



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

NÄR NÅGON SÄGER INKLUDERING – FRÅGA VAD DE MENAR MED DET!

Samtal i fokusgrupper om hur grundskollärare tolkar inkluderingsbegreppet.

Fatima Haga Bjäreland och Katarina Sperre

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP610 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2018 |
| Handledare: | Sofie Gustafsson |
| Examinator: | Eva Gannerud |
| Rapport nr: | HT18-2910-269-SPP610 |

Abstract

| | |
|----------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP610 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2018 |
| Handledare: | Sofie Gustafsson |
| Examinator: | Eva Gannerud |
| Rapport nr: | HT18-2910-269-SPP610 |
| Nyckelord: | En skola för alla, inkludering, integrering, relationellt- och kategoriskt perspektiv |

Syfte: Syftet med uppsatsen är att identifiera hur några grundskollärare tolkar och använder begreppet inkludering. Syftet är även att undersöka om det finns kopplingar mellan grundskollärarens användning av begreppet och de tolkningar som nämns i forskningen om inkluderingsbegreppet. För en specialpedagog kan detta vara användbart för att kunna möta pedagoger i deras förståelse av begreppet och därmed öka kvaliteten i handledningen, observationer, utveckling av lärmiljöer och så vidare.

Teori: Uppsatsen har tagit sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet då grundskollärare verkar inom samma kontext gällande skolans styrdokument. Vid analysen av den insamlade empirin antog vi en hermeneutisk ansats då vi ansåg att den kunde vara en utgångspunkt vid bearbetning av resultat och analys.

Metod: Uppsatsen är kvalitativ och vi har valt att använda oss av metodkombination genom att vi kombinerade vinjettmetoden med fokusgrupper vid insamlandet av vår empiri. Uppsatsen är inspirerad av en hermeneutisk ansats. I analysarbetet av den insamlade empirin har vi tagit hjälp av en hermeneutisk tolkning.

Resultat: I resonemanget kring inkluderingsbegreppet ser vi att pedagogerna utgår ifrån enskilda elever i skolsvårigheter. Forskarna framhåller att begreppet står för att man utgår från helheten/undervisningen som ska anpassas till delarna. Pedagogerna diskuterar oftast begreppet utifrån rumslig-, social- och didaktisk inkludering. I forskningen skrivs det fram att inkludering är ett ideologiskt/teoretiskt begrepp som har liten bäring i praktiken, vilket bekräftas av pedagogernas resonemang. Pedagogerna uttrycker ett dilemma i att vilja tillgodose alla elevers behov samtidigt som de saknar förutsättningar i verksamheten.

Förord

Vi vill börja med att tacka de grundskollärare som på kort varsel tog sig tid att delta i vår studie. Genom att ha fått ta del av deras kloka och öppenhjärtiga reflektioner kring inkluderingsbegreppet har vi fått en fördjupad förståelse för hur tolkningar kring inkludering i praktiken kan se ut. Det har även gett oss en inblick i hur vi som specialpedagoger kan bidra till att öka kvaliteten i handledningar, observationer, utveckling av lärmiljöer och så vidare.

Vi har samarbetat med uppsatsens alla delar, vilket har varit värdefullt då vi kunnat föra en utvecklande dialog om innehållet. Vi valde att dela upp transkriberingen av fokusgruppsamtalen var för sig.

Vi vill rikta tack till Sofie Gustafsson på Göteborgs universitet, som handlett oss i arbetet. Våra handledningstillfällen har varit utvecklande för vår skrivprocess. Tack även till Partille och Lerums kommun som bistått med rum att skriva i. Det har varit värdefullt för oss att kunna sitta ostört under hela dagar vilket har bidragit till att vi kunnat fokusera på vår uppsats.

Slutligen vill vi tacka våra familjer och närstående för deras stöd under de tre år vi studerat på specialpedagogiska programmet och även under denna skrivprocess.

*Fatima Haga Bjäreland
Katarina Sperre*

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| 2. Syfte och frågeställningar..... | 3 |
| 3. Historisk bakgrund | 4 |
| 3.1 SIA-rapport – skolans inre arbete | 4 |
| 3.2 Salamancadeklarationen och Salamanca +10 | 5 |
| 4. Teorier kring inkludering | 7 |
| 4.1 En skola för alla | 7 |
| 4.2 Integrering..... | 7 |
| 4.3 Inkludering..... | 9 |
| 4.4 Specialpedagogiskt perspektiv..... | 11 |
| 5. Metod | 13 |
| 5.1 Val och motivering av metod och design | 13 |
| 5.1.1 Vinjettmetoden | 13 |
| 5.1.2 Fokusgrupper..... | 15 |
| 5.2 Val av undersökningsgrupp | 17 |
| 5.3 Beskrivning av undersökningsförfarande | 17 |
| 5.4 Redogörelse av analysmetod | 18 |
| 5.5 Diskussion av studiens tillförlitlighet | 19 |
| 5.6 Etiska överväganden | 20 |
| 6. Resultat..... | 21 |
| 6.1 Resultat från vinjettens del 1 | 21 |
| 6.2 Resultat vinjettens del 2..... | 24 |
| 6.2.1 Rumslig | 24 |
| 6.2.2 Social..... | 25 |
| 6.2.3 Didaktisk | 27 |
| 6.3 Perspektiv..... | 28 |
| 6.3.1 Relationellt | 28 |
| 6.3.2 Kategoriskt | 29 |
| 6.3.3 Sammanfattning av resultat | 31 |
| 7. Diskussion och slutsatser | 32 |
| 7.1 Metoddiskussion | 32 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 7.1.1 Urvalsdiskussion | 32 |
| 7.2 Resultatdiskussion | 33 |
| 7.3 Avslutande diskussion | 34 |
| Referenser..... | 36 |
| Bilaga 1 | 40 |
| Bilaga 2 | 41 |

1. Inledning

En engagerande diskussion pågår i Sverige om inkludering i sig självt har bidragit till att ett stort antal elever inte kommer till skolan. Diskussionen gäller även tolkningen av inkluderingsbegreppet, att alla elever oavsett behov och förutsättningar placeras i samma klassrum i kontrast till att undervisningen anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är detta en grundläggande frågeställning.

Internationell och svensk forskning har behandlat begreppet från olika synvinklar. Dock saknas forskning om ur elever, föräldrar och pedagoger tolkar och förstår inkluderingsbegreppet. Nilholm och Göransson (2014) poängterar i sin artikel att det är häpnadsväckande att det inte finns fler artiklar, bland de som flitigt refereras i forskning, där man i detalj analyserar vilken mening olika grupper tillskriver begreppet. Vi vill utifrån detta få en inblick i hur några grundskollärare tolkar begreppet inkludering.

Begreppet har visat sig vara mycket mer komplext än vad vi tidigare insett. I skolan förväntas man att arbeta inkluderande utifrån styrdokumentet som är genomsyrade av inkluderingstanken utan att använda begreppet inkludering. Detta lämnar tolkningsutrymme fritt åt alla som arbetar i skolan.

På 1990-talet började man på allvar tala om inkludering inom det svenska skolsystemet. Begreppet härstammar från USA där man på 50-talet ville ha ett mer inkluderande samhälle, vilket sedan vandrade över till skolans värld.

Argument som ibland hörs har bland annat handlat om att alla elever inte bör eller kan vara rumsligt inkluderade då de inte klarar av det, att det är en ekonomisk fråga för kommunerna - en besparing att inte ha särskilning, att pedagogerna saknar kompetens att möta elevgrupper med så stora kognitiva, fysiska och sociala variationer samt att det varit helt självklart att det ska vara en skola för alla och att man får lösa de utmaningar detta innebär. Oftast har samtalet handlat om elevens rumsliga placering eller om dennes psykiska hälsa på grund av var skolan fysiskt placerat eleven.

Inkluderingsbegreppet används inom flera olika sammanhang. Det har kommit att användas allt oftare inom samhällsrelaterade diskussioner gällande demokrati, yrkesliv, boende och politik. I Sverige har begreppet använts i diskussioner om normalisering och integrering (Nilholm, 2006). Vi kommer dock att diskutera inkludering utifrån ett undervisningsperspektiv.

I svensk skola har olika begrepp använts genom historien för att beskriva hur alla elever ska få en tillgänglig utbildning, till exempel *En skola för alla*, *integrering* och *inkludering*. Giota och Emanuelsson (2015) beskriver hur Sverige sedan 1800-talet genomfört olika utredningar och reformer i syfte att få en differentierad undervisning och tillgänglig skola. År 1994 antog Sverige Salamancadeklarationen och kom på så sätt att låta inkluderingstanken genomsyra skolans styrdokument (Persson & Persson, 2012).

Ordet ”inkludering” introducerades eftersom tidigare ord såsom integrering och mainstreaming urholkats. Nu har inkludering också alltmer kommit att handla om var utbildningen äger rum snarare än om kvaliteter i utbildningen. På så sätt börjar bruket av ordet inkludering alltmer påminna om hur orden integrering och mainstreaming kom att användas. Kanske finns det något gemensamt i dessa tre ord som för bort tanken från vad många tycker att diskussionen om inkludering egentligen bör handla om, det vill säga hur klassrumsmiljöer ska gestaltas för att passa alla elever? (Nilholm, 2017).

Persson och Persson (2012) anser att begreppet inkludering många gånger kommit att tolkas på olika sätt. En, enligt dem, vanligt förekommande tolkning på skolorna är att elever som är i behov av särskilt stöd ska anpassa sig till en generell undervisning. Nilholm (2007) menar att inkluderingsbegreppet ofta tolkas som var eleven är placerad. Detta har även vi erfårit. Att tolka inkluderingsbegreppet utifrån ovan perspektiv kan innebära att arbetsbelastningen upplevs och blir ohållbar för pedagoger, särskilt när fler elever i en och samma klass är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd.

Nilholm och Göransson (2018) anser inte att man ska begränsa inkluderingsdiskussionen till att handla endast om elever som upplever svårigheter i skolan. De framhåller argumentet om att hela det spektrum av olikheter som möts i skolan ska ses som en tillgång och tar som exempel elever med olika etniska och språkliga bakgrunder. De får medhåll av Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010) som anser att specialpedagogiska lösningar för barn i behov av stöd fått dominera inkluderingsfrågan istället för att undervisningen och dess miljöer från början är konstruerade för mångfald.

Hur man ser på elever i svårigheter beror på vilket perspektiv man antar. Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) gör en uppdelning av forskningsfältet i ett kategoriskt perspektiv och ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet har även kommit att kallas för det specialpedagogiska perspektivet då det framhåller att skolsvårigheter uppstår i undervisningsmiljön. Anser man snarare att eleven själv är bärare av problematiken antar man ett kategoriskt perspektiv. Specialpedagogens uppdrag är att arbeta förebyggande och hälsofrämjande med inkludering som mål samt utifrån ett relationellt perspektiv.

Dagens skolundervisning har en inkluderingssträvan. För att få en viss inblick i hur några pedagoger tolkar inkluderingsbegreppet tar uppsatsen sin utgångspunkt i deras tankar och beskrivningar av det. Vi såg en fördel i att använda fokusgrupper för att få pedagogerna att delge varandra sina tolkningar. Vinjetter användes som stöd för reflektion under samtalen.

Respondenterna utgjordes av grundskollärare då tolkningen av begreppet inkludering bland annat skulle göras utifrån grundskolans läroplan från 2011, Lgr-11, (Skolverket, 2011). Utifrån vårt ställningstagande av metod och urval valde vi att i uppsatsen ta utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Tolkningarna som framkommer i samtalen kan vara användbara för en specialpedagog för att kunna möta pedagoger i deras förståelse av begreppet och därmed öka kvaliteten i handledningen, observationer, utveckling av lärmiljöer och så vidare.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att identifiera hur några grundskollärare tolkar och använder inkluderingsbegreppet. Syftet är även att undersöka om det finns kopplingar mellan grundskolläraernas användning av begreppet och de tolkningar som nämns i forskningen om inkluderingsbegreppet.

Vi vill sålunda ta del av hur ett antal grundskollärare resonerar kring begreppet. Inom forskningen av inkluderingsbegreppet är pedagogernas tolkningar sällsynt enligt Nilholm och Göransson (2014). Därmed kan denna uppsats även bidra till forskningen. Våra frågeställningar är:

- Vilka förståelser har medverkande grundskollärare för begreppet?
- Vilka kopplingar kan vi se mellan grundskolläraernas tolkningar av begreppet inkludering och forskarnas tolkningar eller perspektiv?

3. Historisk bakgrund

Enligt Hjärne och Säljö (2008) har sedan 1800-talet *En skola för alla* varit en ledstjärna för svensk skola. Giota och Emanuelsson (2015) skriver om det på följande sätt:

Fridtjuv Bergs tanke som han utvecklade redan 1883 i den inflytelserika boken "Folkskolan såsom bottenskola" var att skapa en bottenskola. Denna skulle vara gemensam för alla samhällsklasser. Folkskolan skulle därmed upphöra att vara en skola huvudsakligen för samhällets lägre skikt. Genom att alla barn fick möta alla barn – i en skola för alla – skulle samhällets utveckling mot jämlikhet och demokrati främjas. Trots starkt motstånd från , inte sin fullbordan förrän 1900-talets andra hälft genom grundskolans införande; därmed Fridtjuv Bergs benämning "den svenska grundskolans fader" (<http://undervisningshistoria.se/differentieringsproblematiken-i-en-skola-for-alla-under-100ar/> /)

Under 1960-talet infördes begreppet integrering som då betydde att alla elever, oavsett behov, skulle undervisas i samma byggnad. Det var en reaktion mot att människor med funktionsnedsättningar skulle leva och undervisas segregerat för att skydda samhället, enligt Pettersson och Liljeroth (2011). Det blev dock inte som man hade tänkt sig, de naturliga möten integrering skulle medföra blev inte av. Under 1980- och 1990-talen tillkom nya diagnosgrupper så som Attention Deficit/Hyperactivity Disorder förkortat ADHD och Aspergers syndrom. Då elever som fick dessa diagnoser oftast redan gick i grundskolan blev begreppet integrering förknippat med individen istället för verksamheten och detta skapade förvirring, enligt Pettersson och Liljeroth (2011). Grundtanken kring *en skola för alla*, *integrering* och *inkludering* har varit att skolan ska arbeta för ökad delaktighet. Nilholm och Göransson (2018) beskriver hur inkluderingsrörelsen arbetat för att förändra förståelsen för frågan om hur elever som definieras som avvikande ska kunna anpassas till skolans sätt att fungera till hur skolan kan anpassa sig till det faktum att elever är olika. Trots detta har inkluderingsdiskursen enligt Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010) allt mer kommit att handla om olika sätt att hantera problem som uppstår i undervisningen.

3.1 SIA-rapport – skolans inre arbete

Egelund, Haug & Persson (2006) beskriver hur specialundervisningen under en tioårsperiod, när grundskolan infördes 1962 till i början av 1970-talet, växte kraftigt. Både omfattningen och resultaten ifrågasattes då man inte kunde se några positiva effekter av den ökade specialundervisningen. Detta föranledde den utredning 1975 som kom att kallas Skolans Inre Arbete (SIA) vars mål var att lägga fram ett program för att skolan skulle utvecklas till att kunna garantera alla elever en fullgod grundskoleutbildning (Egelund m.fl., 2006). Enligt Ahlberg (2013) ansågs det i SIA-rapporten att det inte är rimligt att tro att elever med svårigheter skulle kunna "komma ikapp" sina kamrater med hjälp av separata stödinsatser.

Det starka ifrågasättandet av den dåvarande formen av specialundervisning ledde till att utredarna föreslog att den specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra skolans hela verksamhet. I Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr-80) var målsättningen att det åtgärdande arbetet skulle minskas till förmån för det förebyggande arbetet. Tanken var att verksamheten skulle utformas för att tillgodose elevers individuella behov och det framhålls "att stödåtgärder

bör ges inom den vanliga undervisningens ram” (Ahlberg, 2013, s. 23). Ahlberg (2013) menar vidare att trots att omfattande implementeringsarbeten genomfördes och stora ekonomiska resurser tillsattes visade sig att skolorna fortsättningsvis hade svårigheter att möta elever “med” skolsvårigheter. Undervisningen genomfördes utan att ta hänsyn till elevernas specifika behov vilket innebar ett fortsatt stort behov av speciallösningar utanför den ordinarie gruppen.

Det visade sig att specialundervisningen fortsatte att bedrivas som tidigare och att det förebyggande arbetet uteblev (Egelund m.fl., 2006). Arbetet för att nå en undervisning som var utformad för att möta elevernas behov i grupp fortsatte och på 1990-talet antog Sverige Salamancadeklarationen. Specialpedagogutbildningen ersätter 1990, till följd av ratificeringen av Salamancadeklarationen, den tidigare speciallärarutbildningen. Specialpedagogens roll blir att utreda, handleda, utveckla och undervisa, en yrkesroll som skulle skilja sig från speciallärarrollen som hade undervisat genom särskiljning. Nu skulle stödet flyttas in i klassrummen. Fokus flyttades till att se det sociala sammanhanget och hela skolans miljö som betydande för elevers prestationer (Östlund, 2012).

3.2 Salamancadeklarationen och Salamanca +10

Salamancadeklarationen antogs av Unesco 1994 i staden Salamanca i Spanien. Det blev ett internationellt genombrott för inkludering när representanter från 92 länder och 25 internationella organisationer samlades i spanska Salamanca till en FN-ledd konferens om specialundervisning. Cirka tio år senare, 2006, kom den senaste revideringen av deklarationen som då fick namnet Salamanca +10.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. (...) Då det är en deklaration innefattar den varken lagar eller regler utan är ”ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en fråga och (.....) har en politisk snarare än rättslig betydelse (Salamancadeklarationen och Salamanca +10, s. 7).

I den står det bland annat om alla barns rätt till undervisning och att skolorna ska ge plats för alla barn så att de får tillgång till det allmänna undervisningssystemet som byggts upp. Tankarna bygger på en pedagogik som utgår från att skillnader mellan människor är normala och att undervisningen ska anpassas till eleven och inte tvärtom. Deklarationen trycker på att den grundläggande principen för den inkluderande skolan är alla barn ska undervisas tillsammans, oberoende av svårigheter samt att de som är i behov av särskilt stöd ska få det inom ramen för den reguljära skolan (Brodin & Lindstrand, 2004).

Most of the required changes do not relate exclusively to the inclusion of children with special educational needs. They are part of a wider reform of education needed to improve its quality and relevance and to promote higher levels of learning achievement by all pupils. The World Declaration on Education for All underscored the need for a child-centered approach aimed at ensuring the successful schooling of all children. The adoption of more flexible, adaptive systems capable of taking fuller account of the different needs of children will contribute both to educational success and 21 THE SALAMANCA STATEMENT inclusion. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>, s.27)

Salamancadeklarationens intentioner, som delvis citerats ovan, speglas i skolans styrdokument där det framkommer att undervisningen ska anpassas efter de elever som ingår i undervisningsgruppen. I Lgr-11 (Skolverket, 2011) finns till exempel att läsa om alla barns rätt till undervisning, och att utbildningssystemen ska anpassas efter varje barns ”intressen, fallenheter och inlärningsbehov [...]” (s. 11). Den yrkar också på att alla barn: ”måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå [...]”, och att ”elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov [...]” (s. 11).

Inkluderingsbegreppet i Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (Svenska Uneskorådet, 2006) har diskuterats utifrån hur det översatts från engelska till svenska. På engelska, i originalversionen, används begreppen: *inclusion*, *inclusive education* som översatts till svenskans *integration*. Även begreppet *special needs education* är översatt till svenska och då till undervisning för *elever med behov av särskilt stöd* eller för *elever med behov av särskilt stöd i undervisningen* (Salamancadeklarationen och Salamanca +10, 2006, s. 9). Det som Nilholm (2006) påpekar gällande översättningen är vad det har för betydelse för vilket perspektiv man som pedagog antar utifrån begreppsanvändningen. Att ordet *inclusion* i Salamancadeklarationen har översatts till svenskans *integration*, vilket betyder att anpassa delarna till helheten, medan *inkludering* betyder att helheten anpassar sig till delarna torde, enligt Nilholm (2006), påverka förståelsen och tolkningen av begreppet i Sverige.

Genom att överge begreppet *integrering* till förmån för det nya begreppet *inkludering*, *inclusion* på engelska, hoppades man flytta fokus från individ till organisation med betoning på *En skola för alla*. Det har visat sig svårt att flytta fokus från den enskilde eleven oavsett vilket begrepp som används. Pettersson & Liljeroth (2011) ställer frågan om vilken hjälp vi har av begreppet *inkludering*? Kanske låser begreppet oss i tanken istället för att öppna upp? De föreslår att “vi börjar samtala om visionen om det samhälle där alla ses som självklara deltagare, om tillgänglighet som handlar om utveckling av miljö och innehåll - en förutsättning för delaktighet - och om vad delaktighet innebär för oss var och en” (s. 28). Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM) har i sitt stödmaterial för ökad tillgänglighet i skolan uttryckt det på följande sätt:

Olika sätt att arbeta kan passa olika barn och elever olika bra, och olika pedagoger kan vara framgångsrika på olika sätt. Sannolikt måste därför den framgångsrike pedagogen ha en flexibel undervisningsstrategi som möjliggör för barn och elever att lära sig på olika sätt. En mer begränsad och fast repertoar kan riskera att lämna vissa barn och elever utanför. Allmänt gäller att pedagoger som aktivt tar reda på elevernas förståelse av olika lärandemål, som anpassar undervisningen efter den och som tydliggör ämnets olika lärandemål för eleverna, blir framgångsrika. Ett samspel mellan flera olika strategier i lärandet som drar åt samma håll är betydelsefull för barn och elever i lärandet.

En tillgänglig lärmiljö erbjuder en mångfald av alternativa sätt att lära – med tidsenliga och varierande lärverktyg.(...)Pedagogen kan göra eleven medveten om att det finns olika sätt att lära sig på och uppmuntra alla elever att hitta sitt bästa sätt att lära. Valet av arbetssätt kan även göras utifrån elevens dagsform. Eleven behöver utforska sitt eget sätt att lära, och olika alternativ som gör att lärandet fungerar för just honom eller henne.

(<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning.pdf>, s.64)

4. Teorier kring inkludering

Under detta avsnitt kommer vi att lyfta tre begrepp som vi anser relevanta för vår uppsats. I Sverige har vi historiskt sett talat om *En skola för alla* som under 1960-talet övergick till integreringsbegreppet som i sin tur togs över av inkluderingsbegreppet på 1990-talet.

4.1 En skola för alla

Ahlberg (2013) skriver att redan när den svenska folkskolan infördes 1842 togs det första steget mot *en skola för alla* då 1842 års folkskolestadga beslutade att alla barn skulle gå i folkskola och på så sätt förvärva kunskaper och färdigheter. Detta beslut medförde även att diskussionen kom igång gällande de elever som hade svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen. Denna diskussion kring *en skola för alla* pågår än idag “Å ena sidan anses alla elever ha lika värde med full rätt att delta i och forma gemenskapen, å andra sidan ska elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg” (s.34). Vilket innebär att utbildningssystemet är uppbyggt så att alla elever i stort sett ska uppnå samma kunskaper och färdigheter, samtidigt som systemet ska anpassas efter elevers olikheter. Då alla elever har olika behov, förutsättningar, kunskaper och erfarenheter blir detta en stor utmaning för lärarna att hantera. Likaså att möta elevers olikheter (Ahlberg, 2013). Även Assarson (2009) beskriver att genom historien har skolans utformning präglats av ömsom det vetenskapliga perspektivet och forskningen, ömsom det politiska perspektivet. Hon ser risker med att skolan i sin iver att sträva mot *en skola för alla* samt inkluderande undervisning, riskerar att glömma enskilda elevers behov.

I begreppet en-skola-för-alla är betoningen i begreppet lika viktig som det innehållsmässiga enligt Gerrbo (2012). En-skola-för-alla har vi haft länge i Sverige medan *en-skola-för-alla* aldrig har funnits. Vi har idag två skolformer, grundskola och särskola. En-skola-för-*alla* kommer handla om hur verksamheten organiseras och hur lärandet i ordinarie grundskolor sker för alla elever som är där. När betoningen läggs på ordet *alla* synliggörs särskilt arbetet kring de elever som kan få eller har svårigheter i sitt lärande (Gerrbo, 2012). Det var inte förrän 1968 som Sverige införde skolplikt för alla genom 1967 års lag (1967:940) vilket innebar att alla med en intellektuell funktionsnedsättning hade rättighet och skyldighet till utbildning (Brodin & Lindstrand, 2004).

4.2 Integrering

Det är viktigt att skilja på integrering och inkludering. Integrering är att delarna ska anpassa sig till helheten, exempelvis när en elev förutsätts anpassa sig till en generell klassrumsundervisning. Inkludering är att helheten ska anpassa sig till delarna, exempelvis när undervisningen planeras och genomförs utifrån guppens behov. Idag används begreppet integrering inom skolan då elever går i en annan skolform än den läroplan de följer. I övrigt används begreppet “inkludering” då elever med olika stora behov undervisas tillsammans (Hjörne & Säljö, 2008). Skolverket uttrycker det på följande sätt:

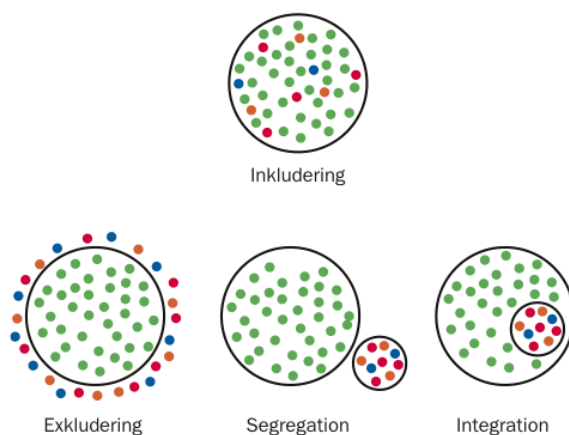
Integrering innebär att en elev som avviker ska anpassas in i en organisation, inte att organisationen ska anpassas efter eleven. De problem som uppkommer individualiseras då gärna och läggs på eleven, i stället för på själva organisationen av verksamheten. Integrering innebär en mer passiv syn på eleven och i sämsta fall innebär det stora problem för alla involverade, den integrerade eleven, läraren, rektorn, klasskamraterna och föräldrarna (Skolverket, 2013, s. 55-56).

I och med att Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (Svenska Unescorådet, 2006) översattes från engelskans inclusion till svenskans integrering ser man begreppet användas i forskningslitteratur på samma sätt som inkluderingsbegreppet. Till exempel så skriver, Egelund m.fl. (2006), att integreringens princip är att hela skolan förändras så att elevernas olikheter blir till resurser i den dagliga tillvaron. De fortsätter förklara att integrering innebär att man ska undvika “klinikundervisning” och liknande lösningar och sträva efter att alla ska ha rätt att utifrån sina förutsättningar utvecklas tillsammans. Tolkningen av begreppet integrering och inkludering är här således densamma.

Skolverket påpekar i sitt stödmaterial att de skiljer mellan inkludering och integrering på följande sätt:

Inkludering är ett förhållningssätt där den naturliga variationen i en grupp ses som en tillgång och en källa till lärande. Verksamheten anpassas därefter så att elevers olika behov tillfredsställs. Detta förhållningssätt skiljer sig från till exempel integration. Innebörden i det begreppet har mer kommit att innebära enbart en fysisk placering av en elev in i ett befintligt system, det vill säga verksamheten är inte anpassad till eleven (Skolverket, 2014).

För att förtydliga de olika begreppen har Skolverket (2013) gjort följande modell:



Skolverket, 2013.

4.3 Inkludering

Uppdraget i skolans styrdokument, Lgr-11, är tydligt:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.(.....) “Skolan har också ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011, s. 14 och s. 8).

Begreppet inkludering växte fram i USA i syfte att markera ett nytt synsätt på elever i behov av särskilt stöd. På engelska heter det “inclusive education” vilket översatts till “inkludering” på svenska. Att översättningen inte blev “inkluderande undervisning” kan enligt Nilholm (2007) vara en bidragande orsak till att begreppet ställts inför så många olika tolkningar. När Salamanca Deklarationen upprättades 1994 fick inkluderingsbegreppet internationellt genomslag och grundtanken var att det skulle handla om hur skolan ska möta eleverna utifrån deras individuella behov och förutsättningar (Nilholm, 2007). Armstrong m.fl. (2010) ställer sig kritiska till inkluderingsens internationella spridning och menar att ideologin om inkludering är en filosofisk/social skapelse. De liknar den vid *haute couture* (på svenska skräddarsydd) som sedan ska anpassas till massproduktion vilket innebär att utfallet inte håller måttet i praktiken.

Haug påpekar i, Nilsson, Sandström och Stier (2014), att inkludering är ett sammansatt begrepp med många olika betydelser. Begreppet är beroende av nationella och lokala villkor och kontexter. Det betraktas ibland som ett alternativt begrepp till specialundervisning och då främst utifrån förhållandet mellan kollektivet och den enskilda individen i undervisningen. Armstrong m fl. (2010) lyfter fram två tolkningar av inkluderingsbegreppet, antingen använder man det för att diskutera på vilka sätt man ska hantera problem eller så ser man det som ett sätt att öka delaktigheten. Att begreppet i sig är närmast oantastligt då det står för en undervisning som präglas av jämlikhet, social rättvisa och jämställdhet är något som Haug understryker (Nilsson m.fl., 2014).

Inkluderingsbegreppet används i stor utsträckning inom specialpedagogisk forskning men är, enligt Lutz (2013), mer av ett teoretiskt begrepp och har liten bäring i den praktiska verksamheten i skolornas undervisning.

Denna undervisning i förskolan och skolan ska skapas. Ansvaret för det måste delas mellan alla som berörs av eller har ansvar för barn och ungdomars lärande. Det gäller bland annat politiker, de som driver skolan, lärare, elever, föräldrar och forskare. Det är när alla dessa aktörer mobiliseras som vi successivt kan lyckas förverkliga intentionen. Samtidigt är det i engagemanget hos dessa grupper som det framkommer meningsskillnader i uppfattningen av hur inkludering ska förstås i praktiken. När vi närmar oss det praktiska genomförandet av undervisningen kommer motsättningarna fram och blir tydliga. Då framgår det också klart att det är lärarna som får ta de största utmaningarna och det största ansvaret när idealen om inkludering ska förverkligas. Deras arbetsvillkor och kompetens är avgörande för om man ska lyckas. (Nilsson m.fl., 2014, s.10)

Lutz (2013) pekar även på att olika typer av människosyn och/eller syn på skolans uppdrag många gånger är orsaken till att inkluderingsbegreppet främst tolkas utifrån var eleven är

placerad. Om inkludering likställs med att alla ska vara placerade i samma rum blir det viktigt, enligt Nilholm & Göransson (2014), att fråga sig vilka konsekvenser inkluderingen får. Vidare vilka elever som är i behov av särskilt stöd beror enligt Isaksson (a.a) (Lansheim, 2010) på hur undervisande lärare identifierar och differentierar det avvikande från det "normala". En slutsats som dras är att det är skolklassen som står för referensramen då avgörande skall fattas om en elevs beteende är avvikande eller normalt.

Även om det är undervisningen som ska vara inkluderande finns det enligt skollagen (2010:800, kapitel 3, 11§) vid "särskilda skäl" möjlighet att besluta om att särskilt stöd ska ges i annan undervisningsgrupp (Lutz, 2013). Detta menar Nilholm (2006) alltid är en särlösning och inte inkluderande, men lägger till att upplevelsen av inkludering endast kan avgöras av individen själv. Att elever blir placerade i klassrum och grupper där undervisning och miljö inte anpassats efter individernas behov torde därför inte falla under inkluderingsbegreppets innebörd (Nilholm, 2006).

Asp-Onsjö (2006) för ett resonemang kring inkluderingsbegreppet där det delas in i tre delar; rumslig-, social- och didaktisk inkludering. Det rumsliga handlar om tiden eleven tillbringar med klassen. Det sociala handlar om elevens delaktighet i ett socialt sammanhang, medan det didaktiska handlar om hur undervisningen är anpassad. Ett resonemang som utgår från elev i skolproblematik snarare än differentierad undervisning.

Nilholm och Alm (2010) menar att det kanske inte är så konstigt att inkluderingsbegreppet tolkas olika då flera internationella studier använder inkluderingsbegreppet i sammanhang som beskriver elever med funktionsnedsättning som fått placering i en vanlig klass. Utgångspunkten är då att eleven ska anpassa sig till en reguljär undervisning vars utformning inte ifrågasätts. Många ville med ordet "inkludering" lansera ett nytt begrepp för att tänka kring undervisningen där begreppet innefattar att den vanliga undervisningen ska problematiseras och omgestaltas (Nilholm, 2017). Vidare menar Nilholm och Alm (2010) att det snarare är klassrumsmiljön och undervisningen som ska vara inkluderande för att inkludering ska nås. Sedan togs ordet inkludering, men inte begreppsinnbörden, över av andra som knöt det till sina vanliga sätt att tänka om undervisningen (Nilholm, 2017).

Nilholm och Göransson (2014, s. 57) anger fem kriterier som måste uppfyllas för att inkludering ska vara möjlig:

- gemenskap på olika nivåer
- ett enda system (till skillnad från ett för "vanliga" elever och ett för elever i behov av stöd)
- en demokratisk gemenskap
- delaktighet från eleverna
- att olikhet ses som en tillgång

Nilholm och Alm (2010) menar att ett klassrum endast är inkluderande om eleverna anser att det är det, men de blir ytterst sällan tillfrågade om hur de upplever undervisningen. Nilholm (2007) påpekar att "Ett inkluderande klassrum torde förstås innebära att olikheten ses som en

tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och sina sociala relationer” (s. 34).

Nilholm (2007) delar sin syn med Hattie (2009) gällande att det finns faktorer som är viktiga för att inkluderande processer ska uppstå i verksamheten. Några faktorer som påverkar är ett ledarskap med en klar vision, lärares kunskap och attityder, kompetensutveckling, flexibelt stöd, samarbete mellan elever och samarbete i undervisningen. Dessa faktorer utmärker skolor som inte bara möter elever i behov av särskilt stöd, utan som fokuserar på alla elever. Det handlar i grunden om hur skolan bör bemöta den grupp av barn som finns i verksamheten. De menar att det är viktigt att de som arbetar i skolan ser elevernas olikheter som en tillgång.

Ahlberg (2013) anser att ett stort dilemma gällande tolkningen av inkludering är att å ena sidan anses alla elever ha lika värde med full rätt att delta och forma gemenskapen, å andra sidan ska de uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg. Ahlberg (2013) menar till och med att dessa motsättningar som “finns inflätade i skolans styrdokument kan vara en bidragande orsak till att elever flyttas till smågrupper med intentionen att förbättra deras lärsituation” (s. 34). Nilholm (2007) pekar på samma sak; svårigheten i att skolan som system förväntas utveckla alla elever till en viss godkänd kunskapsnivå, samtidigt som systemet ska anpassa sig till att alla elever är olika. Han kallar det för *dilemmaperspektivet*.

Ofta talas det om inkludering utan att beröra exkludering. Nilsson m.fl., (2014) ser det som en nödvändighet att tala om inkludering utifrån exkluderingsbegreppet då förståelsen då blir djupare. De vill även belysa exkluderingen utifrån demokratiföstran i skolan utifrån vad det innebär för övriga elever om en elev skiljs från gruppens undervisning.

Enligt Nilholm och Göransson (2018) är en radikal syn på inkludering en gemenskapsorienterad definition:

Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarig för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. (s. 3)

4.4 Specialpedagogiskt perspektiv

Genom att utveckla och göra det specialpedagogiska området mer teoretiskt granskar forskare de vetenskapliga arbeten som finns och utifrån denna kunskap identifierar olika perspektiv (Ahlberg, 2013). Genom att ta det *relationella perspektivet* utgår man från inkluderingstanken medan om man intar det *kategoriska perspektivet* lägger man problematiken hos eleven vilket inte inkluderingsbegreppet står för.

I det *relationella perspektivet* är utgångspunkten att det är i mötet mellan individ, skola och samhälle som problem kan uppstå. Inom specialpedagogiken utgår man från det *relationella perspektivet* som lägger fokus inte bara hos eleven utan i hela miljön där eleven verkar. Elev *i*

svårigheter präglar synsättet och problematiken uppstår i mötet mellan individen och den omgivande miljön (Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson & Nilholm, 2015:13).

Det anses vara individen som har problem som behöver lösas då det *kategoriskt perspektiv* antas. Med detta perspektiv är synen att det är eleven själv som besitter problemet och det är egenskaper hos eleven som främst orsakar skolsvårigheter, en elev *med svårigheter* (Göransson m.fl. 2015:13). Fokus läggs på elevens fel och brister (Nilholm, 2007). Thomas & Loxley (2007) påpekar att det verkar frestande att klandra barnen själva när de misslyckas i skolan. Ett *kategoriskt perspektiv* används genom att förklaringen läggs hos eleven som kan beskrivas som känslotark eller har olika inlärningssvårigheter.

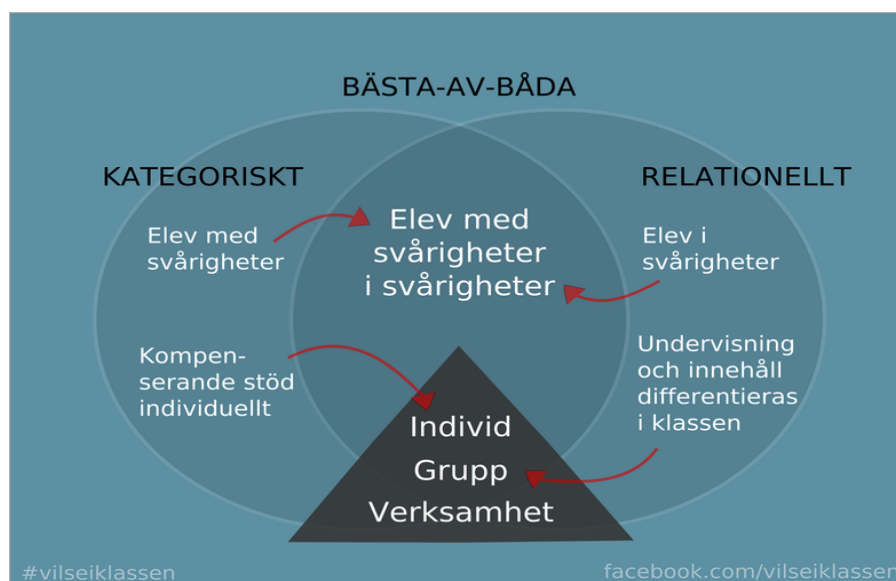


Bild från bloggen "Vilse i klassen" Hämtad 20181217: <https://vilseiklassen.wordpress.com/>

Emanuelsson m.fl. (2001) menar att man kan konstatera att det relationella perspektivet stämmer mycket väl med de utbildningspolitiska intentioner som legat till grund för nu gällande styrdokument för skola och utbildning. De poängterar dock att förbehållslöst framhålla detta perspektivs förtjänster i förhållande till det kategoriska perspektivet medför en betydande risk. Istället anser de att man ständigt bör utsätta utbildningspolitiken för kritisk granskning och analys. De anser att det relationella perspektivet bygger på den normativa utgångspunkten om att en inkluderande skola är bättre för alla elever än en mer segregerad skola och anser att även den utgångspunkten bör utsättas för kritisk forskning.

5. Metod

5.1 Val och motivering av metod och design

För att samla in data används två grundläggande metoder; kvalitativ och kvantitativ forskningsansats. Bryman (2011) menar att i de fall man vill tolka synsätt och utgå ifrån respondenternas berättelser är den kvalitativa forskningen att föredra. Vi ville i vår uppsats försöka förstå hur grundskollärare tolkar inkluderingsbegreppet. "Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?" (Kvale & Brinkman, 2014, s. 15). Vi använde oss av metodkombination genom att vi kombinerade vinjettmetoden med fokusgrupper vid insamlandet av vår empiri (Kvale & Brinkman, 2014). Vi ansåg att våra vinjetter kunde fungera som ett stöd vid samtalen i fokusgrupperna i syfte att få fram pedagogernas berättelser. Vid analysen av den insamlade empirin antog vi en hermeneutisk ansats då vi ansåg att den kunde vara en utgångspunkt vid bearbetning av resultat och analys. Det var just hur pedagoger tolkade inkluderingsbegreppet vi ville veta. Kvale och Brinkman (2014) menar att det i en hermeneutisk ansats handlar om möjligheterna att tolka och förstå informanternas svar snarare än att försöka kartlägga och finna en absolut sanning. Även Ödman (2007) anser att hermeneutik står för att söka efter olika innebörder hos sina informanter, där den främsta kunskapsformen blir tolkningen.

Vi valde att anta ett sociokulturellt perspektiv i uppsatsen då vi, liksom Björck-Åkesson och Nilholm (2007), menar att det sociokulturella perspektivet lyfter fram betydelsen av den kontext människor befinner sig och att lärandet skapas i samspelet mellan det kulturella samhället och individen. Skolverket (2013) anser att inkluderingsprocesser är en självklar del av hela skolans förhållningssätt och organisation då det tillhör skolans demokratiuppdrag. Uppsatsen syftade till att se om, och i så fall på vilket sätt, de grundskollärare som deltog var präglade av sin sociala kontext utifrån grundskolläraryrollen.

5.1.1 Vinjettmetoden

Jergeby (1999) är den författare som på ett sammanfattat och detaljerat sätt beskriver vinjettmetoden i sin helhet. Vi har därför valt att endast referera till Jergeby (1999) i detta sammanhang. Vinjettmetoden har använts i pedagogiska studier för att studera hur lika eller olika pedagoger resonerar kring företeelser eller begrepp. "Vinjettmetoden har använts i studier som riktar sig såväl till en bred allmänhet (dock som regel begränsad geografiskt) som till någon speciell målgrupp med någon särskild kvalitet, till exempel en yrkesgrupp, ett kön eller till en avgränsad åldersgrupp. (...) Ett litet antal undersökningar vänder sig till en definierad grupp, med en specifik kunskap eller erfarenhet" (Jergeby, 1999, s. 35).

Denna metod innebär att en definierad grupp får ta del av till exempel: berättelser, filmklipp, textutdrag, påståenden (även kallade vinjetter). Utifrån följdfrågor till vinjetten ger respondenterna sina svar och reflektioner. Vi ansåg att vinjettmetoden var användbar i uppsatsen då den tillhandahåller goda verktyg för att analysera och jämföra respondenternas svar. Vinjettmetoden kan medverka till att identifiera orsakssamband i respondenternas svar vilket kan bidra till ökad förståelse vid analys av resultatet. Jergeby (1999) tar upp att en vanlig

form för vinjettuppföljning är att använda sig av en skala, till exempel från 1-10, som utgår från ett påstående som respondenten får ta ställning till. Denna form är användbar för många studier framförallt då man vill redogöra för individers resonemang kring vinjetten.

En vinjett bör enligt Jergeby (1999, s. 26) uppfylla fyra grundkriterier:

- Den ska vara lätt att följa och förstå.
- Den ska vara logisk.
- Den ska vara trovärdig.
- Den ska inte vara så komplex att respondenten tappar tråden.

Vi valde att göra en tvådelad vinjett i syfte att först få en övergripande reflektion kring begreppet inkludering för att sedan låta pedagogerna konkretisera sina tankar via fyra påståenden. I vinjettens introduktion tog vi med en del av uppsatsens syftesbeskrivning för att ge pedagogerna en bakgrund och förståelse inför kommande samtal. Jergeby (1999) beskriver att vinjetterna ska vara verklighetsnära för att bli så trovärdiga som möjligt för respondenten. Vi konstruerade därför vår första vinjett (bilaga 2) utifrån ett utdrag ur läroplanen, som ligger till grund för all undervisning. Citatet nedan är taget från Lgr-11, kapitel 1, (Skolverket, 2011) som handlar om skolans värdegrund och uppdrag vilket vi kopplar inkluderingsbegreppet till.

Uppdraget är tydligt: "Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.(...) Skolan har också ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (Skolverket, 2011, s. 14 och s. 8).

Citatet följdes av en öppen fråga i vinjettens del 1 "*Så - när jag säger inkludering - vad tänker du då?*". Frågan togs från ett inlägg av Nilholm (2012) under ett seminarium som hölls av Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, Ifous, som passade vårt syfte och frågeställningar. Vår tanke var att introduktionen och citatet skulle få pedagogerna att tänka på inkludering utifrån sina egen erfarenheter.

I del 2 ville vi, som tidigare nämnts, att pedagogerna skulle konkretisera sina tankar kring inkludering genom att utgå ifrån att eleven "Kalle som går i klassen är i behov av särskilt stöd!" Pedagogerna fick ta hjälp av skalan 1-10 för att gradera hur väl varje påstående överensstämde med sin syn på inkludering. De fyra påståendena, konstruerade av Nilholm, som pedagogerna hade att ta ställning till fann vi i Helena Wallbergs blogg

[\(https://specialpedagogen.blog/2018/02/04/var-gar-gransen-mellan-vanlig-undervisning-och-extra-anpassningar/\)](https://specialpedagogen.blog/2018/02/04/var-gar-gransen-mellan-vanlig-undervisning-och-extra-anpassningar/):

- Kalle är placerad i klassen och i klassrummet
- Kalle är placerad i klassen och i klassrummet och trivs.
- Kalle är placerad i klassen och i klassrummet och trivs samt får en kvalitativ, tillgänglig undervisning.
- Skolan har organiserat för tillgänglighet för alla. Fokus på "learning communities" - lärmiljöer.

Varje påstående följdes av en 1-10-skala som var tänkt att hjälpa pedagogerna att ta ställning kring påståendena för att kunna föra en diskussion i fokusgruppen.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10
inte alls *mycket väl*

Kritiken som riktar sig mot vinjettmetoden är att den brister i möjligheten att ge pålitlig information om hur respondenten bedömer sitt eget handlande och sin egen situation. Kritiken gäller även att respondenterna ställs inför en kontext som de inte själva upplevt och därigenom har svårt att resonera på djupet kring (Jergeby, 1999). Vi ansåg dock att vår vinjett var verklighetsnära för pedagogerna vilket rimligtvis inte innebar att respondenterna ställdes inför en sådan risk.

5.1.2 Fokusgrupper

Wibeck (2010) anser att fokusgrupper är en användbar metod om man som forskare har en begränsad tid till sitt förfogande då de vanligtvis träffas endast vid ett tillfälle. På relativt kort tid kan man samla in data och vid en lyckad diskussion kan materialet komma att analyseras på olika sätt. Fokusgrupp som metod erbjuder också att diskussionen i stor utsträckning sker på deltagarnas initiativ. Genom denna metod minskar forskarens kontroll och makt i samspelet med gruppdeltagarna. På så sätt kan forskaren få en större inblick och förståelse i hur deltagarna lyfter fram sina egna erfarenheter och åsikter. Utifrån detta resonemang säger även Kvale och Brinkman (2014) att fokusgruppen inte har som syfte att nå samförstånd kring det ämne eller de frågor som diskuteras. Gruppen ska heller inte komma fram till några lösningar, utan fokus ligger på att föra fram olika uppfattningar inom ett givet ämne.

Det är viktigt att skilja mellan fokusgrupp och gruppintervju. För att definiera fokusgruppen kan tre viktiga ingredienser lyftas fram. Fokusgruppen är en metod för datainsamling i ett forskningssyfte, en så kallad *forskningsteknik*. Här kan fokusgruppen skilja sig från andra grupper som har ett annat syfte än forskning, till exempel undervisningsgrupper, arbetsgrupper. I fokusgruppen står också de interaktiva diskussionerna i fokus, vilket det inte gör på samma sätt i andra grupper där flera deltagare medverkar. Det handlar om att *samla in data genom gruppinteraktion*. Den sista ingrediensen som definierar en fokusgrupp är att *ämnet bestäms av forskaren* (Wibeck, 2010). Ämnet som ska diskuteras kan presenteras på olika sätt och vi valde vinjetter.

I fokusgrupper finns en samtalsledare som leder gruppen som en moderator, det vill säga att se till att gruppen håller sig till fokusområdet. Samtalsledarens uppgift är dock inte att ställa frågor som en traditionell intervjuare. I den mån det behövs, under samtalsgången, kan moderatören komma med nya infallsvinklar inom ämnet (Wibeck, 2010). Kvale och Brinkman (2014) framhåller att det mest centrala för moderatören är att få fram en stor samling synpunkter för det som är i fokus för gruppen. Uppgiften är också att skapa ett tillåtande klimat där gruppdeltagarna tillåts uttrycka personliga åsikter i ämnet. Vi valde att vara med båda två under samtalen. Den ena tog rollen som moderator och den andra som observatör. Detta för att få en

vidare inblick i diskussionen samt att få tillfälle att reflektera i direkt anslutning till samtalet en så kallad debriefing (Wibeck, 2010).

I vår uppsats har vi utgått från den mer ostrukturerade formen av fokusgruppintervju, vilket innebar att gruppens medlemmar talade med varandra i så stor utsträckning som möjligt och inte med moderatorn. På så sätt kunde gruppmedlemmarna på ett naturligt sätt låta diskussionen röra sig kring ämnet. En nackdel med denna typ av intervju är dock att diskussionen kan bli oorganiserad och i förlängningen svårare att analysera (Wibeck, 2010). I detta fall upplevde vi att vinjetten hjälpte till att hålla samtalet kvar vid ämnet.

Wibeck (2010) framhåller att det är många faktorer som spelar in på hur grupper fungerar, så även med fokusgrupper. Hur trygga deltagarna i gruppen känner sig inför att dela med sig av sina erfarenheter och tankar i grupper speglar hur användbar den genererade datan kommer att bli. Faktorer som påverkar gruppens dynamik kan delas in i tre kategorier. Den första kategorin är de intrapersonella faktorerna (individuella), där individens personlighetsdrag påverkar gruppens beteenden. Den andra är interpersonella faktorer, interaktionen mellan deltagarna. Den tredje och sista kategorin är miljöfaktorer inom vilka flera områden spelar roll för hur fokusgruppen ska interagera med varandra på ett gynnsamt sätt; *den fysiska omgivningen, territorialitet, de rumsliga arrangemangen samt rumsligt avstånd*.

En viktig fråga att ta ställning till, enligt Wibeck (2010) är om fokusgrupp som undersökningsmetod är den bästa för uppsatsen. Genom diskussioner ställer gruppmedlemmarna frågor till varandra, vilket är en stor hjälp till moderatorn som inte alltid vet vilka frågor som ska ställas näst. Däremot behöver man som forskare vara uppmärksam på att det som sägs inte alltid stämmer överens med verkligheten. Vi ville undersöka hur begreppet inkludering tolkas av en grupp grundskollärare och då var fokusgrupp ett bra redskap, då det är ett sätt att få insikt i andra människors upplevelser, eftersom vi tolkar ämnen och begrepp på olika sätt (Wibeck, 2010).

Det finns olika åsikter om hur många medlemmar det ska vara i en fokusgrupp. I boken Gruppykologi beskriver Svedberg (2016) att skillnaden mellan en liten och en stor grupp går vid sex personer. I den lilla gruppen är det lättare att både ta och ge feedback då det fysiska avståndet mellan medlemmarna inte är så stort. Det är lättare att vara anonym i en större grupp, vilket kan medföra att alla inte ges tillfälle eller tar tillfället att uttrycka sina åsikter. För att moderatorn ska få in så många synpunkter som möjligt kring det ämne som står i fokus menar Kvale och Brinkman (2014) att fokusgruppen ska bestå av sex till tio personer. För Wibeck (2010) är ett antal om fyra till sex personer lämpligt i en fokusgrupp. Hade gruppen varit färre än fyra är det lätt att någon väljer att ta en mer lyssnande roll och det bildas mer av ett tvåpartssamtal. Om fokusgruppen däremot får fler deltagare än sex personer är risken att medlemmarna talar med varandra i smågrupper eller att de mer tystlåtna personerna inte kommer till tals. Vi valde att gå på Wibecks (2010) och Svedbergs (2016) rekommendation om gruppstorlek om fyra till sex personer då vi önskade en så hög individuell delaktighet i samtalet som möjligt.

5.2 Val av undersökningsgrupp

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur några grundskollärare uppfattar begreppet inkludering och vilka perspektiv de utgår ifrån när de resonerar kring inkluderingsbegreppet. Vi tittade på olika urvalsmetoder och fick ta hänsyn till tidsaspekten och vår förförståelse för att massutskick till rektorer har en mycket låg svarsfrekvens. Vi gjorde därför urvalet med så kallat snöbollsurval (Bryman, 2011). Det vill säga att vi använde oss av kontakter, och kontakters kontakter, för att få tag på en rektor som var intresserad av att skolans pedagoger skulle delta. Vi var inte ute efter att få ett representativt urval av pedagoger utan ambitionen var att tolka och förstå några enskilda pedagogers erfarenheter och förståelse för inkluderingsbegreppet snarare än att beskriva, förklara och generalisera en större population.

När det gäller urval till fokusgrupper använder Wibeck (2010) begreppet strategiskt urval då ett mindre antal informanter deltar för att samtala kring en viss fråga.

Vi fick kontakt med en rektor som välkomnade oss till sin skola. Vi hade där ett 20-tal informanter som skulle delta på frivillig basis med uppmaning från rektor. Samtalen skulle ske under arbetstid i grupperingar som skapats slumpmässigt utifrån tider som erbjudits och valts. Dock anmälde sig ingen av pedagogerna på anmäld skola till våra fokusgrupper. Vi fick därför tänka om.

Arbetet med att hitta pedagoger började om. Denna gång fick vi använda oss av *frivilligt urval*, genom att vi vände oss direkt till pedagoger vi kände sedan tidigare. "Ibland kan ett sådant urval vara nödvändigt, det kanske är det enda sättet att få tag i en undersökningsgrupp" (Stukat, 2011, s. 70). Vi fick ihop tre fokusgrupper med vardera fem, tre och fyra pedagoger från olika västsvenska kommuner, det vill säga tolv pedagoger totalt. Gruppen om fem pedagoger arbetade på samma skola. Antalet deltagande pedagoger kan anses lågt men vi förstod att om vi hade haft många deltagare i en sådan här uppsats hade vi riskerat att analysen blivit ytlig på grund av tidsbrist. "Eftersom tanken med kvalitativa studier är att försöka upptäcka okända mönster och sätt att resonera kräver arbetet och den djupare granskningen mycket lång tid" (Stukat, 2011, s. 71).

5.3 Beskrivning av undersökningsförfarande

De tolv pedagoger som deltog i vår studie fick vårt informationsbrev (bilaga 1) samt en inbjudan med plats och tid mailat till sig. Gruppen om fem pedagoger träffade vi på deras skola där vi fick möjlighet att sitta ostörda en morgon under skolornas höstlov. Eftersom vi träffade dem under arbetstid ringde vi deras rektor och försäkrade oss om att vi fick lov att träffa pedagogerna på skolan och under arbetstid. Rektorn fick även information om vårt syfte samt tidsåtgång. De andra två grupperna träffade vi vid olika tillfällen och då i ett av kommunhusets grupprum. Det skedde utanför deras arbetstid.

Vi började våra fokusgruppssamtal med att presentera oss och syftet med vår uppsats, samt att vi avsatt totalt 60 minuter. Vi erbjöd pedagogerna att återigen få läsa informationsbrevet samt berättade att vi skulle spela in samtalet och att de när som helst fick avbryta om de så önskade.

Därefter förklarade vi att vår vinjett var uppdelad i två delar (bilaga 2). Första delen handlade om deras tolkning av inkluderingsbegreppet och i den andra delen ville vi att de skulle reflektera kring begreppet utifrån olika påståenden i syfte att fördjupa resonemangen. Vi arbetade sedan enligt följande:

Första delen:

- Fem minuter tyst enskild genomläsning samt egen reflektion.
- Moderatoren informerar om att alla ska få berätta i turordning medan övriga lyssnar.
- När alla har kommit till tals öppnar moderatoren upp för fri diskussion.
- Moderator bryter samtalet efter tjugo minuter.
- Insamling av underlagen till första delen.

Andra delen:

- Utdelning av den andra delen.
- Moderatoren gick igenom uppgiften muntligt, samt gjorde pedagogerna uppmärksamma på att de skulle gradera hur väl påstående stämde med deras tolkning av inkludering.
- Fem minuter tyst enskild genomläsning samt skattning.
- Moderatoren informerar om att alla ska få berätta i turordning medan övriga lyssnar.
- Genomgång av ett påstående i taget där varje deltagare berättade var på skalan de satt sin skattning, samt motiverat varför.
- När alla kommit till tals kring ett påstående gavs utrymme till öppen diskussion.
- Varje påstående behandlades på likartat sätt tills alla fyra påståenden var diskuterade.
- När hela andra delen var genomförd fortsatte diskussionen utifrån det som sagts tills moderator bröt.
- Insamling av underlagen till andra delen och avslutning.

Vid ett av samtalen var Fatima moderator och vid de andra två var Katarina moderator. Den som var moderator hade inte personlig anknytning till deltagande pedagoger.

5.4 Redogörelse av analysmetod

Enligt Wibeck (2010) finns det ingen speciell metod man använder för att analysera data från fokusgrupper. Ett vanligt syfte är dock att komma åt vad som sägs rent innehållsmässigt. Därav har vi valt att använda oss av en mer konventionell innehållsanalys som inleds med att man går tillbaka till syftet med undersökningen. Detta eftersom datainsamlingen och valet av analysmetod styrs av forskningsfrågan (Wibeck, 2010).

Vi valde att ljudinspela samtalen som sedan transkriberades i sin helhet. Sedan bearbetade vi det insamlade materialet utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar genom att placera citat under våra frågeställningar. Därefter sorterade och kategoriserade vi materialet utifrån centrala förståelser för begreppet inkludering (Kvale & Brinkman, 2014). Det första vi såg var att placeringsförståelsen var dominerande. Vid nästa genomläsning av materialet såg vi ytterligare kategorier växa fram och texterna omkodades till dessa.

Eftersom vi i vår uppsats varit inspirerade av en hermeneutisk tolkning tycker vi att den har varit hjälpsam i att se empirins helhet och delar och därigenom kunnat förstå informanternas svar. Vi var väl medvetna om att vår egen förförståelse, värderingar och erfarenheter kunnat påverka analysen av resultaten.

Enligt Wibeck (2010) är forskarens uppgift att dra slutsatser utifrån det man hittar i materialet. Genom att växla mellan helheten och delarna i analysförfarandet anser vi oss ha fått djupare förståelse för hur informanterna ser på begreppet inkludering och på så sätt kunnat dela in vår förståelse i flera kategorier. "På det hela taget handlar analysen av fokusgruppsdata om att *koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster*" (Wibeck, 2010, s. 100).

5.5 Diskussion av studiens tillförlitlighet

Reliabiliteten kan beskrivas som det mätinstrument man använder i studien för att mäta det man har för avsikt att undersöka, samt hur bra mätinstrumentet mäter. Inom en kvalitativ undersökning kan det finnas reliabilitetsbrister såsom feltolkningar av frågor, yttre påverkan eller dagsformen hos informanten (Stukát, 2011). Vi inser att flera faktorer kan ha påverkat våra deltagare. Faktorer såsom bekantskap med oss samt att vi är där i egenskap av specialpedagoger kan ha påverkat deras resonemang. Vår upplevelse var att samtliga deltagare förde ett prestigelöst samtal. De uttryckte även att samtalet hade varit lärande och icke värderande. Enligt Jergeby (1999) ställs informanterna inför samma kontext när vinjettmetoden används, vilket bidrar till att reliabiliteten ökar. Jergeby (1999) menar vidare att "påverkan såsom intervjuareffekt och påverkan av socialt tryck på respondenten kan också minimeras i vinjettsituationen" (s. 35). Vi är medvetna om att vi påverkar deltagarna genom val av vinjetter, men vi såg att vinjetterna bidrog till samtal kring inkluderingsbegreppet så som vi önskat. Deltagarna hade egen reflektionstid kring vardera vinjett vilket vi anser minimerade det sociala trycket. Att deltagarna sedan delade sina reflektioner i fokusgruppen innebar att de eventuellt påverkades av de andra gruppmedlemmarnas åsikter. Vi ser dock att samtalsklimatet i grupperna var tillåtande och att diskussionerna blev lärande. I fokusgrupper bör det vara samma person som modererar vid samtliga tillfällen för att på så sätt öka reliabiliteten (Wibeck, 2010). Vi hade inte samma moderator i grupperna på grund av vårt urval. Den av oss som var mest känd för de deltagande pedagogerna höll sig i bakgrunden för att påverka så lite som möjligt.

Enligt Stukát (2011) står validiteten för om man mäter det som man avser att mäta och att det alltid finns en risk till felkälla då man genomför en studie med människor. Vi anser att vi har en god validitet då vår avsikt var att undersöka hur grundskollärare tolkar begreppet inkludering, vilket vi har gjort. Vi anser även att våra frågeställningar har besvarats.

Våra resultat är inte generaliserbara med tanke på de, till antalet, få deltagare. Det vi kunnat bidra med är en inblick i hur några grundskollärare resonerar kring inkluderingsbegreppet.

5.6 Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets (2011) etiska principer för forskning inom samhällsvetenskap och humaniora i denna uppsats. Principerna består av fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

När det gäller fokusgruppssamtal är anonymitet omöjlig att garantera eftersom samtalen sker i grupp (Wibeck, 2010) vilket vi informerade deltagarna om vid uppstarten.

Informationskravet

Deltagarna informerades i form av ett informationsbrev (bilaga 1) via mail. Vid fokusgruppträffarna fick de återigen möjlighet att läsa informationsbrevet. Utöver det gav vi muntlig information om att samtalet skulle spelas in samt att de när som helst kunde avbryta. Information om hur vi skulle hantera materialet gavs; att ljudinspelningen skulle transkriberas, skrivas ut och tolkas och efter uppsatsens godkännande kommer ljudinspelningar, utskrifter samt insamlat material att förvaras på ett betryggande sätt. De fick erbjudande om att få ta del av den färdiga uppsatsen.

Den rektor vars pedagoger deltog fick information via telefon samt en personlig kontakt innan besöket.

Samtyckeskravet

Deltagande i fokusgruppen var frivilligt; pedagogerna lämnade sitt samtycke genom att anmäla sig till en fokusgrupp och kunde när de ville avbryta sitt deltagande. Rektor kontaktades och gav sitt medgivande för de deltagare som genomförde samtalet på arbetstid och i skolans lokaler.

Konfidentialitetskravet

Samtliga pedagoger som deltog i studien har anonymiserats så att de inte går att härleda via namn eller skola. Vi har även valt att skriva citaten mer skriftspråkslikt för att undvika igenkänning på grund av deltagarens specifika språkanvändning. Rektorn till de deltagare som genomförde samtalet på arbetstid informerades om att innehållet i uppsatsen skulle aidentifieras samt att skolan får möjlighet att ta del av uppsatsen. Samtliga deltagare har fått erbjudande om att få ta del av det färdiga resultatet.

Nyttjandekravet

Det empiriska materialet har enbart använts för denna uppsats och har inte spridits vidare. Materialet förstörs efter uppsatsens godkännande.

6. Resultat

I detta kapitel kommer vi att utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar redovisa resultatet, samt tolka och analysera det. Vi använder oss av tidigare redovisade historiska- och teoretiska bakgrund i kapitel 3 och 4. Rubrikerna har valts för att göra resultatet mer överskådligt och de kommer från de teman som visade sig under bearbetningen av empirin.

Uppsatsen syftar till att identifiera hur några pedagoger tolkar och använder inkluderingsbegreppet. Syftet är även att undersöka om det finns kopplingar mellan pedagogernas användning av begreppet och de tolkningar som nämns i den forskning vi har med om inkluderingsbegreppet. Under detta avsnitt presenteras vad som framkommit under de samtal som förts i fokusgrupperna utifrån de två vinjetterna (bilaga 2). Vi har valt att presentera ett övergripande resultat utifrån den första frågan i vinjetten. Det som framkommer i resultatet från vinjettens andra del har vi valt att presentera i underrubrikerna; Placering som förståelse av inkludering och Perspektiv. Vi namnger inte våra informanter utan använder istället benämningarna: *Grupp nr.* samt *pedagog nr.*, detta för att respektera konfidentialitetskravet samt för att vi ser dem som en homogen grupp av grundskollärare.

6.1 Resultat från vinjettens del 1

Här presenterar vi det övergripande resultat som kommit fram utifrån frågeställningen i vinjettens första del "När jag säger inkludering vad tänker du då?" (bilaga 2).

Efter en stunds tyst reflektion över frågan fick en i taget berätta om sin förståelse av begreppet inkludering. Pedagogerna var alla tydliga med att de ansåg att skolan ska vara inkluderande och att inkluderingstanken i det närmaste är oantastlig då den står för en demokratisk syn vilket stämmer väl överens med hur Haug diskuterar kring inkludering (Nilsson m.fl., 2014). Pedagogerna ansåg att skolan idag inte möter alla barns olika behov och funderade över hur inkluderingen då påverkar barnen.

Nej, jag tycker bara att det är jobbigt det här med inkludering till varje pris, för mig känns det helt galet för man ser ju att SÅ många barn verkligen inte mår bra. Alla klarar inte att vara i klassrummet. Så för mig är det inte förknippat med något positivt. Jag tycker det kan bli fel att man använder ett begrepp så ofta som kan vara förknippat med så mycket negativt. (Grupp 1, pedagog 1)

Jag vet inte vad vi skulle ha om vi inte hade inkludering? Hur tänker man då? Men organisationen på skolorna gör ju att vi som arbetar med eleverna får mycket svårt att jobba som vi borde. (Grupp 3, pedagog 1)

Nilholm och Alm (2010) menar att klassrummet endast är inkluderande om eleverna upplever det som sådant. Eleverna blir dock sällan tillfrågade om hur det upplever undervisningen. Pedagogerna hade många tankar kring hur och när eleverna upplever sig inkluderade men det framgick under samtalen att det snarare var antaganden än att de fört samtal med eleverna.

Hur vet du att de kände sig inkluderade? För du sa de kände det. (Grupp 2, pedagog 2)

Om vi talar om det här KASAM-begreppet, *känsla av sammanhang i samhörighet med andra*, så tror jag i och för sig att de även kan känna samhörighet och sammanhang med andra elever som också går i en mindre undervisningsgrupp. Men jag tror också att man kan känna den känslan om man går i ordinarie klass om undervisningen är differentierad på det sätt så att det når ut till de eleverna som finns i gruppen. (Grupp 2, pedagog 2)

Jag tycker att jag arbetar inkluderande så gott jag kan! Hur ska jag veta om andra ser det så? (Grupp 3, pedagog 3)

Pedagogerna upplevde att det var svårt att få ett grepp om vad begreppet står för och varifrån det kommit. Armstrong m.fl. (2010) samt Lutz (2013) anser att inkluderingsbegreppet är en teoretisk skapelse som verkar sakna bäring hos de som ansvarar för barn och ungdomars lärande. De flesta av pedagogerna kände inte till Salamancadeklarationen eller bakgrunden till inkluderingsbegreppets användande. De var överens om att det inte fanns någon samsyn oavsett om de arbetade på samma skola eller inte. Pettersson och Liljeroth (2011) funderar över om begreppet inkludering låser oss i tanken i stället för att öppna upp och om andra begrepp såsom delaktighet och tillgänglighet bättre skulle påverka förståelsen av vad som ska åstadkommas genom att arbeta inkluderande.

Det var jag som sa att jag inte vet om jag tycker det är ett bra begrepp. (Grupp 1, pedagog 3)

Ja, fast vi har ju väldigt mycket olika uppfattningar bara vi som sitter här, vi har ju ingen gemensam grundsyn. (Grupp 1, pedagog 2)

Det kanske räcker att man vet vad begreppet betyder och sedan kan man ju ha olika åsikter om begreppet. Men det är ju ändå inkludering, delaktighet, tänker jag. Sedan behöver det ju inte vara positivt men det är ju upp till var och en vad man tycker. (Grupp 1, pedagog 4)

Jag är mer för begreppet tillgänglighet för då fattar man mer vad man ska göra som lärare. (Grupp 3, pedagog 2)

Vidare diskuterades huruvida inkluderingsbegreppet implementerats hos personal i skolan och vad pedagoger förväntas ha för kompetens för att möta alla elever. Pedagogerna uttryckte att de saknade kompetens för att möta alla elevers olika behov. Nilsson m.fl. (2014) påpekar att det är lärarnas kompetens och arbetsvillkor som är avgörande om inkluderingstanken ska fungera i skolan. Likaså Hattie (2009) poängterar att lärarens kunskap och attityder är avgörande för att inkluderande processer ska uppstå i verksamheten.

Jag tänker att själva upplägget är ganska dåligt från början, att alla ska vara tillsammans i samma klassrum. Det var ingen som sa "men vet ni vad, då kan man undervisa på det här sättet!". Eller; "då finns det det här läromedlet som är utformat för inkluderade klassrum" utan då känns det som om, vad ska jag säga, man ska själv komma på hur det ska göras. Idag är jag som lärare så ensam i arbetet eftersom läromedlen inte är anpassade för att undervisa inkluderande. Det får man ju hitta på själv. (Grupp 2, pedagog 3)

Att alla ska inkluderas i den vanliga klassen, punkt, och därifrån löser man problemen och det tankesättet kräver väldigt stora resurser och anpassningar. (Grupp 2, pedagog 1)

Vem är skolan? Och vem får oftast ta hand om de här barnen? (Grupp 1, pedagog 1)

Det är ju rektor som har huvudansvaret. (Grupp 1, pedagog 5)

Men visst, men rektor jobbar ju inte direkt med eleverna...oftast inte, det är ju ändå pedagogerna. (Grupp 1, pedagog 4)

Har vi någonsin talat om vad inkludering innebär för min undervisning....nej...inte vad jag kan minnas. Vore inte det en grundläggande fråga att tala om i kollegiet? (Grupp 3, pedagog 4)

Pedagogerna funderade över hur differentierad en undervisning kan göras i grundskolan och frågan om vilka elever som tillhör särskolan diskuterades. Samtalet kom snarare att handla om integrering än inkludering utifrån hur Skolverket (2013) beskriver skillnaden. Någon visste vad som krävdes för att bli inskriven i särskoleverksamhet. Pedagogernas samtal kom då att kretsa kring de elever som inte tillhör särskolan men var i behov av särskilt stöd. Samtalen fördes kring elever som ansågs vara i skolproblematik snarare än om undervisningens utgångspunkt för en grupp elever med olika behov och tillgångar. Armstrong m.fl. (2010) menar att inkluderingsdiskursen ofta kommit att handla om olika sätt att hantera problem i undervisningen. Nilholm och Göransson (2018) beskriver också att trots att det förts arbete kring att förändra förståelsen för inkludering från att eleven definieras som avvikande och ska anpassas till skolan och undervisningen till skolans sätt att organisera sig utifrån att elever är olika så är den dominerande förståelsen att anpassa för eleven som kräver särlösningar.

Man ska ju ha ett IQ under 70 för att vara berättigad till särskolan annars ska man ju inkluderas i en vanlig klass och det kan ju bli väldigt tokigt tycker jag. (Grupp 1, pedagog 3)

Det kräver ju så mycket mer från dig och då kommer det fortfarande att finnas de, som du pratar om, som inte kommer att klara av klassrumsmiljön. (Grupp 2, pedagog 1)

Det behövs andra skolformer för elever som inte är särskolemässiga utan som en specialskola mer. Där man har möjlighet att ha de här ramarna som jag tänker att du jobbar med, den tydliga undervisningen....det är ju jättesvårt att ha den typen av undervisning på hel gruppnivå. Sedan försöker vi ändå med bildstöd, skriva på tavlan alltså gå igenom lektioner och mål och allt sådant men. Men det som de här barnen behöver är kanske tysthet, avskärmning... det är ju väldigt svårt att göra i ett klassrum. (Grupp 1, pedagog 4)

Det är galet att tro att EN lärare i en klass ska kunna anpassa för alla dessa individuella behov! (Grupp 3, pedagog 2)

Pedagogerna reflekterade även över hur undervisningen skulle kunna utvecklas och se ut om den inkludering, så som de förstod den, skulle kunna genomföras. Samtalen handlade en del om vad det innebär att arbeta och lära i en klassrumsmiljö där flera olika elevers varande och behov samlas. Vid vissa tillfällen berörde några pedagoger inkluderingsförståelse så som Nilholm och Göransson (2014) för fram i de kriterier som behöver uppfyllas för att inkludering ska vara möjlig. Även en sammanfattande bild av Asp-Onsjös (2006) inkluderingsdelar.

Jag tror det skulle bli färre och färre elever med särskilt stöd ju mer aktivt man arbetar med inkludering. Om man medvetet arbetar med att ha uppgifter till alla och att det inte får ske på bekostnad av deras välmående. Vi skulle se det mer som ett forskningsbaserat arbete där vi prövade: "Vi testade det, det funkade inte... då gör vi så är och så funkar det". Att vi gör det tillsammans. (Grupp 2, pedagog 3)

Ett klassrum är ju som ett öppet kontorslandskap och där i det öppna kontorslandskapet har vi små barn som ska sitta och läsa, det händer saker, vi har inga bänkar, barnen ska gå och hämta grejer..material, pennor som ska hämtas. Det är oerhört krävande. Själv behöver jag ganska tyst för att jag ska läsa en text och kunna fokusera. (Grupp 1, pedagog 5)

Skolan har ju ett demokratiuppdrag...så eleverna ska ju få möjlighet att träna sig på att vara i grupp och vara delaktiga. I samhället vill vi väl att det ska finnas en blandning där alla respekteras? Alla elever blir mer empatiska av att visa hänsyn...eller?!... och få förståelse för andra människors både styrkor och tillkortakommanden. (Grupp 3, pedagog 3)

6.2 Resultat vinjettens del 2

Andra delen av vinjetten (se bilaga 2) utgick från fyra olika påståenden som pedagogerna skulle gradera utifrån hur inkluderande de upplevdes. Utifrån graderingen fördes sedan ett resonemang kring inkluderingsförståelsen. Här upplevde vi att det huvudsakligen talades om inkludering utifrån de delar som Asp-Onsjö (2006) beskriver; rumslig-, social- och didaktisk inkludering, varför vi valt att göra en indelning utifrån dem.

Och det är precis det jag letar efter och det är där jag tycker att det här inkluderingsbegreppet blir knepigt. För vad är inkludering, vad innebär det? Är det att alla är i samma rum? Är det att du ska vara tillsammans, är det social inkludering eller är det inkludering att du ska i möjligaste mån lära om samma ämnesområden? (Grupp 2, pedagog 1)

6.2.1 Rumslig

I och med SIA-rapportens slutsats gällande att särundervisning inte visat sig bidra till bättre studieresultat togs beslutet under 1980-talet att stödåtgärder skulle ges inom den vanliga undervisningens ram. Det var undervisningen som skulle förändras för att ta hänsyn till elevernas specifika behov. Det visade sig dock att undervisningen inte förändrades och behovet av särskilning utanför elevens ordinarie grupp fortsatte att vara stort enligt Ahlberg (2013). Pedagogerna resonerade under samtalen om liknande dilemman. Det handlade om var eleven ska undervisas för att kunna nå målen eller för att inte störa klasskamrater.

Särskilt ansvar för elever med svårigheter att nå målen kan ju innebära en liten undervisningsgrupp. (Grupp 2, pedagog 1)

När sedan Salamancadeklarationen antogs, på 1990-talet, som trycker på att undervisningen ska anpassas till eleven och inte tvärtom, kunde det tolkas som att alla skulle undervisas i samma grupp och rum. Pedagogerna resonerade kring vilka krav som ställs på lokaler och material för att klara att möta den mångfald som representeras i ett klassrum. Elever med olika typer av behov och vad dessa skillnader kräver för resurser diskuterades. Vilka elever som är i behov av särskilt stöd och huruvida de ska undervisas särskilt beror, enligt Isaksson (Lansheim, 2010), på hur undervisande lärare identifierar det avvikande från det "normala". Han menar vidare att

det är klassen som står för referensramen vid avgörandet om elevens beteende är normalt eller avvikande.

Vilka passar ihop? Var får man plats? Det är mycket sådant som tar mycket tid och.... att försöka strukturera upp och särskilt då om de är utåtagerande.... går på både vuxna och andra elever.... det är inte lätt alltid. När man inte har den här ytan med extrarum och sådär. (Grupp 1, pedagog 1)

Nilholm och Göransson (2014) menar att det blir relevant att fråga sig vilka konsekvenser inkluderingen får om tolkningen av begreppet likställs med att alla ska vara placerade i samma rum. Nilholm (2006) anser inte att inkluderingsbegreppets innebörd möts i de situationer där elever blir placerade i klassrum och grupper där undervisning och miljö inte anpassats efter individernas behov. Pedagogerna resonerade på liknande sätt om att elevernas behov kan vara att undervisas på andra sätt eller på annan plats utifrån att lärare inte har förmåga eller resurser att anpassa undervisningen.

Man ska känna att man tillhör en grupp någonstans där man har bäst förutsättningar att utvecklas men det är inte nödvändigtvis i en vanlig klass. De andra barnen ska inte behöva ta smällarna utan då måste man lösa det på annat sätt. Så det här att alla barn ska gå i samma klass tror jag inte heller på. (Grupp 1, pedagog 4)

Att alla ska undervisas i samma klassrum och i storgrupp är.... det är liksom att sikta lite väl högt. Individer är olika och behöver olika miljöer och material för att lära. Det är nog inte ens en superpedagog som klarar att möta alla behov som finns i en klass på 25-30 elever! Eller? (Grupp 3, pedagog 1)

Återigen samtalades det om att läraren har ansvar för att eleverna ska nå kunskapsmålen och att det påverkar synen på hur och var stödet till eleven bör ges. Nilholms (2007) dilemmaperspektiv kan knytas till detta resonemang. Här lyfts inkluderingsförståelsen utifrån att eleven blir exkluderad om den inte hänger med i den undervisning som sker i klassrummet.

Känns som om det varit lite kritiserat att lyfta ut elever men skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar inte når målen och då tänker jag att då skulle vi kunna arbeta med särskilda undervisningsgrupper för att de ska kunna bli inkluderade och inte exkluderade i klasserna. (Grupp 2, pedagog 1)

6.2.2 Social

Pedagogerna framhöll betydelsen av att få känna en gemenskap, delaktighet och samhörighet i skolan som en viktig del av inkluderingsbegreppet. Det gör även Nilholm och Göransson (2014) genom sina kriterier för inkluderingsuppfyllelse.

Jag tror absolut man behöver en samhörighet i en helhet, tror de flesta behöver känna att man hör till en grupp eller till en klass och kan få vara delaktig i de situationer eleven klarar för någonting har ju alla elever som de skulle kunna lyckas med i en helhet tror jag. (Grupp 2, pedagog 2)

Det är viktigt att få känna tillhörighet och bli sedd för att växa som människa. (Grupp 3, pedagog 4)

En pedagog berättade om sin erfarenhet av att arbeta med en speciell metod i matematikämnet där inkluderingstanken var grundläggande. Undervisningsmaterialet har bearbetats och forskats fram för att möta olika elevers behov. Fördelarna denna pedagog upplevt av arbetssättet beskriver Nilholm (2007) som ett inkluderande klassrum där olikheter ses som en tillgång i arbetet.

Det är så häftigt för alla får en utmaning för att man har tittat på hur man kan bygga på en och samma uppgift så att det blir jämställt. De här eleverna som alltid har arbetat med speciallärare eller haft sina egna uppgifter sitter plötsligt med alla andra. Och dom har ju varit så här *WOW det här är första gången jag arbetat med mina klasskamrater!* (Grupp 2, pedagog 3)

Att elever kan få svårare med socialt samspel ju äldre de blir var något som samtalades om i samtliga fokusgrupper. Skolverket (2013) menar att integreringssynen kännetecknas av att de problem som uppkommer kring en elev individualiseras och blir elevens problem. De menar liksom Egelund, Haug och Persson (2006) att elevernas olikheter behöver ses som resurser i den dagliga tillvaron och att alla har rätta att utifrån sina förutsättningar utvecklas tillsammans.

“Kalle” om han går i åk 1,2 3 skulle han vara mycket mer i klassen än senare. Ju äldre de blir desto svårare blir det för dem att gå i klass- då tänker jag social inkludering. Ju yngre desto enklare, tänker jag. (Grupp 1, pedagog 3)

Men det känns som så här, om vi gör allt för att undervisningen ska vara kvalitativ och den ska vara tillgänglig och differentierad, det jobbar vi stenhårt med, så återstår ändå det sociala. Och där kan vi ju också lägga in kooperativt lärande och så för att underlätta i det. Men det är den svåraste nyckeln när man ändå inte känner att jag förstår inte vad de pratar om på rasterna, vi leker inte ens på samma ställe. Det ökar med åren anser jag. (Grupp 2, pedagog 1)

Men sen vet jag att de hade jättemycket konfliktsamtal i lilla gruppen och det är ju en sak som jag tänker att mainstream-barnen inte orkar med liksom man vill inte hålla på med exempelvis “du tittade på mig konstigt” alltså “nej, det gjorde jag inte”. De kan inte relatera till den här konflikten alls och då fick eleverna i lilla gruppen träna på att hantera olika situationer utan att alla skulle sitta och lyssna. (Grupp 2, pedagog 3)

Vidare handlade en del samtal om integrering. Då berättades det om undervisningsgrupper som var segregerade men som integrerades i en klass vid väl avvägda tillfällen i syfte att uppnå social gemenskap. Skolverkets modell (2013) visar tydligt på hur dessa tankar kan modelleras.

Som sagt för att de befinner sig i en liten grupp där det inte finns lika många att ta hänsyn till. Jag tror att det är, kan vara, en bättre lösning för alla parter så länge de eleverna i den mindre gruppen känner att ja det här blir bra och de i den stora klassen också känner att det här blev bra. Så att det inte blir konstigt. (Grupp 2, pedagog 3)

Men de barnen (i stora klassen) kunde komma in från en rast och säga “jag tror den har en jobbig dag idag för hen satt i ett träd och skrek” och då liksom, att de använder de orden istället för “vad var det för en idiot som freaka ut” eller nåt. Det blev ju fantastiska barn i den andra klassen alltså det var ju det som var det häftigaste. Gud vilka ödmjuka ungar! som man fick i den stora gruppen. (Grupp 2, pedagog 3)

6.2.3 Didaktisk

Ahlberg (2013) och Nilholm (2007) anser att det finns ett dilemma i tolkningen av inkludering i skolan då alla elever anses ha lika värde med full rätt att delta och forma gemenskapen men att de även förväntas nå samma kunskapsmål på samma tid. Detta var något som pedagogerna uppehöll sig vid också. De uttryckte svårigheter kring att anpassa både lärmiljö och uppgifter så att det skulle möta alla elevers behov.

Jag tänker att det ställer väldigt höga krav på uppgiften eleven ska göra. Om alla ska vara i samma klassrum och utmanas och utvecklas. Ett alternativ är ju att ge alla olika uppgifter.... eh... jag skissade lite. Ett alternativ är väl att se inkludering som att alla befinner sig i samma klassrum eller så kan man se det som att alla arbetar inom samma kontext. (Grupp 2, pedagog 3)

Det som vi nog alla vill är väl att eleverna känner sig trygga i skolan och att de utvecklas kunskapsmässigt. Ibland är det liksom mer de sociala bitarna som sätter stopp för kunskapsutvecklingen kan jag tycka. Det är svårare att arbeta med de eleverna....det är så mycket som måste stämma för att lärande ska ske. (Grupp 3, pedagog 4)

Det andra är ju mer att man har elever som av olika anledningar i det sammanhang de befinner sig i klassrummet inte kan nå sin fulla potential. Det är det som jag tycker är svårt. Att forma undervisningen tycker jag är, inte lätt, men lättare än att någon prasslar med papper och det stör någon så mycket att man inte kan koncentrera sig - det är ju svårt! (Grupp 2, pedagog 2)

Ahlberg (2013) menar till och med att motsättningar som finns inflätade i skolans styrdokument kan bidra till att elever särskiljs med intentionen att förbättra deras lärsituation, vilket pedagogerna gav uttryck för när de diskuterade inkludering och kvalitativ undervisning.

Har eleverna den här pedagogen så tror jag att de får det men vissa elever har en elevassistent som inte är utbildad som ska stötta upp de här eleverna på den här skolan och då är det ju väldigt varierat. Har man ett litet rum och har man utbildad pedagog så får man det för den vet, men annars är det ju ett par som inte får det...som det blir mer fel för kan man säga. (Grupp 1, pedagog 4)

Jag är faktiskt också helt inne på samma linje, beroende av assistent blir "Kalles" undervisning mer eller mindre kvalitativ. Det kan ju bara vi intyga när en viss assistent saknas kanske den kvalitativa undervisningen för en viss elev blir lite lägre.... eftersom möjligheterna att vara där inne och vara tillgänglig hela tiden finns ju inte och det krävs.... det beror helt och hållet på assistenterna. Precis som du sa kan jag tänka att de här assistenterna kanske ska hjälpa huvudläraren istället för att stötta upp dessa elever, man kanske ska tänka om där. Tror det är helt rätt också att de som har kompetensen ska vara med dom som inte klarar målen. (Grupp 1, pedagog 1)

Ett par pedagoger var inne på att det är undervisningen som ska problematiseras och omgestaltas och att det är klassrumsmiljön som ska vara inkluderande för att inkludering ska nås. Det är på det sätt som Nilholm (2017) och Nilholm och Alm (2010) menar att det är tänkt att inkludering nås.

Jag tänkte så här: *"Kalle är placerad i klassen och i klassrummet och trivs samt från en kvalitativt tillgänglig undervisning"* och då tänker jag att vi är två pedagoger i klassen och då är jag tillsatt att se till att barnet får en kvalitativ undervisning och det tror jag att vi som pedagoger kan utveckla. Genom att ha

undervisning på olika sätt och tydliggöra så att vi kan bemöta "Kalle" och alla andra barn med behov i klassrummet. (Grupp 1, pedagog 5)

Men, om jag ordnar min undervisning och mitt material så att alla kan vara med, då är väl det inkludering? Svårigheten är väl att klara det fullt ut....alltid. (Grupp 3, pedagog 1)

6.3 Perspektiv

Ahlberg, 2013, presenterar två perspektiv som sprungit ur specialpedagogisk forskning: det *relationella perspektivet* där man utgår från inkluderingstanken samt det *kategoriska perspektivet* då man lägger problematiken hos eleven.

Nedan presenterar vi reflektioner från lärarna som vi tolkar är sprungna utifrån vardera perspektiv.

6.3.1 Relationellt

I det *relationella perspektivet* lägger man fokus inte bara hos eleven utan i hela miljön där eleven verkar. Elev *i svårigheter* präglar synsättet och att problematiken uppstår i mötet mellan individen och den omgivande miljön (Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson & Nilholm, 2015:13).

Min tanke är också att alla ska vara med i den ordinarie undervisningen. Tänker att det alltid är därifrån vi startar i alla fall. (Grupp 1, pedagog 3)

Det är ett hantverk. (Grupp 1, pedagog 5)

Nilholm och Göransson (2018) samt Armstrong m.fl. (2010) är kritiska mot det faktum att inkluderingsdiskussionen kommit att handla om elever som upplever svårigheter i skolan. De vill istället att vi ska tala om inkludering utifrån hela gruppens spektrum av olikheter samt att undervisningen och dess miljöer från början konstrueras för mångfald. Pedagogerna uttrycker en önskan om att ordna en miljö och undervisning som möter alla.

Vi gör ju det vi kan för att Kalle ska trivas och fungera väl i klassrummet och i klassrumsmiljön men sedan om han inte gör det....men vi gör vad vi kan för att han ska göra det. (Grupp 2, pedagog 1)

Det är ganska små klassrum och svårt att skärma av och dela av och göra lärmiljöer som kanske skulle kunna vara bättre för vissa elever som kanske klarar av att sitta i grupp men som kanske inte behöver se alla. Vi jobbar ju också mycket med det här att få med så många som möjligt genom våra bildstöd och andra saker i lärmiljön som gör att vi organiserar oss ganska medvetet ändå för att vi ska försöka få med eleverna, den stora massan elever. Jag tänker på hur strukturerade vi är för de här eleverna ofta har behov av det. Anpassningar som gynnar alla. (Grupp 1, pedagog 5)

Att kartlägga gruppen och planera utifrån de behov man får syn på hade ju varit det bästa! (Grupp 3, pedagog 4)

Nilholm (2007) och Hattie (2009) lyfter fram faktorer som är nödvändiga för att inkluderande processer ska uppstå i verksamheten. Det handlar, enligt dem, bland annat om ledarskapet,

lärares kunskap och attityder samt samarbete, både mellan elever och mellan personal. Pedagogerna uttryckte en oro över att sakna kompetens för att möta olika behov de ser att eleverna har i skolan.

För mig är det att alla ska kunna ta del av undervisning fast på olika sätt. Det kräver väldigt mycket av oss alla berörda, både de andra eleverna och de som är inkluderade och personal. (Grupp 1, pedagog 4)

Har vi lärare den rätta kompetensen att möta dessa elever på bästa sätt? Jag känner att jag inte har det, de har rätt att få någon som är kompetent nog att kunna möta dem. (Grupp 2, pedagog 1)

Fast är det vi som är ansvariga, är det inte skolan som sådan, det är ju inte vi med den utbildningen vi har? Vi har ju inte den kompetensen. (Grupp 1, pedagog 4)

Jag känner att jag inte vet hur jag ska planera för att möta alla olika behov. Det handlar ju både om kunskapsmässiga behov, och då upplever jag mig mer kompetent, men även omja mer sociala behov som kräver metoder som....inte jag vet något om i alla fall. (Grupp 3, pedagog 1)

Pedagogerna beskrev situationer där verksamheten organiserats för att möta de behov som identifierats i gruppen. I dessa fall hamnade diskussionen i elevernas behov snarare än var de var placerade. Lutz (2014) menar att det många gånger kommer att handla om människosyn och eller syn på skolans uppdrag när inkluderingsbegreppet ska förstås och implementeras.

Och sedan att vi har den där fingertoppskänslan att vi ser eleverna med en gång att man känner dem så pass väl. När en elev kommer på morgonen så ser jag med en gång att det här är inte bra idag, ska hen få gå in och sätta sig då...hur gör jag för att hen ska ändras under dagens lopp. Det är hela tiden en vågskål, att känna av....idag kan jag inte sätta de här kraven för idag går det inte. Jag vill gärna att hen ska delta men hen fungerar inte i storgrupp, extra ljudkänslig eller extra irriterad över någonting, tål inte de andra den dagen. (Grupp 1, pedagog 3)

Denna elev har tillgång till sitt grupprum, hen har tillgång till att vara i klassrummet hen har en position i klassrummet där hen lätt kan smita undan när hen tycker att det bli för högljudd nivå eller inte riktigt orkar då smiter hen undan och sätter sig i sitt grupprum. Och så väntar en pedagog liten stund och så möter man upp där inne. (Grupp 2, pedagog 3)

6.3.2 Kategoriskt

I det *kategoriska perspektivet* är synen att det är eleven själv som besitter problemet och det är egenskaper hos eleven som främst orsakar skolvårigheter, en elev *med svårigheter* (Göransson m.fl. 2015:13). Denna syn faller inte under inkluderingsbegreppet.

Var drar man gränsen då? Vilka svårigheter ska eleverna ha för att de ska särskiljas. (Grupp 2, pedagog 1)

Det är kontroversiellt på något sätt...det är fult att inte vilja inkludera alla i absurdum. (Grupp 1, pedagog 4)

Fokus läggs på elevens fel och brister (Nilholm, 2007). Thomas & Loxley (2007) påpekar att det verkar frestande att klandra barnen själva när de misslyckas i skolan. Ett *kategoriskt*

perspektiv används genom att förklaringen läggs hos eleven som kan beskrivas som känslolästark eller har olika inlärningssvårigheter. Pedagogernas resonemang kom att handla om de elever som av olika anledningar är i behov av anpassade lärmiljöer.

Det var ju så att vi hade... det var jättesvårt att hantera dom på grund av att de var så utåtagerande. Flera barn i samma klass, vi hade fyra stycken som gick på både personal och andra barn, välte hyllor och vid minsta lilla så triggades det igång och det var inte roligt. Då byggde de upp så att vi fick två grupprum och då var liksom klassen där ute och de kunde vara med på vissa timmar, korta stunder och genomgångar och sedan fick de gå in i sina rum och jobba med en pedagog. Så jag hade två och en annan pedagog hade två. Så kom de ut och åt lunch och sådär. (Grupp 1, pedagog 1)

Tänker att vissa fungerar inte, att man kan vända sig ut och in med inkludering, inkludering...men inte för inkluderingens skull...neej . (Grupp 2, pedagog 1)

Där har vi just de där som inte fixar att vara i klassrummet. (Grupp 1, pedagog 1)

Enligt Gerrbo (2012) lägger vi betoningen på *skola* i *En skola för alla*. För att betoningen ska hamna på *alla* i *En skola för alla* krävs att verksamheten organiseras för alla elever som är där. Det innebär dock en stor utmaning för pedagogerna att hantera, enligt Ahlberg (2013), då elevernas stora variation av behov, förutsättningar, kunskaper och erfarenheter ska mötas. Pedagogerna uttryckte att utmaningen var stor och om grundskolans ordinarie organisation var lämpad för *alla* elever.

Vilka passar inte att inkluderas, vilka ska vara i en liten grupp på en annan skola? (Grupp 2, pedagog 2)

Jag tror att de kan känna sig mycket mer inkluderade kanske i särskolan eller i en annan typ av skola. (Grupp 1, pedagog 4)

Det här att vissa skolor togs bort för några år sedan för elever med autism t.ex. Det var vi ju liksom inte förberedda på i grundskolan. De behöver ju ofta väldigt speciella lösningar och vi lägger massor av resurser på dem. Vad innebär det för andra elever i klassen? (Grupp 3, pedagog 3)

Diskussionen kring skolans olika uppdrag kom att ställa kunskap mot sociala färdigheter hos pedagogerna. Det framkom att det som pedagogerna anser som deras huvudsakliga uppdrag är kunskapsuppdraget. Nilholm (2007) kallar det krav på delaktighet och måluppfyllelse för dilemmaperspektivet som han anser är viktigt att ta hänsyn till då inkludering ska förstås. Salamancadeklarationens budskap, som finns inbäddad i Lgr-11, är tydlig med att en inkluderande skola ska, närhelst det är möjligt, se till att alla barn undervisas tillsammans oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. Samtidigt vill Assarson (2009) att vi funderar över vilka risker det kan finnas med att glömma enskilda elevers behov i en iver att sträva mot en skola för alla och inkluderande undervisning. Nilholm (2015) påpekar dock att om vi likställer inkludering med att alla ska vara placerade i samma rum så får det konsekvenser som inte är gynnsamma för vare sig elev eller lärare.

Det handlar om ett mål som vi har för samtliga av våra elever. Hur de kommer dit är inte det viktiga utan att de kommer dit. För att gå rakt på sak då... alla miljöer passar inte alla barn. Eller alla människor. Jag

tänker att mindre grupper är en variant, anpassad undervisning. Fokus är att nå kunskap, kan man ju tänka. (Grupp 2, pedagog 1)

Att inte ha rum eller utrymme där elever kan arbeta enskilt eller i grupp har jag sett är förödande för vissa elevers och... ja.. även gruppens välmående. Jag undrar hur en skolbyggnad skulle se ut om alla skulle kunna bli bemötta precis efter sina behov?! (Grupp 3, pedagog 2)

Vi har tankar, vår skola står för väldigt bra tankar det är inte tal om något annat men vi har ett besvär att få till det. Så är det. Då är frågan blir det då en kvalitativ undervisning och mitt svar på det är, nej det blir det inte. Därför att det är den här bredden av barn både kunskapsmässigt, och det kan man ju komma över, men rent med olika problematik och då särskilt en grupp som jag tänker på. Det blir så otroligt tydligt. (Grupp 2, pedagog 1)

6.3.3 Sammanfattning av resultat

I resonemanget kring inkluderingsbegreppet ser vi att pedagogerna utgår ifrån enskilda elever i skolsvårigheter. Forskarna framhåller att begreppet står för att man utgår från helheten/undervisningen som ska anpassas till delarna. Pedagogerna diskuterar oftast begreppet utifrån rumslig-, social- och didaktisk inkludering. I forskningen skrivs det fram att inkludering är ett ideologiskt/teoretiskt begrepp som har liten bäring i praktiken, vilket bekräftas av pedagogernas resonemang. Pedagogerna uttrycker ett dilemma i att vilja tillgodose alla elevers behov samtidigt som de saknar förutsättningarna i verksamheten.

7. Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt för vi en diskussion kring metod och resultat. Avsnittet delas in i tre delar; första delen behandlar metod, andra delen urval och den tredje där resultatet diskuteras. Till sist har vi en avslutande diskussion där även förslag på framtida forskning ges.

7.1 Metoddiskussion

Målet har varit att påbörja en förståelse för hur grundskollärare tolkar begreppet inkludering. Utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar valde vi en hermeneutisk ansats i tolkningsprocessen, ett sociokulturellt perspektiv i vårt urval samt kvalitativa metoder för genomförandet. Utifrån syfte och frågeställningar ansåg vi att en kvalitativ metod passade bäst och vi kunde på så sätt utesluta en kvantitativ metod.

Fördelen med att använda oss av vinjetter var att alla pedagogerna utgick från samma frågeställningar. De fungerade som samtalsstöd i samtalet de förde med varandra. Vi upplever även att detta bidrog till tillförlitligheten då pedagogerna själva styrde samtalets riktning. Vinjettens andra del visade sig vara lite svårtolkad och vi fick därför gå in och ge exempel på hur vinjetten kunde användas i tankeprocessen kring inkluderingsförståelsen. Vi inser att detta möjligtvis kan ha påverkat tankegångarna hos pedagogerna och på så sätt eventuellt bidragit till att sänka reliabiliteten.

Valet av fokusgrupper upplevde vi som en givande metod då vi ville veta hur pedagogerna tolkade inkluderingsbegreppet. Kombinationen av vinjett och fokusgrupp innebar att deltagarna fick möjlighet att driva samtalet på ett relativt självständigt sätt, vilket vi upplevde bidrog till att det som sades var öppna och ärliga reflektioner. Deltagarna delgav oss även tankar om metoderna som lärande och viktiga för sin profession.

Genom att vi valde att spela in och transkribera alla fokusgruppsamtal har det bidragit till tillförlitligheten då vi fått med allt som sagts. Det har även bidragit till att vi kunnat bearbeta materialet på ett, för oss, tydligare sätt. Mönster och kategorier har blivit synliggjorda.

Om tid funnits hade vi kompletterat med intervjuer i syfte att få en fördjupad beskrivning av tolkningen av begreppet inkludering. Vi upplevde även att vi under samtalens gång gärna hade planerat för att ställa fördjupande frågor, men hade varken tid eller metod för det.

7.1.1 Urvalsdiskussion

Vi hade som utgångspunkt att genomföra vår undersökning på en skola med ett lärarkollegium och fick kontakt med en rektor som var intresserad. Tanken var att med hjälp av det sociokulturella perspektivet kunna se om tolkningen av inkluderingsbegreppet påverkades av den kultur de verkade i. Tyvärr blev responsen för låg från skolans pedagoger för att vi skulle kunna genomföra det som var tänkt.

Vi valde istället att kontakta de pedagoger vi hade i vårt kontaktnät för att bjuda in dem till samtal. Det var med stor svårighet vi fick ihop våra tolv deltagande pedagoger. I en av

grupperna fick vi ett avhopp vilket innebar att endast tre grundskollärare deltog i det fokusgruppsamtalet. Enligt Wibeck (2010) bör grupperna inte understiga fyra personer då det riskerar påverka samtalet. Vi upplevde dock att alla var involverade och aktiva i samtalet. Pedagogerna som deltog hade alla erfarenhet av att undervisa i grundskolan, vilket blev det sociokulturella perspektiv vi kom att utgå ifrån.

En fundering vi har utifrån vår svårighet att hitta pedagoger, som ville eller kunde delta under ett 60 minuter långt samtal, är vad det innebär för vidare forskning i skolan. Pedagogers deltagande i olika typer av undersökningar är nödvändiga för skolutveckling.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med uppsatsen är att studera hur några grundskollärare tolkar och använder inkluderingsbegreppet. Syftet är även att undersöka om det finns kopplingar mellan pedagogernas användning av begreppet och de tolkningar som nämns i forskningen om inkluderingsbegreppet. Vi anser att våra forskningsfrågor blivit besvarade med hjälp av de metoder vi använt. En svårighet som vi upplevt är att finna forskning rörande hur pedagoger tolkar inkluderingsbegreppet. Det är även något som Göransson och Nilholm (2014) påpekar och finner anmärkningsvärt.

Den historiska tillbakablicken visar på en lång tidsperiod under vilken grundtankarna gällande skolans möjligheter och skyldigheter att möta alla elever utifrån deras behov och styrkor framkommer. En strävan har alltid funnits om en-skola-för-*alla* men i forskningstexterna samt utifrån vad pedagogerna framhåller så är vi ännu inte där. Forskningen verkar vara överens om att olikheter ska ses som en tillgång i klassrummet och att det är helheten som ska anpassa sig till delarna och inte tvärtom. Dock visar det sig även i forskningslitteraturen vara svårt att inte utgå från elever med funktionsnedsättningar då inkluderingsbegreppet ska definieras och diskuteras. Även om det betonas att inkluderingsförståelsen ska utgå från gruppen/helheten så hamnar även forskarna i olika definitioner såsom Ahlberg (2013) beskriver. Det är då kanske inte så förvånande att även pedagogerna diskuterar inkluderingsbegreppet utifrån elever med problem som ska inkluderas i klassen det vill säga tolkar inkludering som integrering.

Det verkar finnas en svårighet i att förhålla sig till att det både finns elever med svårigheter och elever i svårigheter. För att kunna differentiera och anpassa undervisningen behöver pedagogen få syn på elevernas individuella behov men oftast skulle det inte behöva innebära särlösningar för eleven utan en förståelse för hur undervisningen ska ordnas. För att detta ska ske behöver pedagoger samtala och samplanera. Det är även nödvändigt att skolans organisation är ordnad så att det finns en flexibilitet både i lokaltillgång och grupperingar.

Forskningen visar att det är få som förstår inkluderingsbegreppet så som det i teorin är tänkt att förstås. I Sverige har olika begrepp för inkludering använts genom åren vilket kan ha bidragit till en begreppsförvirring. En tolkning av att pedagogerna är kritiska till inkluderingsbegreppet kan vara att det inte implementerats på ett systematiskt sätt inom skolan. Skolans styrdokument vilar bland annat på Salamancadeklarationen som poängterar att lärmiljön ska se till alla elevers

olikheter. Det som framkom i samtalen med pedagogerna var att de inte kände till Salamancadeklarationen. Eftersom skolans styrdokument genomsyras av tanken om att se olikheter som en tillgång utan att inkluderingsbegreppet skrivs ut blir det nödvändigt för pedagoger att känna till underliggande dokumentation.

När Salamancadeklarationen antogs och fick genomsyra skolans styrdokument ledde det till en förväntan på lärarna att arbeta inkluderande, en förväntan som inte föränleddes av ett implementeringsarbete vilket har bidragit till att begreppet tolkats mycket olika. I pedagogernas samtal gällande inkluderingsbegreppet blir det synligt att de utgår från olika perspektiv och delar i sin förståelse. Många talar om inkludering utifrån var eleven är placerad och upplever en frustration över att sakna kompetens och förutsättningar att bemöta varje elev utifrån dennes behov och styrkor. Samtidigt poängterar pedagogerna att de anser det värdefullt för alla elever att känna delaktighet och tillhörighet i ett större sammanhang. Det framkommer i samtalen att pedagogerna finner att teori och praktik är svåra att förhålla sig till gällande inkluderingen. Lutz (2013) påstår att det finns liten bäring i den praktiska verksamheten i skolornas undervisning då det är mer av ett teoretiskt begrepp.

Pedagogernas resonemang kring inkluderingsbegreppet uppfyller kriterierna för ett kategoriskt perspektiv då diskussionen handlar om hur undervisning ska ordnas för elever med olika svårigheter att följa den ordinarie undervisningen. Det framkommer att olika typer av särlösningar och kategoriseringar av elever görs utifrån en strävan hos pedagogerna att samtliga elever ska trivas i skolan och nå kunskapsmålen. De är för inkludering men anser inte att de får förutsättningar att arbeta inkluderande. Oro över elevernas välbefinnande, i en skola som inte är organiserad för inkludering men där pedagogen förutsätts arbeta inkluderande, framkommer.

Resultatet vi fått fram överensstämmer med våra tidigare erfarenheter kring hur pedagoger diskuterar kring inkluderingsbegreppet. För oss har det framkommit att det även inom forskningen råder en tvetydighet, antingen använder man det för att diskutera på vilket sätt man ska hantera problem eller så ser man det som ett sätt att öka delaktigheten.

7.3 Avslutande diskussion

Vi utgår från att alla gör så gott de kan utifrån den kunskap och de förutsättningar de har. Då det just nu förs en diskussion i media gällande att det är rekordmånga elever med långvarig olovlig skolfrånvaro i Sverige, och att det beror på skolans oförmåga att möta dessa elevers behov, anser vi att kunskapen och förutsättningarna för att arbeta inkluderande behöver förbättras. Uppgiften för *en skola för alla* är att skapa förutsättningar för att alla elever skall kunna känna samvaro och deltagande, kunna samarbeta och dessutom få utbyte av att vara i skolan. Vi vet inte i vilken utsträckning skolan har lyckats med dessa fundamentala uppgifter, i synnerhet när det gäller elever i svårigheter av olika slag. Därför behövs det mer klassrumsforskning inom området.

Förutsättningarna för pedagogerna att arbeta inkluderande behöver förbättras. Kunskapsstöd om verk samma arbetssätt behövs. För att lyckas med en förändring anser vi att förståelsen för

inkluderingsbegreppet behöver förankras i alla led, hos politiker, de som driver skolan, lärare, elever, föräldrar och forskare. Detta bör ske på nationell nivå. För att vi ska kunna hävda att vi arbetar inkluderande behöver lokaler, personaltillgång och flexibilitet i organisationen utökas. Forskningen bör bidra med hur material och instruktioner i olika ämnen bör vara utformade för att undervisningen ska bli så inkluderande som det är tänkt.

Som ett första steg mot *en skola för alla* måste vi sluta tala om normalitet och avvikelse och istället lyfta fram variation och olikheter som någonting positivt och värdefullt. Skolan behöver vara flexibel och arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv med eleverna i centrum. För att komma dit anser vi att det behövs en organisatorisk förändring inom skolan. Det har framkommit i vår uppsats att inkludering många gånger tolkas utifrån att det handlar om att eleven är placerad i klassen, vilket behöver belysas då det är en misstolkning.

Konsekvenserna av att förutsättningarna för inkludering idag inte är optimala och att pedagoger tolkar inkluderingsbegreppet på olika sätt innebär att likvärdigheten i undervisningen och bemötandet inte uppnås vilket drabbar eleverna negativt. Som specialpedagog hamnar vi mer i åtgärdande arbete än det förebyggande och hälsofrämjande som uppdraget påbjuder. I handledningssituationer bör specialpedagogen vara förberedd på att möta pedagoger som resonerar kring elever utifrån ett kategoriskt perspektiv, många gånger på grund av de bristande förutsättningar de arbetar utifrån.

Speciallärarutbildningen har återinförts för att ge ett bättre stöd till de elever som har behov av särskilt stöd och den löper idag parallellt med specialpedagogutbildningen som har fokus på att ge stöd till pedagoger. Dessa yrkesgruppers samarbete ser vi som avgörande i stöttningen till undervisande pedagoger för att arbeta med metoder och miljöer som gynnar inkludering.

Avslutningsvis anser vi att arbetet med denna uppsats, mötet med grundskollärare och forskningsmaterial, bidragit till en vidgad förståelse hos oss för inkluderingsbegreppet samt på vilket sätt vi i vår yrkesroll kan förhålla oss till organisation, grupp och individ utifrån inkluderingssträvan. Förhoppningsvis kan vår uppsats bidra till ökad förståelse för inkluderingsbegreppets innebörd för personal verksam inom skolan. Kanske kan inblicken i hur grundskollärare resonerar kring inkluderingsbegreppet öka förståelsen för hur implementeringen fungerat och vad som behöver fortsätta arbetas med. Kanske leder det även till att någon blir nyfiken på att undersöka hur elever, föräldrar, rektorer eller politiker tolkar begreppet.

Referenser

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

Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy & practice*. SAGE publications.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Hämtad från Göteborgs universitets elektroniska arkiv den 10 oktober 2018:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16941>

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

Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2:a uppl.)*. Malmö: Liber.

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

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverk (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2015). Differentieringsproblematiken i en skola för alla under 100 år. *Tidskriften vägval i skolans historia - Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria, nr 1*. <http://undervisningshistoria.se/differentieringsproblematiken-i-en-skola-for-alla-under-100-ar/>

Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.

Hjärne, E. & Säljö, R. 2008. *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation. Tillämpning av vinjettmetoden*. Institutet för utveckling av metoder i socialt arbete. Socialstyrelsen.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog - blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Malmö: Malmö högskola.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola - möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.

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. Hämtad den 5 oktober 2018 från https://www.mah.se/pages/47925/Ur%20Inkludering_MSU.pdf

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2017, 2 oktober). *Inkludering - behöver vi ett nytt ord/uttryck?* [Blogginlägg]. Hämtat från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg>

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies and children's experiences*. European Journal of Special Needs Education. Vol 25, No.3, 239-252.

Nilholm, C. (2012). *En inkluderande skola – vad innebär det?* Hämtad 2018-04-30 från <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/en-inkluderande-skola-vad-innebar-det/>

Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära sig av forskningen?* (FoU skriftserie nr 3). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2018). *Inkludering - vad betyder det?* Hämtad 2018-10-19 från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/121_Inkludering_och_delaktighet_eleven_och_larmiljon_i_fokus

Nilsson, L., Sandström, M. & Stier, J. (Red.).(2014). *Inkludering - möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, B. & Persson, E. (2012) *Inkludering och måluppfyllelse- att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, L. & Liljeroth, I. (2011). *Oscar visar vägen att lära av en elev med autismspektrumstörning i skolan*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Regeringen. (2010). *Den nya skollagen (2010:800): För kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringen.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning -Handledning. Förskola, skola och fritidshem*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning.pdf/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi - Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006)
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2 nd Ed. Maidenhead: Open University Press.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forsknings sed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet
- Wallberg, H. (2018, 10 juni). *Var går gränsen mellan vanlig undervisning och extra anpassningar?* [Blogginlägg]. Hämtat från <https://specialpedagogen.blog/2018/02/04/var-gar-gransen-mellan-vanlig-undervisning-och-extra-anpassningar/>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*(2:a uppl.).
Lund: Studentlitteratur.

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*.
Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Bilaga 1

Informationsbrev

Göteborg 2018-10-01

Hej!

Vi heter Katarina Sperre och Fatima Haga Bjäreland och vi läser på specialpedagogiska programmet. Nu befinner vi oss i slutfasen av vår utbildning och skriver på vår magisteruppsats. Den handlar om hur pedagoger tolkar inkluderingsbegreppet. Visst har du, någon gång, i din profession funderat över vad inkluderingsbegreppet står för? Vi har funderat mycket över begreppets betydelse och om forskarnas definition av inkludering är densamma som er.

Vi skulle vilja att du deltog i vår undersökning som kommer att ske via fokusgruppsamtal utifrån en vinjett. Det går till så att maximalt 6 pedagoger sitter tillsammans och diskuterar och vi är med som moderator och antecknar. Då det kommer fungera som en öppen intervju kommer vår roll vara att lyssna, fördela ordet och leda samtalet åt rätt håll. Vi kommer att behöva träffa 3-4 grupper vid olika tillfällen. Varje grupp träffas under 60 minuter varav 15 minuter är en introduktion. Samtalet spelas in och i rapporten behandlas materialet konfidentiellt, alla namn ersätts med pseudonymer. Däremot kan vi inte garantera fullständig anonymitet då alla deltagare i gruppen kommer att veta vem som sagt vad.

Du kommer innan samtalet att få en inbjudan om tid och plats. Gruppernas utformning beror på deltagarintresse. Du behöver inte förbereda dig på något sätt då tanken är att samtalet ska vara spontant och oförberett.

Deltagandet är helt frivilligt, om du under samtalets gång inte tycker att det känns bra har du rätt att dra dig ur då samtalet tillhör dig. Vi hoppas givetvis att du vill delta då dina synpunkter är värdefulla för vår studie. Kontakta oss gärna om du har några funderingar eller frågor gällande studien eller metoden.

Med förhoppning om Ditt deltagande,

Hälsningar

Katarina Sperre
kinasperre@gmail.com

och

Fatima Haga Bjäreland
fatima_haga@hotmail.com

Bilaga 2

Vinjettstudie i fokusgrupp

Syfte med vår studie

På 1990-talet började vi tala om inkludering inom det svenska skolsystemet. Begreppet härstammar från USA där man på 1950-talet ville ha ett mer inkluderande samhälle. Det vandrade sedan över till skolans värld.

Under vår utbildning till specialpedagoger har vi ägnat mycket tid åt begreppet inkludering och dess innebörd. Internationell och svensk forskning har behandlat begreppet från olika synvinklar. Dock saknas underlag för hur elever, föräldrar och pedagoger tolkar och förstår inkluderingsbegreppet. Nilholm och Göransson (2014) poängterar i sin artikel att det är häpnadsväckande att det inte finns fler artiklar, bland de som flitigt refereras i forskning, där man i detalj analyserar vilken mening olika grupper tillskriver begreppet.

Vi kommer i vår yrkesroll som specialpedagoger att möta pedagoger i olika situationer där inkluderingsbegreppet förmodas ligga till grund för samtalet. Vi vill därför öka vår förståelse för hur vi ska tänka i dessa möten genom att lyssna till hur just du tänker kring detta begrepp.

Vinjett

Uppdraget i skolans styrdokument är tydligt: “Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. (...) “Skolan har också ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lgr-11, skolverket, 2011, s.14 och s.8).

- **Så - när jag säger inkludering - vad tänker du då?**

Kalle som går i klassen är i behov av särskilt stöd!

- Följande påståenden är konstruerade av professor Claes Nilholm¹. De handlar om Kalle som är i behov av särskilt stöd.
- Med hjälp av skalan 1-10 ber vi dig gradera hur väl varje påstående överensstämmer med **din syn på inkludering**.
- Efter en stund kommer du att få motivera dina ställningstaganden och tankar kring varje påstående.

Kalle är placerad i klassen och i klassrummet

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10
inte alls *mycket väl*

Kalle är placerad i klassen och i klassrummet och trivs.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10
inte alls *mycket väl*

Kalle är placerad i klassen och i klassrummet och trivs samt får en kvalitativ, tillgänglig undervisning.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10
inte alls *mycket väl*

Skolan har organiserat för tillgänglighet för alla. Fokus på “learning communities” - lärmiljöer.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10
inte alls *mycket väl*

¹ Claes Nilholms påståenden har vi hittat på Helena Wallbergs blogg *Specialpedagogen*.