



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd i skolan

- en jämförelse mellan olika pedagogers inställning

Eva Sernefalk Johansson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, 90 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2010
Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: VT10-2611-05 Specped

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, 90 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2010
Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: VT10-2611-05 Specped
Nyckelord: inkludering, integrering, elever i behov av särskilt stöd

Syfte: Det huvudsakliga syftet med denna studie var att göra en jämförelse mellan olika kategorier av pedagoger i deras inställning till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i elevens ordinarie grupp. Jämförelser gjordes vad det gäller kön, yrke, ålder, stadietillhörighet, yrkeserfarenhet och ämnesinriktning.

Teori: Undersökningen, som är kvantitativ med kvalitativa inslag, antar en positivistisk ton med inslag av hermeneutik.

Metod: Studien genomfördes som en enkätundersökning och kompletterades med informella intervjuer. Den metodologiska ansatsen har drag av det abduktiva, det vill säga med en utgångspunkt i såväl verklighet som teori.

Resultat: Genom studien framkom vissa skillnader mellan könen, där män verkade ha en något mer positiv inställning till inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Vidare fanns en tendens till att förskollärare/fritidspedagoger var mer positiva i sin inställning än lärare. Speciallärares uppfattning överensstämde ganska väl med förskollärare/fritidspedagoger. Pedagogens ålder verkade inte påverka inställningen till inkludering i någon högre grad, då såväl de äldsta som yngsta ålderskategorierna av pedagoger ställde sig positiva. En stor del av pedagogerna i undersökningen ansåg att det socialt är bra för eleven att få undervisning i sin ordinarie grupp, men samtidigt att det finns risk för att känna sig exkluderad i klassen. I jämförelsen mellan pedagoger med olika stadietillhörighet, yrkeserfarenhet och ämnesinriktning var inställningen mycket lika. Möjligen kunde man ana att lärare i år F-3 var de som var minst positiva vid jämförelse mellan stadier. Totalt sett hade pedagogerna en positiv inställning till inkludering, men visade samtidigt en öppenhet för specialundervisning.

Innehållsförteckning

Bakgrund och problemformulering	1
Syfte	2
Litteraturgenomgång	2
Historisk tillbakablick	2
Inkludering.....	3
Elever i behov av särskilt stöd	4
Vad säger dokumenten om inkludering av elever i behov av stöd.....	5
FN:s Barnkonvention.....	5
Salamancadeklarationen	5
Skollagen	6
Grundskoleförordningen.....	6
LPO 94.....	7
Skolplan för kommunen.....	7
Tidigare forskning	7
Vad är normalt?	8
Diagnos	8
Specialpedagogiskt stöd i skolan idag	9
Lärarkompetens och inkludering	10
Resurser och inkludering	11
Sociala aspekter på inkludering	11
Metod.....	13
Teoretisk utgångspunkt	13
Motivering av metod	14
Enkät	14
Informella intervjuer	15
Metodkritik	15
Undersökningsgrupp och urval.....	16
Genomförande	17
Analys och bearbetning	17
Etiska överväganden.....	17
Studiens tillförlitlighet.....	18
Reliabilitet.....	18
Validitet	19
Generaliserbarhet	20
Bortfall	20
Resultatredovisning.....	21
Beskrivning av deltagarna i undersökningen	21
Skillnader och likheter i inställning till inkludering.....	24
Jämförelse mellan män och kvinnor	24
Jämförelse mellan pedagogers ålder och yrkeserfarenhet	25
Jämförelse mellan olika yrkesgrupper i skolan.....	27
Stadietillhörighet och ämneskompetens	29
Den öppna frågan	30

Informell intervju med rektorer	31
Sammanfattning och analys	33
Diskussion och slutsatser	35
Inställning till inkludering	36
Hur ser det ut i kommunens skolor idag.....	38
Lärarkompetens	38
Slutord	39
Referenslista.....	41
Bilagor	43
Bilaga 1 Enkät beträffande inkludering av elever i behov av särskilt stöd	43
Bilaga 2 Missivbrev	48
Bilaga 3 Påminnelse	49
Bilaga 4 Följebrev till rektor	50
Bilaga 5 Tabell	51
Bilaga 6 Tabell	52
Bilaga 7 Tabell	53
Bilaga 8 Tabell	54
Bilaga 9 Tabell	55

Bakgrund och problemformulering

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd i skolans ordinarie verksamhet är en fråga som ständigt diskuteras. Vad är bäst för eleven? Under vilka former får eleven optimala möjligheter att utveckla sin kunskap? Periodvis anses det bäst att skapa speciella grupper för elever med olika typer av svårigheter och periodvis betraktas det som helt naturligt att samma elever bör beredas plats i den vanliga undervisningen.

Heimdal Mattson har i en studie från 2006 belyst hur rektorer ser på specialpedagogiska insatser i skolan. Hon menar att det är skolledaren som till största del påverkar hur den specialpedagogiska verksamheten ser ut på en skola. Studien är longitudinell och sträcker sig mellan åren 1996 och 2006, alltså över tio år. Där framgår att det blir vanligare och vanligare att elever segregeras ut från sin ordinarie skola för att få sin skolgång i någon särskild undervisningsgrupp, ofta gemensam för flera skolor eller kommuner. Under perioden har även antalet särskilda undervisningsgrupper på skolorna minskat.

Persson (2007a) menar att resurserna för den specialpedagogiska verksamheten dragits ned radikalt och att elever i behov av stöd inte alltid kan få den hjälp de är berättigade till på grund av att specialpedagogisk kompetens saknas på skolorna.

Om det nu förhåller sig så, hur ser pedagogerna, de som varje skoldag möter elever i svårigheter och ska anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov (Lpo 94, 1998), på inkludering? Vilken inställning har man till att ta hand om alla elevers behov i den ordinarie undervisningsgruppen? Tycker man att det är ett bättre alternativ att eleven får sin undervisning utanför klassens ram? En studie kring detta borde vara användbar för skolledare i deras planering av de specialpedagogiska insatserna på en skola och kompetensutvecklingen bland personalen. En enhetlig syn bland skolledare och dess personal, men även mellan olika personalkategorier, på hur man på bästa sätt organiserar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd borde gynna verksamheten. Även ur ett rent specialpedagogiskt perspektiv borde detta vara intressant att titta på då man kan anta att pedagogens inställning avspeglar sig i elevens resultat.

I denna uppsats kommer jag att försöka belysa likheter och skillnader i hur olika kategorier av pedagoger i skolan ser på att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina grupper. Med elever i behov av särskilt stöd avses i detta sammanhang varje elev som av något skäl har särskilt svårt att nå upp till skolans kunskapsmål (Skolverket, 2005). Det kan exempelvis vara elever med någon fysisk eller psykisk funktionsnedsättning, inlärningssvårigheter, språkliga svårigheter, koncentrationssvårigheter eller socioemotionella problem. Med inkludering menas här att eleven undervisas i sin ordinarie klass/grupp som han/hon tillhört om inga svårigheter funnits och att det är skolan som ska anpassas utifrån elevens behov (Skolverket, 2008).

Med denna bakgrund som utgångspunkt blir den centrala frågan i denna undersökning:

Hur ser olika kategorier av pedagoger i skolan på att ha elever i behov av särskilt stöd inkluderade i sin grupp? Vilka skillnader och likheter kan påvisas?

Syfte

Syftet med denna undersökning är alltså att belysa skillnader/likheter i hur olika kategorier av pedagoger ser på att inkludera elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie gruppen/klassen. Utifrån detta syfte kan följande frågeställningar vara relevanta:

Kan man se skillnader/likheter i inställning

- hos kvinnliga respektive manliga pedagoger?
- hos olika åldersgrupper av pedagoger?
- hos olika yrkesgrupper inom skolan?
- beroende på vilken åldersgrupp av elever pedagogen arbetar med?
- beroende på vilket ämne pedagogen huvudsakligen undervisar i?
- beroende på om pedagogen har erfarenhet eller ej av att ha elever i behov av särskilt stöd i sin grupp?

Litteraturgenomgång

Historisk tillbakablick

En av de främsta förespråkarna för folkskolan och alla barns rätt till skolgång var utrikesministern Fridtjuf Berg (Hjörne & Säljö, 2008). Berg arbetade för idén om en gemensam botten-skola. Hans visioner, från slutet på 1800-talet, lever fortfarande kvar i den målsättning som ofta benämns ”en skola för alla”.

Bland funktionshindrade var det inledningsvis endast blinda och döva barn som fick rätt till skolgång, men från början av 1900-talet inrättade man hjälpklasser eller annan segregering undervisning för barn med funktionshinder eller barn som genom intelligens-test dömts ut från den vanliga klassundervisningen (Fischbein, 2007). Efter andra världskriget tillsattes en utredning om hjälp- och särklassundervisning där man till stor del tog avstånd från den segregering undervisningen och på allvar började tala om ”en skola för alla” (Skolverket, 2005). Specialundervisning med speciallärare sågs emellertid som ett alternativ och i början av 1960-talet startades den första speciallärarutbildningen. Detta kan betraktas som tillblivelsen av kunskapsområdet specialpedagogik (Persson, 2007b).

Under 1960- och 1970-talen avreglerades många institutioner och specialskolor för barn med olika funktionshinder och en ökad integration till vanliga klasser förordades. Specialundervisningen ökade emellertid samtidigt eftersom fler och fler elever misslyckades med sin skolgång.

Att integrera elever med något funktionshinder i sin ordinarie grupp på 1960-talet var ett sätt att försöka nå ”normalisering”. Karin Lundström beskriver i texten *Integration i den svenska skolan. Debatt och utveckling från 1950-talet*:

Genom integration, individuellt eller i grupp, strävar man att normalisera det handikappade barnets skolgång och därigenom förbereda såväl de handikappade eleverna som deras vanliga kamrater på ett vuxenliv, där alla kan delta i arbets-, intresse- och fritidsgemenskap. (Skolverket, 2005, s 30)

I 1980 års läroplan (Lgr 80) framhöll man att skolans sätt att möta eleven ska anpassas efter elevens behov och förutsättningar och att man ska sträva efter att integrera elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2005).

I början av 1980-talet ledde en utredning fram till en förändring av speciallärares utbildning och arbete och 1988 upphörde speciallärares utbildningen helt och ersattes av specialpedagogutbildningen. Benämningen speciallärare ersattes av specialpedagog. En specialpedagog skulle ha vidare arbetsuppgifter än enbart undervisande, mer handledande och organisatoriska. Grundskollärarna började känna att de inte fick den hjälp de behövde. De förväntades nu kunna undervisa alla elever inom den vanliga klassen och kände att resurserna var för knappa (Vernersson, 2007).

Inkludering

Begreppen inkludering och integrering används ofta synonymt med varandra. Men vad innebär termerna egentligen? Finns det någon skillnad i betydelsen? Att svara på dessa frågor är inte så enkelt. Inte ens inom forskarvärlden är man riktigt överens om skillnaden mellan dessa begrepp (Nilholm, 2006).

I uppslagsböcker förklaras integration i termer av sammanförande till en helhet, samordning eller fulländande. Då det gäller i sammanhang av organisation av undervisningsgrupper i samband med något funktionshinder är integration ofta relaterat till normalitetsbegreppet. Termen är då beteckning för både mål, medel och utvecklingsprocesser. Målet är att eleven så långt det är möjligt ska vara delaktig i den vanliga klassen. Integrering som mål kan då mer förstås som ett försök att undvika segregering till särskilda grupper eller klasser. Medlet för att nå integration handlar om att utveckla miljön kring eleven så att helheten kan bibehållas, det vill säga att eleven kan få det stöd som krävs inom ramarna för den ordinarie gruppen. Här ligger förståelsen av begreppet som utvecklingsprocess (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). Ur ett inkluderande perspektiv ser man elever i svårigheter som en naturlig variation i elevgruppen (Vernersson, 2007).

Begreppet inkludering började användas mer och mer i och med att Salamancadeklarationen kom och ersatte då integreringsbegreppet som använts sedan 1960-talet (UNESCO, 1994). Ett av skälen var att ordet integration kändes urholkat och svårdefinierat och att man genom förändringen av begrepp ville visa på ett ändrat förhållningssätt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. I översättningen till svenska av deklarationen har man trots detta översatt begreppet "inclusion" med integration. Detta anses av många som en felöversättning i och med att begreppet "inclusion" var ett led i förändringen. Nilholm är en av de forskare som anser att inkludering är den mest rättvisande översättningen (Nilholm, 2006).

Det förändrade förhållningssättet i Salamancadeklarationen bestod huvudsakligen av inställningen att elever i behov av särskilt stöd härnäst skulle få sin undervisning i sin egen miljö tillsammans med andra barn. Man underströk nu även att detta skulle komma alla elever till godo i form av genomtänkt metodik och organisation (UNESCO, 1994). Även Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) beskriver att inkludering innebär ökad individualisering, vilket i sin tur kan leda till en undervisning som gynnar alla elever.

Emanuelsson (2004) skriver "Naturligtvis ändras inte förutsättningar och villkor automatiskt genom byte av ett begrepp" (s 111). Han menar att skillnaden bör ses i ett perspektiv av förståelse och ansvar kring elevers svårigheter. Integrering står då för synen att eleven själv är

problemet (en elev *med* svårigheter) medan inkludering lägger över problemet på förhållanden runt eleven (en elev *i* svårigheter). Nilholm (2006) är inne på samma linje och säger att oavsett vilken av benämningarna man använder så bör det vara tydligt vad man menar, en anpassning av individen till det system som råder eller en förändring av systemet i sig. Annorlunda uttryckt så innebär inkludering att skolan anpassas med utgångspunkt i den naturliga variation som finns bland eleverna, istället för att som vid integrering sätta in ”avvikande” elever i en skolmiljö som ”är som den är” (Nilholm, 2007).

Skolverket konstaterar i sin text *Handikapp i skolan* (2005) att det idag finns en vision om inkludering i skolan men att segregering av elever som inte motsvarar skolans tolkning av vad som är ”normalt” fortfarande är vanligt. Heimdal Mattsons (2006) forskning pekar åt samma håll när hon konstaterar att det är vanligt att elever segregeras ut från sin vanliga skola till andra specialgrupper.

Man kan även hitta exempel på att både integrering och segregering förekommer samtidigt. Det kan vara särskilda undervisningsgrupper för elever med något funktionshinder eller koncentrationssvårigheter som betraktas som segregerade grupper men som är integrerade på den vanliga skolan (Verneresson, 2007).

Nilholm (2006) har i sin forskningsrapport resonerat kring huruvida elever i behov av särskilt stöd gynnas av att inkluderas i sina ordinarie grupper eller ej. Han menar att detta är en komplex forskningsfråga med många metodologiska svårigheter i och med att det är så många aspekter som påverkar och det därför är svårt att generalisera. Svårigheterna kan exempelvis handla om att hitta representativa undersökningsgrupper, att samhällets syn på olika diagnoser förändras snabbt och svårigheten i att avgöra vilka utfallskriterier som ska avgöra inkluderingens för- och nackdelar.

Elever i behov av särskilt stöd

Begreppet *barn med behov av särskilt stöd* lanserades år 1968 av Barnstugeutredningen. Man räknade dels barn med fysiska funktionshinder till gruppen, men även barn som hade psykiska, emotionella, sociala eller språkliga svårigheter.

I början på 1990-talet förändrades begreppet *elever med behov av särskilt stöd* genom att byta ut ordet *med* mot *i*. Detta var en markering av att problematiken kring eleven kan vara ett uttryck för att förhållandena kring barnet inte är optimala, ett perspektivbyte. Man flyttade alltså fokus från eleven till miljön (Skolverket, 2005). Det förändrade begreppet skrevs in i Skollagen år 1999 (Skolverket, 2008).

I sin syn på elever i behov av särskilt stöd kan man inta olika perspektiv. Två av dessa är ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv. I det kategoriska perspektivet ser man en elevs svårigheter vara knutna till eleven själv, individen, medan man ur det relationella perspektivet anser att svårigheter uppkommer i mötet mellan individen och omgivningen, miljön (Skolverket, 2008).

Någon entydig definition av begreppet elever i behov av särskilt stöd och vilka elever som hör till den gruppen finns inte. Riksdagsåret 2002/03 beskrevs elevgruppen i en motion enligt följande:

Elever med behov av särskilt stöd är inte en tydligt avgränsad grupp utan de flesta elever har någon gång under sin skoltid behov av extra stöd. Behoven är därför lika många och varierande som det finns elever. Vissa grupper av elever är ändå av olika anledningar mer utsatta och deras behov större än andras, och det är de barnen vi vill lyfta fram i den här motionen. Det kan vara barn med olika former av funktions- och rörelsehinder, utvecklingsstörning eller som av andra anledningar har särskilt svårt att nå upp till skolans kunskapsmål. (Skolverket, 2005, s 12)

I boken *Den stora utmaningen* pekar Tideman, Lansheim och Ranagården (2004) i femte kapitlet på faran av att sätta en etikett på någon och bestämma vilken kategori en person tillhör. Däremot menar man att för att få tillgång till särskilt stöd är en kategoritillhörighet ofta en förutsättning. Det finns emellertid en risk att en kategorisering kan påverka en persons möjligheter för resten av livet.

Vad säger dokumenten om inkludering av elever i behov av stöd

FN:s Barnkonvention

En konvention är det starkaste internationella instrumentet. I och med att ett land skriver under en konvention blir den lag i landet. Ett land kan emellertid reservera sig mot vissa delar av konventionen (Svenska Uneskorådet, 2006).

I barnkonventionens artikel 28 står skrivet om barns rätt till utbildning. Här framgår att konventionsstaterna åtar sig att göra grundutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgänglig för alla. Utbildningen måste förverkligas ”på grundval av lika möjligheter” (UNICEF Sverige, 2008, s 295).

Vidare uttrycker man att:

Alla barn har rätt till utbildning som ger dem största möjliga chans till utveckling, oberoende av graden av funktionshinder. /---/ Dessutom bör utbildning för barn med funktionshinder ges ”på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället” (artikel 23 [3]) vilket innebär att staterna bör sträva efter att tillhandahålla effektiv och lämplig utbildning för barn med funktionshinder inom det ordinarie skolsystemet tillsammans med barn utan funktionshinder. (UNICEF Sverige, 2008, s 299)

Salamancadeklarationen

En deklARATION är ett uttryck för en åsikt eller uppfattning som förs fram på ett möte eller en konferens. Mötesdeltagarna behöver inte ha en speciell position i sitt land. En deklARATION har en mer politisk än rättslig betydelse (Svenska Uneskorådet, 2006).

SalamancadeklARATIONEN antogs i Salamanca i Spanien den 10 juni 1994. Det var 300 deltagare på mötet där man diskuterade elever i behov av särskilt stöd och hur man kunde komma överens för att de skulle få utbildning i sin egen miljö tillsammans med andra barn.

I Svenska Uneskorådets (2006) översättning av deklARATIONEN kan man i den inledande texten läsa att ”...elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov...” (s 11) och att man med ”...uttrycket ”specialundervisning” eller ”undervisning av elever med behov av särskilt stöd” [avser den undervisning som sker av alla barn och ungdomar vars behov bottnar sig i ett funktionshinder eller inlärningssvårigheter] (s 16). Samtidigt

uttrycker man i kapitlet *Nytänkande inom specialpedagogiken* under punkt 9 att ”Slutligen gäller att specialskolor eller specialavdelningar inom integrerade skolor kanske även framledes är den skolform som har de största förutsättningarna att ge den lämpligaste undervisningen för det relativt lilla antal elever med funktionshinder som inte kan erbjudas en fullgod undervisning i vanliga klassrum” (s 19). Men man betonar under punkt 19 att ”Även i de undantagsfall där barn placeras i särskilda skolor behöver undervisningen av dem inte vara helt segregerad” (s 22).

För att integrationen på skolorna ska fungera i praktiken förordar man under punkt 26 en tydlig integreringspolitik, att genomdriva erforderliga finansieringsåtgärder, att arbeta med förhållningssätt för att bekämpa fördomar, att utbilda personal samt att erbjuda de stödtjänster som krävs.

I de mer konkreta riktlinjerna för undervisningen konstaterar man att ”Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver det” (Svenska Uneskorådet, 2006, s 24). Genom Salamanca vill man genomdriva ett annat tankesätt än tidigare kring inkludering. Det handlar om att den metodik och de organisatoriska förändringar som görs för att gynna elever i behov av särskilt stöd i många fall kan komma alla elever till godo i en grupp.

Tio år efter att Salamancadeklarationen upprättades gjordes en utvärdering av vad deklarationen faktiskt åstadkommit. Man kom fram till att det skett förbättringar inom området men att det fortfarande rådde en osäkerhet kring vad integration innebär (Svenska Uneskorådet, 2006).

Skollagen

I skollagens 3:e kapitel skrivs om skolplikt och motsvarande rätt till utbildning. ”Skolplikten motsvaras av en rätt att få utbildning inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom” (Svensk författningssamling, 1985, 3 kap, 1 §). Under andra paragrafen i samma kapitel står att barn ska fullgöra sin skolplikt i grundskolan, särskolan eller specialskolan. Vidare läser man att barn i allmänhet ska tas emot i grundskolan men att barn som man bedömer inte kan nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan (SFS, 1985, 3 kap, 3 §).

Under 3:e paragrafen fastställs även att ”Barn som på grund av sitt funktionshinder eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller särskolan ska tas emot i specialskola om de

1. är synskadade och har ytterligare funktionshinder,
2. är döva eller hörselskadade, eller
3. har en grav språkstörning. (Lag 2008:403). (SFS, 1985, 3 kap, 3 §)

Grundskoleförordningen

I grundskoleförordningen kan man i 5:e kapitlet, 5:e paragrafen läsa:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.

LPO 94

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, LPO 94 (1998), i kapitlet *Skolans värdegrund och uppdrag* under rubriken *En likvärdig utbildning* står det att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s 4) och senare under samma rubrik att ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s 4).

I kapitlet *Mål och riktlinjer* betonar man under överskriften *Kunskaper* och underrubriken *Riktlinjer* att ”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd...” och att läraren skall ”...utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande...” (s 12).

Vidare kan man i samma kapitel i avsnittet som handlar om elevers ansvar och inflytande läsa att läraren har som uppdrag att ”...se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad...” (s 13).

Slutligen står det i LPO 94 (1998) att rektor ansvarar för att ”...undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver...” och att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör...”. Vidare betonas att ”...personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter...” (s 17).

Skolplan för kommunen

I den aktuella kommunens skolplan från år 2000-2002 beskriver man under rubriken *Grundläggande värden och förhållningssätt* vilken värdegrund som ska genomsyra arbetet: ”Värdegrunden är ett förhållningssätt till alla människors lika värde, människolivets okränkbarhet, tolerans, jämställdhet, respekt och förståelse för olikheter” (Skolplan kommun X).

När det gäller det pedagogiska arbetet ska varje skola i kommunen ha metoder för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd och även ha en handlingsplan för hur man tidigt ska ge stöd till dessa elever så de har möjlighet att bli godkända. I kommunen finns en sådan särskild handlingsplan för utveckling och samordning av insatser för barn i behov av särskilt stöd.

Man trycker vidare på att skolan ska vara en plats där alla får utvecklas och att personalen ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna möta elever med olika funktionshinder men även andra elever i behov av särskilt stöd.

Tidigare forskning

Det finns mycket tidigare forskning inom området inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Ofta handlar det om begreppet inkludering (Nilholm, 2006; Tøssebro, 2004; Emanuelsson, 2004) eller om elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogik i ett vidare perspektiv (Persson, 2007; Vernersson, 2007; Tideman m fl., 2004). De flesta undersökningar med liknande syfte som denna inriktar sig emellertid på *en* speciell kategori elever exempelvis sär-

skolans barn eller barn med autism. De belyser dessutom ofta *en* viss yrkeskategoris syn på inkludering. Flertalet är vidare genomförda som kvalitativa undersökningar och har formen av examensarbeten.

Föresatserna i denna undersökning har varit att röra sig på en övergripande nivå och inte göra djupdykningar i vare sig något speciellt funktionshinder hos elever eller ta sin utgångspunkt i någon viss grupp av pedagogers inställning till dessa elever. *Jämförelsen* av inställning hos olika typer av pedagoger till inkludering av elever som har särskilt svårt att nå kunskapsmålen har istället varit i fokus.

Vad är normalt?

Vem är normal? Vernersson (2007) skriver: ”Avvikelser från det som har betraktats som normalt i en kunskapsutveckling har tillskrivits eleven och man har talat om *elever med svårigheter*” (s 12). Normalitetsbegreppet har styrts mycket av den segregation som fortfarande finns kvar i skolans värld.

Tideman m fl. (2004) menar att det i huvudsak finns tre sätt att se på normalitet:

- Ett sätt är att se på normalitet som ”det vanliga”, genomsnittliga statistiskt sett (statistisk normalitet).
- Normalitet kan vara att utgå från det som anses vara normalt i en människas förmåga vid en viss tidpunkt (normativ normalitet).
- Ytterligare ett sätt att se på normalitet är att en människa är normal om den är frisk. Medicinering eller behandling krävs för att bli normal (individuell eller medicinsk normalitet).

Om man tittar på hur elever som behöver stöd i skolan omtalats och grupperats/kategoriserats genom åren, blir det tydligt hur synen förändrats och att normalitetsbegreppet blivit mer och mer kraftlöst. Under första delen av 1900-talet förkom kategorier som idiot, halvdiot, kvartsdiot och sinnesslö. Under efterkrigstiden lade man till ett antal kategorier för att förklara skolsvårigheter. Tidigare hade beteckningarna grundat sig på intelligens och prestation. De nya begreppen grundade sig på ”mognad” och ”organisk skada”, exempelvis psykopater, störda, och nervösa. Så sent som på 1960-talet benämndes elever i termer som aggressiva, hämmade, neurotiska och fuskare, men i och med 1980 års läroplan var beskrivningarna av skolsvårigheter inte längre uttryckligt framskrivna och specialklasser sågs inte som en lösning för elever i svårigheter (Hjörne & Säljö, 2008).

Ekström (Andreasson, Ekström & Lundgren, 2009) har i en studie tittat på beslutsfattareshet formuleringar kring elever i behov av särskilt stöd i deras arbete kring hur skolan ska bemöta dessa elever. Av resultatet framgår att i politikernas uttalanden visar sig en norm som belönar det ”normala”. Ekström menar att politikernas inställning skapar villkor för de uppdrag som ges till skolorna i en kommun.

Diagnos

Ofta gör man en utredning på en elev som har det svårt i skolan och den kan leda fram till en diagnos. Men en diagnos är inte tillräckligt för att kunna ge eleven bästa tänkbara stöd. Hallberg, Vegerfors och Hendar (2009) menar att det ofta är så i skolan att variationen mellan

individer är större inom en diagnosgrupp än mellan olika diagnosgrupper. De hävdar att det är av stor vikt att komplettera diagnosen med en utredning kring hur miljön lämpligast anpassas för eleven.

Att fastställa en diagnos på en elev, att sortera in en person i en kategori, är ett omdiskuterat område. Forskare strider om värdet i olika diagnoser och om det gynnar en person eller inte att få en diagnos (Hjörne & Säljö, 2008). Persson (2007a) beskriver i sin bok Foucaults kritik av professionshierarkier och makten hos professionsutövarna att tolka vad som är normalt och inte. Inom skolans värld är det exempelvis inte ovanligt att en medicinsk eller annan diagnos fastställd av en läkare väger betydligt tyngre än ett utlåtande från en pedagog och att det är denna diagnos som ligger till grund för vilka specialpedagogiska insatser som sätts in. Detta kan härledas till detta hierarkitänkande där en läkare har högre yrkesstatus än en lärare. Det är dessutom så att diagnosen i högre grad än pedagogens yttrande kring eleven kan bidra till förstärkta resurser. Persson menar att detta fenomen kan bidra till mindre ändamålsenliga lösningar för eleven, till exempel segregering.

I detta sammanhang kan det tyckas intressant att handikapprörelsen och anhörigföreningar arbetar för att få vissa diagnoser accepterade som ett handikapp. Skälen till det är bland annat att få ett erkännande, att få tillgång till bättre insatser exempelvis inom skolan eller vården och att få möjligheter till medel för forskning inom området (Hjörne & Säljö, 2008). Att personer med ett handikapp och deras anhöriga själva strider för att få ett handikapp erkänt kan få följder för tankarna kring en sammanhållen skola menar Hjörne & Säljö.

Specialpedagogiskt stöd i skolan idag

Vernersson (2007) anser att Sverige kommit en bit på väg vad gäller inkluderande undervisning och menar att "en demokratisk lärarroll och ett öppet förhållningssätt till elever bidragit till detta" (s 23). Förskolan och förskoleklassen har till skillnad från grundskolan alltid arbetat med integrering och inkludering. Lärarens attityd till elever i behov av stöd är högst väsentlig för om eleven inkluderas eller exkluderas. Resurser i form av tid för eleven, bra undervisningsmaterial, kunskap hos pedagogen och möjlighet till kompetensutveckling för densamma är några av de faktorer som påverkar lärarens attityd. Även Heimdal Mattson (2006) har kommit fram till att segregering inom skolan ifrågasätts idag, men att segregeringen bort från elevens ordinarie skola däremot ökar. Skolverket (2008) konstaterar också att det skett en ökning av särskilda undervisningsgrupper utanför hemskolan, ofta gemensamma för flera skolor. De menar att denna form av grupp blir "särskild i dubbel bemärkelse" (s 80). De tycker sig även kunna se en ökning av särskilda grupper i kommunerna totalt sett.

Emanuelsson (2004) anser att det skett en snedvridning kring innebörden av begreppet integrering och hur det används i praktiken. Begreppet betyder egentligen "en sammanhållen gemenskap av sinsemellan olika individer utan att våld görs på deras individuella karaktäristika och förutsättningar" (Emanuelsson, 2004, s 103). Detta talar för en sammanhållen skola med en normal variation bland eleverna. Som det ser ut i verksamheten finns en strävan efter att dela upp elever i kategorier, sådana som är "normala" och sådana som avviker från det normala. Dessa avvikare ska "hjälpas" att passa in i mallen av att vara normal genom särskild undervisning. Att denna avskiljning av vissa elever även kan få konsekvenser för de i gruppen kvarvarande "normala" barnen är ett resonemang som sällan förs menar Emanuelsson. De övergripande målen som talar om alla människors lika värde glöm bort, vilket är anmärkningsvärt. Han anser att integrering och inkluderande undervisning istället borde innebära en utveckling av *hela* gruppens kunskaper och förmågor.

Persson (2007a) beskriver den svenska skolan som "...tämligen oreglerad när det gäller att avgöra om en elev ska få specialpedagogiskt stöd eller ej" (s 101) om man gör en internationell jämförelse. Han skriver: "Konsekvenserna blir att det som på en skola betraktas som ett problem och som kräver specialpedagogiska åtgärder, på en annan skola löses inom ramen för den vanliga pedagogiska verksamheten" (s 101). Vidare menar Persson att föräldrar har ett alltför begränsat inflytande över det stöd som sätts in för deras barn.

År 1997 genomfördes en utredning kring hur personer med funktionshinder blir bemötta inom olika samhällsområden. Skolan fanns inte med bland dessa områden men uppmärksammades likväl. Man konstaterar i ett delbetänkande under rubriken *Alla barn går i skolan* att barn med funktionshinder fortfarande inte får det stöd de har rätt till och behöver.

...begreppet "integrering" som hade hängt med sedan barn med funktionshinder på sextiotalet började få tillträde till den vanliga skolan. Nu säger vi "inkludering" för att markera en förändrad syn, och skolan har haft nästan fyra decennier på sig att vänja sig vid att skolan är för alla. Barn med funktionshinder ska inte längre vara med på nåder, skolan är också deras. Men de är fortfarande barn med funktionshinder, de behöver stöd för att kunna delta i undervisningen och kamratlivet på sina villkor. (Skolverket, 2005, s 45)

När det gäller tillgången på specialpedagoger och speciallärare idag skriver Vernersson (2007) att det råder brist på dessa yrkeskategorier. Det bidrar till att större delen av verksamheten kring elever i behov av särskilt stöd sker inom den ordinarie klassens ram, eventuellt med någon form av extra resurs. Det ställer stora krav på lärarens kompetens för att kunna möta alla typer av funktionshinder och svårigheter.

Lärarkompetens och inkludering

Nilholm (2006) återger i sin forskningsstudie delar av resultatet från en rapport genomförd av European Agency for Development in Special Needs Education år 2003, där man har tittat på goda exempel på inkluderande utbildning. En av komponenterna som framträtt som viktig för att öka inkluderingen är lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevers olikheter. Det handlar bland annat om vilka metoder och vilket material som används samt kunskaper och färdigheter hos läraren, bland annat förvärvade genom fortbildning.

Vernersson (2007) menar att kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området för personal i skolan måste prioriteras för att nå målen med inkluderingstanken. Att skolor upprättar individuella kompetensutvecklingsplaner för pedagoger ser hon som ett viktigt led i detta.

I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande från 1999 (SOU 1999:63) kan man läsa att det

...är en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov. (s 193)

Vad kommittén menar är att lärare ska ha den kunskap som krävs för att organisera undervisningen så att behoven hos alla elever tillgodoses, att alla får det stöd som behövs. Lärare ska i sin utbildning få en specialpedagogisk grundkompetens som bland annat innebär förståelse

för olika funktionshinder och att dessa elever inom en elevgrupp bör ses som en naturlig variation. Om lärarens kompetens inte räcker till ska kunskapen finnas kring hur man kan gå vidare för att få stöd och hjälp av experter (Persson, 2007a). Även Skolverket beskriver i sin skrift *Särskilt stöd i grundskolan* (2008) att den viktigaste faktorn för elevers framgång i skolarbetet är kompetensen hos lärarna och att man därför anser det viktigt med fortsatta insatser både vad gäller lärarutbildningen och fortbildning.

En ny lärarutbildning planeras och startar höstterminen 2011. De olika lärarutbildningarna innehåller tre huvuddelar; ämnesstudier, verksamhetsförlagd utbildning omfattande 30 högskolepoäng och en gemensam utbildningsvetenskaplig kärna på 60 högskolepoäng. Den utbildningsvetenskapliga kärnan innehåller specialpedagogik som ett särskilt område alldeles i enlighet med tankarna ovan (Regeringen, prop. 2009/10:80).

Resurser och inkludering

Ofta sätter man inom skolans värld ett likhetstecken mellan tillgång till personal i en undervisningsgrupp och resurs, men resurser kan betyda så mycket mer menar Haug (1998). Han skriver: "Resurser är både elevförutsättningar, lärarkompetens, kulturellt kapital, institutionell kompetens, utrustning och så vidare. Likväl handlar debatten om resurser mest om pengar" (s 53).

Vernersson (2007) delar upp resurser i mätbara och icke mätbara resurser. Till de mätbara hör de som har direkt med ekonomi att göra, exempelvis gruppstorlek, antal behöriga lärare, pedagoger med specialpedagogisk kompetens mm. Dessa resurser kan utökas om det finns pengar. De icke mätbara resurserna är svårare att sätta fingret på. Vernersson beskriver dessa som kvalitativa förmågor hos pedagoger, och när det gäller elever i behov av stöd, framför allt inom specialpedagogik. Det handlar om icke mätbara värden och kunskaper.

Då man ska ringa in sambandet mellan resursinsatser och hur specialundervisning bedrivs visar det sig inte så enkelt. Dels finns det de som anser att för lite resurser leder till segregande undervisning. Samtidigt kan man se perioder, till exempel under 1960- och 1970-talen, då man i Sverige lade mycket resurser på specialundervisning men den segregande undervisningen var större än någonsin. Därav kan man dra slutsatsen att segregation till minst lika stor del beror på våra värderingar, motiv och prioriteringar menar Haug (1998).

Skolverket (2008) har i en studie tittat på internationell forskning vad gäller sambandet mellan elevers resultat och olika slags resurser som ekonomiska resurser, lärarkompetens och klasstorlek. Vad som framstår som viktigast för elevers framgång är lärarens kompetens. Dessa resultat är entydiga. Man har även påvisat ett samband mellan små klasser och positiva studieresultat. Däremot är det svårare att se en koppling mellan ekonomiska resurser och elevers resultat. Detta tror man beror på metodologiska svårigheter. Ekonomiska resurser ger exempelvis olika effekt beroende på hur elevgruppen ser ut. Annat som påverkar resultatet kan vara olika analysteknik och urval.

Sociala aspekter på inkludering

Haug (1998) skriver i sin bok om inkluderande integrering. Med detta avses en undervisning som bedrivs i elevens vanliga klass, den klass eleven är inskriven i. Det positiva med detta, menar han, är framför allt en social rättvisa utifrån våra gemensamma demokratiska värden.

Alla bör få gemensam undervisning oavsett förutsättningar. Härigenom läggs en grund för att barnet ska kunna fungera socialt i samhället som vuxen. Den naturliga skillnad som finns mellan barnen i gruppen ger erfarenhet och undervisningen tillrättaläggs utifrån vars och ens behov. Han skriver: "Därmed framstår alla som i princip likvärdiga inför skolan, och skolan är likvärdig inför alla elever" (Haug, 1998, s 22). Han anser vidare att detta förutsätter en hög kompetens hos lärarna.

Verneresson (2007) hävdar också att social inkludering kan vara ett sätt att skapa en god lärandemiljö för en elev. Social exkludering kan medföra motsatsen. Hon anser att om det sociala fungerar bra påverkar detta elevens självförtroende i positiv riktning och att det i sin tur gynnar kunskapsinhämtningen.

Uppfattningar om inkludering varierar och Tideman m fl. (2004) redovisar i sin bok åtta olika synsätt, fyra för och fyra emot inkludering. De olika synsätten omnämns som "teman" och i varje tema kan man urskilja sociala aspekter. Om man inleder med de som är positiva till inkludering hittar man synpunkter som att elever i behov av särskilt stöd

- ...lär sig socialt samspel och vanligt uppförande
- ...får sociala relationer med andra elever/icke-funktionshindrade
- ...får bättre förutsättningar för vuxenlivet. (s 230)

De icke funktionshindrade eleverna i klassen drar också fördelar av inkluderingen:

- de får större förståelse för mångfald.
- de lär sig umgås med annorlunda personer
- de får ökad medkänsla med dem som har det svårt
- deras acceptans för olikhet ökar och leder på sikt till ett mindre segregerat samhälle. (s 230)

Vidare hävdar de att välutbildade blir bättre medborgare genom att de får arbete och därmed är i behov av mindre stöd från samhället. Alla har dessutom rätt till utbildning på hemmaplan. Dessutom kan man peka på många fall av inkludering som lyckats.

Om man tittar på de negativa synpunkterna kring de sociala effekterna av inkludering enligt Tideman m fl. (2004) så menar vissa att inkludering av elever i behov av stöd "...har en negativ inverkan på övriga barn" och att inkluderade elever "...inte sällan är okontrollerbara, störande och inkapabla att lära sig" (s 231). Dessa uttalanden grundar sig på att inkludera elever med större svårigheter. De känner också att det finns risk för att det för känsliga elever i klassen kan vara "...traumatiskt att möta dem som är mycket annorlunda..." (s 232) och att det kan vara så svårt att uppleva de avvikande eleverna att de blir rädda för att gå till skolan. De anser vidare att funktionshindrades behov inte ska styra övriga elevers akademiska behov och att skolan inte är till för att fostra socialt.

De som är emot inkludering befarar även att

- Elever i behov av särskilt stöd kan bli mer isolerade och segregerade i ett normalt klassrum än i en specialklass/grupp.
- Det finns risk för "dumpning" av barn med särskilda behov i vanliga klasser där de blir ignorerade och inte får kvalificerad hjälp.
- Inkluderingen riskerar att bli en placering utan innehåll, en fysisk närvaro utan sociala relationer. (s 232)

Slutligen är det viktigt att inse att inkludering är en ytterst komplex fråga. Det handlar inte enbart om var, i eller utanför den ordinarie gruppen, eleven undervisas. ”En elev kan vara rumsligt inkluderad, men ändå inte vara delaktig lärandemässigt och socialt” (Skolverket, 2008, s 80).

Metod

Teoretisk utgångspunkt

I och med att denna studie grundar sig på en enkätundersökning (bilaga 1) som bearbetats statistiskt, blir det naturligt att den övergripande forskningsansatsen har inslag av positivism där det ”verkliga” och ”säkra” framhålls (Lindholm, 2001). Om jag hade nöjt mig med att i analysen enbart utgå från resultatet av de fasta svarsalternativen i enkäten, hade nog studien stannat i det positivistiska fältet. Nu har jag även önskat att fläta in kvalitativa, humanistiska delar genom en öppen fråga och samtal, vilket gör att man i viss mån även kan skönja delar av hermeneutiken. Inom hermeneutiken uppstår förståelse i en pendling mellan helhet och delar. Meningen hos en del kan bara förstås om den sätts i samband med helheten. Olika hermeneutiska inriktningar kan beskrivas med hjälp av cirklar, en cirkel med en pendling mellan helhet och delar, en mellan förförståelse och förståelse och en tredje cirkel där förståelse uppstår i en pendling mellan förklaring och förståelse, mellan scientiska (naturvetenskapliga) och humanistiska metoder (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det är tankesättet kring den tredje cirkeln som man kan se spår av i min studie. Målsättningen har varit att till det rent vetenskapliga, statistiska, förklarande arbetssättet i studien, som kan betecknas som positivistiskt, foga ett uns av humanism för att få en tydligare bild och bättre kunna fastställa resultatet. Just detta tanke- och arbetssätt överensstämmer, i mitt tycke, väl med den ovan beskrivna tredje hermeneutiska cirkeln.

Den metodologiska ansatsen kan ses som abduktiv, alltså någonstans mellan induktiv (utgår från verkligheten) och deduktiv (utgår från teori). Vid utlämnandet av enkäten genomfördes informella intervjuer som senare utgjorde en av delarna i analysarbetet. Här var utgångspunkten verkligheten, ett induktivt arbetssätt. Jag har även utgått från ren teori i mina litteraturstudier, deduktion. Enkäten med de fasta svarsalternativen kan betraktas som abduktiv eftersom jag, vid bearbetningen av materialet, huvudsakligen tog hjälp av statistiska metoder (deduktivt) men även försökte väga in de kvalitativa data som samlats in genom den öppna frågan (induktivt). Alvesson och Sköldberg (2008) skriver i sin bok:

Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av studier av tidigare teori i litteraturen /.../ som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 56)

Epistemologiskt sett antar arbetet en empiristisk ton där tillgängliga fakta utformar min teori. Genom min enkätundersökning och de informella samtalen har jag genomfört en vetenskaplig undersökning av verkligheten.

Motivering av metod

Med utgångspunkt från den valda forskningsfrågan var bedömningen att det mest utslagsgivande sättet att komma så nära sanningen som möjligt var att utforma en bra enkät. Resultatet blev en strukturerad enkät med fasta svarsalternativ. Därmed blev det naturligt att bearbeta materialet statistiskt och undersökningen blev huvudsakligen kvantitativ. Förhoppningen var ändå att kunna väva in kvalitativa inslag. Valet föll på att i analysen väga in svaren på någon öppen fråga i enkäten samt de samtal som förts med rektor på varje skola kring de specialpedagogiska insatserna. Detta skulle ge ett visst kvalitativt inslag vilket är fullt möjligt enligt Trost (2008). Han menar att en undersökning inte nödvändigtvis behöver vara antingen kvantitativ eller kvalitativ utan att de kan användas i kombination med varandra. I detta sammanhang kan man ställa sig frågan huruvida det finns ”rena” kvantitativa respektive kvalitativa undersökningsmetoder (Åsberg, 2001). Med facit i hand upplever jag det som om undersökningen genomfördes enligt mina intentioner, alltså med kvantitativa metoder, men med kvalitativa delar.

Orsaken till att valet föll på just rektor för de informella intervjuerna var att jag, precis som Heimdal Mattson (2006), tror att det är skolledaren som har störst inblick i och styr upp den specialpedagogiska verksamheten på en skola. Eftersom enkäterna skulle lämnas till rektor personligen blev det ett ”gratis” tillfälle till samtal. Det blev uppenbart intressant att se om rektors uppfattning om skolans specialpedagogiska verksamhet och pedagogernas syn på den samma överensstämde.

Naturligtvis skulle jag kanske lika gärna kunnat få svar på mina frågeställningar genom att bara intervjua pedagoger vilket förmodligen hade resulterat i en undersökning mer åt det kvalitativa hållet, men skälen till att jag valde enkät istället för intervju är framför allt tre:

- Jag tror svaren blir ärligare i en anonym enkät.
- Jag kan vända mig till fler pedagoger, därigenom få fler svar och på så sätt kunna göra en bättre analys.
- En kvalitativ undersökning, där jag skulle få svar på samtliga mina frågeställningar, skulle enligt min bedömning bli oerhört omfattande tidsmässigt.

Enkät

Som mätinstrument för undersökningen valdes en strukturerad enkätundersökning (bilaga 1) där alla deltagare fick samma frågeformulär och förfarandet kring detta skulle vara så likvärdigt, standardiserat, som möjligt (Trost, 2007). Samtliga rektorer fick samma information genom telefonsamtal och brev och senare även deltagarna i form av ett missivbrev (bilaga 2).

Målsättningen med frågorna i enkäten var att de skulle formuleras tydligt men enkelt. Svarsalternativen var fasta och samma för samtliga enkätfrågor utom den sista som var en öppen fråga vilket Trost (2007) rekommenderar i sin bok om enkäter. Att ha ett tydligt, säkert (av anonymitetsskäl) och enkelt uppsamlingsförfarande sågs även det som en viktig del.

Det enkla, strukturerade och standardiserade tillvägagångssättet förväntades bidra till att så många deltagare som möjligt skulle fylla i enkäten under jämförbara förutsättningar. Anonymiteten beaktades av etiska skäl, men även för att få en hög svarsfrekvens med så ärliga svar som möjligt.

Vad gäller svarsalternativen valdes varianten att inte ha något ”vet ej”-alternativ. Fördelen med detta är att undersökningsdeltagaren manas ta ställning istället för att gömma sig bakom ett neutralt svarsalternativ. Nackdelen kan vara att det kanske verkligen är så att man inte vet eller kan ta ställning (Trost, 2007).

Enkäten provades innan utlämnandet på kollegor och goda vänner för att utformningen av missivbrev och frågor skulle vara tydlig och enkel.

Informella intervjuer

Vid överlämnandet av enkäter hos rektor genomfördes en kort, informell intervju på 14 av de 18 skolorna. På de resterande 4 skolorna var rektorn så upptagen att ett samtal inte var möjligt just då.

De frågor som ställdes var följande:

- Hur många speciallärare respektive specialpedagoger har ni knutna till skolan?
- Finns någon liten undervisningsgrupp på skolan?
- Hur upplever du att pedagogerna, generellt sett, vill arbeta med elever i behov av särskilt stöd?

Metodkritik

En nackdel med vald metod kan vara att nyanserna försvinner då man inte möter forskningsobjekten personligen. Vidare är resultatet i undersökningen oerhört beroende av utformningen av enkäten, vilka frågor som ställs och till vem, svarsfrekvensen och att inte felräkningar/felinmatningar görs för att undersökningen ska bli representativ (Trost, 2007; Alvesson & Skoldberg, 2008; Stukat, personlig kommunikation, 30 september, 2009). Trots dessa faktorer är det ändå min bedömning att en kvantitativ metod är att föredra i den här typen av studie. En av målsättningarna har varit att bevisa att ”...kvantitativa metoder har en given plats i samhällsvetenskapen...” (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2003, s 24).

Ganska många av deltagarna i den öppna frågan i undersökningen uttryckte att ”det går inte att svara så generellt på en så viktig fråga”. De menar att det ofta ”beror på” vad som är mest utvecklande för en elev och hur eleven i sin tur upplever den undervisningen.

Antalet svarsalternativ i varje fråga är 4; instämmer, instämmer delvis, instämmer i mycket liten grad och instämmer inte alls. Att inte ha något ”mellanalternativ” av typen ”vet ej” är ett medvetet val som av vissa kan kännas fel. Skälet är att man med ett sådant alternativ har möjlighet att strunta i att ta ställning om man tycker frågan är för invecklad. Å andra sidan kan det ju vara så att man verkligen inte vet vad man tycker (Trost, 2007).

I enkäten framgick tydligt vilka yrkeskategorier jag hade för avsikt att rikta mig till och att jag här skilde på förskollärare och lärare. Syftet med detta var att det kändes intressant att se om man kunde se skillnader och/eller likheter mellan dessa yrkeskategorier i inställningen till inkludering. Min inställning är annars att förskollärare också är lärare, vilket jag fick känslan av att några pedagoger markerat genom att fylla i lärare trots att man angav förskollärare då man fyllde i utbildning. Dessa var emellertid så få att min bedömning är att det inte påverkar resultatet.

Undersökningsgrupp och urval

I min undersökning har jag vänt mig till pedagoger på 18 grundskolor inom en kommun. Kommunen har drygt 144 000 invånare, ett stort och framgångsrikt universitet och ett brett näringsliv med teknik i spetsen.

Urvalet av skolor utgick från följande principer för att bli så representativt som möjligt:

- Skolor från olika områden rent geografiskt (1/3 innerstads-, 1/3 ytterområdes-, 1/3 landsortsskolor)
- Små respektive stora skolor inom varje område ovan (hälften skolor med mindre än 300 elever, hälften skolor med mer än 300 elever)
- F-6 skolor
- Kommunala skolor och friskolor, dock ej skolor med en specialinriktning, exempelvis religion, språk eller idrott eller skolor med speciell pedagogik, exempelvis Montessori eller Waldorf

Kommunens skolor delades in enligt ovanstående principer vilket resulterade i ett antal skolor i varje geografiskt område. Därefter gjordes ett obundet slumpmässigt urval (OSU) från varje område genom lottning för att få fram 3 skolor med färre än 300 elever och 3 skolor med fler, totalt 6 skolor från varje geografiskt område. I gruppen med landsbygdsskolor fanns bara 2 skolor med över 300 elever. Därav föll valet på den skola som låg närmast i elevantal, 286 elever.

En framlottad skola valdes bort då jag har personlig anknytning dit. Vidare justerades grundkriteriet F-9 skolor till F-6 skolor innan urvalet gjordes. Skälet var att antalet F-9 skolor i kommunen var för få.

Efter detta kontaktades rektor på respektive skola. Undersökningen presenterades och respon- sen var genomgående positiv. Två rektorer gjorde bedömningen att deras personalgrupp var för liten och nya skolor fick lottas in. Två rektorer uttryckte inledningsvis att pedagogernas arbetsbelastning var för stor för närvarande för att be dem fylla i en enkät. Men då de fått in- formation om undersökningens innehåll och syfte valde de ändå att delta.

Under rundringningen till rektorerna reviderades vidare målgruppen förskollärare till att även innefatta fritidspedagoger då det visade sig bli svårt att få ihop 6 på varje skola annars. Samt- liga rektorer ombads skicka en förteckning över sin personalgrupp, såvida hemsidan inte var aktuell, som grund för det fortsatta urvalet.

Slutligen skulle pedagoger på varje skola väljas ut för undersökningen. Som urvalsmetod an- vändes stratifierat urval. Pedagogerna delades upp i olika intressanta delgrupper, i det här fal- let personalkategorier; 6 förskollärare alt fritidspedagog, 6 grundskollärare med arbete i år 1- 3, 6 grundskollärare med arbete i år 4-6 och de speciallärare eller specialpedagoger som fanns knutna till skolan. Därefter användes åter OSU (obundet slumpmässigt urval) för att bestäm- ma vilka inom varje delgrupp som skulle få svara på enkäten (Stukát, 1993, 2005; Djurfeldt m fl., 2003). Totalt omfattade då slutligen undersökningen cirka 360 enkäter.

Genomförande

För att få ett naturligt tillfälle till samtal, levererade jag personligen enkäterna till respektive skola. På 14 av de 18 utvalda skolorna genomfördes en kort, informell intervju med rektorn. Enkäter (bilaga 1) med medföljande missivbrev (bilaga 2), påminnelser (bilaga 3) samt ett kort informationsbrev till rektor (bilaga 4) lämnades. Rektor ansvarade för att enkäten placerades ut i respektive pedagogs fack. Vissa av rektorerna uttryckte själva att de skulle trycka på värdet av att pedagogerna fyllde i enkäten, andra menade att bortfallet förmodligen skulle bli stort på grund av arbetsbelastningen.

Insamlingen på respektive skola skedde genom att pedagogen lämnade enkäten i rektors fack i ett slutet kuvert. Då en vecka återstod till inlämningsdagen kontaktades samtliga rektorer på nytt via mail. Eftersom undersökningen gjordes helt anonymt, och det inte framgick vem som inte svarat, lämnades en påminnelse ut till samtliga deltagande pedagoger om svarsfrekvensen var låg på en skola. Rektor skickade slutligen alla enkäter från skolan med internposten till utbildningskontoret i kommunen där de slutligen hämtades. Totalt lämnades slutligen 361 enkäter ut varav 224 besvarades.

Analys och bearbetning

För att analysera svaren i enkäterna matades materialet in i dataprogrammet SPSS. Inledningsvis lades alla frågorna in. I det läget gällde det att skapa användbara variabler som bidrog till att frågeställningarna verkligen besvarades vid olika typer av körningar, exempelvis i tabeller. Svarsalternativen för varje fråga kopplades till olika numeriska värden. Därefter matades enkätsvaren in i form av dessa värden där 1 stod för instämmer, 2 för instämmer delvis och så vidare. På vissa frågor skrevs svaren in med text, till exempel på frågan om utbildning. Eftersom man kan ha fler utbildningar tycktes det svårt att ha numeriska värden. Så här i efterhand inser jag att det hade varit helt möjligt eftersom alternativen inte blev så många. Varje enkät fick ett nummer för att jag sedan skulle kunna härleda svaren till rätt enkät. I analysarbetet användes sedan frekvenstabeller för att få svar på hur många eller hur stor andel av pedagogerna som svarat på en fråga samt vad de svarat. I korstabeller ställdes olika variabler mot varandra för att få en jämförelse. För att åskådliggöra förhållanden grafiskt användes stapeldiagram eller cirkeldiagram.

Bearbetningen av den öppna frågan i enkäten skedde genom att svaren matades in i ordbehandlingsprogrammet Word. Svaren återgavs inte i sin helhet utan sammanfattades mycket kort. Olika åsikter fick olika färg, exempelvis stod blå text för de som var positiva till specialundervisning. Detta bidrog till att det blev mer överskådligt då jag skulle analysera svaren. De informella intervjuerna med rektorerna sammanställdes också i dataprogrammet Word. Detta behövde inte färgläggas eftersom det endast var 14 intervjuer med bara tre frågor. Svaren återgavs inte exakt eftersom de inte tecknades ned ordagrant utan mer i stolpform. Inte heller gjordes någon inspelning. Mer om hur analysarbetet i undersökningen gick till finns beskrivet i början av resultatdelen.

Etiska överväganden

I en vetenskaplig studie är det av stor vikt att ta hänsyn till etiska aspekter. Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) har gett ut en skrift där man beskriver etiska krav för forskning (Stukát, 2005). Dessa regler är till viss del förlegade och används inte nu-

mera av Vetenskapsrådet enligt deras hemsida (<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>). Trots detta har jag valt att ha dessa principer som grund för arbetet med enkäten då vi behandlat dessa under utbildningstiden.

Informationskravet

I ett missivbrev, som följde enkäten då den delades ut, presenterade jag mig och informerade deltagarna om studiens syfte och tillvägagångssättet för densamma. Det framgick dessutom att undersökningen var frivillig.

Utöver detta erhöll rektor på varje skola ett följebrev med instruktioner och adressen till utbildningsförvaltningen dit de slutligen skulle skicka de inkomna frågeformulärens.

Samtyckeskravet

I ett telefonsamtal med rektor träffades en överenskommelse över om skolan skulle delta i undersökningen eller ej. Varje deltagare hade sedan möjlighet att själv välja om de skulle fylla i enkäten.

I ett fall valdes en slumpmässigt utvald skola bort då jag hade personlig anknytning till denna och deltagare annars riskerade att hamna i någon form av beroendeförhållande.

Konfidentialitetskravet

I missivbrevet beskrevs att undersökningen skulle göras helt anonymt och att materialet skulle behandlas konfidentiellt. Uppsamlingsförfarandet var noga genomtänkt för att varje deltagare skulle känna sig helt bekväm vad gällde anonymiteten. Enkäten lades i ett slutet kuvert i rektors fack som sedan skickade in samtliga till utbildningsförvaltningen. Genom detta framgick det inte från vilken skola de olika enkäterna kom då jag slutligen hämtade samtliga.

Den kommun där undersökningen är genomförd är avidentifierad och därmed kan en korrekt referens rörande kommunens skolplan inte lämnas vare sig i text eller i referenslistan.

Nyttjandekravet

Den information som samlades in med hjälp av enkäterna ska bara användas för forskningsändamål. Den ska inte användas för kommersiella ändamål eller för andra syften som inte är vetenskapliga.

Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet

Med reliabilitet vill vi mäta hur tillförlitligt ett valt mätinstrumentet är. *Hur* mäter vi det vi vill pröva och hur bra är det sättet (Djurfeldt m fl., 2003)? I en kvantitativ undersökning är tanken att man ska kunna mäta sig fram till ett resultat på ett så standardiserat sätt som möjligt. Då blir reliabiliteten stor (Trost, 2007). Kvaliteten på undersökningen beror helt på graden av säkerhet i informationen som samlats in (Patel & Davidsson, 2003).

Den enkätundersökning som utförts i denna studie måste betraktas som standardiserad då enkäten varit utformad med fasta svarsalternativ. Anonymiteten har satts i fokus och bland annat av det skälet har många svarat. Trots detta finns det förhållanden som påverkar tillförlitligheten av enkäten.

För det första är det utformningen av enkäten. Här har jag valt samma fasta svarsalternativ för samtliga enkätfrågor utom den sista öppna frågan. De fyra alternativa svaren ger inte möjlighet att inte ta ställning i en fråga, det finns inget ”vet ej” alternativ. Detta kan sänka reliabiliteten.

ten. Å andra sidan kanske det alternativet hade använts i för hög grad om det funnits med så att reliabiliteten av det skälet skulle bli lägre. Min bedömning är att svarsalternativen fungerat bra eftersom det inte är vid så många tillfällen som en person hoppat över en fråga. I de 224 inkomna enkäterna med 14 frågor per enkät finns totalt 3136 möjliga tillfällen att hoppa över en fråga. Endast 23 frågor är överhoppade *eller* ifyllda med fler än ett svarsalternativ så de inte är inmatade i bearbetningsprogrammet. Vidare är det ytterst få som kommenterat utformningen av enkätfrågorna i den öppna frågan. Detta tyder på en god reliabilitet vad det gäller just enkätutformningen och informationen kring hur den skulle fyllas i.

För det andra bör man ta ställning till i vilken grad den öppna frågan påverkar reliabiliteten. I denna studie blir en osäkerhet i reliabiliteten här tydlig. I cirka 12 % av de inkomna enkäterna uttrycker man att det är svårt att svara på enkäten. Man menar att det är svårt att svara så generellt på en så komplex fråga. Någon skriver: ”Det känns frustrerande att så enkelt belysa så viktiga frågor med så övergripande svar”. Någon annan menar att det är ”...lite för styrande och för vida frågor. Menar du att en elev hela tiden ska vara i särskild undervisning eller klass?” Då man läser denna typ av kommentarer blir svårigheterna i att fylla i enkäten tydliga på ett konkret vis.

Jag kan hålla med svarspersonerna ovan om att det blir frustrerande att svara generellt på så viktiga frågor. Speciellt då det inte fanns möjlighet till någon kommentar i anslutning till varje fråga. Men det fanns skäl till detta. Dels att enkäten skulle vara enkel att fylla i, men även att man skulle ”tvingas” ta ställning på ett tydligare sätt. Och det är ytterst få som ändå valt att skriva en kommentar i anslutning till frågan. När det gäller den andra här återgivna kommentaren kring vida frågor, håller jag också med. Skälet till detta var just att betrakta frågan kring inkludering ur ett övergripande perspektiv. Dessutom var frågorna styrande då de var formulerade som påståenden, för eller emot inkludering. Förhoppningen var att få en högre reliabilitet genom att ”tvinga” fram ett ställningstagande hos svarspersonerna. Samtidigt kan det ju förhålla sig så att svaren på så sätt blir missvisande och inte egentligen motsvarar det svarspersonen anser. Då blir ju reliabiliteten låg. Trots detta ser jag även i detta avseende reliabiliteten som ganska hög av samma skäl som tidigare, att så många svarade på samtliga enkätfrågor.

För det tredje bör man vara medveten om svårigheten i att göra en korrekt bedömning i vad som är rätt eller fel strategi för att nå så hög reliabilitet som möjligt. Det gäller såväl vid utformandet av enkäten som vid bearbetningen av densamma. Då jag dragit slutsatser rörande mina forskningsfrågor har det därför känts viktigt att samtidigt kontrollera signifikansen (säkerheten) för exempelvis en korstabell från vilken slutsatser hämtas. Härigenom kan man lättare konstatera om man når svaren på arbetets frågeställningar genom den utförda enkätundersökningen.

Slutligen fanns ytterligare en datainsamlingsmetod nämligen samtalen med rektorerna. Dessa anser jag inte har påverkat reliabiliteten i någon högre grad då så lite information egentligen kom in. Så som sammanfattande bedömning anser jag reliabiliteten som tämligen god, det vill säga mätinstrumentet visade sig vara ganska tillförlitligt.

Validitet

Hur väl ger frågorna i enkäten svar på det jag vill undersöka kan man då fråga sig? Med validitet avses hur giltigt det vi mäter eller vill undersöka är (Djurfeldt m fl., 2003). Mäts det som avses att mätas, mäts rätt saker? En förutsättning för bra validitet för det som undersöks är en

hög reliabilitet. Mätinstrumentet måste vara så säkert som möjligt annars blir ändå inte undersökningen tillförlitlig trots en hög validitet. Men ett utmärkt mätinstrument, hög reliabilitet, räcker inte för att validiteten ska bli hög. Rätt saker måste mätas (Stukát, 2005).

Den metod jag valt kan betraktas som en form av triangulering; enkäten tillsammans med den öppna frågan, de informella intervjuerna och litteraturstudierna. Eftersom jag upplevt att detta gett möjligheter att få svar på studiens frågeställningar, om än inte helt fastställda, så känns det som om det jag avsett att mäta också mätts med detta undersökningssätt. Validiteten är ganska god i studien.

Generaliserbarhet

I vilken grad kan resultatet i studien generaliseras? Gäller resultatet för pedagoger i allmänhet eller bara för den utvalda undersökningsgruppen?

För att kunna göra en bedömning av generaliserbarheten kan man bland annat titta på urval och bortfall. Eftersom det i det här fallet var omöjligt att genomföra en totalundersökning, det vill säga fråga alla pedagoger i Sverige i de utvalda yrkesgrupperna, genomfördes ett slumpmässigt urval som tidigare beskrivits (Patel & Davidsson, 2003). Urvalet visade sig även efter bortfallet på 38 % vara fördelat på ett representativt sätt (se tabell 2, s 23). En brist i undersökningen är dock att männen varit få. Men i och med att urvalet var slumpmässigt och männen representerar så liten del av de anställda i de valda årskurserna var det en naturlig följd av detta. För att stävja snedfördelningen av kön hade man kunnat ha män som en delgrupp från början varifrån det slumpmässiga urvalet gjorts. Något annat som talar mot generaliserbarheten är även att undersökningen är liten. Sammanfattningsvis ser jag ändå detta stickprov bland pedagoger vara relativt generaliserbart till den totala populationen av pedagoger i årskurserna F-6 i den undersökta kommunen (Patel & Davidsson, 2003; Stukát, 2005).

Bortfall

Totalt lämnades 361 enkäter ut. Av dessa besvarades 224 enkäter, vilket motsvarar en svarsfrekvens på ca 62 %. Vid en analys av bortfallet framkom att de som lämnat in enkäten var 58 % av lärarna (123 av 213), nästan 61 % av förskollärarna och fritidspedagogerna (65 av 107) och 85 % av speciallärarna (35 av 41). En person hade inte uppgivit yrkestillhörighet.

Vid rundringningen till rektorerna fick jag uppfattningen att arbetsbelastningen generellt sett bland pedagogerna var stor för tillfället. Det var även så att vissa av rektorerna initialt var mycket tveksamma till att delta i undersökningen av det skälet, och betonade att man inte kunde driva att pedagogerna skulle lämna in enkäten. Min bedömning är då att svarsfrekvensen är relativt god.

Varför pedagogerna trots hög arbetsbelastning valde att besvara enkäten tror jag kan bero på att inkludering är ett område man som pedagog funderar mycket kring. Man ser det som något som är både intressant och nödvändigt att diskutera. Vidare tror jag att man känt att identiteten varit skyddad genom goda anonymitetsrutiner.

Resultatredovisning

I denna resultatdel beskrivs inledningsvis vilka som besvarat enkäten med avseende på kön, ålder, yrke, utbildning, erfarenhet, ämneskompetens, stadietillhörighet och arbetsplatsens geografiska läge. Därefter följer ett avsnitt med jämförelser av de olika pedagoggruppernas inställning till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina ordinarie grupper. Vid denna jämförelse har jag använt begrepp och metoder som jag först vill beskriva.

Jämförelserna har huvudsakligen skett genom att göra korstabeller i dataprogrammet SPSS där jag kunnat jämföra hur olika variabler förhåller sig till varandra. Exempelvis kan det vara kön som en variabel och positiv inställning till inkludering som en andra variabel. Då man framställer en korstabell i programmet kan man även kontrollera signifikansen med hjälp av Pearsons Chi-square, det vill säga hur tillförlitlig en korstabulering blir. Står slumpen för en stor del vid resultatberäkningen eller kan man betrakta resultatet som relativt säkert? Ligger resultatet på ett sådant test under 0,05 (p-värde) föreligger signifikanta (säkerställda) skillnader mellan, som i det här fallet, män och kvinnor. Ju mer över 0,05 man kommer, desto större osäkerhet finns det i resultatet.

För att få en variabel som är positiv till inkludering och en som är positiv till enskild undervisning har jag summerat ett antal enkätfrågor. För den första kategorin är det fråga 1, 5, 7 och 12 (bilaga 5) och för den andra fråga 2, 3, 6 och 8 (bilaga 6). I vissa fall har även enskilda frågor använts som variabel. Vilken fråga har då angivits.

Resultatet grundar sig förutom på körningar och tolkningar i dataprogrammet SPSS på analyser av svaren på den öppna frågan i enkäten. De informella intervjuerna/samtalen med rektorerna finns också med för att få ytterligare en infallsvinkel.

Beskrivning av deltagarna i undersökningen

Målgruppen för denna studie är som tidigare beskrivits olika kategorier av pedagoger för år F-6. De arbetar i olika typer av upptagningsområde, såväl landsbygd, ytterområde som innerstad.

Utav 224 inkomna enkäter var 194 kvinnor och 29 män. Detta motsvarar 86,6 respektive 12,9 % av det totala antalet enkäter. Hade andelen män understigit 10 % hade resultatet i jämförelsen mellan män och kvinnor inte blivit särskilt intressant då männen blivit för få för att statistiken ska bli trovärdig. En person hade inte uppgivit kön i sin enkät.

Åldern på de svarande var relativt hög, 34,8 % var 56 år eller äldre och endast 13,3 % var 35 år eller yngre. Bland de yngre fanns jämförelsevis stor andel män, 25 % av männen var 35 år eller yngre. Motsvarande siffra för kvinnorna var 11,8 %. Som framgår i tabell 1 nedan så var det 222 personer som uppgav ålder.

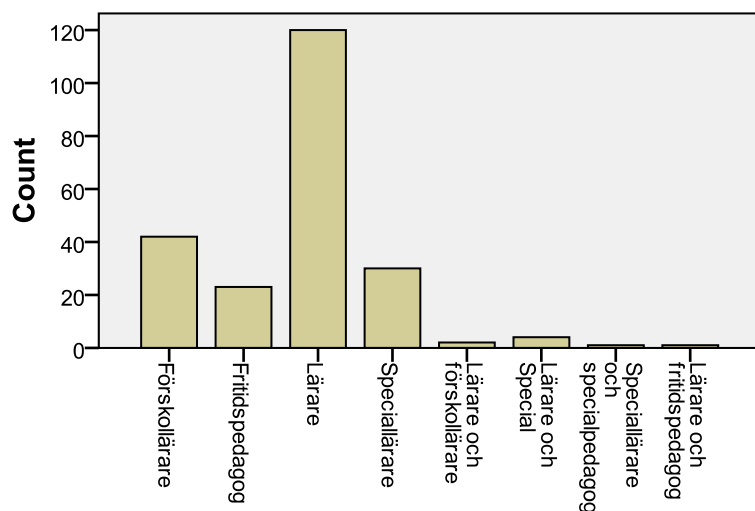
Tabell 1 Korstabell över ålder och kön

Hur gammal är du? * Är du man eller kvinna?			
	Är du man eller kvinna?		Total
	Man	Kvinna	
Hur gammal är du? 25 eller yngre	0	1	1
26-35	7	22	29
36-45	4	53	57
46-55	4	53	57
56 eller över	13	65	78
Total	28	194	222

En naturlig följd av den höga åldern bland deltagarna var att yrkeserfarenheten också var hög. 46,4 % av pedagogerna hade arbetat 26 eller fler år i sitt yrke. Här kan det förhålla sig så att vissa kanske bytt yrkesroll inom skolan inom den tiden vilket någon också uppgav. Trots det kan man konstatera att erfarenheten inom skolan som helhet var hög. 21,2 % av deltagarna hade 10 år eller färre i yrket.

Då man tittar på yrkesrollerna utifrån de inkomna svaren fördelade de sig enligt tabellen nedan.

Figur 1 Fördelning av yrkesroller



Observera att fördelningen i yrken inte motsvarar de kategorier som var utgångspunkten i urvalet. Där utgjorde förskollärare och fritidspedagoger en urvalskategori, lärare i F-3 en, lärare i 4-6 en och speciallärare och specialpedagog en kategori, det vill säga fyra olika kategorier. Då urvalet för enkäten gjordes var målsättningen att få en så representativ fördelning av deltagarna som möjlig. Lärarstapeln ovan ser oproportionerligt hög ut eftersom den består av både F-3 och 4-6 lärarna. Förskollärare och fritidspedagoger tillhörde å andra sidan samma kategori i urvalet, men delades här upp på två staplar utifrån sina egentliga yrken.

För att ytterligare tydliggöra förhållandet mellan yrkesgrupperna har de slagits samman till urvalsgrupper i tabellen nedan. De fetmarkerade siffrorna visar att fördelningen mellan tre av de fyra urvalskategorierna är relativt jämn. Gruppen speciallärare/specialpedagog är underrepresenterad då det fanns så få på de aktuella skolorna.

Tabell 2 Korstabell över urvalskategorier och årskurstillhörighet

	Urvalskategorier			Total
	Förskollärare /Fritidspedagog	Lärare	Speciallärare /Specialpedagog	
I viken årskurs arbetar du? F-3	55	57	13	125
4-6	3	52	11	66
Båda	5	14	11	30
Total	63	123	35	221

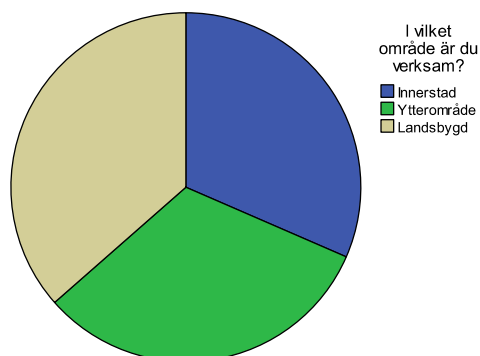
Bland lärarna finns, som framgår ovan, både F-3 och 4-6 lärare. 45,8 % av lärarna arbetar i år F-3 och 43,3 % arbetar i år 4-6. Återstående 10,8 % har sin tjänst i båda stadierna. Specialpedagoger fanns inte representerade bland enkäterna som kommit in, utan kategorin som främst riktar sig till elever i behov av särskilt stöd representeras av speciallärare. En person arbetar som speciallärare och specialpedagog och en person har specialpedagogutbildning men arbetar som speciallärare. På en enkät fanns inte yrkesroll angivet och två av de svarande hade inte uppgivit i vilken årskurs man arbetade.

Intressanta iakttagelser man kan utläsa när det gäller utbildning är att det är 7,1 % av de som arbetar som förskollärare som har lärarutbildning och det är 4,3 % av fritidspedagogerna som har en förskolläraryt utbildning. Vidare är det nästan hälften av de som tjänstgör som speciallärare, 46,6 %, som enbart har lärarutbildning. Resterande del av speciallärarna är utbildade.

På frågan om det är något särskilt ämne man är engagerad i är det vanligaste svaret matematik och svenska, 15,6 % av de svarande. Det näst vanligaste svaret var svenska (10,3 %) och därefter kommer matematik (5,8 %).

Om man tittar på hur de inkomna enkäterna fördelas geografiskt kan man konstatera att fördelningen är jämn men med något högre svarsfrekvens från landsbygdsområdet.

Figur 2 Cirkeldiagram över geografisk fördelning av inkomna enkäter



Skillnader och likheter i inställning till inkludering

Jämförelse mellan män och kvinnor

Männen utgjorde 12,9 % av de som svarat. Eftersom de utgör en så liten andel bör man ta dessa resultat under beaktande.

I jämförelsen mellan mäns och kvinnors inställning till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie gruppen kan man utläsa att män är mer positiva till det än kvinnor (se tabell 3).

Tabell 3 Korstabell över positiv inställning till inkludering och kön

Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.

Är du man eller kvinna?

			Är du man eller kvinna?		Total
			Man	Kvinna	
Enkätfråga 1:	Instämmer	Count	14	43	57
		% within	48,3%	22,2%	25,6%
Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.	Instämmer delvis	Count	11	136	147
		% within	37,9%	70,1%	65,9%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	4	11	15
		% within	13,8%	5,7%	6,7%
	Instämmer inte alls	Count	0	4	4
		% within	,0%	2,1%	1,8%
Total		Count	29	194	223
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Om man lägger samman enkätfrågor som beskrivits inledningsvis i denna resultatdel för att få en inriktning som är positiv (bilaga 5) och en som är negativ till inkludering (bilaga 6), framstår samma mönster. Då jag slog samman enkätfråga 1, 5, 7 och 12 som frågor som tydligt är för inkludering av eleven i den ordinarie gruppen, så framträdde en skala från 4 till 16 där 4 stod för mest positiv. Vid värdet 4, där man instämmer helt på alla punkter, är det 1 man av 29 och 3 kvinnor av 194 som svarat så, vilket kanske inte säger speciellt mycket. Går man där- emot upp till värdet 7, som fortfarande måste betraktas som väldigt positiv till inkludering, är det 16 män av 29 och 51 kvinnor av 194. Dessa siffror motsvarar 57,1 % av männen och 27,5 % av kvinnorna vilket ger en något tydligare bild. Det är alltså mer än dubbelt så stor procentandel av männen som är positiva jämfört med kvinnorna. Om man provar signifikansen på detta resultat, alltså testar i vilken grad slumpen påverkar resultatet, ser man att säkerheten är god. Denna korstabulering har en signifikans på 0,07 enligt Pearsons Chi-square för den av fyra frågor sammanslagna variabeln och under 0,05 om man använder enbart enkätfråga 1 där det påstås att elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt bör undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.

Om jag på motsvarande sätt lägger samman frågorna 2, 3, 6 och 8 som ställer sig positiva till specialundervisning, och alltså inte är lika positiva till att eleven är i sin ordinarie grupp, är tendensen även här att män är mer positiva till inkludering (bilaga 6). Vid värde 7 i tabellen är det 58,6 % av männen och kvinnorna 65,4 % av kvinnorna som är positiva till specialundervisning. Här är emellertid signifikansen inte lika god, 0,195 i p-värde.

Kvinnorna anser i något högre grad än männen att klassläraren inte har tillräcklig kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd (bilaga 7). Det kan vara en orsak till att kvinnorna inte är lika positiva som männen till inkludering. Den hypotesen stärks av att det i stort sett uteslutande är kvinnor som trycker på pedagogens kompetens i den öppna frågan i enkäten. Ett exempel på detta är följande uttalande:

Elever i behov av särskilt stöd mår nog bäst av att gå i ordinarie undervisningsgrupp men ordinarie pedagog har varken tid eller resurser att tillgodose behoven. Med mer kompetent personal går det att tillgodose behoven och låta eleverna gå i ordinarie grupp.

Resultatet vad gäller mäns och kvinnors inställning är emellertid inte helt entydigt. Större procentandel av männen, om än marginellt större, ställer sig positiva till enskild undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Eftersom skillnaden mellan könen här är så marginell kan resultatet vara missvisande och uttryck för det förhållandevis lilla antal män som deltagit i undersökningen. Men männen tycker dessutom i högre grad än kvinnorna att om en elev behöver mycket extra stöd för att nå kunskapsmålen så bör man hitta andra undervisningsformer än den ordinarie gruppen (bilaga 8). En orsak till det kan vara att det framgår att männen även tycker att det är svårt som klasslärare att tillgodose behoven hos elever i behov av särskilt stöd (bilaga 9). Skillnaderna mellan könen är här dock obetydlig.

Slutsatsen man kan dra av detta resonemang är att män förmodligen generellt sett är mer positiva till inkludering i ordinarie grupp än kvinnor, men att det är ett svårtolkat resultat på grund av att männen är förhållandevis få. Å andra sidan visar sig resultatet ganska säkert vid test av signifikansen. Vidare kan man utläsa att både män och kvinnor är positiva till enskild undervisning då det förefaller vara det bästa för eleven (bilaga 6).

Jämförelse mellan pedagogers ålder och yrkeserfarenhet

Som tidigare nämnts råder ett samband mellan pedagogens ålder och yrkeserfarenheten, men man kan även lägga märke till att det finns äldre pedagoger som inte har så lång yrkeserfarenhet, det vill säga som har studerat på äldre dagar. Detta kan vara en effekt av den rekrytering till lärarutbildningen som ägde rum för cirka tio år sedan. Utav 46-55-åringarna var det 21,1 % som hade en yrkeserfarenhet som var 15 år eller kortare. För de som var 56 år eller äldre var samma siffra 6,4 % (se tabell 4).

Tabell 4 Korstabell över ålder och yrkeserfarenhet

Hur många år har du varit verksam i yrket? * Hur gammal är du?

			Hur gammal är du?					Total
			25 eller yngre	26-35	36-45	46-55	56 eller över	
Hur många år har du varit verksam i yrket?	5 år eller under	Count	1	13	3	3	0	20
		% within	100,0%	44,8%	5,3%	5,3%	,0%	9,0%
	6-10	Count	0	11	10	5	1	27
		% within	,0%	37,9%	17,5%	8,8%	1,3%	12,2%
	11-15	Count	0	5	20	4	4	33
		% within	,0%	17,2%	35,1%	7,0%	5,1%	14,9%
	16-20	Count	0	0	15	4	1	20
		% within	,0%	,0%	26,3%	7,0%	1,3%	9,0%
	21-25	Count	0	0	9	9	1	19
		% within	,0%	,0%	15,8%	15,8%	1,3%	8,6%
	26 eller över	Count	0	0	0	32	71	103
		% within	,0%	,0%	,0%	56,1%	91,0%	46,4%
	Total	Count	1	29	57	57	78	222
		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Då man samkör ålder och positiv inställning till inkludering i den ordinarie gruppen (enkätfråga 1) kan man uppmärksamma att de äldsta, 56 år och över, samt de pedagoger som befann sig i åldersspannet 26-35, var mest positiva om jag bedömer att man har en positiv inställning om man svarar instämmer eller instämmer delvis (se tabell 5). De äldsta är mest positiva. Samma sak påvisas om man istället för fråga 1 använder den av fyra frågor sammanslagna variabeln kring positiv inställning till inkludering i ordinarie gruppen och utgår från värde 7 som tidigare, där 4 är instämmer och 16 är instämmer inte alls. Då var 46,5 % positiva i åldern 26-35 år och i åldern 56 år eller mer var 35,6 % positiva. Detta är att jämföra med åldersspannen 36-45 (22,2 %) och 46-55 (25 %). Här är alltså de yngre mest positiva.

En av orsakerna till att yngre pedagogerna har denna inställning är förmodligen en nyare utbildning med en mer aktuell syn på inkludering. Att de äldsta också är relativt positiva skulle kunna vara en effekt av lång yrkeserfarenhet och därmed erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Någon direkt koppling mellan denna erfarenhet och inställning kunde dock inte direkt utläsas eftersom även de yngsta och mest oerfarna hade en positiv inställning.

Tabell 5 Korstabell över positiv inställning till inkludering och ålder

Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp. *

			Hur gammal är du?					Total
			25 eller yngre	26-35	36-45	46-55	56 eller över	
Enkätfråga 1 Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordi- narie undervisnings- grupp.	Instämmer	Count	0	10	9	12	25	56
		% within	,0%	34,5%	15,8%	21,1%	32,1%	25,2%
	Instämmer delvis	Count	1	16	43	39	48	147
		% within	100,0%	55,2%	75,4%	68,4%	61,5%	66,2%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	0	2	5	5	3	15
		% within	,0%	6,9%	8,8%	8,8%	3,8%	6,8%
	Instämmer inte alls	Count	0	1	0	1	2	4
		% within	,0%	3,4%	,0%	1,8%	2,6%	1,8%
	Total	Count	1	29	57	57	78	222
		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Jämförelse mellan olika yrkesgrupper i skolan

Då man närmare analyserar de olika yrkesgruppernas syn på att ha elever i behov av särskilt stöd inkluderade i den ordinarie gruppen, framträder ett tydligt mönster. Om man granskar fråga 1 som talar för att inkludering är något positivt och sedan enbart tittar på de som helt håller med om detta (instämmer), visar sig en stor likhet mellan svaren från förskollärare, fritidspedagoger och speciallärare. Hos dessa uppgår svarsfrekvensen per yrkesgrupp till 28,6 % (förskollärare), 30,4 % (fritidspedagog) och 30,0 % (speciallärare). Bland lärarna däremot är det betydligt färre, 21,7 %. Om man däremot tar med svarsalternativet instämmer delvis så ligger de fyra yrkesgrupperna i stort sett jämnt fördelade i sin åsikt med en svarsfrekvens på mellan 90 och 96 %.

Signifikansen, tillförlitligheten, i jämförelsen ovan är dock inte så god som då jämförelse görs av mäns och kvinnors inställning i samma fråga; 0,96 i p-värde i jämförelsen ovan och 0,003 då man tittar på inställningen hos könen.

Även vid jämförelse av de hopslagna frågorna positiva till inkludering och yrkesgrupperna uppdelade i urvalskategorier föreligger samma förhållande som beskrivits ovan (se tabell 6).

Tabell 6 Korstabell över positiv inställning till inkludering och yrke

Positiv till inkludering * Urvalskategorier

		Urvalskategorier			Total
		Förskollärare /Fritidspedagog	Lärare	Speciallärare /Specialpedagog	
Positiv till inkludering 4,00	Count	2	2	0	4
	% within	3,3%	1,7%	,0%	1,9%
5,00	Count	3	2	2	7
	% within	4,9%	1,7%	6,3%	3,3%
6,00	Count	6	11	7	24
	% within	9,8%	9,2%	21,9%	11,3%
7,00	Count	7	21	4	32
	% within	11,5%	17,5%	12,5%	15,0%
8,00	Count	21	38	7	66
	% within	34,4%	31,7%	21,9%	31,0%
9,00	Count	7	18	4	29
	% within	11,5%	15,0%	12,5%	13,6%
10,00	Count	7	12	2	21
	% within	11,5%	10,0%	6,3%	9,9%
11,00	Count	3	5	3	11
	% within	4,9%	4,2%	9,4%	5,2%
12,00	Count	3	6	1	10
	% within	4,9%	5,0%	3,1%	4,7%
13,00	Count	1	4	0	5
	% within	1,6%	3,3%	,0%	2,3%
14,00	Count	0	1	2	3
	% within	,0%	,8%	6,3%	1,4%
16,00	Count	1	0	0	1
	% within	1,6%	,0%	,0%	,5%
Total	Count	61	120	32	213
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Om man vänder på tankesättet och synar inställningen till specialundervisning, kan man först konstatera att pedagogerna generellt sett är positiva framför allt till enskild undervisning av

speciallärare. Här framträder emellertid speciallärarna som mest positiva och fritidspedagogerna som låg i topp i förra stycket är minst positiva.

Man kan alltså även här, precis som när det gällde jämförelsen mellan mäns och kvinnors inställning, utläsa en kluvenhet bland pedagogerna till vad som är bäst för en elev, inkludering eller ej. Dock framstår det att det är fritidspedagoger, förskollärare och speciallärare som är de yrkesgrupper som är mest positiva till inkludering i den ordinarie gruppen. Det finns likheter i deras inställning.

Stadietillhörighet och ämneskompetens

Nedan framgår vilka yrkesgrupper som ingått i undersökningen och var inom skolan de arbetar. Av tabellen framgår att lärare 1-3, lärare 4-6 och fritidspedagog/förskollärare utgör tre ungefär lika stora grupper bland de svarande vilket är en fördel vid en jämförelse av uppfattning.

Tabell 7 Korstabell över yrkesgrupp och stadietillhörighet

Vad arbetar du som? * I viken årskurs arbetar du?	I viken årskurs arbetar du?			Total
	F-3	4-6	Båda	
Vad arbetar du som? Förskollärare	36	2	2	40
Fritidspedagog	19	1	3	23
Lärare	55	52	13	120
Speciallärare	12	8	10	30
Lärare och förskollärare	1	0	1	2
Speciallärare och specialpedagog	0	0	1	1
Lärare och fritidspedagog	1	0	0	1
Lärare och speciallärare	1	3	0	4
Total	125	66	30	221

Vid jämförelse av positiv inställning till inkludering och stadietillhörighet framkommer att inställningen är relativt lika för de olika stadierna (se tabell 8). Trots att yrkeskategorierna inte framgår i tabellen kan man av detta dra en slutsats, nämligen att lärarna i år F-3 är minst positiva till inkludering. Det blir uppenbart genom att det vid den tidigare jämförelsen av yrkesgrupperna framkom att förskollärare och fritidspedagoger var de som var mest positiva. Dessa yrkesgrupper återfinns huvudsakligen i år F-3 vilket borde innebära att det är lärarkategorin som drar ner resultatet vid denna jämförelse mellan stadierna.

Tabell 8 Korstabell över positiv inställning till inkludering och stadietillhörighet

Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp. *

I viken årskurs arbetar du?

			I viken årskurs arbetar du?			Total
			F-3	4-6	Båda	
Enkätfråga 1	Instämmer	Count	29	16	11	56
	Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.	% within	23,2%	23,9%	36,7%	25,2%
	Instämmer delvis	Count	85	44	18	147
		% within	68,0%	65,7%	60,0%	66,2%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	7	7	1	15
		% within	5,6%	10,4%	3,3%	6,8%
	Instämmer inte alls	Count	4	0	0	4
		% within	3,2%	,0%	,0%	1,8%
Total		Count	125	67	30	222
		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hur sambanden ser ut beroende på vilket eller vilka ämnen man huvudsakligen är engagerad i visade sig svår att utläsa. Frågan lades upp som en stringent variabel i SPSS, vilket innebar att det uppstod oerhört många olika ämneskombinationer och det svårt att få någon överblick. Vad man kan se är att bland dem som enbart var engagerade i något av kärnämnen, så såg det ut som om de pedagoger som hade svenska som sitt huvudsakliga engagemang var de som var mest positiva till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie gruppen. Även när man lade samman ämneskombinationer där svenska respektive matematik eller engelska ingick och jämförde så blev slutresultatet detsamma. Pedagoger med någon form av engagemang i svenska var mest positiva till inkludering tätt följd av matematikpedagogerna. Detta resultat kan dock inte betraktas som signifikant då p-värdet är 0,394 vilket innebär att slumpen påverkar i ca 40 % av fallen.

Den öppna frågan

Av de 224 inkomna enkäterna var det 110 personer som svarat på den öppna frågan vilket motsvarar ungefär hälften. Det man skriver handlar mest om vikten av att bedöma varje elev utifrån dess behov och att med utgångspunkt i det avgöra var eleven ska få sin undervisning. De flesta uttrycker tankar om att eleven bör vara i sin klass så långt det är möjligt, inte minst av sociala skäl, men ofta kan det vara en förutsättning för elevens kunskapsinhämtande att få enskild undervisning av en speciallärare. Man menar att elever har så olika behov så att det inte går att generalisera kring vad som är bäst.

Något man anser vara viktigt är kompetensen hos lärarna och deras förmåga att tillrättalägga undervisningen för vars och ens behov. Här efterlyser man kompetensutveckling för att inkluderingen ska fungera bra för eleverna. En kvinnlig lärare i år 4-6 skriver:

Min uppfattning är att elever med särskilda behov sällan får bra och rätt undervisning. Pengar styr deras hjälp och okunskap om hur de ska undervisas finns. Många gånger "hålls" de barnen kvar i en ordinarie grupp vilket inte hjälper dem och gruppen kan påverkas också!

Några menar att det inte är kompetensen hos pedagogerna som brister utan att det är tiden som inte finns för eleverna som är det stora problemet. Man betonar att det är svårt för pedagogerna att hinna med att individualisera i de stora barngrupperna med få pedagoger. Av dessa skäl kan det ofta vara bäst för en elev i behov av särskilt stöd att få enskild undervisning. Få pedagoger skriver om att det vore att föredra att specialläraren fanns tillgänglig i klassen. Det är ingen som förordar fasta särskiljda undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd generellt sett. Däremot skriver någon om elever i mycket stora svårigheter:

Ibland kan det vara svårt att inkludera elever med mycket stora svårigheter. Det är svårt att "räcka till som lärare" trots intresse och handledning och extra material som är anpassat för elevens behov. Jag tror att det känns hopplöst ibland både för pedagogen och för eleven. /---/ Jag har upplevt barn som bara "sitter med" i klassrummet. Det går dem "över huvudet". Det mesta är för svårt och de får inget sammanhang och upplever en frustration när de inte kan lika mycket som kamraterna. Speciellt blir det svårt på mellanstadiet då kamraterna "drar ifrån". /---/ Jag upplever att det anses fult att vara i liten grupp men måste det vara det?

En annan tanke som kommer fram i den öppna frågan är om och hur de andra eleverna i gruppen berörs av att ha elever i behov av stöd inkluderade i sin klass. Flera pedagoger menar att de andra eleverna inte ska behöva påverkas av detta. En manlig lärare skriver:

Det kan vara bra för dessa elever att ingå i en vanlig klass. Frågan hur det är för övriga elever glöms ofta bort och då menar jag inte de elever som är starka kunskapsmässigt. Det kräver mer resurs som inte finns när elever med speciella behov finns i klassen.

Ett par pedagoger förordar flexibilitet i grupperna som en lösning på inkluderingsproblematiken.

Det bästa är att kunna ha en flexibilitet gällande klass/gruppundervisning beroende på var svårigheterna finns. Dessutom är svaren olika från barn till barn – de är individer och vad som är bäst för dem är olika från fall till fall.

Ordinarie undervisningsgrupp behöver ju ej vara en ex "4 B klass". Man ju ha olika ämnen som är ordinarie, men gruppindelningarna är ej statiska i alla ämnen hela dagen. Det gör att alla barn går till sin ordinarie undervisningsgrupp för aktuell lektion, och ingen går ifrån "sin klass". Så tänker jag och då var det lite svårt att svara klart på frågorna.

Sammantaget kan man konstatera att många pedagoger utstrålar en uppgivenhet över dagens situation i skolan och hur den påverkar elever i behov av särskilt stöd:

För mig är utgångsläget alltid att försöka tillgodose alla behov i klassen. Verkligheten är tyvärr att det inte alltid går o då behövs både specialundervisning o särskilda undervisningsgrupper.

Informell intervju med rektorer

I den aktuella kommunen finns centralt en grupp specialpedagoger. Varje skolområde och skola har en specialpedagog knuten till sig. Speciallärarna varierar i antal på skolorna, men det vanligaste är att man har två som arbetslagen får dela på. En skola av 14 uppgav att man

hade en speciallärare per arbetslag. De flesta speciallärare tar ut elever från klasserna till smågrupper eller en till en undervisning. Specialpedagoger fanns anställda på fyra av skolorna, de andra utnyttjade enbart den centrala specialpedagogen. En av dessa specialpedagoger arbetade som speciallärare. En skola ansåg sig inte behöva samarbete med specialpedagog.

Kommunen har vidare ett antal centrala grupper för elever i behov av särskilt stöd. Hit kommer man om det absolut inte går att lösa undervisningssituationen på den ordinarie skolan. Eller som en rektor uttryckte sig: "...kommunen har ju grupper om man går bet". Ute på skolorna är det inte vanligt med smågrupper, men en rektor menade att hon tyckte sig se att pendeln håller på att slå tillbaka mot ökat antal smågrupper på skolorna.

När man sammanställer resultatet av intervjuerna med rektorerna får man en lite annan bild av pedagogernas inställning till inkludering än den som framställs av pedagogerna själva. 5 av de 14 rektorerna som samtal fördes med menade att pedagogerna mest efterfrågar alternativa lösningar för elever i behov av särskilt stöd, de vill ha bort eleverna från klassen.

En rektor tyckte att pedagoger är en spretig samling av nytänkande och de som vill ta ut elever. Många av dem har fortfarande en "gammaldags syn" på inkludering och speciallärarna vill helst ha en till en undervisning eller smågrupper. Han tyckte dock att det fördes sunda diskussioner i ämnet.

Sammanfattning och analys

Vilka slutsatser kan man dra av ovanstående resultat? Sammanfattningsvis kan man konstatera att pedagogerna generellt sett har en positiv inställning till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i elevens ordinarie grupp. Av nedanstående tabell framgår att 91,5 % av alla 224 svarande pedagoger har en positiv inställning om man slår samman svaren instämmer och instämmer delvis.

Tabell 9 Frekvenstabell över positiv inställning till inkludering

Enkätfråga 1

Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Instämmer	58	25,9	25,9	25,9
Instämmer delvis	147	65,6	65,6	91,5
Instämmer i mycket liten grad	15	6,7	6,7	98,2
Instämmer inte alls	4	1,8	1,8	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Övervägande del av pedagogerna har kryssat i svarsalternativet instämmer delvis som inrymmer en viss tveksamhet till inkludering. Man kan då fråga sig vad detta beror på. Förmodligen har det en koppling till att så många ställer sig positiva till enskild undervisning (se tabell 10).

Tabell 10 Frekvenstabell över positiv inställning till enskild undervisning

Enkätfråga 2

Enskild undervisning av speciallärare är bra för elever i behov av särskilt stöd.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Instämmer	120	53,6	53,6	53,6
Instämmer delvis	97	43,3	43,3	96,9
Instämmer i mycket liten grad	5	2,2	2,2	99,1
Instämmer inte alls	2	,9	,9	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Hur kan detta vara möjligt att man är så positiv till såväl inkludering som enskild undervisning samtidigt? Även rektorerna signalerar i intervjuerna att inställningen till inkludering är positiv hos pedagogerna i diskussioner, men att man sedan trots detta faller tillbaka i sin "gammaldags syn". Av den öppna frågan kan man utläsa att de flesta som svarat där uttryckt att inkludering är en komplicerad fråga och att man alltid måste utgå från den enskilda elevens behov som beskrivits ovan. Man visar även en frustration över brist på tid och resurser i de stora barngrupperna eftersom det gör att det blir svårt att individualisera. Pedagogerna önskar sig även högre kompetens när det gäller denna grupp av elever. Detta talar för att kluvenheten i pedagogernas ställningstagande inte är ett uttryck för ett gammaldags synsätt kring "svaga"

elever och normalitet. Kanske är kärnan i följande citat, som är hämtat från den öppna frågan, istället orsaken till varför många pedagoger har denna lite tudelade inställning till inkludering:

Vision: En skola för alla där en specialpedagogisk tanke finns hos alla pedagoger. Tillräckligt med resurser för att leva upp till visionen.

Verklighet: Kunskap och bedömning i fokus, läraren individualiserar ej pga brist på tid, resurser, vilja?!?!? Ökad segregation, fler elever som mår dåligt, inte anser sig duga och leva upp till målen.

Om man tittar på sociala aspekter på inkludering visar det sig i denna undersökning att i enlighet med inställningen till inkludering totalt sett så tycker många pedagoger att det är socialt bra för eleven att vara i den ordinarie gruppen (se tabell 11).

Tabell 11 Frekvenstabell över positiv inställning till social inkludering

Enkätfråga 10

Socialt är det bättre för en elev i behov av särskilt stöd att få undervisning i sin ordinarie grupp.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Instämmer	57	25,4	25,6	25,6
Instämmer delvis	131	58,5	58,7	84,3
Instämmer i mycket liten grad	25	11,2	11,2	95,5
Instämmer inte alls	10	4,5	4,5	100,0
Total	223	99,6	100,0	
Missing System	1	,4		
Total	224	100,0		

Samtidigt är det även många som ser en risk i att eleven känner sig mer exkluderad i klassen än i särskild undervisning (se tabell 12).

Tabell 12 Frekvenstabell över positiv inställning tillsärskild undervisning av sociala skäl

Enkätfråga 8

Det finns risk för att en elev i behov av särskilt stöd känner sig mer exkluderad/utanför i sin ordinarie undervisningsgrupp än i en särskild undervisningsgrupp.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Instämmer	40	17,9	17,9	17,9
Instämmer delvis	132	58,9	58,9	76,8
Instämmer i mycket liten grad	39	17,4	17,4	94,2
Instämmer inte alls	13	5,8	5,8	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Detta resultat kan även detta tolkas som ett uttryck för den situation som idag råder på skolorna med stora barngrupper, få pedagoger i dessa grupper och behov av kompetensutveckling.

Förutom dessa slutsatser pekar resultatet av undersökningen mot att män är mer positivt inställda till inkludering än kvinnor och att förskole- och förskoleklasspersonalen samt speciallärare är positivare till inkludering än lärare. Personalen som arbetar i förskolan eller i förskoleklass har en längre historia med det arbetssättet (Verneresson, 2007) och det kan ju vara ett av skälen till detta förhållande. Speciallärares positiva inställning kan botten i erfarenheten av att arbeta med dessa elever. De är dock den yrkesgrupp som ställer sig mest positiv till enskild undervisning.

Kopplingen mellan pedagogens ålder och inställning till inkludering kan inte säkerställas eftersom det *både* är de yngsta och de äldsta åldersgrupperna som är mest positiva till inkludering enligt denna undersökning. Likheten i resultatet mellan dessa åldersgrupper är stor.

På samma sätt var det svårt att utläsa om erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd påverkar den inställning man har i frågan. De pedagoger som hade arbetat längst i yrket borde även ha stor erfarenhet av elever i behov av särskilt stöd. Genom detta skulle man kunna dra slutsatsen att erfarenheten gör att inställningen blir mer positiv. Men eftersom även de yngre och oerfarna pedagogerna var positivt inställda faller den hypotesen.

Inställningen till inkludering hos personal bland de äldre och yngre eleverna visade sig vara ganska lika. Möjligen kunde man dra slutsatsen att lärare med tjänst i år F-3 var de som var minst positiva till inkludering medan förskollärare och fritidspedagoger uppvägde resultatet för F-3 genom sin positiva inställning.

Några säkerställda resultat vad gäller kopplingen mellan vilket/vilka ämnen man som pedagog undervisar i och den inställning man har framkom inte heller. Möjligtvis kunde man utläsa att ett engagemang i svenska ökade den positiva inställningen till inkludering.

Diskussion och slutsatser

Skolan idag bör vara ”en skola för alla”, helt enligt Fridtjuv Bergs intentioner i slutet på 1800-talet (Hjørne & Säljö, 2008). Men är den det? Vilken inställning har egentligen pedagogerna på skolorna till att ta emot elever i behov av särskilt stöd i de ordinarie grupperna?

I denna studie har jag försökt få en liten inblick i pedagogers tankar kring detta. Målsättningen har även varit att kunna se hur det ser ut vad gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd ute på skolorna idag i den undersökta kommunen.

Efter ett intressant forskningsarbete och med facit i hand kan jag konstatera att bilden som framträtt i resultatet inte direkt förvånat mig. Att exempelvis förskollärare och fritidspedagoger ligger väl framme i sina tankar kring inkludering var något jag misstänkte redan innan i och med att de av tradition haft det arbetssättet sedan länge (Verneresson, 2007). Däremot hade jag en förhoppning om att man generellt sett kommit något längre i sitt praktiska arbete med inkludering, inte bara i intentioner, diskussioner och tankar.

Undersökningen har avlöpt ungefär som planerat utan någon större incident. Det var förvånansvärt enkelt att få tillträde till så pass många skolor i kommunen, trots att deras arbetsbelastning generellt sett verkade hög. Jag blev väl mottagen och på de flesta skolor fick jag även ett kort men givande samtal med rektorn. Svarsfrekvensen på enkäten betecknar jag som god, även om många enkäter kom in långt efter sista inlämningsdatum. Detta försenade mitt arbete

med bearbetningen något. Att utifrån SPSS, dataprogrammet som varit mitt verktyg för den statistiska bearbetningen, hitta möjligheter att få svar på studiens frågeställningar har varit en utmaning. Tillsammans med den kvalitativa delen av undersökningen, den öppna frågan och samtalen med rektorerna, tycker jag ändå att det blivit möjligt att föra resonemang kring olika pedagogers syn på att ha elever i behov av särskilt stöd inkluderade i sina ordinarie grupper.

Inställning till inkludering

I den utvärdering av Salamancadeklarationen som gjordes tio år efter att den upprättades framgick att det fortfarande rådde en viss osäkerhet kring integrering, den översättning man valt av begreppet ”inclusion” (Svenska Uneskorådet, 2006). Detta upplever jag inte i min undersökning.

I den aktuella kommunen tycks pedagogerna ha en god kännedom om inkluderingstanken vilket framgår i den öppna frågan. En pedagog beskriver sin syn enligt följande:

Sammanhangen och situationerna för eleverna kan vara lika olika som våra elever i behov av särskilt stöd. Det är viktigt att titta på kringfaktorer och inte bara tro att svårigheterna finns hos eleven. Inkludering behöver inte heller betyda att alla är på samma plats samtidigt. Det måste finnas en flexibilitet i begreppet precis som i all undervisning.

I detta citat kan man utläsa en insikt i det ändrade förhållningssättet som introducerades i och med Salamancadeklarationen och som har utvecklats till de tankar kring inkludering som idag råder. Det är skolan som ska anpassas utifrån den naturliga variation som finns bland eleverna och detta synsätt kan gynna alla elever i grupperna (Nilholm, 2006).

Trots att man kan utläsa en insikt i innebörden av inkluderingstanken så är pedagogerna inte odelat positiv till detta, utan under rådande organisation med hög arbetsbelastning och brist på kunskap inom det specialpedagogiska området verkar de flesta mena att inkludering med inslag av specialundervisning är det bästa. Att man totalt sett är positiv till inkludering men även till enskild undervisning av speciallärare tror jag är ett uttryck för att man vill behandla varje elev utifrån dess behov och förutsättningar men känner att man inte räcker till i olika avseenden. Verneresson (2007) har i sin forskning beskrivit hur lärarnas attityd påverkas av varierande typ av resurser. Det kan exempelvis vara tid för eleven, bra material att arbeta med, kunskap hos pedagogen själv och möjlighet att få kompetensutveckling. Några pedagoger uttrycker det så här:

- Hur möjligt det är för en lärare att tillgodose behoven för en elev i behov av särskilt stöd beror bl. a på gruppstorlek, klassen i helhet och vilket stöd barnet behöver. Numera är ofta lärare ensamma i klasserna och har inte någon extra resurs (fritidspersonal) lika mycket som förut.
- Jag har intresse att arbeta med barn som har svårigheter, har en del kunskaper i ämnet. Svårigheten för mig är tiden att planera för dessa barn. Har ej samma avtal som lärarna.
- Om barn med särskilda behov ska inkluderas i vanliga klasser måste klasserna vara mindre.
- Kompetens finns men inte tid.
- Speciallärarna borde bli bättre på att komma ut i klasserna.
- Resurser styr och tar över pedagogens intentioner.

- Utgångsläget att tillgodose behov i klassen. Verkligheten: det går inte alltid och då behövs specialundervisning och särskilda undervisningsgrupper.

I den nu rådande läroplanen LPO 94 (1998) står som tidigare nämnts att läraren skall ”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s 12). Man kan fundera på vilka möjligheter pedagogerna har att möta upp dessa krav i dagens skola, trots att föresatserna är goda.

Pedagogernas inställning till vilken undervisningsform som socialt är bäst för elever i behov av särskilt stöd och deras kamrater i klassen är även det svårt att tyda. Stor del av pedagogerna är både positiva och negativa och flera av åsikterna kring inkluderingens sociala aspekter som Tideman m fl. (2004) för fram i sin bok sammanfaller med åsikter i enkätens öppna fråga. Personligen anser jag att det ytterst sällan det kan vara fel av sociala skäl att åtminstone prova inkludering av en elev i behov av särskilt stöd. Visst kan det bli fel, det är så många faktorer som påverkar, men det som är huvudsaken är naturligtvis elevens egen inställning och även pedagogens förhållningssätt. Med ett öppet sinne för normalvariationen i en grupp är förutsättningarna goda att lyckas. En fritidspedagog skriver i den öppna frågan:

Det som gynnar ett barn kan stjälpas ett annat barn. Men min erfarenhet som fritidspedagog är att om man utgår från likheter och inte olikheter kan inkludering av barn med behov av särskilt stöd bli en riktig lyckoträff!

När det gäller resurser i skolan håller jag med Haug (1998) när han menar att resurser är så mycket mer än vilken tillgång på personal man har. Att det är vanligt att personaltillgång likställs med resurser blir även det tydligt i den öppna frågan. Uttalanden som att ”det krävs mer resurser i en klass om man ska ha elever i behov av särskilt stöd inkluderade” verkar i detta fall sällan syfta på något annat än rent personalmässiga resurser. VernerSSons (2007) resonerar kring mätbara och icke mätbara resurser känns tilltalande och tror jag skulle öppna upp för en vidare syn på vad en resurs kan stå för. Det är viktigt att ta i beaktande det faktum att den resurs som framstår som viktigast i internationell forskning faktiskt är lärarens kompetens (Skolverket, 2008).

Något annat som kan vara intressant att ta upp under denna rubrik är det faktum att det pågår en segregering av elever i behov av särskilt stöd ut från den ordinarie skolan samtidigt som inkluderingsdiskussionerna går varma (Heimdal Mattson, 2006). Varför blir det ofta så inom skolans värld att man ska tänka antingen eller. Antingen ska elever i behov av särskilt stöd absolut inkluderas, nästan till vilket pris som helst, eller också är inkludering inte aktuellt överhuvudtaget. Min uppfattning är att det under senare år dragits ned på speciallärare och särskilda grupper i alltför stor omfattning i inkluderingens anda. Det medför att elever i behov av stort stöd ofta tvingas bort från sin egen klass och skola, vilket egentligen är motsägelsefullt i allra högsta grad. På senare tid tycks dock vinden ha vänt lite, speciallärare utbildas och specialundervisning återupprättas. Förhoppningsvis har man snart hittat balansen i en sund inkluderingstanke med eleven i centrum.

Något tänkvärt som pedagogerna framförde i den öppna frågan var funderingarna kring flexibla grupperingar för att undvika att elever ska känna sig exkluderade då de inte är i sin ordinarie grupp hela tiden. Det här är nog något man skulle kunna utveckla och tillämpa i betydligt större omfattning än hittills. Det är lätt att ”klassen” blir en segregrande faktor istället för en trygg tillhörighet.

Hur ser det ut i kommunens skolor idag

Genom enkätundersökningen med den öppna frågan och samtalen med rektorerna har jag förstått att det, precis som tidigare forskning visat, finns få speciallärare och specialpedagoger ute på skolorna och att det ställer oerhört stora krav på pedagogernas kompetens (Vernersson, 2007). En ökad kompetens i specialpedagogiska frågor är något pedagogerna själva anser är nödvändigt. Man kan utläsa en uppgivenhet över att stå ensam med stora barngrupper där elever i behov av särskilt stöd är inkluderade. Å ena sidan är man positiv till tanken med inkludering och å andra sidan är det mycket svårt att få det att fungera med idag rådande organisation av skolverksamheten. Jag tror att detta är det mest tungt vägande skälet till att så många av de tillfrågade ställer sig så positiva till enskild undervisning.

I den undersökta kommunen visade det sig vanligt att de speciallärare som fanns på skolan oftast tog ut elever från klasserna för en till en undervisning eller i smågrupper. Detta var också det som de flesta av pedagogerna eftersökte enligt rektorerna. Rektorerna menade även att många av speciallärarna själva valde detta arbetssätt. Man kan fråga sig varför speciallärarna gärna vill arbeta med en till en undervisning när de samtidigt har en så positiv inställning till inkludering. Men förmodligen är även detta ett utslag av hur skolan organiseras idag.

Små undervisningsgrupper fanns inte i någon större utsträckning på skolorna. Däremot hade kommunen centrala grupper för elever i stora svårigheter och i behov av mycket stöd helt i enlighet med vad Heimdal Mattson (2006) kom fram till i sin studie. Ett av resultaten i hennes forskning var att det är vanligt att elever segregeras ut från sin hemskola för att få sin undervisning i någon grupp som är gemensam för flera skolor i kommunen och det tycks stämma i den här kommunen. Samtidigt var det en av rektorerna som menade att hon upplever en viss ökning av smågrupper, åtminstone tillfälliga, på skolorna.

Den 29/4 2010 skrevs en artikel i den lokala morgontidningen för den undersökta kommunen att insatserna för barn med särskilda behov fått kritik. Komrev hade i en revisionsrapport påpekat att Barn- och ungdomsnämnden måste se till att rutiner som rör dessa elever följs av all personal. Man tryckte även på rektorernas ansvar för att elever i behov av särskilt stöd verkligen får det stöd man har rätt till. I och med den nya skollagen träder i kraft år 2011 ökar rektorernas ansvar för detta. I LPO 94 (1998) står det att rektor ansvarar för att ”...undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver...” och att ”...resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör...” (s 17). Trots den svidande kritiken i tidningsartikeln ovan så är ändå min bedömning att det ser hoppfullt ut när det gäller den specialpedagogiska verksamheten i den aktuella kommunen. Pedagogerna är väl insatta i inkluderingstanken och det verkar föras sunda diskussioner ute på skolorna även om man inte nått ända fram i praktiken.

Lärarkompetens

Vikten av lärarnas kompetens kan inte nog understrykas i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Såväl internationell forskning (Nilholm, 2006) som pedagogerna själva är överens om samma sak. Ska inkluderingstanken kunna förverkligas på ett sunt sätt för eleven måste kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området prioriteras och kompetensutvecklingsplaner upprättas (Vernersson, 2007). Min erfarenhet av detta är dessvärre att det ofta inte hinns med att ha en långsiktig och genomtänkt kompetensutvecklingsplan för individen och arbetslaget. Pedagoger och rektorer är fullt upptagna med det dagliga arbetet, att ”hålla skutan

flytande.” Även Skolverket (2008) beskriver lärarnas kompetens som den viktigaste faktorn för elevers framgång i skolarbetet.

Bristen på speciallärare och specialpedagoger har tagits upp i denna studie. Det visade sig också genom enkätsvaren att nästan hälften av de som idag tjänstgör som speciallärare inte har någon sådan utbildning. Speciallärare är alltså ofta vanliga lärare. Haug (1998) understryker den okunskap som råder på skolorna inom det specialpedagogiska området. Specialundervisning är inte bara en angelägenhet för speciallärare och specialpedagoger utan för hela skolan. Ska inkluderingstanken kunna förverkligas krävs mer kunskap. Haug (1998) beskriver vidare problemet med att kunna utnyttja speciallärare till annat än en till en undervisning vilket även rektorerna i intervjuerna framhöll.

I LPO 94 (1998) framhålls kompetensutveckling för lärarna som något som bör prioriteras högt: ”...personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter...” (s 17). Samma sak ser man i kommunens skolplan där det betonas att personalen ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna möta elever med funktionshinder, över huvudtaget elever i behov av särskilt stöd. Utifrån pedagogernas enkätsvar kan man fråga sig om kommunen lyckats leva upp till sina målsättningar.

Slutord

Vilka skillnader och likheter i pedagogers inställning till inkludering kan utläsas genom denna studie? De skillnader som blir relativt tydliga är två, mellan män och kvinnor och mellan förskollärare/fritidspedagoger och speciallärare kontra lärare. Männerna verkar ha en positivare inställning till inkludering än kvinnor liksom förskollärare/fritidspedagoger och speciallärare jämfört med lärare. Likheter framträder i inställning trots olika åldrar och yrkeserfarenhet liksom olika stadietillhörighet hos pedagogerna och engagemang i vissa ämnen. Här är alltså svårt att hitta tydliga och konsekventa skillnader genom denna undersökning. Då trots allt vissa skillnader i pedagogers inställning till inkludering påvisats genom denna studie har ett nytt forskningsområde blivit intressant för mig. Går det att påvisa att pedagogens inställning till inkludering av elever i behov av särskilt stöd påverkar elevens resultat?

Slutsatser man kan dra av denna studie ur ett specialpedagogiskt perspektiv är att det skulle gagna verksamheten om den insikt pedagogerna har kring inkludering togs till vara på ett bättre sätt. Ett tätare samarbete mellan förskolepersonal, lärare och speciallärare skulle kunna vara en väg att gå.

Till slut vill jag lyfta frågan om vi har råd med att ”trender” inom skolan ska styra hur det ser ut vad det gäller den specialpedagogiska verksamheten? Varför kan det inte vara så att man verkligen har möjlighet att bedöma varje elev utifrån dess behov och möjligheter? Just nu är det som en pedagog uttrycker det ”fult med liten grupp” och ibland får man känslan av att elever ska inkluderas till vilket pris som helst. En pedagog skriver:

/---/ Självklart behöver eleven känna tillhörighet i ordinarie undervisningsgrupp. Däremot kan eleven behöva få vara i en mindre grupp el. enskild undervisning vissa timmar för att få mer individanpassad undervisning. Allas lika värde betyder inte att alla är lika. Det gäller att hitta den bästa undervisningsformen för elever i behov av särskilt stöd. För vissa elever är inkludering det bästa, men för vissa passar undervisning i mindre grupp bättre.

Som pedagog önskar jag mig en skola med högt i tak när det gäller tankarna kring inkludering utan en massa pekpinningar som visar vad som är rätt och fel, fult eller fint. Om man tittar tillbaka historiskt sett så verkar det vara lätt att det ”lägger iväg” åt ena eller andra hållet, inkludering eller inte inkludering. De senaste åren har verksamheten genomsyrats av en sund inkluderingstanke. Men tillsammans med avskaffande av särskilda undervisningsgrupper på skolorna och neddragningar på speciallärarsidan är det lätt att inkludering blir exkludering eller segregering bort från skolan. Tänk om möjligheten fanns att *verkligen* kunna bedöma vad som är bäst för en elev i behov av särskilt stöd och att resurser fanns på skolorna i form av bland annat möjlighet till olika undervisningsformer, kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området för personal, lagom stora barngrupper och gott om speciallärare och specialpedagoger. Vore det så, då skulle den insikt personalen faktiskt har få grogrund och kunna blomma ut.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M: (2009). Skolans praktik – att styra mot idealet. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda: Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro. (Red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik* (s 17-27). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hallberg, A., Vegerfors, K. & Hendar, O. (2009). *Elever i behov av särskilt stort stöd i skolan – Vad kan vi göra?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Heimdal Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Lindholm, S. (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia Adacta.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering - vad betyder det och vad vet vi?* Hämtat 12 mars 2010 från www.skolutveckling.se/forskning. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogisk Uppslagsbok. (1996). *Från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik* (s 52-62). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Regeringen. (2009). Prop. 2009/10:80. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Hämtat 19 maj 2010 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/94/21/8935430d.pdf>
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund. Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006)
- Svensk författningssamling (SFS), *Grundskoleförordningen (1994:1194)*, Hämtat 19 maj 2010, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>
- Svensk författningssamling (SFS), *Skollagen*. (1985), Hämtat 29 april 2010, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (Red.). (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2008). *Handbok om barnkonventionen*. (UNICEF Sverige)
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 19 maj 2010 från <http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa- kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6 (4), 270-292.

Bilagor

Bilaga 1 Enkät beträffande inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Förklaring av begrepp:

Med **elever i behov av särskilt stöd** avses i detta sammanhang varje elev som av något skäl har särskilt svårt att nå upp till skolans kunskapsmål. Det kan exempelvis vara elever med någon fysisk eller psykisk funktionsnedsättning, inlärningssvårigheter, språkliga svårigheter, koncentrationssvårigheter eller socioemotionella problem.

Med **inkludering** menas här att eleven undervisas i sin ordinarie klass/grupp som han/hon tillhört om inga svårigheter funnits och att det är skolan som ska anpassas utifrån elevens behov.

Praktiska frågor (kryssa för de alternativ som stämmer):

1. Är du

- man eller
 kvinna?

2. Hur gammal är du?

- ≤ 25
 26 – 35
 36 – 45
 46 – 55
 ≥ 56

3. I vilket område är du verksam?

- xxxskolan, xx-skolorna, xxskolan
xxskolan, xxskolan, xxskolan
- xxx-/xxxskolan, xxx skola, xxxskolan
xxxskolan, xxxskolan, xxxskolan
- xxxskolan, xxx skola, xxx skola
xxx-/xxx skola, xxx skola, xxx-/xxx skola

4. Vad arbetar du som?

- Förskollärare
- Fritidspedagog
- Lärare
- Speciallärare
- Specialpedagog

5. Vilken utbildning har du?

- Förskollärare
- Fritidspedagog
- Lärare
- Speciallärare
- Specialpedagog
- Annat

6. Hur många år har du varit verksam i yrket?

- ≤ 5 år
- 6 – 10 år
- 11 – 15 år
- 16 – 20 år
- 21 – 25 år
- ≥ 26

7. I vilka årskurser arbetar du?

- F – 3
- 4 – 6

8. Är det något/några av dessa ämnen du är särskilt engagerad i?

- Matematik
- Svenska
- Engelska
- SO
- NO
- Musik
- Idrott
- Bild
- Inget ämne

Enkätfrågor (kryssa för **ett** alternativ, det alternativ du anser stämmer bäst med din uppfattning):

1. Elever i behov av särskilt stöd bör så långt det är möjligt undervisas i sin ordinarie undervisningsgrupp.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

2. Enskild undervisning av en speciallärare är bra för elever i behov av särskilt stöd.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

3. Särskilda undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd bör finnas på en grundskola.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

4. Elever i behov av särskilt stöd bör kartläggas och bedömas individuellt för att man därefter ska kunna avgöra om eleven ska tillhöra den ordinarie gruppen eller inte.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

5. Det bästa för en elevs kunskapsutveckling är att få undervisning i sin ordinarie undervisningsgrupp.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

6. Om en elev är i behov av mycket extra stöd för att nå kunskapsmålen i ett ämne bör man hitta andra undervisningsformer än i den ordinarie gruppen.

Instämmer
 Instämmer delvis
 Instämmer i mycket liten grad
 Instämmer inte alls

7. Att inkludera elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie gruppen gynnar hela gruppen som därmed får ta del av en annan typ av pedagogik.

Instämmer
 Instämmer delvis
 Instämmer i mycket liten grad
 Instämmer inte alls

8. Det finns risk för att en elev i behov av särskilt stöd känner sig mer exkluderad/utanför i sin ordinarie undervisningsgrupp än i en särskild undervisningsgrupp.

Instämmer
 Instämmer delvis
 Instämmer i mycket liten grad
 Instämmer inte alls

9. Särskiljande undervisning gör att eleven känner sig utanför.

Instämmer
 Instämmer delvis
 Instämmer i mycket liten grad
 Instämmer inte alls

10. Socialt är det bättre för en elev i behov av särskilt stöd att få undervisning i sin ordinarie grupp.

Instämmer
 Instämmer delvis
 Instämmer i mycket liten grad
 Instämmer inte alls

11. Det finns risk för att en elev som får särskiljande undervisning får problem med kamratrelationer.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

12. Elever i behov av särskilt stöd som undervisas tillsammans med eleverna i den ordinarie undervisningsgruppen får större chans att utvecklas än i särskild undervisning.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

13. Det är möjligt att som klasslärare tillgodose behoven för en elev i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningsgruppen.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

14. Pedagoger i skolans ordinarie grupper har tillräcklig kompetens för att undervisa elever i behov av särskilt stöd.

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer i mycket liten grad
- Instämmer inte alls

15. Övriga synpunkter och kommentarer beträffande inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

Stort tack för din medverkan!

Bilaga 2 Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Specialpedagogutbildningen

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd är något som ständigt diskuteras inom skolans verksamhet. Vad är bäst för eleven? Under vilka former får eleven optimala möjligheter att utveckla sin kunskap, i den ordinarie gruppen/klassen eller i någon form av särskild undervisning?

Hur ser pedagogerna i skolan på denna fråga? Kan man se skillnader mellan olika kategorier av pedagoger? I min avslutande uppsats på specialpedagogutbildningen i Göteborg kommer jag försöka belysa detta område. Denna enkät är ett led i det arbetet.

Undersökningen görs helt anonymt. Ingen som tar del av denna undersökning kommer veta vem som svarat vad.

Enkäten riktar sig till slumpmässigt utvalda pedagoger på 18 skolor i xxx kommun, totalt ca 350 enkäter. Personalkategorierna som tillfrågas är förskollärare/fritidspedagog, lärare 1-3, lärare 4-6 och speciallärare/specialpedagog.

Jag ber dig svara på frågorna och därefter lämna formuläret i ett slutet kuvert märkt ”Enkät om inkludering” i rektors fack senast den 31 mars. Enkäterna skickas sedan med internposten till utbildningskontoret, varefter jag hämtar upp dessa från samtliga skolor vid samma tillfälle.

Om du har några frågor om undersökningen kan du ringa till Eva Sernefalk Johansson, telefon: 013-652 12 eller 0735-29 96 16.

Tack på förhand för din medverkan!

xxx i mars 2010

Eva Sernefalk Johansson
Specialpedagogstuderande lärare 1-7

Bilaga 3 Påminnelse



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Specialpedagogutbildningen

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Då denna enkätundersökning görs helt anonymt skickar jag ut en påminnelse till samtliga deltagande på skolan. Skulle du redan svarat ber jag dig därför bortse från detta meddelande!

Om du inte svarat på enkäten vore jag tacksam om du tog dig tid att göra det. Det är av stor betydelse för undersökningen att även du svarar. Om din enkät kommit bort kan du få en ny av din rektor.

Jag är mycket tacksam för din medverkan!

Eva Sernefalk Johansson

Bilaga 4 Följebrev till rektor



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Specialpedagogutbildningen

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Till Rektor

Bifogar tillsammans med enkäterna listan på de pedagoger som blivit slumpmässigt utvalda som deltagare i undersökningen. Om någon pedagog inte arbetar på skolan längre, var snäll att lämna enkäten till någon med motsvarande befattning.

Jag skickar även med en påminnelse som lämnas ut till samtliga om svarsfrekvensen är låg. Jag hör av mig via mail i slutet på mars så vi kan avgöra om den ska gå ut eller ej.

Pedagogerna uppmanas i missivbrevet att lägga ifyllt enkät i ett slutet kuvert märkt "Enkät om inkludering" i rektors fack senast den 31/3. Därefter skickas samtliga enkäter från skolan till Utbildningskontoret med internposten. På internkuvertet skrivs adressen:

*Utbildningsförvaltningen
Receptionen / xxxgatan 13
Eva Sernefalk*

Vid eventuella frågor kan du nå mig på telefon: 0735-299616, eller via mail eva.sernefalk@bredband.net

xxxx i mars 2010-03-01

Eva Sernefalk Johansson
Specialpedagogstuderande lärare 1-7

Bilaga 5 Tabell

Positiv till inkludering * Är du man eller kvinna?

		Är du man eller kvinna?		Total	
		Man	Kvinna		
Positiv till inkludering Sammanläggning av enkätfrågorna 1, 5, 7 och 12	4,00	Count	1	3	4
		% within	3,6%	1,6%	1,9%
	5,00	Count	2	5	7
		% within	7,1%	2,7%	3,3%
	6,00	Count	4	20	24
		% within	14,3%	10,8%	11,3%
	7,00	Count	9	23	32
		% within	32,1%	12,4%	15,0%
	8,00	Count	4	62	66
		% within	14,3%	33,5%	31,0%
	9,00	Count	3	26	29
		% within	10,7%	14,1%	13,6%
	10,00	Count	0	21	21
		% within	,0%	11,4%	9,9%
	11,00	Count	3	8	11
		% within	10,7%	4,3%	5,2%
	12,00	Count	2	8	10
		% within	7,1%	4,3%	4,7%
	13,00	Count	0	5	5
		% within	,0%	2,7%	2,3%
14,00	Count	0	3	3	
	% within	,0%	1,6%	1,4%	
16,00	Count	0	1	1	
	% within	,0%	,5%	,5%	
Total	Count	28	185	213	
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	

Bilaga 6 Tabell

Positiv till specialundervisning * Är du man eller kvinna?

		Är du man eller kvinna?		
		Man	Kvinna	Total
Positiv till special- undervisning	4,00 Count	1	12	13
	% within	3,4%	6,2%	5,8%
Sammanslagning av enkätfrågorna 2, 3, 6 och 8	5,00 Count	6	29	35
	% within	20,7%	14,9%	15,7%
	6,00 Count	4	52	56
	% within	13,8%	26,8%	25,1%
	7,00 Count	6	34	40
	% within	20,7%	17,5%	17,9%
	8,00 Count	2	36	38
	% within	6,9%	18,6%	17,0%
	9,00 Count	8	18	26
	% within	27,6%	9,3%	11,7%
	10,00 Count	1	6	7
	% within	3,4%	3,1%	3,1%
	11,00 Count	1	5	6
	% within	3,4%	2,6%	2,7%
	14,00 Count	0	1	1
	% within	,0%	,5%	,4%
	16,00 Count	0	1	1
	% within	,0%	,5%	,4%
Total	Count	29	194	223
	% within	100,0%	100,0%	100,0%

Bilaga 7 Tabell

Pedagoger i skolans ordinarie grupper har tillräcklig kompetens för att undervisa elever i behov av särskilt stöd. * Är du man eller kvinna?

			Är du man eller kvinna?		Total
			Man	Kvinna	
Enkätfråga 14 Pedagoger i skolans ordinarie grupper har tillräcklig kompetens för att undervisa elever i behov av särskilt stöd.	Instämmer	Count	2	10	12
		% within	7,4%	5,2%	5,5%
	Instämmer delvis	Count	16	111	127
		% within	59,3%	57,8%	58,0%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	8	48	56
		% within	29,6%	25,0%	25,6%
	Instämmer inte alls	Count	1	23	24
		% within	3,7%	12,0%	11,0%
Total	Count	27	192	219	
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	

Bilaga 8 Tabell

Om en elev är i behov av mycket extra stöd för att nå kunskapsmålen i ett ämne bör man hitta andra undervisningsformer än i den ordinarie gruppen. * Är du man eller kvinna?

			Är du man eller kvinna?		Total
			Man	Kvinna	
Enkätfråga 6	Instämmer	Count	18	110	128
Om en elev är i behov av mycket extra stöd för att nå kunskapsmålen i ett ämne bör man hitta andra undervisningsformer än i den ordinarie gruppen.		% within	62,1%	56,7%	57,4%
	Instämmer delvis	Count	9	70	79
		% within	31,0%	36,1%	35,4%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	2	12	14
		% within	6,9%	6,2%	6,3%
	Instämmer inte alls	Count	0	2	2
		% within	,0%	1,0%	,9%
Total		Count	29	194	223
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Bilaga 9 Tabell

Det är möjligt att som klasslärare tillgodose behoven för en elev i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningsgruppen. * Är du man eller kvinna?

			Är du man eller kvinna?		Total
			Man	Kvinna	
Enkätfråga 13 Det är möjligt att som klasslärare tillgodose behoven för en elev i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningsgruppen.	Instämmer	Count	1	7	8
		% within	3,4%	3,6%	3,6%
	Instämmer delvis	Count	10	77	87
		% within	34,5%	40,1%	39,4%
	Instämmer i mycket liten grad	Count	16	73	89
		% within	55,2%	38,0%	40,3%
	Instämmer inte alls	Count	2	35	37
		% within	6,9%	18,2%	16,7%
Total	Count	29	192	221	
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	