arbetande lärare också tänker på den här eleven i sin planering och där tror jag då att det inte är en assistent man automatiskt ska tillsätta....Det är inte inkludering då, tycker jag då. Men däremot om man tar hjälp av en annan pedagog... att man blir två pedagoger som samarbetar runt alla elever.

Rektor C:

Det handlar ju väldigt mycket om personen tror jag. Att det finns eldsjälar, det bygger mycket på det tycker jag. När jag ser hur verksamheten fungerar, när det finns eldsjälar som verkligen lägger ner sin själ i det här jobbet och verkligen jobbar väldigt mycket.

5.3.1 Sammanfattande analys

Det finns en diskrepans mellan rektorerna hur de ser på framgångsfaktorer och vilka innebörder dessa olika synsätt får. De rektorer som väljer att använda sig av pedagoger som samarbetar kring hela klassen påvisar ett mer utarbetat inkluderingsarbete, där alla elever inräknas. Alla lärare arbetar för alla elever och har med alla elever i planeringen. Utifrån ett sådant här synsätt kan man förstå inkluderingstanken genom att se att det är miljön och det utomliggande faktorerna som måste förändras för att få alla elever att kunna verka tillsammans. Det skulle i så fall böttna i det kritiska perspektivet eller dilemmaperspektivet.

Då vissa rektorer istället menar att viss personal finns med i klassrummet som stöd för vissa elever sker en outtalad kategorisering kring eleverna och det saknas ett pedagogiskt helhetstänk för klassen där alla kan delta. De elever som är mottagna i särskolan men går inkluderade i grundskolan riskerar i dessa fall att inte interagera och samspeja i lika stor utsträckning med undervisande lärare som övriga klasskamrater, utan med den stödperson som finns med i klassrummet. Det blir även tydligt att det är vissa elever som är i behov av att kompenseras för sina brister. Det grundar sig på det kompensatoriska perspektivet där svårigheter och avvikelser ses som individens brister.

5.4 Resultatsammanfattning

Alla de rektorer som intervjuats ser både möjligheter samt hinder i sitt arbete med inkludering av elever inskrivna i särskolan. De flesta rektorerna anser dock att möjligheterna övervinner hindren och rektorerna menar att det finns faktorer som är viktiga för att bättre lyckas med inkludering. Hehirs (2012) undersökning visade att rektorerna hade ett symboliskt starkt moraliskt ledarskap gällande mångfald samt inkludering. I studien visades det på att rektorer använde mycket av de resurser de hade till sitt förfogande åt att utveckla kompetensen hos bl.a. lärare. Hehir såg att inom den strukturella ramen gavs rektorerna möjlighet att arbeta problemlösande och tillsammans. Dessa skolor ansåg Hehir kan kallas problemlösande och samarbetsvilliga organisationer.

Det som flertalet rektorer lyfte fram var att eleven själv måste känna sig delaktig, att eleven känner att han/hon tillhör en klass, samt så lyftes vikten av kunskap hos personal fram. Kunskap kring eleven är viktig så att undervisningen anpassas efter elevens behov samt förutsättningar, menar de. Vilket även stämmer överens med Skolverkets (2005) syn, att inkludering kräver engagemang och fordrar ett förhållningssätt från kommunen och på hela skolan, inte bara från specialpedagogen eller specialläraren.

Kommunikation var en annan viktig faktor i inkluderingsarbetet, enligt flertalet rektorer. Kommunikationen mellan elev - rektor och förälder - rektor så att bästa förutsättningar nås för att lyckas, vilket kan ses som en del i rektors ansvar att vara en pedagogisk ledare. Eftersom, enligt den nya skollagen (2010:800), förtydligas rektors ansvar och befattningen innebär att rektor tillskrivs en ökad aktivitet då det gäller det pedagogiska ledarskapet. De största hindren som rektorerna ansåg var att inkludera elever som läser efter träningskolans kursplan in i grundskolan. Andra hinder som någon rektor upplevde var den teknik som för nuvarande finns tillgänglig. Den upplevdes inte tillräcklig för att möta elevernas behov samt för att lyckas med inkludering.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi först den metod vi valt att använda oss av och därefter för vi en diskussion kring resultatet.

6.1 Metoddiskussion

Vår studies syfte var att få en fördjupad förståelse för hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan, därav bygger vår studie övergripande på en kvalitativ ansats. Förhållningssättet är förutsättningslöst i den kvalitativa ansatsen vilket skapar ett helhetsperspektiv över hur de rektorerna i undersökningen resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan (Olsson & Sörensen, 2011). Vår kvalitativa studie har fungerat tillfredsställande då den uppfyllt, enligt Yin (2013) de fem utmärkande drag för kvalitativ forskning som tidigare presenterats i vårt arbete.

Vi valde att göra halvstrukturerade kvalitativa intervjuer och utifrån ett hermeneutiskt perspektiv fick vi en fördjupad kunskap över rektorernas resonemang av inkludering. Intervjuerna genomfördes en och en och intervjuerna blev inte helt lika men berörde och handlade alla om inkludering. Vi var medvetna inför intervjutillfällena att vi eventuellt skulle komma att påverkas av rektorerna, vilket vi kan ha gjort eftersom vi inte kan hamna utanför oss själva i denna process. Dock anser vi att vi har ökat vår förståelse kring inkludering av elever mottagna i särskolan genom att vi fått ta del av olika erfarenheter samt perspektiv.

I den kvalitativa forskningen är det vanligt förekommande att urvalet av informanter görs medvetet, alltså ett aktivt urval. Detta gjorde vi och syftet med det var att få det talrikaste samt mest relevanta informationen för vår studies syfte.

Det har varit väldigt intressant att få ta del av rektorernas synsätt och erfarenheter gällande inkludering. Rektorerna gav tydliga samt genomtänkta svar och därav fick vi mycket information samt insyn i deras arbetsvardag. Den snäva tidsramen gav inte utrymme att intervjua ett större antal rektorer, vilket annars skulle varit intressant för att få ta del av fler rektorers perspektiv kring inkludering. Det hade även varit önskvärt att komplettera arbetet med enkäter för att i än större utsträckning kunna verifiera samt generalisera resultaten i analysdelen, men detta gavs heller inte tidsutrymme till.

Skulle studien genomföras igen så skulle vi tagit del av litteraturen först och avvaktat och koncentrerat oss på intervjufrågor senare. Detta tar vi som en lärdom, att koncentrera sig på en sak i taget för att bättre strukturera sig under arbetets gång med studien.

6.2 Resultatdiskussion

När vi analyserar och tolkar studiens resultat har vi utgått från ett hermeneutiskt perspektiv vilket enligt Sohlberg och Sohlberg (2001) leder till att bli en medlare mellan de olika förståelsehorisonterna och överbrygga de skillnader som finns. En dialog ska föras på lika villkor, utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, för då kan dialogen leda till en gemensam förändring och en ökad intersubjektiv förståelse. Likaså erkänner hermeneutiken att det finns flera olika sätt att förstå vår värld och att vi inte kan hamna utanför oss själva i denna process utan det är något som vi måste förhålla oss till (Ödman, 2007).

Under intervjuerna har många tankar kring inkludering av elever mottagna i särskolan kommit fram samt hur den praktiska utformningen ser ut kring det specialpedagogiska arbetet på de olika enheterna. Det finns en strävan att inkludera alla elever men det är många påverkansfaktorer som avgör huruvida inkluderingsarbetet yttrar sig samt hur resultatet blir.

Över tid har begreppet inkludering, inom skolområdet gått igenom ett flertal olika utvecklingsfaser och inkludering ses som positivt samt något att sträva efter, vilket vår tolkning är att de rektorer vi intervjuade hade som avsikt att förmedla. Detta kom även Ljungman Göransson (2014) fram till i sin magisteruppsats. Dock lyfter hon fram att en av rektorerna hon intervjuat menar att det talas för mycket om inkludering och att inkludering inte är bra för alla elever, utan snarare för ett fåtal. I vår studie är det en av rektorerna som lyfter just det att inkludering inte får ske enbart för att det är något som ligger i tiden. Han menar att anpassningar måste göras efter elevens behov vilket kan vara att eleven mår bäst av att arbeta i ett mindre sammanhang under sin skoldag. Intressanta paralleller att jämföra med utifrån detta är å ena sidan Berhanu (2010) som då menar att elever i särskilt behov inte får det stöd de har behov av inom ramen för ordinarie skolundervisning å andra sidan belyser Skolverket forskning (2009) som påvisar att särskiljande lösningar samt nivågrupperingar inte påverkat utbildningsresultatet positivt.

Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet samt dilemmaperspektivet kan alla tre skönjas under våra intervjuer. En rektor lyfte de fysiska funktionsnedsättningarna hos eleven som ett hinder i inkluderingsarbetet, en annan rektor lyfte de professionella diskurserna som en förklaring till att elever stöter på svårigheter i skolan. Några rektorer ser det som en risk att elever går i särskolan då de kan ses som avvikande och rektorerna drog paralleller med att skolan bör spegla samhället och inte särskilja elever från varandra. Alla rektorerna anser att det är viktigt att eleven känner en tillhörighet och att han eller hon känner sig delaktig under sin skoldag. Hur rektor ser på inkludering får konsekvenser för hur skolan förhåller sig till samt bemöter elever med tillhörighet i särskolan.

Merparten av de rektorer som vi intervjuat berättade att elever som är inskrivna i grundsärskolan har sin tillhörighet i en grundskoleklass. Dessa elever deltar i ordinarie undervisning med klassen när det fungerar för eleven men avviker och får undervisning i mindre sammanhang när behov finns. Alla var här överens om att det är elevens förmågor samt färdigheter som styr och hur eleven mår i situationen som avgör hur undervisningen läggs upp för eleven. Rektorerna pekar på flertalet orsaksfaktorer som avgör hur situationen blir för eleven. Detta visar komplexiteten inom specialpedagogiken som är en tvärvetenskaplig inriktning med kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi samt sociologi (Ahlberg, 2001).

6.2.1 Beskrivning av begreppet inkludering

Det som varit övergripande för alla rektorer när det gäller beskrivning av begreppet inkludering är att de talat om tillhörighet, om än i varierande grad. Det är väldigt tydligt att klasstillhörighet är en viktig faktor för att uppnå inkludering. Det framkommer en differentiering i rektorernas svar vad som inräknas i denna tillhörighet. Då vissa menar att det är inkludering när det finns en tillhörighet medan andra menar att det även måste till att skapa ett sammanhang för eleverna. Vilket kan kopplas till Tøssebro (2004) som hävdar att grundbetydelsen av integrering är "att föra och hålla samman i en helhet" (s.28). Vidare anser han att de i Norge lägger stort fokus på det administrativa arbetet, men att det inte alltid leder till integrering för den enskilde eleven. Författaren anser att när det handlar om integreringsbegreppet så finns det skillnader i om det är fysisk integrering eller social integrering. Fysisk integrering är att elever befinner sig i samma lokaler medan social integrering är när det finns täta kontakter mellan människor med och utan funktionsnedsättning. Den fysiska integreringen är en förutsättning för social integrering.

De rektorer som är mer inriktade på elevens svårigheter kan istället mer kopplas till begreppet integrering som tidigare har varit ett vanligt begrepp. Sandström (2014) förklarar det som att inkludering har förts fram som en kontrast till begreppet integrering och fokus har skiftats till att förändra den pedagogiska miljön så att den kan möta de behov som finns hos människor, från att fokus låg hos dem som är olika, att de skulle förändras. Vissa exempel på segregerade lösningar framkommer av informanterna och Molin (2004) menar att det först är meningsfullt att tala om integrering då det finns segregering. Ingen ska vara segregerad och är ingen segregerad så behövs ingen integrering. Detta kan även kopplas till Nilholms (2007) kompensatoriska perspektiv då det gäller synen på elever. Denna forskning har sin grund i psykologisk och medicinsk tradition och det grundläggande är att problemet ligger hos individen och att individerna ska kompenseras för sina svårigheter.

Att ha ett tydligt synsätt vad det gäller förhållningssättet, att möta alla elevers olikheter och fokusera på den pedagogiska miljön, är för vissa av informanterna idag verklighet men inte för alla. Detta skulle kunna förklaras med att det i Sverige idag inte finns en entydig bild av detta i styrdokumentet. Nilholm (2012) menar att styrdokumentet inte är så inkluderande som det brukar påstås trots att dessa begrepp länge framhållits som eftersträvansvärt i den specialpedagogiska forskningen, men inget av begreppen lyfts fram i Skollagen eller Lgr 11.

Informanternas svar kring deras definition visar även att det är ett vitt begrepp som tolkas på olika sätt. Det behöver inte betyda att begreppet och begrepps användningen inte har problematiserats och diskuterats i de olika verksamheterna, eftersom alla kan ha olika tolkningar. Nilholm och Göransson (2013) betonar vikten av att vara tydlig med vilken definition av begreppet inkludering vi använder i specifika sammanhang, både när det gäller talat och skrivet språk, eftersom innebörden av inkludering är betydelsefull för hur människor uttrycker sig. Utifrån det tolkar vi utsagorna så att vissa informanter har en genomarbetad tanke bakom begreppet och andra inte. Vidare menar Ineland m.fl (2012) att socialkonstruktionismen bygger på att innebörder och sociala meningar är konstruerade och samhällskulturen påverkar vårt sätt att se på människor som upplevs annorlunda. Biologiska och fysiska egenskaper benämns, tolkas och värderas och utifrån det formar språket verkligheten. Det blir viktigt ur ett inkluderingsperspektiv att hela organisationen och även på kommunal nivå har en tydlig begrepps användning eftersom inkludering kräver engagemang och fodrar ett förhållningssätt från kommunen och på hela skolan, inte bara från specialpedagogen eller specialläraren (Skolverket, 2005:270). Forskning har även visat att

särskiljande lösningar samt nivågrupperingar inte påverkar utbildningsresultatet positivt på grund av bland annat stigmatiseringseffekter och lärarförväntningar (Skolverket, 2009).

6.2.2 Inkluderingens möjligheter och hinder

Samtliga rektorer ser stora vinster med inkludering av elever mottagna i särskolan och att möjligheterna övervinner hindren. Allas lika värde lyfts och rektorerna menar att det är lättare att ha en acceptans gentemot andra om det byggs upp relationer samt kunskap om andra människor. Att se likheter samt olikheter som en naturlig del i vardagen istället som avvikande. När det gäller hinder så ansåg några rektorer att det finns svårigheter med att inkludera, främst elever mottagna i träningskolan in i grundskolans verksamhet. Svårigheterna kan vara brist på kunskap hos personal, lokaler som inte är tillräckligt anpassade samt brist på hjälpmedel. Å ena sidan menar Molin (2004) att en dynamisk skola som är optimal för alla elever är en förutsättning för att skapa en skola för alla, även för elever med svåra funktionshinder å andra sidan hävdar Berhanu (2010) att barn med specialpedagogiska behov inte får tillräckligt med stöd inom ramen för den ordinarie skolundervisningen och att dessa elever inte når kunskapsmålen i lika hög utsträckning som övriga elever. Att ha en tillhörighet och att det finns variationer i klassrummet är återkommande hos alla informanter och att det är eftersträvanvärt. Men frågan kvarstår på vilket sätt eleven är inkluderad och faktiskt upplever tillhörighet, gemenskap och utbyte av kunskaper.

Molin (2004) kom fram till att det i gymnasiesärskolans praktiska verksamhet i stort endast fanns ett perspektiv och det var i stort inriktat på omsorg och trygghet. Utifrån informanternas uppgifter och berättande har inte samma omsorgsinriktade perspektiv kunnat skönjas. Det kan grunda sig i att Molins avhandling är dryga 10 år gammal och att Lgr11 och dess nya kunskapskrav har implementerats i särskolan och därför har fokus flyttats från omsorg till kunskap. Vilket även kan tolkas som ett led i normaliseringsprincipen som grundar sig på att personer med utvecklingsstörning ska få leva ett liv så nära det normala som möjligt (Söder, 2003). Vilket i detta fall är en möjlighet i inkluderingsarbetet.

Det framkommer även att ekonomiska skäl kan ses som ett hinder i arbetet med inkludering. Vissa av informanterna ser en kostnad, att det måste tillsättas mer resurser i form av mer personal eller i form av teknisk utrustning. Berhanu och Gustafsson (2009) beskriver att materiella och ekonomiska omständigheter är viktiga när det gäller att öka tillgängligheten för elever, men det är inte avgörande. Det är istället i samverkan med andra faktorer som t ex. kompetens, skaparförmåga och professionalitet som betydelsen och effekten blir synlig av de ekonomiska omständigheterna. Därför gäller det för rektor att väva samman dessa båda delar. Men informanterna beskrev inte denna sammanflätning utan beskrev enskilt den ekonomiska biten som ett hinder. Utifrån det ser vi att sådana tankegångar härleds till det kompensatoriska perspektivet. För att utveckla verksamheten till ett mer inkluderande förhållningssätt kan kopplingar göras till varför det kritiska perspektivet växte fram. Det kritiska perspektivet, som präglas av det sociokulturella perspektivet samt Vygotskijs tankar kring den proximala utvecklingszonen växte fram då det kompensatoriska perspektivet blev kritiserat. Grunden i kritiken var att det inte är individen som behöver kompenseras för dennes svårigheter utan att det ofta finns andra orsaker som ligger bakom den specialpedagogiska verksamheten. Orsaker som strukturella skillnader, skolans misslyckande, socioekonomiska skillnader samt professionella diskurser används som förklaringar till att elever kan stöta på svårigheter i skolan.

6.2.3 Framgångsfaktorer för lyckad inkludering

En av informanterna beskriver hur de i verksamheten tillsammans har läst forskning för att skapa ett gemensamt förhållningssätt och bemötande. De har även arbetat med vad begreppet betyder för dem och speciallärare och specialpedagoger handleder arbetslagen kontinuerligt. Detta stämmer väl in på det resultat som European Agency kom fram till i sitt projekt. Det huvudsakliga resultatet blev att det är viktigt att komma fram till en begreppsmässig klarhet när det gäller inkluderande undervisning, eftersom det är en stor variation i tolkning och användning av begreppet. Det är också viktigt med ett systematiskt synsätt som fokuserar på de möjligheter som finns för inkludering i utbildningssystemet. Men även att stärka banden och samarbete mellan olika nivåer så som beslutsfattare, skolledare, pedagoger, andra yrkesgrupper, elever och föräldrar. I projektet framkom även hur viktigt ledarskapet är för att skapa ett inkluderande synsätt som visar respekt för eleverna och hanterar mångfald på ett flexibelt sätt, vilket även ett par av informanterna pekade på.

Två av informanterna menar även att det är viktigt att tänka i nya banor då det gäller organiseringen av personal. Det är inte per automatik självklart att anställa en assistent som stöd när en elev är i behov av särskilt stöd, istället handlar det om att hitta organisatoriska lösningar som frigör pedagoger så att två pedagoger kan arbeta tillsammans i klassrummet med ett helhetstänk för hela klassen inte bara vissa elever. European Agency (2014) menar att det gäller att hitta nya lösningar för att skapa kostnadseffektiva nätverk för stöd och kompetensutveckling. Det handlar inte om att lägga mer resurser på en skola som arbetar efter ett inkluderande förhållningssätt utan det handlar om att arbeta med de resurser som finns på ett annorlunda sätt.

Det är inte alla rektorer som kan ge tydliga framgångsfaktorer och det kan tolkas som ett led i att det inte finns en övergripande vision eller policy i kommunen kring inkludering. Hehirs (2012) forskning visar att gemensamt för de skolorna som har lyckats med inkludering är att de har en miljö som genomsyras av en vision, där inkludering av elever i svårigheter är central. Likaså har pedagoger skapat en kultur som möter elevernas behov men som även har inverkan på den allmänna inlärningen för alla elever. Dock är inkludering komplext och Hehir menar att för att ovanstående delar ska uppfyllas och säkerställas krävs ett extraordinärt ledarskap. Även om Hehir har bedrivit sin forskning i USA anser vi att det rimligt att tänka att det är överförbart till svenska förhållanden.

Rektorerna i Hehirs (2012) undersökning visade att de symboliskt hade ett starkt moraliskt ledarskap i frågor kring inkludering och mångfald och de talade ofta och gärna om hur deras skola hade lyckats. Inom den strukturella ramen gav rektorerna pedagogerna möjlighet att få arbeta tillsammans och problemlösande. Politiskt hade de det gemensamt, att de sökte stöd på både skolan men även i samhället, vilket resulterade i att de kunde utveckla skolans uppdrag och vision. Mycket resurser användes även för att utveckla kompetensen hos lärarna och personalen i skolan. Organisatoriskt sett menar han att dessa skolor kan kallas samarbetsvilliga och problemlösande organisationer. Denna studie är inte inriktad till att endast se på lyckade exempel av inkludering utan däremot fånga en bild av den variation som finns. Men i de verksamheter där rektorerna och skolorna arbetat fram en inkluderande verksamhet där elever känner tillhörighet och samhörighet går det att se likheter med Hehirs forskning.

Eftersom inkludering kan ses som skolutveckling, ligger ansvaret för detta på rektor. Men eftersom rektors ansvar har ökat i och med den nya skollagen (2010:800) har rektor idag en dubbel styrning, dels från staten och dels från kommunen. Styrningen från staten sker i form av formella styrdokument och granskning från skolinspektionen och pekar på att rektor ska vara den pedagogiska ledaren. Kommunen å sin sida kräver av rektor att ha det ekonomiska ansvaret, lägga budget och sköta personaladministrationen m.m. Dessutom förväntas rektor av kommunen att marknadsföra verksamheten i det fria skolvalet. Här i beskriver Skolverket (2011) att det kan bli en konflikt då rektorn inte har tillräckligt mycket tid att lägga på alla delar i ledarskapet. Det rektorn vill prioritera i verksamheten är kanske inte det förvaltningen vill prioritera. Detta kan vara en av anledningarna till att inte alla av de intervjuade rektorerna kan ange tydliga framgångsfaktorer.

6.3 Slutsats

Det vi har kommit fram till är att det krävs flera delar för att skapa tillhörighet och delaktighet. Det är inte tillräckligt med en fysisk klasstillhörighet utan det måste till både sociala och didaktiska förhållningssätt som gemensamt skapar en inkluderad miljö där alla elever ingår i ett sammanhang. För att lyckas med det tror vi, som även andra forskare, att det krävs ett tydligt och ansvarsfullt ledarskap som ger rätt förutsättningar för alla att lyckas.

En av de fem intervjuade rektorerna hade en övergripande vision i kommunen som ger ramarna för ett inkluderande arbete. Men även andra skolor arbetade aktivt med inkludering, vilket visar att det finns andra vägar att gå, då inte kommunen har tagit ställning i frågan, så som att vissa enheter eller personer driver frågan i kommunen eller i verksamheten. Dock blir detta ett sätt som på nationell nivå skapar ett skevt system som, där elever beroende på boendeort, kan vara orättvist och missgynnande för elevens utveckling.

Till sist anser vi att det är av största vikt att begreppet inkludering behöver klargöras i verksamheten och därmed även begrepps användningen eftersom det säger vad skolan står för och vad som förväntas. Det blir en tydlighet för alla som verkar i skolan och då kan det även bli tal om skolutveckling som kan leda till en skola för alla. För att arbeta med inkludering krävs en samsyn. Det är något som en av rektorerna tydligt beskriver i intervjun. De har under lång tid arbetat med att tillsammans läsa forskning kring inkludering för att skapa en samsyn kring bemötande och förhållningssätt. Men även för att tillsammans enas om vad inkludering betyder för dem på den skolan så att all personal drar åt samma håll. Att komma fram till en begreppsmässig klarhet är även det som European Agency (2014) kommit fram till som framgångsrikt då det gäller arbetet med inkludering. Likaså kan detta kopplas till Hehirs (2012) forskning kring vikten av att ha en vision och en kultur som genomsyras av ett inkluderande klimat av all personal på skolan. Vilket är något som kan skapas genom att arbeta fram en klarhet i begrepps användningen och aktivt arbeta efter den.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det idag finns olika syn på vad inkludering är och att det inte alltid stämmer överens med vad forskning kommit fram till att det är. Dessa slutsatser blir därför vägledande för oss i vår roll som speciallärare. Vi ser det därför oerhört viktigt att verka för att öka kunskapen hos beslutsfattare för att få en ökad förståelse för vad som krävs för att skapa en inkluderande verksamhet. Då inkludering kan ses dels ur ett skolutvecklingsperspektiv och dels ur ett etiskt ställningstagande kring allas lika värde, ser vi att speciallärare och specialpedagogen i båda dessa fall kan vara en viktig och kvalificerad

medarbetare till rektorn för att tillsammans engagera all personal till ett inkluderande arbetssätt.

6.4 Framtida forskning

Denna studie har belyst frågor som ger en fördjupad förståelse för hur rektorer resonerar kring inkludering av elever mottagna i särskolan. Då en uppsats av detta slaget ger utrymmesmässiga begränsningar ser vi istället att det hade varit av stort intresse att vidga studien till att bli en nationell studie, som en kartläggning av läget i Sverige idag där det går att dra generaliserande slutsatser.

En annan aspekt är även att som fallstudie se på en kommun med en uttalad vision eller policy hur de på kommunal nivå arbetar med implementeringsarbetet och hur det faller ut när det gäller att utveckla skolverksamheterna.

Avslutningsvis ser vi det intressant att studera jämförelser mellan politiska beslut och ambitioner och de styrdokument som skolan idag följer. Finns det en koherens i detta eller skiljer det sig åt i olika kommuner.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Malmö: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). *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.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Specialpedagogiska myndigheten.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström & Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G. (2010). Even in Sweden? Excluding the Included: Some Reflections on the Consequences of New Policies on Educational Processes and Outcomes, and Equity in Education. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 148-159.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad.
- Björck-Åkesson E. (2007). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde med många dimensioner. IC. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning - Sammanfattande rapport*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Hämtat 17 mars 2015, från https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_SV.pdf
- Hehir, T. & Katzman, L. (2012). *Effective inclusive schools. Designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2012). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser. Nr 6. Kristanstad: Sektionen för lärarutbildning: Högskolan Kristianstad.

- Kvale, S & Brinkman, S. (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungman-Gustafsson, Lena. (2014). *Inkluderad eller placerad? En studie om rektorers syn på inkludering av elever med lindrig utvecklingsstörning i grundskolan*. (Magisteruppsats). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet. Hämtat 1 februari 2015, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:729444/FULLTEXT01.pdf>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm: Fritzes.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskapet i gymnasiesärskolan*. Linköping/Örebro.
- Nilholm, C. (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr. 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Sandström, M. Nilsson, L. & Stier, J. (2014). *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS, 2008:567. *Diskrimineringslag*. Arbetsmarknadsdepartementet: Stockholm.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes. Hämtat 10 februari 2015, från www.skolverket.se>49s.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultat i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, (2011). *Forskning för skolan. Tema Rektor*. Hämtad 2015-05-06 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation/tema-rektor/tema-rektor-1.129790>
- Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2001). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi*. Viborg, Danmark: Specialtrykkeriet.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006.
- Söder, M. (1979b). *Skolmiljö och integrering*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Wallén, G. (1995). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I Fejes & Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Rektorers syn på inkludering av elever mottagna i grundsärskolan

Guiden är konstruerad efter teman med tillhörande frågor. Frågorna är exempel och är tänka att hållas öppna där samtalet styr valet av frågor.

i. Allmän bakgrund kring skolan/verksamheten

- Vilken verksamhet ansvarar du för?
- Finns det elever i er verksamhet/på er enhet som är mottagna i särskolan?
- Har ni särskoleklass/er i er verksamhet?
- Finns elever som är mottagna i särskolan inkluderade i grundskolan?
- Finns det elever som är mottagna i särskolan som går inkluderat i grundskolan under hela sin skoldag?
- Finns det någon specifik policy i er kommun för särskoleelever och inkludering i grundskolan?
- Om ni har en specifik policy i er kommun kring inkludering. Skulle du säga att ni arbetar aktivt utefter den?

ii. Definition av inkludering

- Vilka kriterier anser du ska vara uppfyllda för att det ska räknas som inkludering?
- Anser du att ni arbetar efter den definitionen?
- Delas definitionen av all personal på skolan?
- Vilken typ av inkludering skulle du anse passar bäst in på din verksamhet?

(*rumslig* (eleven är med i klassrummet), *social* (eleverna har ett socialt utbyte med varandra), *didaktiskt* (all undervisning är anpassad så att alla elever lär och interagerar i klassen))

iii. Möjligheter och hinder

- Vilka möjligheter ser du med inkludering i din verksamhet?
- Vilka hinder ser du med inkludering i din verksamhet?
- Hur övervinns hindren?
- Hur skapas möjligheterna?

- Anser du att möjligheterna med inkludering övervinner svårigheterna

iv. Rektorns roll

- Hur går implementeringsarbetet till med inkludering
- Vilken betydelse skulle du säga att din roll har när det gäller ett lyckat arbete med inkludering?
- Vilka krav anser du att det ställs på en rektor i en inkluderande skola? Finns kunskap kring detta?
- Vad ser du som rektor som din viktigaste uppgift när det gäller inkludering av elever mottagna i särskolan?
- Vilka framgångsfaktorer skulle du vilja lyfta fram med ert arbete med inkludering.

v. Insatser

- Hur organiserar ni de specialpedagogiska insatserna på er skola?
- Är inkludering en vision ni har? Hur kommer ni nå det målet i så fall?
- Vad anser du att specialpedagogiken kan bidra med när det gäller inkludering?
- Vilka insatser görs för att elever mottagna i särskolan har möjlighet/ska kunna gå inkluderat i grundskoleklass.

