



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog-
eller speciallärarprogrammet, 15 hp

Inkluderingsidealen -En kritisk granskning



Författare: Madelen Franksson
Handledare: Jenny Westerlund
Examinator: Peter Karlsudd
Termin: HT19
Ämne: Pedagogik
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4PP24E

Titel

Inkluderingsidealen
-En kritisk granskning

English title

The ideals of inclusion
-A critical review

Abstrakt

Den här studien innefattar en kritisk granskning av inkluderingsidealen med syftet att granska hur inkluderingsidealen påverkar undervisningen och vilka konsekvenser det får för barn i behov av särskilt stöd. Inom svensk skola finns en vision om att inkludering ska råda och utbildningen ska utformas utifrån inkluderande premisser. Inkludering framställs som något positivt och eftersträvansvärt inom en stor del av den vetenskapliga diskursen inom specialpedagogik. Konceptet *en skola för alla* står för elevers värde och lika rätt att delta i samhörighet och gemenskap utifrån inkluderande premisser. Konceptet *en skola för alla* innefattar en rad demokratiska och humanistiska ideal som till exempel jämlikhet, frihet, förmåga att välja, rationalitet och förnuft och så vidare. Studien bygger därav på humanism som teoretisk utgångspunkt utifrån allas lika värde där människosyn, samhällssyn och kunskapssyn är centrala begrepp. Specialpedagogiska perspektiv synliggörs där det kompensatoriska, det kritiska- samt dilemmaperspektivet framläggs. Studien har genomförts med hjälp av kvalitativ metod genom insamling och analys av semistrukturerade intervjuer med fyra lärare, två rektorer och en chef. Studiens resultat visar att *en skola för alla* är till för alla elever utifrån att alla är likvärdiga i samklang med humanistisk människosyn. Skolans syfte står i motsats till varandra där varje barn ska värderas och bedömas men alla ska ha samma värde. Utifrån analysen framkommer att dilemman tillstöts och konsekvenser av inkludering blir synbara då alla ska nå samma mål oavsett förutsättningar och olika värderingar kolliderar med varandra kring vems behov som har företräde någon annans vilket påverkar undervisningen, elever och lärare negativt. Genom intervjuer blir det uppenbart att inkludering är ett omtvistat begrepp. Resultatet visar att lärare är ganska tveksamma till inkludering.

Nyckelord

En skola för alla, integrering, inkludering, inkluderingsideal, exkludering, särskild undervisningsgrupp, särskilt stöd

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Bakgrund	2
3.1 En skola för alla	2
3.2 Begreppet inkludering	3
3.3 Inkludering som dilemma	4
4 Teori	6
4.1 Läroplanen för grundskolan	6
4.2 Humanism	7
4.2.1 Människosyn	7
4.2.2 Samhällssyn	8
4.2.3 Kunskapssyn	8
4.3 Specialpedagogiska perspektiv	9
4.3.1 Det kompensatoriska perspektivet	9
4.3.2 Det kritiska perspektivet	10
4.3.3 Dilemmaperspektivet	10
5 Tidigare forskning	10
6 Metod	14
6.1 Metodval	14
6.2 Urval	14
6.3 Genomförande	14
6.4 Bearbetning och analys av data	15
6.5 Forskningsetiska principer	15
6.6 Validitet och Reliabilitet	15
7 Resultat och Analys	16
8 Specialpedagogiska implikationer	21
9 Diskussion	22
9.1 Metoddiskussion	22
9.2 Resultatdiskussion	23
9.2.1 För vem är en skola för alla egentligen till för och varför?	23
9.2.2 Hur påverkar inkluderingsidealen undervisningen i grundskolan?	24
9.2.3 Hur korrelerar inkluderingsidealen till om man ser barn som i svårigheter eller barn med svårigheter?	26
Referenser	27
Bilaga A Intervjuguide	I
Bilaga B Missivbrev	II

1 Inledning

Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges i den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800 3 kap. 7§).

I undantagsfall kan särskilt stöd ges individuellt eller i särskild grupp (SFS 2010:800 3 kap. 11§).

Jag arbetar inom det som betecknas särskild grupp i skollagen, i daglig benämning särskild undervisningsgrupp. Särskild undervisningsgrupp har under snart femton år legat mig ”varmt om hjärtat” eftersom jag dagligen arbetar med barn i behov av särskilt stöd och därigenom sett dem utvecklas. Mitt intresse faller således kring villkor för elever i behov av särskilt stöd därigenom elever inom NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) i synnerhet.

Grundläggande för de allra flesta människor är en tro på människors lika värde med respekt för människan och hennes rättigheter. Den enskilda människan blir synbar där vi utvecklas i samhörighet. *En skola för alla* innefattar elevers rättighet att delta i samhörighet och gemenskap, där varje elev blir inkluderad och respekterad utifrån sitt grundläggande värde. Men behöver särskild undervisningsgrupp nödvändigtvis reducera elevens mänskliga värde och rätten till gemenskap? Skulle det kanske kunna ses som att man snarare bejakar elevens mänskliga värde och ökar möjligheten till gemenskap, fast i en mindre och tydligare miljö. Inom svensk skola finns en vision om att inkludering ska gälla och utbildningen ska utformas utifrån inkluderande premisser. Jag upplever att inkluderingsvurmen vuxit sig stark, särskilda undervisningsgrupper möts av kritik, men vi får ej vara rigida och tro att inkludering löser alla skolans eventuella problem. Enligt min erfarenhet kan det på individnivå finnas tillfällen då exkluderande lösningar är nödvändiga eller åtminstone bäst för eleven i ett visst skede. Jag vill dock ej se eleven som exkluderad ur en grupp utan snarare inkluderad i ett annat mindre sammanhang som är bättre behovsanpassat. För mig kan en elev anses vara inkluderad ur ett vuxenperspektiv men eleven själv kan uppleva sig exkluderad då den är särskiljande utifrån normaliteten. Inkluderingen har blivit till exkludering för många, då den lett till att alla elever tvingats in i samma mall. Självklart vill jag tro och verka för en *skola för alla* och inkludering i synnerhet men inte till vilket pris som helst. Jag vill påstå att det alltid kommer att finnas elever som av någon anledning kan behöva andra lösningar och att de lösningarna måste få vara behovsanpassade och ej styrda uppifrån. Det finns elever med så stora svårigheter att de inte klarar av att vara i en helklass med andra elever hela dagarna, som behöver en lärmiljö som är anpassad utefter deras behov. Enligt mig behöver man alltid behöva fråga sig vad som är bäst för den enskilde eleven eller möjligen gruppen av elever, för att individen ska få bästa tänkbara skolgång ur ett tillgänglighets- och delaktighetsperspektiv. Gränsen är alltid flytande, men en huvudregel är att alltid väga in elevens perspektiv i beslutet. Elever är olika borde vara normen i skolan men skolan behöver då kunna möta alla skillnader i förutsättningar av olika slag och anpassa därefter.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att kritiskt granska hur inkluderingsidealen påverkar undervisningen och vilka konsekvenser det får för barn i behov av särskilt stöd.

För vem är *en skola för alla* egentligen till för och varför?

Hur påverkar inkluderingsidealen undervisningen i grundskolan?

Hur korrelerar inkluderingsidealen till om man ser barn som *i svårigheter* eller barn *med svårigheter*?

3 Bakgrund

Följande avsnitt inleds med en historisk återblick och därigenom bakgrunden till begreppet *en skola för alla*. Därefter redogörs det för uppkomsten av begreppet inkludering och slutligen en utläggning kring inkludering som dilemma.

3.1 En skola för alla

Att skolan ska vara för alla, det är ett grundfundament som antagligen de allra flesta människor samtycker till. Men vad innebär uttrycket egentligen? Inom specialpedagogiken ses *en skola för alla* vara elevers rättighet att delta i gemenskap, där varje elev blir sedd och respekterad för den hen är. Internationella konventioner och överenskommelser som Sverige skrivit under har inflytande och påverkar den svenska skolan och därmed specialpedagogiken. Begrepp som integrering och inkludering framträder samt skolans koppling till delaktighet, demokrati och värdegrund (Ahlberg, 2016). Föreställningen om *en skola för alla* härrörs till svenska grundskolans införande 1842. Enligt folkskolestadgan skulle varje socken inrätta en folkskola där varje barn skulle förvärva kunskaper och färdigheter, men många barn kom inte till skolan, framförallt från landsbygden eftersom barnen ej kunde undvaras från jordbruket. Fattigdomen var utbredd vilket bidrog till frånvarande barn i skolan. Historiskt har det alltid förekommit barn som av olika anledningar inte passat in i skolans värld och därav har olika lösningar etablerats. Diskussioner fördes kring hur man skulle förhålla sig till elever som hade svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen. Lösningen blev att sänka kunskapskraven eller låta barnen gå om samma årskurs två eller flera gånger. Sedermera valde man att segregera barn med skolsvårigheter från den vanliga reguljära undervisningen, vilket kunde bero på allmän stökighet eller bristande skolbegåvning. Barnen placerades i så kallade hjälpklasser vid anstalter för vanartiga barn (dagligt tal, särskola). I början av 1900-talet fördes diskussion kring ”de svaga elevernas situation”, varpå individens behov kontra gruppens behov är något som vi än idag debatterar. Man ansåg då att ”de lågt begåvade barnens närvaro” i klassrummet varken gynnade dem själva eller de övriga eleverna. Att inrätta särklasser eller hjälpklasser ansågs lösa problemet med elevers olikheter och tillkortakommanden (Nilholm & Göransson 2013; Ahlberg, 2016 s.20). År 1948 fastslogs att ”alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De är utrustade med förnuft och samvete” (artikel 1) inom FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter. Den livsåskådning som tydligt nu framkommer är modern humanism (Gunner, 2005). Ahlberg (2016) skriver om FN:s stadgar kring mänskliga rättigheter där kritiken intogs under 1960-talet mot den segregering som fördes inom skola och samhälle. Skolan utgjorde en grundläggande

komponent för att förverkliga idéerna om ett jämlikt och demokratiskt samhälle i enlighet med demokratiska värderingar utifrån alla människors lika värde. Detta kan kopplas ihop med människans rätt till full delaktighet i samhället som blev alltmer tydligare i samhällsdebatten och inom policydokument. Begreppet integrering kom att användas varpå det kopplades ihop med målsättningen om *en skola för alla* men begreppet låg öppet för olika tolkningar och starkt förbundet med olika organisatoriska lösningar. Den första läroplanen för grundskolan kom år 1962 (Lgr 62) och här framförs att hänsyn ska tas till den enskilde elevens intresse och förmåga. I början av 60-talet pågick segregering av elever som ansågs avvikande och elever placerades i hjälpklass, synklass, skolmognadsklass, läsklass, förberedelseklass eller observationsklass. I 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) kan man urskönja en intention om integrering av elever med funktionsnedsättning inom skolans ordinarie undervisning samt att elever med skolsvårigheter skulle undervisas i vanliga klasser (Ahlberg, 2016).

SIA-utredningen (SOU 1974:53), innefattade en översyn av ”skolans inre arbete”. Studien visade att specialklasser inte haft de positiva effekter som förutspåts, vilket ledde till en delvis förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd. SIA-utredningen bidrog till insikten att det ej var realistiskt att elever med svårigheter kommer ikapp sina klasskamrater genom separata hjälpsatser. Det talades om en skola med undervisningssvårigheter och att skolan ej var anpassad för att möta elevers olikheter. Efter SIA-utredningen gjordes försök att vidga perspektivet från elever i svårigheter till att omfatta hela skolan. SIA-reformens förslag om ändrad organisation var ej tillräcklig, man ansåg att skolan i större omfattning måste överföra grundläggande normer för samlevnad genom fostran. Läroplanen 1980 (Lgr 80) framhöll att skolans uppgift är att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Verksamheten måste utformas så att elevers individuella behov tillgodoses och stödåtgärder bör ges inom den reguljära undervisningen (Ahlberg, 2016). Persson (2013) redogör kring att begreppet *en skola för alla* kom att användas för att markera att till den obligatoriska skolan är alla elever välkomna och undervisningen är anpassad efter individuella förutsättningar. Målsättningen med *en skola för alla* är att alla elever ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö, men detta ställer stora krav på skolan och dess personal. Utmaningen i *en skola för alla* är att ge alla elever möjlighet till utveckling utifrån sina förutsättningar och därmed undvika utstötning.

I 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) framhölls det tydligt att skolan ska fostra till demokratins värderingar (Linné, 2001), att skolan ska utveckla egenskaper hos eleverna som bär upp och förstärker demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor. Efter SIA-utredningen växte ett nytt synsätt på människan fram, med betoning på förnuft och kritiskt tänkande där individen i högre omfattning än tidigare ställdes i centrum. Den humanistiska grunden, det vill säga tron på människans egenvärde växte fram som en grundlig bas där skolan ska fostra utifrån grundläggande demokratiska värderingar. Humanistisk moral innebär att aktivt främja de grundläggande värdena men också att fostra utifrån individuell frihet där demokrati och moral hänger samman. Med andra ord ”demokrati förutsätter moraliska människor - en moral som hävdar människans egenvärde förutsätter demokratiska människor. Ett demokratiskt arbetssätt i skolan är moralfostran i praktiken” (Linné, 2001 s. 46–47).

3.2 Begreppet inkludering

Under 80-talet utvecklades en kritik mot integreringsbegreppet där många hävdade att det stod för en rent organisatorisk åtgärd. Integrering innebar att eleverna skulle anpassa sig till skolsystemet, snarare än att skolsystemet skulle anpassa sig till elevernas behov

och förutsättningar. Det nya begreppet inkludering infördes där elevers olikheter sågs som en tillgång. Den inkluderande skolan skulle ta emot alla barn och möta skillnader i förutsättningar av olika slag (Ahlberg, 2016). Persson (2013) skriver att det inte är tillräckligt att enbart fysiskt vara närvarande för att uppnå meningsfullhet. När misslyckande skett har man skapat fysiska förutsättningar men inte lyckats skapa miljöer där aktivt deltagande möjliggjorts. Nilholm och Göransson (2013) skriver om nuvarande läroplan, Lgr 11 där det framhålls att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, men inga riktlinjer ges till hur stödet ska utformas. Full delaktighet lyfts fram som en målsättning inom läroplanen och ordet delaktighet förekommer 57 gånger. Begreppet inkludering nämns däremot inte i läroplanen, det är upp till varje kommun att avgöra hur och på vilket sätt man vill stödja eleverna.

Salamancadeklarationen antogs år 1994 och framhålls vara specialpedagogikens ideologiska förankring. Salamancadeklarationen bygger på FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. Deklarationen innefattar utläggningar från ett stort antal länder kring hur undervisning för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras. Grundläggande är jämlikhet och allas rätt till en inkluderande undervisning där alla elever så långt som möjligt ska undervisas tillsammans inom den reguljära skolan. En grundläggande princip är att varje elev ska få det stöd som behövs för att tillgodogöra sig undervisning där alla är delaktiga samtidigt som man ger ytterligare hjälp och stöd till de barn som är i behov. Enligt deklarationen bygger inkludering på demokrati där alla barn och vuxna ska få tillgång till likvärdig utbildning i inkluderande miljöer. Inom deklarationen används begreppet "inclusion" eller "inclusive education" som översatts till integrering men som kommit att ersättas med inkludering (Svenska Uneskorådet 2/2006; Ahlberg, 2016). I ett skolsammanhang står inkludering för att skolan ska vara organiserad utifrån faktumet att barn är olika och det är skolan som ska förändras så att alla passar in. De flesta beskrivningar av begreppet inkludering ger uttryck för alla människors lika värde och rätt att delta i samhällets och skolans gemenskap. Den inkluderande skolan ska kännetecknas av acceptans där mångfald välkomnas och elevers olikheter ses vara en tillgång. I de inledande bestämmelserna i skollagen står det att skolväsendet vilar på demokratis grund. Utbildningen ska syfta till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden och främja elevers utveckling och lärande samt livslånga lust att lära. Utbildningen ska vara likvärdig och de nationella målen ses som normer för likvärdigheten (Ahlberg, 2016; Persson & Persson, 2016).

3.3 Inkludering som dilemma

I läroplanen för grundskolan (Lgr 11) står att undervisningen ska bedrivas genom demokratiska former och förbereda elever för samhällslivet. I skollagen står att vi ska ha en likvärdig utbildning för alla, har vi det? Ahlberg (2016) ifrågasätter om vi har *en skola för alla* i bemärkelsen en inkluderande skola. Ahlberg härrör det till att samtliga elever inte blir mottagna i grundskolan, att vissa skrivs in i specialskolor, särskola eller särskild skolform. Karlsudd (2011) hävdar detsamma och refererar till *konventionen om rättigheter för människor med funktionsnedsättning* (DS 2008: 23) som trädde i kraft år 2009. Konventionen pläderar för att speciallösningar i utbildning endast kan övervägas då det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning. Karlsudd ifrågasätter om skolan kan göra denna särskilning med tanke på särskoleelever och samtidigt leva upp till mål i styrdokument och skyldigheter i lagen? I diskrimineringslagen finns två begrepp *likabehandling* och *diskriminering*. Karlsudd ställer sig frågande till om skolan kan hävda att man likabehandlar elever när de skiljs

från sina kamrater. Ahlberg (2016) skriver att likvärdigheten i den svenska skolan har minskat, att skillnader i resultat och kunskaper ökar mellan elever, skolor och kommuner. Gårlin (2017) härör skillnader i kunskapsresultat till studier gjorda av Skolverket (2016) som visar stor brist på måluppfyllelse och hög skolfrånvaro bland elever med AST (autismspektrumtillstånd) i den svenska skolan. Gårlin hävdar att det beror delvis på den policyändring år 2011 i skollagen kring att elever med AST ej längre har rätt att välja särskola. Gårlin anser dessutom att de förmågor skolans kunskapskrav prövar utifrån Lgr 11 (resonera, analysera, argumentera) är likvärdiga med de svårigheter elever med AST-diagnoser kan ha. Falkmers (2013) studie visar att elever med AST har lägre delaktighet än elever utan funktionsnedsättning inom den svenska skolan.

Nilholm (2012) menar att betydelsen av begreppet inkludering är det stora problemet när inkludering debatteras, att olika människor menar olika saker och pratar förbi varandra. Nilholm skiljer på tre betydelser varpå den första fokuserar på placeringen – att elever i svårigheter ska finnas i de vanliga klassrummen. Den andra betydelsen lägger tonvikt på individen – att varje elev ska trivas, ha vänner och nå skolans samtliga mål. Den tredje betydelsen av begreppet inkludering inriktar sig mot gemenskapen – att alla känner sig delaktiga i ett demokratiskt samarbete och en lärande gemenskap där olikhet ses som en tillgång.

Ahlberg (2016) hävdar att det existerar ett glapp mellan ideologi och praktik, att målsättningen med inkluderande utbildning ej fått något fäste och att alltför många särskilda undervisningsgrupper organiseras. Hon undrar varför ideologi och policy som kommer till uttryck i officiella dokument ej har sin motsvarighet i skolans verksamhet. En bidragande orsak kan vara att alla elever har lika värde med full rätt att delta i och forma gemenskapen men samtidigt ska dessa elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och bli godkända. Hur ska olikheter värdesättas samtidigt som alla ska nå upp till samma mål inom samma tid?

Persson och Persson (2016) ställer sig frågande till om inkluderingsfrågan bör ses som ett ansvarsområde för specialpedagogiken eller för den generella pedagogiken. Författarna diskuterar inkluderingsfrågan och anser att det är skolans uppgift att förbereda barn och unga för en tillvaro tillsammans med andra där gemenskap, respekt och solidaritet är nyckelbegrepp, alltså en allmänpedagogisk uppgift. Området uppfattas däremot internationellt som ett specialpedagogiskt åliggande med frågor som rör funktionsnedsättning och särskilda stödåtgärder inom den pedagogiska miljön. Vidare skriver författarna att elever i behov av särskilt stöd ofta är i fokus gällande frågan om hur man ska bedriva en inkluderande pedagogik, men ändå handlar inkludering om alla elever, på alla nivåer inom utbildningssystemet. Persson och Persson skriver att inkluderingsfrågan oftast handlar om att svåra elever ska inkluderas i klassrummet. Det är just lärare och rektorer som upplever heterogeniteten i klassen som en av de största utmaningarna. Detta gäller speciellt arbetet med elever som har beteende- eller koncentrationsstörningar som upplevs som bekymmersamt och kräver stor del av lärarens tid att andra elever blir lidande. Den här närvaron av elever som inte passar in i mallen för det normala som ett hot mot normaliteten och därmed möjligheten till lärande. Den normativa dimensionen innebär att det som är normalt också är rätt, och därmed blir det avvikande fel och oönskat. De avvikelser som det i dessa fall mest innefattar är beteende- och koncentrationsstörningar där behoven ofta leder till svårigheter för hela skolan. Många föräldrar efterfrågar även enskild hjälp för deras barn eller placering i liten grupp. Dessutom får ibland en sådan lösning draghjälp i en eventuell utredning där undervisning i avskildhet ofta rekommenderas. Persson och Persson (2016) hävdar att det är viktigt att skolan tar ansvar för att med stöd i forskning upplysa föräldrar om risker avskiljande från den vanliga lärandemiljön kan medföra.

Skolans bedömningar och beslut i frågor kring inkludering är i hög grad känsliga. Å ena sidan ska elever som har svårigheter erbjudas det stöd de behöver, men å andra sidan är det skolans uppgift att se till att alla elever ges möjlighet att utvecklas optimalt tillsammans med andra.

4 Teori

Nedan följer en redogörelse för den teori som hela studien grundar sig på. Först följs en beskrivning av skolans uppdrag i anknytning till humanism utifrån läroplanen för grundskolan 2011, Lgr 11. Teorin följs därefter av humanism som livsåskådning där människosyn, samhällssyn och kunskapssyn är centrala begrepp. Teorin avslutas med specialpedagogiska forskningsperspektiv utifrån Nilholms (2007) tre perspektiv, det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet men därtill läggs också kopplingar till humanismen.

4.1 Läroplanen för grundskolan

Skolan ska förmedla de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar som vårt samhälle vilar på. Undervisningen ska förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet, detta genom att undervisningen bedrivs genom demokratiska arbetsformer. Skolan ska stå för en likvärdig utbildning där undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen kan aldrig utformas lika för alla. Det finns olika vägar att nå målet där skolan har ett extra ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen (Lgr 11).

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lgr 11, 2019, s. 5)

Ovan ger intryck av att värdegrunden står i ett förhållande till just den kristna etiken och den västerländska humanismen och det skulle kunna uppfattas som att värdegrunden har sitt ursprung och ideal från bibeln och det gamla Grekland (Hedin & Lahdenperä, 2003). Sigurdsson (2002) skriver att beteckningen "västerländsk humanism" och dess innebörd ej är självklar. Kopplingar görs till den liberala traditionen som i sin tur stöds av värderingarna inom Förenta nationernas deklaration om de mänskliga rättigheterna. Följande definition av humanistisk etik, "att värna och befrämja det som uppfattas som mänskligt och människovärdet" (Sigurdsson, 2002 s. 111). Vidare hävdar Sigurdsson att även kristen etik bör ses som "human" enligt definitionen ovan, fastän den inte har en "humanistisk" utgångspunkt.

Skolans uppdrag innebär att förmedla och förankra grundläggande värden och främja ett lärande som förberedelse inför att leva och verka i samhället. Alla som arbetar inom skolan ska respektera varje människas egenvärde. På två ställen i läroplanens värdegrundsavsnitt förekommer ordet människovärde, som innefattar alla människors lika värde vilket skolan skall verka för. Människovärdet ska behandlas delvis ur aspekten egenvärde vilket innebär att alla människor har ett värde i sig själva, vilket är

en av humanismens grundtankar. I värdegrunden ingår "människolivets okränkbarhet" som ett etiskt ideal vilket innefattar en människosyn där människan har spontant höga ideal och vill förverkliga det goda genom sitt liv (Hedin & Lahdenperä, 2003).

4.2 Humanism

Ordet *humanism* enligt Ahlberg (1992) används ofta utan klar innebörd, således i mycket skiftande mening. Historiskt sett har även ordet inom vissa kretsar ansetts vara ett skällsord. Idag ses humanism innebära något gott, men har också kommit att betyda vad som helst eller ingenting särskilt. Klart är att humanismen är en livsåskådning som innefattar de värdefrågor som är grundläggande för vårt liv, värden för oss individer som anses vara av betydelse. "En livsåskådning betyder en åskådning, enligt vilken människolivets har vissa mål och uppgifter, som ger dess mening och innehåll" (Ahlberg, 1992 s. 23). Frågor om hur vi bör leva vårt liv, kring vad som är önskvärt eller icke önskvärt innefattar våra livsåskådningsfrågor som grundar sig på en tro av något slag. Rent vetenskapligt går det inte att teoretiskt bevisa att en viss livsåskådning vore den rätta. Däremot går det att rent logiskt att fastställa vilka värderingar som inordnar sig och vilka som strider mot vår livsåskådning. Humanismens fundament är en tro på människan, en tro på människans möjligheter till det goda där människovärdet är dess grundvärde. Det är den enskilda människan som ses men vi kan ej utvecklas utom i samråd med våra medmänniskor (Ahlberg, 1992).

I den grekiska kulturen skapades dikt och konst, där utformades det filosofiska tänkandet med livsåskådningar som sedan dess ej upphört påverka människors tankar, fantasi och känslor. Under lång tid satte man till och med likhetstecken mellan humanism och grekisk kultur. Sokrates (469–399 f.Kr.) ansåg att ingen människa är frivilligt ond. Han hävdade att alla söker det rätta men de flesta söker felaktigt till följd av bristande insikt, otillräcklig självkänedom och felaktig uppfattning om det goda. Sokrates ansåg att människor måste lära sig att tänka självständigt för att kunna utveckla goda värderingar i livet. Sokrates var filosof, han hade ingen egen lära och lämnade inte några egna nedskrivna skrifter efter sig, utan det är genom Platon (427–347 f. Kr.) som eftervärlden lärt känna honom (Ahlberg, 1992).

Den livsåskådning som vi idag kallar modern humanism är tänkare som John Locke (1712–1778) och Jean-Jacques Rousseau (1632–1704) förgrundsgestalter till då de reflekterade över sin samtid och formulerade grunder till den livsåskådning som modern humanism utgör idag (Namli, 2005).

4.2.1 Människosyn

Namli (2005) skriver att den västerländska humanismen innefattar värden och normer som de flesta människor delar och instämmer i. Det är en livsåskådning som framlägger alla människors lika värde och inrymmer respekt för människan och hennes rättigheter. Den humanistiska människosynen betonar liksom kristen människosyn respekten för människan som individ och som innehavande av förnuft med en förmåga att kunna beräkna konsekvenser av sina handlingar. Varje människa är unik och kan inte reduceras till sin sociala ställning, till sitt kön eller sin etnicitet exempelvis. Människan har ett egenvärde samt medfödda behov såsom gemenskap och självförverkligande. Det är en tro på människans förmåga att tänka och handla rationellt utifrån sitt fria förnuft och oberoende av yttre auktoriteter (Namli, 2005).

Inom humanismen är människan det högsta värdet, därav är humanismens grund en tro på människan och dess möjligheter till det goda. Varje handling, varje åtgärd som sker ska bedömas med människan som högsta måttstock. En fråga att ställa sig är huruvida

handlingen eller åtgärden ökar möjligheterna för människan såsom individ- och samhällsmedborgare att med framgång utveckla sina anlag, sin personlighet. Humanismen ser att människor är olika och anser just att humanitetsidealet kommer till uttryck i den stora mångfalden och betraktar uppdelningar utifrån ras, nation, kön osv som icke betydelsebärande (Ahlberg, 1992).

4.2.2 Samhällssyn

John Locke ansåg att varje människa är en fri individ av naturen vilket innebär att människan trivs bäst i ett samhälle vars lagar respekterar människans "natur", vilket innebär att juridiska lagar och politiska strukturer bör etiskt prövas och duger om de stämmer med det som är rätt. Om däremot en lag strider mot människans natur (hennes frihet, autonomi etc.) så betraktas denna lag som oberättigad. Vi kan se spår av naturrätten i den första artikeln av FN:s allmänna förklaring "*alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter*" (Namli, 2005). Filosoferna i det antika Grekland kallade människan för mikrokosmos eftersom de såg varje individ som en liten värld men filosoferna visste ändå att människan är en social varelse beroende av sitt samhälle. Inom den västerländska individualismen finns uppfattningen att det är individens värde som etiskt sett är avgörande och går före gruppens värde. FN:s förklaring av mänskliga rättigheter bekräftar individualismen där nästan alla avtal baserade i tanken om mänskliga rättigheter i modern tid ämnar åt att skydda enskilda individer (Namli, 2005).

En risk kan vara att den västerländska humanismen både i teori och praktik tenderar att exkludera de grupper och individer som av olika skäl inte delar majoritetens uppfattningar eller livsstilar. Det är en utmaning att ta tillvara på humanismens positiva potential och samtidigt minimera risken för olika typer av politiskt missbruk. Tron på människans förnuft kan utgöra en grund för den politik som respekterar varje människas autonomi men kan leda till en annan politik som tillåter eller direkt uppmuntrar att vissa individer betraktas som mindre mänskliga än andra (Ahlberg, 1992).

De gamla grekerna gav upphov till demokrati som bygger på att alla är lika värda. Humanism bejakar demokrati och mänsklig utveckling och vill bygga samhället på självständiga, ansvarstagande, samarbetande individer (Namli, 2005).

4.2.3 Kunskapssyn

Enligt humanismen finns en tro på människans förmåga att tänka och handla rationellt, att med hjälp av sitt fria förnuft vara kapabel att ta egna beslut om sitt egna aktiva lärande. Alla människor kan lära utifrån att vi är rationella, förnuftiga och självständiga. Vi kan se kunskapen och kunskapens nytta utifrån vårt förnuft och ta kunskapen till oss. För att avgöra vad som är rätt bör människan använda sig av sitt förnuft och därav finna kunskap. Humanismen har en tro på människans instinktiva förmåga att inhämta kunskap framför dess vilja. Humanismens tro är en tro på människans naturliga godhet, det är en tro på människans *möjligheter* till det goda (Ahlberg, 1992). Människan har en inneboende frihet och en grundlig förmåga att styra sina handlingar med hjälp av bara förnuftet. Förutom tron på förnuftets makt finns även uppfattningen om människans grundläggande jämlikhet, tron på att alla människor i egenskap av förnuft är lika mycket värda och bör behandlas med respekt och hänsynstagande. Människan bör förhålla sig till varandra på ett sätt som gör att man alltid ser den andre som en fri och autonom individ och därmed respekterar den andres rätt att själv bestämma över sitt liv. Autonomi betyder just människans förmåga att själv komma fram till regler och principer som bör styra hennes agerande. Autonomi innefattar var och ens rätt och plikt

att med hjälp av förnuftet avgöra vad som är rätt och fel. Friheten betraktas därav både som en rättighet och en plikt (Namli, 2005).

4.3 Specialpedagogiska perspektiv

Inom det specialpedagogiska fältet synliggörs tre olika forskningsperspektiv på pedagogisk verksamhet. Nilholm (2007), Ahlberg (2016) och Persson (2013) beskriver dessa perspektiv i ett försök att dela upp specialpedagogiken utifrån dess positiva och negativa påverkan. Perspektiven kan ses ligga bakom våra ställningstagande till orsaken till skolproblem. Vi kan se eleven vara **i** svårigheter eller ser vi eleven **med** svårigheter. Hur vi ser på eleven är grundläggande för att finna lösningar utifrån vårt utgångsläge kring om vi ser **vem** eller **vad** som orsakar problemet. Jag har valt att synliggöra Nilholms (2007) tre perspektiv, det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Till skillnad från de andra författarna så belyser Nilholm även dilemmaperspektivet som innebär de dilemma som uppstår i skolan. Jag kommer att beskriva perspektiven för att tydliggöra de teoretiska begreppen som används samt bakomliggande orsaker.

4.3.1 Det kompensatoriska perspektivet

Det *kompensatoriska perspektivet* har länge haft en dominerande position inom specialpedagogisk forskning, men i takt med ett mer samhällsvetenskapligt intresse för specialpedagogik har detta synsätt kommit att ifrågasättas och kritiseras. Ett kompensatoriskt perspektiv bygger på synsättet att elever i behov av särskilt stöd ska kompenseras för sina svårigheter. Svårigheterna behöver identifieras och ses ofta som en individuell egenskap, det vill säga att ”problemen” läggs på individen. Utifrån det kompensatoriska perspektivet försöker man förstå elevens problem utifrån neurologiska och psykologiska förklaringar, för att kunna hitta metoder som kan hjälpa. Det är vanligt att man diagnostiserar barnen som uppvisar problem för att få större förståelse. Eleverna ses **med** svårigheter och brister ses som medfödda. Åtgärder som sätts in är kortsiktiga och ansvaret ligger ofta på elevhälsopersonal, såsom speciallärare och/ eller specialpedagog. Det är även vanligt att man särskiljer eleverna från dess vanliga klassrumsundervisning för att sitta i mindre grupper tillsammans med andra elever med svårigheter (Nilholm, 2007; Ahlberg, 2016; Persson, 2013).

Den människosyn som humanismen gestaltar är en respekt för människan och hennes rättigheter. Människan är en fri och autonom individ med en förmåga att själv komma fram till regler och principer som bör styra hennes agerande (Ahlberg, 1992; Namli, 2005). Persson och Persson (2016) skriver att röststarka föräldrar kräver extra resurser för sina barn och gärna i segregerade former. En studie gjord av skolverket (2016) visar att en diagnos gör det lättare att få stöd och att detta blir ett påtryckningsmedel från föräldrarnas sida att få skolan att sätta in åtgärder. Den svenska skollagen ställer inga krav på medicinsk eller psykologisk diagnos för att en elev ska få särskilt stöd eller extra anpassningar. Problematiskt blir det dock när en diagnos blir så att säga inträdesbiljetten för att en elev ska kompenseras för sina svårigheter och därmed få särskilt stöd. I dessa fall kan diagnosen få ett värde som går utöver dess faktiska innehåll.

4.3.2 Det kritiska perspektivet

Det *kritiska perspektivet* har uppkommit efter att specialpedagogiken blivit kritiserad. Kritiken som framförts har riktats till diagnosens användbarhet eftersom det enligt Nilholm (2007) är oklart på vilket sätt det skulle hjälpa eleven och pedagogerna på skolan. Det kritiska perspektivet betonar att alla elever oavsett svårigheter ska ha rätt till undervisning utefter elevers olika förutsättningar och behov, med eller utan diagnos. Kategorisering och diagnostisering anses av det kritiska perspektivet vara stigmatiserande. Problemen ska inte lokaliseras till eleven utan elevers olikheter bör ses som resurser för skolans arbete. Ansvaret ska ligga på skolan som ska skapa möjligheter och förändringar i arbetet. Utifrån demokratiska värderingar ska skolan vara en god miljö för den mångfald som barn representerar. Perspektivet hävdar att eleven är i svårigheter och det är förändringar i elevens omgivning som kan påverka mående och prestation. Eleverna ska vara delaktiga i undervisningen och särskilning ska undvikas (Nilholm, 2007).

Det kritiska perspektivet betonar elevers olikheter, vilka ses som en resurs, detta likt humanisternas tro på den goda människan med en acceptans för att människor är olika. Det kritiska perspektivet står för en ljus människosyn. Humanismen väljer att fokusera på det friska och starka hos individen istället för att gräva ner sig i diagnosens tillförlitlighet så finns där en tro på människans förmåga att tänka och handla rationellt (Nilholm, 2007; Linné, 2001; Ahlberg, 1992).

4.3.3 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) väljer benämningen dilemmaperspektiv eftersom en central del i perspektivet bygger på att det moderna utbildningssystemet står inför flertalet dilemman, där dilemman är motsättningar som är svårhanterliga. Ett av skolans största dilemma är det målstyrda skolsystemet där alla elever inom grundskolan ska nå samma nivå för att bli godkända. Detta påverkar skolan som organisation och lärarens förhållningssätt i undervisningen, eftersom alla elever oavsett problematik ska nå samma mål på samma tid vilket ställer stora krav på lärarna som hamnar i svåra valsituationer. Dilemman uppstår i skolan när man ska undervisa en grupp elever med helt olika förutsättningar, behov och intressen och samtidigt med målet att alla ska få en likvärdig utbildning. För att hantera dilemman krävs att läraren ger företräde åt vissa politiska, sociala och etiska ställningstaganden. Problem tillstöter då vissa värden som social rättvisa är tolkningsbara och komplexa och ibland kan personliga grundläggande värderingar stå i motsats till andra människors värderingar som innefattar social rättvisa och individens frihet (Nilholm, 2007).

Alla elever inom grundskolan ska nå samma nivå för att bli godkända vilket är en tro på människans *möjligheter* till det goda enligt humanismens kunskapssyn (Ahlberg, 1992). Dilemman tillstöter då undervisningen behöver anpassas och kompenseras till varje elevs förutsättningar och behov (Nilholm, 2007).

5 Tidigare forskning

Stina Gårlin är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning specialpedagogik vid Karlstads universitet. Gårlin har skrivit artikeln *Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext* (2017). Syftet

med Gårllins artikel är att problematisera och tydliggöra konsekvenserna av policybeslut i dagens målstyrda skola för elever i behov av särskilt stöd, främst gällande elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning autismspektrumtillstånd (AST). Artikeln har som avsikt att ge svar på frågan: *Vad framkommer i forskning och rapporter om skolsituationen för elever med AST sedan den nya skollagen och läroplanen trädde i kraft i Sverige år 2011?* (s. 90)

Den svenska skollagen (SFS 2010:800) förändrades år 2011, den nya policyn fastslår att elever med AST inte längre har rätt att välja särskola utan är hänvisade till grundskolan. Flertalet kunskapskrav utifrån grundskolans läroplan, Lgr 11 ställer krav på att elever ska kunna resonera, argumentera och analysera samt komma med förslag och lösningar, förmågor som är högst utmanande för elever med AST. Det blir påtagligt att dagens kunskapskrav medför ökade svårigheter för elever med AST och alltför få elever inom denna elevgrupp uppnår godkända betyg. Endast 44% av elever inom AST uppnår målen i svenska, engelska och matematik och riskerar en utslagning även senare i livet. Gårllin (2017) skriver att elever inom AST har stor skolfrånvaro (46%) och att orsaker till elevers frånvaro är brist på anpassning av skolmiljön, bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer samt att lärare saknar autismkompetens.

Utifrån skollagen (SFS 2010:800) ska vi nationellt arbeta för en inkluderande skola där elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt ska undervisas inom den ordinarie verksamheten och inte särskiljas från gruppen. Många skolhuvudmän (Skolverket, 2016) uppger att de strävar efter en inkluderande skola där särskilda undervisningsgrupper ska minska. Skolverket ser dock en fara med att minska antalet särskilda undervisningsgrupper eftersom dagens skola ej klarar av att möjliggöra utbildning anpassad efter alla elevers villkor. Skolan måste skapa fysiskt, socialt och pedagogiskt tillgängliga lärmiljöer för att erbjuda en inkluderande verksamhet, i annat fall uppstår endast integrering vilket ej är tillräckligt.

Autism- och Aspergerförbundet anser att en förändring av skollagen borde komma till stånd eftersom de ser att *en skola för alla* inte nödvändigtvis innebär inkludering för elever med AST. Gårllin (2017) hävdar att så länge grundskolan inte kan erbjuda en lärmiljö anpassad för elever med AST så måste elever med ett särskilt stort stödbehov bli erbjudna andra individuella lösningar och det måste finnas andra skolalternativ att tillgå.

Ann-Charlotte Linton skriver i sin doktorshavhandling vid institutionen för beteendeskap och lärande, Linköpings universitet. Avhandlingen heter *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome* (2015). Syftet med avhandlingen är att bidra till ökad kunskap om inkluderande undervisning av elever med autismspektrumtillstånd (AST), dessutom ville hon ta reda på varför inkludering fungerar ibland men inte alltid. Frågan lyder: Hur ska vi tänka och agera i skolan för att inkludering ska fungera bra? Avhandlingen belyser både vad och varför det inte fungerar i skolan och hur vi kan tänka för att det ska fungera.

Linton har använt sig av en associationsmetod för att undersöka vilka attityder lärare, skolledare och personal inom elevhälsan har till inkludering av elever med AST. Sammanlagt deltog 170 lärare, 27 rektorer och 39 elevhälsopersonal i sex kommuner anonymt i studien. Frågor som ställts har handlat om inkludering och då främst gällande barn med AST. Många av de tillfrågade lärarna är positiva till att inkludera elever med AST i vanliga klasser, men flertalet ser också elevernas problem som hinder för inkludering. Studien visar att det finns många olika tolkningar av inkludering som begrepp. En vanlig misstolkning är den placeringsorienterade definitionen som endast

anger den fysiska placeringen av elever med svårigheter i klassrummet. Denna definition är således otillräcklig eftersom inkludering är så mycket mer, men trots det är definitionen enligt forskare den vanligaste. Avhandlingen åskådliggör att lärare har ett individorienterat perspektiv på eleverna där eleverna ska anpassa sig istället för att elevernas förutsättningar ska styra undervisningen. Lärarna tänker utifrån medicinska och biologiska problem och saknar kunskap om att skolmiljön ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar.

Resultatet visar skillnader mellan kvinnliga och manliga lärares attityder där kvinnliga lärare tänker mer på elevernas behov och välbefinnande medan männen vill anpassa den pedagogiska miljön med struktur och rutiner vilket elever inom AST är i behov av. Skillnader synliggörs också mellan äldre och yngre lärare där lärare som gått utbildningen nyligen har fler tydliga inkluderande tankar om att anpassa skolmiljön efter elevernas förutsättningar.

Studien tydliggör att lärare överlag är mer positiva till inkludering i jämförelse med rektorers och elevhälsopersonalens inställningar. Lärarnas kunskaper och erfarenheter är betydelsefulla och påverkar deras attityd till inkludering.

Peter Karlsudd (2011) skriver i artikeln *Sortering och diskriminering eller inkludering* att elever avskiljs till särskild skolform (särskola) där undervisningen sker i särskilda grupper, i särskilda lokaler och med särskilda lärare. Karlsudd väljer att väcka debatt kring utfall denna särskiljning så vore diskriminerande. Kan skolväsendet göra denna särskiljning och samtidigt infria de mål som anges i styrdokumentet kring integrering och skyldigheter enligt lagen om diskriminering?

Som framgått via teorin i denna studie så finns det tre tydliga inriktningar (perspektiv) inom specialpedagogiskt arbete. Karlsudd nämner två av dem, det kompensatoriska perspektivet som benämns som den snäva verksamheten samt det kritiska perspektivet som benämns som den vida verksamheten. Det perspektiv som är vanligast i riktning mot normalisering är det kompensatoriska, den snäva som bygger på kompenserade åtgärder för att eleven ska passa in i skolmiljön. Dessa åtgärder engagerar oftast få lärare och elever, bedrivs i särskilda grupper och bygger på kompensation, metoder och färdigheter där kärnämnen är centrala. Det kritiska, den vida arbetar istället för att anpassa omgivningen till eleven och engagerar samtliga på skolan och utmärks av ett positivt förhållningssätt, attityder och acceptans. Inkludering är ett villkor och undervisningens innehåll ger stort utrymme för områden som etik, moral, jämlikhet och solidaritet. Karlsudd ställer sig frågan vilken inriktning som får dominera. Skolan är mål- och kunskapsstyrd och regleras via styrdokument med standardiserade mål som utvärderas i nationella prov. Dessa styrningar präglas av sortering, segregering och diskriminering. Å andra sidan finns det regleringar som talar om att verksamheten ska omfatta alla elever inom svensk grundskola. Det blir komplext att anpassa eleven till en standardiserad miljö som skolan är men samtidigt vidga verksamheten och minska kraven på anpassning. Vi ska acceptera olikheter men samtidigt arbeta för att olikheter minskar och därmed öka normaliteten.

Internationella studier visar enligt Karlsudd att särskiljande lösningar ger negativ påverkan. Stigmatisering uppstår, elevernas motivation samt självvärdering blir låg, dessutom tenderar lärares förväntningar samt krav på eleverna vara låga. Vid särskiljning försämras ofta elevernas sociala relationer, vilket påverkar elevernas resultat negativt. Karlsudd nämner dessutom att oftast arbetar mindre effektiva lärare i dessa grupper. Det föreslås istället flexibla grupperingar som motverkar inlåsningseffekter som förslag vid särskilda stödinsatser. Karlsudd skriver om mottagandet i särskola och ifrågasätter kring om det är ökad sortering eller

diskriminering. Enligt Karlsudd kan många av de barn som tas emot till särskolan ha förutsättningar att med rätt stödinsatser nå grundskolans kunskapsmål. Att ett barn tas emot i rätt skolform är en viktig rättssäker fråga eftersom placering i särskola kan få allvarliga konsekvenser för barnets framtid (skolinspektionen, 2011). I vissa kommuner väljer man istället att integrera särskolan i grundskolans verksamhet. Karlsudd ställer sig frågan; varför klarar vissa kommuner av att inkludera elever med utvecklingsstörning medan andra misslyckas? Slutligen hävdar Karlsudd att vi ska upphöra med att diskriminera och sortera och istället utvecklas på våra egna villkor i en mindre kategoriserande skola. En skola värd namnet, vår gemensamma skola, vår skola för alla.

Claes Nilholm och Barbro Alm har utfört en fallstudie om inkludering, lärarstrategier och barns upplevelser. Artikeln vid namn *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences* publicerad i *European Journal of Special Needs Education* (2010). Forskarna Nilholm och Alm utförde först en pilotstudie där åtta klasser ingick som ansågs kanske vara inkluderande. En klass valdes därefter ut då den bedömdes vara mer inkluderande än övriga sju klasser. Gruppen barn i den studerade klassen var mycket heterogen då fem av de femton barnen hade psykiatrisk diagnos. En ingående studie gjordes under två års tid när eleverna gick i årskurs fem och sex. Uppgifter har samlats in och ett flertal metoder har använts som intervjuer med lärare och barn, sociogram, enkäter till barn, provresultat, dikter och observationer. Ett syfte med studien var att undersöka undervisningsstrategier i ett inkluderande klassrum. Vad gör ett klassrum inkluderande utifrån elevernas perspektiv? Nilholm och Alm skriver att forskning om inkludering finns men det är sällan som inkludering studeras utifrån elevernas upplevelser av inkludering. Tidigare forskning visar att det som kallas inkludering tyder på en oförändrad undervisning och därav blir det viktigt att studera i vilken omfattning klassrummet är inkluderande, och vad lärare gör för att åstadkomma inkludering.

Resultatet visar att ett fåtal elever ansåg att andra elevers egenskaper kan vara problematiska och ett par av dem såg sina egna egenskaper som problematiska. Lärarna såg barns skillnader som tillgångar och som individuella brister utifrån svårigheter som att tänka teoretiskt eller att förstå instruktioner. Betydelsen av liten klasstorlek framhävs och ett lika synsätt på undervisning och fördelning av arbetsuppgifter. Lärarna arbetade aktivt för en lärandemiljö där olikheter ses som något positivt.

Samtliga elever upplevde delaktighet, kände trygghet och ansåg sig bli lyssnade på. Nästan alltid hade de någon att vara med på raster och ingen av barnen uppgav att de var rädda för någon i klassen. Åtta av barnen uppgav att de ibland blev irriterade och störda av någon annan i klassen. I allmänhet tycktes de flesta barnen vara nöjda i klassrummet och ingen verkade direkt vara socialt isolerad.

Slutsatsen visar på att lärarnas sätt att arbeta till stor del innefattar balansen mellan att skapa samhörighet i gruppen och samtidigt tillgodose varje elevs rättigheter och behov. Barnens upplevelser ger antydning till att de verkar nöjda i klassen, men intressant nog avslöjade dikterna komplexitet som ej var synlig via frågeformulär.

Anna definierades vara ett barn i behov av särskilt stöd. Flertalet av barnen upplevde att hon var ensam mycket av tiden. De flesta försökte bjuda in henne till aktiviteter men Anna sa ofta nej. Anna skrev om detta i en av sina dikter.

“Everyone is different really which i think is good. Otherwise it would be boring. You must be allowed to be who you are. I am never alone, never feel that way, even though others seem to think so. They don't really know what I feel” (s. 248).

Nilholm och Alm väljer följande slutkläm på sin artikel "After all, inclusion is supposed to be in the best interest of these very children" (s. 250).

6 Metod

Först följer en redogörelse kring vald metod, sedan urvalsförfaranden, genomförande, bearbetning och analys av data. Avslutningsvis beskrivs etiska ställningstaganden samt validitet och reliabilitet.

6.1 Metodval

Valet av metod i förhållande till syfte och frågeställningar vid den här studien föll på kvalitativ intervju. David och Sutton (2017) hävdar att det är viktigt att forskaren har klarlagt sitt syfte och problemområde för att ett bra resultat vid intervjun ska uppnås. Målet med en kvalitativ intervjustudie är att synliggöra den intervjuades åsikter och uppfattningar kring specifika teman. Vid en kvalitativ intervju är både intervjuare och intervjuperson medskapare i ett samtal där samtalet präglas av meningsfullhet och resonemang kring det studerade fenomenet. Det föreligger en fördel om intervjuaren som ska utföra en kvalitativ intervju innehar vissa förkunskaper och är väl förberedd inom det område som ska studeras (Patel & Davidsson, 2011). En kvalitativ analys (Ahrne & Svensson, 2015) kan aldrig bli ett slutgiltigt resultat eller en gällande sanning, utan blir en tolkning av situationen genom forskaren, där forskarens egna värderingar kan komma att påverka resultat och analys.

6.2 Urval

Urvalet av empiriska objekt gjordes inom grundskolan och personerna jag sökte för intervju var lärare och rektorer/chef. Ett systematiskt urval tillämpades, icke slumpmässigt eftersom jag valde ut personer för intervju i den ordning de kändes aktuella. De intervjuade är lärare och rektorer/chef som jag på något vis har en relation till. Jag kontaktade dem personligen via telefon och mail, informerade dem om min studie samt med frågan kring deltagande, samtliga fick även ta del av mitt missivbrev (se Bilaga B). Samtliga sju som blev kontaktade med förhoppning om deltagande valde att tacka ja till att bli intervjuade. Enligt Ahrne och Svensson (2015) kan man få ett relativt oberoende resultat om man intervjuar mellan sex och åtta personer. Således blev urvalet fyra lärare och två rektorer samt chef inom särskild undervisningsgrupp. Samtliga tjänstgör inom grundskolan i en medelstor kommun i Sverige.

6.3 Genomförande

De fyra lärare som blivit intervjuade tjänstgör inom två olika skolor. Rektorer och chef arbetar alla på olika skolor. Enskilda intervjuer genomfördes med alla.

Intervjuerna hade relativt låg grad av standardisering och hög grad av struktur (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013) för att möjliggöra utrymme för respondenternas egna åsikter.

Oftast ställde jag frågorna i den följd de stod men ibland blev det naturligt att ställa vissa frågor tidigare eller senare och ibland fanns behov av att ställa ungefär samma fråga igen för att få ett utförligare svar. Oftast tolkades frågorna på liknande sätt men ibland blev intervjuerna ganska olika vilket kan ses vara positivt då flexibilitet och

intervjupersonens eget styrande är syftet med semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2011). Intervjuerna tog cirka 25-40 minuter och spelades in efter godkännande av intervjupersonerna för att kunna göra en nyanserad analys och gå tillbaka vid behov. Inspelningarna gjordes med mobiltelefon och därefter överfördes de till dator som backup ifall något skulle hända med datan. Vid intervjun användes en semistrukturerad intervjuguide med kärnfrågor (se Bilaga A). Bryman (2011) beskriver intervjuguiden som ett manus till intervjuerna. Följdfrågor och klargörande frågor användes för att fånga upp en nyanserad bild.

6.4 Bearbetning och analys av data

Datamaterialet som använts i studien är avidentifierad transkriberad text från inspelade intervjuer med sju respondenter. Vid transkribering har jag lyssnat på intervjuerna och skrivit ner textmaterialet ordagrant förutom vissa utsvävningar som gjorts som ej hört till studien. Materialet har sparats digitalt på dator. Efter att ha transkriberat varje intervju valde jag att ta fram intervjuguiden och sammanfoga intervjusvar under samma fråga. Materialet har skrivits ut för att kunna bearbetas och analyseras. För att kunna göra en sammanställning under varje fråga så har kodning tillämpats (David & Sutton, 2017) för att belysa likheter och olikheter i intervjusvaren. Kodning skapar förutsättningar för att reducera textmassan inför analysprocessen. Inför analysen skapades en matris med kolumner utifrån teori och perspektiv som min teori bygger på (David & Sutton, 2017). Utifrån matrisen analyserades resultatet kopplat till teori och perspektiv.

6.5 Forskningsetiska principer

I all vetenskaplig forskning är god etik en viktig aspekt. Innan arbetet med systematisk litteraturstudie inleds bör etiska överväganden göras. Vid litteraturstudier gäller etiska överväganden främst beträffande urval och presentation av resultat. Här är det av vikt att presentera alla resultat, både dem som stödjer respektive inte stödjer hypotesen. Att endast presentera de artiklar som stödjer forskarens egen åsikt ses som oetiskt (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Det finns fyra krav på forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Hänsyn har tagits enligt följande: Informationskravet uppfylldes genom att intervjupersonerna fick skriftlig information om studien (se Bilaga B). Samtyckeskravet har beaktats genom att personerna som tillfrågades fick ge sitt samtycke till att delta. De intervjuade har även givits information kring deras rätt att kunna avbryta intervjun under intervjuns gång utan närmare förklaring. Konfidentialitets- och nyttjandekravet innebär att ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter kring deltagande ej ska ges ut till obehöriga. Information har givits kring att all data efter godkännande kommer att raderas. Inspelningar har förvarats på privat mobiltelefon och dator. Utskrifterna av intervjuerna har förvarats utom obehöriga, därmed har konfidentialitets- och nyttjandekravet säkerställts.

6.6 Validitet och Reliabilitet

Bryman (2011) skriver att validitet och reliabilitet är viktiga aspekter att beakta gällande hur man bedömer kvaliteten i en kvantitativ studie. Validitet definieras utifrån huruvida forskaren mäter det hen avsett att mäta. Validiteten är beroende av kopplingen mellan hypoteser och de resultat som man får fram i en undersökning där metoden måste

kopplas till syfte och frågeställningar. Det är svårt vid en kvalitativ studie att avgöra huruvida rätt saker mäts på grund av människors uppfattningar, attityder och vanor. Min skyldighet har varit att presentera en ärlig återgivning av respondenternas åsikter och uppfattningar. Reliabilitet innefattar undersökningens tillförlitlighet med frågan huruvida resultaten blir desamma ifall undersökningen genomförs på nytt. Intervjuerna har genomförts på ett sätt där ledande frågor undvikits och där jag som intervjuare intagit objektivitet med stor aktsamhet för påverkan av egna värderingar.

7 Resultat och Analys

Nedan följer mina intervjufrågor med resultat och analys under respektive fråga.

Vad innefattar begreppet *en skola för alla* för dig?

Fem respondenter anser på ett ungefär att *en skola för alla* innebär att skolan ska ge alla elever den hjälp och det stöd som dom behöver för att tillgodogöra sig undervisning utifrån sina förutsättningar och därmed utvecklas optimalt. De nämner den kunskapsmässiga utvecklingen medan två av de fem även anser att den sociala utvecklingen är viktig.

En rektor ser mer övergripande på *en skola för alla*, att oavsett vem man är så ska ALLA elever kunna gå i skolan utifrån sina förutsättningar. Hon säger att det står i skollagen men nämner att vi "brottas" med vad begreppet innebär och hur vi ska få till det. En lärare pratar om elevernas känsla av att passa in i klassen, att känna sig inkluderad och trygg oavsett vem jag är.

En skola för alla bottnar för många inom en humanistisk människosyn. Det blir synbart utifrån allas lika värde som framträder i resultatet, att oavsett förutsättningar ska alla tillägnas kunskap. Alla elever innehar vissa rättigheter för att de är individer och ska bli respekterade utifrån att vara förnuftsmässiga varelser. Många ser att kunskap är viktigt men även den sociala utvecklingen utifrån en humanistisk syn där människan är en social varelse beroende av gemenskap, att passa in i klassen och att känna sig inkluderad. Det kritiska perspektivet framträder där alla elever ska vara delaktiga utefter sina förutsättningar.

För vem är *en skola för alla* till för, varför? Vad anser du?

Sex respondenter anser att *en skola för alla* är till för alla elever, varpå en lärare hävdar att vi som arbetar i skolan måste få de förutsättningar som behövs för att kunna utforma *en skola för alla*. Den sjunde respondenter anser det är *en skola för alla* om man känner att man är i ett sammanhang. En rektor anser att hur vi ser på begreppet är beroende av vilken elevsyn vi har och det är viktigt att alla som arbetar på skolan har samma elevsyn. En annan rektor nämner att *en skola för alla* är för alla elever oberoende av deras förmåga och bakgrund. Hon nämner begreppet likvärdighet och skolans ansvar att se till att alla elever får den undervisning som dem har rätt till.

En skola för alla är till för alla elever utifrån att alla är likvärdiga i samklang med humanistisk människosyn. Även lärare innehar vissa rättigheter och ska därmed ges respekt och få de förutsättningar som behövs för att kunna utforma *en skola för alla*. Det är viktigt att alla som arbetar på skolan har samma elevsyn, att alla har en kunskapssyn som förgås av förnuft och naturlig godhet där alla ses vara jämlika oberoende av bakgrund. Begreppet likvärdighet tas upp utifrån humanistisk

kunskapssyn där jämlikhet och demokrati är självklara inslag. Alla elever ska ha samma möjligheter och på lika villkor oberoende av sin sociala ställning, sitt kön eller sin etnicitet.

Konceptet ”en skola för alla” innefattar en rad demokratiska och humanistiska ideal som till exempel jämlikhet, frihet, förmåga att välja, rationalitet och förnuft och så vidare. På vilket sätt anser du dessa ideal vara viktiga för att man ska kunna upprätta ”en skola för alla”?

Två respondenter pratar om begreppet likvärdighet och anser det är viktigt att skolan är likvärdig, vilket hänger ihop med skolans kompensatoriska uppdrag, att oberoende av förutsättningar så ska vi jobba för att skolan ska bli jämlik. Två respondenter hävdar att skolan fokuserar för mycket på de akademiska förmågorna och att vi ej får glömma bort kapitel ett och två i läroplanen som innefattar begreppen demokrati, värdegrund, jämlikhet, allas lika rätt och värde osv.

En rektor säger: *”Det är lätt att man i sitt kvalitetsarbete fastnar i det här med siffror, betyg och det som är mätbart men vi kanske glömmar bort demokratiska arbetsformer.”*

Uttalande av en lärare: *”Humanism är att omfamna alla, att inte vara dömande, att vara lyhörd som lärare och inte döma någon efter förutsättningar hemifrån eller hur de agerar. Jag kanske inte köper allt du tänker dig, men humanismen säger att du är människa ändå och har rätt att få allting av mig samtidigt som jag ska forma dig så att du fungerar, så du lär dig, att du fungerar socialt.”*

Det tydliggörs att de humanistiska idealen är viktiga, skolan ska vara likvärdig och ha en jämlik människosyn oberoende elevens förutsättningar. Det framkommer att de ideal som genomsyrar humanism lätt glöms bort och skolan blir styrd av siffror, betyg och det som är mätbart. Skolan tenderar att bli för kunskapsstyrd där mjuka värden som humanismen står för lätt faller i glömska. Den humanistiska människosynen och kunskapssynen blir påtaglig där lärare måste stå för individens värde och rättigheter där alla ses vara fria och rationella till egna val utefter sitt fria förnuft.

Inkludering, vad betyder det för dig? Hur uppfattar du begreppet?

Sex respondenter diskuterar inkludering i relation till att inkludering omnämns vara att eleven fysiskt ska vara i klassrummet. Alla sju respondenterna är eniga kring att inkludering ej nödvändigtvis behöver betyda att man är i samma klassrum. Tre respondenter pratar om känslan av att känna sig inkluderad och att finnas i ett sammanhang men där det sammanhanget ej nödvändigtvis behöver vara en skolklass utan likväl en mindre undervisningsgrupp. Chef för särskild undervisningsgrupp lägger till begreppet KASAM (känslan av sammanhang) och därmed begriplighet och förståelse.

De flesta uppfattar begreppet inkludering utefter ett kritiskt perspektiv där inkludering omnämns vara fysisk placering av elev i klassrummet men samtidigt framläggs att sÄrlösningar ibland är ofrÅnkomliga. KÄnslan av inkludering, att finnas i ett sammanhang tydliggörs utifrån det kritiska perspektivet, men det kompensatoriska perspektivet synliggörs också där särskiljning ibland ses vara nödvändigt och där känslan av inkludering är avgörande.

Är det viktigt med inkludering? Om så, varför? Om inte, varför inte?

Rektorer och chef anser att inkludering är mycket viktigt. En rektor anser inkludering vara betydelsefullt i relation till likvärdighet och nämner att det nästintill är tabubelagt att tycka något annat. En rektor ser inkludering som viktigt i alla sammanhang där alla ska vara inkluderade i vårt samhälle. Chef för särskild undervisningsgrupp pratar om att alla behöver finnas i ett sammanhang för att utvecklas, även om eleven behöver en-till-en undervisning så är grupptillhörigheten viktig.

Alla fyra lärare är överlag mer tveksamma till inkludering. De anser generellt att eleven känner och visar vad som passar den bäst. En lärare tycker det är svårt med inkludering men viktigt för allas lika rätt och värde.

En lärare säger *“Jag tycker inte vi behöver inkludera så “jädra” mycket bara vi når våra mål och syften.”*

Chef och rektorer står för en humanistisk samhällssyn där de ser människan som en social varelse med respekt för individens värde och rättigheter där alla ska vara inkluderade i vårt samhälle. Den humanistiska kunskapssynen blir synbar så till vida att alla är jämlika, fria och autonoma vilket möjliggör var och ens egna kunskapsinhämtande.

Lärare överlag är mer tveksamma till inkludering och ett dilemma framkommer. Skolan ska präglas av en målstyrd och likvärdig utbildning där alla elever helst ska vara inkluderade och nå samma mål, detta blir dock emellanåt komplicerat i realiteten vilket framkommer genom respondenternas svar. En humanistisk människosyn innehas genom respekt för allas lika värde med en förmåga att tänka och handla rationellt, därav anser många att eleven bär på ett förnuft att känna och visa vilket arbetssätt som lämpar sig bäst.

Hur tror du att det kommer sig att vi inkluderar så mycket i den svenska skolan?

Två respondenter tänker att det beror på ekonomi och att spara resurser.

Två andra respondenter hävdar att vi är landet lagom, man ska inte pekas ut, alla ska göra samma saker och vara lika. Andra tankar kring varför vi inkluderar är att vi har ett inkluderande sätt att tänka vilket beror på att vi länge varit ett rikt och välutbildat land och därmed haft möjlighet att förstå, ta hand om och hjälpa till. En annan respondent anser att det beror på att vi i Sverige är duktiga på att jobba med andra värden än bara kunskapsinhämtning och därav fungerar inkludering bra i vårt land. En annan tanke är att vi är ett demokratiskt land och ser till allas lika värde och rättigheter där vi vill lyfta alla oavsett förutsättningar och har ett annat sätt att se på människan.

Utifrån ovan resultat framkommer att svensk utbildning är förankrad med respekt för mänskliga rättigheter samt att vårt samhälle vilar på grundläggande demokratiska värderingar som beaktas inom svenskt utbildningssystem. Det blir synbart att individens frihet och integritet beaktas samt människors lika värde och rättigheter. Utifrån resultatet blir det synbart att demokratiska och humanistiska ideal länge präglat vårt utbildningssystem med traditionell fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lgr 11).

Vilka möjligheter respektive hinder ser du med inkludering av elever i behov av särskilt stöd?

Tre respondenter ser svårigheter med inkludering av elever i behov av särskilt stöd när eleven ej når förväntad kunskapsnivå men ändå ska inkluderas och följa undervisningen. En av respondenterna ser sämre självförtroende och mående till följd hos den inkluderade eleven. Alla dessa tre respondenterna ser att inkluderingen ibland går ut över de andra barnen när ett inkluderat barn kanske är utåtagerande och låter, stör eller förstör och andra barn blir rädda och får svårt att koncentrera sig. En av respondenterna uttalar ett dilemma, att tillstå ett barn rätten till inkludering vilket samtidigt sker på bekostnad av andra barn på gruppnivå.

Fyra respondenter ser hinder kring resurser, kompetens, elevsyn och viljan hos personalen som ibland kan vara bristfällig där någon även pratar om en skolkultur som finns på vissa skolor. Kommentarer som de hört; "eleven måste skärpa sig, jag kommer aldrig ändra mig utan eleven måste skärpa sig" eller "Det vore bäst om det här barnet vore någon annanstans än just i mitt klassrum, någon annan bör ta hand om det här barnet någon annanstans vilket vore det allra bästa."

Möjligheter som framkommer vid inkludering av elever i behov av särskilt stöd är att göra generella anpassningar i klassen som kan vara till gagn för alla barn vilket ger bättre lärmiljö. Fördelen av att man som lärare blir bättre på att förbereda så eleverna vet vad som ska hända. Möjligheter vid inkludering och att vara med klassen är känslan av att ej skilja sig från någon annan. Möjligheter finns om eleven känner KASAM, finns i ett sammanhang och mår väl för annars utvecklas ingen.

En av rektorerna uttrycker: *"möjligheter det har vi hur mycket som helst. Hindren är oss själva när vi ej ser styrkorna och klarar av att inkludera på ett bra sätt vilket ofta är överhängt av vilken skolkultur som finns på den aktuella skolan."*

Ett dilemma perspektiv framkommer där elevers rättigheter och behov blir i koalition med verksamhetens uppdrag. Dilemmat blir att försöka tillstå ett barn rätten till inkludering på individnivå och samtidigt skapa trygghet och studiero på gruppnivå. Dilemmat kan också tillstöta kring individens rätt till kunskapsinhämtning samt dess rätt att vara inkluderad, vilket mål ska styra, rätten till inkludering eller rätten till utveckling? Ett hinder kan också tillstöta utifrån kommentarer som faller under ett kompensatoriskt perspektiv där "problemet" läggs på individen och elever ses med "svårigheter" som ska kompenseras med "rätt" pedagogik.

Flertalet möjligheter ses utifrån det kritiska perspektivet med fördelen av att göra generella anpassningar där miljön är avgörande. Inkludering i sig ger också möjligheter där eleven finns i ett sammanhang och känner KASAM. Inkludering kan också ses utgöra ett hinder då inkludering sker utifrån fel premisser.

På vilket sätt anser du att inkluderingsidealen påverkar undervisningen i skolan?

Fyra respondenter reflekterar kring de anpassningar som görs i klassrummet vilket gynnar alla elever. Det kan vara anpassningar av läromedel, bildstöd samt att undervisningen blir grundlig och konkret. Två respondenterna pratar svårigheter kring att hitta rätt kunskapsmässig nivå för alla i undervisningen och ibland kanske det blir på bekostnad av de starkare eleverna som ej får möjlighet att nå lika långt. En respondent ser att trygghet och arbetsro kan påverkas vid inkludering. Två respondenter reflekterar kring känslan av otillräcklighet som lärare, att hinna med, bekräfta och se alla.

En lärare säger *“Det finns en övertro på inkludering och jag känner mig fruktansvärt otillräcklig.”*

Chef för särskild undervisningsgrupp hävdar att, *“Ibland kanske man ser inkluderingen som att alla ska vara tillsammans till vilket pris som helst och det blir inte bra för då tittar man inte på elevens behov.”*

Inom det kritiska perspektivet görs Anpassningar utifrån att alla har rätt till undervisning oavsett svårigheter. Flertalet respondenter anser att de Anpassningar som görs gynnar alla elever och påverkar undervisningen i positiv riktning. Dilemman kan tillstöta när alla ska nå samma mål oavsett förutsättningar och här kolliderar olika värderingar med varandra kring vems behov som har företräde någon annans vilket påverkar undervisningen, elever och lärare negativt.

Hur skulle du vilja att elever i behov av särskilt stöds skolgång såg ut?

Fyra respondenter önskar mer resurser i skolan, en av de tillfrågade vill även ha vuxna som stöd på raster, gärna arabisktalande med utbildning. Resurser i form av utbildade pedagoger för att möjliggöra undervisning i halvklass och mindre grupp samt en-till-en undervisning. Specialpedagoger och speciallärare efterfrågas. En av rektorerna önskar ökad kompetens, en positiv syn från dem som jobbar, att man inte bara ser dessa elever som problem och bekymmer. Hon önskar därmed ökad kompetens men också ökad personaltäthet så att man ej känner att det blir slitsamt att hantera, att det istället blir en professionell utmaning där man växer som pedagog tillsammans i lärarlaget då man kan hantera alla elever.

Chef för särskild undervisningsgrupp påtalar vikten av att kartlägga mer och tidigare för att se elevens förmågor, styrkor och svårigheter. Hon ser att vi alltför ofta tänker, det löser sig nog, det blir bättre i nästa årskurs men då kanske eleven byter lärare, stadie eller skola och då går tiden. Viktigt att vid minsta oro eller misstanke sätta in åtgärder.

Mer resurser önskas till skolan, undervisning i halvklass och en-till-en undervisning vilket faller inom det kompensatoriska perspektivet där problemet ska kompenseras genom pedagogiken. Synbart blir också ett kritiskt perspektiv med önskan om ökad kompetens bland pedagoger där ansvaret ligger på skolan att kunna möta alla elever oavsett förutsättningar. Vi bör kartlägga mer och tidigare och ej arbeta kortsiktigt med tanken att *“det löser sig”*.

Vilken skillnad ser du mellan begreppen *“barn i svårigheter”* och *“barn med svårigheter”*?

Tre respondenter ser att barn i svårigheter är lättare att ta sig ur och är ej statistiskt utan föränderligt medan med svårigheter är beständigt.

En respondent ser att en svårighet får man när man är i ett sammanhang som hindrar mig. Jag ÄR inte den med dyslexi. Jag ÄR inte den utan ben. Det blir ett problem när jag ska göra något vilket blir skillnaden. En annan respondent tänker att det hänger ihop med elevsynen, att barn med svårigheter är mer *“stämplat”* medan i svårigheter är ett mer positivt synsätt, att det är just barnet som är i svårighet.

Två respondenter ser att ett barn i svårigheter behöver inte bero på barnet utan kan bero på att vi vuxna som gjort att barnet hamnat i svårigheter för att vi inte kompenserat barnets behov på bästa sätt. Ett barn med svårigheter kan vara ett barn med exempelvis NPF som är varaktigt över tid och då behöver skolan möta det barnet på bästa sätt så att det kan utvecklas och få den hjälp som barnet behöver.

Det kritiska perspektivet framträder här där det anses att barn i svårigheter kan bero på att skolan ej anpassat en tillgänglig lärmiljö som gjort att eleven hamnat i svårigheter. Det blir också framträdande att det är just skolan som bär ansvaret kring elevens utveckling.

Vilka skillnader kan finnas i vårt bemötande beroende på om vi ser barn i svårigheter eller barn med svårigheter?

Tre respondenter ser skillnader beroende på om man som pedagog ser svårigheterna som konstanta eller förändringsbara, vilket påverkar våra förväntningar på barnet. Fyra respondenter hävdar att vårt bemötande är beroende på vår tilltro till barnets förmåga, någon hävdar att det är i korrelation med vår kompetens inom området.

Det framkommer från flera respondenter att vi bör bemöta barnet utifrån att vi ska skapa förutsättningar och ha förväntningar på att barnet kan och alltid gör sitt bästa. Det är skolans ansvar att hjälpa eleverna med de krav som ställs. Någon har hört en kollega uttala "det här är min undervisning och så här kommer det att gå till hos mig, det är du som måste skärpa dig".

En humanistisk kunskapssyn framträder som grundlägger vårt bemötande där pedagoger ser att elever handlar utifrån naturlig godhet och vilja att göra gott där kunskapsnyttan förstås med förnuftet. Det kritiska perspektivet framkommer med skolans ansvar.

Vid det sistnämnda uttalandet faller problemet på individen som måste tillrättalägga sig där svårigheterna identifieras och eleven förses med ett stigma utefter ett kompensatoriskt perspektiv.

8 Specialpedagogiska implikationer

Nilholm (2012) och Linton (2015) hävdar att betydelsen av begreppet inkludering är omtvistat i avseende till att människor menar olika saker och pratar förbi varandra. De anser att en misstolkning av begreppet inkludering är tydligt förekommande och redogör för att den placeringsorienterade definitionen som anger den fysiska placeringen av elever med svårigheter i klassrummet är en vanlig definition. Definitionen är således otillräcklig eftersom inkludering är så mycket mer, men definitionen är enligt forskare den vanligaste.

Utefter ovan redogörelse är det lätt att förstå att feltolkningar förekommer vilket får konsekvenser för eleverna och undervisningen. En vanlig konsekvens är när en elev är integrerad i ordinarie klassrum och samtidigt upplever exkludering då undervisningen inte är anpassad eller när eleven inte känner delaktighet. Jag vill påstå att inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd skulle avsevärt bli bättre om lärare i större utsträckning förstod inkluderingens innebörd. Inkluderingen kanske även skulle se annorlunda ut om lärare förstod de begrepp som inkludering förutsätter. *En skola för alla* förutsätter en normelev som förväntas inneha förnuft, rationalitet, autonomi, inneha moral osv vilket jag redogör för i min studie. Dessa demokratiska och humanistiska ideal må vara viktiga för upprätthållandet av *en skola för alla* men när normelev har koncentration- eller beteendestörningar så utmanas idealen som är grundläggande för god inkludering. Dagens kunskapskrav i läroplanen (Lgr 11) utgår också från normelev som förväntas kunna resonera, analysera och argumentera för att uppnå lägsta godkända betyg. Om människan inte har dessa ideal som kunskapskraven baseras på så utmanas undervisningen. Är det vid dessa tillfällen som särskild undervisningsgrupp kommer till sin rätt? Har vi gjort allt som står i vår makt för att

uppnå fullgod inkludering men ändå ej lyckats så kanske vi måste släppa taget och se oss om efter andra alternativ. Att som lärare vara helt införstådd med det arbete som krävs för inkluderingens vara kan framkalla känslan av otillräcklighet eller uppgivenhet, eller möjligen skulle undervisningens kvalitet höjas och bli mer anpassningsbar utifrån de ideal som min studie baseras på? När idealen utmanas så kan skolan antingen se eleven vara i svårigheter eller se eleven **med** svårigheter. Hur vi ser på eleven är grundläggande för att finna lösningar utifrån vårt utgångsläge kring om vi ser **vem** eller **vad** som orsakar problemet. Nilholm (2007) och Karlsudd (2011) väljer att framlägga det kritiska perspektivet utifrån att alla elever oavsett svårigheter ska ha rätt till undervisning utefter elevers olika förutsättningar och behov. Ansvar ska ligga på skolan som ska skapa möjligheter och förändringar i undervisningen. Inkludering väcker starka känslor. Inkludering är ett omdiskuterat, mångfacetterat begrepp. Min slutsats är att det är viktigt att skolan skapar fysiskt, socialt och pedagogiskt tillgängliga lärmiljöer för att få till stånd en inkluderande verksamhet. En pedagogisk implikation blir att arbeta främjande för en skola för alla men där undantag måste få finnas för andra individuella lösningar.

9 Diskussion

Först följer min metoddiskussion, därefter min resultatdiskussion som jag redovisar utifrån mina tre frågeställningar.

9.1 Metoddiskussion

Valet av metod vid den här studien föll på kvalitativ intervju eftersom mitt syfte var att granska inkluderingsidealen, dess påverkan på undervisningen och konsekvenser för barn i behov av särskilt stöd. Patel och Davidsson (2011) hävdar att kvalitativ metod innefattar att synliggöra åsikter och uppfattningar kring specifika teman, delvis av den anledningen anser jag kvalitativa intervjuer anstå mitt syfte. Kvantitativ metod har ej ansetts vara ett alternativ eftersom kvantitativ metod används vid beräkningar och jämförande (Ahrne & Svensson, 2015).

För att ett bra resultat vid mina intervjuer skulle uppnås så valde jag först att i enlighet med David och Sutton (2017) klarlägga ett utförligt syfte med min studie. Att få fram ett tydligt och väl begränsat syfte var utmanande men kändes som en viktig start inför framställningen av mina intervjufrågor. Patel och Davidsson (2011) anser att det förligger en fördel om intervjuaren innehar vissa förkunskaper och är väl förberedd inom det område som ska studeras. Jag tror intervjuaren oftast väljer de områden att studera där förkunskaper redan föreligger, däremot var jag i behov av förkunskap kring intervjuteknik vilket jag valde att förbereda mig inom med hjälp av litteratur som exempelvis Bryman (2011).

Mitt mål var att intervjua minst sex personer eftersom Ahrne och Svensson (2015) anser att mellan sex och åtta personer möjliggör ett relativt oberoende resultat. Att intervjua sex personer kändes rimligt med tanke på arbetets omfång i relation till tidsomfattningen innan sommaruppehållet. För att få ett mer utförligt och varierat material hade jag kunnat göra fler intervjuer, men jag upplever att urvalet blev efter en ganska lång utdragen process via telefon och mail till slut lagom stort. Att få kontakt med pedagoger inom skolan, att boka och hitta tid som passar, att förbereda och så vidare tar mycket tid i anspråk vilket jag kan dra lärdom av. Jag upplevde tiden som åtstramad och jag kände stress inför sommaruppehållet, att det sedermera blev sju intervjuer genomförda kändes mer än bra. Från början hade jag som avsikt att enbart

intervjua lärare men allteftersom kändes det intressant att även intervjua rektorer samt chef inom särskild undervisningsgrupp. Om jag haft mer tid i besittning hade jag gärna intervjuat specialpedagoger för att granska deras åsikter och uppfattningar samt för att eventuellt kunna göra jämförelser.

Ett systematiskt urval tillämpades, ej slumpmässigt eftersom jag valde ut personer för intervju i den ordning de kändes aktuella. Jag valde att kontakta personer som jag på något vis har en relation till och jag valde att kontakta dem med personligt riktade mail och samtal. För mig kändes det bäst såhär. Jag var orolig för att ej hinna få ihop tillräckligt många intervjuer innan sommaruppehållet och därav kändes relationella kontakter som en tillförlitlig metod. Relationella, personliga kontakter gav även resultat då samtliga tillfrågade valde att tacka ja till att bli intervjuade. Samtliga respondenter gav även långa utförliga svar på mina frågor och jag upplevde att de ville ”vara till lags” och hjälpa mig med ett underlag för analys. Jag är dock medveten om valet av att intervjua för mig kända personer eftersom det kan innebära en svårighet med att uppfylla full objektivitet.

Jag valde att utgå ifrån en intervjuguide med öppna frågor vilket var värdefullt och jag upplever mina intervjuer som strukturerade med möjlighet för relevanta följdfrågor. Intervjuguiden ville jag helst ej visa på förhand, däremot fick respondenterna ta del av mitt missivbrev. Någon av mina frågor var lite svår och någon fråga missförstods. Kanske skulle jag ha låtit respondenterna fått ta del av min intervjuguide för att kunna förbereda sig, men då hade jag ej fått ta del av personliga svar utan mer tillrättalagda, allmängiltiga svar vilket jag ej var intresserad av.

Det är svårt för mig att avgöra reliabiliteten vid studien men min förpliktelse har varit att inta stor aktsamhet för egna värderingar, därav har en ärlig återgivning av åsikter och uppfattningar delgivits från intervjuerna. En kvalitativ intervjustudie blir dock alltid enligt Ahrne och Svensson (2015) en tolkning av situationen genom forskarens egna ögon och kan därför inte säkras i tillförlitlighet hel och hållet eftersom det föranligger en subjektiv tolkning även om en medbedömare skulle granska textmassan. Det är viktigt att belysa att det slutgiltiga resultatet inte är en gällande sanning utan min tolkning av resultatet.

9.2 Resultatdiskussion

9.2.1 För vem är *en skola för alla* egentligen till för och varför?

Skolan ska gestalta och förmedla grundläggande värden såsom alla människors lika värde och rättigheter (Lgr 11). Människors lika värde bottenar i en humanistisk människosyn. Utifrån humanismen ses människan som en individ med förnuft och konsekvenstänk med behov som gemenskap och självförverkligande. Människan tänker och handlar rationellt utifrån sitt fria förnuft och tar egna beslut om sitt egna aktiva lärande (Namli, 2005). Dessa ideal tänker jag skapar en förväntan och en föreställning om en normelev som ska leva upp till våra förväntningar på hur en människa är och ska vara. Jag kan se att *en skola för alla* är ett begrepp som utgår från denna normelev som förväntas inneha förnuft, vara rationell, autonom, inneha moral osv. Men vad händer när normelevens ej existerar? Jo den avvikelser blir problematisk och passar ej in i *en skola för alla*. Den avvikelser stämmer ej överens med vår idealbild kring vad som förväntas av en människa. Jag reflekterar kring om vi försöker inkludera en idealmänniska eller om vi inkluderar den faktiska eleven. Dessa ideal som skapar en normelev blir tämligen motsägelsefulla om det är idealmänniskan som vi alltid utgår från att inkludera. Om till exempel normelevens har en funktionsnedsättning så blir det komplicerat för helt plötsligt är det den människan som ska inkluderas. Inom specialpedagogiken vill vi se

individerna i sin egen rätt, även om ovanstående ideal till exempel kompromissas av en funktionsnedsättning. För att se eleven i sin egen rätt reflekterar jag kring att det är viktigt att verka för det kritiska perspektivet och lyfta fram de behov och variationer som finns och istället anpassa omgivningen till eleven. Karlsudd (2011) skriver att vi behöver vidga verksamheten för en utökad normalitet där vi kan utvecklas på våra egna villkor i vår gemensamma skola, vår skola för alla.

När jag ställer frågan ”vem *en skola för alla* är till för” till mina respondenter så anser de flesta att *en skola för alla* är till för alla elever utifrån att alla är likvärdiga i samklang med humanistisk människosyn. Intressant är att begreppet likvärdighet tas upp utifrån humanistisk kunskapssyn med ord som jämlikhet och demokrati. Frågan kring vilka ideal (jämlikhet, frihet, förmåga att välja, rationalitet och förnuft och så vidare) som är viktiga för upprättandet av *en skola för alla* var en knepig fråga för flertalet av mina respondenter. Jag tror att många av oss oftast ”köper” ett begrepp rakt av utan att ifrågasätta eller ens fundera på vad som egentligen ligger bakom begreppet. Att skolan fokuserar för mycket på de akademiska förmågorna framkommer ur respondenternas svar och kanske är det så att kapitel ett och två i läroplanen faktiskt faller i glömska då dessa mål är svåra att mäta. Att skolan skulle fokusera för mycket på de akademiska förmågorna stärks genom Karlsudd (2011) och Gårlin (2017) som skriver att skolan är mål- och kunskapsstyrd. Karlsudd skriver dessutom att dessa styrningar ger uppkomst till sortering, segregering och diskriminering. Men som Karlsudd skriver så finns det en komplexitet bakom. Skolan är mål- och kunskapsstyrd och det finns ett krav på mätbara kunskaper men samtidigt för att uppnå *en skola för alla* så behöver skolan fokusera mer på demokratiska arbetsformer såsom etik, moral, jämlikhet och solidaritet. Skolans syften står i motsats till varandra där varje barn ska värderas och bedömas men alla ska ha samma värde.

I min bakgrund redogör jag för att *en skola för alla* är ett begrepp sedan införandet av 1980 års läroplan men begreppet tillkom redan år 1974 i och med SIA-utredningen (SOU 1974:53). Jag reflekterar kring att detta är ett förlegat begrepp som uppkom för över 40 år sedan men begreppet lever fortfarande kvar. Vad beror det på? Är det så att samhället har förändrats men skolan är trångsynt eller fungerar begreppet även idag? Gårlin (2017) skriver att den svenska skollagen (SFS 2010:800) förändrades år 2011 och elever med AST har inte längre rätt att välja särskola. Dagens styrdokument är annorlunda än för 40 år sedan. Dagens kunskapskrav ställer krav på resonemang, argumentation och analys, förmågor som är högst kognitivt utmanande. Det blir påtagligt att dagens kunskapskrav medför ökade svårigheter. Om vi då tänker att på 40 år har samhället förändrats, elevunderlaget i skolan är annorlunda samt att det är andra förmågor som bedöms i skolan än ren faktakunskap. Fungerar begreppet *en skola för alla* ändå eller var det möjligt år 1980 men inte idag år 2019?

9.2.2 Hur påverkar inkluderingsidealen undervisningen i grundskolan?

Ovan skriver jag min hypotes kring att *en skola för alla* är skapad utifrån en normelev. När denne normelev är innehavare av en funktionsnedsättning så frångår denne elev våra förväntningar. Denne elev ska ändå bli inkluderad eftersom *en skola för alla* utgår från inkludering av alla elever. Om vi utgår från normelev i *en skola för alla* så skapar vi en undervisningsmiljö utifrån denne normelev. Det som kallas inkludering lämnar då den vanliga undervisningen oförändrad. Lintons (2010) studie styrker ovan uttalande då studien visar att en misstolkning av begreppet inkludering finns där

flertalet lärare enbart ser inkludering som fysisk placering av elev i klassrummet inom den ordinarie undervisningens ram. Jag tänker att det blir oundgängligt att skapa en inkluderande undervisningsmiljö när lärare har ett individorienterat perspektiv i samklang med ett kompensatoriskt perspektiv. Jag reflekterar kring att det blir viktigt att arbeta främjande för inkludering, att på skolan arbeta fram en gemensam policy kring inkludering. Jag tänker även på vikten av att arbeta fram en vision om inkludering utifrån hinder, förutsättningar och behov.

Av mina intervjuer framkommer också att inkludering är ett omtvistat begrepp. En rektor framlägger till och med, att inkludering är viktigt, och att det vore tabubelagt att anse något annat. Inkludering tänker jag handlar om våra värderingar, vår människosyn och vår åsikt om rättvisa. Är det den starkes rätt, individens rätt eller allas rätt som ska få råda? Vems behov ska få styra? Jag tänker att dessa ställningstagande är kontroversiella. Lärare som jag intervjuat är överlag ganska tveksamma till inkludering. Handlar det om okunskap, negativ erfarenhet, bristande stöd av kollegor och ledning eller innefattar det något helt annat?

Både Gårlin (2017) och Linton (2010) skriver om elever med autismspektrumtillstånd (AST) då skolmiljön kan vara en stor utmaning för denna elevgrupp som i hög utsträckning är sårbara för stress och oförutsägbara situationer. Dessa elever innehar många gånger en nedsatt förmåga till flexibilitet, planering, organisation, målsättning och användning av arbetsminne. Gårlin skriver att dagens läroplan ställer krav på att elever ska kunna resonera, argumentera och analysera samt komma med förslag och lösningar, förmågor som är högst utmanande för elever inom AST. Enbart 44% av eleverna inom AST uppnår målen i kärnämnen och Gårlin hävdar att orsaker till detta är bristande anpassning av skolmiljön, bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer samt att lärare saknar kompetens inom autismspektrumtillstånd. Jag vill påstå att orsaken till bristande måluppfyllelse till stor del beror på skolans styrdokument som exkluderar en stor grupp av elever. Jag har egen erfarenhet av elever med AST inom den vanliga grundskolan, och trots anpassningar, stöd och autismspektrumkompetens bland pedagoger så blir målen svåruppnårliga för många elever. Detta på grund av att de diagnoskriterier för AST som finns är de kriterier som prövas för godkänt resultat. Jag står helt bakom Gårlins uttalande att så länge grundskolan inte kan möta alla elevers behov så måste det finnas andra skolalternativ att tillgå. Min tidigare forskning inom denna studie visar att verkligheten i dagens skola ser inte ut så som vi vill att den ska se ut. Jag påstår att det som skulle varit inkludering för många elever istället har blivit exkludering ur skolmiljön. Vi må ha fina lagar, konventioner och dokument där ingen ska diskrimineras, men i praktiken kanske vi istället exkluderar och diskriminerar barn och ungdomar med funktionsnedsättningar.

Min studie har elever i fokus men inkluderingsidealen påverkar såklart även lärare. För mig är det orimligt att tro att lärare ska klara av att undervisa elever med stora skolsvårigheter i stor klass, med hälsan i behåll. Jag anser att det ställs stora, orimliga krav på lärare idag då inkluderingsvurmen är så stark, vilket får konsekvenser av att lärare lämnar yrket. Här behövs stöttning, förståelse och kompetens för att detta ska fungera. Vid Nilholm och Alms (2010) studie framkommer vikten av den lilla klasstorleken där fem av femton elever hade stora skolsvårigheter men samtliga elever upplever sig vara inkluderade.

Intressant är elevens känsla av inkludering i likhet med den studie som Nilholm och Alm (2010) utfört kring barns upplevelser av det inkluderande klassrummet. Jag tänker

på Anna, ett barn i behov av särskilt stöd och hennes dikt. Anna upplevdes av många vara ensam men Anna själv upplevde det inte så. Jag tänker att det är Annas upplevelse som är den sanna. Likväl mina tankar kring inkludering i stort, det är elevens känsla, elevens upplevelse som är den sanna. Prata med eleven, fråga eleven, hur upplever den sin skoldag, känsla av delaktighet, förmåga osv.

9.2.3 Hur korrelerar inkluderingsidealen till om man ser barn som *i* svårigheter eller barn *med* svårigheter?

Jag frågade mina respondenter om skillnader mellan begreppen ”barn i svårigheter” och ”barn med svårigheter” samt ville jag veta eventuella skillnader i vårt bemötande. Vid dessa intervjufrågor fick jag ej fram det jag hade som avsikt att undersöka då jag upplever att frågorna misstolkades. Hur skulle jag gjort istället? Kanske förklarat begreppen och då givit respondenterna en bakgrundskunskap. Å andra sidan, om jag förklarat begreppen så vore ej frågan intressant längre eftersom skillnaderna blivit uppenbara.

Karlsudd (2011) behandlar min frågeställning till viss del. Karlsudd redogör för att den väg som är vanligast i riktning mot normalisering är det kompensatoriska perspektivet. Vidare skriver Karlsudd att eleverna ses **med** svårigheter och dessa svårigheter är en ingång för individuella stödinsatser. Det andra perspektivet, det kritiska ser att eleven är **i** svårigheter och att dessa svårigheter är omgivningen som bör anpassas för att möta elevens behov.

Referenser

- Ahlberg, Alf (1992). *Humanismen*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Ahlberg, Ann (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, Göran. & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl., Malmö: Liber.
- David, Matthew & Carole D. Sutton (2017). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Eriksson Barajas, Katarina. Forsberg, Christina & Wengström Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & kultur.
- Falkmer, Maria (2013). *From Eye to Us*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Gunner, Göran (2005). Mänskliga rättigheter. I Gunner, Göran & Elena Namli (red.) *Allas värde och lika rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gårlin, Stina (2017). *Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext. Ingår i: Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift. - Karlstad: Institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet. ; 13:1, s. 89-106.*
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2003). *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsudd, Peter (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser, Nr 6. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Linné, Agneta (2001). Moralföstran i svensk obligatorisk skola. I Linde, Göran (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Linton, Ann-Charlotte (2015). *"To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome."* Diss. Linköping: Linköping universitet.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (2011) Reviderad 2019. (2019). 5. uppl. Stockholm: Skolverket.
- Namli, Elena (2005). Mänskliga rättigheter ur ett filosofiskt perspektiv. I Gunner, Göran & Elena Namli (red.) *Allas värde och lika rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, Claes & Alm, Barbro. (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, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter -en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, Claes. & Göransson, Kerstin. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära sig av forskningen?* FoU-skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

https://www.kvutis.se/wpcontent/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2016). *Inkludering och socialt kapital*. Lund: Studentlitteratur AB.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sigurdsson, Ola (2002). *Den goda skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2016). Rapport 440. *Tillgängliga lärmiljöer?* Stockholm: Skolverket.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca 10+*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2). Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga A Intervjuguide

Vad innefattar begreppet *en skola för alla* för dig?

För vem är *en skola för alla* till för, varför? Vad anser du?

Konceptet "en skola för alla" innefattar en rad demokratiska och humanistiska ideal som till exempel jämlikhet, frihet, förmåga att välja, rationalitet och förnuft och så vidare. På vilket sätt anser du dessa ideal vara viktiga för att man ska kunna upprätta "en skola för alla"?

Inkludering, vad betyder det för dig? Hur uppfattar du begreppet?

Är det viktigt med inkludering? Om så, varför? Om inte, varför inte?

Hur tror du att det kommer sig att vi inkluderar så mycket i den svenska skolan?

Vilka möjligheter respektive hinder ser du med inkludering av elever i behov av särskilt stöd?

På vilket sätt anser du att inkluderingsidealen påverkar undervisningen i skolan?

Hur skulle du vilja att elever i behov av särskilt stöds skolgång såg ut?

Vilken skillnad ser du mellan begreppen "barn i svårigheter" och "barn med svårigheter"?

Vilka skillnader kan finnas i vårt bemötande beroende på om vi ser "barn i svårigheter" eller "barn med svårigheter"?

Bilaga B Missivbrev

Hej!

Jag heter Madelen Franksson och skriver just nu ett examensarbete inom specialpedagogprogrammet vid Linnéuniversitetet i Växjö. Under utbildningens gång har jag blivit intresserad av den specialpedagogiska aspekten av *en skola för alla* och då inkludering i synnerhet. Jag är nyfiken på och vill ta reda på hur de ideal som inbegrips *en skola för alla* påverkar undervisningen och vilka konsekvenser det i sin tur får för de elever som inkluderas.

Jag kommer att samla in empiri från fyra lärare samt två rektorer. Vid intervjun kommer jag att ha en intervjuguide till min hjälp. Jag önskar spela in intervjun efter godkännande av dig som intervjuperson för att kunna göra en korrekt analys och kunna gå tillbaka vid behov. Inspelningarna kommer transkriberas och sedan sparas tills dess att uppsatsen är klar och godkänd vid Linnéuniversitetet i Växjö. All data kommer efter godkännande att raderas, därmed säkerställs att allt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt. Du kommer att få möjlighet att läsa igenom den transkriberade texten från intervjun. Resultatet kommer att presenteras vid en muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett skriftligt examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att finnas i en databas vid Linnéuniversitet. Personröjande uppgifter kommer inte att användas i uppsatsen utan anonymiteten beaktas. Deltagandet är frivilligt och som intervjuperson kan du när som helst under samtalet avbryta intervjun utan närmare motivering.

Stort Tack!

Med vänlig hälsning, Madelen Franksson
Mobilnummer, 073-1538287