Examensarbete

Inkludering mellan ideal och verklighet

Författare: Josephine Sandberg
Handledare: Andreas Nordin
Termin: VT17
Kurskod: 2PE70E
Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Andreas Nordin och till studiens respondenter som ställde upp och lät sig intervjuas – utan er hade denna uppsats aldrig varit möjlig att genomföra.

Jag vill också passa på att tacka föräldrar och svärföräldrar som ställt upp och passat barnen när vardagspusslet har varit svårt att få ihop.

Växjö 2017
Josephine Sandberg
Innehållsförteckning
1. Introduktion .................................................................................................................. 1
2. Bakgrund/val av ämnesområde .................................................................................. 2
   2.1 Skolans styrdokument .......................................................................................... 2
   2.2 Definition av begrepp ......................................................................................... 4
3. Syfte och frågeställningar ......................................................................................... 6
   3.1 Syfte .................................................................................................................. 6
   3.2 Frågeställningar ................................................................................................. 6
4. Tidigare forskning ....................................................................................................... 6
   4.1 Studier av hur elever kategoriseras .................................................................... 7
   4.2 Studier av inkluderings motsägelsefullhet ....................................................... 7
   4.3 Inkludering i spänningsfältet mellan vision och verklighet ............................... 8
5. Specialpedagogiska perspektiv på inkludering ....................................................... 9
   5.1 Det kompensatoriska perspektivet .................................................................. 9
   5.2 Det kritiska perspektivet .................................................................................. 9
   5.3 Dilemmaperspektivet ....................................................................................... 10
6. Metod och undersökningsdesign ............................................................................ 10
   6.1 Insamling .......................................................................................................... 10
   6.2 Analysmetod ..................................................................................................... 11
   6.3 Urval ................................................................................................................ 12
   6.4 Etiska ställningstaganden ................................................................................ 12
   6.5 Teknisk utrustning ............................................................................................. 13
7. Resultat ....................................................................................................................... 14
   7.1 Professionella aspekter ................................................................................. 14
   7.2 Kontextuella aspekter .................................................................................... 16
   7.3 Relationella aspekter ..................................................................................... 17
8. Analys och diskussion ............................................................................................... 19
   8.1 Metoddiskussion .............................................................................................. 19
   8.2 Analys ............................................................................................................... 20
   8.3 Resultatdiskussion ......................................................................................... 20
   8.4 Slutsatser .......................................................................................................... 25
9. Referenser .................................................................................................................. 29
10. Bilagor ...................................................................................................................... 31
    Bilaga 1. Följebrev ................................................................................................. 31
1. Introduktion


Några rader längre bak sitter två av de mer högljudda tjejerna. En av dem säger högt och tydligt inför hela klassen "Är det något viktigt vi ska göra idag? Mitt liv är split och jag vill bara gå och dö." Sedan börjar hon trumma på bordsskivan med ena handen. Trummandet följer en viss rytm som upprepar sig om och om igen. De två tysta tjejerna längst fram vänder sig mot dörren.


Koncentrationssvårigheter, känslobrott, osäkerhet, nedsatt förmåga i det sociala samspelet, överaktivitet, talsvårigheter, svårt att uppfatta instruktioner, rastlöshet, ofrivilliga ljud eller rörelser och tvångsrelaterade handlingar; allt detta är bara ett urval av hur neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan yttra sig hos skolelever.

En av de vanligaste formerna av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), som ungefär 3-6 % av dagens skolelever har diagnostiserats med (Landstinget 2016a). Utöver de inräknade eleverna tillkommer dessutom ett stort mörkertal. Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kräver kunskap hos berörde skolpersonal och ibland särskilda anpassningar för att kunna leva i en fungerande vardag.

Lärare tillhör en av de grupper som dagligen behöver hantera situationer som uppkommer till följd av olika konsekvenser som funktionsnedsättningen kan medföra. Alla idag arbetande lärare är sannolikt bekanta med begreppet ”inkludering”, de flesta dessutom anpassar eller
försöker anpassa sin undervisning efter detta fenomen. Frågan är: vet lärarna varför de gör det? Går de in helhjärtat för uppgiften? Märker de förbättringar eller anpassar de enbart sitt arbetssätt för att högre makter har tilldelat dem uppgiften? Och är det så att de alltid gör vad som förväntas av dem, eller tvingas de hitta egna lösningar?

Studien behandlar begreppet inkludering som ett fenomen, där sex stycken gymnasielärare berättar om sin erfarenhetsbaserade uppfattning kring vad som utmärker deras arbete med inkludering av elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Berättelsen ovan är fiktiv men skulle kunna spegla en vardag på min egen arbetsplats, där en av klasserna har åtta stycken elever diagnostiserade med en eller flera neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som märkbart påverkar deras vardag. Valet av ämne var således en följd av eget intresse för fenomenet inkludering och med avstamp i dessa tankar har jag landat i att vilja undersöka mer om vad lärare har för förutsättningar för att kunna arbeta inkluderande på ett sätt som överensstämmer med styrdokumentens intentioner.

2. Bakgrund/val av ämnesområde

I följande kapitel redogörs det för några centrala principer som väglett och som fortfarande vägleder det svenska arbetet med att skapa en skola för alla. Vidare definieras i kapitlet centrala begrepp och hur de förstås i föreliggande studie.

2.1 Skolans styrdokument

2.1.1 En skola för alla


Länder som upplevde industrialisering och ekonomisk tillväxt såg ett behov att höja sin utbildningsstandard och andelen studenter på gymnasieutbildningar och universitet steg snabbt från 1950-talet. Organisationer såsom Unesco och EU spelade en viktig roll för att etablera olika riktlinjer och kring dessa bildades det en global utbildningskultur (Román et al. 2015).

Ur ett internationellt perspektiv har den svenska skolan ansetts som relativt homogen, i den bemärkelsen att det funnits små regionala eller sociala skillnader i utbildningens upplägg och eleveresultat i jämförelse med många andra länder. Trots den sociala snedrekryteringen inom särskilt högre utbildning har den politiska ambitionen om en jämlik och homogen skola bestått och kommit till uttryck genom slogan ”en skola för alla” (Román et al. 2015).

"En skola för alla” beskriver i regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (1997) som en skola där alla elever, oavsett bakgrund, blir bemötta och sedda och får undervisning som tillgodoser deras behov och krav. Elevernas erfarenheter får
utrymme och målet med ”en skola för alla” är att samtliga elever utvecklar kunskaper, färddigheter och förhållningssätt som bidrar till deras stärkta förmåga att anpassa sig till samhället.

Den politiska idén om en jämlig och enhetlig skola för alla kan bidra till förståelse för skolans kompensatoriska uppdrag. I 1 kap 4 § av Skollagen (SFS 2010:800) framgår det att strivan ska vara att kompensera elevernas skilda förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Skolverkets nyhetsbrev bidrog i samband med genomförandet av en nationell handlingsplan med temanumret ”En skola för alla” (2003). Där beskrivs hur skolan ska förbättra situationen för barn och unga med funktionshinder. Alla elever i skolan ska ha rätt till utbildning, delaktighet och inflytande. Det understryks hur stor roll skolans bemötande av elever med funktionshinder påverkar både elevens självbild och elevens syn på andra människor. Berörda av huruvida eleven bemöts av en likvärdig grund i skolan blir även andra områden senare i livet, såsom möjligheter till ekonomisk och social utveckling på arbetsmarknaden.


2.1.2 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen, en internationell överenskommelse, har som syfte att försäkra alla elever en likvärdig skolgång och bygger på FN:s barnkonvention. I deklarationen framgår bland annat att varje barn har en grundläggande rätt till utbildning och att elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose deras unika behov med en pedagogik som sätter barnet i centrum. Det nämns även att särskild uppmärksamhet ska ägnas barn och ungdomar med svårt funktionshinder. I deklarationen poängteras det att för att integrerade skolor ska kunna bli möjligt krävs bland annat en tydlig integreringspolitik, nödvändiga finansieringsåtgärder, ett omfattande program för information och personalutbildning samt nödvändiga stöd tjänster. Detta kräver i sin tur förändringar inom områden såsom skollokaler, skolororganisation, pedagogik och bemanning. Barn med behov av särskilt stöd ska kontinuerligt erbjudas allt ifrån ”ett minimum av stöd” i det vanliga klassrummet upp till utökat stöd såsom exempelvis assistans från speciallärare och extern stödpersonal. Vidare ska kursplanerna anpassas till barnens behov och barn med behov av särskilt stöd bör erhålla ytterligare inlärningsstöd inom ramen för ordinarie kursplan. Alla barn bör få samma undervisning, samtidigt som de barn som behöver det tillgodoses ytterligare assistans.

En nyckelfaktor för arbetet inom den integrerade skolan är utbildning av all undervisande personal. Därför bör lärarutbildningarnas innehålla delar som bidrar till en positiv inställning till funktionshinder. I den praktiska delen av lärarutbildningen bör lärarna träna i att anpassa kursplaner och metoder för att kunna tillgodose de individuella behov eleverna kan ha (Svenska Unescorådet 2006).
2.1.3 Skolans ansvar


I gymnasiets nu gällande läroplan beskrivs att hänsyn ska tas till elevernas varierande behov, förutsättningar och kunskapsnivåer och att skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning (Skolverket 2011). Skolan ska även utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens.

Enligt läroplanen ska alla som arbetar i skolan ge stöd till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt, uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Alla som arbetar i skolan ska vidare aktivt framhäva likabehandling av individer och grupper samt visa respekt för den enskilda eleven och ha ett demokratiskt förhållningssätt.

Vidare framgår av läroplanen att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov och förutsättningar och att undervisningen ska anpassas därefter. Läraren ska också stimulera, handleda och ge stöd åt elever samt ge särskilt stöd till elever i svårigheter. Rektorn har ett särskilt ansvar för att lärarna anpassar undervisningens innehåll, upplägg och arbetsform efter elevernas olika förutsättningar och behov. Utbildningen ska utföras så att eleverna ska få tillgång till handledning och läromedel samt andra tekniska hjälpmedel. Vidare anvarer rektorn för att undervisningen samt elevhälsan utformas så att elever som behöver särskilt stöd får de stödåtgärder de behöver. På rektorns ansvar vilar även att lärare ska få möjlighet till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter.

2.2 Definition av begrepp

2.2.1 Förutsättningar

Förutsättningar förstår i studien som ett sammansatt begrepp som rymmer tre aspekter.

Den första aspekten är de professionella förutsättningarna och som svarar för de resurser som den professionella besitter och kan använda sig av i sin egen undervisning. Som sådana resurser avses i föreliggande studie utbildning såsom lärarutbildning och kompetensutveckling, erfarenheter samt samhälleliga riktlinjer. De samhälleliga riktlinjerna, det vill säga de politiska och ideologiska inkluderingsambitioner som kommer till uttryck i Salamancadeklarationen, skollagen och läroplanen och som sammanfattas i den politiska visionen om en skola för alla, kommer i studien att refereras till som skolans styrdokument. Skolans styrdokument syftar med andra ord på både nationella dokument som lagar och läroplaner men även på internationella dokument som Sverige åtagit sig att följa, vilka sammantaget utgör det professionella handlandets politiska kontext.

Den andra aspekten som fokuseras är de kontextuelle förutsättningarna som avser sådana förutsättningar som den professionella utövaren i den äldre utsträckning kan påverka, utan måste
anpassa sin undervisning inom ramen för. I studien fokuseras lokalernas utformning och tidsrelaterade omständigheter såsom storlek på elevgrupper och tillgång till specillärate.

Den tredje aspekten är den som har att göra med interaktionen mellan de olika pedagogiska aktörerna och som här kallas relationella förutsättningar. I föreliggande studie fokuseras lärarens relation till eleven i klassrummet. Här beaktas lärarens definition av en god elevrelation samt hur lärarens bemötande av eleven påverkas av eventuell bakgrundskunskap kring denne.

2.2.3 Inkludering

Inkludering innebär att helheten ska anpassa sig till delarna (Skolverket 2016a). Inkluderingens viktigaste princip är att forma ett samhälle för alla medborgare (Karlsudd 2014). I föreliggande studie innebär inkludering att elever med neuropsykiatiska funktionsnedsättningar ska tillhöra och undervisas i ordinarie undervisningsklass i möjligaste mån.

2.2.4 Integrering

Integrering definieras som en process som leder till att skilda enheter förenas (NE 2017). Tvärt emot begreppet inkludering innebär integrering att delarna ska anpassa sig till helheten (Skolverket 2016a). Så småningom ersattes integrering av inkludering, emellertid används begreppet integrering i studien vid kopplingar till referenser som använde detta begrepp, då som en föregångare till det modernare begreppet inkludering.

2.2.5 Neuropsykiatiska funktionsnedsättningar


2.2.6 Extra anpassningar och särskilt stöd

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2006) ska barn med behov av särskilt stöd kontinuerligt erbjudas detta. Samma sak framgår även av gymnasiets läroplan, där det besvärs att läraren ska uppmärksamma och ge särskilt stöd till elever i svårigheter (Skolverket 2011).

I 3 kap 5 a § av Skollagen (SFS 2010:800) framgår det att om en elev befaras inte nå upp till de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska denna skyndasamt ges stöd i form av extra anpassningar. De extra anpassningarna ska ske inom ramen för den ordinarie undervisningen.

I 3 kap 8 § av Skollagen (SFS 2010:800) återfinns att om stöd i form av extra anpassningar har givits eleven och det ändå befaras att eleven inte kommer nå kunskapskraven som minst ska uppnås ska detta anmälas till rektorn, som i sin tur ansvarar för att elevens behov av särskilt stöd utreds skyndasamt.

I regeringens proposition (2014) kring lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram exemplifieras extra anpassningar som planering och strukturering av ett schema, ge extra tydliga instruktioner, alternativa förklaringar av ett ämnesområde, stöd för att komma igång med arbetet, särskilda läromedel och enstaka specialpedagogiska insatser under kortare tid. Extra anpassningar ska ske inom ramen av ordinarie undervisning.
Särskilt stöd innebär insatser som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare inom ramen för den ordinarie undervisningen och som är mer ingripande i sin karaktär jämfört med extra anpassningar. Särskilt stöd kan innebära exempelvis placering i särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning, anpassad studiegång eller elevassistent under mer omfattande tidsintervaller än vad som faller inom ramen för extra anpassningar (Regeringens proposition 2014).

2.2.7 Specialpedagogik

Specialpedagogik rör undervisning och socialisation av elever i behov av särskilt stöd, och/eller elever med olika funktionshinder. Åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte räcker till och kan yttra sig i form av särskilt stöd eller att lärarens undervisning förändras för att bättre passa eleven. Åtgärderna kan även innebära att hänvisa eleven till särskilda undervisningsgrupper, särskola eller specialskola (Skolverket 2016b). Specialpedagogik förknippas med skillnaderna mellan elever inom den vanliga undervisningen. Gemensamt för de grupper som hamnar inom ramen för specialpedagogik är att de alla anses ha egenskaper eller normaliteter som klassas som avvikande i något avseende. Genom specialpedagogikens identifierande av olika grupper kan resurser och särskilda åtgärder erbjudas i en större utsträckning och det anses gynna de aktuella eleverna på flera olika plan (Nilholm 2007).

3. Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen för lärares uppfattningar om deras förutsättningar att arbeta inkluderande med elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Förutsättningar förstås som ett sammansatt begrepp av professionella, kontextuella samt relationella aspekter.

3.2 Frågeställningar

Studien söker svar på följande tre frågeställningar:

1. Hur ser lärare på sina möjligheter att realisera de inkluderingsambitioner som är formulerade i skolans styrdokument i sin egen undervisning?
2. I vilken utsträckning anser lärare att de har tillräckliga kontextuella resurser för att kunna arbeta inkluderande med klasser där en eller flera elever har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?
3. Vad utmärker enligt läraren den pedagogiska relationen mellan lärare och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Den första frågan relaterar till de professionella aspekterna, den andra frågan står i relation till de kontextuella aspekterna och den tredje frågan kopplas samman med de relationella aspekterna.

4. Tidigare forskning

Nedan redogörs för några av inkluderingsforskningens huvudsakliga problemområden. Det första handlar om kategorisering av elever, det andra om upplevelser av motsägelsefullhet i skolsystemet och det tredje och sista området problematiserar gapet mellan visioner om inkludering och den pedagogiska praktikens möjlighet och/eller begränsningar.
4.1 Studier av hur elever kategoriseras
Även om inkluderande undervisning till stor del implementeras och eftersträvas världen över har tillvägagångssättet fått kritik som utgår från olika problematiska infallsvinklar.

Ånda sedan den svenska massutbildningen började i mitten av artonhundratalet har det förekommit diskussioner om hur man ska hantera variationer mellan elever. I denna process för att hantera mångfald blev kategorisering en nödvändighet. Elever som misslyckades kategoriserades i termer såsom ”lata”, ”långsamma” eller ”slarviga” (Hjörne 2016). Även inom andra världskontinenter har kategoriseringarna av barn och elever varit utmärkande historiskt sett. När Nordamerika implementerade skolgång för allt fler barn skapades det samtidigt ett system för att hantera så kallade ”olycksbarn” (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011).


Samtidigt som kategoriseringarna ifrågasätts uppstår likvävfrågan: ”Who is thought to be in need of inclusion and why?” (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011, s. 30)


4.2 Studier av inkluderingsens motsägelsefullhet
Hjörne (2016) antyder till följd av sina konstateranden att en motsägelsefullhet i det svenska skolsystemet föreligger. Å ena sidan anses Sverige ha en mycket inkluderande skola där endast en liten andel av eleverna är behövda av särskilt stöd. Å andra sidan kategoriseras elever som är i behov av särskilt stöd, särskilt de elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Eleverna som kategoriseras har tidigare uteslutits och utesluts fortfarande i form av placering i specialundervisningsklasser.

Ahlberg (2007) lyfter frågan kring att alla elever förväntas betraktas likvärdigt med samma rätt att delta och forma gemenskapen, samtidigt som alla elever ska uppnå samma mål på samma tid för att klara kunskapskraven. Hon ställer frågan hur elevernas olikheter ska värdesättas i kombination med dessa krav samt menar att uppdragen är oförenliga och snarare bidrar till en otydighet vid definieringen av specialpedagogikens uppdrag. Ahlberg menar att det är oklart om lärarna har fått det stöd som är nödvändigt när det gäller elevernas rätt att delta i och forma gemenskapen samt att möta elevers olika förutsättningar, erfarenheter och
behov. Det faktum att separationen av elever till mindre undervisningsgrupper har ökat tyder snarare på att den politiska ambitionen om inkludering inte har förverkligats.


Även Nilsson Sjöberg (2014) påpekar att det råder en motsägelsefullhet i en inkluderande pedagogisk miljö och menar att den inkluderande skolmiljön bidrar till att diagnosen växer ”in i människan”. Han beskriver hur en granskning av skolsituationen för elever med ADHD gjord av Skolinspektionen visade på att skolor behövde förbättra bland annat anpassningen av undervisningen efter varje elevs individuella behov. Nilsson Sjöberg anser dock att i takt med att miljön anpassas efter de särskilda behoven kommer elevens olikheter till följd av anpassningarna inom ramen för inkluderingen att förtydligas och befästas.

4.3 Inkludering i spänningsfältet mellan vision och verklighet

Trots empiriska bevis som är mycket stödjande för inkluderande pedagogik anser O’Rourke (2015) att inkluderande pedagogisk undervisning har varit svår att implementera i skolor. Vidare menar O’Rourke att sättet att arbeta med inkludering speglar utmanande tider för klasslärare.


O’brien (2007) beskriver integrering i Sverige som en samhällelig kamp, där samhället vill integrera alla elever men har svårt att till fullo hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd,
trots inriktningen mot demokrati, solidaritet och delaktighet. I O’briens undersökning framgår det av respondenterna att svenska lärare är överbelastade, lärare med beredning i specialundervisning är begränsade och att alla lärare borde ha, men inte alltid har fått, grundläggande kunskaper om specialundervisning.

Ljusberg (2011) påpekar att speciellt för barn med neuropsykiatriska diagnoser har målet med inkluderande undervisning inte uppnåtts utan tvärtom tyder trenden på att antalet specialklasser och smågrupper inom denna kategori ökar. Ljusberg beskriver hur det uppstår ett gap mellan mål och verklighet; många föräldrar känner sig i själva verket lätta när deras barn har fått en diagnos och flyttas till en liten grupp med färre elever och högre lärartäthet. Detta genererar även en högre grad av struktur i utbildningen.

Vidare diskuterar Ljusberg kring den yttersta nödvändigheten att hitta andra lösningar än stödklasser, även om det kan vara en bra tillfällig lösning i en ohållbar situation. Ljusberg anser att samhället är i ett akut behov av att utveckla en skola som kan möta en mångfald av elever och att forskningen bör fokusera på progressiva lösningar för att utveckla skolan till att kunna ge utbildningsmöjligheter för alla elever.

O’Rourke (2015) jämför införandet av inkluderande pedagogik med införandet av ny teknik; två handlingar som båda kräver stora förändringar i vårt sätt att göra saker. Inkluderande pedagogik liksom ny teknik har båda anhängare som är för förändring, samtidigt som de har motståndare som är emot förändring. Han beskriver hur trots att många universitetet världen över förbereder blivande lärare på de nya arbetsvägen kommer arbetsvägen inte alltid att passa alla som ska arbeta med undervisning. O’Rourke antyder att det ofta förekommer dubbla budskap om inkludering i skolor, vilket resulterar i att inkludering blir något som är svårt att implementera praktiken.

5. Specialpedagogiska perspektiv på inkludering


5.1 Det kompensatoriska perspektivet

Det kompensatoriska synsättet har som grundtanke att specialpedagogiken har till uppgift att uppväga brister hos individer (Nilholm 2007). För att möjliggöra detta krävs en identifiering av olika typer av problemgrupper med hjälp av psykologiska eller neurologiska förklaringar, där man i takt med att förståelsen för gruppens problem ökar föreslår metoder och åtgärder för att kompensera problemen som framkommer.

Utifrån det kompensatoriska perspektivet kan inkludering betraktas som dess föregångare, det vill säga integrering. Ur detta perspektiv pekas eleven ut som den som behöver förändras för att passa in i helheten.

5.2 Det kritiska perspektivet

Identifierandet av elever som ”icke normala” har medfört en negativ syn på specialpedagogiken och som därmed gett upphov till det kritiska perspektivet. I det kritiska
perspektivet menar man att specialpedagogiken inte finns till för de aktuella elevernas bästa, utan betraktas snarare som någonting som ringar in och pekar ut eleverna. Man menar istället att specialpedagogik uppkom i de professionellas intressen samt till följd av skolans misslyckande (Nilholm 2007).

När det kritiska perspektivet växte fram problematiserades ”en skola för alla” som svarar för en grundläggande idé i den svenska utbildningshistorien. Man menar att ”en skola för alla” har förknippats med integrering, som syftar till att anpassa eleverna till skolstrukturen, medan det mer rimliga vore att fokusera på inkludering; att förändra hela skolmiljön så att den anpassas till elevernas olikheter (Nilholm 2007).

5.3 Dilemmaperspektivet


Nilholm (2007) beskriver att dilemmaperspektivets styrka, öppenhet för komplexitet och dilemma, kan också görer att perspektivet anses diffust och otydligt. Vad som anses rätt ur en individis synvinkel kan anses som fel ur en annan individis synvinkel. Vidare menar Nilholm också att framväxten av de kompensatoriska och kritiska perspektiven har varit professionella och politiska projekt, vilket har bidragit till att de verkligt involverade individerna, barn och elever med behov av särskilt stöd samt deras föräldrar, har setts som mindre relevanta i sammanhanget. Detta kan ha bidragit med att en komplexitet har missats vid identifieringen av syftet med specialpedagogiken.

Nilholm (2007) menar att man kan se hur forskare beklagar att visionen om inkludering som återfinns i styrdokumenten inte genomförs i praktiken. I dilemmaperspektivet ser man istället begreppet inkludering som något man distanserar sig till medan syftet med begreppet och i vilka sammanhang det används måste undersökas, trots ett stort förespråkande av fenomenet.

6. Metod och undersökningsdesign

Under följande kapitel finns en redogörelse för tillvägagångssättet vid insamlingen av empirin samt argument för valet av metod. En beskrivning görs också av förfarandet vid analysen av den insamlade empirin samt av hur urvalet av respondenter beslutats och vilka etiska ställningstaganden som tagits hänsyn till i studien.

6.1 Insamling

Intervjun lämpar sig särskilt som metod i föreliggande studie då målet är att skapa förståelse för lärarens uppfattning, vilket är nödvändigt för att kunna svara på studiens frågeställningar. Frågorna kommer att ha till viss del förberedda följdfrågor. För att bereda möjligheten att utforma följdfrågor genomförs först intervjun som en pilotintervju, där eventuella brister i intervjuguiden kan upptäckas och därmed även justeras.

Varje intervju transkriberas efter utförandet som det första steget inför analysen och tolkningen av resultatet. Vid transkriberingen skrivs intervjun ut ord för ord, medan det i analysen sedan blir nödvändigt att sortera bort utsvävningar som anses vara irrelevanta för studien.

Det är av stor vikt att intervjun genomförs på neutral och ostörd mark då respondentens utlätanden riskerar att påverkas om denne blir störd under intervjusituationen. Det är även av vikt att den som utför intervjun förmedlar ett neutralt, dock välvatvat intryck med exempelvis kläder och kroppsspråk då detta är omständigheter som annars kan uppfattas som störningsmoment av respondenten.

För att kunna förstå vilken roll de professionella aspekterna spelar när den första frågeställningen ska besvaras krävs nödvändigt att presenterade informationen om skolans styrdokument även information som rör respondenternas utbildning. I synnerhet blir det nödvändigt att utforska huruvida respondenterna har förvärvat kunskaper om arbete med inkluderande lärarutbildning och kompetensutveckling men även om de besitter kunskaper de förvärvat på annat vis. Empiri från intervjufrågor som rör dessa faktorer kommer således att återfinnas i resultatet.

6.2 Analysmetod

Som analysmetod används hermeneutisk meningstolkning, vilket innebär att texten tolkas utifrån enskilda delar för att sedan utfärda tolkningsresultatet relatera delarna till en helhet. Tack vare denna process möjliggörs en successivt fördjupad förståelse av intervjuoutsagornas mening.


Den tredje tolkningen, som överskrider både respondentens självförståelse och det sunda förnuftets kritiska förståelse benämns som teoretisk förståelse (Kvale & Brinkmann 2014) och utgörs i denna studie av den sammansatta förståelsen av lärares förutsättningar som en fråga om både professionella, kontextuella och relationella aspekter. Denna tolkning kan bidra till att finna ytterligare förståelse av meningen, som många gånger förekommer på en omedveten nivå hos respondenten. Den tredje delen, där valideringsgruppen utgörs av forskarsamhället, sker genom att lyfta in tidigare forskning och specialpedagogiska perspektiv på inkludering för att i förhållande till empirin finna ytterligare tolkningar av meningen.

Helheten av analysen, där de olika synvinklarna tas in beaktning och tolkas, kommer att skapas då de olika tolkningarna av empirin binds samman och diskuteras.

Viktigt i sammanhanget är att lägga stor vikt vid tydligt formulerade intervjufrågor för att undvika tendentiös subjektivitet, som leder till att forskaren enbart lägger märke till saker som stöder den egna uppfattningen och bortser från belägg som pekar i en annan riktning. Däremot kan perspektivisk subjektivitet, när forskaren kommer fram till olika tolkningar och perspektiv av meningen, vara en styrka i analysen som då gör det möjligt för läsarna att förstå de olika tolkningarna utifrån sina olika perspektiv (Kvale & Brinkmann 2014).

6.3 Urval
Urvalet kommer att vara ett bekvämlighetsurval som innebär att personer i forskarens egen omgivning intervjus (Bryman 2008), i aktuellt fall handlar det om sex stycken lärare från den gymnasieskola där jag själv arbetar. Alternativet bekvämlighetsurval fattades framförallt av en vägande orsak; att de aspekter som studien frågar efter har möjlighet att framträda extra tydligt på en skola som har, i förhållande till statistiken som presenterades i introduktionen av studien, en hög andel elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Urvalet leder till att försiktighet måste iakttas vid eventuella slutsatser, då generaliserbarhet förmodas bli olämpligt till följd av den stora skillnaden på andelen elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i respondenternas undervisningsklasser i förhållande till genomsnittet.

Gemensamt för respondenterna är att de alla ska vara idag aktivt undervisande lärare på gymnasienivå med minst ett års undervisningserfarenhet efter lärarexamen. Undervisningserfarenhet anses som relevant i den bemärkelse att det är först efter viss distans som vi kan iaktta oss själva (Hammarén 2005), med andra ord finns det rimligen mer tankar och funderingar att hämta från lärare som har haft tid för reflektion över sitt arbete. Däremot kan det finnas vinning i att intervjuar lärare med både kortare och längre erfarenhet - de med kortare erfarenhet kan ha enklare att relatera sin dagliga yrkesverksamhet till sin lärarutbildning.


6.4 Etiska ställningstaganden
I studien tas hänsyn till de fyra grundläggande forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet u.ä.).
6.4.1 Informationskravet

Informationskravet innebär att forskaren ska informera respondenterna i undersökningen om villkor kring deltagandet. Det innebär att de ska få information om att deltagandet är frivilligt samt att de har rätt att avbryta sin medverkan. Respondenterna ska tillgodoses all information som kan tänkas påverka deras inställning till att delta i studien (Vetenskapsrådet u.å.). Vidare bör respondenterna få information om det allmänna syftet med undersökningen, om hur undersökningen är upplagd och om det finns några fördelar eller nackdelar/risker med att delta. Det ska även framgå vem som kommer att ta del av resultatet samt information om konfidentialitet (Kvale & Brinkmann 2014). I studien kommer denna information att framgå i följebrevet som skickas ut till alla inbjudna respondenter samt genom ett muntligt förtydligande innan varje enskild intervju.

6.4.2 Samtyckeskravet

Respondenterna ska samtycka till undersökningen. Enligt samtyckeskravet bör särskild försiktighet iakttas om respondenterna är omyndiga eller inte kan tillgodose sig informationen kring deltagandet (Vetenskapsrådet u.å.). Samtliga av studiens respondenter är myndiga och bedöms kunna tillgodose sig informationen kring deltagandet, varför särskild försiktighet inte anses vara nödvändigt.

6.4.3 Konfidentialitetskravet


6.4.4 Nyttjandekravet

Nyttjandekravet innebär att uppgifter om enskilda personer enbart får användas för forskningsändamål. Således får uppgifter om den enskilda inte användas för icke-vetenskapliga syften eller för beslut eller åtgärder som påverkar individen utan ett särskilt medgivande från denna (Vetenskapsrådet u.å.). Respondenterna informeras innan intervjuelarna påbörjas om denna princip samt om hur studien kommer användas.

6.5 Teknisk utrustning

Intervjuerna spelas på in på ljudfil med hjälp av mobiltelefon. För att ha en möjlighet att upptäcka eventuella brister med inspelningsutrustningen används samma utrustning vid pilotintervjun. Under intervjun är det viktigt att ta hänsyn till att andra funktioner såsom samtal, sms och notifieringar stängs av, för att inte störa intervju situationen. En beprövad reserv kommer även att finnas till hands att ta till om tekniken skulle svika när det är skarpt läge.
7. Resultat
I resultatkapitlet presenteras empirin från intervjuerna, som delas in i de tre kategorierna professionella aspekter, kontextuella aspekter samt relationella aspekter.

7.1 Professionella aspekter
Det första nämnvärda resultatet är att det verkar ha varit en stor variation på hur mycket respondenterna har kommit i kontakt med inkludering under deras respektive utbildningar. Här följer inte variationen någon bestämd kurva parallellt med vilket år utbildningen genomfördes, dock kan tilläggsas att de som genomförde sin utbildning innan millennieskiftet menar att avsaknaden av specialpedagogiska inslag i utbildningen var total.

Alla har dock en uppfattning om vad ordet inkludering innebär, en del bär på en djupare förklaring än andra. De som precisar förklaringen är också de som har nämnt att deras utbildning innehöll moment av specialpedagogik. Deras uppfattning är att inkludering är någonting som innebär att undervisningen ska anpassas så att den tillfredsställer alla elever i gruppen, medan de som inte har någon specialpedagogisk erfarenhet snarare pratar om att släppa in alla elever i gruppen, oavsett vad de har för funktionshinder eller svårigheter.


En av respondenterna som hade nämnvärda inslag av specialpedagogik i utbildningen menar att det inte motsvarade den verklighet som väntade ute i arbetslivet.

När man är på universiteten eller har föreläsningar blir det alltid att man pratar i ett så stort eller brett perspektiv. Det blir något slags drömscenario; man talar alltid om hur det borde vara, men inte om hur det är. (Respondent nr 1)

Flera av respondenterna har bildat sig en viss kunskapsbank inom specialpedagogik genom att ta del av information på egen hand från källor såsom Internetsidor, nyhetsreportage och externa föreläsningar. En del har gjort det av intresse, andra för att undvika att hamna i obekväma situationer som de inte vet hur de ska hantera. Framförallt gäller det situationer som handlar om temperamentfulla och utåtagerande elever.

Samtliga respondenter anser att inkludering är något som de eftersträvar men att de i verkligheten inte fullt ut kan tillämpa det på önskvärt sätt, vilket definieras som att under lektionstid alltid ha alla elever i klassrummet. Detta beror på olika faktorer; framförallt pratas det om tidsbrist, att det drabbar de elever som inte gör något väsen ifrån sig och att de ser fördelar för både individ och att dela dem i olika situationer. I synnerhet bidrar de exkluderande strategierna med en lugnare arbetsmiljö, både för den/de exkluderade eleverna och för den stora gruppen, där många elever blir störda av de som har ”spring i benen”.

De får gå upp och kanske gå ut, ta lite luft och sen komma tillbaka och försöka jobba lite igen, kanske en kvart. Och då går det lite lättare igen. Men det är synd, för det kan ju drabba elever som tycker det är störigt när andra elever får komma och gå lite hela tiden. Inkludering drabbar de elever som lätt blir störda och inte får så mycket tid och uppmärksamhet. (Respondent nr 1)

Ju fler elever som finns i undervisningsgruppen, desto större anser respondenterna att behovet blir av exkluderande strategier såsom placering av elever i grupprum, separata genomgångar eller behov av speciallärare. Gränsen mellan liten och stor undervisningsgrupp bedöms vara ca 12 elever. Ett eleventhålsdörrar möjliggör fullständig inkludering då läraren anser sig ha tid med alla, vilket försvåras i takt med att elevantalet överstiger gränsen.

Om det blir för mycket inträck så tar de över och de hör inte vad jag säger. Och i en stor klass blir det inträck. Det är någon som skrapar med stolen, det är någon som hostar, någon som har färgglad jacka... Så känsliga är ju en del. Och då kan jag tycka att den här inkluderingen inte gagnar dem. De skulle må bättre av att bli lite exkluderade en stund. Och sen tror jag det är rätt så tröttamt för dem att vara i stora klasser. (Respondent nr 2)

Samtliga respondenter menar att det under deras varierande långa arbetskarrärier har varit brist på kompetensutveckling i området specialpedagogik från deras arbetsgivare. Det var således flera av respondenterna som varken hade inslag av specialpedagogik under sin utbildning eller har genomgått någon form av utbildning under sitt yrkesverksamma liv. Oavsett om respondenterna hade erfarenhet av specialpedagogik eller inte menade samtliga att hanteringen av situationer som kan uppkomma i klassrummet sker till följd av sin egen intuition uppbyggd av erfarenheter, snarare än till följd av inhämtad kunskap från utbildningar. Däremot fanns en stor efterfrågan och önskan om kompetensutveckling inom området. Delade meningar rådde kring hur denna kompetensutveckling skulle se ut. Bland annat nämndes erfarenhetsutbyte mellan kollegor och lärare på andra skolor samt teoretisk kunskapsinhämtning som rör de olika typerna av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

All personal bör få en generell utbildning i specialpedagogik i form av en kompetensutveckling. När vi är i det läget som vi är idag, där skolorna är fula med de elever som redan har problem, så är det kompetensutveckling som gäller – över hela riket i alla nivåer. Det måste till. Och det tycker jag inte är någonting som den enskilda skolan ska behöva handla in i form av en föreläsning på en förmiddag, utan det är någonting som ska komma från myndigheterna. Då tror jag svensk skola kan bli mycket bättre. (Respondent nr 5)
Samma respondent föreslår en årligen återkommande rutin motsvarande hjärt- och lungräddningsrutinen som genomförs på de flesta arbetsplatser varje år. Under denna tänkbara sammankomst föreslås att tiden ägnas åt att definiera hur olika slags funktionshinder yttrar sig och bör bemötas.

_Jag tror att det är bättre att lägga tiden på det här istället för att lägga tiden på administrativa byråkratidokumentationer._ (Respondent nr 5)

Respondenten önskar således att den tid som finns till förfogande ska struktureras om och att arbetsuppgifter som anses vara mindre väsentliga ska elimineras till förmån för kontinuerliga kompetensutvecklingstillfällen.

7.2 Kontextuella aspekter


_Jag känns som att hur man än gör så blir det fel. Det blir inte bra för alla._ (Respondent nr 1)

Samtliga respondenten menar att de önskar att de hade mer tid för eleverna. Flera stycken påpekar hur de lägger tid på dokumentation som de anser som onödig, samtidigt som de istället gör ore gel ämnad på tid för planering och tid för att träffa eleverna. Någon nämner att planeringen ofta måste göras hemma, ibland utöver ordinär arbetsstid, för då det är schemalagd planering går tiden till att de många elevkontakter som måste komma i första hand. Många vill även ha mer tid för varje enskild elev under lektionstid, varför det är en aspekt som nämns i samband med efterfrågan av mer personal.


Alla respondenten är överens om att det är elever med svårigheter, i många fall elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar av olika slag, som tar upp den största delen av tiden. Respondent nr 1 berättar att den stora gruppen glöms bort.

_Jag får lägga så mycket tid på enskilda elever för att det ska fungera att jag ibland glömmer den stora gruppen._ (Respondent nr 1)

Respondent nr 4 anser mer specificerat att det är eleverna som eftersträvar de högre betygen inte avsikt att utmana de som vill ha högre betyg, för att energin går att i så stor mängd av de elever som inte kan sitta still på stolen. (Respondent nr 4)
Många påpekar att arbetet med inkludering förenklas om elevgrupperna är små. Återigen nämns den eftersträvansvärda gränsen på ca 12 elever, där understigande antal klassas som en mindre grupp.

Gällande lokaler råder det delade meningar. En del anser att det som behövs för att kunna göra ett bra jobb med inkludering finns i tillräcklig utsträckning. Andra påpekar brister i klassrumsmiljön såsom frånvaro av hjälpmedel i form av projektorer för att snabbt kunna fånga upp elever som tappar koncentrationen, för många störande fönster ut mot korridorerna eller avsaknad av fönster ut som kan släppa in ljus och frisk luft. Någon påpekar vikten av en avskalad miljö utan stökiga och störiga dekorationsinslag, som bidrar till förminskad perception.

Om jag hade fått önska så hade jag haft ett klassrum med ett anslutande grupprum, en liten vrå som var lite i skymundan men ändå inte med någon stängd dörr, så jag också kan finnas där. [...] Ett klassrum med lite mer avskilda områden, men ändå är alla med. (Respondent nr 4)

Respondent nr 4 jämför förslaget med vikskärmar som användes tidigare och menar att syftet skulle vara att kunna skärma av omgivningen och samtidigt vara med. Samtidigt menar samma person att just vikskärmar är för utpekande för att vara någon bra lösning.

Då blir det så himla tydligt: 'Du som inte kan koncentrera dig får sitta här bakom denna vita skärmen.' Då pekar man ju verkligen ut någon. (Respondent nr 4)

En fullständigt tillfredsställande undervisningslokal är således inte endast otillgänglig idag, utan anses även av flera respondenter vara svår att definiera och därmed också att upprätta.

7.3 Relationella aspekter


Att bygga goda relationer handlar jättemycket om att visa intresse och skapa en kontakt utifrån elevens perspektiv. Att ta reda på vad de har för fritidsintressen och gärna komma ihåg att följa upp till nästa vecka; 'Hur gick det nu i den där fotbollsmatchen du skulle spela?' (Respondent nr 4)

Om bakgrundskunskapen kring eleverna är viktig för läraren eller inte råder det delade meningar om. Respondent nr 1 menar att bakgrundskunskapen inte är nödvändig men ändå viktig i arbetet.

Jag behöver inte veta någon bakgrund egentligen, men så vill man fortfarande ha ett fungerande klassrum. (Respondent nr 1)
Respondent nr 6 ställer sig mer positiv till att bakgrundskunskap kring eleverna är någonting viktigt.

_Jag tror det är bra att veta saker om eleverna om man ska hjälpa dem._
(Respondent nr 6)

Några anser att det kan bli problem om läraren känner till elevernas eventuella diagnoser, då risken därmed finns att eleverna kategoriseras innan de har lärt känna varandra.

_Jag tycker ibland det är svårt, det här med diagnoser. Det är ju inte som ett brutet ben, som går över efter tre månaders rehabilitering. Och sen finns det alltid elever som inte har någon diagnos, men som kanske borde ha en._
(Respondent nr 3)

_Det kan lika gärna vara så att en elev som inte har en diagnos är i samma behov som en elev som har en diagnos._
(Respondent nr 2)

_Nu har vi erfarenhet över tid om inkludering. Det kan ju vara en elev som har ett jättestort behov av att sitta tyst och själv och som inte har någon funktionsnedsättning._
(Respondent nr 4)

Vid följdfrågan som handlade om det finns någon olikhet kring hur elever bemöts utifrån den bakgrundskunskap som finns var svaren mycket olika.

Någon menar att bemötandet är detsamma oavsett bakgrundskunskap.

_Jag bemöter inte olika från början. Jag känner att jag genom erfarenhet har lärt mig att inte ha någon förutfattad mening från början, att någon har ADHD och därför måste jag bemöta honom på ett speciellt sätt. Utan jag tror jättemycket på det här med relationer:_
att skapa goda relationer.
(Respondent nr 4)


_Om jag vet att de har problem hemma, sociala svårigheter eller diagnoser så behandlar jag dem mycket, mycket försiktigt. Kanske för försiktigt, det vet jag inte._
(Respondent nr 3)

säger det. Tonfall, rörelser, gester etcetera. Men att göra exakt lika till alla, det är inte rättvist. (Respondent nr 5)

Respondenternas bemötande av eleverna genomsyras således av en strävan efter att vara rättvis mot alla. Detta innebär att läraren gör individuella bedömningar som påverkar bemötandet av varje enskild elev, till följd av att definitionen av vad rättvisa egentligen innebär anses oklar.

8. Analys och diskussion
I följande kapitel diskuteras relevansen av valet av metod samt dess eventuella påverkan på studiens resultat. Därefter diskuteras studiens empiriska material. I kapitlet återfinns egna reflektioner kring studiens resultat och den tidigare forskningen samt de specialpedagogiska perspektiven på inkludering lyfts in och tolkas i förhållande till empirin.

8.1 Metodiskussion
Valet av en kvalitativ intervju grundade sig i studiens syfte; att fördjupa förståelsen för lärarens uppfattning om deras förutsättningar att arbeta inkluderande med elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. I en kvalitativ undersökning är det deltagarnas perspektiv som är utgångspunkt och det är deras uppfattningar kring vad som är betydelsefullt och viktigt som framhåvs (Bryman 2008). Vid en kvantitativ undersökning är det snarare forskarens intressen som styr hur undersökningen ska struktureras, vilket inte var anändamässigt med den aktuella studien. I studien var målet att uppnå så bred och innehållsrik information som möjligt kring uppfattningen av vilka förutsättningar lärare har att arbeta inkluderande, snarare än att sträva efter en statistisk generaliserbarhet och en objektiv sanning.


En viktig aspekt av utförandet var att intervjuerna spelades in på ljudfil. Detta underlättade transkriberingen men framförallt bidrog inspelningen med att jag som forskare i större utsträckning kunde undvika tendentiöss subjektivitet, vilket hade kunna bli en följd av att under en viss stress behöva anteckna respondenternas svar direkt i samband med intervjun. Förståelsen för svaren blir följaktligen även djupare vid möjlighet att upprepa dem flera gånger, varför sannolikheten blir större att den mest väsentliga informationen kan sorteras ut.

Urvalet av responderter fungerade enligt förväntningarna. En tydlig presentation av de forskningsetiska principerna bidrog sannolikt till respondenternas kände sig mer bekväma med att svara ärligt på frågorna. Informationen att de inte behövde svara på alla frågor och att de när som helst kunde välja att avsluta intervjun medförde att alternativet att svara oärligt på en fråga som ansetts obekväm istället kunde bytas mot att inte svara på frågan alls. Redogörelsen för de forskningsetiska principerna bidrog även till att respondenterna inte behövde oro sig över att deras namn eller övrig information som kunde härleda en läsare till dem själva skulle förekomma. Detta kan också ha ökat sannolikheten att respondenterna var ärliga i sina svar. Alla respondenter hade likväld, enligt förhoppningen med bekvämlighetsurvalet, en gedigen
erfarenhet och mycket funderingar kring det aktuella området. Jag som forskare är medveten om att slutsatser av empirin endast kan härledas till studiens respondenter till följd av att urvalsgruppens undervisningsklasser nämnvärt skiljer sig från statistiken. Däremot kan empirin tydliggöra områden som vore intressanta att vidare undersöka med en annan urvalsgrupp.

Med facit i hand hade intervjuprocessen gynnats av fler pilotintervjuer. Denna slutsats grundar sig i att de bästa genomförda intervjuerna var de sista, då de mer liknade ett samtal mellan två individer. Följdfrågorna blev därmed både naturligare och enklare att ställa, vilket i sin tur medförde att respondentens svar innehöll både rikligare och mer specifik information. Vid en ny studie hade denna insikt tagits i beaktning.

8.2 Analys


Orsaken till efterfrågan av exkluderande strategier, såsom avskiljande av grupprum, beskrivs i synnerhet som en strävan efter lugnare arbetsmiljö. Tillgång till speciallärare samt förbättrad fysisk arbetsmiljö i klasstrummen är andra komponenter som bidrar till att uppnå en lugnare arbetsmiljö. Här kan även lärarens säkerhet i bemötandet av eleven spela in, vilket i sin tur kan vara ett resultat av rådande tydlighet i skolans styrdokument i kombination med tillräcklig utbildning och kompetensutvecklingar. Om läraren med tydlighet förstår sin roll och blir medveten om vilka ageranden som är okej och användbara kommer ledarvillkoret att bli starkare, vilket genererar en trygghet både för lärare och för elever. Även kompetens kring neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i dess generella tillstånd kan bidra till en större säkerhet i bemötandet av elever. Detta skulle kunna bli en följd av kompetensutvecklingar i kombination med eget intresse för eleven. Eget intresse frambringer av engagemang, som i sin tur genereras av tid för eleven utanför klasstrummet. Parallellt med att eget intresse växer ur engagemang är chansen även stor att det blir en direkt följd av kompetensutvecklingar, som följaktligen blir ett viktigt inslag i dubbel bemärkelse.

8.3 Resultatdiskussion

Det kompensatoriska perspektivet kan i studien bidra till förståelse för det äldre synsättet på inkludering (som då benämndes integrering), där delarna förvändas anpassas till helheten. Den nödvändiga identifieringen av olika problemgrupper gynnas om läraren tillgodoses med förkunskap om eleverna, såsom exempelvis diagnoser. Genom att betrakta eleven utifrån den fastställda identifikationen kan läraren erbjuda eleven stöd utifrån de individuella förutsättningarna.

Det kritiska perspektivet vars huvudfokus är att sträva efter en skola anpassad till elevernas behov kan i studien bidra till förståelse för de lärare som anser att det är till följd av skolans misslyckande specialpedagogiken blir nödvändig. I det kritiska perspektivets strävan efter att inte identifiera, peka ut eller bemöta eleverna utifrån deras svårigheter behövs en objektiv synvinkel från läraren. Exempelvis skulle detta perspektiv kunna vara en spegling av att några av respondenterna anser att bakgrundskunskaper om eleverna är helt oväsentliga i den bemärkelsen att identifieringen av elever med olika svårigheter inte genererar någon användbar information.

Att bemöta alla elever likvärdigt kan således uppfyllas via olika tolkningar både genom det kompensatoriska perspektivet (eleverna behandlas likvärdigt utifrån individuella förutsättningar och behov) och genom det kritiska perspektivet (eleverna behandlas utifrån likvärdiga förutsättningar och behov).

I det tredje och sista perspektivet, dilemmaperspektivet, återfinns olika synsätt på specialpedagogik. Här anas tendenser som tyder på att inget perspektiv är fullständigt korrekt, varför detta perspektiv i studien kan bidra till att förstå de lärare som tycker att deras uppdrag är diffust och svårt att tyda. Dilemman som uppstår med problem som inte kan lösas sätter lärare som inte har ett tydligt perspektiv att eftersträva i en svår sits. Följaktligen försvars även sambandet med eleven, där de grundläggande värderingarna i bemötandet blir oklara. Perspektivet hjälper till att förstå lärare som anser det nödvändigt med en tydlighet i om alla elever ska bemötas lika eller om hänsyn ska tas till de individuella förutsättningarna. Perspektivet bidrar även med förståelse för lärare som anser att det ligger en svårighet i att ge alla elever det stöd de behöver samtidigt som de anser att eleven inte bör kategoriseras utifrån dennes svårigheter.

8.3.1 Professionella förutsättningar


Aspelin och Persson (2008) beskriver hur de nyutexaminerade lärarna har en personlig strävan att efter lärarutbildningen inte fullföljs i verkligheten. Denna personliga önskan bekräftas i studien, där respondenterna i sina grundanseendena menar att inkludering är något positivt som de gärna hade tillämpat om de hade haft bättre förutsättningar att utföra det samtidigt som det i större utsträckning skulle ha gynnat samtliga elever i gruppen. Studiens resultat visar också på att Ahlbergs (2011) påstående att separationen av elever till mindre undervisningsgrupper har ökat, vilket Ahlberg menar är ett tecken på att den politiska ambitionen om inkludering inte har förverkligats.

I det här sammanhanget är det intressant att påpeka att det i Salamancadeklarationen framgår att det krävs en tydlig integrengspolitik men även nödvändiga finansieringsåtgärder för att integrerade skolor ska bli möjliga (Svenska Unescorådet 2006). Därmed är inte sagt att arbetet är slutfört och att målen är uppnådda. Enligt lärarnas uppfattningar som framgår av studiens
resultat krävs ytterligare förtydliganden av integreringspolitiken samt finansieringssättgärder som i större utsträckning täcker de behov som anses vara nödvändiga.

Många nämnvärda och intressanta aspekter framgick vid respondenternas redogörelser för deras utbildning inom området specialpedagogik. Majoriteten hade inga inslag alls med sig i bagaget och de som hade en viss utbildning ansåg varken att denna var tillräcklig eller motsvarade de behov som verksamheten kräver. Således antyder studiens resultat att Salamancadeklarationens (Svenska Unescorådet 2006) mål att lärarutbildningar ska anpassas till undervisningen av elever med behov av särskilt stöd inte har uppnåtts ännu. Specialpedagogiska inslag har förvisso införts men ur studiens respondenters synpunkt motsvarar de inte i tillräcklig omfattning det som krävs för att arbetet som utförs ska kunna hålla önskvärda höga nivå.

Vidare anas av studiens resultat även brister inom skolans ansvarområde där läraren ska få möjlighet till den kompetensutveckling som krävs för att professionellt kunna utföra uppgifterna kring att arbeta med elever i behov av särskilt stöd (Skolverket 2011). Istället tenderar kunskap att inhämtas på lärarens eget initiative inom synnerhet av två orsaker. Den ena orsaken beskriver vara eget intresse och den andra orsaken har sin grund i att läraren vill undvika att hamna i obekväma situationer som är svåra att hantera på rätt sätt. Följderna av att hämta kunskap på eget initiative kan bli att källorna som används varierar, vilket även pålitligheten hos dessa gör. Olika lärare riskerar att tillgodose sig olika arbetsätt och grundprinciper och det som idag anses vara otydliga riktlinjer kan komma att bli allt mer otydliga om inte lärarkårens kunskaper vilar på samma grund. En annan konsekvens kan bli att kunskapen kring specialpedagogik till stor del kommer att baseras på lärarens eget intresse och möjligheter att inhämta kunskap istället för att samtliga lärare tillgododes med en nationellt beslutad lägstanivå inom specialpedagogik.


8.3.2 Kontextuella förutsättningar

Samtliga respondenter anser att eleverna hade gynnats om det fanns större tillgång till speciallärare under lektionstid, så att de själva kunde ägna mer tid åt var och en av eleverna.


Exkluderande strategier förekommer och förespråkas delvis, i synnerhet genom att flytta elever från ordinarie undervisningsgrupp till exempelvis grupprum eller mindre undervisningsgrupper. Detta stämmer överens med Hjörnes (2016) beskrivning att det rapporterats en total ökning av uteslutning av barn med särskilda behov från klassrummet. Motivering till varför de exkluderande strategierna används är för att skapa en lugnare arbetsmiljö både i det ordinarie klassrummet men även i den mindre, exkluderade gruppen. Detta anses vara en nödvändig åtgärd i synnerhet vid större elevgrupper, då lärarens arbete med att hjälpa eleven underlättas till följd av att eleverna lättare behåller sin koncentration i de mindre grupperna som således även innehåller mindre störningsmoment. Här framkommer hur ambitionen med inkludering tycks krocka med läroplanens intention att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov och förutsättningar vid anpassningen av undervisningen. Till följd av stora undervisningsgrupper och brist på speciallärare anser läraren att eleverna har ett behov av en lugnare arbetsmiljö, varför inkludering inte alltid anses gynna dem.

8.3.3 Relationella förutsättningar

Genomgående ansåg respondenterna att relationen till eleverna är den viktigaste grundpelaren i en inkluderande miljö. Medan den tidigare forskningen främst diskuterar kategoriseringar i olika skepnader talar respondenterna snarare om vikten av den personliga relationen utöver de kategoriseringar som finns i form av diagnoser. Respondenternas åsikter är tvetydiga och samtidigt som det kan finnas en fördel med bakgrundskunskap i form av diagnoser när hänsyn ska tas till elevernas skiftande behov finns också risker med dessa. I synnerhet riskerar läraren
att missa de elever som inte har någon fastställd diagnos, men som likväl har särskilda behov som måste tillgodoses. Enligt studiens resultat kan inte hänsyn till elevers olikheter grunda sig i vilken diagnos de har eller inte har, utan vilken hänsyn som ska tas måste grunda sig i lärrarens egen professionella bedömning av individen. Således kommer kategoriseringar att göras ändå, men varje lärares vill själv bedöma vilka anpassningar som är lämpliga vid varje ny situation. I enlighet med Karlsudds (2014) antydanden att diagnoser inte borde vara avgörande för huruvida förståelse för elevers behov ska upprättas eller ej, önskar alltså respondenterna att de får göra sina egna bedömningar av hur hänsyn ska tas till elevernas skiftande behov.

Något förvånande är att det i den presenterade tidigare forskningen där kategoriseringar diskuteras nämnns förhållandevis lite om lärarens uppfattning om vilken personliga relation. Kategoriseringarna problematiseras utifrån att man måste kunna göra bedömningen om vem som är i behov av specialpedagogik och varför, samtidigt som ingen elev borde bli placerad i ett fack. Detta framgår tydligt av Hjörnes (2016) forskning som visar att framförallt elever med neuropsychiatriska funktionsnedsättningar blir kategoriserade som elever i behov av särskilt stöd. Samtidigt påpekas nödvändigheten av att kategorisera; "Who is thougt to be in need of inclusion and why?" (Armstrong, Armstrong och Spandagou, 2011, s. 30).

Under tiden som kategoriseringarna lever kvar, dock i modernare skepnader, verkar lärarna anse att deras relation med eleverna är än viktigare än den uttalade kategoriseringen i frågan om vem som är i behov av specialpedagogik och varför. Problematik uppstår dock när lärarna anser att deras tid och övriga redovisade förutsättningar inte räcker till, vilket även bidrar till att deras professionella bedömningar hamnar i skymundan till fördel för kategoriseringarna.

Ett antagande utifrån studiens resultat är således att de ivrigt omtalade kategoriseringarna är nödvändiga som utfyllnad av den information av eleverna som läraren missar till följd av begränsade förutsättningar. Kanske hade verkligheten kring kategoriseringen av elever sett annorlunda ut om läraren hade haft bättre möjligheter att genomföra sitt arbete med de förutsättningar som efterfrågas.

8.4 Slutsatser
Här presenteras slutsatser av studien, svar på studiens frågeställningar samt aktuella områden att ta med vidare forskning.

8.4.1 Övergripande slutsatser
Tidigare forskning stämmer väl överens med studiens resultat om lärarens uppfattningar kring vilka förutsättningar de har att för att arbeta med inkludering. En intressant slutsats med hänsyn till att delar av den forskning som presenteras i studien är omkring tio är gammal, således borde kanske större förändringar ha skett.

Studiens resultat indikerar att utbildningsnivå inom specialpedagogik hos lärare är en högst varierande komponent. Resultatet antyder att det finns en stor efterfrågan på kompetensutveckling från arbetsgivaren samtidigt som den kunskap och det bemöta som brukas i klassesituationer beträffande specialpedagogik inte härrör samma gång ur utbildningar utan mer mindre undantagslöst från lärarens egna erfarenheter. Hur kompetensutvecklingen skulle se ut råder delade meningar om men som grundpelare nämns erfarenhetsutbyte mellan kollegor och lärare på andra skolor samt faktakunskap som rör de olika typerna av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Läraren vill skapa en personlig verktyslåda som sedan kan användas genom att själv välja ut och plocka fram de verktyg som anses passa bäst när olika situationer dyker upp.
Till följd av brist på kompetens menar respondenterna att de behöver samlad kunskap på eget initiativ. Denna kunskap inhämtas både till följd av intresse men även för att det finns en oönskad risk att hamna i obekväma situationer som en konsekvens av för lite kunskap. Ett antagande är att negativa konsekvenser av lärares skiftande kunskapsinhämtningsmetoder skulle kunna undvikas vid tillräcklig grundutbildning och kontinuerlig obligatorisk kompetensutveckling, då en kvalitetssäkring av informationen hade kunnat utföras. Detta hade i längden bidragit till tydligare generella riktlinjer, metoder och arbetssätt för läraren.


8.4.2 Svar på frågeställningarna

Den grundläggande idén om ”en skola för alla” och inkludering där helheten anpassas till delarna verkar vara normen i samhället såväl som hos respondenterna. I praktiken verkar dock lärare anse att de inkluderingsambitioner som är formulerade i skolans styrdokument inte till fullo är möjliga att uppnå i sin undervisning. Orsakerna till detta tycks vara brist på kompetens hos läraren till följd av för få specialpedagogiska inslag i lärarutbildningar och kompetensutvecklingar samt otillräckliga kontextuella resurser såsom avsaknad av personal och för lite tid. Djupare orsaker till detta förmodas av läraren vara ekonomiska frågor, där medlen inte räcker till. Istället ökar exkluderande strategier, där läraren eftersträvar ett agerande som får så många elever som möjligt att nå kunskapskraven. Då väljer läraren aktivt att sätta sin egen intuition framför skolans styrdokument. Vid större elevgrupper anses en fullständig inkludering vara missgynna för både individen och för gruppen, då elevens fokus tenderar att försvinna, studiemiljön blir stökigare och läraren inte hinner med alla som behöver hjälp.

Sammanfattningsvis anser sig lärare inte i tillräcklig utsträckning ha de kontextuella resurser som behövs för att kunna göra ett önskvärt arbete med inkludering. Det efterfrågas i synnerhet mer tid till varje elev och extra hjälp av speciallärare som kan avlasta vid lektioner med stora elevgrupper. Det är särskilt under klassrums situationer som läraren anser sig ha för lite tid för varje elev, varför efterfrågan av en specillärare blir en naturlig följd av tidsbristen. Små grupper på mindre än 12 elever anses eftersträvansvärt om läraren utan hjälp av speciallärare ska kunna utföra ett bra inkluderingsarbete som gynnar samtliga elever. Vid större elevgrupper riskerar de elever som inte har några neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller uttalade problem att hamna i skymundan och inte få den tid och utmaning de har rätt till.

Den fysiska klassrumsmiljön bör, enligt läraren till den inkluderade gruppen, vara avskalad utan för många inslag av detaljer som kan störa. Denna del av den fysiska arbetsmiljön anses
vara väl uppfylld. Som nödvändigt anses även fönster ut för ljus- och luftinsläpp samt hjälpmedel som underlättar för läraren att fånga upp en klass som tappat koncentrationen, exempelvis projektorer i varje klassrum. De senare nämnda resurserna anses inte vara uppfyllda i den mån det behövs för att arbetet med inkludering av elever med neuropsykiatiska funktionsnedsättningar ska bli tillräckligt bra. För ett optimalt arbete och en lugnare studiemiljö nämns klassrum med avskilda hörnor, där eleverna i behov av lugn och ro kan sitta avskilda men samtidigt vara med i samma rum som läraren och de övriga eleverna. Inte heller denna typ av arbetsmiljö bedöms vara fulländad, men andra förslag på förbättringsåtgärder saknas.

Även ökade möjligheter för exkluderande strategier efterfrågas. Dessa specificeras som, utöver den tidigare nämnda efterfrågan av specialläsare, tillgång till grupper för att kunna skilja eleverna åt under utvalda tillfällen såsom när några elever behöver extra genomgångar eller är i behov av en lugnare arbetsmiljö.


8.4.3 Vidare forskning

Resultatet indikerar att studiens respondenter inte anser sig kunna uppnå de inkluderingsambitioner som är formulerade i skolans styrdokument i sin undervisning. Bland annat nämns en orsak till detta vara att lärarutbildningarna innehåller otillräckliga inslag av specialpedagogik i förhållande till vad verksamheten kräver. Detta vore av intresse att vidare undersöka med annat urval av respondenter, förslagsvis representerade av lärare på flera olika skolor. Genom att byta urvalskategori skulle det kunna framgå om andelen elever med neuropsykiatiska funktionsnedsättningar i varje undervisningsklass påverkar behovet av specialpedagogik i lärarutbildningen. Det vore även av intresse att vidare undersöka om de kontextuella resurserna som i studien anses vara otillräckliga betraktas likvärdigt av en annan urvalskategori.

De mycket starkt betydande relationerna mellan lärare och elev undersökt i studien utifrån ett klassrumsperspektiv där gruppen av övriga elever finns med. I studien nämns många
läsare hur de tar sig tid att umgås med eleven även utanför klassrummet, varför det skulle vara intressant att fördjupa sig i relationen lärare-elev utanför klassrumssituationer och länka samman dessa omständigheter till en djupare och mer ingående betydelse av relationen.

Efter konstaterandet att kompetensutveckling inom specialpedagogik verkar vara en saknad och efterfrågad beståndsdel i lärarens arbete vore det även av stort intresse att undersöka hur ett upplägg av kompetensutveckling inom området skulle kunna te sig efter att ha tagit hänsyn till lärarens varierande synpunkter.
9. Referenser


10. Bilagor

Bilaga 1. Följebrev

Hej!


Jag är mycket tacksam om Du vill svara oavsett om Du väljer att delta eller ej. Har Du några frågor får Du gärna kontakta mig.

Med vänliga hälsningar

Josephine
Bilaga 2. Intervjuguide

Intervjuguide

1. Bakgrundsfrågor
1.1 Årtal vid slutförd lärarutbildning
1.2 Antal inom läraryrket verksamma år

2. Inledande frågor
2.1 Tankar kring ordet inkludering

3. Intervjufrågor

3.1 Professionella
3.1.1 Upplevelser av begreppet inkludering under utbildningstid
3.1.2 Förväntningar på arbetet med inkludering
3.1.3 Vidareutbildning/kompetensutveckling

3.2 Kontextuella
3.2.1 Uppfattning kring tillgång till resurser
3.2.2 Uppfattning kring tillgång till tid

3.3 Relationella
3.3.1 Bakgrundskunskap om elever och dess betydelse
3.3.2 Bemötande av elever med och utan diagnoser
3.3.3 Definition av en god relation mellan lärare och elev och dess betydelse
3.3.4 Hantering av icke önskvärda situationer i klassrummet

4. Följdfrågor
- Varför/Varför inte?
- Kan du utveckla dina tankar?
- Anser du att det har varit i tillräcklig utsträckning?
- Hur hade du velat att det istället skulle se ut?
- Vad hade blivit annorlunda med andra förutsättningar?
- Vilket anser du är viktigast?
- Vad innebär det för dig i din arbetssituation?
- Vad tror du det kommer innebära för framtida arbete?