



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Levd inkludering

**Samtal med tre elever och tre lärare om
deras upplevelser av inkludering**

Julia Sandklef

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT10-2611-12 Specped

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2010
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT10-2611-12 Specped
Nyckelord:	inkludering, lärande, självkänsla, livsvärldsfenomenologi

Syfte:

Syftet med studien var att ta del av hur ett par elever, vilka är i behov av särskilt stöd och går en del av sin skoltid i en liten undervisningsgrupp, erfar och hanterar upplevelsen av att vara inkluderade, samt hur deras lärare i den ordinarie klassen upplever och arbetar med inkluderade elever. Önskan var att lyfta deltagarnas livsvärldar och deras upplevelser. Deras berättelser kopplades till styrdokument, litteratur och forskning i ämnet samt begreppen lärande och självkänsla.

Teori:

Som hjälp att förstå elevernas och lärarnas upplevelser av inkludering redovisas styrdokument, teorier inom specialpedagogisk forskning samt annan litteratur kopplade till begreppen inkludering, lärande och självkänsla.

Forskningsansats och metod:

I studien valdes livsvärldsfenomenologin som ansats för att få en förståelse för deltagarnas upplevelser och en inblick i deras livsvärldar. Inom livsvärldsfenomenologin betonas lyhördhet och respekt inför det som studeras. För att skapa sig en förståelse för människors livsvärldar är det viktigt inom denna ansats att som forskare vara öppen och följsam mot sakerna som de visar sig.

Som metod användes ostrukturerade samtal och studiens resultat bygger på tre elevsamtal samt tre lärarsamtal. För att få en förförståelse tillbringades tid på skolan med eleverna och lärarna. Samtalen analyserades och tolkades utifrån hermeneutiken där växelspelet mellan förförståelsen och förståelsen samt mellan helheten och delarna är viktigt.

Resultat:

I diskussionen kopplas deltagarnas berättelser till begreppen inkludering, lärande och självkänsla samt till styrdokument, litteratur och forskning.

Deltagarnas berättelser redogör för hur de upplever sin skolsituation. Elevernas berättelser visar på en insikt i behoven av stöd för sitt lärande, men samtidigt vittnar de om en saknad av kamratrelationerna. Berättelserna visar också på en avsaknad av elevernas rätt att få göras sin röst hörd i beslut som rör dem. Lärarnas berättelser talar om en förståelse för elevernas behov och en insikt i vad inkludering står för. De berättar också om en avsaknad av resurser i klasserna för att eleverna ska kunna vara helt inkluderade. En effekt av studien blev att den aktuella skolans syn på elever i behov av särskilt stöd synliggjordes. Sammanfattningsvis kan sägas att deltagarnas livsvärldar hade sett annorlunda ut om de varit helt inkluderade i klassen och därmed fått sina rättigheter och behov tillgodosedda.

Förord

TACK, ni underbara elever för att ni ville prata med mig! Era kloka tankar och berättelser om era upplevelser hjälpte till att göra denna uppsats.

TACK, ni goda lärare som tog er tid att dela med er av era erfarenheter och klokheter. Det hade inte blivit detsamma utan er hjälp!

TACK, Inger Berndtsson för att du genom att tro att detta skulle kunna fungera fick det att fungera! Tack också för inspiration till titeln, det var dina ord...

Sist men absolut inte minst; TACK, till min handledare, Anders Hill, för kommentarer, rättstavning, glada tillrop och, framförallt, för din tid och ditt engagemang! Det har varit en inspirerande process som har gått mycket lättare och smidigare och varit rolig och lärorik tack vare ditt stöd.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Problemformulering	2
Syfte och frågeställningar	2
Litteraturen	3
Historik	3
Centrala begrepp.....	5
Inkludering.....	5
Lärande	7
Självkänsla.....	7
Styrdokument, forskning och teorier	8
Styrdokumentet	9
Specialpedagogiska forskningen.....	10
Lärandet	11
Självkänslan	12
Positiva aspekter av att särskilja	14
Forskningsansats	15
Livsvärldsfenomenologin	15
Hermenuetik	17
Metod	19
Metodval	19
Urval	20
Genomförande	20
Analysförfarande	21
Reliabilitet och validitet	22
Generaliserbarhet.....	22
Etiska ställningstaganden	23
Resultat	24
Elevsamtal	24
Pernilla	24
Kristoffer.....	25
Miranda.....	27
Lärarsamtal	28
Sven	28
Sofia.....	29
Maria.....	31
Resultatanalys.....	32
Diskussion	35
Metodologiska reflektioner	35
Resultatsdiskussion.....	36
Specialpedagogiska implikationer	41

Fortsatt forskning.....	42
Slutord	42
Referenslista.....	44

Inledning

Inkludering är en viktig angelägenhet och det finns mycket att vinna på att arbeta för lika utbildning för alla samt att undanröja de fysiska och sociala hinder som begränsar de människor i världen som har någon form av funktionshinder. FN's konvention för mänskliga rättigheter betonar allas rätt till deltagande i sociala sammanhang. En inkluderande skola kan kopplas till den mänskliga rättigheten till utbildning, vilken finns beskriven i artikel 26 (Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet, 2006). Att arbeta för en inkluderande skola innebär att se till elevers mångfald som en möjlighet att berika lärandet. Även konventionen om barnets rättigheter, Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006), beskriver tydligt allas lika värde, barnets rätt till icke-diskriminering och delaktighet samt rätten att i utbildningen utveckla olika förmågor. Jag har under många år arbetat med Barnkonventionen tillsammans med elever i skolan och tycker att det är viktigt att i mitt arbete som lärare ha denna konvention med mig. Att koppla inkludering till detta dokument är för mig självklart. UNESCO (2008) menar att "En logisk konsekvens av dessa rättigheter är att alla barn har rätt att få utbildning utan att diskrimineras på någon grund" (s. 18). En viktig princip i arbetet mot allas rätt till utbildning är inkludering och icke-diskriminering.

Inkluderingsbegreppet är ständigt aktuellt och i de nationella styrdokument läser vi om att de som av olika anledningar riskerar att inte uppnå målen ska ägnas särskilt omsorg. Ingen elev får diskrimineras på någon grund och skolan har ett ansvar att främja förståelse för andra människor, uppmuntra inlevelseförmåga och undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter (Skolverket, 2006). Skollagen betonar att skolväsendet vilar på demokratiska grunder och att alla som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde (Utbildningsdepartementet, 2007).

Under utbildningen till specialpedagog har mycket litteratur och föreläsningar handlat om inkludering och vad detta innebär. Olika perspektiv inom specialpedagogiken presenterar olika sätt att se på elever i behov av särskilt stöd och dessa implicerar hur inkludering uppfattas. Genom historien kan utläsas olika sätt att se på dessa elever och hur de ska "tas om hand". Att se på dessa elever på detta sätt, att det är eleven som är bärare av problemet, är inget som främjar de demokratiska principer som styrdokument bygger på eller de perspektiv som modern forskning förespråkar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Heimdahl Mattson, 2006; Skolverket, 2005; UNESCO, 2008).

I mitt arbete är inkludering ett ständigt aktuellt begrepp då jag arbetar med elever inom autismspektrat som går i "vanlig" klass, men som också tillhör en särskild verksamhet. Mina funderingar kring dessa elever samt andra elever i behov av särskilt stöd är hur de upplever sin skolsituation. Vad de har rätt till är inget att ta miste på, det vet beslutsfattare liksom vi som verkar inom skolan och kanske i vissa fall föräldrar. Kanske de också deltar i en inkluderande verksamhet i en skola för alla. Frågan är hur inkluderade de egentligen känner sig. Självklart borde detta bero på hur deras behov ser ut, klassammansättning, skolorganisation, men också, och till väldigt stor del, hur deras lärare ser på inkludering samt hur de blir bemötta. En farhåga jag har är att det blir som står beskrivet i förordet till Andersson & Thorsson (2007, s. 5) där Jan Rocksén, Generaldirektör för Specialpedagogiska Institutet, redogör för en lärares syn på inkludering:

- Jag har en integrerad elev i klassrummet, sa läraren och såg stolt ut.
- Han tål inte så mycket intryck, så han sitter bakom den där skärmen.

Problemformulering

Det behov av stöd som elever kan behöva under sin skolgång ser olika ut, både vad gäller innehåll och tidsperspektiv. En del kanske behöver läshjälp under en termin, andras behov av stöd är mer omfattande. Jag tror att elever i behov av särskilt stöd, oavsett vilken sorts stöd de behöver, många gånger kan uppleva att de sticker ut och är annorlunda, kanske mer än vad deras klasskamrater upplever. Detta kan kanske många gånger bero på hur stödet är organiserat. Det jag vill studera i detta arbete är hur de elever som går i en särskild verksamhet, men som har en klasstillhörighet i en ”vanlig” klass, upplever sin skolsituation. Var känner de sig inkluderade och när? Vad är deras lärares upplevelser? Hur ser de på inkludering? Hur och var sker lärandet och stämmer det överens med skolans syn på lärande? Påverkas elevernas självkänsla av hur de upplever sin skolsituation?

I fokus i studien är att utreda vad litteratur, forskning och styrdokument säger om inkludering samt lärande och självkänsla. Hur definieras begrepp? Är det så att styrdokument säger en sak, forskning en annan, läraren en tredje och eleven en fjärde?

Syfte och frågeställningar

Syftet är att med hjälp av samtal med elever och lärare utreda hur inkludering upplevs för de berörda samt vad detta implicerar för dem. Jag vill få en förståelse av vad som sker med dessa elevers upplevelser av lärande samt hur inkludering påverkar deras självkänsla.

Frågeställningarna blir som följer:

- Hur erfar och hanterar elever i behov av särskilt stöd upplevelsen av att vara inkluderade?
- Hur erfar och ser lärare på arbetet med inkluderade elever?

Litteraturen

Under denna rubrik presenteras för studien väsentlig litteratur. Inledningsvis ges en historisk redogörelse för skolans utveckling kopplat till inkludering. Detta för att ge läsaren en grund och en förståelse för dagens synsätt på inkludering.

Historik

Att bestämma var början på denna genomgång ska börja är inte helt lätt, men att börja år 1842 när införandet av allmän skola för alla skedde, känns ändå som en naturlig start. Införandet av den allmänna folkskolan innebar att alla barn, inte bara medel- eller överklassens barn, skulle få undervisning (Skolverket, 2008). Här uppstod också dilemmat med att ta hand om de elever som inte passade in i den av samhället uppställda normen. I och med detta infördes också ett särskiljande i skolan där fattiga och obegåvade elever bara behöver uppnå en ”minimikurs” (Skolverket, 2005). Behovet att ta hand om dessa elever ställde krav på att införa speciallösningar. Svårigheter dessa elever hade varierade. För barn med fysiska handikapp fanns redan från början av 1800-talet särskilda anstalter där de skulle få enklare utbildning (Egelund, Haug & Persson, 2006). Också de elever som fattade långsamt eller dåligt skulle hjälpas, men skolan hade också att hantera de elever som var vanartiga och försummade. För sin egen skull, men också, och kanske främst, för att de inte skulle störa de väluppfostrade borgarbarnen, inrättades särskilda anstalter där dessa elever fick gå. I slutet av seklet var det de vanartiga barnen som ansågs vara det största hotet mot övriga elever och skolans ordning. Man ville ha en allmän skola som inte belastades av elever som på något sätt störde den rådande ordningen, trots intentionerna om en skola för alla. Här märks behovet av att organisera en segregering; hjälpundervisning med en hjälplärare. Sammanfattningsvis om denna period kan sägas att man genom segregering ville komma tillrätta med att eleverna var alldeles för olika varandra och man ansåg att alla inte kunde undervisas tillsammans.

Redan från början fanns det kritiska röster mot denna segregering, vilka menade att eleverna som blev uteslutna från den ordinarie skolgången riskerade att fara illa p.g.a. att de gick miste om den sociala stimulans och utveckling de skulle ha fått om de stannat kvar. De riskerade dessutom att bli stigmatiserade och utstötta vilket var förödande för självbilden och övrig utveckling (Egelund, m.fl., 2006). Trots dessa röster var segregeringstanken ett faktum och under början av 1900-talet, fram till 1950-talet, ansågs det önskvärt och nödvändigt att alltfler elever, vilka ansågs vara störande och i behov av extra hjälp, flyttades till hjälpklasser. Man grundade särskiljandet på medicinska skäl men från början av seklet också på psykologiska grunder, bl. a. med hjälp av införandet av Binets intelligenstest (Egelund m.fl., 2006; Groth, 2007; Skolverket, 2005). Fortfarande var det inte bara för deras egen skull, utan också för att kunna bibehålla ordningen och utbildningsnivån i de normala klasserna. Syftet var också att allra minst göra dessa elever i behov av särskilt stöd dugliga till att kunna klara sig själva som vuxna och inte ligga samhället till last. Alltså låg denna segregeringstanke i linje med samhällets syn på normalitet, dygd och duglighet.

Förhållningssätt och synen på dessa ”avvikande” elever ändras under 1960-talet. Man går från den organisatoriskt differentierade skola som beskrivits ovan, till en för alla gemensam grundskola. ”Den läroplan som infördes (Lgr 62) föreskrev att eleven skulle stå i centrum och att alla elever skulle hjälpas till en allsidig utveckling” (Skolverket, 2005, s. 26). Med detta skifte ville man betona att ” barns eventuella behov inte alltid beror på egenskaper hos barnet,

utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen” (a.a., s. 10). Ett funktionshinder ses nu inte som ett hos individen varande hinder, utan det är den omgivande miljön som skapar begränsningar och försvårar för individen. I förarbetena till Lgr 62 betonades att alla elever skulle lära sig att arbeta och vara tillsammans och man såg nyttan av detta sett ur ett demokratiskt samhälligt perspektiv. Skolan skulle nu vara organisatoriskt odifferentierad och alla år under grundskolan skulle vara sammanhållna. För elever med funktionshinder gällde dock fortfarande differentiering i form av ett parallellspår. Begreppet specialundervisning införs och detta innebar att elever i behov av särskilt stöd och hjälp skulle gå från sin ordinarie klass till en särskild lärare där eleven tränades efter särskilda övningsprogram. De elever som hade större behov, som hade svårt att hänga med i undervisningen eller hade svårt att anpassa sig, hänvisades till specialklasser, dock inom skolans väggar. För specialundervisning fanns det generösa statsbidragsbestämmelser och antalet elever i behov av extra stöd ökade vilket även antalet specialklasser gjorde (Egelund m.fl., 2006; Skolverket, 2005).

I samband med införandet av en gemensam grundskola, införs också skolplikt (vilket också sker i särskolan). Detta innebär att vi får en gemensam grundskola där staten genom nämnda skolplikt bestämmer att alla ska gå i skolan. Dock hade inte skolan möjlighet att hjälpa alla elever i de ordinarie klasserna, utan ovan nämnda särskiljande speciallösningar måste komma till. Egelund, m.fl. (2006) ifrågasätter om det var etiskt försvarbart att ställa krav på att ”tvinga barn och unga till en skola där deras bristande förutsättningar hindrar dem från att bli godkända” (s. 126).

Den sammanhållna grundskolan kom att möta en rad svårigheter och problem och 1969 följde en reviderad läroplan. Här var elevfokuseringen central och det var den enskilde eleven som skulle vara i centrum. Dessutom betonades här en utökad integrering av elever med olika former av handikapp i den vanliga skolan. I och med detta skulle dessa elever inte bli stigmatiserade och utpekade på samma sätt som tidigare (Groth, 2007; Skolverket, 2005).

Under kommande decennier kommer den differentierade undervisningen i specialklasser nästan helt att försvinna. En bidragande orsak var Goffmans teori om stigmatisering. Detta fick stor betydelse när analyser av tidigare årtiondens segregation och särskiljande av elever gjordes (Heimdahl Mattson, 2006). Skolans ansvar för elever i behov av särskilt stöd fokuseras och det förväntas av alla lärare att de ska arbeta med specialpedagogiskt arbete och det är önskvärt att de ska kunna möta elevers olika behov (Skolverket, 1998). Den långa traditionen av särskiljandet av elever i behov av särskilt stöd kom i och med den följande läroplanen, Lgr 80, att ändras. Från och med denna tidpunkt i historien kan man se ett skifte i begreppsanvändningen. Det som tidigare benämnts som ”barn *med* behov”, benämns härmed som ”barn *i* behov” (Skolverket, 2005). I Lgr 80 betonas att det är skolans arbetsätt som ska förändras och anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar och behov. Man betonar vidare att det är av vikt att arbeta förebyggande i skolan, vilket skulle kunna minska det åtgärdande arbetet. Detta implicerade förändrade arbetsförhållanden för speciallärare då de nu skulle ingå i team med övrig personal. Åtgärdsprogram skulle också upprättas i samarbete med elev, föräldrar och skolpersonal (Egelund, m.fl., 2006; Groth, 2007; Skolverket, 2005).

Här märks en förskjutning mot det som Emanuelsson, m.fl. (2001) benämner som ett relationellt perspektiv, där man pratar om elever i svårigheter och där det är samspelet och interaktionen mellan olika aktörer som fokuseras. Detta till skillnad från det tidigare rådande kategoriska perspektivet, där man sett på eleven som bärare av problemen och där det varit eleven som ska anpassas till skolans norm. Dock visade diverse rapporter och studier som gjordes att det inte var mycket som förändrats i verklig mening och utredningar visade också att den spe-

cialundervisning som fanns på skolorna ofta var tämligen planlös och utan preciserat syfte. En ny utbildning förordas vilken kan ses som en reaktion mot kritiken av specialundervisningen och 1990 påbörjas utbildningarna av specialpedagoger (Egelund, m.fl., 2006). Även en ny läroplan arbetas fram och här betonas det faktum att vissa elever behöver mer stöd än andra och för att utbildningen ska bli likvärdig måste resurserna fördelas olika. I Lpo 94 har man gått från en regelstyrd till en målstyrd, decentraliserad skola. Detta innebär att kommunen och den enskilda skolan har huvudansvaret att se till att eleverna uppnår de i Lpo 94 uppsatta målen och skolorna har en möjlighet att utforma och anpassa undervisningen i större utsträckning än innan. Trots att kommunerna får ansvaret för skolan, kvarstår dock den av staten reglerade skolplikten. Läroplanen, omfattande det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmen, och den tidigare införda Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna, betonar att elever i behov av särskilt stöd ska få den hjälp de behöver och det är rektor som har yttersta ansvaret att se till att så sker. Detta stöd ska organiseras utifrån ett inkluderande perspektiv och i och med de nya läroplanerna kan man för första gången utläsa detta perspektiv i de dokument som styr skolan. ”Lpo 94 anger en för alla skolformer gemensam värdegrund för en likvärdig utbildning” (Skolverket, 2006, s. 42). Detta innebär att de elever som är i behov av särskilt stöd, oavsett hur behoven ser ut, ska få hjälp inom ramen av ordinarie verksamhet (undantaget elever tillhörande särskolan) och det är alla i skolan som har ansvar för att detta sker på bästa sätt. Den inkluderande skolan, ska vara en skola som anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Utgångspunkten är att de elever som har behov av särskilt stöd ska få det och det bör i första hand ske inom den ordinarie klassen. Det är skolan som ska lägga om sin verksamhet så att alla elever ska få ut mesta möjliga av sin skoltid. Inkludering, till skillnad från integrering, ska innebära att det är helheten som ska anpassas till delarnas behov och inte tvärtom (Emanuelsson, 2001; Groth, 2007).

Centrala begrepp

I det följande behandlas några begrepp som är centrala i studien. Det är begreppen inkludering, lärande och självkänsla. Syftet med kommande begreppsdefinitioner är att tydliggöra hur jag i denna studie ser på och förklarar innebörden i begreppen.

Inkludering

Det begrepp som tidigare användes, integrering, kom i och med kritik mot hur det egentligen användes, att bli ”urvattnat” och det ansågs att integrering inte åtföljdes av skolorganisationsförändringar. Inkluderingstanken introducerades ”för att man försökte säga något nytt om hur skolan bör bemöta denna grupp av barn” (Nilholm, 2006, s. 6).

Hur inkluderingen ser ut i verkligheten kan te sig olika, många gånger beroende på hur man definierar begreppet och vilka värderingar som läggs i det. Dessutom upplevs känslan av att vara inkluderad eller delaktig säkert på olika sätt beroende på vem man frågar. Emanuelsson (2001), forskare inom det specialpedagogiska fältet, menar att inkludering inte bara handlar om att elever i behov av särskilt stöd är med i klassrummet tillsammans med sin ”vanliga” klass. I sin forskning, där han problematiserar specialpedagogiken, visar han liksom andra forskare inom området, att begreppet behöver lyftas till en annan nivå för att de värderingar och den vision som bör råda i ett demokratiskt samhälle ska genomsyra inkluderingstanken. Idag benämns inkludering som en process. Det är en process så till vida att de som har makt

och förutsättningar har möjlighet att genom beslut ändra möjligheterna och utvecklingen, dels i skolan, men också i samhället i stort (Emanuelsson, 2001; Nilholm, 2006; UNESCO, 2008). Emanuelsson (2001) menar vidare att ett samhälles utveckling mot integration eller segregation visar sig i hur det behandlar de svaga, vilka är beroende av dem som besitter makten och beslutsrätten. Han menar att frågan om att vara inkluderad eller inte är en större fråga än om att en elev blir klassplacerad; ”Det är inte tillkämpandet av ett beslut om placering det är en fråga om, utan en fortgående kamp mot starka krafter och intressen som verkar för den ’nödvändiga särbehandlingen’” (s. 15). Emanuelsson (a.a.) efterlyser en människosyn som är demokratisk och ett samhälle som menar att alla människor, alla delar, behövs för att samhället, helheten, ska fungera bra. UNESCO (2008) menar att om de hinder som finns ska kunna minska, måste inkludering ses som en process där fokus ligger på systemutveckling och där beslutsfattare och aktörer i skola och annan verksamhet agerar genom att bl.a. ”förbättra insatser, processer och miljöer för att främja lärande på såväl elevens nivå i hans/hennes skolmiljö som på den nivå som stöder erfarenheter av lärande” (s. 25). Ytterligare en betydelsefull forskare inom området, Nilholm, refererar till Corbett och Slee i en av sina publikationer (Nilholm, 2006) vilka menar att inkluderingsbegreppet ska utmana befintliga hierarkier och att skolan ska vara organiserad och anpassas efter det faktum att alla är individer och att elever har olika förutsättningar och är olika. Liksom hos Emanuelsson (2001) betonas här att det är helheten som ska anpassas efter delarna, och att inkluderingsbegreppet ska implicera en systemförändring. Fokus ska flyttas från individen som bärare av problemet och i och med detta ska risken minskas för elever att bli kategoriserade och stigmatiserade p.g.a. att de är i behov av särskilt stöd. Elevers olikheter ska ses som en tillgång istället för en orsak till problem och svårigheter (Emanuelsson, m.fl., 2001; Groth, 2007).

Åter en forskare inom det specialpedagogiska fältet, Rosenqvist (2001), menar att integrering/inkludering har en ideologisk tanke och att syftet är att föra människor tillsammans. Detta innebär att någonting tidigare segregerat människorna och detta kan härröras till det behov av särskiljande av elever som uppstod i och med folkskolans införande år 1842. En inkluderande skola blir härmed viktig för att föra tillsammans elever, oavsett hur deras behov ser ut, för att öka solidaritet med och förståelse för varandras olikheter. Inkluderingsstanken innebär att anpassa skolan efter alla elevers olikheter och att vinsten med detta blir en skola som uppfostrar elever i den demokratiska anda som samhällets värderingar och normer ska bygga på och som dessutom motiverar elever att studera vidare och att vara delaktiga i något betydelsefullt, vilket också kan ses gagna samhället (Groth, 2007). Detta grundar sig också på Barnkonventionens artiklar som lyfter allas rätt till utbildning och allas rätt till fullt deltagande (Utbildningsdepartementet, 2006).

Fokus behöver flyttas från den rådande tanken om att det är en individ som ska inkluderas i en befintlig miljö. Den utgångspunkt som bör varar rådande är den att ”alla ska omfattas redan från början. Ingen ska föras in i något som redan finns” (Skolverket, 2009, s. 64). I denna studie används begreppet i betydelse av en process där det är organisationen och skolan som ska anpassas efter individen och att det är hela gruppen och den interaktion som där sker vilken behöver vara i fokus. Det är elevens upplevelser av sin skolsituation som ska lyftas, inte hurvida skolan anser att eleven är inkluderad i undervisningen eller inte. I studien ligger fokus på elever i behov av särskilt stöd och det som avses studeras är några elevers livsvärldar, med klassrummet som regionalisering.

Lärande

Det finns många uppfattningar och sätt att se på vad lärande är. Utgångspunkten för denna studie kommer att vara den syn på lärande som den sociokulturella teorin står för. Motiveringen för detta val är att det i och med införandet av Lpo 94 går att se en förskjutning från tidigare läroplaners påverkan av Piagetanska tankar mot en syn på lärande som appellerar till den sociokulturella teorin istället (Säljö, 2003). Här följer en beskrivning av lärande utifrån denna teori.

Forskaren Groth (2007) menar att lärande är en livslång process som inte bara sker inom ramen för skolan som institution, men att skolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet. Individens i centrum är, enligt Groth, det som ska vara utgångspunkten och det är viktigt att skolan har insikt om att olika elever har olika behov och att dessa behov även kan komma att förändras över tid. Vidare menar Groth att det är viktigt att se till den totala miljön som utgångspunkten för elevens eget lärande, framförallt de elever som är i behov av särskilt stöd. Dessutom bör läraren ha stor kompetens och kunskap om olika lärstilar samt var i sin läroprocess en elev befinner sig för att kunna anpassa undervisningen till elevernas förkunskaper och förförståelse (a.a.).

Groth (a.a.), med referens till Säljö som är verksam forskare inom pedagogik och pedagogisk psykologi, presenterar den sociokulturella teorin där man menar att vi lär oss hela tiden, i olika situationer och att vi inte kan undvika att lära. Man menar att lärande sker i interaktion med andra. Människan växer upp och lever i en social värld och det är genom att kommunicera och leva tillsammans med andra, i en speciell kultur och under en viss tidpunkt, som vi utvecklas och lär oss (Säljö, 2003). Just detta att vi lever i en viss kultur under en viss tidpunkt, innebär att lärandet har en lokal och situerande natur. Detta innebär i sin tur att det är av vikt att vara medveten om att lära inte innebär att vi lär oss generella kunskaper som är applicerbara i alla situationer eller är universella. I skolans värld kan detta betyda att det som en elev lär under lektionerna är kontextbundet och inte alltid är överförbart till andra miljöer. Eleven behöver inte bara teoretisk kunskap, utan kan också behöva kunskap om hur använda och applicera denna kunskap på andra miljöer och sammanhang. Eleven lär med hjälp av läraren som agerar förebild och genom att eleven får agera i olika praktiker tillsammans med andra (Säljö, 2000; 2003). Dock är det värt att påpeka att lärandet, enligt det sociokulturella perspektivet, "är en aspekt av all mänsklig handling. Det finns i varje trivialt samtal, handling eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation. /---/ Lärandet är således ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning" (Säljö, 2000, s. 13).

Självkänsla

Att försöka beskriva hur den process ser ut som innebär utvecklingen av identitet, självkänsla och självuppfattning skulle vara en egen uppsats i sig. I denna studie kommer begreppet självkänsla att användas kopplat till inkludering, och vad som behövs för att utveckla en positiv självkänsla. Denna avgränsning motiveras med att det är av stor vikt att människan har en positiv bild av sig själv för att kunna utvecklas på ett tillfredsällande sätt (Danielsson & Liljeroth, 1996; Evenshaug & Hallen, 2001; Groth, 2007; Imsen, 2005). Under denna rubrik beskrivs vad självkänsla innebär.

Självkänslan kan beskrivas som individens allmänna uppskattning av sig själv, dennes känsla av egenvärde. Det är en fråga om individen känner sig tillfreds och bekväm med den personlighet och de egenskaper denne besitter. Självkänslan är något som utvecklas från födseln och under förskoleåldern har barnet en omnipotent känsla av sina förmågor, de klarar, enligt sig själva, av det mesta (Evenshaug & Hallen, 2001). Denna bild ändras under tidigare skolår och redan i 9-10 års ålder har de en mer adekvat bild av sig själva. Den tilltro till sin egen förmåga som eleven har visar sig ofta stämma överens med hur omgivningen ser på dennes kompetens inom olika områden (a.a.). Under tonåren tenderar självkänslan att vara lite bräcklig och eleven kan komma att tvivla på sina förmågor. Dock får de flesta tonåringar, under förutsättningar att det inte sker för mycket förändringar eller påfrestningar runt omkring eleven, en allt större tilltro till sig själva och sina förmågor (a.a.).

Evenshaug & Hallen (a.a.) och Imsen (2005) refererar båda till Meads interaktionsteori och menar att det är genom spegling av oss själva i den andre som vi skapar vår bild av oss själva och vår självkänsla. Individens skapande av självbild kan endast ske i samspel med andra och deras reaktioner på denne. I denna process är det viktigt att kunna ta någon annans perspektiv, Detta för att kunna betrakta sig själv med någon annans glasögon och på detta sätt bli varse om andras syn på en själv. Det är genom denna förmåga, att kunna spegla sig i någon annan, som individen kan utveckla sin självkänsla (Evenshaug & Hallen, 2001). Det är dock viktigt att inte bara ha yttre referenser som grund för upplevelsen av självkänsla. Att dessutom ha en inre tilltro till sin egen förmåga och känsla av att duga är av stor vikt. ”Båda är viktiga, men den inre källan är den mest stabila. Den människa som saknar en inre källa till självuppskattning blir bara olycklig och osäker, eftersom hon helt och hållet måste förlita sig på yttre källor” (Imsen, 2005, s. 523).

Maslows behovshierarki (Evenshaug & Hallen, 2001; Imsen, 2005) tar upp människans grundläggande behov och består av fem steg där de primära behoven, bristbehoven, kommer först och de sociala, växtbehoven, kommer högre upp. Bland bristbehoven kan nämnas fysiologiska behov som hunger och törst samt behovet av att känna trygghet och säkerhet, att vara älskad och tillhörighet. Bland växtbehoven kan nämnas önskan att få erkännande, respekt och att förverkliga sig själv. Varför de socialt inriktade behoven kommer senare beror på att det krävs att de primära fundamentala behoven är någorlunda tillfredsställda innan växtbehoven kan få ta plats (Imsen, 2005). I mitten av denna hierarki finns behoven av social tillhörighet och kärlek samt, snäppet högre, behovet av erkännande och respekt. Dessa behov är sammankopplade med självkänsla och hur individen uppfattar sig själv i relation till andra.

Styrdokument, forskning och teorier

Under denna rubrik kopplas inkludering till styrdokument, specialpedagogisk forskning, lärande samt självkänsla. Detta för att ge läsaren en förståelse av hur inkluderingsbegreppet har använts i studien, hur kopplingen till specialpedagogisk forskning ser ut samt hur inkludering kopplas till lärande och självkänsla. Som avslutning beskrivs när det kan finnas anledning till särskiljande lösningar. Detta för att inte ensidigt beskriva inkluderingens nödvändighet, utan också ge en bild av hur det ibland kan behöva vara.

Styrdokumentet

Inkludering uppmärksammas internationellt och UNESCO har lyft behovet av gemensamma normer för en inkluderande undervisning och lärandemiljöer vilket manifesterades när Salamancadeklarationen antogs 1994 (UNESCO, 2006). Denna deklaration ”anger riktlinjer, principer, inriktning och praktik vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd” (Persson, 2007, s. 54). Persson, forskare inom specialpedagogik, hänvisar till denna deklaration när han menar att det krävs av skolan att den har möjlighet att ta emot alla barn och på bästa sätt jobba med att se elevers olikheter som en tillgång för att skolan ska bli en inkluderande skola. Att det bara är den enskilda skolan som har denna inställning är, menar Persson (a.a.), dock inte gott nog. Det krävs att även hela utbildningssystemet måste ha denna inriktning som grundprincip. Detta står i linje med det som UNESCO (2006) uttrycker. Också genom Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) uppmärksammas detta uttryckt i barns rätt till deltagande och utbildning och allas lika värde.

Barnkonventionen antogs 1989, och redan under första året ratificerade 20 länder denna konvention, Sverige som ett utav de första länderna. Idag är det endast två länder som inte skrivit under och detta tyder på hur viktigt arbetet för barnens bästa anses vara i världen (Persson, 2007; UNESCO, 2006). Barnkonventionen innehåller 54 artiklar varav de 41 första berör barnens rättigheter och skyldigheter. Bland dessa 41 finns att hitta de fyra viktigaste grundprinciperna. Dessa är:

1. Artikel 2: Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Ingen får diskrimineras.
2. Artikel 3: Barnets bästa i första rummet.
3. Artikel 6: Barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling.
4. Artikel 12: Barnets rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet självt. Barnets åsikter skall respekteras med hänsyn till barnets mognadsgrad och ålder. (Utrikesdepartementet, 2006).

Dessa fyra principer hör ihop och ska läsas som en helhet. För att kunna få fram det som anses vara det bästa för barnet måste vi lyssna och se till barnets röst och åsikter. Detta lyssnade kräver i sin tur att vi behöver anpassa skola och undervisning utifrån barns olikheter för att skolan ska vara en skola för alla och för att inkluderingsprinciperna ska genomsyra arbetet (Bartley & Hellqvist, 1999).

Även på regeringsnivå diskuteras och problematiseras inkluderingsbegreppet. Skiftet i utbildningen att istället för att utbilda speciallärare, utbilda specialpedagoger var ett ställningstagande från beslutfattares sida där tanken var att lyfta arbetet till en grupp- och organisationsnivå och därmed flytta fokus från eleven (UNESCO, 2008).

I Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2007a) 1 kap., 2§, står det att utbildningen i skolan ska vara likvärdig, oavsett var den anordnas, samt att skolan ska främja elevens harmoniska utveckling till ansvarskännande samhällsmedlemmar och att skolan ska ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Inkluderingsstanken går att utläsa på fler ställen i Skollagen och återkommande betonas skolans ansvar för *alla* elever, och att de som har behov av särskilt stöd ska få det inom ramen för den ordinarie undervisningen (Utbildningsdepartementet, 2007).

Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 2007b) beskriver tillika skolans ansvar att ge stöd till de elever som riskerar att inte uppnå målen eller som har andra särskilda behov. Också här betonas att detta stöd i första hand ska ske inom den klass eller grupp som eleven

tillhör, och bara om det finns särskilda skäl, ska undervisning ske i särskild undervisningsgrupp.

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) betonas skolans ansvar att främja mångfald, allas lika värde och att det är hela skolans ansvar att hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd. Att skolan, som det uttrycks i Skollagen, ska vara likvärdig för alla, innebär inte att den ska utformas på samma sätt överallt eller att resurser ska fördelas lika. I och med att läroplanen betonar att skolan har ett särskilt ansvar för dem som riskerar att inte uppnå målen, måste undervisningen utformas olika och även resurser fördelas olika. De normer och värderingar skolan, enligt läroplanen ska förmedla och utveckla hos eleverna, bygger i hög grad på ett samspel och en interaktion mellan elever och personal i skolan. Detta stärker inkluderingstanken ytterligare. Det innebär att undervisningen i skolan ”ska ske inom ramen för den ordinarie klassen; den sociala gemenskapen och samvaron prioriteras högt. Skillnader mellan barn accepteras och respekteras” (Skolverket, 1998, s. 21).

Specialpedagogiska forskningen

Läroplanens synsätt förmedlar ett relationellt perspektiv där orsaken till elevens svårigheter ska sökas i mötet med undervisningens innehåll och lärandemiljö. Enligt Emanuelsson, m.fl. (2001) har det genom historien funnits olika sätt att se på barn i behov av särskilt stöd. Det perspektiv som varit rådande genom åren är det som benämns det kategoriska där orsaken till elevens svårigheter söks hos eleven och det är eleven som ska ”rättas” till och anpassas efter den av skolan uppställda normen (a.a.). Detta implicerar att läraren och miljön runt eleven inte behöver omorganiseras, för det är inte här som lösningen på problemet finns. När detta perspektiv är det rådande används inte den specialpedagogiska kompetensen på fler nivåer än individnivå. Enligt Klasson, dåvarande studierektor på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet, (personlig kommunikation, 070904), lutar den specialpedagogiska kompetensen på tre ben eller stolpar, nämligen lärandet, skolutveckling och handledning/ pedagogiska utredningar, med fokus på eleven i centrum. Dessutom är det viktigt att ha i åtanke att man utgår från individen, men att man jobbar och söker förändring på grupp- eller organisationsnivå.

Det perspektiv som alltsedan 1960-talet är det rådande inom specialpedagogiken, vilket också genomsyrar läroplaner, är det ovan nämnda relationella perspektivet. Inom detta perspektiv menar man att det inte är hos eleven som problemen finns, lösningen ska sökas i miljön runt eleven. Synsättet inom det relationella perspektivet innebär att specialpedagogisk kompetens används utifrån det syfte som det är tänkt. Specialpedagoger som arbetar på olika nivåer och söker lösningar på svårigheterna på olika plan. Inom detta perspektiv ses olikheter snarare som en tillgång i stället för ett som hinder. Detta innebär att för att kunna möta individernas behov och för att kunna följa inkluderingstanken, kan det vara nödvändigt med förändring av arbetssätt och/eller miljön runt eleven (Emanuelsson, m.fl., 2001; Groth, 2007; Nilholm, 2006). Dock visar det sig ofta inom forskning, bl.a. i granskning av åtgärdsprogram, att orsaken till svårigheterna stadigvarande förläggs hos eleven och att detta inte följer riktlinjerna i styrdokumentet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006). Dessutom visas att särskiljande lösningar fortfarande är vanliga och prioriteras på många skolor. Skolverket (1998) refererar till en studie där ett antal rektorer intervjuats. Rektorerna menar i denna studie att de förespråkar inkluderande lösningar, men trots detta framgår att de ofta använder särskilda undervisningsgrupper. Motivationen till detta är ”att övriga elever har rätt att befrias från kamrater som stör” (a.a., s. 46). Vidare redovisas av Skolverket (a.a.) andra undersökningar som visar på en

ökning av särskilda undervisningsgrupper. Detta alltså tvärt emot vad internationella och nationella riktlinjer menar är det bästa för barnet. ”Skolan ska ge plats för alla barn. När barn med olika bakgrund och olika förutsättningar får mötas kan solidariteten byggas upp” (UNESCO, 2008, s. 5). Skolverket (2008) refererar i en senare skrift till en studie gjord av Nilholm som visar att just särskiljande lösningar än idag är vanliga. Dock finns det en önskan om mer inkluderande lösningar och kommunerna eftersträvar icke-särskiljande lösningar, där den specialpedagogiska kompetensen ska tas till vara på bättre sätt.

Nilholm (2003) presenterar tre perspektiv varav det ena är det ovan nämnda kompensatoriska eller kategoriska perspektivet. Som motvikt till detta perspektiv, där specialpedagogiken blir underordnad medicinsk och psykologisk forskning och där fokus är att bota och åtgärda de svårigheter elever visar, nämner Nilholm (a.a.) inledningsvis det kritiska perspektivet. Inom detta perspektiv är man kritisk mot skolans strävan efter att mäta elever efter en rådande norm. Kritik riktas även mot specialpedagogiken som begrepp och man menar att specialpedagogiken marginaliserar och stigmatiserar elever. Kunskap är ”relativ i förhållande till olika gruppers intressen och till olika sociokulturella och historiska omständigheter” (a.a., s. 16). Det är fel och kränkande att utesluta grupper från skolans gemenskap och från rätten att delta med motivation att de inte uppfyller skolans norm. Man menar att det är olika sociala processer som skapat behovet av specialpedagogik, t.ex. användandet av segregering språkbruk eller andra särskiljande åtgärder. Det är inte elevernas svårigheter som skapat behovet. Snarare är det de som besitter makt som har behov av att ta bort och åtgärda det som inte passar in. Ett mål inom detta perspektiv menar Nilholm (a.a.) är att skolan ska klarar av att möta varje elevs individuella behov och att specialpedagogiken inte längre behövs. Dock menar Nilholm (a.a.) att det inte är rimligt att tro att det går att eliminera skolproblem, det finns alltid svårigheter och dilemman att hantera inom skolan. Som en kritik mot det kritiska perspektivet presenterar Nilholm (a.a.) därför dilemmaperspektivet. Kritiken ligger i det kritiska perspektivets önskan om att eliminera alla skolproblem. Detta menar Nilholm (a.a.) och refererar till Clark, Dyson och Millward, implicerar en syn liknande den inom det kompensatoriska perspektivet, att elevens svårigheter ska botas med hjälp av diagnostisering mot rådande norm och därmed är problemen borta. Inom dilemmaperspektivet lyfter man istället den komplexitet och motsägelsefullhet som finns inom skolan. Som exempel kan nämnas svårigheten i att skolan ”å ena sidan ska ge alla elever liknande erfarenheter och kunskaper, medan man å andra sidan ska anpassa sig till var och ens individuella förutsättningar” (a.a., s. 18). I stället för att försöka lösa dessa dilemman för gott menar Nilholm (a.a.) att varje skola har egna sätt att förhålla sig till motsägelser och svårigheter och här kan specialpedagogiken vara ett sätt att förhålla sig till detta. Detta innebär att skolan måste jobba aktivt med att hantera svårigheter och dilemman vilket implicerar skolutveckling. Dessutom finns det olika grupper som har olika intressen i att organisera skolan, utifrån sina behov. Detta påverkar givetvis elever i behov av särskilt stöd. Inom dilemmaperspektivet lyfter man alltså vikten av att skolans aktörer skaffar sig kunskap om hur olika motsägelser påverkar skolans praktik men också nyttan av att ifrågasätta vem och vilka som har makten att bestämma (Dyson, personlig kommunikation, 091027; Nilholm, a.a.).

Lärandet

Hur lär vi oss bäst? För att vi ska kunna lära och utvecklas krävs det någon form av interagerande med andra. Säljö (2003) menar att den tidigare synen skolan haft på lärande, vilket det också går att se i tidigare läroplaner, har kommit att ersättas av den sociokulturella synen på hur lärande kan definieras. Att begränsa perioden av lärande till en tid tillhörande skoltiden

och ungdomen har under senare decennier kommit att ersättas av synen på lärande som en livslång process. Dessutom menar Säljö (a.a.) att om man tidigare såg på intelligens som en förutsättning för att kunna lära och studera, så säger man idag att intelligens och annan kunskap snarare är ett resultat av just lärande och studier. Det påpekas också att lärande i första hand inte är något som går ut på att hämta information eller annan kunskap och nöta in den, utan lärande är snarare något vi behöver utveckla tillsammans med andra i sociala praktiker. Detta implicerar att elever i behov av särskilt stöd bör vara inkluderade för att lärande ska ske på bästa sätt. I en rapport från Skolverket (2009a) menar man att eftersom utgångspunkten med inkludering bör vara att alla ska omfattas redan från början, är det av vikt att se på inkludering som en process som innebär att det är skolans organisation och arbetet i klasserna med eleverna som behöver anpassas utifrån variationen av individer vilka kommer till skolan med olika förutsättningar. För att utveckling och lärande ska ske för alla är det viktigt att fokusera på vad som händer i hela gruppen mellan de som interagerar där. ”Inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen och göra förändringar som främst ger de med störst behov möjlighet att utvecklas” (a.a., s. 64).

I denna process lyfts vikten av lärarens kompetens och arbetslagets samverkan, inom gruppen men också med andra kompetensområden, såsom specialpedagoger av bl. a. Emanuelsson, (2004). Lärarens attityd och roll i arbetet med inkludering är viktig för elevens upplevelse av skolsituationen. För att fokus ska lyftas en nivå, för att se inkludering inte som något varande hos den enskilde individen utan som en organisationsprocess, är just lärarnas inställning till och kunskap om detta, om inte avgörande, så av stor vikt (Emanuelsson, 2004; Groth, 2007). Emanuelsson (a.a.) menar att fördjupade kunskaper om olika svårigheter och deras orsaker är nödvändig för skolans personal att ha för att kunna sträva mot inkludering. Denna kunskap ska hjälpa till att arbeta proaktivt för att förändra undervisning och miljöer främst kring de elever som är i behov av särskilt stöd, men även för alla elever i skolan, så att möjligheter till lärande i den ordinarie gruppen maximeras. Emanuelsson (a.a.) menar att det är viktigt att läraren har kunskapen att agera innan eleven hamnar i för stora svårigheter och att den specialpedagogiska kompetensen ska ”användas proaktivt i den meningen att den kan medverka till utveckling av den inkluderande undervisningen” (s. 113).

Lika viktigt, menar Groth (2007), är känslan av att vara delaktig i en gemenskap och hänvisar till Dewey som säger att ”Skolan skall underlätta för elever att delta i det gemensamma, och även prioritera gemensamma verksamheter för eleverna så att de kan utveckla en fungerande social kompetens. Skolan ska bädda för ett livslångt lärande hos eleven genom att skapa en längtan efter kunskap och utveckling” (s.16).

Groth (2007) hänvisar även till Taube som menar att när det kommer till lärande är elevens självbild och syn på sig själv av stor betydelse. Att ha en känsla av kontroll och att kunna bemästra och klara av saker inom ett område är av vikt då denna känsla kan sprida sig till andra områden runt individen. Skolan kan vara ett utav dessa områden menar Groth (a.a.) och att då få erfarenheter av att lyckas med sitt lärande är en förutsättning. Dessa erfarenheter påverkar självkänsla och upplevelsen av att duga vilka i sin tur är nödvändiga för fortsatt lärande.

Självkänslan

”Vägen till självständighet och personlig identitet går paradoxalt nog via ett samspel med andra människor” (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 31). En människas självkänsla kan inte utvecklas ensidigt och isolerat. För att kunna utveckla en god bild av sig själv och en bra själv-

känsla krävs att människan, och i detta fall eleven, ingår i sammanhang och dessutom får positiva upplevelser och erfarenheter av sina förmågor (Danielsson & Liljeroth, 1996). Groth (2007) menar att vi blir de vi är genom möten med andra och hur dessa andra ser på oss samt hur förutsättningar i vår miljö ser ut. En individs självkänsla utvecklas i mötet med andra och de situationer vi upplever. Därför är det av vikt att de möten och upplevelser vi får är av positiv karaktär. Imsen (2005) hänvisar, som redovisats ovan, till Maslow som påvisar att behovet av erkännande och respekt är ett viktigt socialt behov hos människan. ”En människa behöver i sitt inre vara förvissad om att hon representerar något gott och positivt, att hon kan utträta något, behärska något och att hon till följd av detta värdesätts av andra” (s. 474). Enligt Imsen menar Maslow vidare att strävan efter en positiv självbild är ett grundläggande behov. Denna självkänsla kan sägas innefatta att ha kontroll över sin omgivning, att ha en känsla av att man klarar av något och att dessutom ha en upplevelse av sammanhang och förståelse för varför man gör de saker man gör. Tideman (2004) pekar också på vikten av att ha sociala relationer och ett socialt nätverk vilka ger en grundtrygghet i tillvaron. De relationer en elev har i skolan kan vara just detta; en meningsfull och trygg samvaro med viktiga andra.

Evenshaug & Hallen (2001) refererar till Meads teori där han menar att vi för att få en självbild och självkänsla speglar oss i andras uppfattning av oss själva. När vi är yngre består dessa andra av företrädesvis föräldrar eller andra i den närmsta omgivningen, men med ökad ålder kommer andra viktiga in i bilden, de Mead benämner ”den generaliserade andre”. Dessa kan vara jämnåriga och lärare och det är genom att eleven speglar sig i denne generaliserade andre som eleven nu skapar sin självbild. Eleven försöker hitta sammanhang och upplevelser av att klara något och vara någon just genom denna spegling och Evenshaug & Hallen (a.a.) menar att eleven kommer ”att försöka välja situationer där de kan handla i överensstämmelse med sin jagbild och umgås med människor som bekräftar deras uppfattning om sig själva” (s. 410). Detta kan falla ut väl om eleven har haft och har goda förebilder runtomkring sig samt upplevelser av att lyckas, men likaväl kan utgången bli den motsatta. Här behövs enligt Evenshaug & Hallen (a.a.) en lärare med insikt och kunskap om sociala relationer och socialt spel för att utveckla ge alla elever möjlighet till positiv utveckling.

Inkludering bygger på individens rätt till deltagande och därigenom till utveckling av en god självbild (UNESCO, 2008), men det är inte gott nog att ”rätt och slätt” inkludera en elev, det krävs också kunskap hos lärare i skolan om elevernas självuppfattning och självkänsla. Det krävs mer än att bara placera eleven i en klass och därmed tro att man har uppnått målen för den inkluderande skolan (Evenshaug & Hallen, 2001). Att samla kunskap om eleven och se denne ur olika perspektiv, sociala, psykiska, biologiska och fysiska, och med hjälp av detta ha ett helhetsperspektiv på eleven är, enligt Assarson (2009), inte tillräckligt. För att en utveckling och stärkning av självkänsla och identitet ska ske ”krävs ett möte och i det mötet blir eleven någon utifrån de möjligheter som pedagogen erbjuder” (a.a., s. 89). Större kunskap om elevens livsvärld är nödvändig att ha, framförallt när det kommer till elever i behov av särskilt stöd som är inkluderade i den vanliga undervisningen. Att ställa felaktiga krav på dessa elever kan bidra till att de känner sig stigmatiserade och detta kan i sin tur påverka deras självkänsla. Imsen (2005) menar att dessa elever p.g.a. den negativa respons de får från skolan kan känna sig som avvikare. ”När en människa upplever sig vara stämplad och stigmatiserad går det för det första ut över självuppfattningen. Hon känner sig mindervärdig, med alla känslor av förödmjukelse det medför” (s. 513).

Under rubrikerna ovan har beskrivits nödvändigheten och nyttan av inkludering utifrån olika aspekter. Elevens rätt till delaktighet och allsidig utbildning har beskrivits genom styrdokumentens värderande ögon. Vad en elev behöver för att utvecklas positivt till en stark och

självständig individ med en tro på sig själv och på att han/hon är kompetent har beskrivits utifrån synen på lärande och en beskrivning av vad som krävs för självkänslans utveckling. Dessa är alla faktorer som lyfter vikten av inkludering och visar på dess nödvändighet. Dock kanske det är för enkelt att ensidigt beskriva och förespråka vikten av att inkludera alla elever. Verkligheten ser olika ut på olika skolor och framför allt för olika elever. Detta implicerar att olika lösningar på skolans dilemma att hantera alla elever utifrån varje elev förutsättningar används. Detta visar också resultaten från den empiriska delen i föreliggande studie, vilket redovisas under rubriken Resultat. Här följer en beskrivning av vad forskning visar om positiva aspekter och motiverade anledningar till att ibland använda sig av särskiljande lösningar.

Positiva aspekter av att särskilja

I en ny kunskapsöversikt utgiven av Skolverket (2009b), betonas att inkludering ska vara den ledande organisatoriska principen på skolorna. Trots detta påpekas att ”skolan ofta hanterar elever i behov av stöd med särskiljande lösningar, i form av särskilda undervisningsgrupper” (a.a., s. 31). Kanske detta är talande just för det dilemma lärare idag står inför. Dilemmat att individualisera undervisningen så att alla barn kan utvecklas efter sina förkunskaper och förutsättningar samtidigt som klasserna kan bestå av 27-35 elever. Andersson (1999) visar att det ibland kan vara bättre att låta en elev ingå i en särskild undervisningsgrupp. Detta, menar Andersson (a.a.), för att dagens skola helt enkelt inte passar alla elever. Skolan har stora klasser och få lärare. Ytterligare faktorer som kan påverka är höga prestationskrav, orolig klassrumsmiljö, övervägande teoretiska ämnen samt varierande förutsättningar hos eleverna. Under tidigare rubriker har jag beskrivit varför inkludering är nödvändig, baserat på styrdokument och forskning. Men det är ingen garanti att en elev i behov av särskilt stöd utvecklas på mest ultimata sätt bara genom att vara inkluderad. Andersson (a.a.) menar att för att elever i behov av särskilt stöd ska kunna utvecklas och växa på samma villkor som övriga elever kan särskilda undervisningsgrupper ibland vara motiverat. Dessutom kan utgången bli bättre än om eleven hade varit inkluderad i den vanliga klassen och Andersson (a.a.) menar att fördelarna bl.a. kan vara följande: ”Där finns färre elever vilket innebär att det blir en närmare vuxenkontakt. Där finns oftast engagerade och kompetenta lärare. Undervisningstakten är lugnare och man har sänkta krav, vilket ger eleverna större självförtroende. /---/ Allt detta kan bidra till att många elever får fler chanser att lyckas och att de mår bättre” (s. 73). Dock kräver denna lösning, och detta betonar Andersson (a.a.), att alla inblandade är övertygade om att det är rätt beslut att ta, att det sker en dialog och samverkan mellan alla parter och att elevens åsikter tas på allvar.

Forskningsansats

”En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag, d.v.s. grundantaganden om vad verklighet och kunskap är. Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod” (Bengtsson, 2005, s. 9). Valet av forskningsansats för denna studie föll på att undersöka inkludering utifrån livsvärldsfenomenologin. Ett villkor för att kunna använda livsvärldsfenomenologin som forskningsansats är att livsvärlden kan göras till undersökningsobjekt. Enligt Bengtsson (a.a.) är livsvärlden den konkreta vardag vi befinner oss i och som vi möter varje dag. Denna värld är vi oskiljaktiga från och det är en värld vi delar med andra och det finns inget som hindrar oss från att studera vår egna eller andras livsvärldar. Detta stämmer på denna studies ämne där valet har varit att ta del av elevers och lärares livsvärldar med fokus på inkludering.

Livsvärldsfenomenologin

”Livsvärlden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd som utanför filosofin har utövat stor dragningskraft på framförallt samhällsvetenskaplig teoribildning och forskning” (Bengtsson, 2005, s. 9). En av utgångspunkterna inom denna ansats är att man vill förstå människors varande i världen. Här betonas pluralismen, en enhet av kropp och själ. Man betonar verklighetens komplexitet, man vill inte reducera mångfalden i verkligheten. Inom livsvärldsansatsen menar man också att saker och ting hänger ihop och relaterar och refererar till varandra. Man pratar om tingens världslighet - att saker bara finns i relation till något annat. Om vi kan se vilka sammanhang olika saker eller skeenden ingår i, ges vi också en möjlighet att se vad dessa saker eller skeenden har för betydelse. Det är inom denna ansats alltså viktigt att se hur saker är beroende av varandra, hur livet och världen är ömsesidigt beroende av varandra (Bengtsson, personlig kommunikation, 091125).

Det är den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) som anses vara den som utvecklat livsvärldsfenomenologin, även om han inte var den förste att använda begreppet. Husserl menar att vi lever naturligt i vår vardagliga värld som vi tar för given och är förtrogna med, en värld som vi alltså upplever som självklar (Carlsson, 2009). Berndtsson (2009) menar att världen hör samman med en människa på ett nära sätt och i och med detta är livsvärlden en levd värld, inget som är separerat från människan själv. Man menar vidare att livsvärlden är den konkreta och faktiska verklighet som vi lever våra dagliga liv i. ”Kännetecknande är också att vi oftast tar denna värld för given” (Berndtsson, 2005, s. 84). Bengtsson (1999) refererar till Schütz’ teori om livsvärlden och menar att människan rör sig mellan en mängd olika världar. Dessa kan vara fantasivärlden, barnets lekvärld, en religiös värld, vetenskapens värld, etc. Dessa olika världar är nära förknippade med den människa som agerar i dem och utgör upplevelseområden i dennes verklighet. Men trots denna mångfald av världar, menar Schütz ”att vardagsvärlden är den överlägsna eller suveräna verkligheten” (s. 16). De andra världarna, vilka människan tar språng emellan, är att betrakta som varianter av denna vardagsvärld. Det är den vardagliga livsvärlden som är grunden för det vi ställs inför, för de problem, för spel samt förståelse. Eftersom denna livsvärld är vår verklighet, har vi en naturlig inställning till den, vi är egentligen inte medvetna om den (Carlsson, 2005). Dock menar Schütz att detta inte innebär att livsvärlden är stängd eller sluten. Vi lever i världen nära andra människor, vi har erfarenheter och vanor, men vi strävar också mot framtiden i våra handlingar (Bengtsson, 1999). Även Berndtsson (2009) refererar till Schütz och menar att livsvärlden karaktäriseras

av att vi möter andra människor i nära relationer, men också att vi lever sida vid sida med de vi inte har några egentliga relationer med. Dessutom menar Schütz att "Livsvärlden karaktäriseras ytterligare av att vi handlar i den. Den är alltså inte en passiv värld, för att ta den i besittning krävs aktivitet" (s. 253). Enligt Bengtsson (2005) är den vardagliga livsvärlden tillgänglig för oss genom erfarenheter vi gjort i världen, men dessutom genom att vi "ärver" erfarenheter av våra föräldrar och andra viktiga runt omkring oss. Ett annat uttryck för detta introduceras av Heidegger och benämns som vara-i-världen (Carlsson, 2009). "Liksom livsvärlden är vara-i-världen en levd värld som lika mycket påverkar som påverkas av det liv som den är förbunden med. 'Vara-i-världen' uttrycker på samma sätt som 'livsvärlden' denna ömsesidighet" (Bengtsson, 2005, s. 21).

Det går inte att ställa sig utanför denna värld, vi är involverade i den och dessutom handlar vi i den. Detta implicerar att vi kan förändra vår livsvärld. Genom att vi agerar i världen, strävar mot framtiden och lever i verkligheten tillsammans med andra, kommer vår livsvärld att förändras, horisonterna kommer att vidgas. Världen är öppen och oavslutad, vi är inte samma livet igenom (Bengtsson, personlig kommunikation, 091125). Detta då livsvärlden är en social värld som vi lever i tillsammans med andra människor som vi kommunicerar med och en värld som kräver aktivitet för att vi ska kunna ta den i besittning (Berndtsson, 2009).

Ett nyckelbegrepp inom denna ansats är att vi ska "gå tillbaka till sakerna själva", vi ska vända oss mot sakerna och vara följsamma mot dessa (Bengtsson, 2005). Dessa saker, menar Carlsson (2009) och refererar till Husserl, är aldrig saker i sig själva, de är alltid saker för någon. Detta innebär att inom livsvärlden separeras inte subjekt och objekt. Man ser till tingens världslighet och menar att tingen bara finns tillsammans med annat, att saker och ting hör ihop, relaterar och refererar till varandra. Dessa saker, eller objekt, menar Berndtsson (2009) finns alltid för oss så att vi på bästa sätt kan agera och leva i vår värld.

Merleau-Ponty för in begreppet den levda kroppen (Bengtsson, 2005). Denna levda kropp ska inte förväxlas med andra vetenskapers sätt att se på kroppen som en levande kropp, utan här betonas just den levda kroppen, ett väl formulerat begrepp "ty den förenar kropp och själ med varandra i stället för att dela upp dem i separata båsar (dualism) eller reducera den ena eller andra sidan (materialism respektive idealism)" (s. 24). Berndtsson (2005) menar att Merleau-Ponty, där Heidegger för in subjektet i världen, för in kroppen och att han även placerar subjektet i kroppen och kroppen i subjektet. Vidare menar Merleau-Ponty att just min levda kropp är alltid självklar för mig i min upplevelsehorisont utifrån mitt perspektiv. Andra fysiska objekt är självklara ur deras perspektiv och den enskildes levda kropp står i relation till andra levda kroppar. Vi kan genom att vi interagerar byta perspektiv och förändra våra horisonter (Bengtsson, 2005). Genom att den levda kroppen är vår tillgång i världen, menar Berndtsson (personlig kommunikation, 091125) att om vi får förändringar i världen, förändras livet i relation till tid och rum och horisonterna förändras eller förskjuts.

I denna studie är det eleven och läraren och deras livsvärldar kopplat till begreppet inkludering som fokuseras. Det som här sagts om livsvärlden passar väl ihop med inkluderingsbegreppet såsom beskrivet ovan. Jag menar, liksom Groth (2007), att relationen mellan individ och situation är sammankopplade såtillvida att "Individen bebor situationen med allt vad det innebär i form av påverkan, bedömning och så vidare och eftersträvar utifrån detta att klara av och förstå den situation som han/hon är en del av" (s. 72).

Hermenuetik

”I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar” (Bengtsson, 2005, s. 40). Hermeneutiken som pedagogisk analysmetod kan ses som ett skapande av möten mellan olika människors livsvärldar. Inom livsvärldsfenomenologin menar man att de som studeras och forskarna som studerar dem, är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. Det är forskarens värld som är utgångspunkt, men genom möten med andra människors världar och med litteratur förändras, genom förståelse och tolkning, forskarens livsvärld och horisont. Världen som forskare kommer genom mötet med andra världar att förändras. ”Därigenom har forskaren fått en ny horisont och nya frågor att ställa till den studerade verkligheten, och denna bildar utgångspunkt för nya möten, osv.” (Bengtsson, 2005, s. 41).

Enligt Alvesson & Sköldberg (2008) ses hermeneutiken som det som är att föredra inom dagens tänkande och de hänvisar till Ricoeur som menar att det är ”ett tänkande där tolkningarnas och förståelsernas mångfald får kollidera och ge inspiration” (s. 191). Ödman (2007) menar att hermeneutiken handlar om att tolka och förstå, i denna studie tolkas och förstås elevers och lärares upplevelser av inkludering. Ödman refererar till Heidegger som menar att förståelse inte bara är ett redskap att ta fram när det behövs. ”Förståelsen är i stället konstituerande för vårt vara-i-världen, den sammanhänger oupplösligt med vår existens. Den är grunden för vårt tolkande, med vilket den ständigt samverkar” (s. 25).

Enligt Ödman (2007) har hermeneutiken förändrats genom historien. Initialt användes denna lära för att tolka bibeltexter och redan under 1700-talets första del verkar hermeneutiken ha haft en relativt stor spridning i Europa. Behovet hos präster att själva kunna tolka bibeln verkar ha varit stort, och det utkom en mängd olika handböcker i ämnet. Det var först med hjälp av teologen Schleiermacher (1768-1834) som en förändring inom hermeneutiken skedde genom en förvandling av ”hermeneutiken från texttolkningslära till konsten att förstå alla slags utsagor och texter genom tolkning. Vid sidan av denna insats har han också i hög grad bidragit till vår kunskap om förståelsen, t.ex. genom reflektioner kring begreppet hermeneutisk cirkel och genom upptäckten av dialogens och intuitionens betydelse för förståelseakten” (a.a., s. 38). Detta sätt att se på hermeneutiken är det som än idag är rådande (a.a.).

Inom de hermeneutiska vetenskaperna idag är det i första hand inte sanningar som söks, utan möjliga innebörder och meningssammanhang hos det som studeras. Dessa innebörder och sammanhang tolkas, och just tolkningen är den främsta kunskapsformen inom hermeneutiken. Enligt Ödman (2007) förstår vi vår omvärld och människor runt omkring oss med hjälp av vår förståelse, vi gör en möjlig tolkning. Denna förståelse är dock inte ensidig, utan det finns alltid olika sätt att förstå och tolka en företeelse och dessa sätt påverkas av vår egen historia och erfarenheter. När det gäller företeelse vi ofta stöter på har vi många gånger utvecklat en förförståelse och även ibland fördomar om dessa. Att vara medveten om denna förförståelse är något en hermeneutiker bör vara noga med för att kunna förhålla sig till företeelserna. Denna förförståelse är också en förutsättning för att vi ska hitta en mening i det vi studerar och den är under ständig påverkan av de intryck vi får. Det är i det spänningsfält som uppstår mellan traditionens förförståelse och nya intryck som en förändring av horisonten sker och det är ur denna process som vi kan se resultat (Groth, 2007; Ödman, 2007).

Alvesson och Sköldberg (2008) menar att inom hermeneutiken finns ett huvudtema att meningen hos en del endast kan förstås om man ser den i relation till helheten och vice versa.

Detta kallas för den hermeneutiska cirkeln, vilket innebär ett ömsesidigt förhållande mellan delen och helheten. Ödman (2007) menar att för att vi ska förstå helheten behöver vi titta på delarna och omvänt är det av vikt att ha en bild av helheten för att förstå delarna. När vi studerar detaljerna i ett skeende får vi en bättre överblick och på samma gång ger oss denna överblick en ny och/eller annan förståelse av detaljerna. Denna växelverkan är en viktig del inom hermeneutiken (a.a.).

Metod

I detta avsnitt presenteras metodval, urval, genomförande samt analysförfarande. Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet kommer att redogöras för och diskuteras. De etiska ställningstaganden som varit aktuella kommer också att presenteras. Jag vill lyfta fram och beskriva varför jag gjort de val jag gjort och hur detta stämmer med studiens ämne samt valda ansats.

Metodval

Fokus i denna studie ligger på inkludering och vad detta implicerar för elever och lärare som berörs av det. Vilket perspektiv och vilken ansats som skulle användas avgjordes under höstens föreläsningar på SPP 500, vid Göteborgs Universitet och det som avgjorde valet av just livsvärldsansatsen var en förhoppning om att inkludering skulle kunna belysas på ett annorlunda sätt. ”En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor” (Bengtsson, 2005, s. 37). Berndtsson (personlig kommunikation, 091125), menar att om man har livsvärldsfenomenologi som ansats innebär detta som förhållningssätt att man ska gå till sakerna och vara följsam mot dessa, att man ska studera något som ett fenomen, som det visar sig. Det är viktigt att man behåller sin öppenhet och inte dömer någon på förhand.

Enligt Groth (2007) är vetenskaplig metod ett redskap med vilket man kan betrakta en händelse eller ett objekt och denna metod konstrueras på bästa sätt så att den passar det som den specifika studien ämnar undersöka. Bengtsson (personlig kommunikation, 091125) menar att livsvärldsansatsen inte är identisk med en metod. Istället kan man ha en metodkreativitet och genom detta försöka skapa möten för att överbrygga livsvärldar. Valet av metod för denna studie föll på att genomföra samtal med ett antal elever och deras lärare. De samtal som genomfördes kan liknas vid det som Kvale & Brinkmann (2009) kallar ett vardagssamtal med syfte att få inblick i respondentens livsvärld. Men trots att den kan liknas vid ett samtal, är det av vikt att veta att samtalet har ett klart syfte och en struktur, därför kan detta vardagssamtal i sin tur liknas vid en halvstrukturerad kvalitativ intervju. Livsvärldsansatsen och den för studien valda metoden hamnar inom spektrat för kvalitativ pedagogisk forskning. ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2005, s. 32). I en kvalitativ intervju eller samtal är det i interaktionen mellan den som intervjuar och den intervjuade som kunskap produceras (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dessutom har en hel del tid tillbringats på den valda skolan, under lektioner och annan tid. Syftet har varit att studera aktiviteter och möten mellan deltagarna samt att skapa en förståelse och inblick i hur elevernas och lärarnas livsvärldar gestaltar sig. Att som forskare delta i en aktivitet innebär möjlighet att studera såväl verbala som ickeverbala beteende och kunskapen är hämtad direkt från sitt sammanhang (Stukát, 2005). Detta kan liknas vid observationer.

Urval

Eftersom det är förståelsen av människors livsvärld och deras upplevelser inom ett särskilt område som är i fokus i denna studie, har jag letat efter en lämplig skola där det finns särskilda undervisningsgrupper men där eleverna också ingår i ordinarie undervisning. Valet föll på en skola med ca 500 elever i åldrarna förskoleklass till årskurs 9 i en större stad i en västsvensk kommun.

Efter en inledande kontakt med rektor på skolan, där jag som forskare fick godkännande att vara på skolan och genomföra studien, togs kontakt med läraren i den särskilda undervisningsgruppen. Läraren hjälpte till med att välja ut tre elever vilka bedömdes vara lämpliga och som dessutom antogs vilja delta i studien. Kriterierna var att eleverna skulle läsa enligt ordinarie läroplan, att de skulle vara en del av sin skoltid i ordinarie klass samt att de skulle gå på mellan- eller högstadiet. Denna urvalsstrategi motiveras med studiens syfte samt ansats där meningen är att få del av människors livsvärld utifrån ett speciellt fokus. En första fråga ställdes till eleverna om de ville delta och när de visat intresse togs vidare kontakt med deras lärare i ordinarie klass för att få reda på om även de var intresserade att delta. I dessa kontakter redogjordes syftet med studien, tillvägagångssätt samt de etiska utgångspunkter studien har. Detta för att skapa en förförståelse samt trygghet hos deltagarna, vilket kan antas vara en fördel (Kvale & Brinkmann, 2009). När detta var genomfört och klart skickades ett brev hem till vårdnadshavare för godkännande av elevernas deltagande i studien. Detta då två av eleverna är under 15 år.

Eleverna gick i årskurs fem, åtta och nio vid tillfället för studien. Lärarna har alla tre arbetat länge och har arbetat på den aktuella skolan som minst i fem år. Personlig kontakt togs med de deltagande eleverna och lärarna, vilket är ett lämpligt förfarande utifrån valda ansats. Det var bara vårdnadshavarna och, inledningsvis, rektor som kontaktades via mail och brev.

Det empiriska materialet består av tre elevsamtal samt tre lärarsamtal. Dessutom har anteckningar, liknande loggbok, förts under den tid jag varit närvarande på skolan för att kunna reflektera över det som upplevts och observerats.

Genomförande

För att få en inblick i och känsla för kulturen gjordes inledningsvis en del ostrukturerade observationer och deltagande skedde i olika miljöer och aktiviteter. Vid dessa var det viktigt att prata med människor som befann sig i dessa miljöer och försöka få en inblick i kulturen. Dessa människor var inte bara de som deltog i studien, utan även elever och lärare runt omkring dem.

Observationerna och deltagandet låg också till grund för utformande av de mallar som gjordes inför samtalen med elever och lärare. Mallarna är att beteckna som ostrukturerade och ostandardiserade, då detta bäst passar studien ansats och lämnar mer utrymme för spontanitet, diskussioner och följdfrågor (Stukát, 2005). Vid undersökningar där jämförelser och generaliseringar är ett syfte kan det krävas mer standardiserade frågor, men så är inte fallet i denna studie (Patel & Davidson, 2003). Dessa mallar användes under samtalen mer som en kom-ihåglista, än som ett frågeformulär.

Samtalen gjordes enskilt under mars och april 2010, och varade mellan 30-60 minuter. Platsen samtalen genomfördes på valdes av deltagarna själva. Detta för att skapa en trygghet och ge deltagarna möjlighet att känna sig lugna och säkra. Under samtalen användes bandspelare, vilket deltagarna fått reda på innan och som de alla ställde sig positiva till. Motivet till detta är att möjligheten för forskaren att fokusera på det som sägs och det som syns ökar. Dessutom underlättar bandupptagning bearbetning av materialet.

Att vara genuint intresserad, att visa det intresset, att ställa frågor, att be om förtydligande, etc. var faktorer som var viktiga under samtalet. Denna metod gjorde det möjligt att komma längre, nå djupare och få svar på eller syn på sådant som inte märks omedelbart. I denna process var det viktigt att inte ställa varför-frågor, utan istället tänka på att använda process-frågor (hur? vad? när?). Det var dessutom viktigt att behålla öppenheten, att vara följsam mot sakerna och det som sades, att studera det som visar sig samt att inte döma någon eller något på förhand.

Innan samtalen avslutades ställdes frågan om det var möjligt att komplettera med fler samtal om så bedömdes nödvändigt, vilket alla deltagare ställde sig positiva till.

Analysförfarande

”Livsvärlden är outtömlig i sin mångfald och varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. När bearbetningen börjar, har forskaren lämnat den undersökta verkligheten bakom sig och den transformeras till begrepp och språkliga uttryck” (Bengtsson, 2005, s. 50).

I detta skede av processen är det viktigt att vara medveten om sin egen förförståelse och upplevelse av det man varit med om och fått ta del av. Deltagarnas livsvärldar tolkas av forskaren, genom dennes livsvärld. Hermeneutiken är i och med detta ett relevant och passande tolkningsförfarande för denna studie. Alvesson & Sköldberg (2008) hänvisar till Heidegger som menar ”att förstå förutsätter förförståelse, men förförståelsen är samtidigt ett hinder för förståelsen” (s. 245). Detta är viktigt att ha i åtanke vid analysen.

Vid analysen av det empiriska materialet har ingen ordagrann transkribering av materialet gjorts. Istället har jag, med studiens frågeställningar och syfte som fokus, valt att skriva ut det från samtalen som är relevant för studien, samt det som kan relateras till den redovisade forskningen och litteraturen i ovanstående kapitel (Bengtsson, 2005). Med en hermeneutisk tolkningsansats är det växlandet mellan helhet och del samt mellan förförståelse och förståelse, den hermeneutiska cirkel, som utgör grunden (Groth, 2007; Ödman, 2007). I analysprocessen har en dialog med samtalen skett samt ett lyssnande av det som sagts, men också efter det som inte sagts. Detta har skett genom att ställa frågor till materialet, lyssna till svaren och gå tillbaka och ställa frågor igen. Parallellt har en motsvarande dialog skett med tidigare forskning och litteratur (Alvesson & Sköldberg, 2008; Groth, 2007). Vid utskriften av samtalen har det varit viktigt att inte ensidigt rada upp deltagarnas redogörelser av sin livsvärld utan strävan har varit att kvalitativt bearbeta resultaten och ”varsamt följa och fixera fenomenens komplexitet, sammanhang, sammanflätningar m.m.” (Bengtsson, 2005, s. 51), alltså inte ordgrant tolka svaren från deltagarna.

Önskan har varit att lyfta fram deltagarnas livsvärldar, med regionalisering i skolan, och dessutom analysera hur teorierna kan bidra till en fördjupad förståelse av studiens forskningsproblem och därigenom bidra till ökad förståelse och kunskap inom området (Berndtsson, personlig kommunikation, 091125).

Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2005) avser reliabilitet hur tillförlitligt studiens resultat är, alltså hur bra den metod eller det mätinstrument som använts är och validitet om studien verkligen mätt det den avsett mäta.

I en kvalitativ studie som den som föreligger är det inte alltid lätt att mäta reliabiliteten och validiteten, detta på grund av metoderna de kvalitativa studierna använder sig av. Dock menar Kvale & Brinkmann (2009) och Stukát (2005) att detta inte är någon anledning till att inte ägna uppmärksamhet åt dessa begrepp. Stukát (a.a.) menar att det snarare är nog så viktigt att resonera kring dessa begrepp.

Vad gäller studiens reliabilitet påverkas den av de metoder som använts. Intervjuer eller samtal ger inga mätbara eller exakta resultat. Det är viktigt att vara medveten om forskarens roll under ett samtal och hur den påverkar. Dessutom är det viktigt med en medvetenhet om att miljön där samtalet äger rum, feltolkningar, förväntningar, etc. kan påverka resultaten. Detta fanns i åtanke under samtalen, samt vid bearbetning och analys. Denna studies empiriska material är inte tillräckligt omfattande för att styrka dess reliabilitet. Syftet har dock aldrig varit att dra några generella slutsatser eller att undersöka en hel population. De observationer som gjordes inledningsvis samt den tid som spenderades på den aktuella skolan gav mig en god förförståelse och ökar förhoppningsvis studiens tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2005).

Studiens validitet påverkas av vilka frågor som ställs under samtalen samt hur frågorna formulerats. En aspekt som kan påverka validiteten är att deltagarna inte säger det de egentligen tycker eller att svaren feltolkas. Detta har jag också varit medveten om under samtalen samt vid bearbetning och analys. Under samtalen i denna studie har jag gjort mig mån om att verkligen förstå vad deltagarna menar, ställa följdfrågor och be dem förtydliga när det har behövts. Dessutom har det funnits möjlighet att återkomma till deltagarna under analysprocessen för ytterligare förtydligande, vilket gjorts vid en del tillfällen (Groth, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2005). Eftersom validiteten är svårfångad och kan tydas på många sätt har under studiens gång vid upprepade tillfällen frågan ställts om det som undersökts är det som skulle undersökas. Detta för att öka studiens validitet.

Generaliserbarhet

”En vanlig invändning mot intervjuforskning är att det finns för få intervjupersoner för att man ska kunna generalisera resultaten. Ett första svar på den invändningen blir: ’Varför ska man generalisera?’” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 280). Syftet med denna studie har inte varit att kunna generalisera resultaten eller göra de allmänt giltiga. Utifrån den valda ansatsen är det inte heller lämpligt att hävda att de resultat som framkommit skulle gälla för andra än

deltagarna i studien. Som tidigare beskrivits är det deltagarnas livsvärldar som lyfts fram samt deras upplevelser kring begreppet inkludering. Det ter sig tämligen olämpligt att hävda att deltagarnas livsvärldar skulle gå att generalisera till någon slags allmängiltig kunskap som gäller andra än de som deltagit. ”I en livsvärldsansats är det inte bara angeläget att människors livsvärld beaktas i sitt sammanhang. Den måste också respekteras på sina egna villkor i sin annanhet” (Bengtsson, 2005, s. 48).

Dock kan tänkas att studien kan bli relaterbar. Med detta menas att det kan vara möjligt att använda resultaten för att förstå andar människor i liknande situationer.

Etiska ställningstaganden

Under arbetsprocessen i denna studie har hänsyn tagits till de principer och rekommendationer som finns beskrivna av Vetenskapsrådet (2007). Detta för att skydda deltagarnas identitet. I studien fanns en viss risk att samtalen skulle bli av privat eller känslig karaktär, det fanns en risk att de som deltog skulle känna sig utlämnade eller värderade. Jag har därför varit noga med mitt förhållningssätt, jag har gjort mig mån om att vara finkänslig, lyhörd och uppmärksam. Det var också viktigt att deltagarna innan de tackade ja till medverkan fick reda på syftet med studien, upplägget samt hur presentationen kommer att ske. Innan publicering fick alla deltagare läsa igenom sina samtalsutskrifter för att ges möjlighet att ändra eller ta bort det som inte kändes bra.

Enligt Vetenskapsrådet (a.a.) finns fyra huvudkrav på forskning, vilka har beaktats i studien. Informationskravet: Deltagare, vårdnadshavare samt rektor har via mail och/eller muntligt fått reda på deras uppgift i studien samt syftet med densamma. De har också upplysts om att deras deltagande är frivilligt. Samtyckeskravet: Alla deltagare har samtyckt till att medverka i studien och de har också informerats om att de kan avbryta deltagandet när de vill. Konfidentialitetskravet: Deltagarna har fått reda på att deras uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och att varken riktiga namn på deltagare eller skola kommer att nämnas i studien. Nyttjandekravet: Deltagarna har fått reda på att uppgifterna och svaren från samtalen endast kommer att användas till studien och inte för några andra ändamål.

I samband med samtalen fick deltagarna information om de fyra etiska huvudprinciperna.

Resultat

Denna del av uppsatsen innehåller resultaten från de sex samtal som genomförts, tre elevsamtal samt tre lärarsamtal. Avslutningsvis presenteras en analys av resultatet där likheter och skillnader i berättelserna lyfts fram. Den utgångspunkt jag har haft är hur elever, vilka ingår i någon slags särskiljande verksamhet, upplever sin tid i den vanliga klassen, när de är inkluderade, samt tiden de är i den andra verksamheten. Jag vill dessutom jämföra detta med lärarnas upplevelser av eleverna, hur de ser på inkludering samt hur de uppfattar eleverna.

Elevsamtal

Pernilla

Pernilla går i nian och ska till hösten, som hon själv uttrycker det, börja på gymnasiet på ett program som hon vill gå. De svårigheter Pernilla har består i att hon behöver extra tid och hjälp att tolka det hon läser och arbetar med för att förstå uppgiften. Hon säger själv att hon inte har behov av att det är lugnt och tyst runt omkring henne, utan att det räcker med att någon sitter bredvid och är med och förklarar. Hon uttrycker det som att *det är med inläringen som det är svårt, alltså att förstå det jag läser, jag behöver läsa texten två gånger kanske för att fatta. Och matten...* Vad gäller kompisar eller sociala relationer har Pernilla inga svårigheter. Hon har gått på den aktuella skolan hela sin skoltid, ända sedan förskoleklassåret. I och med detta har hon alltid haft kompisar i skolan, även om en del har försvunnit och andra kommit under åren. Under förskoleklassåret fanns det extra timmar som stöd i klassen som var ämnat åt Pernilla, men det var inget riktat stöd, utan fungerade mer som en extra person som fanns där när det behövdes.

Tiden på lågstadiet beskriver Pernilla som positiv och med känsla och värme. Hon gick i en vanlig klass med kompisar från förskoleklass-tiden. Hennes lärare var kända för henne och hon upplevde trygghet och lugn. Den extra hjälp hon fick under lågstadiet bestod i att hon fick hjälp med matematiken. Den hjälp hon behövde/fick bestod i att hon gick till en speciallärare under dessa timmar, där hon kunde få det extra stöd just Pernilla behövde. När vi pratar om den sorts stöd hon fick och hennes upplevelser under denna tid är hon positiv. Hon tyckte om att gå ifrån klassen och kommer inte ihåg att det kändes konstigt eller att någon undrade vart hon tog vägen. Pernilla menar att: *Jag tyckte om att gå iväg för att få hjälp, det kändes inte konstigt. Det berodde nog mycket på att jag gillade läraren och att det var mysigt och lugnt att sitta med henne.* Hon kan inte komma ihåg att hon hade en känsla av att missa något när hon gick iväg, eller att hon undrade vad de andra gjorde i klassen.

När Pernilla börjar femman bestämmer, enligt Pernilla, hennes mamma i samråd med lärare att hon ska börja i en särskilt undervisningsgrupp, detta på grund av att de svårigheter hon haft med att följa med hade ökat med ökande krav på lärandet. I denna grupp ingår elever från olika klasser från mellan- och högstadiet. Redan efter en vecka ville hon tillbaka till sin vanliga klass. Hon tyckte inte om att vara i den lilla gruppen. När Pernilla ombeds att försöka förklara varför den känslan var så stark då, i femman, säger hon att *jag ville ju vara med mina kompisar, med mina vanliga lärare. Det var mamma som bestämde att jag skulle börja där, i lilla gruppen, inte jag.* Hon tyckte att det skulle ha funkat att lära sig i den vanliga klassen, bara hon kunnat få lite extra hjälp under lektionerna.

Vi pratar om hur det kommer sig att hon fortsatte i den lilla gruppen och Pernilla menar att det var ju så det var bestämt. *Om man väl har börjat, så blir man kvar.* När hon nu går sista året är hon endast med den vanliga klassen på idrott, slöjd, bild och musik. Hon skulle gärna ha velat gå mer, eller allt i den vanliga klassen. Pernilla menar att det skulle ha varit mycket bättre för då hade hon fått betyg i kärnämnen också. Som det är nu, tror hon att hon bara får betyg i de ämnen hon är i vanliga klassen och hon är osäker på om det kommer att räcka till att komma in på det program hon vill till hösten. Dessutom är det där hon har fler kompisar och känner sig mest hemma. Visst kan det kännas konstigt ibland, tycker Pernilla, när hon är i den vanliga klassen, som om hon är på besök, men alla vet ju vem hon är och hon upplever att hon ÄR någon där. I den lilla gruppen däremot känner hon sig inte hemma, där har hon inga band, trots att hon tillbringat den mesta tiden av sina senaste fem skolår där. *Jag tror att jag är i lilla gruppen, kanske 90 % och bara 10 % i min klass. Det är ju ingenting nästan.* Känslan av tillhörighet, gemenskap och utveckling är trots detta större i den vanliga klassen. Pernilla tror att hon, förutom att hon har fler kompisar där, dessutom hade känt mer motivation att lära sig i den vanliga klassen. *Nu har jag ju inget att nå, det känns inte som om jag får eller vinner något på att arbeta eller plugga. I lilla gruppen sitter jag bara och lär mig, men jag skulle vilja få betyg, jag tror att jag skulle ha kunnat få det.*

Hennes känsla på morgonen är att hon vill gå till skolan och hon tycker att det är bra att vara där. Hon upplever att hon är någon, det är hennes skola, lika mycket som någon annans. När hon är i skolans allmänna utrymmen, såväl som i vanliga klassen upplever Pernilla att det inte känns som om hon inte hör hemma där. *Jag har ju gått på skolan hela tiden, så jag känner alla och känner mig hemma. Det är klart att det är lite ensamt om kompisarna inte är där, men det är det väl för alla. Ibland tycker jag att de som inte känt mig hela tiden kanske undrar varför jag helt plötsligt är med på en lektion, men det bryr jag mig inte om...*

Sammanfattningsvis är Pernillas upplevelse och erfarenhet från de sista fem åren av hennes skoltid att hon känner sig mer delaktig och inkluderad i den vanliga klassen, trots att hon tillbringat mest tid i den lilla gruppen. Hennes livsvärld förändrades när hon började i femte klass och den förändringen påverkade hennes skoltid på ett sätt som hon i efterhand önskar skulle se annorlunda ut.

Kristoffer

Kristoffer går i årskurs åtta på skolan. Han har en hjärnsynskada vilken benämns CVI (cerebral visual impairment). Detta tillstånd kan innebära att man får problem med t.ex. skelning, men framförallt med avståndsbedömning, ansiktsgenkänning, orientering, rörelser samt att tolka intryck i röriga miljöer (www.sankterik.se). Kristoffer menar själv att det inte är hans synskada som är anledningen till att han har behov av extra stöd. *Jag tycker faktiskt inte att jag har synfel, det är inte det som är problemet. Det är det att jag blir så arg som är jobbigt.* Just denna ilska är inget som brukar uppstå när han är i skolan, utan det blir mest så hemma. I skolan tycker han att svårigheterna ligger i att han har lite svårt med matten och med att skriva engelska texter. Han upplever att han behöver lite mer tid och en aning mer lugn när han ska lära. På skolan började han vid jul i årskurs fyra. Han bytte från en annan skola i stadsdelen för att det var bråkigt och stökigt. Kristoffer upplevde att lärarna inte tog tag i saker där och att det var mycket ret och tjafs. Alla var inte snälla och man lärde sig inte så bra. Hans föräldrar bestämde att han skulle byta skola och han hamnade då i den lilla gruppen med en

gång. Detta var också en anledning till bytet, att det fanns en särskilt undervisningsgrupp. Tidigare hade hjälpen han fått inte varit så bra, men det blev bättre i och med bytet.

I början gick han nästan hela tiden i den lilla gruppen. Han var inte med så mycket i sin vanliga klass och det kanske var svårt att få kompisar då, eftersom han var ny i skolan, men, menar Kristoffer, han lärde sig mer i den lilla gruppen och det var viktigt för honom. Han tror själv att det behövdes för att han skulle utvecklas och lära sig bättre. Det var ok tycker han, för *det blev ju lugnare jämfört med andra skolan.*

Nu på högstadiet är han i sin vanliga klass nästan hela tiden, kanske 80 %. Han är i den lilla gruppen kanske bara en eller två lektioner varje dag. De lektioner Kristoffer har i den lilla gruppen upplever han som att han behöver, just för att få den där extra hjälpen och stödet. Annars tycker han att det funkar bra att vara i den vanliga klassen, men med en del lärare på en del lektioner tycker han att det är svårt att följa med, det är för avancerat. *De texter vi läser är som på högskolenivå... det är många som har svårt att hänga med.* Han tror att det hade varit lättare att arbeta med detta i den lilla gruppen, men att det mer har med innehållet att göra och inte så mycket att göra med hans svårigheter.

Kristoffer beskriver att hans känsla när han går till skolan är bra, det är helt ok att komma hit, här finns ju hans kompisar. I den lilla gruppen har han inte någon särskild kompis, men i den vanliga klassen där har han sina vänner. I den lilla gruppen är det bara några elever som är där på samma gång och då blir det lugnt och lättare att arbeta med det Kristoffer upplever som svårare, men han saknar kompisar där. Hans klasskompisar i den vanliga klassen vet att han går till lilla gruppen ibland, men de vet inte varför. Att de skulle bry sig eller fundera över varför han försvinner ibland tror Kristoffer inte är troligt. Han tycker inte heller själv att det känns konstigt att han går iväg då och då, utan det är bara så det är. När han kommer in i klassen känns det bra, inget annorlunda. *Jag känner mig hemma på båda ställena, det är ok med båda. Jag hör hemma med dem i klassen mest. Jag tycker inte att jag missar något om jag är borta, jag får ju bara lite mer hjälp då.* Kristoffer menar att han inte tänker så, han tänker att han är trygg i sig själv och han känner sig lika självklar som de andra. Det är lika mycket hans skola som någon annans, han känner att han kan vara sig själv.

Kristoffer tror att om han varit i sin vanliga klass hela tiden hade han kanske fått samma betyg, men att det hade krävt mer av honom och han kanske hade fått arbeta mer hemma. Vad gäller kompisarna hade det också varit annorlunda. Han tror att han hade haft fler kompisar då, i alla fall några. Trots det tror Kristoffer att han om han fick välja igen, med facit i hand, hade han ändå valt att vara i den lilla gruppen igen, men kanske lite mer i den vanliga klassen.

Sammanfattningsvis kan sägas att Kristoffer menar att han är nöjd med sin skoltid, han värderar att lära sig, om inte lika högt som att vara med och ha kompisar, så i alla fall högt. Att lära sig är något han drivs av och han är intresserad av kunskap. I och med bytet från den andra skolan förändrades Kristoffers livsvärld och de mindre bra upplevelser han hade sedan tidigare ersattes med mer positiva sådana. Känsla av att nu vara en del av en gemenskap finns hos Kristoffer och är något som han upplever som självklar. Såklart att han är en i gruppen, trots att han ibland går iväg till lilla gruppen.

Miranda

Miranda går i årskurs fem. Orsaken till hennes svårigheter kan härledas till att hon har epilepsi. Detta innebär att hon har små, små anfall under dagarna vilka i sin tur bidrar till att hon har svårt att komma ihåg saker. Hon behöver mycket hjälp och stöd i sin inläring och utveckling. *Matten är lite jobbig... Jag ligger under lite jag är inte lika bra som de andra.* Liksom Pernilla började Miranda på skolan redan i förskoleklassen, men under lågstadiet gick hon på en till skolan tillhörande mindre enhet i ett angränsande hus. Under denna tid fick hon stöd och hjälp genom att en specialpedagog kom vissa timmar i veckan och arbetade enskilt med henne. De satt i ett rum nära klassen och arbetade. Det tyckte Miranda var bra, det kändes skönt att få lite bra hjälp och stöd.

När hon började i fyran började hon i den lilla gruppen med en gång och det visste hon om för det hade mamma och pappa ordnat. Hur det kändes då kan hon inte komma ihåg riktigt, det var ju längesedan... *Det var bara så det var, det är ju de som bestämmer, men jag tror att jag tyckte att det var ok.* I den vanliga klassen var det nästan samma kompisar som på lågstadiet, klassen fick hålla ihop. Det upplever Miranda som en trygghet, då var det nästan som tidigare. Hennes känsla och upplevelse är att hon känner många och har många kompisar. De har gått tillsammans nästan sedan förskoleklassen och hon säger att hon känner dem riktigt bra. Som det är nu, menar Miranda, har hon inte någon riktig kompis i den lilla gruppen, men hon känner dem ju.

När Miranda kommer till skolan tycker hon att det är ok att vara här, fast egentligen, säger hon, skulle hon helst vilja vara hemma och sova mer. Hon säger att hon trivs bra och har många kompisar att vara med. Framförallt är det bra på vissa lektioner, och på rasterna såklart. Då är hon med kompisarna i den vanliga klassen och i andra klasser. Annars gillar hon SO: *Jag gillar nog stenåldern, det är roligt, då är jag med klassen och det gillar jag.*

Miranda är nästan hela sin skoltid i den lilla gruppen för att kunna få det stöd hon behöver. Hennes känsla när hon är i den vanliga klassen är, trots att hon är där så lite, bra. *Jag vill ju vara där, fastän jag är där så lite, vill jag vara där, för att jag vill och trivs. Det känns precis som vanligt när jag är där...* Men i den lilla gruppen tycker hon också att det är bra. Miranda menar att hon lär sig mer och bättre i den lilla gruppen. Där är lite lugnare och lättare. Fast, säger Miranda, om hon skulle få välja så skulle det nog vara i den vanliga klassen hon hade valt att vara mer, för där är ju kompisarna.

Sammanfattningsvis är Mirandas upplevelse av sin skoltid positiv. Hon tycker att hon trivs bra och att hon är någon viktig, hon kan vara sig själv. Hon tror att det kanske beror på att hon har gått i skolan så länge, så hon känner till skolan så bra och hon har många kompisar. Hon är nöjd med hur hon har det, hon är på två ställen och båda är viktiga, fast på olika sätt. Hennes livsvärld förändrades i och med att hon började i lilla gruppen, en förändring som Miranda själv inte reflekterar särskilt mycket över. Hennes känsla i skolan är positiv och bra, det är hennes skola som hon känner sig hemma i.

Lärarsamtal

Sven

Sven har arbetat som lärare i 13 år och hans huvudämne är idrott. De senaste 11 åren har han varit på den aktuella skolan. De första fyra åren arbetade han endast som idrottslärare, men i sju år har han också haft matte och NO. Han har klasser i idrott både på mellan- och högstadiet, men matte och NO bara på högstadiet.

Sven beskriver den klass där Pernilla är elev. Fördelningen mellan killar och tjejer är ganska jämn och bland tjejerna finns en stark grupp som håller ihop och som känner trygghet i varandra. I denna grupp ingår Pernilla som en viktig del. I början av högstadiet fanns en del problem mellan killar och tjejer i klassen. Det rörde sig om uppdelningar och en tråkig attityd samt glåpor mot varandra, framförallt mot tjejgruppen, och under en period arbetade Sven och de andra lärarna aktivt med att lösa dessa. Detta innebar bl.a. samtal med föräldrar, gruppsamtal med elever samt delning av grupperna under idrotten, där svårigheterna syntes tydligt. *I sjuan delade vi av salen och hade idrott i mindre grupper. Detta var för att alla skulle kunna växa och känna att de lyckades och var duktiga utifrån sina egna förmågor. Det funkar bra, det var ett tufft arbete, men nu i nian är det en bra klass med respekt för varandra.*

Sven menar att vi har en skola för alla. Det finns olika lösningar inom skolan så att elever i behov av särskilt stöd kan gå i samma skola som de övriga eleverna. Sven menar att visst finns det alltid förbättringar att göra, men han upplever skolan som likvärdig och som om alla har en plats.

Inkludering för Sven innebär att han kan individanpassa undervisningen för att tillgodose allas behov. Ökad arbetsbelastning tror dock Sven kan göra att det blir svårare att hinna med detta och det kanske kan leda till fler särskiljande lösningar för de elever som har stödbehov. För egen del skulle Sven vilja att alla elever var kvar i klassen och att lösningarna fanns där. *Det finns så mycket kraft och resurser hos eleverna själva och om det är en elev som behöver hjälp kan hon kanske få det från kompisar många gånger. Jag låter mina elever arbeta två och två så att de kan hjälpa varandra. Det ger också mig mer tid till dem som behöver mer hjälp av mig.*

I Svens klass är det ett par elever, förutom Pernilla som får en del av sin undervisning i speciella undervisningsgrupper. Detta är inget som Sven tror klassen upplever som konstigt, att de ibland inte är med på lektionen och ibland är med. Det är något som Sven själv ser som naturligt, och han antar att det är så för eleverna också. Det har alltid varit så och det är inget konstigt eller fel. Skolan i sig har en kultur och en historia i att alltid ha en relativt stor andel elever i behov av extra stöd och detta, menar Sven, kanske bidrar till att det är så naturligt och sällan ifrågasatt att vissa elever ibland inte är med. Eleverna som ingår i dessa särskilda undervisningsgrupper tror Sven inte heller har ett problem med detta. De går iväg frivilligt och det är elevernas eget val att göra det. *Jag tror att de känner att det är skönt, att de får en andningspaus, i alla fall de som bara går där ibland.* Däremot upplever Sven att det är mycket tuffare när en specialpedagog ibland kommer och plockar ut en elev under en lektion för att kanske göra ett test eller liknande.

I klassen tycker Sven att Pernilla har en given roll och hon är en i gruppen. Han tror att hon har en stark position i sin kompisgrupp och är hon inte i skolan en dag så märks det. På idrot-

ten kan hon ta en ledarroll när det är något hon är duktig på och han önskar att hon gjorde det oftare. Den specialidrott som Sven har för en grupp barn i olika årskurser, vilka har behov av särskilt stöd, är ett tillfälle då Pernilla verkligen syns och har en mycket viktig roll. Är hon inte med upplever han att de yngre eleverna inte riktigt vet vem de ska vända sig till. Själv upplever Sven att han saknar henne om hon inte är med, det är den skillnaden han kan uppleva. Han tycker inte att han behöver anpassa undervisningen särskilt för Pernillas behov. Hon hänger med bra, i alla fall på de praktiska ämnena. Sven tror till och med att Pernilla skulle ha klarat av att gå i den vanliga klassen i stort sätt hela tiden, med visst stöd. *Om hon hade fått hjälp att slussas in mer och mer i klassen och i sakta tempo är jag nästan helt säker att hon skulle ha fixat det bra. Hon har ju sitt kompisgäng där alla är goda mot varandra och där man dessutom är hjälpsamma.* Sven har goda erfarenheter från detta för ett par år sedan när det var ett par killar med s.k. bokstavsdiagnoser som ett steg i taget slussades in i sina vanliga klasser för att i nian gå alla sina lektioner där. Sven är övertygad om att dessa killar växte och upplevde en stark känsla av att lyckas. Det hade säkert varit ett alternativ för Pernilla också tänker Sven.

Sammanfattningsvis menar Sven att han inte upplever Pernilla som inkluderad i skolan. Hon är ju där och så, men inte inkluderad på riktigt. Utifrån Svens definition av begreppet inkludering, menar han att Pernilla är i den vanliga klassen för lite för att han ska kunna se på henne som en elev som är inkluderad. Kanske att hon är inkluderad i skolan, men i klassen är hon det inte menar Sven, något som han önskar skulle vara annorlunda. I en skola för alla där allas lika värde är en värdegrund som är viktig, menar Sven att omhändertagandet av elever i behov av särskilt stöd skulle kunna se annorlunda ut. Med lite mer resurser i klasserna skulle betydligt fler elever kunna gå hela sin skoltid i den ordinarie klassen och det, anser Sven, skulle öka dessa elevers självkänsla, stärka deras syn på att vara någon och öka deras känsla av delaktighet. Allt detta, säger Sven, som är så viktigt för att kunna lära och för individens utveckling.

Sofia

Sofia har arbetat som lärare i fem år och hela tiden på den aktuella skolan. Hon har klasser på högstadiet och hennes ämnen är matte, teknik och NO. Hon är också mentor för en klass, ett mentorskap som hon delar med en annan lärare.

När Sofia beskriver sin klass, där Kristoffer är en av eleverna, pratar hon om en klass med hög arbetsmoral. De är genuint intresserade av skolarbetet och vill något med sin närvaro i skolan. Det är sällan som rastens eventuella tjafs och oegentligheter följer med in i klassrummet, utan detta stannar kvar i korridoren eller släpps helt enkelt. När klassen väl sitter på lektion så jobbar de. *Det känns roligt och motiverat att arbeta med elever som verkligen vill och som har suget att lära.*

Sofia menar att vi har en skola för alla, med betoning på ALLA. Hon beskriver att det är självklart att alla ska ha rätt till utbildning och tillhörighet, men därmed inte sagt att det är i elevens bästa att alla elever ska gå i samma skola. Som exempel tar Sofia upp en elev som kommer från ett annat land och inte har det svenska språket. Om den eleven ska få en rättvis utbildning och en tillhörighet, kan det ju krävas att han/hon behöver gå i en annan form av verksamhet. Detsamma gäller elever med svåra handikapp, etc. Dock betonar Sofia att det är barnets bästa som ska råda, vilket nog inte alltid är överensstämmande med hur det ser ut i skolan idag, tycker Sofia.

En likvärdig skola menar Sofia kan vara lite svårdefinierat, då det är ett begrepp som är populärt och som många svänger sig med i skolan. Visst är det självklart, menar Sofia, att i skolan ska alla vara lika mycket värda. Om man går en nivå högre upp och tittar organisatoriskt på en likvärdig skola menar hon att det ibland kan vara svårt att "behandla" och bemöta alla likvärdigt. *Självklart tycker jag att alla är lika mycket värda och att alla har samma rättigheter, men ibland är det svårt. Jag menar en del behöver mer hjälp och i en stor klass räcker jag inte alltid till. Om en elev får mer hjälp, för att han eller hon behöver det, så betyder ju det att de andra får mindre hjälp. Och vad är det som säger att de inte är värda min tid lika mycket.* Visst, menar Sofia, kan undervisning alltid anpassas efter individerna, men det som händer organisatoriskt lägger ibland fällben för lärarrollen i klassrummet. Hon är dock mån om att alltid ha allas välmående och behov i åtanke och tror att det är viktigt att man agerar utifrån likvärdighet. I sitt klassrum sätter hon tydliga gränser och stopp mot kränkningar.

Sofia anser att inkludering betyder att alla elever är med i klassen på den normala undervisningen och att ingen ska behöva vara utanför, varken undervisning eller övrig tid i skolan. Hon tror till viss del på assistenter för att kunna lösa denna problematik, men det ska inte bara vara vem som helst, utan det måste vara någon med utbildning som kan hjälpa till i alla sammanhang och vara ett stöd runt eleven hela dagen. Det Sofia tänker på i sitt eget klassrum är att hon anpassar undervisningen till dem som behöver lite extra och vad gäller Kristoffer har hon hans starka sidor i åtanke när hon planerar de lektioner han är med på. *Överhuvudtaget tycker jag att alla måste ges möjlighet att visa det som de är duktiga på, oavsett hur de visar det. Då är det viktigt för mig att alla sätt kan erbjudas eleverna och framför allt de som har svårt med vissa bitar.*

De elever Sofia har som ibland går iväg till särskilda undervisningsgrupper blir inte särbehandlade av sina klasskamrater. Hon tror att det beror på att det är så självklart, det har alltid varit så och det är inget som någon ifrågasätter. Däremot kan ibland någon av dessa elever knorra lite när de ska gå iväg från lektionen till en annan grupp, men detta tror Sofia mest beror på att de kanske får andra krav på sig i dessa grupper att prestera och att det inte är lika enkelt att "komma undan". Vad gäller Kristoffer upplever hon inte att det är så, för när han inte är med i klassen så är han med i den lilla gruppen från början, han behöver inte gå ifrån något som pågår.

Vad gäller Kristoffers roll i klassen tror Sofia att det ibland är lite svårt för honom och att han inte alltid känner sig bekväm i klassrummet. Detta kan till viss del bero på att han kommer lite sent från den särskilda undervisningsgruppen och därmed missar den viktiga sociala interaktionen som sker i korridorerna, etc. Dessutom har Kristoffer bara gått i Sofias klass sedan höstterminen. Tidigare gick han i parallellklassen. Att han bytte berodde på att det under sjuan var en del tråkigheter bland killarna i gruppen. De var inte alltid schyssta mot varandra och lärarna, i samråd med föräldrar och rektorer, valde att låta Kristoffer byta klass. I den nya klassen upplever Sofia att han väl egentligen inte har en riktig kompis och att han är mycket för sig själv. *Det kanske inte är så lätt att komma in i de redan befintliga grupper som finns, men min känsla är att han ändå har det bättre här, det är nog inte lika mycket bråk och tjat...* Däremot tar han plats i klassen vad gäller kunskapsbiten, han är stark i diskussioner. Han tycker om att prata och är inte alls rädd eller tveksam inför att säga var han tycker. Sofia säger att han inte är annorlunda jämfört med de andra eleverna eller jämfört med tidigare elever som gått i särskilda undervisningsgrupper. Skillnaden när Kristoffer är med i klassen, jämfört med när han inte är det, är, menar Sofia, att hon anstränger sig mer för att vara tydlig, vilket hon egentligen inte ser som betungande. I klassen märks det ingen skillnad. Sofia ser fram emot att han under

nästa år ska gå mer timmar i den ordinarie klassen och tror att han kommer att klara det utmärkt, att han kommer att växa i det, öka sin självkänsla.

Sammanfattningsvis ställer Sofia sig tveksam till om hon tycker att Kristoffer är inkluderad i skolan. Under lektionerna, där tänker Sofia att han är inkluderad, eftersom han är delaktig och aktiv i det som sker. Däremot tror hon inte att det är så under resten av skoltiden, t.ex. på raster och i korridoren. Trots att Kristoffer är med större delen av sin skoltid i klassen, så är han inte lika delaktig och aktiv i det som sker utanför klassrummet och detta tror Sofia är anledningen till hennes känsla att han inte är inkluderad. Hennes definition på inkludering och hur skolan skulle kunna arbeta med detta innebär ökade resurser i form av t.ex. elevassistent, inte bara i klassen, utan också utanför klassrummet. Om någon finns runt eleven under hela skoldagen för att stötta eleven tror Sofia att elevernas upplevelse av att vara inkluderade skulle bli annorlunda och mer stämma överens med intentionerna med inkludering.

Maria

Maria har arbetat som mellanstadielärare i 37 år, varav 27 år på den aktuella skolan. Hon har för tillfället en årskurs fem som hon har i alla ämnen utom de praktiska. Hon har haft klassen sedan årskurs fyra.

Miranda är elev i den klass Maria har och har varit det sedan starten av fyran. Maria menar att det är en lugn och harmonisk klass. Hon behöver sällan reda ut konflikter eller bråk som skett under rasten och det är en rofylld stämning i klassrummet. Könsfördelningen är ungefär jämn och många elever har gått tillsammans sedan förskoleklassen. De känner varandra väl menar Maria och hon upplever ingen konkurrens eller tävlan mellan eleverna. *Det känns inte som om det är någon i klassen som bestämmer eller agerar drottning, ingen har den rollen. De är som de är och accepterar varandra utifrån detta.*

Maria tycker att skolan skall vara för alla, men att det är svårt att leva upp till det, så hon är tveksam till om det idag egentligen är en skola för alla vi arbetar i. Det borde vara så, menar Maria, att alla elever ska gå i samma skola, egentligen oavsett handikapp. *Men så har man ju hört att vissa elever med vissa handikapp trivs bättre att vara tillsammans i en grupp med andra som har liknande problem. Om en elev är för annorlunda så blir det nog inte så lätt att vara i en skola för alla, man känner nog att man sticker ut för mycket. Det blir nog inte så lätt för dem.* Maria menar att det nog är svårt att ha den skola för alla som vi ska sträva efter, det är nog en utopi.

Att skolan är likvärdig tror Maria inte stämmer på alla skolor. Hon menar att skolan snarare överlag inte är likvärdig. I mångt och mycket upplever hon det som om det beror på läraren mer än att det skulle var något på organisationsnivå. *Vår skola känns inte likvärdig, alla vuxna i skolan tar inte emot eller arbetar inte med alla elever på ett likvärdigt sätt.* Maria menar att det är lite känsligt att prata om detta, men egentligen är det väl inget nytt eller konstigt. I skolan, säger Maria, har det väl alltid funnits och finns fortfarande alla typer av människor som arbetar och alla kanske inte är de mest lämpade att arbeta med alla slags barn...

Maria tycker att inkludering är något skolan bör sträva efter, om det inte är elever med allt för svåra handikapp. Hon tror att man mår bra av att vara i en grupp med jämnåriga och normalfungerande elever. Här finns dock ett problem, menar Maria. Hon betonar att hon inte brukar prata om resurser, eller rättare sagt bristen på dessa, men att det i denna fråga inte går att

komma ifrån. Problemet uppstår när elever som är inkluderade i undervisningen inte får den hjälp de behöver när de är i den ordinarie klassen. Som exempel nämner hon olika tekniska hjälpmedel som skulle innebära att en elev i behov av extra stöd skulle kunna följa med i undervisningen på samma villkor som resten av gruppen. Om nu dessa resurser inte finns och eleven är inkluderad undrar Maria hur inkluderad denna elev egentligen är. När eleven sitter med i klassrummet, utan mer hjälp än den som läraren har "tid" att ge, vill Maria ifrågasätta meningen med detta. *För att det ska bli en god inkludering måste denna typ av resurser tillföras just den eleven. Jag tror på inkludering utifrån att det blir bättre för eleven, men inte utan de nödvändiga resurserna.*

När en elev i hennes klass ibland inte är med och ibland är med, är det inget som de övriga eleverna reagerar på, menar Maria. Det är naturligt och det är inget konstigt. Hon tror att alla elever vet att någon ibland behöver lite extra stöd och då är det ju självklart att man ska få det, det är elevens rättigheter. Den elev som är borta har heller inga problem med detta tror hon. De vet varför och kanske de upplever det som om det är ett tillfälle till att få just den hjälp de behöver. Kanske skulle reaktionen vara annorlunda om eleven blev utplockad under lektionen av en specialpedagog som skulle göra någon slags test, men det skulle Maria aldrig tillåta. *I mitt klassrum kommer ingen specialpedagog in och hämtar ut en elev från sin tillhörighet eller från det pågående sammanhanget.*

Mirandas roll i klassen upplever Maria som självklar, det är inget hon egentligen har tänkt på. Eftersom ingen i klassen är en självklar ledare, känns det som om alla är lika mycket värda, även Miranda. Klasskompisarna är mot henne som mot alla andra. Hon upplever ingen skillnad när hon är där eller när hon inte är det. Maria tycker inte att hon behöver anpassa undervisningen på de lektioner Miranda är med, men hon är noga med att lyfta och stärka henne inför de andra då hon lyckas med en uppgift. *Den ålder hon befinner sig i nu är ju en känslig ålder då man börjar tänka alltmer på vad andra tycker om en och att det är viktigt att lyckas. Då är det ju extra viktigt att få positiva upplevelser och erfarenheter. Därför är det viktigt att förstärka de områden där Miranda är framåt och kan mycket. Jag försöker att uppmuntra och berömma henne inför de andra när det är läge för det.*

Sammanfattningsvis är Marias känsla att Miranda är inkluderad i klassen när hon är där. Hon upplever inte att Miranda har svårigheter med att vara en i klassen, då hon är med på alla praktiska ämnen och läsning. Dessutom är hon oftast med under raster och andra aktiviteter som klassen gör tillsammans. Hon tror att Miranda behöver all den hjälp och de extra resurser hon får i den lilla gruppen. Hennes problematik gör det nödvändigt. För att elever ska kunna sägas vara inkluderade menar Maria att det krävs mer resurser i klassrummen i form av fler pedagoger och tekniska hjälpmedel. Utifrån Marias definition av inkludering är detta en förutsättning för att elever ska kunna vara inkluderade.

Resultatanalys

De deltagande eleverna har förståelse för att de har behov av extra stöd. De inser att de behöver detta för att kunna lära sig på bästa sätt. Det de upplever att de behöver är lite extra tid och hjälp för att kunna förstå t.ex. texternas innehåll. Denna insikt är något de alla har och är väl medvetna om. De är dock inte övertygade om att det just är i den lilla gruppen som de vill vara bara därför, utan de menar att de skulle kunna vara i den vanliga klassen och få hjälp där istället. Det är inte nödvändigt att vara i en liten grupp med få elever där det är väldigt lugnt

och tyst för att de ska kunna lära sig. Alla tre menar att om de bara skulle kunna få lite mer stöd i klassen, kanske en lärare till, så skulle de säkert ha klarat av att vara där. Miranda har dock inget emot att vara i den lilla gruppen. Hon känner att det är ok där också.

Eleverna i studien är överens om att de egentligen trivs bättre i den vanliga klassen. De menar alla att trots det behov av extra hjälp de har, är det i klassen de vill vara och det är där de har sina kamrater. Detta går i linje med synen på inkludering, strävan efter delaktighet och meningsfull samvaro. Känslan de har av att vara med har de i klassen och inte i den lilla gruppen. Den lilla gruppen står i stort sett för eleverna bara för en plats dit de går för att det är där de kan få den extra hjälp de behöver.

En av eleverna menar att det kan vara svårt att värdera eller välja vad som är viktigast, kunskap eller kompisar. Om han väljer kunskapen så är den lilla gruppen viktig och något han behöver, men problemet är ju att kompisarna är i klassen. Detta innebär, och här är likheten med de andra eleverna tillbaka, att om det bara fanns mer stöd att få i klassen skulle han välja att vara där för där finns både kunskapen och kompisar.

Den för studien aktuella skolan har en tradition av särskiljande verksamhet och förmedlar en tolerans mot att elever ibland får sin undervisning utanför det ordinarie klassrummet. Detta kan bidra till att alla tre elever inte känner sig stämplade eller udda när de är i klassen. När de är i den lilla gruppen upplever de inte heller att klasskamraterna tycker att det är något konstigt med att de inte är med i klassen. Trots detta vill de alltså helst vara i den vanliga klassen hela tiden. De vill vara mer med sina kompisar och de vill ges samma möjligheter till att hela sin skoltid delta i undervisningen och gemenskapen som de andra eleverna. Hur deras livsvärldar hade varit om stödet varit utformat på det sätt eleverna önskar är svårt att säga. Livsvärlden och hur vi upplever den påverkas av allt som sker runt omkring oss. Elevernas berättelser förmedlar dock en tanke om att skoltiden hade varit annorlunda om de varit helt inkluderade i klassen. Deras livsvärldar hade sett annorlunda ut.

Lärarnas berättelser redogör en syn på eleverna som inte fullt och helt inkluderade. En lärare tänker på sin elev som inkluderad i skolan, men inte i klassen. En annan lärare tänker att det är tvärtom med hennes elev, inkluderad i klassen, men kanske inte i skolan. Den tredje läraren menar att hennes elev nog känner sig inkluderad, men inte är det utifrån definitionen av inkludering. Alla tre lärare berättar om sin syn på hur skolan borde ta hand om elever i behov av särskilt stöd och utifrån detta grundar de sina antaganden om att studiens elever inte kan uppfattas vara inkluderade. För att en elev ska räknas som inkluderad menar lärarna att all undervisning ska ske i den ordinarie klassen, och så är inte fallet med dessa elever. Med mer resurser i skolan skulle dock detta kunna tillgodoses och också vara önskvärt, menar samtliga lärare. Detta synsätt stämmer med det som styrdokument och litteratur menar ska vara det rådande.

Två av lärarna menar att om resurserna inte finns att tillgå eller om behoven är alltför stora, är det inte fel med särskilda undervisningsgrupper. I dessa fall, menar de, är eleven i vilket fall som helst ändå inte inkluderade i klassen. Den tredje läraren menar att det ska gå att lösa i klassen och att det finns mycket av resurser att hämta hos de andra eleverna, vilket kan vara en del av lösningen.

Lärarna till två av eleverna tycker att deras elever har en roll i skolan och att de är viktiga personer. De tror att de har det bra med kompisar och att de inte känner sig ensamma, trots att de går många timmar i den lilla gruppen. Läraren till den tredje eleven kan uppleva att denne

ibland är ensam och inte har så många vänner i skolan, vilket kan bero på att eleven är borta en del i den lilla gruppen. Detta både bekräftar och motsäger det dilemma som finns med särskilda undervisningsgrupper.

Diskussion

I detta kapitel presenteras först en reflektion kring valda metod, därefter följer resultatdiskussion, slutord, specialpedagogiska implikationer samt förslag på fortsatt forskning. Här ges en bild av hur jag kopplar ihop resultaten med valda teori och ansats.

Metodologiska reflektioner

Intentionen att få tillträde till deltagarnas livsvärld var en ursprunglig utgångspunkt och en önskan som fanns vid valet av ansats. En fråga som uppstod var om valet av ansats var ett lämpligt val för att undersöka inkludering och upplevelsen av densamma. Ämnet inkludering kan för elever, men även för lärare, vara av känslig karaktär. Inkludering, hur den genomförs samt hur den upplevs, kan vara ett dilemma för både eleven och läraren. För eleven kan det vara ett dilemma såtillvida att önskan att ingå och tillhöra en social gemenskap finns där allestädes närvarande samtidigt som det bedömts att eleven är i behov av särskilt stöd, i detta fall i en speciell undervisningsgrupp. Likaså för läraren ett dilemma då vetskapen finns om allas rätt till deltagande samt en skola för alla, parallellt med att det kan vara svårt att tillgodose alla elevers behov inom klassrummets ramar. Dock implicerar ansatsen om en följsamhet och ödmjukhet som jag gjorde mig mån om att följa, vilket gjorde att känslan under samtalen var varm och positiv.

Valet att använda samtal som metod kändes naturligt utifrån ansatsen. Genom att studien även bestod i att vara på skolan och delta under skoldagen, en slags observationer, skaffades en förförståelse som gjorde samtalen bättre än om jag inte haft denna. Risken med denna metod är dock att forskarens förförståelse präglar stunden och även tolkningen av det empiriska materialet (Stukát, 2005), men i denna studie har förförståelsen istället underlättat samtalen. Forskaren tolkar deltagarnas livsvärldar genom sin egen livsvärld och resultatet blir givetvis präglat av detta. Denna förförståelse kan vara en belastning och leda forskaren i fel riktning, vilket innebär att det är betydelsefullt att forskaren alltid är medveten om sin förförståelse samt sin påverkan i situationen. Dock implicerar denna ansats vikten av att just forskarens egen livsvärld möter de deltagandes livsvärldar eftersom forskaren och de som deltar "är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar" och vidare innebär detta "att en brygga måste slås mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärldar som studeras" (Bengtsson, 2005, s. 39-40). Det är i detta möte som en förändring kan ske.

En reflektion som gjordes under samtalen samt vid analysen av dessa var min föreställning innan samtalen genomfördes om hur deltagarna skulle uppträda och vad de skulle berätta inte stämde. Jag hade en föreställning om att eleverna skulle känna sig obekväma och något ovilliga att berätta, då ämnet kunde upplevas personligt och känsligt. Likaså hade jag en föreställning om att lärarna skulle ha en professionell inställning och kunna berätta mer anspråkslöst. Min upplevelse är att det blev tvärtom. Eleverna var avslappnade och berättade gärna och mycket. Jag upplevde att de tyckte det var skönt att få prata och berätta för någon som inte är deras lärare eller förälder. Det kändes inte som om de försökte anpassa berättelsen utifrån hur de trodde att jag ville att de skulle svara. Vad gäller lärarsamtalen upplevde jag en annan ställhet och kanske till viss del osäkerhet. Min upplevelse var att de hade en föreställning om vad de trodde skulle vara lämpligt att svara utifrån vad styrdokument säger och utifrån hur det ser ut i verkligheten. Upplevelsen var att de gärna ville svara rätt och riktigt. Kanske hade det

blivit annorlunda om det funnits mer tid till att utföra fler samtal. Det hade varit intressant att se om deras inställning möjligtvis hade förändrats och om deras berättelser blivit annorlunda.

Den tid som fanns till förfogande för denna studie har inneburit att avgränsningar och regionaliseringar gjorts samt begränsat antal deltagare. Enligt livsvärldsfenomenologin ska inte världar reduceras, alla regioner en människa rör sig mellan inkluderas i dennes livsvärld (Bengtsson, 2005). Dock faller det på sin egen orimlighet att i en studie av denna kvantitet omfatta och redogöra för deltagarnas hela livsvärldar. Det har varit nödvändigt att göra avgränsningar och studera den regionala värld som sammanhänger med hur elever och lärare upplever inkludering. Förhoppningen är att genom analysen och tolkningen av resultatet kunna ge tankar och förslag till åtgärder inom undervisningen samt ev. förändra ett bemötande.

Resultatsdiskussion

Berättelserna i denna studie handlar om inkludering, sett som en rättighet och en förutsättning för delaktighet och utveckling. Genom att samtala med deltagarna har jag för en stund getts tillträde till deras livsvärldar. Elevernas upplevelser har många likheter liksom lärarnas. Resultaten är varken anmärkningsvärda eller revolutionerande, men likaväl unika för dem som deltagit i studien. Likheten mellan resultaten i denna studie tror jag till stor del beror på att samtalen är genomförda på samma skola där deltagarna är del av samma skolkultur och präglas av den tradition skolan har. Syftet med studien har aldrig varit att göra resultatet generaliserbart, men ett försök görs att relatera resultaten till varandra.

Allas rätt till deltagande och utveckling är inget som vi i skolan idag inte är medvetna om eller som vi kan välja att strunta i. Skolans styrdokument, andra nationella och internationella dokument samt forskning talar om dessa rättigheter som viktiga och självklara. Visst finns det fler rättigheter hos individen som skolan och samhället ska ta hänsyn till, men jag tycker att dessa två lägger grunden till hur tiden i skolan kommer att upplevas vilket i sin tur påverkar hur vi utvecklas som individer och medlemmar av ett samhälle. Att erbjuda varje människa möjligheten att utvecklas utifrån sina förutsättningar, i gemenskap med andra är nödvändigt, men därmed sagt inte självklart. Forskning visar att det inom skolan finns intentioner och strävan att arbeta med dessa rättigheter som grund, men att denna strävan inte räcker riktigt ända fram. Särskiljande lösningar genom historien har skapat visionen och behovet om en skola för alla, ett begrepp som ”handlat om att skolan ska vara en plats där alla barn har rätt till delaktighet i de gemensamma aktiviteterna” (Nilholm, 2006, s. 7). Trots dessa visioner ser vi fortfarande segregerande lösningar och arbetssätt som går att härröra från ett kategoriskt perspektiv. Att resonera kring orsakerna till varför det fortfarande ser ut som det gör i skolan rymms inte inom denna studie, men det är nog så viktigt att vara medveten om att det i skolan idag fortfarande finns olösta frågor.

För elever i behov av särskilt stöd är det kanske än mer svårt att få sina rättigheter tillgodosedda, t.ex. vad gäller deltagande och utveckling. Styrdokumentet är tydliga vad gäller elever som riskerar att inte uppnå målen och där betonas också allas rätt till utbildning samt att undervisningen ska anpassas utifrån individens behov. Svårigheten eller dilemmat med detta ligger i att alla strävar mot och ska uppnå samma mål, men att elevernas förutsättningar varierar. Det gäller förutsättningarna de har med sig hemifrån, men också de förutsättningar som finns i skolorna. I och med decentraliseringen av skolan som genomfördes under nittiotalet flyttades ansvaret för skolans utformning till kommunerna. Detta innebar att det var kommu-

nens ansvar att utforma undervisningen samt att se till att läroplanens mål uppfylldes. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) betonas att skolan inte ska utformas lika för alla, utan att den ska anpassas efter elevernas behov och förkunskaper. Dock finns den av staten ålagda skolplikten kvar vilken innebär att alla elever måste gå i skolan, något som varken kommuner, skolan, vårdnadshavare eller elever kan bortse från. Detta implicerar att det kan uppstå svårigheter just för de elever som riskerar att inte uppnå målen när skolan inte är utformad att passa dessa elever, men de måste ändå komma till skolan och delta i undervisningen. Detta betyder att skolan många gånger tar till just särskiljande lösningar för att kunna uppfylla dessa elevers, men kanske också övriga elevers, behov. De dokument och den forskning som ligger till grund för denna studie lyfter fram vikten av inkludering. Det är viktigt att vara medveten om att inkluderingsprocessen inte bara innebär en fysisk inkludering av elever, utan att den ska sträcka sig högre upp i organisationen och samhället och det är frågan om individens rättigheter till deltagande och utveckling. Målet är att all undervisning ska ske inom ramen av den klass eleven är inskriven i och det säger sig självt att detta förutsätter organisatoriska förändringar. Om så inte sker är risken överhängande att eleven förblir endast fysiskt inkluderad och därmed undanhålls sina rättigheter. Nilholm (2006) menar att inkludering kan ses mot skolans tradition att hantera elevers olikheter med särskiljande lösningar. På grund av skolans segregande historia har behovet uppstått att se till att de som av olika anledningar inte passerat in i skolans norm på något sätt ändå ska få delta; de ska inkluderas. Även samhället, som skolan är en spegel av, har genom historien segregerat och stigmatiserat individer som inte passar in i den rådande normen. Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2003) implicerar att olika skolor hantarer sina motsägelser och svårigheter på olika sätt utifrån sin skolkultur och sina förutsättningar. För att komma tillrätta med olika dilemman, t.ex. inkluderingsfrågor, inom skolan menar Nilholm (a.a.) att det är viktigt att man i skolan skaffar sig kunskap om vad det är som orsakar dilemmat och vad detta implicerar för skolan som organisation. Dessutom behöver perspektivet skiftas från att det är eleven som ska "åtgärdas" och inte undervisning och organisation. Den skola som är aktuell i denna studie har en tradition av att hantera de behov som uppstår kring elever i behov av särskilt stöd genom att ha särskilda undervisningsgrupper. Skolans kultur implicerar att det inte är något som är konstigt eller kanske inte ens ifrågasatt att eleven ibland tas ut från sitt sammanhang och "fråntas" sin rätt till delaktighet. De resurser som idag finns tillgängliga och hur dessa resurser organiseras tillåter förmodligen inte någon annan lösning. Dock tror jag att en översikt av organisationen kring eleverna i behov av särskilt stöd och att skolan utökar sin kunskap i frågan skulle kunna bidra till en förändring. En förändring som kan leda till en ökad inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

I Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2007a) och i Lpo 94 (Skolverket, 2006) går det inte att ta miste på att en viktig aspekt är att undervisningen inte får utformas lika för alla eftersom alla har olika förutsättningar och behov. Dessa olikheter ska ses som en tillgång i stället för ett problem. Styrdokumenten betonar dessutom vikten av att uppfostra eleverna i en demokratisk anda, till medborgare i ett samhälle där vi värnar om grundläggande värderingar och normer. Strävan efter att skolan ska se till att undervisningen ska ske inom klassrummet, för alla elever, går inte heller att miste på. Ingen ska behöva bli utanför och riskera att inte ingå i gemenskapen. Dock visar mycket forskning, även senare, att det fortfarande är vanligt med särskilda undervisningsgrupper och särskiljande lösningar (Skolverket, 2008).

Studiens elever kom p.g.a. sina svårigheter att under mellanstadiet ingå i en liten undervisningsgrupp. Detta egentligen tvärt emot vad litteratur och styrdokument beskriver ska vara rådande i skolan. Dock kanske skolan upplevde att de inte hade möjligheter att erbjuda eleverna i studien samma möjligheter till lärande och utveckling i den vanliga klassen som övriga elever fick. Andersson (1999) visar just att det ibland inte är det ultimata att låta en elev

vara fortsatt inkluderad i den ordinarie klassen. Ibland finns lösningen att hitta i särskilda undervisningsgrupper. Elevernas berättelser om upplevelserna av särskiljandet är snarlika. Pernilla menar att detta inte var något hon var med och bestämde, utan det var de vuxna som ville det. Trots att hon nästan med en gång kände att hon inte trivdes är det så att hon fortfarande, i årskurs nio är kvar i denna grupp. Sven tror att Pernilla skulle ha kunnat gå i den vanliga klassen. Han menar att det finns så mycket resurser att ta tillvara bland eleverna och han är övertygad om att om Pernilla hade fått stödet inom ramen för den ordinarie undervisningen hade det fungerat. Hans upplevelse av Pernillas möjligheter stämmer väl överens med den bild Pernilla själv har. Hur kan det komma sig att dessa synpunkter och önskemål inte kommit fram eller tagits på allvar under hela Pernillas skoltid, det är en fråga jag inte kan låta bli att ställa mig. Hennes livsvärld hade sett annorlunda ut om så hade skett och hennes horisonter hade vidgats.

Miranda och Kristoffer uttrycker inte sina upplevelser av den lilla gruppen lika negativt, men de skulle ändå helst ha velat gå i sin vanliga klass. Maria tror att Mirandas behov ser så ut att det hade varit svårt för henne att kunna gå i den vanliga klassen. Om det skulle fungera menar Maria att det hade behövts mycket resurser, framförallt i form av tekniska hjälpmedel. Som det ser ut i skolan idag är det inte en rimlig möjlighet. Därför, menar hon, är det nog så att lösningen att Miranda ingår i den lilla gruppen är den som fungerar bäst idag. Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 2007b) menar att det ska föreligga särskilda skäl om en elev inte ges undervisning inom den klass eller grupp han/hon tillhör. En tanke som jag får är vilka dessa skäl är och hur de definieras. I detta fall kanske det är så att Miranda faller inom ramen för de elever som av särskilda skäl inte kan gå hela sin skoltid i den ordinarie klassen. Utifrån definitionen av inkludering är Miranda inte inkluderad, något som Maria håller med om. Som den aktuella skolan är organiserad idag är det i den lilla gruppen som Miranda lär sig bäst. Kanske är det så att Mirandas livsvärld inte är redo att förändras än, det finns än så länge ingen horisontförskjutning i sikte.

Kristoffer är på väg ut ur den lilla gruppen för att allt mer tillbringa skoltiden i den ordinarie klassen. Detta är något som Sofia också upplever och hon är nöjd med detta. Här finns paralleller till det som Emanuelsson (2001) lyfter när han menar att det är helheten som ska anpassas efter delarna och att det krävs en organisatorisk förändring för att inkludering i dess sanna anda ska uppnås. Här sker detta, och om inte en organisatorisk förändring eller en förändring av synsättet på elever i behov av särskilt stöd sker, så finns i alla fall en villighet från lärarens sida att förändra undervisningen utifrån Kristoffers behov.

För tillfället är lösningen för de elever som är i behov av extra stöd att gå delar av sin skoltid i en särskild undervisningsgrupp, trots att de själva inte tror att detta är det allra bästa för dem. Detta beskriver dilemmat med inkluderande undervisning och komplexiteten med specialpedagogiskt stöd. Alla elever ska uppnå de i läroplanen uppställda målen, och de elever som är i behov av extra stöd ska ges möjlighet att få detta, dock utan att det stigmatiserar dem. Undervisningen ska anpassas utifrån alla olika behov och det specialpedagogiska stödet ska baseras på inkluderingstanken. Detta är inte fallet för de elever som ingår i denna studie. Trots att skolan ansåg, och kanske också hade motiv, att det var bäst för eleverna att börja i den lilla gruppen verkar det som om man har glömt att lyssna till elevernas röster och åsikter. Andersson (1999) menar att om särskiljande verksamhet ska vara motiverad och fungera, krävs ett engagerat arbete av berörd personal, samarbete inom skolan samt samverkan med alla inblandade, inklusive eleven. Alla elever ska ges möjlighet att ingå i ett sammanhang och ska inte behöva uppleva känslan att vara exkluderade. En fråga som väcks hos mig är hur (och om) samarbetet kring dessa elever egentligen fungerat.

Säljö (2003) menar att vi lär oss hela tiden och att detta sker genom att vi lever i en social värld där vi kommunicerar och lever med andra, i en speciell kultur och under en viss tidpunkt. Detta överensstämmer med det synsätt som styrdokument grundar sig på samt med inkluderingstanken. Lärandet har en situerande och lokal natur och det eleverna lär sig i skolan är inte kunskaper som är applicerbara i alla andra situationer. Detta implicerar att det vi lär oss i skolan är kontextbundet och elever, förutom att lära sig den faktiska kunskapen, behöver lära sig hur de ska kunna använda kunskapen i andra sammanhang. Att lärande inte bara består av katederundervisning och i att nöta in hämtad information, utan snarare handlar om något vi gör tillsammans med andra i sociala praktiker är idag något jag tror att de flesta inom skolan är överens om, även om en del lärare verkar ha svårt att byta fokus. En fundering arbetet med denna uppsats ger mig är om det egentligen ens är rimligt med särskiljande lösningar utifrån det sociokulturella perspektivet. Enligt detta perspektiv gynnas elevens lärande av att få undervisningen i klassrummet tillsammans med andra i sociala praktiker och att då istället ingå i en särskiljande verksamhet rimmar illa.

Eleverna i studien vet att de har behov av extra hjälp för att bäst kunna lära, men frågan är om de vet vilka rättigheter de har vad gäller hur lärandet ska organiseras. Kanske deras kunskapsnivå, men också känslan av att vara delaktiga och framgångsrika, hade sett annorlunda ut om de hade fått gå hela sin skoltid i den ordinarie verksamheten. Även lärarna berättar om hur de skulle vilja ha det i en skola för alla. Deras berättelser implicerar att den aktuella skolan fortfarande till viss del lutar åt en mer traditionell syn på lärande och på hur elever i behov av särskilt stöd ska hjälpas. För att en förändring av synsätt och inställning ska kunna komma till stånd kan det vara av vikt, såsom också påpekats ovan, att den aktuella skolans kultur och syn på lärande lyfts och tydliggörs hos pedagogerna vilket implicerar att förändringar möjliggörs. Vad gäller fokus i detta arbete implicerar ovan redovisade synsätt på lärande att skolan måste sträva efter att alla elever är inkluderade. Det är ju tillsammans i meningsfyllda sammanhang som vi lär oss.

Pernillas tillfällen att få tillgång till lärande i ett meningsfullt socialt sammanhang har inte varit lika många som för de övriga eleverna i hennes klass. Den undervisning hon fått i den lilla gruppen kan hon visst förstå att hon har behövt, men hon upplever inte att hon under åren haft något att kämpa för, inget att sträva mot. Att inte få delta i en meningsfull social tillvaro och där lära sig tillsammans med andra är inte utvecklande för individen och går stick i stäv med det som forskning och styrdokument anser vara eftersträvansvärt. Sven menar att Pernilla förmodligen skulle ha utvecklats mer i klassen och hennes lärande skulle påverkas positivt av detta. Jag har svårt att förstå, utifrån Svens och Pernillas berättelser, varför situationen ser ut som den gör runt Pernilla. Vad är det som under åren hindrat Pernillas inkludering i skolan? Att spekulera kring detta ryms inte inom ramen för denna studie, men är en intressant frågeställning som kan vara värd att gräva vidare i. Dock kanske Svens och Pernillas berättelser kan hjälpa till att påverka andras livsvärldar.

Enligt den syn på självkänsla som studien redovisar är det grundläggande att få ingå i meningsfulla sammanhang. Vår självkänsla är inget som kan utvecklas isolerat eller i avsaknad av social samvaro, vilket implicerar vikten av att vara inkluderad. Genom att vi speglar oss i andra får vi en uppfattning av oss själva och vilka vi är. Dock behövs det mer än denna yttre bekräftelse. Vi behöver också få en tilltro till vår egen förmåga och till att vi duger, en inre referens. Detta kan vi t.ex. få genom att delta i meningsfulla sammanhang och få positiva upplevelser av att vi duger och av att lyckas. Dessa yttre och inre referenser ökar våra möjligheter att utvecklas mer tillfredsställande. En elev som i skolan inte får möjlighet till detta, riskerar att utveckla en dålig självkänsla och negativ bild av sig själv. Detta i sin tur kan få konse-

kvenser inte bara för lärandet utan även för den sociala och emotionella utvecklingen. Istället för att få positiva erfarenheter av sin förmåga och av att känna tillhörighet och samvaro, riskerar eleven att känna sig utanför och stigmatiserad och uppleva meningslöshet inför skolan. Viljan att gå till skolan kan minska och när eleven är där kan denne göra allt för att inte synas eller märkas för att slippa få fler negativa upplevelser. För de elever som är i behov av särskilt stöd kan denna risk vara större än för andra elever. De kan ha tidigare upplevelser av att inte vara delaktiga, de kan ha liten tilltro till sin förmåga p.g.a. många misslyckanden, deras kompisrelationer kan vara kantade av nederlag, etc.

Pernillas deltagande i den lilla gruppen har givetvis inte bara påverkat hennes lärande utan också hennes självbild. Pernillas lågstadietid präglas av varma minnen och positiva känslor. Hon kände att hon var en del av den sociala gemenskapen, kunde spegla sig i viktiga andra runtomkring sig och upplevde att hon lyckades och gjorde framsteg. Denna känsla verkar ha förändrats efter hon började i den lilla gruppen. Här saknas samspelet med jämnåriga, hon har få andra att spegla sig i och hon känner liten eller ingen tillhörighet i gruppen. Trots detta har hon ändå tagit sig igenom sin skoltid utan alltför mycket frånvaro. Dock känner hon att det inte är särskilt meningsfullt att komma till skolan, i alla fall inte för lärandets skull. Det är för att hon alltid har haft sina kompisar i klassen som är avgörande för hennes närvaro. Jag tror att hennes upplevelse och syn på sig själv hade varit annorlunda om hon fått ingå i klassens sammanhang. Svens uppfattning är också att Pernillas självkänsla hade varit annorlunda om hon hade varit inkluderad i klassen.

Mirandas tid i den lilla gruppen är inte lika lång, vilket givetvis påverkat hennes upplevelse av skoltiden. Hon verkar fortfarande till viss del ha kvar en relativt god bild av sig själv, även om hon redan nu uttrycker att det är mycket hon inte kan, att hon är lite efter. Maria tror att Mirandas självkänsla påverkas av att hon upplever att hon lyckas med lärandet och som det ser ut just nu lär hon bäst i den lilla gruppen. Dock är det så att det inte bara är lärandet som påverkar självkänslan, utan andra faktorer är också viktiga, t.ex. en upplevelse av delaktighet. Miranda vill så gärna vara mer i sin vanliga klass, tillsammans med alla kompisar. I den lilla gruppen har hon inte så många vänner, men hon vet att hon lär sig bättre där. Hon är väl medveten om att hon behöver mycket hjälp och stöd i sitt lärande och inser att som skolan är idag är det där hon får det hon behöver. Detta stämmer med Marias berättelse.

Även Kristoffer vet att det är i den lilla gruppen han kan få mest hjälp, fast han saknar gemenskapen med andra. Kristoffers tro på sin förmåga vad gäller kunskap verkar vara relativt god och han har många positiva erfarenheter av att lyckas kunskapsmässigt. Dock tolkar jag det som att upplevelsen vad gäller kompisar och social delaktighet inte riktigt är densamma. Detta implicerar att hans självkänsla inte heller har getts möjlighet att utvecklas på det positiva sätt som han borde ha haft möjlighet till. Sofia upplevde av Kristoffers situation är liknande och hon kopplar samman detta med att han har stora delar av sin undervisning i den lilla gruppen, att han inte är inkluderad. Han är på väg att inkluderas i den verksamhet och den klass där han har sin tillhörighet. I klassen får han det för lärandet viktiga sociala samspelet och där finns förebilder och jämlingar som han kan spegla sitt lärande mot. Han ges i och med det möjlighet att utvecklas inte bara kunskapsmässigt, utan även socialt och emotionellt. Kristoffer ges härmed större möjligheter att ingå i en gemenskap samt att utvecklas tillsammans med sina klasskamrater. Är det så att förändring av Kristoffers livsvärld är på intågande? Kanske det är nu det är dags att vidga horisonterna...

I deltagarnas fall är det de vuxna runt omkring som bestämde att de skulle gå i den lilla gruppen. Visst kan det tyckas vara orimligt att ett barn som är elva-tolv år besitter kompetens eller

insikt i att ta beslut om sin egen utbildning. Det är viktigt att vuxna hemma och i skolan är de har det övergripande ansvaret över beslut som tas, *men*, och detta menar jag är viktigt, eleverna har rätt att få uttrycka sin åsikt, att göra sin röst hörd och deras åsikter ska tas på allvar. Detta enligt Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006), men också utifrån vad som står i Lpo 94 (Skolverket, 2006). Utifrån deltagarnas livsberättelser tolkar jag det som om de inte fått lov att vara delaktiga i de beslut som tagits angående deras inträde och kvarvarande i den lilla gruppen.

Eleverna i denna studie visar alla i sina berättelser på vikten av att vara delaktiga och inkluderade för att kunna utveckla sitt lärande och en god självkänsla. Genom att de indirekt blivit berövade möjligheten att ingå i ett meningsfullt sammanhang där de tillåtits få goda erfarenheter av sin förmåga och där de kunnat spegla sig själva i viktiga andra, upplever jag att de inte har erbjudits samma möjligheter som sina klasskamrater att utveckla en positiv självkänsla. Detta är något skolan ska bidra med och genom att i skolan bl.a. sträva mot inkludering kan fler elever än vad som nu är ett faktum sluta nian med en mer positiv självkänsla och en känsla av att duga. Den aktuella skolans organisation med en liten undervisningsgrupp för de elever som är i behov av särskilt stöd är ingen lösning som underlättar möjligheterna för eleverna att utveckla sitt lärande och sin självkänsla positivt.

Specialpedagogiska implikationer

Den fråga jag ställer mig utifrån studiens resultat är hur den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara i den aktuella skolan. Specialpedagogisk kompetens behövs för att se till att alla elever utifrån sina förutsättningar och behov ska ges möjligheter att utvecklas och uppnå de i läroplanen uppställda målen. Specialpedagogen ska inte bara verka på individnivå, utan också se till vad som kan förbättras på grupp- och organisationsnivå. Till viss del ska specialpedagogen ha undervisande uppgifter, men tyngdpunkten ska ligga på att se till vad som kan förbättras i miljön kring eleverna, på skolutveckling samt handledning. Den tidigare synen, vilken bygger på ett kompensatoriskt synsätt, på att specialpedagogens ska plocka ut eleven och lösa problemet utanför klassrummet verkar vara en föreställning som är svår att göra sig av med. Jag tror att många lärare av tradition fortfarande vill ha hjälp av en specialpedagog just genom att lyfta ut ”problemet” ur klassrummet så att den vanliga undervisningen kan fortsätta. Fortfarande verkar att många lärare rädda för att öppna sin dörr och släppa in någon som skulle kunna ha synpunkter på deras sätt att undervisa och utforma lärandemiljöer.

I de livsberättelser som studien redogör för syns den specialpedagogiska kompetensen inte särskilt mycket. Den lärare som arbetar i den lilla gruppen är speciallärare och arbetar relativt ensamt och isolerat. På skolan finns flera specialpedagoger vilka oftast verkar arbeta på individ- och (kanske) gruppnivå och ofta med olika mer eller mindre särskiljande individanpassade lösningar. Jag tror att den aktuella skolans kultur och den syn många lärare verkar ha på vad specialpedagogerna ska ha för roll har hjälpt till att skapa den rådande situationen på skolan. Skolan behöver bli tydligare på hur den specialpedagogiska kompetensen kan användas för att verka för inkluderande lösningar och motverka sär lösningar.

Fortsatt forskning

Denna studie har väckt frågor som skulle vara intressanta att belysa och undersöka. Först och främst hade det varit intressant att i en större omfattning utreda elevers upplevelser av inkludering eller att gå i en liten grupp. Resultatet av en sådan studie skulle kunna bidra till tydligare beskrivning av verksamheten kring elever i behov av extra stöd och i vilken omfattning och på vilka grunder särlösningar som inte är i linje med inkluderingstanken förekommer.

Det skulle även vara av intresse att undersöka upplevelsen av elevers delaktighet och möjlighet att påverka och ändra beslut som tas om i frågor som påverkar deras skoltid. Detta skulle kunna belysas utifrån Barnkonventionens artiklar samt våra nationella styrdokument. Detta skulle kunna bidra till att den specialpedagogiska rollen utvecklas och att skolan tar tillvara på elevers synpunkter och åsikter.

Det skulle också vara intressant att undersöka specialpedagogers roll och synsätt när det gäller att finna sätt att tillgodose behoven hos elever i behov av särskilt stöd.

Slutord

Denna studie har givit mig kunskaper som jag inte tidigare hade. Genom att jag har fått ta del av några människors livsvärldar har jag fått fler och nya erfarenheter och upplevelser. Min föreställning innan jag samtalade med eleverna var att de hade det bra i den lilla gruppen, trots att det är en särskiljande verksamhet. Jag trodde att de uppskattade lugnet och att de där kunde utvecklas i sin egen takt. Detta skulle visa sig vara fel och jag har därmed fått revidera min förståelse. Med hjälp av att jag har fått ta del av dessa elevers livsvärldar har en förändring av min egen livsvärld skett. I mötet mellan våra livsvärldar har en horisontförskjutning skett. Vad gäller lärarna så har jag blivit positivt överraskade av deras kunskaper och deras förståelse för hur deras elevers behov ser ut. Trots att skolans kultur implicerar en syn på specialpedagogens roll och elever i behov av extra stöd som inte riktigt överensstämmer med det i styrdokumentet rådande relationella perspektivet, är lärarnas individuella synsätt mer samstämt med detta perspektiv. Denna kunskap har också den vidgat mina horisonter och påverkat min livsvärld.

Det som gjort mig något fundersam är svårigheten som kan finnas för en elev att göra sin röst hörd. Barnkonventionens (Utrikesdepartementet, 2006) artiklar, och främst då artikel 12 vilken handlar om barnets rätt till delaktighet, att få sin röst hörd och att bli lyssnad på, verkar inte ha fått genomslagskraft i den aktuella skolan. I alla fall inte för dessa elever och lärare. Detta kan jag tycka är ganska anmärkningsvärt. En fråga att fundera vidare på är hur stor genomslagskraft Barnkonventionen (a.a.) har överhuvudtaget i samhället i stort, men det är en fråga som inte ryms inom ramen för denna studie.

Dessutom undrar jag vilket synsätt som är det rådande i skolan idag; ligger strävan mot det i styrdokumentet rådande sociokulturella perspektivet och det inom specialpedagogisk forskning dominerande relationella perspektivet. Eller är det så att skolan fortfarande står fast förankrad i det tidigare rådande kompensatoriska sättet att se på elever i behov av särskilt stöd där skolan ser elevers svårigheter som något som enbart beror på eleven. Hur det än är så har denna studie gett mig kunskaper jag kommer att bära med mig i mitt kommande arbete som spe-

cialpedagog. Jag hoppas att också andra genom att läsa studien får sina horisonter vidgade och kan få en bild av den levda inkludering som eleverna och lärarna berättar om.

En inledande fråga jag hade i denna studie var om styrdokument, forskning, lärares och elevers berättelser vittnar om olika syn på inkludering. Mina resultat visar på att den forskning och styrdokument som här presenterats är överens om vad som behövs för inkludering och varför det behövs. Dock visar samma forskning att verkligheten inte alltid är överensstämmande med styrdokumentens intentioner och riktlinjer. Lärarnas berättelse visar att de har en god insikt i riktlinjerna och intentionerna i styrdokumentet, men deras berättelser vittnar också om den verklighet som forskningen visar, att särskiljande lösningar fortfarande är vanliga och ibland nödvändiga. Men, och detta tycker jag ändå är det viktigaste, vad berättar eleverna? Jag tycker att deras berättelser stämmer väl överens med styrdokumentens riktlinjer och intentioner och även med den forskning som lyfter nödvändigheten av att vara inkluderad. En nödvändighet för att det är i en meningsfull gemenskap med andra viktiga som människan kan känna delaktighet och aktning för sin person och utvecklas till en stark och god människa med tro på sig själv och på omvärlden.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. & Thorsson, L. (red.) (2007). *Därför inkludering*. Specialpedagogiska institutet.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. (2:a rev. upplagan). Stockholm: HLS Förlag.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Bartley, K. & Haellqvist, M. (1999). *Barnkonventionen och Tjosanhejsan*. Stenungsund: Haellqvist & Röstlund KB.
- Bengtsson, J. (1999). *Introduktion. Livets spontanitet och tolkning. Alfred Schütz' fenomenologiska samhällsteori*. I Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty* (3:e rev. upplagan). Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. I Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2005). *Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället*. I Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). *Att lära med nedsatt kroppslig funktion*. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2005). *Livsvärldar på kollisionkurs i skolan*. I Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). *Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet*. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.

- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2001). *Integrering – bevarad normal variation i olikheter*. I Rabe, T. & Hill, A. (red.) (2001). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>
- Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. I Tossebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O. & Hallen, D.(2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hill, A. (2001). *Vart tog visionerna om integrering vägen?* I Rabe, T. & Hill, A. (red.) (2001). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Justitiedepartementet & Utrikesdepartementet (2006). *FN's konventioner om Mänskliga rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr. 28. Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolutveckling.se>
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3:e rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber.

- Rosenqvist, J. (2001). *Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder*. I Rabe, T. & Hill, A. (red.) (2001). *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendet med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo 94) Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2009a). *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport 334. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. <http://www.unesco.se>
- Svenska Uneskorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering*. <http://www.unesco.se>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I Kobran, nallen och majjen. Selander, S. (red.) (2003). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolutveckling.se>
- Tideman, M. (2004). *Socialt eller isolerat integrerad?* I Tossebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2007a). *Skollag*. 1985:1100. <http://www.riksdagen.se>
- Utbildningsdepartementet (2007b). *Grundskoleförordning*. 1994:1194. <http://www.riksdagen.se>
- Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2.a rev. upplagan). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.