



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **Diskrepanser mellan vision och vardag**

**En fallstudie om inkludering i grundskolan**

**Anna Gedda Kööhler**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT13-IPS-22 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT13-IPS-22 SPP600
Nyckelord:	inkludering, fallstudie, specialpedagogik, sociokulturellt perspektiv

---

**Syfte:** I en kommun i mellersta Sverige genomfördes en inkludering i klass från särskola till grundskola i högstadiet. Denna studie syftar till att få kunskap om hur elever och lärare upplevde inkluderingen under ett läsår. Utifrån syftet är frågeställningarna formulerade som berör respondenternas uppfattningar av inkluderingen.

**Teori:** Studien har en övergripande sociokulturell ansats som är inriktad på att se hur eleverna formar sitt lärande och sociala samspel genom interagerande mellan elev och elev samt elev och lärare. Studien pekar också på vikten av kommunikation vid samspel i grupp. Dessutom beskrivs i bakgrunden framväxten av specialpedagogiken i Sverige liksom särskolans framväxt. Ett resonemang om begreppet inkludering förs och relevant litteratur presenteras.

**Metod:** Studien är en fallstudie vilket är en kvalitativ metod. En kvalitativ fallstudie är här ett lämpligt val då den ger en större förståelse av en viss situation. Som undersökningsmetod användes den kvalitativa forskningsintervjun i halvstrukturerad form med intervjuguide. Intervjuerna genomfördes som gruppintervjuer med fyra olika grupper, elever från sär- och grundskolan liksom lärare från sär- och grundskola. Den insamlade emperin transkriberades och en innehållsanalys genomfördes, under denna analyskapades ett antal tema som redogjorts för i texten

**Resultat:** Resultatet pekar på för att en inkludering ska uppfattas som genomförd och lyckad av elever och lärare måste beslutet förankras innan genomförandet hos elever och lärare. Förändringen måste drivas av skolformernas rektorer. Beslutet måste ges i god tid till alla berörda så att processen kan starta. Lärarna behöver tid att samarbeta både innan inkluderingen startar samt under läsåret. Detta för att erbjuda en inkluderad verksamhet som inte bara är ett namn utan en fungerande verksamhet.

## **Förord**

Denna studie hade inte kunnat genomföras om inte jag blivit så väl bemött i skolan av alla elever och personal. Jag vill speciellt tacka eleverna från särskolan och grundskolan som jag har haft förmånen att intervjua om deras tid i en inkluderad klass. Jag har fått många nya insikter som jag kommer bära med mig i min nya yrkesroll. Dessutom vill jag tacka lärarna från både särskolan och grundskolan som gett mig sin tid i form av intervjuer och delat med sig av sina kunskaper och insikter.

Jag vill också tacka min handledare Monica Johansson som hjälpt mig med idéer och uppmuntran när jag inte veta vad jag skulle ta mig till. Tack!

Till sist vill jag tacka min familj som tålmodigt stått ut med mig under denna vår. De har uppmuntrat och peppat när allt har varit svårt. Andrea har dessutom bistått med skrivtekniska råd och korrekturläst manuskriptet. Oscar har hjälpt mig med det tekniska vilket jag är mycket tacksam för. Tack till en fantastisk familj!

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>4</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>5</b>
Framväxten av en specialpedagogisk verksamhet.....	5
Historiskt.....	5
Nutid .....	6
Framväxten av särskolan .....	7
En sociokulturell ansats .....	7
Inkludering och exkludering.....	9
Inregrering .....	9
Inkludering.....	10
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>12</b>
Inför skolstarten.....	12
I klassrummet .....	13
Kamratrelationer.....	13
Lika värde .....	14
Sammanfattning.....	15
<b>Metod</b> .....	<b>16</b>
Forskningsansats.....	16
Metodval.....	16
Fallstudie.....	16
Gruppintervju.....	17
Urval .....	18
Genomförandet av intervjuerna .....	19
Tolkning och analys .....	19
Tillämpning av teorin .....	20
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	20
Etiska ställningstaganden .....	22
<b>Resultat</b> .....	<b>23</b>
Inför skolstarten.....	23
Elever från särskolan .....	23
Elever från grundskolan.....	24
Lärarna från grundskolan.....	24
Lärarna från särskolan .....	24
Sammanfattande analys .....	25
I klassrummet .....	25
Eleverna från särskolan.....	25
Elever från grundskolan.....	26
Lärarna från grundskolan.....	27
Lärarna från särskolan .....	27
Sammanfattande analys .....	28
Kamratrelationer.....	28

Elever från särskolan .....	28
Elever från grundskolan.....	28
Lärarna från grundskolan.....	29
Lärarna från särskolan .....	29
Sammanfattande analys .....	29
Avslutande analys.....	30
<b>Diskussion .....</b>	<b>31</b>
Metoddiskussion.....	31
Resultatdiskussion .....	32
Inför skolstarten .....	32
I klassrummet.....	33
Kamratrelationer .....	34
Lika värde .....	34
Sammanfattande diskussion .....	35
Specialpedagogiska implikationer.....	35
Framtida forskning .....	36
<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 1.</b> Intervjuguide	
<b>Bilaga 2.</b> Missivbrev rektorn på Särskolan	
<b>Bilaga 3.</b> Missivbrev elever på Särskolan	
<b>Bilaga 4.</b> Missivbrev föräldrar till elever på särskolan	

## Inledning

På en grundskola i Sverige startades under läsåret 2011/2012 ett försök till inkludering där elever från särskolan inkluderades i en grundskoleklass med elever från årskurs 7. Denna uppsats är tänkt att skildra hur inkluderingen upplevdes av de inblandade eleverna och dess pedagoger.

Under de senaste decennierna har man i grundskolan arbetat med målet En skola för alla, ett begrepp som lanserades i 1980 års läroplan (Persson, 2007). En skola för alla innebär enligt Persson (2007) ”en utmaning och en målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång” (s.8). I förlängningen av detta synsätt har många grundskolor startat olika projekt där elever från särskolan inkluderas i grundskolans klasser. Detta kan göras på olika sätt och med olika mål liksom med mer eller mindre goda resultat.

Begreppen *integrering* och på senare år *inkludering* har haft stor betydelse i den svenska grundskolan som under de senaste decennierna organiserat undervisning mot en i tanken mer integrerad verksamhet. Dessa begrepp uppkom då allt fler elever fick sin undervisning i olika segregerade grupper till exempel obklasser, hjälpklasser osv. Skolorna startade då en process som över lång tid arbetat med att integrera dessa segregerade eleverna inom den ordinarie undervisningen (Persson, 2007, Tideman, 2000).

I texten kommer begreppen integrering och inkludering ibland att användas med samma innebörd men i första hand används inkludering som är det i nuläget rådande ordet. Integrering kommer att användas då den refererade litteraturen använder detta begrepp.

Enligt Tideman (2000) har under 1990-talet antalet elever i särskolan ökat kraftigt. Under de fem första åren på 1990-talet ökade antalet elever i särskolan med 22% i genomsnitt i Sverige (s.6). Ökningen har tillkommit i samband med den kommunalisering som grundskolan genomgick under samma period. Enligt Tideman var tanken att kommunaliseringen skulle minska antalet elever i särskolan men resultatet blev alltså motsatta. En av orsakerna som Tideman pekar på är att kommunerna tjänade på att låta eleverna gå i särskolan istället för i den kommunala skolan. De svenska skolorna ålades under dessa år att spara stora summor pengar då Sverige gick in i en ekonomisk kris.

I SOU 2003:35 står att läsa att antalet elever mottagna i särskolan ökat med 106 % från år 90/91 till 01/02. Skolverket har rapporterat att elevökningen i särskolan under åren 1995/96 och 2005/06 ökat med 50 % i snitt över landet (Karlsudd, 2011). Som resultat betraktat kan det framstå som en stor paradox då Sveriges skolor i sina styrdokument är präglade av en vision om inkludering av alla elever i En skola för alla. Samtidigt ökar antalet elever i grundsärskolan som kan betraktas som en segregerad verksamhet.

Skolverket (2011) visar att ungefär 19 % av eleverna i grundsärskolan går integrerade i en grundskoleklass. En anledning till detta kan vara att många elever i särskolan upplever att de andra eleverna inom skolan ser ner på dem (SOU 2004:98). Denna känsla av utanförskap och bristande delaktighet kan vara en anledning till ökad integrering.

Trots att inkluderingen, helt eller delvis, i grundskoleklass har ökat så finns det inte mycket forskning kring hur denna verksamhet fungerar och hur eleverna uppfattar sin skolgång. Detta ger upphov till frågor om hur elever inkluderas i klass och hur skolorna arbetar med dessa

frågor. Här är kunskapsluckorna stora även i den specialpedagogiska forskningen kring inkludering.

Leder en inkludering i grundskoleklass automatiskt till en delaktighet för särskoleelever eller sker inkluderingen av andra orsaker?

## Syfte

Området kring hur inkludering från särskolan till grundskolans högre klasser uppfattas av de berörda eleverna och pedagogerna är idag ett relativt outforskat område. De studier som finns omfattar ofta elever i grundskolans lägre klasser.

Studiens syfte är att undersöka hur elever och lärare upplevde inkluderingen i en högstadielklass. Studien ska belysa följande frågor:

- Hur uppfattar eleverna från särskolan sin inkludering i grundskoleklass?
- Hur uppfattar eleverna i grundskolan att få elever från särskolan i klassen?
- Hur uppfattar mottagande lärare i grundskolan att inkluderingen fungerade?
- Hur uppfattar pedagogerna från särskolan att inkluderingen i grundskolan fungerar?



## Bakgrund

För att få en förståelse för de olika verksamheter som är inblandade i inkludering i grundskoleklass presenteras en fördjupad bild av framväxten av specialpedagogik och särskola.

## Framväxten av en specialpedagogisk verksamhet

För att öka förståelsen av den specialpedagogiska verksamheten som finns i Sverige idag så har jag valt att titta på den ur ett historiskt perspektiv och framåt.

### Historiskt

I Sverige fick vi allmän folkskola 1842. Innan dess åtnjöt inte alla barn någon undervisning utan det var mest de privilegierades barn som fick undervisning. Folkskolan kom att kallas för fattigskolan och undervisningen var dikterad genom anvisningar om innehållet och vad eleverna skulle uppnå. Det fanns dessutom minimikurser för elever som var fattiga eller obegåvade. Detta skulle man enligt Ahlström (Skolverket, 2005) kunna kalla för specialundervisningens ursprung i Sverige.

1878 infördes Normalplanen som gav möjlighet att dela in elever i klasser och 1882 infördes skolplikt mellan 7 och 14 år. Normalplanen gav kunskapskrav som skulle uppfyllas för att gå vidare till nästa årskurs. Gjorde man inte det så fick man gå om en årskurs. Detta förfarande tillsammans med skolpliktens bundenhet till ålder gjorde att alla elever inte hann gå klar folkskolan innan 14 års ålder. Enligt Skolverket (2005) så kan detta ses som en särskiljande åtgärd. Enligt en utredning som tillsattes efter kriget, 1946 års skolkommission såg kommissionen positivt på specialundervisning som alternativ till kvarsittningen (Persson, 2007). Dessutom förordades här att resursen skulle ges inom klassens ram.

Folkskolan omfattade inte alla elever. Elever med olika handikapp som dövhet, blindhet och utvecklingsstörning hölls utanför den ordinarie skolan fram till Lgr 62 (Skolverket, 2005). Lgr 62 innehöll skrivningar om att hänsyn skulle tas till elevers intressen och förmåga. I och med detta skulle undervisningen i klass varieras och individualiseras. De elever som behövde skulle få specialundervisning och i samband med denna undervisning inrättades olika hjälpklasser som obsklasser, hörselklasser, läsklasser, synklasser, CP-klasser, friluftsklasser och hälsoklasser. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) så kan denna ökning av specialklasser bero på att fler barn nu omfattades av skolplikten.

Som en reaktion mot dessa specialklasser och segregeringen i skolan statades en integreringsreform i skolan som resulterade i Lgr 69 (Skolverket, 2005). Intentionen med Lgr 69 var att alla elever skulle uppnå en större delaktighet och jämlikhet i samhälle och levnadsvillkor oavsett handikapp. Läroplanen förordade en större inkludering i vanlig grundskola och i och med att allt fler elever flyttade hem till sin kommun efter det att specialskolor lades ner ökade behovet av särskilt stöd i undervisningen kraftigt under en period. I denna läroplan läggs elevernas skolsvårigheter för första gången på miljön istället för eleven (Persson, 2007).

Nästa stora kliv togs i och med SIA-utredningen (skolans inre arbete, SIA) på 1970-talet som ändrade synen på stödet till elever i behov av särskilt stöd. Denna nya officiella syn skrivs in i Lgr 80 som poängterar att undervisningen ska anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar och integrering av elever i behov av särskilt stöd ska eftersträvas (Skolverket,

2005). I Lgr 80 läggs tonvikten på att det ska vara liten skillnad mellan specialpedagogik och vanlig undervisning och ” specialundervisningens viktigaste mål blir *att motverka att barn får svårigheter i skolan*” (Persson, 2007, s. 19).

När Lpo 94 presenterades var det första gången som läroplanerna var gemensamma för alla skolformer. I Lpo 94 är det första gången enligt Skolverket (2005) som ett inkluderande perspektiv skrivs in.

Under hela denna utveckling kan man se att det har förts en diskussion om vilka barn som ska inkluderas eller exkluderas. Vid förra sekelskiftet fördes en debatt om ” ”de svaga och lågt begåvade” barnens närvaro i folkskolan skadade dess rykte” (Persson 2007, s.17).

## Nutid

Specialpedagogik är en tvärvetenskaplig gren av pedagogik. Det finns forskare som vill diskutera om specialpedagogik verkligen är en egen disciplin eller om det är en variant av pedagogik. Om detta resonemang förs blir frågan aktuell om inte alla pedagoger skulle vara specialpedagoger eller om inte alla elever borde undervisas enligt den specialpedagogiska metodiken .

Enligt Karlsudd (2011) kan ”man med säkerhet säga om specialpedagogik att den inte är speciell och att den inte är pedagogik” (s.2). Karlsudds förklaring till detta drastiska uttalande är att det inte sällan är de särskilda undervisningsmetoderna som är det centrala i praktiktäna specialpedagogik liksom den didaktiska frågan *hur. Varför* och *hur* glöms oftast bort. Karlsudds argument blir att för att bedriva en lyckad inkluderad skola för alla blir att det finns en generell pedagogik där värdegrunden är applicerbar på alla barn och ungdomar (s.2).

Enligt Nilholm (2007) kan specialpedagogik ses ur tre olika perspektiv.

- Det kompensatoriska
- Det kritiska
- Dilemmaperspektivet

Enligt Karlsudd (2011) är det rådande perspektivet i skolans specialpedagogiska insatser oftast kompensatoriskt när man går mot en normalisering i skolan. Karlsudd påpekar att det i större omfattning borde vara relationellt.

Inkludering i skolan innebär att skolan ska organisera sin verksamhet efter elevernas förutsättningar och att barn är olika (Nilholm, 2006). Alla elever ska alltså vara delaktiga i skolans vanliga miljöer vilket har lett till en stor utmaning för skolan samtidigt som stora neddragningar och ändrat arbetssätt genomförts i skolan.

Trots att samhället under 40 år har arbetat för en ökande inkludering i skolan så har det inte blivit så. Enligt Skolverket (2005) tenderar exkluderingen att öka i form av särskilda undervisningsgrupper och nivågruppering vilket kan iakttas under de senaste tio, femton åren. Sverige råkade ut för en ekonomisk kris under 1990-talet. Detta leder enligt Skolverket (2005) till stora besparingar inom skolan. Resultatet visas i form av större klasser, färre lärare och speciallärare, att elever behövde ha en diagnos för att få specialpedagogiskt stöd och fler elever som skrevs in i särskolan. Som Karlsudd (2011) påpekar att överinskrivningen i särskolan berodde på att man på detta sätt kortsiktigt sparade pengar på den enskilda skolan. Persson (2007) konstaterar att under åren 1992-1998 drogs resurserna till den

specialpedagogiska verksamheten ner med 30 % och detta har lett till att många skolor saknar specialpedagogisk kompetens. Som ett resultat av detta har anmälningarna till Skolverket angående uteblivit stöd ökat kraftigt.

## **Framväxten av särskolan**

När folkskolan inrättades 1842 innebar detta att de flesta barn i Sverige fick rätt till skolgång. De som undantogs från undervisningen var de barn som kallades sinnesslöa, vilka helt enkelt uteslöts. Under de följande 100 åren kom dessa barn att undervisas på olika anstalter runt om i landet som bedrev undervisning skild från ordinarie undervisning (SOU 1991:30).

1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa gav rätt till undervisning av de utvecklingsstörda barn som ansågs vara bildningsbara. Dock gällde detta inte alla, de icke bildbara barnen samlades på olika vårdhem med Medicinalstyrelsen som huvudman. De bildbara barnen fick Skolöverstyrelsen som huvudman och fick gå på skolhem (Karlsudd, 2002).

Nästa steg mot ”en skola för alla” togs 1967 när omsorgslagen gav alla barn med utvecklingsstörning rätt till undervisning. Som en konsekvens av detta tillkom träningsskolan som ny verksamhet för de barn som tidigare inte haft rätt till skolgång (Karlsudd, 2002). I förlängningen av denna lag, då elevantalet i särskolan fyrdubblades och ökade krav ställdes på skollokaler, flyttade särskolan under 1970 och 80-talet in i grundskolans lokaler. Tanken var att tillfredsställa den ökade viljan i samhället mot integrering av alla elever (SOU 1991:30).

När statens ambition att ännu mer närma särskolan till grundskolan ökade flyttades huvudmannaskapet för särskolan från landstinget till kommunen. Detta skedde 1996 och i samband med detta sjuösattes ett försök med ökat föräldrainflytande över skolpliktiga barns skolgång (Karlsudd, 2002). Denna ökning av föräldrainflytande tonades dock ner i den nya läroplanen för särskolan 2011.

## **En sociokulturell ansats**

Undersökningen tar sitt avstamp i ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och samspel konstitueras i elevers handlingar och samspel med andra elever och deras lärare. Inom det sociokulturella perspektivet finns många centrala begrepp såsom handling, appropriering, språk, redskap, kommunikation och meningsskapande. Att ha detta perspektiv som utgångspunkt i undersökningen grundar sig i att elever utvecklas genom samspel med andra i ett sammanhang som här kan ses som skolklassen och klasskamrater liksom lärarna från olika skolformer. Detta är en viktig aspekt när en inkludering studeras och bedöms hur den fungerar liksom hur den uppfattas av de inblandade parterna.

Säljö (2000) menar att individer alltid finns i ett sammanhang där all mänsklig handling är situationsbunden och medierande genom olika redskap som till exempel språket. Säljö menar också att lärande sker i alla sociala sammanhang. Elevers handlingar sker utifrån deras tidigare erfarenheter av en speciell situation och kunskaper om vilka regler som gäller i denna situation. Att få dessa erfarenheter för att lära är viktigt när elever tillsammans ska fungera i en inkluderande miljö.

Ett annat begrepp inom det sociokulturella perspektivet är kategorisering vilket blir tydligt inom skolans värld. Inom skolan som en social institution har kategorier vuxit fram för att

förstå och hantera skolsvårigheter (Hjörne & Karlsson, 2011). Dessa kategorier varierar över tid, förr användes förklaringar som ”vanartiga” och ”psykopat” innan numera ”har sociala och emotionella störningar” och ”svagbegåvad”. I samband med dessa kategorier används strategin att placera barn som inte klarar den vanliga undervisningen i specialklasser, genom denna särskiljningsstrategi indelas skolan i en specialpedagogisk och en reguljär verksamhet (Hjörne & Karlsson, 2011).

Det sociokulturella perspektivet grundar sig i Vygotskijs arbeten och ger en god hjälp i att förstå tänkande och språk som grund för lärande (Alexandersson, 2009b). Vygotskijs tankar om lärande förutsätter ett pedagogiskt möte mellan elev och lärare samt mellan elev och elev. I detta möte tillför båda parter både aktivitet och kreativitet till den sociala situationen. Vygotskij betonar att allt lärande och all utveckling sker genom interaktion. Alexandersson (2009a) menar att Vygotskij starkt betonar lärarens betydelse i lärandeprocessen.

Läraren skapar en social miljö som utvecklar elevens handlingar och de samspelemöjligheter som undervisningen erbjuder är av största betydelse. Det krävs således en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö (s.113, Alexandersson, 2009b).

Även Säljö (2000) menar att det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Vygotskijs arbeten om utveckling, lärande och språk. Denna tradition påpekar att grunden för lärande och utveckling är beroende av socialt samspel. Vidare menar Säljö att det sociokulturella perspektivet är en social teori om lärande och utveckling men det är inte förenat med någon specifik skola eller pedagogik. Samspelet mellan människor betonas då kunskap inhämtas under deltagande inte är något som överförs mellan människor.

Viktigt i detta perspektiv är också det av Bruner myntade begreppet *scaffoldingen* eller på svenska anpassat stöd. Bruner avser att läraren tillfälligt stöttar upp elevens lärande till detta stöd inte längre behövs och eleven har utvecklats ett steg till. Denna tanke ligger nära Vygotskijs tankar om den *proximala zonen* eller *närmaste utvecklingszonen* som är den bästa nivån att lägga undervisningen på för att få eleven med sig i en kunskapsutveckling. Detta gäller dock för all mellanmänsklig utveckling, även vuxna. Man bör se allt lärande i förhållande till den proximala utvecklingszonen och följaktligen inte bara söka denna zon för möjlig utveckling hos barn (Hundeide, 2006).

Hundeide (2006) talar också om en intersubjektiv atmosfär som måste finnas i klassrummet för att eleverna ska känna att de räknas och att de kan. Intersubjektiviteten innebär att det skapas ett emotionellt klimat i klassen som beror på ömsesidighet mellan alla närvarande och bygger på kommunikation. Hundeide påpekar att alla elever behöver stöd för sitt lärande och om man har ett för individualiserat arbetssätt så går andras perspektiv förlorat och samlärandet uteblir.

Alexandersson (2009a) menar att ”det råder ett dialektiskt förhållande mellan individ och de verksamheter de är en del av” (s. 8). Alltså kan verksamheten ses som ett system av målinriktade handlingar som vill åstadkomma något. Elevens utveckling och lärande kan förstås i relation till de verksamheter som eleven då ingår i. Vad som då blir viktigt i detta perspektiv med avseende på en inkluderad skolverksamhet speglas i följande citat:

Det är med andra ord den sociala miljön som bidrar till att utveckla elevens handlingar och de samspelemöjligheter som undervisningen erbjuder är av största betydelse. Det krävs således en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. (Alexandersson, 2009a, s.9)

En annan sida av det sociokulturella perspektivet är kommunikationen och språkanvändningen som ses som ett centralt begrepp och en länk mellan eleven och omgivningen. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) ” som kan tillämpas för att söka förklaringar kopplade till det samspel som sker mellan individen och den omgivande miljön” (Nordevall, Möllås och Ahlberg, 2009, s.171.). Detta perspektiv är också sociokulturellt och ser kommunikation, delaktighet och lärande som starkt sammanflätade och odelbara. En av KoRP’s grundpelare är individens delaktighet i de pågående processerna, delaktighet förutsätter kommunikation inte bara runt eleven utan också med den enskilda eleven. KoPR skulle kunna beskrivas som ett specialpedagogiskt perspektiv inom det sociokulturella perspektivet (Alexandersson, 2009a).

## **Inkludering och exkludering**

Under denna rubrik presenteras och diskuteras vad som avses med de begrepp som bedöms som relevanta för denna studie.

### **Inregrering**

Integrering är det äldsta av de begrepp som på olika vis används för ett närmande av alla elever till en gemensam värdegrund.

Persson (2007) beskriver integrering som ett begrepp som började användas i samband med införandet av grundskolan på 1960-talet. Integrering innebar då att den vanliga skolan skulle öppnas för andra, segregerade skolformer.

Emanuelsson definierar begreppet som ” både en utvecklingsprocess som leder fram till integration och en ideologiskt förankrad målsättning” (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 133). Enligt Brodin och Lindstrand skrevs redan i integrationsutredningens slutbetänkande 1982 att integrering handlar om kommunikation, gemenskap, ömsesidighet och delaktighet. Där framkommer också att integrering endast uppstår om eleven har möjlighet att uppfylla de ovan ställda kraven annars är det bara en skolplacering. Trots dessa högt ställda krav så har integreringen fortfarande inte kommit så långt i dagens skolor.

Skolverket (2002) menar att kommunaliseringen av särskolan var ett led i ökad integrering, här skulle särskolan och grundskolan närma sig varandra och utbytet mellan skolformerna skulle öka.

Karlsudd (2002) menar att integrering och integration är två olika begrepp. I integreringen blir då processen som leder till integration mellan barn med och utan funktionshinder. En nackdel som Karlsudd belyser är att om denna tolkning följs kan all verksamhet som inte är segregering ses som integrerad. Integrering kan enligt Tidemans tolkning av Söders fyra olika perspektiv användas för att bedöma hur långt en integrering har nått.

Dessa nivåer för integrering är:

- Fysisk- geografiskt närmande mellan utvecklingsstörda och icke utvecklingsstörda
- Funktionell- gemensamt resursutnyttjande i form av resurser, samtidigt utnyttjande och samverkan t.ex. gemensam skolskjuts, läromedel etc.
- Social- en gruppgemenskap som omfattar utvecklingsstörda och icke utvecklingsstörda.

- Samhällelig- tillgång till samma resurser, samma möjligheter att påverka sin egen situation.

## Inkludering

Inkludering är ett begrepp som under 1990-talet har ersatt integreringsbegreppet denna definition ses av Karlsudd som ”en betydligt mer genomgripande delaktighet än termen integration” (Karlsudd, 2011, s. 16). Enligt Karlsudd är en inkluderad verksamhet sällan given även om ambitionen finns måste man hela tiden möta de krafter i samhället som arbetar mot segregering.

När ett nytt begrepp, inkludering lanseras och ersätter begreppet integrering kan det bli en förskjutning av innebörden även på det nya begreppet. Ett exempel på detta visar Karlsudd när han beskriver att de individintegrerade eleverna på vissa skolor numera går under beteckningen ”de inkluderade” när skolan och ledningen talar om eleverna. Att använda detta begrepp när eleverna omtalas blir i sig segregering.

Man kan se att begreppet inkludering introducerades i relation till barn i behov av särskilt stöd då skolan som institution behövde ett nytt sätt att tala om hur denna grupp av elever skulle bemötas (Nilholm, 2006). Nilholm skriver som en jämförelse mellan de olika begreppen:

I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån att barn är olika (delarna). Integrering, å andra sidan, innebär att barn som definieras som avvikande, ska passas in i en helhet som från början inte organiseras utifrån det faktum att barn, och har rätt, att vara olika.(s. 14)

Nilholm påpekar att begreppet inkludering har vuxit fram som en del av visionen ”en skola för alla” och med särskild hänsyn taget till den enskilde eleven. Begreppet skulle symbolisera en systemförändring men riskerar att gå mot samma öde som integreringsbegreppet, att ändras i sin innebörd när det tas över av skolans värld. Nilholm påpekar också att inkludering gärna används som ett plusord, alltså laddat med ett positivt värde. En sådan utveckling leder till att många vill ta ordet till sin verksamhet vilket har lett till att ordets radikala betydelse devalverats.

Som en parallell till stycket ovan ses Karlsudds (2011) omskrivning av professor Ingemar Emanuelssons definition av integrering ” När förlusten av en medlem av en grupp känns som ett minus, något negativt, då kan verksamheten förväntas vara inkluderad” (s. 22, Emanuelson, 1996). Karlsudds omformulering skrivs ” När förlusten av en medlem av en grupp känns som ett minus, något negativt, då kan verksamheten förväntas vara inkluderad” (s. 17)

Alla forskare är inte övertygade om att full inkludering är bäst för alla barn. I Salamancadeklarationen (1994) står det att alla barn har rätt till utbildning men inte att de har rätt till en inkluderad undervisning. Warnock (2005) är mycket kritisk till detta. Hon menar att Salamancadeklarationen bara står för en vision om humanitet och ideologi men att vissa barn misslyckas om de går i samma skola som majoriteten barn. Warnock är därför tveksam till full inkludering och ställer frågan ”inkluderad i vad, exkluderad från vad och av vem?”. I kölvattnet till Warnockundersökningen som publicerades 1978 samt engelska regeringens White Paper (2005) kan en förändring ses av tankarna kring inkludering. I Storbritannien accepteras numera segregation igen, man tagit ett steg ifrån inkluderingen samt satsar på att starta nya specialskolor (Brodin & Lindstrand, 2010).

Min tolkning av begreppet inkludering ligger närmare Karlsudds (2011) tolkning av en mer genomgripande delaktighet inte bara i skolan utan i hela samhället. Även Nilholms (2006) tolkning som betraktar inkludering som en term för systemförändring ligger i linje med den tolkning som jag har.

## Tidigare forskning

Det har varit relativt lätt att hitta tidigare forskning kring integrering av elever från särskolan till grundskolan men några av verken är äldre men skrivna av auktoriteter på området. Litteraturen är tematiserad på samma sätt som i resultatdelen.

### Inför skolstarten

En av de nyare artiklarna är skriven av Michaelis och Reich (2008). I denna artikel visas på ett tydligt sätt de olika problem som uppstår när skolan ska inkludera utvecklingsstörda elever i undervisningen. De visar att inkludering ger upphov till spänningar på tre olika nivåer, makronivå (utbildning), på organisationsnivå och på klassrums- eller individnivå. Om inkluderingen analyseras på dessa nivåer blir det tydligt att varje moment på individnivå påverkar de andra nivåerna och ger upphov till olika dilemman. De visar att trots att inkludering efterlyses både från politiskt och pedagogiskt håll finns det en dålig förståelse av viktiga funktioner inom det moderna utbildningsväsendet såsom att kommunen fördelar pengar, staten skriver läroplaner och dessa instanser har inte kunskap om hur skolan fungerar ”på golvet”.

I artikeln beskrivs skillnaden mellan inkludering på alla plan och att bara låta utvecklingsstörda elever gå i en vanlig grundskoleklass och därmed tycka att inkluderingen är löst, denna organisering leder inte till delaktighet och integrering på det sätt skola och samhälle avsett.

Clark, Dyson, Milward och Skidmore (2001) har redovisat ett projekt om inkludering i England, Downland. Projektet sjösattes när kommunen, i samband med att två skolor slogs samman, tog beslut om att alla elever skulle ha inkluderad undervisning. Detta kommunicerades ut vid möten och i samtal med föräldrarna.

I skolans organisation fanns en mycket entusiastisk rektor samt en lärare som fick rollen som huvudlärare. Huvudläraren skulle vägleda sina kollegor samt vara rektors högra hand. Det som senare kunde ses var att projektet anammandes på ytan men inte genomfördes undervisningen. Som exempel kan nämnas att benämningen ”pupils with special educational needs” ändrades till ”children who challenge the curriculum” (s. 100) men detta ändrade inte på djupet hur undervisningen organiserades i klassrummet eller hur skolan såg på sina elever. Innan inkluderingen startade satsades det på utbildning av lärarna utan att se på hur lärarna undervisade tidigare. Lärarna från flickskolan undervisade stödjande före sammanslagningen men denna erfarenhet togs inte tillvara i den nya skolan. Däremot mobbas flera av dessa lärare ut av skolledningen när de inte följde den linje skolan ville.

Clark m.fl. (2001) belyser även att föräldrarna till barn som var berättigade till specialundervisning protesterade. De var till att börja med inte nöjda med det stöd som skolan gav. Över tid kunde författarna se att för att lyckas med inkludering behövs ett pågående arbete över tid med alla olika yrkesgrupper på skolan för att inkluderingstanken ska implementeras i verksamheten som ett självklart pedagogiskt arbetssätt.

Ett lyckat exempel på inkludering av alla elever i ordinarie skola skildras av Alexandersson (2009a). Här skildras tre elevers situation i en klass i mellanstadiet och hur väl deras integrerade skolgång fungerar. Att denna skola lyckas väl kan bero på att det är en samspelande skola där alla yrkesgrupper är väl medvetna om vad skolans verksamhet går ut på och att pedagogiska samtal samt planering sker i arbetslagen. Skolkulturen tillåter att det



finns en kollektiv måldiskussion och dessutom en rektor som leder ett arbete som stödjer och utmanar. Just rektors roll som arbetsledare är viktig i skolor som lyckas med inkludering av elever. Skolan arbetar aktivt med att följa de styrdokument som finns och skapar på det viset en skola med ett tillåtande klimat, där alla elever accepteras i klass och att det sker ett samarbete både mellan elev och lärare samt mellan elev och elev.

Signifikativt för klassrumsarbete är enligt Alexandersson att det jobbar flera lärare och andra kompetenser tillsammans i klassen. Detta ger möjlighet till att arbeta på ett individanpassat sätt men i grupp. Dessutom delas klassen på detta sätt upp i olika stora grupper under dagen vilket ytterligare ger möjlighet. Lärarna har möjlighet att samplanera med lärare och specialpedagoger från särskolan vilket underlättar när eleverna läser efter fler olika läroplaner. Dessutom ges handledning av speciallärare med stor erfarenhet från särskolan.

Några viktiga aspekter som Blossing (2008) pekar på är dels att skolan som social kultur är dålig på att dokumentera både när det gäller fattade beslut, genomförda beslut och uppföljning. Den andra aspekten är hur viktig rektor del av en skolutveckling är och att ändra arbetsform i skolan mot ett inkluderat arbetssätt på skolan är i allra högsta grad skolutveckling.

## **I klassrummet**

Fischbein (2012) har studerat olika faktorer som påverkar vilka möjligheter eller svårigheter som uppstår för elever i skolan. Enligt Fischbein måste man uppskatta varje barns förutsättningar och ”omgivningsfaktorer på olika nivåer, såväl i klassrummet som i skolan och samhället i stort” (s. 209). Fischbein har tagit fram några omgivningsfaktorer som är speciellt viktiga med avseende på att lyckas i skolan. Dessa faktorer är struktur och styrning samt stimulans och engagemang för varje elev. Dagens samhälle tenderar att resultera i ökad valfrihet samt en oförmåga att anpassa skolan till varje barn. Denna utveckling ger då effekten att variationen ökar liksom att skillnaderna växer mellan pojkar och flickor samt mellan etniska och sociala grupper.

Inkludering kan ses på olika sätt. Asp Onsjö (2006) använder tre aspekter av inkludering i sin studie. Dessa är

- en rumslig aspekt – innebär hur stor del av tiden eleven tillbringar med de andra eleverna i klass
- en social aspekt – handlar om hur mycket eleven är delaktig i det som sker i klassrummet där interaktionen sker
- en didaktisk aspekt – som tittar på vilket sätt själva undervisningen ger förutsättningar för och främjar ett lärande

Alla dessa aspekter blir intressanta i denna undersökning då respondenternas svar tangerar alla tre.

## **Kamratrelationer**

Det senare fenomenet visar Eriksson, Welander och Granlund (2007) i en artikel där de har observerat och intervjuat barn med olika funktionsnedsättningar som varit inkluderade i en vanlig klass. Forskning finns som stöder att om man bara låter barn med olika funktionsnedsättningar vara tillsammans med barn utan funktionsnedsättningar så ökar de förra barnens förutsättningar för att få samma teoretiska och sociala kunskap. Dessutom får dessa barn en bättre självkänsla och en större social delaktighet automatiskt. Är det då så eller krävs det något mer för att denna önskvärda utveckling ska äga rum?

I artikeln påtalas vikten av delaktighet i skolaktiviteter för att öka lärandet samt att hälsan blir bättre för dessa barn. För att få kunna delta i samhället och utveckla sin person så måste alla barn utveckla flera olika roller på flera olika arenor, inte minst viktigt är lära sig att samspela med sina medmänniskor. Eriksson m.fl. (2007) undersöker i sin artikel hur elever själva skattar sitt deltagande i skolans arbete och i kamratrelationer. Som ett komplement till detta så observeras barnen under en dag i skolan.

Resultaten av denna undersökning visar att barn med funktionshinder deltar mindre i skolverksamheten än sina kamrater även om det skiljer lite mellan strukturerade och ostrukturerade aktiviteter. De har också svårt att knyta sociala relationer och har därför svårt att få emotionellt stöd i sitt arbete. Att ha svårt att knyta sociala relationer gör dessutom att barnen med funktionsnedsättning har svårt att delta på lika villkor under rast och andra fria aktiviteter där de inte på ett naturligt sätt får stöd från skolan eller assistenter.

Eriksson m.fl. (2007) påpekar att vi i svensk skola stöttar elever i behov av hjälp i ämnessituationen men att den svenska skolan inte har någon strategi för att hjälpa dessa barn att skapa sociala relationer eller nätverk. Resultatet visar att det är viktigt att skolan underlättar för alla elever att delta fysiskt i samma verksamheter. Bistånd i skolan verksamhet är viktigt men lika viktigt är att inte stödja eleverna så mycket att de hämmas i sin interaktion med klasskamraterna.

## Lika värde

Karlsudd (2012) påpekar att många forskare argumenterar för att alla oavsett funktionsnedsättning eller inte ska kunna lära, arbeta och leva tillsammans. Trots denna viljeyttring i samhället syns inte motsvarande utveckling i skolans värld. Tvärtom ser Karlsudd att elevsammansättningen i Sveriges skolor blir alltmer homogen och att skillnaderna ökar mellan olika skolor och olika elevgrupper. I förlängningen av denna utveckling så möts elever i behov av stöd ofta av en åtskiljande lösning t.ex. en särskild undervisningsgrupp.

Om de mål som finns i internationella överenskommelser ska uppfyllas liksom i skollag och läroplan så är en segregerad verksamhet helt utesluten och ett misslyckande för samhället (Karlsudd,2012).. Skolforskning är ofta normativ, vilket innebär att det finns en uppfattning om hur det bör vara. Karlsudds iakttagelse att specialundervisning ofta genomförs i särskild grupp med fokus på kärnämnen dessutom koncentrerad på svårigheter och avvikelser vilket leder till en ökad risk för stigmatisering och diskriminering är tankeväckande i detta ljus.

De positiva effekter som kan uppnås genom den differentiering som placerar högpresterande elever i samma grupp, förloras i motsvarande utsträckning genom placering av lågpresterande elever tillsammans (s.177).

För att få en ökande integrering och en inkluderande verksamhet där specialpedagoger fungerar som inkluderingspedagoger bör verksamheten kännetecknas av positiva attityder i den grupp som behöver extra stöd.

Att inkludering är en demokratisk rättighet och en demokratisk idé om hur undervisning ska ordnas i svensk skola framhåller Nilholm (2006). Skolan bör utformas utifrån den naturliga variation som finns bland alla barn snarare än att barn som betraktas som "avvikande" ska integreras i strukturer som inte är anpassade efter dem (s. 97).

Samma resonemang för Karlsudd (2011) då han hänvisar till den nya diskrimineringslagen som infördes 1 januari 2009. I denna lag är en av de nya områden som ingår ”all utbildningsverksamhet” och en av de sju diskrimineringsgrunderna funktionshinder. Här kan man då hävda att inkludering ska gälla fullt ut för att inte bryta mot diskrimineringslagen.

## **Sammanfattning**

I denna litteraturgenomgång kan man se några linjer som är viktiga för studien. Att det är viktigt med en tanke från skolans huvudmän på olika nivåer att implementera arbetet för ett inkluderingsarbete i skolan. Detta arbete kräver tid för planering, samsyn och resurser. Ett lyckat implementeringsarbete som ska vara över tid berör på alla nivåer i skolan och här måste det finnas en förståelse för hur skolan som institution fungerar. Dessutom krävs en genomtänkt plan för hur integreringen ska göras, tid för samarbete mellan berörda pedagoger på hur genomförandet ska ske samt vad undervisningen ska beröra.

Av denna genomgång kan man sluta sig till att en lyckad inkludering inte endast är en skolfråga utan snarare en samhällsfråga så till vida att de ekonomiska besluten inte fattas i skolan liksom organisatoriska frågorna som berör skolan.

## Metod

För att få ett så adekvat underlag som möjligt så användes en form av fallstudie. Eleverna som intervjuades hade gått på intervjuarens skola och var därför tillgängliga som respondenter. Under samtalen användes gruppintervjun som metod för att få respondenterna att känna sig bekväma.

## Forskningsansats

Inom den pedagogiska forskningen tillämpas enligt Stukat (2005) två olika forskningsinriktningar och dessa har sin grund i två olika paradig. Den ursprungliga metoden är den kvantitativa metoden som har sitt ursprung inom naturvetenskapen. Kvalitativ forskning innebär att forskaren samlar in en stor mängd data för att få ett så brett underlag som möjligt och därur dra generella slutsatser.

Som en motvikt mot den kvantitativa forskningen skapades inom de humanistiska vetenskaperna kvalitativa ansatser främst hermeneutik och fenomenologi. Dessa metoder vann gehör inom till exempel pedagogik och samhällsvetenskap. Inom denna inriktning är processer, innebörder och förståelse viktigare än det generella resultatet. Kvalitativ forskning har ett holistiskt synsätt som lägger den största vikten på helheten i motsats till summan av delarna.

Undersökningen som genomförs är kvalitativ. En kvalitativ forskning var länge ifrågasatt som metod och har ofta ”nedvärderats därför att den inte är lika objektiv, kontrollerad och strukturerad som den kvantitativa forskningen” (Fangen, 2005, s. 255). I den kvalitativa forskningen så är det enligt Fangen ”inte fenomenens utbredning och omfattning som står i fokus, utan snarare sakernas innehåll och betydelse” (s.255).

## Metodval

I denna studie genomförs intervjuerna med hjälp av gruppintervju och i två fall skrivna tankar kring intervjuguiden. Det senare ger en form av dokumentanalys men jag har valt att titta på dessa anteckningar som om de vore en intervju. Tanken var att den skriftliga dokumentationen kring inkludering i särskolan skulle vara med men inga skriftliga dokument har hittats.

## Fallstudie

Då studien är inriktad på att förstå elevernas upplevelse av sin inkludering i grundskolan från särskolan och därför har fallstudien valts som lämplig metod. Fallstudien har en kvalitativ ansats som grund. Som forskningsansats har fallstudie diskuterats av många forskare. Det finns inte så mycket sammanställt om metoden men Merriam (1994) har författat en handbok om metoden. Det råder ingen egentlig enighet om vad en fallstudie går ut på och inte heller någon enighet om hur den genomförs.

Fallstudien är ett specialfall av den etnografiska metoden men lämpar sig bra om ”man kan identifiera ett avgränsat system som fokus för undersökningen” (s. 24 Merriam, 1994). Merriam (1994) påpekar också att fallstudier ”är att föredra då man ska undersöka aktuella eller nutida skeenden men då det inte går att manipulera relevanta variabler” (s.23). Denna definition passar bra på denna studie då den är fokuserad på ett skeende under ett läsår med en begränsad informantgrupp.

Den kvalitativt inriktade fallstudien är enligt Merriam (1994) utmärkt av fyra egenskaper som är grundläggande och gör den vetenskapligt hållbar. Dessa begrepp är partikularistisk, deskriptiv, heuristisk och induktiv.

*Partikularistiskt* betyder att undersökningen riktas mot en person eller situation, här en grupp elever som inkluderas under ett läsår i en grundskoleklass. *Deskriptiv* betyder att den person eller situation som undersöks är väl beskriven och här synas en specifik situation. *Heuristik* betyder att fallstudien ska ge läsaren en bättre förståelse av den undersökta personen eller situationen i detta fall hur elever och lärare uppfattar inkludering i klass. *Induktiv* är fallstudien genom att den från det insamlade materialet utvecklar en djupare förståelse snarare än att pröva en teori. Detta gör att fallstudien är lämplig i denna undersökning då syftet är att undersöka hur olika parter uppfattar inkludering av särskoleelever i grundskolan och där dra slutsatser kring framtida inkluderingar.

Kvale och Brinkman (2009) beskriver att intervjuer ofta används när fallstudien används som metod för att fokusera på en specifik situation, händelse eller person. I denna studie genomfördes gruppintervjuer för att få ett rikt material.

Det finns tre olika slags fallstudier enligt Kvale och Brinkman (2009) :

- Den egentliga fallstudien- görs för att bättre kunna vinna förståelse av detta särskilda fall
- Den instrumentella fallstudien- görs för att vinna insikt i mer generella frågor
- Den multipla eller kollektiva fallstudien- detta är en instrumentell fallstudie men riktad på flera olika fall.

Den fallstudie som genomförts i denna studie är närmast den instrumentella fallstudien då inkludering är en fråga som berör alla skolor.

Vid en fallstudie så blir begreppet generalisering viktigt. Hur och när kan man generalisera? Denna fråga går inte att svara entydigt på utan det beror på vilken forskningsbakgrund man har. Enligt Stake (refererad i Kvale & Brinkman, 2009) så kan den egentliga fallstudien i sig tillskrivas ett värde. Det begrepp som enligt Kvale och Brinkman (2009) nog skulle kunna applicera på denna studie är *den naturalistiska generaliseringen*, som bygger på personlig erfarenhet och lyfter tyst kunskap till explicita påståenden. Därigenom nås en viss generalisering. Några kända fall av fallstudier med hög generaliserbarhet är Freuds studier, Galileos förkastande av Aristoteles tyngdlag eller när olika rättsfall blir prejudicerande.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) har fallstudien i sig ett värde (s. 306) och kan användas som hjälpmedel vid kunskapsbyggande i undervisning ” Som en övergång mellan tyst personlig kunskap och formell påståendekunskap”(s. 306) liksom vid generalisering av rättskunskap och medicinsk, klinisk kunskapsbildning.

## **Gruppintervju**

Enligt Kvale och Brinkman (2009) används ofta intervjuer i fallstudier som en viktig källa för information. Kvale och Brinkman (2009) framhåller att den kvalitativa forskningsintervjun är en lämplig metod för att förstå världen ur respondentens perspektiv och för att utveckla förståelse från respondenternas erfarenhet. Merriam (1994) framhåller också den kvalitativa forskningsintervjun då denna metod ofta är öppnare och mindre strukturerad då den utgår från att respondenterna ser på verkligheten med olika glasögon. Då några av informanterna inte är

så pratsamma har gruppintervju valts som metod framför enskild intervju. Detta görs för att få ett så brett underlag som möjligt vid datainsamlingen. Dessutom utformas intervjun som en halvstrukturerad intervju (Stukát, 2005) för att ha möjlighet att få så många synpunkter som möjligt från informanterna. Samma metod används dessutom för intervjuerna med lärare i sår och grundskola samt klasskamraterna i grundskolan.

Vid intervju med barn är det enligt Kvale och Brinkman (2009) viktigt att ha åldersanpassade frågor för att inte utnyttja den skevhet som automatiskt finns i det uppkomna maktförhållandet mellan vuxna och barn. Denna aspekt finner jag viktig vid valet av gruppintervju med eleverna och frågeguiden utformades efter eleverna men användes till alla intervjuer. En annan viktig aspekt enligt Stukát (2005) är att gruppintervjuer spar tid. Därför har denna sorts intervju använts för alla respondenter.

Vid intervjuerna tillämpas en frågeguide och inte fasta frågor då en halvstrukturerad eller ostrukturerad intervju kan ge fler svar. Det är alltid lämpligt att göra en provintervju för att se om frågorna fungerar men detta kan strykas vid tidsbrist. Stukát (2005) framhåller att det är viktigt vid intervjutillfället är att forskaren och informanterna kan sitta ostört i en för informanterna trygg miljö och att forskaren har möjlighet att spela in eller videofilma intervjun då det är svårt att anteckna när intervjuerna genomförs av en person. Intervjuerna i denna studie spelades in för att senare renskrivas.

## Urval

Att skapa ett urval inför en undersökning kan göras på många olika sätt beroende på vald metod. Enligt Merriam (1994) är icke-sannolikhetsurval den lämpligaste urvalsmetoden vid kvalitativa fallstudier. Denna metod innebär att det inte är möjligt att beräkna sannolikheten vilket inte är nödvändigt i denna undersökning då syftet inte strävar efter ett generaliserbart resultat. Syftet här är att upptäcka, förstå och få insikt i respondenternas upplevelser av inkludering i grundskolan och då är det enligt Merriam det målinriktade urvalet som passar bäst. Detta urval bör baseras på att forskaren vid sina intervjuer får bredast möjliga underlag för sin studie och kan inhämta största möjliga lärdom.

Stukát (2005) menar att idealet när man gör en undersökning är att genomföra en totalundersökning. Att låta samtliga intressanta personer i en grupp delta ger en god generaliserbarhet. Då forskaren ofta inte har den tid till sitt förfogande som en totalundersökning kräver gör man istället en urvalsundersökning. För att relativt god generaliserbarhet ska urvalet göras så att ingen väsentlig information förloras. Dessutom bör hänsyn tas till andra parametrar som kan vara viktiga för undersökningen som kön eller ålder. I denna undersökning var antalet personer intressanta för undersökningen relativt få alltså ingick alla i gruppen. Ett visst urval blir ändå resultatet då respondenter flyttar eller tackar nej till undersökningen.

Studien genomfördes på en medelstor skola som vi kan kalla Björkskolan, i en mindre svensk kommun. Skolan är femparallellig. För att få möjlighet till en bred inhämtning av erfarenheter och kunskap kring respondenternas upplevelser kring inkluderingen från särskolan till grundskolan valdes representanter från fyra olika kategorier som berördes av inkluderingen i detta fall.

Från särskolan valdes tre pojkar som under läsåret gått inkluderat i åk 7 samt en flicka som gått i grundskolan hela sin skoltid men som under detta läsår skrivits in i särskolan. Från

grundskolan valdes två pojkar och två flickor som under åk 7 haft elever från särskolan inkluderade i klassen. Två lärare som undervisat i grundskoleklass med inkluderade elever valdes ut liksom två lärare från särskolan som följt med sina elever till grundskolan.

## **Genomförandet av intervjuerna**

Inför intervjuerna skickades ett missivbrev (bilaga 3 och 4) till elever och föräldrar med en förfrågan om deltagande. Den första tilltänkta elevgruppen från särskolan som tillfrågades tackade ja men ändrade sig sedan. En ny grupp elever tillfrågades på samma sätt och dessa tackade ja.

Lärarna från särskolan hade ingen möjlighet att få till en gemensam tid för intervju och erbjöds därför att besvara frågeguiden skriftligt. För att få något underlag från alla inblandade grupper genomfördes intervjuerna på detta sätt.

I denna studie genomfördes ingen provintervju men eleverna i grundskolan intervjuades innan eleverna från särskolan för att pröva intervjuguiden. Samma intervjuguide användes också för lärarintervjuerna. Då intervjuerna genomförts genomlyssnades dessa flera gånger och valda stycken transkriberades. Dessutom fördes stödanteckningar under intervjuerna. Intervjuerna tog 45 – 60 minuter vardera. Alla intervjuer genomfördes i lokaler på skolan där informanterna kändes sig trygga. Dessa lokaler var avskilda så att inget störde intervjuerna. En gruppintervju har karaktären av ett samtal och därför ställdes inte frågorna i samma ordning vid varje intervju.

## **Tolkning och analys**

Undersökningens syfte är att nå en ökad förståelse av andras upplevelser kring en händelse, då krävs en bearbetningsform som kan ta fram framträdande betydelser och innebörder i den insamlade emperin. Då denna undersökning är en fallstudie föreföll den etnografiska tolkningsläran som varande en lämplig analysmetod.

Som ett första moment bearbetas hela materialet, här intervjuerna, för att få en mening som täcker hela materialet sedan går man tillbaka till delar av materialet. De inspelade intervjuerna lyssnades därför igenom flera gånger för att nå bakom vad de intervjuade egentligen menade (Stukát, 2005) därefter transkriberades delar av intervjuerna och de ovidkommande delarna togs inte med. Denna metod är kanske inte den bästa men att renskriva hela intervjuer tar mycket lång tid då allt ska vara med inklusive pauser, skatt osv. Att då välja att skriva ut valda delar kan göra att fler kan intervjuas, enligt Stukát.

Kvale och Brinkman (2009) påpekar att en utskrift av en intervju inte blir detsamma som den muntliga intervjun däremot blir gärna den utskrivna intervjun den hårda empiriska kärnan i studien. Att tolka det sagda till ett begripligt talspråk ger en bättre bild än en direkt avskrift av språket. Det man dock alltid förlorar är gester, mimik och ironi.

Att lyssna på intervjuerna flera gånger och läsa transkriptionerna är viktigt för att nå en djupare kvalitativ nivå. När material var noggrant genomgången gjordes en innehållsanalys. Till detta moment användes kodning och kategorisering detta är enligt Kvale och Brinkman (2009) ett vanligt förfarande. Att skapa kategorier kräver enligt Guba och Lincoln (refererad i Merriam, 1994) ett både divergent och konvergent tänkande. När de transkriberade texterna lästes igenom markerades, kodades, de texter som berörde samma ämne med samma färg. När detta moment var klart framträdde de olika texter som konvergerade med varandra fram. Ett

mönster kunde nu skönjas med olika kategorier och de relevanta kategorierna bestämdes. Därefter gick emperin igenom igen flera gånger så att kategorierna kunde fyllas ut, divergens.

Enligt Holsti (refererad i Meriam, 1994) kan fem riktlinjer för att bedöma effektiviteten av kategorierna användas. Först provas om kategorierna motsvarar syftet i studien genom att jämföra de olika kategorierna med syfte och frågeställningarna. Nästa steg är att beskriva innehållet i varje kategori utan att relevanta delar utelämnas. Det tredje momentet går ut på att tydliggöra skillnaderna på kategorierna så att inte dessa går in i varandra. Den fjärde riktlinjen säkerställer att kategorierna tillkommer oberoende alltså kategorierna utesluter inte andra kategorier kan uppstå. Den sista riktlinjen säkerställer att alla kategorier har uppstått från en och samma klassifikationsprincip alltså samma mönster i emperi.

De kategorier som uppstått ur intervjumaterialet kan kallas för olika teman som motsvarar syftets frågeställningar. Denna kategorisering kan användas i en fallstudie som vänder sig till en professionell eller akademisk målgrupp (Merriam, 1994).

Ett tema är ett överbyggande begrepp eller teoretisk formulering som framkommit av analysen. Ett tema är tillräckligt omfattande för att inrymma en stor del av den information som samlas in och analyserats. (s.199)

Denna definiering stämmer överens med de kategorier som presenteras i resultatdelen.

## **Tillämpning av teorin**

När transkriptionen och kategoriseringen är klar tittar forskaren på sin teori. Att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer ger en bra möjlighet att med hjälp av det sociokulturella perspektivet kunna analysera fram ett resultat. I studien undersöks vad som händer mellan elever och elever samt elever och lärare då fokus ligger på att alla mänskliga handlingar leder till ett lärande och en utveckling med hjälp av olika redskap såsom språk (Säljö, 2000). I intervjuerna kan man också skapa en bild av om det finns chans för en intersubjektiv atmosfär i klassrummet så att eleverna ”syns” (Hundeide, 2006) detta uppfattar jag som mycket viktigt för en lyckad inkludering. Liksom att se om det förekom scaffolding så att eleverna kan befinna sig i den närmaste utvecklingszonen.

Respondenternas svar visar på hur de uppfattat kommunikationen och språket som en väg till hur samspelet har fungerat på olika arenor. KoRP (Nordevall m.fl., 2009) är här viktig för att upptäcka den enskilde individens delaktighet i den pågående processen.

## **Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Som framgår i stycket om generaliserbarhet i en fallstudie ovan så är validiteten i en fallstudie jämförbar med hur resultaten kan generaliseras. Reliabiliteten är i vilken grad de resultat jag får fram kan upprepas av en annan forskare. Man har inom den kvalitativa forskningen föreslagit en ersättning av dessa begrepp till andra mer lämpliga för denna forsknings särart (Fangen, 2005). Fallstudier kan generellt ha hög validitet men olika tolkningar måste alltid motiveras väl.

Reliabilitet behandlar hur väl en forskningsmetod fungerar för att mäta och värdera kunskapen samt att resultatet blir likartat om proceduren upprepas. Merriam (1994) refererar Lincoln och Guba som menar att när det gäller kvalitativa studier bör man istället använda orden ”grad av beroende” och ”sammanslagning” när det gäller resultatet eftersom människor är



föränderliga. Då är det viktigare att fokusera på att resultaten blir meningsfulla, konsistenta och beroende istället för att försöka upprepa undersökningen med samma resultat.

Ytterligare ett sätt att öka reliabiliteten är enligt Merriam (1994) är att klargöra *forskarens position* vilket görs i samband med teorigenomgången och urvalsmetoden. För att studien ska kunna upprepas så har undersökningen en noggrann beskrivning av tillvägagångssättet, detta för att andra forskare ska kunna följa i samma spår.

Vid en intervju är *reliabiliteten* svårtolkad. Kvale och Brinkman (2009) beskriver en försökssituation där två personer ombeds skriva rent samma bandade intervju men resultatet blir inte detsamma. Detta beror på att försökspersonerna använder olika stilar. Vid en intervju är det i många fall svårt att höra vad den intervjuade säger, var meningen slutar, hur man ska tolka talspråk till skriftspråk och hur känslor som hörs ska visas i skrift. Det man kan göra är att jämföra den inspelade intervjun med utskriften. Detta sänker reliabiliteten då igen intervju blir den andra lik.

Validitet kan förklaras med hur väl forskningsmetoden mäter det den vill mäta i sin undersökning och om dessa resultat stämmer överens med verkligheten. Liksom med reliabiliteten har Lincoln och Guba (refererad i Merriam, 1994) föreslagit ett alternativt begrepp nämligen termen sanningsvärde.

Merriam (1994) har föreslagit sex basstrategier som forskarenska utgå ifrån för att full validitet ska garanteras. Dessa är triangulering, deltagarkontroll, upprepade observationer (alt observationer under längre tid), horisontell granskning och kritik, deltagande tillvägagångssätt och klargörande av skevheter.

- Triangulering- förekommer inte i denna studie
- Deltagarkontroll- betyder att respondenterna får granska resultatet för se om forskaren beskriver och tolkar rätt. Detta har inte respondenterna gjort i denna lilla undersökning bl a. för att transkriberade intervjuer är svåra att tolka.
- Observation- har inte använts i denna undersökning
- Horisontell granskning och kritik- här ska forskaren få kritik och synpunkter från kollegor under tiden studien växer fram i denna lilla undersökning får nog genomläsning av arbetet från en kollega räcka.
- Deltagande tillvägagångssätt- innebär att respondenterna delat i forskningens alla skeden men då studien är liten bedöms det inte vara nödvändigt att ta respondenternas tid till detta.
- Klargörande skevhet- här förklarar forskaren sin uppfattning, görs genom det teoretiska perspektiv som redogjorts för i texten.

En svårighet med validiteten är att här blir det olika berättelser beroende på vem som tolkar den muntliga berättelsen. I vilken form och till vilket syfte görs utskriften? Är man psykolog så är vissa aspekter mer viktiga än om forskaren är intresserad av språklig analys (Kvale & Brinkman, 2009).

I min studie har inspelningarna tolkat efter min erfarenhet av elever i skolan, detta har också påverkat min transkribering av inspelningarna. Generellt så påverkar den bakgrund och utbildning som forskaren har men att försöka hålla en så neutral ton som möjligt är viktigt. Då jag jobbar i skolan kan min tolkning sägas vara bunden i skolkontext

När en studie är klar bör forskaren resonera kring om resultatet från studien kan tillämpas vid andra liknande studier. Stukát (2005) påpekar att forskaren bör diskutera kring rimliga och trovärdiga tolkningar vid användandet ett kvalitativt arbetssätt. Viktigt är att underlaget som resultatet grundar sig på synliggörs vilket också skett i denna studie. Att vara öppen med det budskap som respondenterna vill förmedla är ju avsikten med hela studien, det som kan försvåra denna ambition är som tidigare påpekats att helt objektiv går det inte att vara då människor alltid tolkar det sagda på olika sätt.

Denna studie är inte så omfattande och kan inte sägas vara generaliserbar på andra skolors arbete med inkludering i klass men kan bidra med ökad förståelse där vissa mönster kan vara igenkännbara.

## **Etiska ställningstaganden**

När forskaren genomför en studie med barn och då i synnerhet barn med utvecklingsstörning så betonar Fangen (2005) kravet på samtycke. En första kontakt med föräldrar och barn togs genom att ett missivbrev skickades hem (bilagan 3 och 4) där de gavs information om undersökningens syfte och om samtyckeskravet. När sedan intervjuerna genomfördes upprepades denna information till eleverna ytterligare en gång. Lärarna i de olika skolformerna informerade muntligt på samma sätt innan sina intervjuer. Intervjuerna spelades in, detta informerades informanterna om och gav sitt medgivande till.

Informerat samtycke som använts i denna undersökning innebär att den information som ges informanterna bör innehålla information om undersökningens syfte samt för och nackdelar med att delta i undersökningen (Fangen, 2005; Kvale & Brinkman, 2009). Då eleverna i särskolan inte är myndiga så gjordes bedömningen att även föräldrarna behövde informeras. .

I linje med Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (2002) har ambitionen varit att följa de fyra huvudkraven som är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav.

De tre första kraven innebär att alla inblandade informanter och i detta fall dessutom en grupp föräldrar har informerats av studiens syfte samt vad ett medverkande i studien innebär. Muntligt samtycke har inhämtats från alla parter och i enlighet med konfidentialitetskrav har alla deltagare, platser och miljöer avidentifierats i möjligaste mån. Nyttjandekravet innebär att insamlat material endast får användas till forskningsändamål.

## Resultat

I resultatdelen presenteras en samlad och representativ bild från alla olika respondenter i undersökningen. Under de olika rubrikerna stöds resultaten med citat ur gruppintervjuerna.

Generellt för innehållet i alla intervjuer är att det samspel som det sociokulturella perspektivet pekar på som en av de viktigaste faktorerna för lärande och samspel inte fungerade på ett tillfredställande sätt. Att ta det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt valdes för att elever utvecklas genom samspel med andra i olika sammanhang. Dessa sammanhang i denna studie är klassen och klasskamraterna liksom lärarna. Detta samspel är viktigt för att en inkludering ska falla väl ut men i informanternas svar kan vi se att detta samspel sällan inträffar så som önskat var. Att detta inte inträffar kan bero på olika faktorer som påpekas i texten i resultatet.

Att man inom skolans värld använder kategorisering på olika sätt blir tydligt både i att det är olika system med särskolan och grundskola samt i hur eleverna delas in i olika undervisningsgrupper. En annan kategorisering som syns i undersökningen är att dela in elever i olika klasser för att de har olika skolrelaterade problem som ska lösas med hjälp av undervisning i lilla rummet eller med att lärarna från särskolan är med i klassrummet. Vid detta tillfälle lyckades inte detta då de utvalda eleverna inte passade tillsammans med eleverna från särskolan. Detta kan man se som en särskiljningsstrategi.

## Inför skolstarten

I intervjuerna framkom en oro inför terminsstarten från alla respondenter. Alla respondenter fick inför vårterminens slut information om att det skulle ske en placering av elever från särskolan i en grundskoleklass till höstterminen men ingen annan information.

## Elever från särskolan

Eleverna från särskolan kände också att de inte fick tillräcklig information inför placeringen i grundskolan.

**Anna:** *Hur kändes det under sommaren innan ni började i högstadiet?*

**Kalle:** Jag visste inte om jag kunde börja skolan till hösten om jag kunde gå i den klassen. Jag var nervös.

**Anna:** *Hur tänkte du då?*

**Benjamin:** om vi fick vara med och..

**Nina:** ..om jag skulle få vara med och förstå..

**Tomas:** och sitta i klassen, hur det skulle gå.

Eleverna vara oroliga för hur de själva skulle klara att börja i en ny klass, om de skulle få sitta med sina nya kamrater, hur det skulle fungera med lektionerna och om de skulle förstå. Det som var starkast var elevernas lycka över att inte gå i särskolan längre. Detta tolkade jag som att de uppskattade både den rent fysiska förflyttningen i skolan och att gå i en grundskoleklass. Då blev intrycken lite blandade över hur mottagandet i skolan blev.

**Tomas:** Vi är utsläppta nu!

**Anna:** *Vad menar du med det?*

**Tomas:** Vi går inte inne på Ekens särskola längre utan i Björkskolan!

**Benjamin:** Men det är i alla fall särskolan förstår du, men vi sitter här istället (syftade på det lilla rum där eleverna sitter när de inte är med i klassen.)

## **Elever från grundskolan**

Eleverna i grundskolan berättade att de fick reda på denna organisation i samband med de nya klasserna inför högstadiet men de förstod inte riktigt vad det skulle innebära.

**Anna:** *Hur kändes det under sommaren innan ni började i högstadiet?*

**Pelle:** Jag trodde att jag skulle börja i en cp-klass, jag visste inte varför...

**Anna:** *Hur tänkte du då?*

**Pelle:** Jamen, de kom ju från särskolan och ingen visste ...

Dessa elever uttryckte en stor oro om hur klassen egentligen skulle vara. Hur denna speciellt sammansatta klass egentligen skulle påverka elevernas skolgång och status i skolan. Denna uppfattning framkom genom att eleverna i samtal funderade över om de skulle lära sig samma sak som andra elever i samma årskurs. Det rådde också före skolstarten en tuff stämning bland skolans elever om hur hela klassen skulle behandlas beroende på den speciella sammansättningen av denna klass.

## **Lärarna från grundskolan**

Lärarna i grundskolan fick informationen om särskoleelevernas placering i klassen under ett pågående föräldramöte sent på vårterminen. Därför var deras största oro under sommaren hur inkluderingen skulle gå till och hur detta skulle planeras upp, skulle det ges tid att samplanera, enligt vilken läroplan skulle eleverna ges betyg. Lärarna i grundskolan kände att de inte hade någon kunskap eller beredskap för att ta emot elever från särskolan.

När klasserna från mellanstadiet delades upp inför högstadiet valdes några elever med olika skolsvårigheter och sociala skolsvårigheter ut till denna klass var då klassen skulle få extra stöd genom särskolan. Detta upplägg upplevde lärarna som inte fungerande då särskoleeleverna och dess lärare ofta arbetade i det lilla rummet. Dessa elever bytte senare under läsåret till annan skola respektive klass.

**Anna:** *Hur kändes det inför terminsstarten?*

**Malin:** Jag hade ont i magen hela sommaren eftersom vi fått så lite information! Vad gäller? Hur ska detta planeras upp?

**Grete:** Ja, vi visste ju inte hade bara hört rykten. Schemat hade vi ju redan fått och där fanns ingen tid avsatt för planering.

**Malin:** Det vore skönt ibland att få information men om det fungerar så känns det kul.

**Grete:** Spännande en utmaning men jag kan inget om särskolans läroplan och nu kommer Lgr 11 också!

## **Lärarna från särskolan**

Dessa lärare var mer förberedda inför förändringen. Däremot förstod de innan vårterminen var slut att lärarna i grundskolan inte alls fått den information som rektor på särskolan förespeglat. De förstod att de inte var klart för lärarna i grundskolan att de skulle sitta i samma arbetsrum eller hur arbetet skulle samplaneras. Lärarna från särskolan var vana att rå sina elever och sin tid mycket friare och tyckte att det var svårt att få till stånd ett samarbete med grundskolans lärare.

**Siv:** De visste inte något om särskolan och hur vi arbetar. Det blir svårt att samplanera för de har väldigt lite tid till detta och ingen extra tid.

**Nina:** Nej, de arbetar jämt och vet inget om inkluderingen, det hade vi fått information om att de visste..

Lärarna var överens om att eleverna trots sin nervositet såg fram mot att börja i grundskolan. Detta var något som eleverna sett fram mot att få börja i "riktiga" grundskolan.

Lärarna påpekade också att:

**Nina:** Bristen på Björkskolan tycker jag var att skolledningen inte var tydlig med vad de tyckte. Det krävs ett arbete med personalens förhållningssätt.

**Siv:** En föreläsning för personal och elever om allas lika värde hade också varit på sin plats.

## **Sammanfattande analys**

Alla informanter visar att information är viktigt i en förändring liksom att alla förändring måste vara förankrad för att lyckas. Att veta vad som ska ske är viktigt. I denna situation kunde skolans ledning gett lärarna i bägge skolformer scaffolding, stöttning för att pedagogerna på detta sätt skulle haft en bättre förförståelse och beredskap. Denna beredskap skulle ha hjälpt eleverna till en bättre skolstart. Elevers handlingar sker utifrån deras tidigare erfarenheter av en situation och vilka regler som gäller i denna situation. Denna erfarenhet inför en ny situation hade hjälpt eleverna från bägge skolformerna att få en bättre situation kring uppstarten av inkluderingen.

Inför inkluderingen hade det underlättat om eleverna fått mer stöttning eller scaffolding för att öka förståelsen inför höstens nya skolstart. Att ha en beredskap ökar den proximala zonen och eleven kan utvecklas i lugn och ro. Detsamma kan sägas för grundskoleeleverna.

Resultatet visar också att det är viktigt för en fungerande skola att rektors ledarskap är tydligt, detta skapar en miljö för en positiv skolutveckling. Detta belyses av lärarna från särskolan men också indirekt av grundskolelärarna.

## **I klassrummet**

När inkluderingen började var alla elever med i alla ämnen men snart skedde en uppdelning i de praktiska ämnena där alla elever fortfarande deltog i de teoretiska ämnena var eleverna från särskolan med mycket litet av tiden. Den tid eleverna inte var i klass satt de i lilla rummet. Med i lilla rummet var lärarna från särskolan vilket innebar att den utlovade förstärkningen i klass uteblev.

I klassrummet har alla elever en fast placering två och två som roteras med jämna mellanrum. Detta ska ge eleverna trygghet och möjlighet att lätt samarbeta vid olika övningar med en kamrat.

## **Eleverna från särskolan**

Eleverna ville gärna vara med i klassen på alla lektioner. De satt på sina platser i klassrummet, var noga med att räcka upp handen och uttryckte en glädje över att delta i undervisningen. Ingen av eleverna gav uttryck för att de inte kunde delta på lektionerna. De tyckte alltid att de fick möjlighet att svara på frågor eller be om hjälp utan kommentarer i klassen. De gav däremot uttryck för att de vill vara mer i klassrummet, inte i lilla rummet.

**Benjamin:** Det var bra att ha en egen plats i klassen men vi satt alltid med varandra, det var inte så kul.

**Tomas:** Vi var i lilla rummet ofta, där hade de andra inga platser

**Nina:** När vi hade lekar (speed-dateing mm på mentorstid) var vi tillsammans, men de (andra eleverna) hade andra böcker i matten

**Kalle:** I gympa var alla med

**Tomas:** Nä, en del av killarna var inte med, de skolkade

Flera av eleverna samtalande om att de hade olika böcker och att det var svårt i skolan nu, förut förstod de allting i skolan men inte nu. Alla elever var överens om att SO var ett roligt men svårt ämne. Efter några månader var ingen av eleverna med i svenska, matematik och engelska men flera var med på språkvalsengelskan. NO ville eleverna vara med på men de upplevde att lärare från särskolan inte vill det.

**Benjamin:** NO var kul men sen skulle vi vara i lilla rummet istället...

**Tomas:** Det var kul med mentorstid, där var vi alltid med och vi fick säga våra förslag.

**Nina:** Jag var representant i elevrådet, det var kul

## **Elever från grundskolan**

Dessa elever gav ett enhälligt uttryck för att eleverna från särskolan inte märktes i klassrummet. De satt alltid på sina platser och sa väldigt lite.

**Stina:** De märktes inte mycket i klassrummet, de satt still och svarade inte så ofta.

**Olof:** Ibland svarade de med kul svar, de hade ingen koll.. vi skrattade inte, de var coola när de svarade så.

Alla elever berättade om ett specifikt ämne där inte lärarna från särskolan deltog i planeringen och det blev ett tråkigt klassrumsklimat med påhopp från killarna i grundskoleklassen på eleverna från särskolan. Detta faktum togs inte upp av eleverna från särskolan.

I samband med detta samtal framkom det att två av eleverna från särskolan så småningom blev mer utåtagerande och detta tyckte några klasskamrater var roligt och provocerade då fram detta beteende.

**Stina:** Det var jobbigt på (ämnet) där fungerade det inte.. men det var inte elevernas fel (från särskolan), det var en del killar i klassen och ingen sa till eller jo..

**Olof:** Jo fröken försökte, de fick sitta själva sen...( eleverna i särskolan)

En annan reflektion rörde hur ofta eleverna från särskolan var med i klassrummet.

**Pelle:** I början av året var de alltid men sedan var de bara med i något ämne och på bild, gympa och så

Detta faktum pratade eleverna i grundskolan mycket om. Vad berodde det på? Ville eleverna ha det så? På det hela taget så tyckte de intervjuade eleverna att det varit spännande och roligt med integreringen i klass.

**Helen:** Vi lärde oss mycket, de eleverna är som vi men lite annorlunda. Jag trodde att de var farliga innan de gick i klassen.

**Pelle:** Man visste inte innan hur de var, de var alltid inne hos sig.

## **Lärarna från grundskolan**

I terminsstarten var lärarna mycket noga med att få ihop klassen till en fungerande klass där alla sågs detta upplevdes som inte helt lätt. I början av terminen framkom det att lärarna från särskolan ville kunna ta ut "sina" elever till lilla rummet, detta ledde till att dessa elever fick sin placering i klassrummet i anslutning av varandra. Flera av lärarna reagerade på att detta hindrade ett naturligt samarbete i klassen mellan klasskamraterna.

Ett problem som dessa lärare tog upp var att de inte var mentorer för eleverna från särskolan, inte hade kontakt med föräldrarna och inte kunde påverka undervisningen eftersom denna oftast hölls av lärarna i särskolan. Lärarna tog upp att de upplevde att undervisningen i klass ofta valdes bort av lärarna i särskolan för att det var lättare att jobba med eleverna i lilla rummet.

**Malin:** Man får inte samma grepp och förståelse av eleverna när man inte är mentor. Man vet inte något alls, då blir det svårt.

De undervisande lärarna upplevde att de inkluderade eleverna var osäkra i klassrummet, att de helst inte ville tala högt (ex språkvalsengelskan) och aldrig bad om hjälp från grundskolelärarna. Eleverna var osäkra när det gällde grupparbeten och satt helst kvar på sina platser i klassrummet.

Osäkerheten tog sig också andra uttryck, då två av de inkluderade eleverna vände sin osäkerhet till utåtagerande under läsårets gång. De "tog på sig rollen" som kaxiga killar och hamnade ofta i bråk, dessutom hade de ofta ett otrevligt språk gentemot andra elever. Då flera elever i klassen tyckte att detta var roligt provocerades dessa ofta så att de blev arga.

**Grete:** När man inte är mentor och eleverna mest sitter i ett annat klassrum så lär man inte känna eleverna. Det blir svårt att upprätthålla en fungerande dialog när de drar sig undan.

Lärarna i grundskolan upplevde att eleverna hade svårt att hänga med i undervisningen och i det sociala umgänget. Som ett resultat av detta så var eleverna alltmer i sitt lilla rum och inte i klassen.

Lärarna upplevde att detta berodde på att de inte hade tid att planera denna inkludering tillsammans och att de inte var införstådda i verksamheten från början. Deras önskan var att det skulle vara ett samarbete mellan särskola och grundskola inför vidare inkludering. Ingen av lärarna var emot inkludering men överens om att det krävdes resurser för att lyckas samt samarbete.

## **Lärarna från särskolan**

Lärarna från särskolan upplevde att det var svårt att få till ett samarbete med lärarna i grundskolan. De upplevde att det inte fanns tid eller kunskap för att samarbetet skulle fungera. När undervisningen började i lilla rummet erbjöds elever från grundskolan att vara med där för att få extra stöttning. Lärarna upplevde dock att detta inte fungerade då eleverna från grundskolan inte tog undervisningen på allvar utan förstörde undervisningen.

**Nina:** Det ska inte upplevas som ett extra arbete för grundskolelärarna som ju redan har mycket arbete.

**Siv:** Det är viktigt att det finns gott om personalresurser från särskolan, det har vi också fått.

**Nina:** jag tycker att det är bra om man kan integrera elever på detta sätt.

Lärarna påpekade att inför nästa års arbete så hade de lärt sig mycket om hur de skulle agera så att eleverna var mer med i klassen vilket de tror är en förutsättning för lyckad inkludering.

Lärarna var nöjda med att deras elever hade, liksom alla andra elever, en fast placering i salen. Dessutom upplevde lärarna att deras elever lärde sig mer under detta läsår då motivationen var hög. Eleverna ville vara med på alla lektioner, och de gjorde sitt bästa trots att lärarna många gånger upplevde att undervisningen låg på en mycket hög nivå. Detta gjorde att lärarna ofta valde att lägga undervisningen i det lilla rummet trots att eleverna inte ville detta.

Undervisningen på grundskolan upplevdes ligga på en alldeles för hög nivå så det var lättare att undervisa särskoleeleverna i lilla rummet.

## **Sammanfattande analys**

Att lyckas med en inkluderande verksamhet är avhängigt av att man får till stånd ett dialektiskt förhållande mellan eleverna, lärarna och den verksamhet som dessa ingår i. Då elevernas utveckling och lärande sker i de relationer till verksamheten kan man se att den önskade utvecklingen inte skett då eleverna sällan ingick i klassrumssituationen som tänkt var.

För att kunna känna sig nöjd med sin skolgång behöver det ske en interaktion mellan elev och elev liksom mellan elev och lärare. Dessa elever visar att de mest fick en interaktion mellan elev och lärarna från särskolan och inte med de andra inblandade på ett sätt som de önskat.

Alla respondenter ger uttryck för att det inte skapades någon intersubjektiv atmosfär mellan de olika elevgrupperna då eleverna endast träffas vid några tillfällen i veckan i samma klassrum. Känslan av gemenskap är viktig för att eleverna ska känna att det räknas och syns. Denna atmosfär är viktig för att ett emotionellt klimat skapas i klassen då denna bygger på ömsesidighet mellan alla närvarande och bygger på kommunikation.

## **Kamratrelationer**

### **Elever från särskolan**

Respondenterna tyckte att rasterna var bra och de hade alltid någon att prata med. När de hade fortsatt samtal en stund så kom det fram att vissa motsättningar hade förekommit. Elever från grundskolan, inte alltid från klassen, tyckte att det var kul att retas och några av respondenterna reagerade häftigt. Detta hände också på fritiden vilket vid ett tillfälle filmades och lades ut på Youtube. Denna händelse behandlades av skolans mobbingteam.

**Tomas:** det är svårt att veta hur man ska vara kompis. Några retades med oss, man ska inte bli arg...

### **Elever från grundskolan**

Respondenterna gav uttryck för att alla klasskamrater pratade då och då med varandra men de var mycket medvetna om att några klasskamrater retade upp de inkluderade eleverna vilket de upplevde som obehagligt. Respondenterna påpekade också att samma elever som retades



dessutom ville vara med de inkluderade eleverna på fredagar då de hade annan undervisning än den reguljära.

**Helen:** Det var jobbigt när de ville vara med på fredagar, då tvingade de (namnen på några av inkluderade eleverna) att säga att vi är ju kompisar och så...

**Pelle:** men vi sa till deras lärare, det kändes inte juste

## Lärarna från grundskolan

Lärarna var medvetna om mobbingen som kunde ske under rasttid. Detta var något som behandlades dels med de elever som retade sina kamrater, dels i helklass. Lärarna upplevde att det avtog i skolan under våren.

**Grete:** Det var jättesvårt i början av terminen att komma åt mobbingen under rasttiden. Först var det ju eleverna i klassen som retades...

**Malin:** Mmm, men sen retades ju eleverna från särskolan också även om det var våra elever som "satte igång" dem.

Lärarna mötte detta med ökat arbete kring likabehandling och demokrati i klassrummet samt samtal med de elever som direkt berördes.

## Lärarna från särskolan

Lärarna upplevde en viss kluvenhet inför rasterna. Före inkluderingen var lärarna med sina elever när de hade rast ute i den delen av skolan där grundskolan håller till. Vid andra tillfällen hade särskoleeleverna sina raster inne på särskolans del av skolan. Nu kände lärarna trycket från eleverna att släppa dessa "fria" under rasttiden ute i grundskolan.

**Nina:** Det är självklart att de vill vara ensamma på rasten, det är alla andra elever men när man ser att det inte går bra.

**Siv:** Nej vi ser ju att våra elever både blir utsatta för mobbing men också mopsar upp sig så att det blir bråk. De vet inte riktigt hur man ska göra

**Nina:** Nej, det är svårt i korridorerna med många elever och där några retade dem ibland.

Lärarna arbetade stödjande under lektionstid men de tyckte att de kunde arbeta mer med de sociala relationerna som byggs i möten mellan människor och gynnar att kommunikation uppstår.

## Sammanfattande analys

Under alla rubriker ovan men kanske mest under rubriken kamratrelationer märks tydligt att kommunikation och språk användning är ett centralt begrepp och en mycket viktig länk mellan eleverna och omgivningen. För det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP är en av grundpelarna individens delaktighet i de processer som pågår runt individen. För att nå denna delaktighet förutsätts en kommunikation som fungerar inte bara runt varje elev utan även med varje elev. Denna kommunikation upplever varken lärare eller elever har fungerat på de olika planen i detta fall. Att kommunikationen inte fungerar tillfredställande kan lyftas till exempel i samspelet under rast och även i klassrummet. Kommunikation kan tolkas som om den fungerat något bättre horisontellt mellan elev och lärare i varje skolform men inte vertikalt mellan skolformerna.

## **Avslutande analys**

Avgörande för att en inkludering ska lyckas i skolan kan sammanfattas i några punkter utifrån informanternas svar.

Det är viktigt att alla inblandade parter är väl förberedda inför en förändring i skolan, att pedagogerna har en samsyn kring inkluderingen förmedlad från skolans ledning och att det ges tid för förberedelse innan och under arbetets gång.

Att skapa ett fungerande och gemensamt klassrumsklimat och en gemensam syn kring elever och dess arbete är utomordentligt viktigt för att en inkludering ska kunna ske. Dessutom måste arbetet kring det sociala klimatet prioriteras, hur man samagerar i grupp. Det är viktigt för alla elever att ses och att kunna umgås både under rast och i klassrummet, och att visa respekt för allas lika värde.

Det finns bra stöd i det sociokulturella perspektivet när man vill titta på hur det sociala samspelet påverkar elevers lärande och kamratskap genom kommunikation och samspel både med andra elever och lärarna.

## Diskussion

Under denna rubrik redovisas först en diskussion utifrån studiens syfte, frågeställningar och metodval. Sedan en diskussion av resultatet. Som avslutning kommer en diskussion om framtida forskningsområden.

## Metoddiskussion

Denna studie bygger på en fallstudie vilket är en kvalitativ metod som passar bra på denna typ av undersökning. Den kvalitativa fallstudien har fungerat tillfredställande då den uppfyllt de fyra kännetecknen som Merriam (1994) beskriver. Studien är partikularistisk då den inriktats på en händelse, inkludering av elever från särskolan till grundskolan under ett läsår. Resonemanget kring inkluderingen är deskriptivt då resultatet har beskrivits och dessutom heuristiskt genom att det ger en bättre förståelse om hur informanterna tänker kring detta skeende. Denna studie är också induktiv då den inte prövar någon särskild teori utan istället kan sägas utveckla resonemang i linje med teorier kring inkludering från särskolan till grundskolan.

Det begrepp som enligt Kvale och Brinkman (2009) skulle kunna appliceras på studien är *den naturalistiska generaliseringen*, som bygger på personlig erfarenhet och lyfter tyst kunskap till explicita påståenden. Att arbeta i skolan ger erfarenheter som appliceras på undersökningen och en förförståelse kring respondenternas resonemang. Att ha erfarenhet från skolan är i detta fall en fördel och en förutsättning.

Den kvalitativa forskningsintervjun användes som metod. Urvalet kring vilka informanter som skulle delta gjordes enligt Merriams (1994) och Stukáts (2005) tankegångar som tidigare presenterats i arbetet. Eftersom syftet med studien var att upptäcka, förstå och få insikt i hur de olika grupperna av informanter upplevt inkluderingen i grundskolan gjordes ett målinriktat urval, en variant av urvalsundersökning. Respondenterna valdes efter att de skulle kunna bidra med så mycket erfarenhet som möjligt. Några tänkbara respondenter fanns inte längre kvar i organisationen och tackade därför nej liksom några av eleverna från särskolan men underlaget bedömdes som representativt. I undersökningen var det tänkt att ingå en dokumentstudie av den dokumentation kring beslutet om inkludering av elever från särskolan till grundskolan men inga dokument presenterades från särskolan trots flera påstötningar och löften. Grundskolans rektor svarade att från deras sida fanns ingen dokumentation. Denna brist på dokumentation inom skolans värld kommenterar även Blossing (2008) detta bidrar till att skolan har svårt med sitt kvalitetsarbete liksom i detta fall att skolformerna har svårt att samarbeta. Denna brist på dokumentation gjorde att trianguleringen uteblev i denna fallstudie.

Intervjuerna genomfördes som gruppintervjuer. Dessa utformades som samtal mellan informanterna och forskaren var moderator. Informanterna informerades vad samtalet skulle röra sig om och det fanns en intervjuguide som följdes så tillvida att alla ämnesområden berördes. Intervjuerna blir med denna metod inte lika men berör samma ämnen. Gruppintervjuerna genomfördes i grupper där informanterna kände varandra och därför löpte samtalen lätt. Lärarna från särskolan hade svårt att hitta en gemensam tid för gruppintervjun och svarade istället skriftligt efter intervjuguiden. Dessa skriftliga svar behandlades på samma sätt som gruppintervjuerna. I denna studie fungerade gruppintervjuerna bra som forskningsintervju.

En viktig aspekt att reflektera över är att jag har kontakter med den skola där undersökningen genomförts och är därför känd av några av eleverna och alla lärare. De problem som skulle

kunna uppstå är jag införstådd med liksom risken att resultatet skulle påverkas. En fördel var att jag var känd för eleverna och kunde få ett bra och brett underlag vid intervjuerna liksom att det var lätt att få tillträde till forskningsfältet något som upplevs som viktigt vid en mindre studie som detta är. För att hålla mig någorlunda neutral strävar jag efter att se på skolan med nya glasögon. En annan viktig etisk aspekt var hur urvalet ur de transkriberade intervjuerna skulle göras för att inte lämna ut eleverna eller lärarna men ändå inte ändra på innehållet.

Om denna studie skulle genomföras igen skulle jag försökt få tid till förintervjuer för att pröva och ändra intervjuguiden. Att ha mer tid att planera intervjutillfällena hade kanske kunnat ge tillfälle till en gruppintervju även med lärarna i särskolan men nu fick de skriftliga svaren vara bättre än inget underlag alls. Att starta tidigare hade varit bra då en grupp av informanter plötsligt tackade nej. Det tog lite tid att informera en ny grupp elever och föräldrar inför intervjun.

Gruppintervjuer fungerade bra som metod i denna studie. Det blev ett rikt material från alla grupper. Urvalet har jag svårt att se hur man skulle gjort på ett annat sätt, det fungerade bra. Fallstudie är också jag skulle haft vid nästa tillfälle, den fungerade bra som metod i denna studie.

## **Resultatdiskussion**

Under denna rubrik presenteras de teman som framträdde när materialet analyserades. Informanternas svar utkristalliserades i fyra grupper som har sorterats in under rubrikerna inför skolstarten, i klassrummet och kamratrelationer. Diskussionen avslutas med några tankar om elevers lika värden och varför man bör arbeta mot inkludering

### **Inför skolstarten**

Många tankar kring inkludering från särskola till grundskola kom fram under dessa gruppintervjuer. Det mest slående var att alla respondenter kände sig oförberedda inför den stora förändring som skedde under läsåret. Som vi ser från de positiva exempel i litteraturstudien (Alexandersson, 2009a) är en avgörande faktor för att lyckas med inkludering att rektor inspirerar och leder sin personal i en framåtsträvande diskussion om skolans mål och hur detta ska omsättas i praktiken. Denna del efterfrågades av lärarna från båda skolformerna. Om det funnits en gemensam tanke i skolan och givits utrymme för gemensam planering, utformning av undervisning samt ett gemensamt mentorskap för eleverna hade det var mycket större chans att lyckats var det budskap som framfördes.

När studien skulle genomföras var tanken att koppla det skriftliga underlag som jag trodde fanns kring denna pedagogiska förändring till respondenternas tankar kring inkludering. Enligt grundskolans rektor fanns ingen dokumentation från hennes sida, särskolans rektor slutade svara och det inkom ingen dokumentation. Bristen på dokumentation antyder en dålig planering inför den stora förändring som skulle genomföras under höstterminen. Att inte kunna visa en dokumentation försvagar skolans trovärdighet.

Även eleverna i särskolan kände sig dåligt informerade inför terminsstarten. De förstod inte riktigt vad som gällde eller hur inkluderingen skulle ske. De var inte riktigt med på vilka ämnen de skulle ha i klass och i lilla rummet. Flera gav uttryck för att de kände sig svikna, det är fortfarande särskola påpekade flera av respondenterna ifrån särskolan.

Lärarna från de båda skolformerna gav uttryck för att de skulle velat ha en förberedelsetid tillsammans inför inkludering i klass för att få ett bra resultat. Dessutom skulle de under året behövt gemensam planeringstid. Detta påpekas i Clark, Dyson, Milward & Skidmore (2001) att för att få en genuin förändring i skolan behövs information och bearbetning så att all personal förstår inkludering och ett inkluderande arbetssätt. Om en inkludering ska lyckas behöver alla ha förståelse inför förändringen. Att ett beslut är taget av någon eller att det finns någon som vill ha en förändring ger inte någon varaktig förändring i skolans arbetssätt (Michailakis och Reich, 2008; Clark m.fl., 2001).

Klassammansättningen med flera barn som behövde särskilt stöd i klassen var ett annat projekt som inte fungerade. Den extra resurs som lärarna från särskolan förväntades utgöra i klassen uteblev då särskoleeleverna oftast undervisade utanför klassrummet. De elever från klassen som behövde extra stöd och fick möjlighet att vara med i lilla rummet tog inte vara på denna möjlighet. Dessa elever och deras föräldrar gav uttryck för att denna lösning inte var bra för deras barn dock utan egentligt underlag. Resultatet blev ur elevernas och lärarnas synpunkt att de elever som blivit placerade i klassen för att de behövde extra stöd inte fick något extra stöd, eftersom stödet skulle vara lärarna från särskolan. Denna organisation drabbade alla elever i klassen då arbetsklimatet av och till blev stökigt. Att skolor tar tillfället i akt att utnyttja särskolan resurser visar Karlsudd (2011) som skriver att genom att grundskolan kan skriva in en elev i särskolan och sedan inkludera eleven i grundskolan får grundskolan tillgång till särskolans resurser. Eftersom de olika skolformerna har olika huvudmän ser grundskolan detta som en besparing.

Här kan en jämförelse göras med Alexandersson (2009a) som visar att en framgångsrik inkludering innefattar flera lärare av olika slag som samarbetar i klassen, inte att man delar upp eleverna i olika grupper hela skoltiden. Alexandersson (2009a) visar att elevgrupperna kan variera under dagen beroende på vilka lärare som arbetar och vilket behov som finns i klassen men inte segregeras hela tiden.

Michailakis och Reich (2008) skriver i sin artikel att för att en inkluderad verksamhet ska kunna skapas så måste alla nivåer i organisationen vara inblandade annars skapas det för stora spänningar. Detta innebär att inkluderingen måste analyseras på alla nivåer för att se vilka dilemman som kan uppstå och hur dessa kan undvikas. Analysen görs sällan trots att både politiker och skolan efterfrågar inkludering, vilket pekar på att det finns en dålig förståelse av de olika funktionerna i det moderna skolsystemet. Detta är en viktig aspekt för att inkludering i skolan ska lyckas och visar att problemställningen inte bara berör skolan utan samhället i stort för att kunna lyckas.

## **I klassrummet**

Att nivån på undervisningen mellan särskolan och grundskolan skiljde sig åt framkom från alla lärare de upplevde att det inte fanns någon samsyn mellan skolformerna och de olika skollagarna speciellt med de nya läroplanerna. Lärarna upplevde att om denna samsyn skulle öka och om en inkludering i klass ska fungera behöver lärarna från de olika skolformerna mer tid att samplanera undervisningen kontinuerligt under terminen samt gemensam utbildning i skolan.

Lärarna från de olika skolformerna var överens om att denna inkludering mest verkade vara ett sätt för grundskolan att spara pengar då man så tydligt placerade flera elever i klassen och särskolans lärare skulle utgöra stödet i klassen.

Eleverna i denna studie ger uttryck för att de aldrig fick chansen till en ”riktig” inkludering då de ofta inte fick sitta i klassen och arbeta. Då finns heller inget utrymme för ett samspel mellan elev och elev eller elev och lärare. Ur det sociokulturella perspektivet sker allt lärande i alla sociala sammanhang. Elever agerar och handlar utifrån sin tidigare erfarenhet av en speciell situation. Denna erfarenhet är viktig när eleverna tillsammans ska fungera och lära i en inkluderad miljö (Säljö, 2000).

Att skapa en fungerande klassrumsmiljö gynnar både socialisation, möjlighet för samlärande och en förståelse för att människor är olika (Alexandersson, 2009a) och var något som lärarna arbetade med men kände att de inte lyckades med helt och fullt då det sällan förekom undervisning i helklass.

Ur det ovan förda resonemanget ser vi att några av Asp Onsjös (2006) aspekter inte kan sägas uppfyllas i denna inkludering. *Den rumsliga aspekt* uppfylls inte i någon högre grad då eleverna från särskolan ofta sitter i det lilla rummet och inte tillsammans med sina kamrater i klassrummet. *Den sociala aspekten* uppfylls bara till en viss grad då eleverna bara ibland är delaktiga i det sociala samspelet i klassen. Vid denna inkludering är det svårt att se om den *didaktiska aspekten* uppfylls då eleverna från särskolan oftast arbetar med sitt material i lilla rummet. Då är dock materialet anpassat till elevernas kunskaper. Under det studerade läsåret läste inte eleverna tillsammans och det blev inte aktuellt med individanpassat material inom samma tema som Alexandersson (2009a) visar i sin studie.

Fischbeins (2012) omgivningsfaktorer tillfredsställs inte helt i klassen enligt intervjuerna. I de olika klassrumssituationerna syns inte struktur, styrning, stimulans och engagemang i varje elev. Den sista punkten är den som uppfylls mest enligt alla respondenter.

Karlsudd (2011) påpekar att fokus för att lyckas med inkludering i skola för alla är att det finns en generell pedagogik där värdegrunden är applicerbar på alla barn och ungdomar. Denna generella pedagogik har inte upptäckts i denna studie.

## **Kamratrelationer**

Att ingå i ett sammanhang och ha kamrater är viktigt för att känna delaktighet. Flera av eleverna sa att de hade kompisar men respondenterna menade att man kunde se att det sociala samspelet var svårt. Att inte eleverna ingick i ett naturligt samarbete under lektionstid spelade säkert en roll för att det blev svårare att bygga riktiga kamratrelationer som höll under rasttid. I Eriksson, Welander och Granlunds (2007) artikel visas att svensk skola är bättre på att inkludera barnen inom lektionstid, speciellt i de praktiska ämnena men skolan satsar inte på att lära eleverna det sociala samspelet. Att lära eleverna att fungera i det sociala livet underlättar för alla människor i hela livet och skulle förmodligen öka inkluderingen i skolan liksom i samhället i stort. Författarna visar också i sin studie att hälsan blir bättre vid en högre delaktighet i skolan vilket torde ligga i linje med den svenska samhällsutvecklingen. I Sverige är vi numera mycket medvetna om att samhället sparar stora pengar på en frisk befolkning så detta argument talar också för att arbeta inkluderande.

## **Lika värde**

Eleverna från grundskolan förstod inte riktigt vad inkluderingen gick ut på tolkat ur en social synvinkel. Själva inkluderingen som tanke arbetade lärare och elever med på mentorstid. Här tog lärarna upp likabehandling, mobbing, inkludering mm som ämnen och detta gav vissa resultat under våren då man upplevde att mobbingen avtog och förståelsen ökade inför

varandra. Att arbeta på detta sätt för att öka förståelsen och respekten för variationen hos alla barn påpekar både Karlsudd (2011) och Nilholm (2006) är viktigt för en framgångsrik inkludering. Det etiska arbetssättet påpekar även Alexandersson (2009a) är viktigt för att klassrumsklimatet ska vara bra och att alla elever ska finna sin plats i kamratkretsen.

En av respondenterna från särskolan var inte inskriven i särskolan när inkluderingen i klass började. När undervisningen mer och mer skedde i lilla rummet blev elevens behov av stöd allt större och svårt att tillgodose i helklass. Att vara med eleverna i lilla rummet upplevde inte eleven och föräldrarna som ett alternativ. På vårterminen blev svårigheterna så stora att något måste göras. Under samtal med rektor och lärare från de olika skolformerna bestämdes från skolans håll att för att kunna ge stöd måste eleven skrivas in i särskolan. Denna åtgärd hade familjen tidigare motsatt sig men med den nya skollagen för särskolan så har föräldrarnas makt att motsätta sig placeringen minskat. Föräldrarna besökte skolan vid flera tillfällen och hade svårt att förstå att nivån på undervisningen måste vara så hög.

Att se sitt barn bli inskrivet i särskolan är något som föräldrar ofta upplever som svårt och att det sker över deras huvud (Tideman, 1998). I detta fall hade barnet erbjudits särskola under hela sin skoltid men i högstadiet blev det skarpt läge då grundskolan inte såg sig ha möjlighet att erbjuda så mycket stöd som särskolan kunde göra. Detta dilemma har blivit tydligt i samband med den ekonomiska neddragningen i skolan under 1990-talet (Tideman, 1998, 2000; Karlsudd, 2011; Persson, 2007). Att skolan inte ger stöd utan inskrivning i särskolan strider mot skollagen men tillämpas på många skolor.

## **Sammanfattande diskussion**

Att arbeta mot en inkludering av alla elever i skolans alla miljöer är en fråga om demokrati och jämlikhet i skolan och i samhället (Nilholm, 2011; Karlsudd, 2011). Begreppet inkludering är ett mycket radikalt begrepp som betyder att skolan och dess undervisning ska anpassas efter eleverna. Om betydelsen av begreppet har nått de styrande i kommun och i skolan vet man inte men att begreppet som blir ett plusbegrepp lätt plockas upp av olika institutioner och sedan devalveras vet vi sedan tidigare. Därför strävar många kommuner mot en inkludering av elever i skolan men hur denna inkludering ska ske eller genomförs verkar inte stödja sig på vetenskapliga rön utan mer på ekonomiska grunder.

Jag har kommit fram till att arbeta mot inkludering också är att arbeta mot delaktighet i skolan. Att vara delaktig betyder inte bara att få vara med i skolan utan också att man ingår i en samvaro i skolan, att man får möjlighet att samspela med sin omgivning och att man som elev känner en ömsesidighet. Allt detta är avgörande för en inkluderande verksamhet på riktigt. Slutsatsen efter denna studie är att det finns en stark viljeyttring i politiken mot en inkludering av alla människor i samhället men denna inkludering har svårt att verkligen omsättas i samhällets olika institutioner som i detta fall skolan.

## **Specialpedagogiska implikationer**

I denna studie har ett försök till inkluderande undervisning i en högstadieskola studerats. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan man konstatera att någon inkludering aldrig skedde utan den verksamhet som skapades möjligen kan beskrivas som en integrering av särskolans elever i en högstadielklass. För att skapa en inkluderande skola krävs en helt annan satsning än den som skedde här. Om skolan verkligen velat satsa på en inkluderande verksamhet hade specialpedagogen jämte skolledningen haft en viktig roll att jämte kollegiet skapa en varaktig

ändring i den pedagogik som skolan skulle arbeta efter. Specialpedagogernas kompetens behövs dels för att skapa en förståelse och kunskap i kollegiet kring hur en inkluderande undervisning ser ut dels som stöd till pedagogerna och eleverna under genomförandet av det inkluderande arbetssättet i skolan och klassrummet.

Ett inkluderande arbetssätt kan ses ur två perspektiv del som en skolutveckling av skolans pedagogiska arbete dels en fråga om likabehandling av alla barn. I bägge dessa fall är specialpedagogen viktig som en kompetent medarbetare till rektorn kring skolutveckling och som en kompetens inspiratör till hur det inkluderande arbetet i klassrummet kan genomföras. Dessutom måste specialpedagogen tillsammans med rektor engagera hela kollegiet kring ett inkluderande arbetssätt. Ett kollegium som inte kan samarbeta kring pedagogiska frågor kan inte driva ett nytt pedagogiskt arbetssätt på ett tillfredställande sätt därför måste skolan satsa resurser om ett nytt arbetssätt ska genomföras fullt ut. Ser man på projektet i uppsatsen ges känslan av att inkludering av elever från särskolan till grundskolan enbart skedde av ekonomiska skäl då grundskolan ville ha tillgång till särskolans resurser.

Att genomför en riktig inkludering skulle på sikt kunna gynna alla elevers förståelse och respekt av alla barns olikheter men på det sett som genomfördes i det skildrade projektet gavs inte möjlighet till riktiga kamratrelationer. Om ett inkluderande arbetssätt genomförs borde möjligheterna till fungerande kamratrelationer ökas men dessa uppstår inte spontant. Här borde specialpedagogen också ha en viktig uppgift tillsammans med pedagogerna i klassen.

Att nå en total inkludering kan vara svårt i dagens svenska skola men att arbeta mot en total inkludering bör vara vägledande. Denna inkludering bör inte vara en ekonomisk besparing utan en insats för alla barns lika värde. Att nå en inkludering i ordets rätta bemärkelse kostar i utvecklingsarbeten och samplanering med pedagogiska diskussioner, detta måste kommunen satsa pengar på annars kan inte en inkludering värd namnet uppnås.

## **Framtida forskning**

Ett framtida forskningsområde är att titta på och sprida forskning om inkludering på lika villkor i högstadiet. Många av studierna om inkludering är genomförda på lägre stadier där man oftast har tillgång till eleverna under större delen av dagen och därför har lättare att bedriva och styra undervisning och gruppindelning som underlättar en inkludering. På högstadiet och gymnasiet bedrivs undervisningen ämnesvis och lärarna har lite med varandra att göra, här skulle det behövas mer forskning om hur inkludering kan genomföras på ett sätt som gynnar eleverna. Det borde vara ett fruktbart område att forska på.

En annan aspekt som forskningen borde ägna sig åt i framtiden är en mer praxisnära klassrumsforskning. Detta för att förståelsen för vad som händer i klassrummet och hur detta skulle kunna bidra till att en förändring i verksamheten kommer till stånd.

Det sista område som borde forskas mer på är hur det kan bli en större samstämmighet mellan vad samhället och politiker vill med inkludering i samhället och hur detta verkligen ska få genomslag i de olika verksamheterna. För att kunna nå en verklig inkludering i skolan skulle det behövas en djupare analys kring svårigheterna runt en fungerande inkludering liksom en studie kring gränsen för vad som är möjligt att uppnå vid en inkludering. Att det ska behöva ta över 40 år från implementeringen av inkludering i skolan till att det verkligen sker när det nu sker inte bara på pappret.



## Referenslista

- Alexandersson, U.(2009a). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderad verksamhet*. Göteborg: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Alexandersson, U. (2009b). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*.(s. 109-127) Lund: Studentlitteratur
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Clark,C., Dyson,A., Milward, A.J. & Skidmore, D. (2001). The case of Downland. I *Special Educational Provision in the Context of Inclusion- Policy and practice in school*.(s. 99-118). Trowbridge: The Cromwell press Ltd
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. (2007). *Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities*. J Dev Phys Disabil 19: 485-502  
doi10.1007/s10882-007-9065-5
- Fangen, K.(2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber
- Fischbein, S. (2012). Inkluderande verksamheter - Möjligheter och hinder i ett interaktionistiskt perspektiv. I Barow, T & Östlund, D. (Red). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad
- Hjörne, E. & Karlsson, Y. (2011). Institutionellt minnande och skolproblem: Kategorier och specialpedagogiska lösningar. I Säljö, R. (Red) *Minnande och lärande som social praktik*. (s. 387-408). Lettland. Norstedts förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling- barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans- Integreringens möjligheter och villkor*. Rapport HKILU/R-02/1. Kalmar: Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap, Högskolan Kalmar.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser Nr 6 från Högskolan i Kristianstad. ISSN 2000-0022. Hämtad 29 april2013,från <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jfs?pid=diva2:434481>
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering? I Barow, T & Östlund, D. (Red). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad

- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28. Hämtad 29 april 2013 från <http://www.skolutveckling.se/publikationer>
- Nilholm, C. (2007). *Perpektiv på specialpedagogik*. Lund. Studentlitteratur
- Michaelis, D. & Reich, W. (2008). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3 (2009), 24-44. doi 10.1016/j.alter.2008.10.001
- Merriam B, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Skolverket (2001). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 1-Beskrivande data-förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxen utbildning*. Rapport nr 363. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2002). *I särskolan eller i grundskolan? Regeringsuppdrag särskola mars 2002*. Dnr 103404. Stockholm, Skolverket
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Stukat, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Norstedts.
- Tideman, M. (1998). *I gränlandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Halmstad: Wigforssinstitutet, Högskolan i Halmstad.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Avhandling vid institutionen för socialt arbete Göteborgs universitet. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain

Vetenskapsrådet (2000). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

## Intervjuguide

### Upplevelser av integrering från särskolan till grundskoleklass

Tänkta teman och exempel på frågor men interjun är tänkt att hållas öppen och i grupp. Frågorna är mest inriktade på eleverna, lärarna pratar nog på ändå men kring dessa teman ur pedagogernas synvinkel.

Intervjuerna spelas in.

- **Om att börja i grundskolan**  
Dina tankar innan skolan började  
Hur blev det när skolan hade börjat
- **Om klassen**  
Hur var det att ha lektioner tillsammans
- **Om klasskamraterna**  
Vad tänkte du om att ha nya klasskamrater  
Fick du kompisar i klassen?
- **Om aktiviteter i klassen**  
Hur var din placering i klassrummet  
Vad tänkte du om de olika aktiviteterna i klassrummet tex mentorstid
- **Om lektionerna**  
Svarade du på frågor i helklass  
Hur var det att gå ifrån klassen till "lilla rummet"  
Vilka lektioner var roligast, tråkigast
- **Om rasterna**  
Var du trygg under rasterna?  
Fick du nya kompisar att vara med på rasterna?  
Var du tillsammans med elever från klassen under rasterna
- **Om vad man lärde sig**  
Lärde du dig något nytt  
Lärde du dig något som du inte lärt dig annars under detta skolår
- **Dina planer för framtiden**  
Vad gör du nu?  
Vad vill du göra sedan?
- **Bästa eller starkaste minnet**
- **Värsta eller jobbigaste minnet**
- **Något annat du vill berätta om ditt år i 7A**

Bilaga 2. Missivbrev rektorn på Särskolan

## **Specialpedagogutbildningen**

**Göteborgs universitet**

**2013-04-10**

### **En studie om elevers upplevelser av sitt sista år på Björkskolan**

Mitt namn är Anna Gedda Kööhler och jag jobbar som lärare i matematik och naturorienterade ämnen på Björkskolan i YYYYY. Som avslutning av min utbildning till specialpedagog skall jag skriva en uppsats och har valt att fokusera på elevers uppfattning om hur det är att vara inkluderad i en grundskoleklass.

För att få en fullständig bild av inkluderingen som sker på Björkskolan så skulle jag vilja göra en dokumentstudie av de dokument som finns angående inkluderingen speciellt läsåret 2011/2012. Dessutom vore det intressant att ta del av de dokument som finns av utvärderingen efter detta läsåre och inför nästa läsåre.

Om det finns andra dokument som du som rektor tycker är betydelsefulla så vore det bra att få veta om dessa. Det kanske finns kommungemensamma dokument angående riktlinjer om inkludering.

De dokument som jag efterfrågar kommer att behandlas konfidentiellt liksom de uppgifter som framkommer vid samtal med de lärare som deltog i inkluderingen under läsåret 2011/2012 och eventuell annan personal från Särskolan. Däremot blir uppsatsen en offentlig handling men i denna uppsats så är alla uppgifter anonymiserade.

Önskar du ytterligare uppgifter så nås jag via mail eller via telefon. Om du vill att vi träffas för att tala om dokumentationen så går detta självklart bra.

Med hopp om snabbt svar

Hälsningar Anna Gedda Kööhler

Bilaga 3. Missivbrev elever på Särskolan

## **Specialpedagogutbildningen**

**Göteborgs universitet**

**2013-04-30**

### **En studie om elevers upplevelser på Björkskolan**

#### **Till eleven**

Mitt namn är Anna Gedda Kööhler och jag jobbar som lärare i matematik och naturorienterade ämnen på Björkskolan i YYYY. Som avslutning av min utbildning till specialpedagog skall jag skriva en uppsats och har valt att fokusera på elevers uppfattning om hur det är att vara inkluderad i en grundskoleklass.

Under detta läsår går du inkluderad i klass på Björkskolan. Jag skulle vilja att vi träffas och pratar lite om hur du tyckte att detta är.

Allt som du berättar för mej kommer att behandlas konfidentiell dvs ingen kommer att få reda på vad just du berättar. Däremot blir uppsatsen en offentlig handling men i denna uppsats är alla uppgifter anonymiserade, det betyder att det inte syns vem jag pratat med och på vilken skola det är. Om du senare inte vill vara med så säger du till mig.

Jag vill prata med alla eleverna från särskolan som går i klass och då tycker jag att det blir bra om vi träffas tillsammans och pratar med varandra på skoltid.

Skulle du vilja vara med i detta samtal så skicka ett mail eller ring mig på telefon. Om du inte hör av dig så försöker jag nå dig på annat sätt.

Om du har några frågor kring detta samtal eller om det är något annat du funderar över så kan du också ringa eller maila mig.

Hoppas att vi ses snart!

Hälsningar Anna Gedda Kööhler

Bilaga 4. Missivbrev föräldrar till elever på särskolan

## **Specialpedagogutbildningen**

**Göteborgs universitet**

**2013-04-30**

### **En studie om elevers upplevelser på Björkskolan**

#### **Till föräldern**

Mitt namn är Anna Gedda Kööhler och jag jobbar som lärare i matematik och naturorienterade ämnen på Björkskolan i YYYY. Som avslutning av min utbildning till specialpedagog skall jag skriva en uppsats och har valt att fokusera på elevers uppfattning om hur det är att vara inkluderad i en grundskoleklass.

Under detta läsår går ditt barn inkluderad i klass på Björkskolan. Jag skulle vilja träffa ditt barn och pratar lite om hur han/hon tyckte att det är.

Allt som ditt barn berättar för mig kommer att behandlas konfidentiell dvs ingen kommer att få reda på vad just ditt barn berättar. Däremot blir uppsatsen en offentlig handling men i denna uppsats är alla uppgifter anonymiserade, det betyder att det inte syns vem jag pratat med och på vilken skola det är. Om ditt barn senare inte vill vara med så säger du till mig.

Jag vill prata med alla eleverna från särskolan som går i klass och då tycker jag att det blir bra om vi träffas tillsammans och pratar med varandra på skoltid.

Skulle ditt barn vilja vara med i detta samtal så skicka ett mail eller ring mig på telefon. Om ni inte hör av er så försöker jag nå er på annat sätt för besked. Det är viktigt att så många av eleverna som möjligt kommer till tals i undersökningen.

Om ni har några frågor så hör av er via telefon eller mail, se ovan

Hälsningar Anna Gedda Kööhler