



Höskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# EXAMENSARBETE

## ***Hösten 2013***

*Lärarytbildningen*

## **En skola för alla**

Förskollärares och grundskollärares syn på  
inkludering av barn i behov av särskilt stöd

**Författare**  
Antonia Sjölin  
Sofie Vidéen

**Handledare**  
Kerstin Ahlqvist

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# En skola för alla

## **Abstract**

Syftet med denna undersökning har varit att få ta del av förskollärares och grundskollärares olika syn på inkludering. Inkludering är ett viktigt verktyg för barns utveckling och begreppet tolkas och används på olika sätt. Vi utgick från ett sociokulturellt perspektiv där fokus läggs på att barnen lär genom samspel med andra, och ställde oss frågan ”Hur ser pedagoger på inkludering?”

För att undersöka detta viktiga verktyg för barns utveckling - inkludering - så har vi genomfört en kvalitativ undersökning. Vi intervjuade verksamma pedagoger i olika ålderskategorier på ett semistrukturerat sätt.

Tidigare forskning visar att skolan har en annorlunda syn på inkludering än vad förskolan har. I förskolan ses inkludering som en naturlig del i verksamheten. Därför ville vi undersöka hur förskollärare och grundskollärare ser på inkludering av barn i behov av särskilt stöd och hur ”en skola för alla” kan uppnås.

Resultatet tyder på en viss skillnad hos förskollärares och grundskollärares syn på inkludering. Olika grader av inkludering används och vi kan utläsa ur resultatet att det rör sig om svag- eller stark inkludering.

**Ämnesord:** Inkludering, exkludering, barn i behov av särskilt stöd, förskola, grundskola, sociokulturellt, en förskola/skola för alla, kompetens.

## Innehållsförteckning

<i>Förord</i> .....	5
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrund .....	7
1.2 Syfte .....	9
1.3 Problemformulering .....	9
1.4 Studiens avgränsning.....	9
1.5 Studiens disposition.....	9
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>11</b>
2.1 Definition och begreppsbeskrivning .....	11
2.1.1 <i>En skola/förskola för alla</i> .....	11
2.1.2 <i>Inkludering/integrering</i> .....	11
2.1.3 <i>Exkludering/segregering</i> .....	12
2.1.4 <i>Barn i behov av särskilt stöd eller Barn med särskilda behov</i> .....	12
2.1.5 <i>Specialpedagogik</i> .....	12
2.2 Historiskt perspektiv på inkludering och av barn i behov av särskilt stöd.....	12
2.3 Relevanta styrdokument för vår studie.....	14
2.4 En inkluderande förskola och skola för alla.....	15
2.4.1 <i>Inkludering i förskolan</i> .....	16
2.4.2 <i>Inkludering i skolan</i> .....	16
2.5 En inkluderande syn .....	17
2.6 Barn i behov av särskilt stöd .....	17
2.7 Diagnostisering som utväg .....	18
2.8 Specialpedagogens arbete .....	19
2.9 Förskollärares och grundskollärares kompetens för att möta alla barn.....	19
<b>3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT</b> .....	<b>21</b>
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv .....	21
<b>4. METOD</b> .....	<b>23</b>
4.1 Val av metod .....	23
4.2 Pilotstudie.....	23
4.3 Undersökningsgrupp .....	24
4.4 Genomförande .....	25
4.5 Bearbetning .....	26
4.6 Tillförlitlighet .....	26
4.7 Etiska överväganden .....	27
<b>5. RESULTAT OCH ANALYS</b> .....	<b>29</b>
5.1 Pedagogernas arbete för att barnen ska inkluderas i gruppen .....	29
5.2 Specialpedagogens delaktighet i pedagogernas arbete och det önskvärda samarbetet med specialpedagogen när det gäller inkludering .....	32
5.3 Kompetens för att möta alla barn .....	34
5.4 Slutsatser .....	36
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>37</b>
6.1 Resultatdiskussion.....	37
6.1.1 <i>Pedagogernas arbete för att barnen ska inkluderas i gruppen</i> .....	37
6.1.2 <i>Specialpedagogens delaktighet i pedagogernas arbete och det önskvärda samarbetet med specialpedagogen</i> .....	40
6.1.3 <i>Kompetens för att möta alla barn</i> .....	41
6.2 Metoddiskussion.....	42

<b>7. SAMMANFATTNING .....</b>	<b>44</b>
7.1 Sammanfattning av vår studie .....	44
7.2 Tillämpning .....	45
7.3 Fortsatt forskning .....	45

<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>46</b>
---------------------------	-----------

**BILAGA 1**

**BILAGA 2**

## *Förord*

*Ett stort tack till alla som varit berörda av vårt examensarbete, familj, vänner, lärarna på högskolan samt vår studiekamrat Cornelia Kronbäck för de tips och idéer som hon har delat med sig av under examensarbetets gång. Framför allt vill vi tacka våra informanter och ge ett extra tack till de informanter som har tagit sig tid på sin fritid att svara på våra intervjufrågor så att vi kunde genomföra denna studie.*

*Tack.*

*Antonia Sjölin och Sofie Vidéen.*



# 1. INLEDNING

Allt för länge har barn med olika funktionsnedsättnings svårigheter satts i fokus i samhället. Salamancadeklarationen (2006) lyfter upp dessa barns enastående egenskaper och talanger och att vi därför istället bör se till barnens möjligheter och förutsättningar.

Valet av vårt forskningsämne beror på egen nyfikenhet och ett intresse från vår sida samt att vi som studenter har olika erfarenheter av specialpedagogik och barn i behov av särskilt stöd. Framför allt är inkludering ett ämne som på ett personligt plan ligger oss varmt om hjärtat. Ämnet fångade oss dock inte enbart på det personliga planet utan även under vår utbildning, där vi har fått ta del av olika möten med barn i behov av särskilt stöd. Dessa möten har skett antingen teoretiskt genom den valbara kursen ”Pedagogisk mångfald utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv” (se bilaga 2) eller genom den verksamhetsförlagda utbildningen där vi har fått chans att samverka med barn i behov av särskilt stöd.

Vi har genomfört en kvalitativ intervjustudie med sex pedagoger som har erfarenhet av arbete i förskola, förskoleklass och skola. Vår studie handlar till stor del om inkludering vilket gör det naturligt att den teoretiska utgångspunkten är sociokulturellt. Denna utgångspunkt är naturlig eftersom den belyser det som Vygotskij betonar i Arnér (2009) är viktigt i barns utveckling, vilket är samspel och kommunikation.

Det är viktigt att pedagoger som arbetar med barn, oavsett om de är i behov av särskilt stöd eller inte, reflekterar över sin syn på det inkluderande arbetet. Ämnet är betydelsefullt för alla att ta del av på grund av att samhället ständigt utvecklas då målsättningen om en skola för alla ska kunna uppnås.

## 1.1 Bakgrund

Under lärarutbildningen har vi genom seminarier, föreläsningar och litteraturstudier uppmärksammat att en inkluderande förskola och skola skulle kunna ha förutsättningar för att gynna alla barn. I förskolans läroplan, står det följande: ”Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.” (Skolverket, 2010, s. 7). Forskarna Areschough, Helldin och Persson menar i Carlsson och Nilholm (2004) att exkludering tidigare användes för att hantera problemklasser som de kallades förr. En ”problemklass”



innefattade en grupp barn eller ungdomar som uppfattades som problematiska i olika avseenden. När barn som var i behov av särskilt stöd skildes från den övriga klassen var tanken att dessa barn skulle få en mer anpassad undervisning. Vi har valt att citera Skolverket (2013) nedan:

Särskilt stöd ska enligt skollagen som huvudregel ges inom den elevgrupp som eleven normalt tillhör. Inom de obligatoriska skolformerna kan en elev under en tid få sitt behov av särskilt stöd tillgodosett genom enskild undervisning eller undervisning i en särskild undervisningsgrupp. Det är dock viktigt att en sådan placering används först när skolan har prövat alternativet att låta eleven gå kvar i den ordinarie gruppen. (Skolverket, 2013, s. 35).

Avsikten är att studera hur pedagoger ser på inkludering i barngrupperna och hur ”en skola för alla” kan uppnås. Carlsson och Nilholm (2004) uttrycker att begreppet inkludering till stor del framställs som något positivt inom den specialpedagogiska forskningen. Inkludering framställs, i både internationella och nationella policydokument, som något som skolor bör sträva efter för att nå visionen om ”en skola för alla”.

Lev Vygotskij förespråkar det sociokulturella perspektivet. Han utvecklade en teori som behandlar människors sätt att tänka och dess kunskaper, och hävdade att dessa fenomen endast kunde förstås och undersökas genom att analysera språket och handlingar i relation till sociala och kulturella medel som vi människor använder oss av. Han myntade begreppet ”The zone of proximal development”, som på svenska oftast översätts med den närmaste utvecklingszonen. Vygotskijs begrepp, den närmaste utvecklingszonen, betecknas i första hand på situationer där barn eller vuxna samarbetar och integrerar med varandra (Jacobsson, 2012).

Det är skolans uppdrag att följa styrdokumentet och därför utgår vi från dem i vår studie. Vi inriktar oss alltså både på förskolans och grundskolans läroplan, Lpfö98/10 och Lgr11s läroplan, det vill säga Skolverket (2010) och Skolverket (2011). Vi har utifrån målsättningen om en skola för alla genom inkludering, valt att citera följande från läroplanen Lgr11:

Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra (Skolverket, 2011, s. 9). Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan lära, utforska och

arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga. (Skolverket, 2011, s. 13).

Vår uppfattning som vi har fått utifrån litteratur, verksamhetsförlagd utbildning och samtal med personal som är verksamma inom området, är att det förekommer en högre grad av inkludering i förskolan än i skolan. Förskoleklassen är en viktig del av inkluderingsarbetet, då den anses vara en bro mellan förskolans och skolans värld. Därför valde vi att göra en studie om både förskola och grundskola, då vår lärarutbildning inriktar sig från förskola till förskoleklass. Förskoleklass är en del av grundskolan, alltså kommer vi fortsättningsvis när vi behandlar förskola och grundskola även innefatta förskoleklassen, trots att vi inte nämner denna skolform hädanefter i vår studie.

## 1.2 Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka förskollärares och grundskollärares syn på inkludering. Hur informanterna ser på inkludering ger sannolikt de nödvändiga förutsättningarna för att barn ska ges möjlighet att utveckla sitt lärande och känna samhörighet och delaktighet med varandra. Samarbetet mellan barn och barn, eller mellan barn och vuxen, är av stor betydelse för barnens utveckling i en inkluderande miljö.

## 1.3 Problemformulering

Utifrån vår bakgrund och vårt syfte så har vi följande problemformuleringar:

- Vad är pedagogers syn på inkludering och hur arbetar de för en inkluderande undervisning?
- Vilken roll har specialpedagogen för förskollärares och grundskollärares arbete när det gäller inkludering?
- Hur ser pedagogerna på sin kompetens att möta *alla* barn?

## 1.4 Studiens avgränsning

För att avgränsa vår studie har vi valt att fokusera på pedagogernas syn på det inkluderande pedagogiska arbetet med barn, med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

## 1.5 Studiens disposition

Vi börjar med en litteraturgenomgång som sedan för oss vidare till teoridelen där den teori vår studie är kopplad till tas upp. Därefter kommer vi till metodavsnittet och där behandlas bland

annat val av metod, undersökningsgrupp och genomförande. Efter metodavsnittet redovisas resultat och analys. Sedan för vi er till rubrikerna diskussion och sammanfattning. Slutligen finner ni referenslista och bilaga.

## 2. LITTERATURGENOMGÅNG

Vi börjar litteraturgenomgången med att förklara relevanta begrepp. Därefter behandlas det historiska perspektivet, styrdokument, en inkluderande förskola och skola för alla, en inkluderande syn, barn i behov av särskilt stöd, diagnostisering som utväg, specialpedagogens arbete och slutligen behandlas ett avsnitt om kompetens.

### 2.1 Definition och begreppsbeskrivning

Nedan ges en förklaring på relevanta begrepp som kommer behandlas i vår studie och som därmed är viktiga att ta upp för läsarens förståelse.

#### 2.1.1 En skola/förskola för alla

Idén om ”en skola för alla” både i svenska och i engelska sammanhang talar för en sammanhållen skola för alla barn. En skola för alla innebär varje barns rätt till en utbildning där de inblandade pedagogerna ska ta tillvara varje barns enskilda egenskaper och deras individuella inlärningsbehov (Carlsson & Nilholm, 2004). Om fokus läggs på en *förskola* för alla, så betonas i denna verksamhet verkligen samtliga barn som en del i gemenskapen eftersom synsättet är annorlunda i förskolan än i skolan. I förskolan behöver ingen inkluderas för att ingen har tidigare varit exkluderad. Alla barn kan tillföra något och ses som värdefulla och kompetenta individer. Där finns dessutom en särskild förståelse för att alla är olika, då olikheter oftast ses som en resurs och en tillgång i förskolan (Palla, 2009).

#### 2.1.2 Inkludering/integrering

Carlsson och Nilholm (2004) förklarar att begreppet integrering tidigare användes istället för begreppet inkludering. Inkludering som begrepp är något som kommit att användas allt oftare och särskilt inom området specialpedagogik. Inkludering innebär enligt Skolverket (2006) att pedagogerna ska utgå från alla barns- och elevers förutsättningar. Pedagogerna ska också inkludera de barn som är i behov av särskilt stöd tillsammans med andra barn. Förklaringen till att det begrepp som används idag är inkludering kommer sig av att begreppet integrering oftast syftar på mångfald och används i kultursammanhang. Barn som skulle integreras i skolan tenderade att ses som avvikande och tanken var att de skulle anpassas efter redan fasta strukturer, ramar och regler. Inkludering nu har en mer positiv klang och syftar på barnets samverkan med resten av gruppen. Begreppet inkludering understryker att fokus ska läggas på barns och elevers olikheter (Carlsson & Nilholm, 2004).

### 2.1.3 Exkludering/segregering

Inkluderingens och integreringens motsats är exkludering och segregering. Detta är när det blir ett avskiljande eller ett särskiljande av barn och elever (Tøssebro 2004).

### 2.1.4 Barn i behov av särskilt stöd eller Barn med särskilda behov

Enligt Skolverket (2012) finns det ingen särskild definition av begreppet *behov av särskilt stöd*, utan de poängterar istället att:

Det kan finnas många olika orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd. Många elever stöter någon gång under sin skoltid på svårigheter och behöver under kortare tid särskilda stödåtgärder. Andra elever behöver stöd under hela skoltiden på grund av sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen av andra orsaker. (Skolverket, 2012, s. 3).

Uttrycket ”barn med särskilda behov” kan tolkas så att det fokuserar på barnets brister och svårigheter. Tidigare användes detta uttryck för att beteckna barn eller skolungdomar som gick i hjälpklass eller observationsklass, alltså i en särskild klass i vilken de var exkluderade från reguljär undervisning. I denna klass gick andra barn med likartade svårigheter (Brodin & Lindstrand, 2004).

### 2.1.5 Specialpedagogik

Specialpedagogik är en form av pedagogik där uppgiften är att stötta den vanliga pedagogiken när den inte längre räcker till. Specialpedagogik används i områden som är utöver det reguljära kunskapsområdet där extra stöd vid till exempel matematik eller vid läs- och skrivförståelse krävs. Specialpedagogik används där det finns avvikelser och risk för att kunskapen inte kommer att kunna förmedlas på ett vanligt vis (Persson, 2013).

## 2.2 Historiskt perspektiv på inkludering och av barn i behov av särskilt stöd

Tidigare talades det om ett kategoriskt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd, där det fanns elever *med* svårigheter, diagnoser och avvikelser. Fokus fanns på åtgärder mot eleven med speciella metoder och särskild behandling. Numera är det en pedagogisk tankemodell, ett så kallat relationellt synsätt, där barn och elever ses *i* deras svårigheter. Detta synsätt är ett bredare perspektiv än det kategoriska perspektivet, då barnen i det relationella perspektivet istället samspelar med övrig pedagogisk verksamhet och fokus sätts på inkludering (Palla, 2009).

Barn som behövde mer stöd än andra barn segregerades från övriga skolan och kamrater genom att placeras i en hjälp- eller observationsklass. I denna klass fanns det andra barn med andra svårigheter som också behövde extra stöd (Lindstrand & Brodin, 2007). Däremot menar Palla (2011) att förskolebarn i behov av särskilt stöd har fått det stödet även innan förskolan fanns då institutionen kallades för ”barntädgård”, vilken kom till i slutet av 1800-talet.

Lindstrand och Brodin (2007) menar att historiskt sett är inklusion, eller integrering, och normalisering något som diskuterades i mitten på 1900-talet. När normaliseringsprincipen kom på 1960-talet, så kom diskussionen om denna princip upp på nytt. Det var under denna tid som arbetet för att lägga ner så kallade idiothem, institutioner och specialskolor började. Anledningen till nedläggningarna var att personer med funktionsnedsättningar skulle få möjlighet att leva på samma villkor som alla andra. Nu började barn och ungdomar i behov av särskilt stöd gå i reguljära skolor och integreringsprincipen slog sig igenom. Personer som tidigare hade exkluderats i samhället, till exempel personer med utvecklingsstörningar, blev istället inkluderade i och med framväxten av en inkluderande skola.

Först på 60- och 70-talet började skolan och allmänheten väcka tankar om en inkluderande skola. Dessa inkluderande tankar resulterade i att en ny form av ”hjälpklass” eller ”observationsklass” infördes i våra svenska skolor, nämligen specialundervisning. Tanken med specialundervisningen var att de barn som var i behov av särskilt stöd kunde få det i de ämnen som det krävdes, och att de övrig tid kunde gå i en så kallad ”normalklass”. Specialundervisningens effekt visade sig inte vara så positiv som väntat då risken var så stor att barn som gick i denna undervisning fick en negativ stämpel vilket ofta resulterade till en slags segregering. Med detta poängterar Tanner (2009) att ”Vi har alltså egentligen aldrig haft, och har fortfarande inte en och samma skola för precis alla barn” (s.77). Däremot vill hon påpeka att det skett en positiv utveckling på senare år och hon menar att ”skolan gjorts tillgänglig för allt fler” (Tanner, 2009, s. 77).

Kritiken som riktade in sig på att specialpedagogikens effekter inte blev de förväntade, gjorde att skolan och samhället började lägga märke till och ställa sig kritiska till de metoder som användes. Statens offentliga utredningar (1999) betonar att den statliga utredningen för skolans inre arbete konstaterade att det som skulle gynna eleverna bäst var att skolans segregerade arbetsmetoder skulle ersättas med att hela verksamheten skulle arbeta utifrån ett specialpedagogiskt synsätt. Detta kom längre fram att på 80- talet förändra hur behövligheten

av specialpedagogik sågs som en nödvändig pedagogik för alla barn och diskussionen om inkludering och en skola för alla blev starkare (Tanner, 2009).

### 2.3 Relevanta styrdokument för vår studie

Det har lagts för stort fokus på människors funktionsnedsättningar och deras svårigheter istället för deras styrkor och möjligheter. Salamancadeklarationen som upprättades år 1994 poängterar att varje enskild individ har rätt till undervisning helt oberoende av de olikheter som skiljer oss människor åt. Salamancadeklarationen poängterar att barn och elever med funktionsnedsättningar har enastående egenskaper och talanger, intressen och inlärningsbehov (Salamancadeklarationen, 2006).

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska varje skolform samt fritidshem ha en läroplan som utgår från reglerna i skollagen. Läroplanen behandlar värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer för utbildningen. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) betonar att verksamheten måste anpassas efter varje enskild individ. Verksamheten ska även ge de barn som är i behov av extra stöd möjlighet till detta. Skolans läroplan (Skolverket, 2011) påpekar att eleven ska ges möjlighet till inflytande över sin skolgång och menar där med att eleverna ska ha rätt att påverka och vara delaktiga i sin egen utbildning.

Skollagen (SFS 2010:800) syftar till att det särskilda stödet för en elev i grundskolan ska ges på så sätt och i den grad som behövs för att eleven minst ska kunna uppnå skolans kunskapskrav. Finns det då särskilda skäl så kan en elev i behov av särskilt stöd ges det antingen enskilt eller i en annan undervisningsgrupp, det vill säga en särskild sammansatt grupp och alltså inte i den reguljära undervisningen, men detta ska vara som en sista utväg. Skollagen fastslår att barn i förskolan, oavsett fysiska, psykiska eller andra skäl till stöd, ska ges möjlighet till det. Finns det ett barn i behov av särskilt stöd så ska de verksamma förskollärarna diskutera stödet med förskolechefen och det är då dennes uppgift att se till att stöd sätts in. Barnets föräldrar ska dessutom få vara med att utforma stödinsatserna för sitt barn (a.a). ”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” (Skolverket, 2011, s. 14).

Många barn i skolan upplever inlärningssvårigheter och har någon gång under sin skoltid haft någon form av särskilt behov. Den integrerade skolan står för att utveckla en pedagogik med

barnet i centrum och ska ge undervisning åt alla barn, även de barn som har någon funktionsnedsättning (Salamancadeklarationen, 2006).

En grundläggande princip för en integrerad skola är att alla barn om det är möjligt ska undervisas tillsammans, även om det finns svårigheter och skillnader. Skolorna måste ta hänsyn till allas olika behov och genom det använda sig av olika metoder och tempon för att det ska ske en inläring (Salamancadeklarationen, 2006). Fortlöpande stöd ska ges till barn i behov av särskilt stöd och stödet kan se olika ut, då det finns olika stora behov. Det stödet kan vara allt från ett litet stöd i klassrummet till utökade program som eventuellt kan expandera till assistent, specialpedagog eller stödpersonal (a.a). *FN:s barnkonvention* påpekar att ”Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (*FN:s barnkonvention*, 1989. s. 23). Barnkonventionen är ett bestämmande dokument i form av 45 artiklar om mänskliga rättigheter för barn.

## 2.4 En inkluderande förskola och skola för alla

Skollagen (SFS 2010:800) hävdar bestämt att skolan är till för alla barn och att utbildningen ska vara likvärdig för dem som går där, oberoende av elevernas behov och förutsättningar. Även läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) har denna intention, men skillnader finns ändå.

Tanner (2009) menar att det aldrig har funnits en skola för alla. Författaren nämner dock att det har skett en positiv utveckling i arbetet mot en skola för alla då skolan ”gjorts tillgänglig för allt fler” (Tanner, 2009, s. 77), men att vi har en bit kvar på vägen (a.a). Syftet med en skola för alla är inte att neutralisera alla barns lärande utan att skapa möjligheter för alla barn att utvecklas efter deras egna behov. Att ett barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas i den reguljära undervisningen ska ses som en självklarhet, men det innebär inte att ett *extra* stöd inte kan användas om det så behövs. ”Där vi känner att det inte fungerar och barnet behöver mer stöd än kamraterna, måste detta självfallet sättas in” (Lindstrand & Brodin, 2007, s. 266). Det extrastöd som kan sättas in när ett barn är i behov av det, men som innebär att barnet blir exkluderat från sina kamrater ska inte missbrukas. Barn som exkluderas ofta får enligt Johannesson (2011) en negativ självbild eftersom deras svårigheter och brister lyfts upp istället för att fokus läggs på barnens möjligheter och förutsättningar.



Lindstrand och Brodin (2007) tar upp att inklusion är ett begrepp som ofta påträffas i diskussionen om en skola för alla. Författarna poängterar att elevens upplevelse av inkludering ska vara positiv. Inkludering innebär inte att elever är tillsammans med andra, om eleven inte känner gemenskap och delaktighet i gruppen. Carlsson och Nilholm (2004) talar om att många är för inkludering, men problematiseras begreppet så kan det delas in i olika synsätt i relation till skola. En av dem är svag inkludering och det sker när det förekommer inkludering, men inte så pass mycket som det önskas. Sedan finns det stark inkludering och det är när det förekommer en hög grad av inkludering.

Palla (2009) framhäver att det är i den traditionella undervisningen som problematiken med barn i behov av särskilt stöd ska hanteras. Det specialpedagogiska arbetet handlar om en undervisning som är anpassad på så sätt att alla barn kan delta, där särlösningar ska undvikas.

#### *2.4.1 Inkludering i förskolan*

Palla (2009) hävdar att förskolans pedagoger ser alla barns förutsättningar och behov samt att de ser barnen som kompetenta individer, oavsett vilka förmågor barnet har. Förskolan skiljer sig från skolan på så sätt att skolan är mer exkluderade än förskolan då de i förskolan använder sig mycket av inkludering i verksamheten genom att anpassa aktiviteterna för barnen så att alla kan vara med i samma aktivitet. Palla (2011) menar att förskolan skiljer sig från skolan på så sätt att specialundervisning och särskiljande av elever i skolan förekommer i högre grad än i förskolan. Vidare menar Bladini (2004) att grundskolan såg olikheterna som ett problem, och av den anledningen skedde särskiljning. I ett historiskt perspektiv finns det exempel på olika särskilda grupper som bland annat ”klinik”, ”observationsklass” eller ”lilla gruppen”, då i jämförelse med förskolan som av tradition alltid varit en förenad verksamhet riktad mot inkludering. Därför menar Palla (2011) att en skola för alla inte har samma betydelse i förskolan som i skolan. Författarens intresse är hur mycket utrymme det kan skapas för olikheter i en inkluderande förskola som är till för alla barn.

#### *2.4.2 Inkludering i skolan*

Det finns en kontrast mellan förskola och skola i frågan om inkludering. Lindstrand och Brodin (2007) menar att de nedskärningar på personal i skolor och förskolor drabbar alla barn, men framförallt de barn som är i behov av särskilt stöd. Barnen blir drabbade på det viset att det sker med exkludering av eleverna i skolklasserna, där de barn som är i behov av extra stöd ges det utanför klassrummet i en särskild stödgrupp för att undvika stora klasser, medan det i

förskolan blir allt större barngrupper och färre personal. Tanner (2009) menar att det sker en överdriven segregering i skolan för att det för ofta är elever som får ha sin undervisning i stödundervisning frångående från sina klasskamrater. Flera gånger i veckan är det samma elever som exkluderas från sina kamrater för att gå till specialpedagog. Lindstrand och Brodin (2007) fortsätter med att påpeka att diagnostisering av barn på senare tid verkar ha varit en potentiell utväg för att lösa organisatoriska problem och svårigheter och att detta har bidragit till att särskilja elever från varandra.

## 2.5 En inkluderande syn

Carlsson och Nilholm (2004) kategoriserar inkludering i olika stadier och anser att svag inkludering är när det råder samstämmighet om en skola för alla, men att det parallellt finns många avvikelser som visar på motsatsen och att svag inkludering inte alltid handlar om barns gemenskap och delaktighet. Avvikelseerna kan vara att inkludering inte passar alla barn och elever samt att det fortfarande är en process som många skolor arbetar med. Författaren fortsätter med att Sverige är ett land som fortfarande använder sig av särskiljningar och särlösningar då det i skollagen står att skolor kan konstruera särskilda grupper för undervisning och det finns en särskola för utvecklingsstörda barn och därför mindre inkludering. Ett flertal forskare är övertygande om att inkludering inte ger utrymme för några avvikelser alls och menar att skolor ska utgå från alla mängder av olikheter. Ett dilemma för de som arbetar inkluderande är principen om att vissa elever har rätt till mer stöd än andra, samtidigt som inkluderingsbegreppet förespråkar att vi inte ska särskilja elever från varandra (a.a).

En tänkvärd aspekt som belyses i Lindstrand och Brodin (2007) är att inkludering inte sker om barnet i fråga inte känner sig inkluderad i gruppen. Barnet ska kunna känna en gemenskap och ses som en naturlig del i barngruppen. Det är inte tillräckligt att placera ett barn i behov av särskilt stöd i en grupp där majoriteten inte har någon funktionsnedsättning, det viktigaste är att se till barnets upplevelser och att dessa är positiva.

## 2.6 Barn i behov av särskilt stöd

Lutz (2013) menar att uttrycket ”barn *med* särskilda behov” ska ersättas av ”barn *i* behov av särskilt stöd”, då tyngdpunkten inte längre ligger på barnets svårigheter. Vidare menar författaren att uttrycket ”barn i behov av särskilt stöd” betonar att det är i mötet mellan barnet och miljön som hinder påträffas och svårigheter skapas och inte från själva barnet. Uttryckets

omformulering tycks ha haft en betydande positiv effekt för förändring vad gäller barnets erfarenheter i det pedagogiska mötet (a.a). Viktigast är att utgå från barnet och vara där som ett stöd när han eller hon behöver det, samtidigt som pedagogen ska synliggöra de möjligheter barnet har och jobba efter dessa. Ett barn i behov av särskilt stöd ska ses som en tillgång och inte en last och där är det pedagogens förhållningssätt som måste bejakas (Lindstrand & Brodin, 2007).

Pedagoger ska utgå från alla människors lika värde (Skolverket, 2010, 2011). Lindstrand och Brodin (2007) påpekar att eftersom barnen har olika förutsättningar och behov så innebär det att vissa barn behöver mer stöd än andra för att skolan ska uppfattas som en utbildning på lika möjligheter. Alla barn har rätt till att få en undervisning anpassad efter hans eller hennes behov och förutsättningar. Med detta sagt så krävs det större fokus på varje enskild elev, dess intressen, önsknings och förutsättningar.

Lindstrand och Brodin (2007) antyder att det dessvärre är de barn som är i behov av särskilt stöd som blir lågprioriterade på grund av generella nedskärningar och olika bestämmelser och uppfattningar om vad som ska prioriteras. Därför menar författarna att detta är en bidragande faktor till att segregerade klasser uppstår, för att resultatet av nedskärningarna och de olika prioriteringarna gör att skolan tvingas placera dessa barn med andra barn som inte heller "passar in" tillsammans med de andra eleverna (a.a).

## 2.7 Diagnostisering som utväg

Enligt Lindstrand och Brodin (2007) blir barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ofta offer för diagnostisering. Det ska vara en självklar rättighet för alla barn att få det stöd de behöver oavsett om de har en diagnos eller inte men författarna bedömer att så inte är fallet. De menar att det är behövt att som barn, ha en diagnos för att bli berättigad till den hjälp barnet behöver, i och med nedskärningarna samt de olika prioriteringar som görs till de barn som är i behov av särskilt stöds nackdel. "Om man hårdrar det man kan säga att idag gäller; ingen diagnostisering - inget stöd." (Lindstrand & Brodin, 2007, s. 259). De fortsätter med att påpeka att detta sätt att strukturera undervisningen varken gynnar olika funktionshindrade barn eller andra barn (a.a).

## 2.8 Specialpedagogens arbete

Specialpedagogens roll som stöd för barnet i fråga, riskerar att försvinna då den nya specialpedagogsutbildningen syftar till att specialpedagogen ska vara konsulterande till pedagogerna ute på fältet. Specialpedagogens roll som konsulterande till pedagogerna är till för att pedagogerna ska kunna ställa frågor och föra en dialog med specialpedagogen samt få tips och råd om hur pedagogerna ska gå till väga i olika situationer rörande barn i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna arbetar alltså inte direkt med barnen som behöver stödet (Lindstrand & Brodin 2007).

SOU (1999:63) skriver om specialpedagogernas uppdrag. Uppdraget går ut på att specialpedagogen ska göra en anpassning av miljön, för att det inte ska finnas några svårigheter för barnet/eleven att utvecklas. Specialpedagogens roll är att denne ska finnas som stöd i arbetslag eller till den enskilde pedagogen. Dessutom ska rådgivning och stöd ges, samt utveckling av åtgärdsprogram av specialpedagog tillsammans med kollegor och ha kontinuerliga samtal med ledningen. Vidare ska specialpedagogen vara en länk mellan skola och hem och även arbeta med kvalitetsarbete, uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan.

## 2.9 Förskollärares och grundskollärares kompetens för att möta alla barn

Enligt Lindstrand och Brodin (2007) är bristen på utbildade förskollärare och lärare i grundskolan så pass stor att förskolor och skolor anställer personal utan någon lärarutbildning. Detta tillsammans med kritik riktad mot lärarutbildningarna, som hävdar att studenter inte ges tillräckligt mycket kunskap om specialpedagogik, kan tänkas bidra till det som uppfattas vara en saknad kompetens hos pedagogerna (a.a). I Hargreaves (2004) poängteras det att det sätts mer press på pedagogerna nu än förut. Det är väldigt krävande för dem att inte ha tillräcklig kompetens, men ändå samtidigt tvingas ha det stora ansvar över barnens utbildning som de har. I dagens samhälle finns det inte alltid tillräckligt med finansiella resurser för att uppnå en undervisning, där det alltid finns tillgång till specialpedagoger (a.a).

Haug (1998) påpekar att det för förskollärare och grundskollärare är nödvändigt med grundläggande specialpedagogiska kunskaper i kampen för en inkluderande undervisning. Dessa grundläggande kunskaper om specialpedagogik är viktiga eftersom det är en pedagogik som tar vid när den vanliga pedagogiken inte längre räcker till (Lindstrand & Brodin, 2007).

Lindstrand och Brodin (2007) belyser frågeställningen om att det kanske är så att pedagogerna i dagens skolor är för dåligt insatta vad gäller att verkligen möta alla barn. Författarna vill även poängtera att den kunskapsbas som specialpedagogerna får i sin utbildning kan vara användbar för- och bör inkluderas i den vanliga lärarutbildningen. Samtidigt påpekar de att det inte enbart är pedagogerna som saknar kompetens. Inte heller är det lärarutbildningen som saknar kurser i kunskap om kompetens att möta alla barn, utan att allmänheten i sig även saknar kunskap om bemötandet av alla barn. De anser att det krävs en ”attitydförändring” av folket och ökad kunskap om olika funktionsnedsättningar för att en inkludering av alla människor ska ske, oavsett funktionsnedsättning eller inte. De har visionen om att detta ska kunna hålla även i ett framtidsperspektiv. ”Framtida lagstiftningar om utbildning bör fokusera på möjligheter till en skola för alla” (Lindstrand & Brodin, 2007, s. 26).

I frågan om vilken kompetens som krävs för att kunna möta alla barn så diskuteras gärna arbetslagets roll hos pedagogerna. Arbetslaget blir ett viktigt verktyg för pedagogen att kunna diskutera med varandra. Det blir ett forum där det ges möjlighet att bolla idéer med varandra de tillfällen då pedagogen själv känner att denne har bristfällig kompetens i någon specifik situation (Tanner, 2009). Palla (2009) lägger stor vikt vid att arbetslaget ska få tid till diskussioner, pedagogerna emellan för att alla som är verksamma i förskola och skola sitter inne med olika kompetenser och erfarenheter som gör att tyst kunskap som finns hos pedagogerna kan artikuleras.

En bra lärmiljö kännetecknas enligt Hvitved (2012) av att elever upplever att de har inflytande på lektionen, och att de har intresse för ämnet i sig vilket gör att de har möjligheter att lyckas. Författarna betonar att pedagogernas metoder har stor betydelse. Pedagogerna kan undervisa på olika sätt för olika klasser, det handlar om vilket som fungerar bäst för just den grupp barn. Det vill säga, de ska lära sig saker och nå själva kunskapsmålet i ämnet, men hur eleverna når målet i sig får eleverna tillsammans med pedagogen själva lägga upp då alla lär på olika sätt. Elever är olika och det ska pedagogerna ta tillvara på utifrån olika lärstilar, alla barn lär på olika sätt. En del lär bäst genom att diskutera och problematisera i samspel med andra och andra lär bäst genom att använda sig av olika hjälpmedel. Författarna hänvisar till Rita Dunn och hennes teori om lärstilar, där hon hävdar att lektioner som enbart innehåller genomgångar och diskussioner är de lektioner som är minst effektiva då de flesta barn inte är auditiva. Denna form av lektion stämmer inte med de flesta elevers lärstil, utan flexibel undervisning vore att föredra.

### 3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Vår studie grundar sig på den sociokulturella teorin eftersom den överensstämmer med vårt syfte och med begreppet inkludering eftersom den sociokulturella teorin handlar om samspel med andra och i en inkluderande verksamhet kommer man i kontakt med detta samspel. Vi kommer i detta kapitel att behandla det sociokulturella perspektivet.

#### 3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Benämningen sociokulturellt perspektiv beskriver ett antal snarlika teorier om människans lärande och utveckling. Alla teoretiska verk som relateras till antingen det sociokulturella eller det kulturhistoriska perspektivet är på något vis förknippade med Lev Vygotskij och hans samarbetspartners om barns utveckling och lärande (Jakobsson, 2012).

Vygotskijs forskning utgår från ett sociokulturellt perspektiv då han talar för att språket är viktigt, då vi genom det kan tolka och förstå världen. Vi är även beroende av miljön och samhällsvillkor (Arnér, 2009). Han var en av 1900-talets mest inflytelserika teoretiker i fråga om barns undervisning. Vygotskij utvecklade bland annat ”den kulturhistoriska teorin” som handlar om att människan föds in i en bestämd kulturell och social miljö som avgör människans möjligheter och begränsningar. Däremot ansåg han att barnet har en egen kraft och förmåga till att påverka och förändra sitt liv. Vygotskij fängslade många med sina idéer och synpunkter om specialpedagogiskt förhållningssätt, bland annat lärare, läkare, studenter och psykologer. Hans idéer om alla barns lärande och utveckling fick han av barnen, då han ägnade sig åt barnens åsikter, där han dessutom fick rådgivning. En annan viktig sak han också gjorde, var att han visade respekt för just alla barn. Det gjorde att Vygotskij blev så utmärkande, speciellt inom pedagogik (Smidt, 2010).

En nämnvärd aspekt är att Vygotskij kan skilja sig från andra pedagogiska teoretiker på den punkten att hans starka övertygelse att barns utveckling, oavsett om det är utvecklingen hos ett så kallat normalbegåvat barn eller hos ett barn med utvecklingshinder, styrs av sociala aspekter. Därför är Vygotskij för arbetet med inkludering, det vill säga att barn i behov av särskilt stöd ska vara tillsammans med övriga barn och inte särskiljas i en separat grupp och placeras i en undervisningsmiljö som skiljer sig från den reguljära (Smidt, 2010).

Den närmaste utvecklingszonen som Vygotskij förespråkade är riktad mot socialt samspel som enligt honom är en förutsättning för utveckling och lärande. Zonen fokuserar på lärprocesser som är under utveckling, alltså nivån där barnet redan varit, samt nivån dit barnet är på väg. Denna utvecklingszon riskerar att barnet inte utvecklas på samma sätt om lärandet inte sker i samspel med någon (Arnér, 2009). Om barn istället för att inkluderas skulle exkluderas och inte få samspela med andra, så påverkas barnet negativt (a.a). Smidt (2010) hävdar att om ett barn som avlägsnas från sin ordinarie barngrupp ofta uppfattar detta negativt på grund av att barnets svaga sidor på detta vis lyfts fram.

Med en mer kompetent deltagare kan barnet skapa möjligheter att klara något som det på egen hand inte innan har behärskat. Det kan handla om en merkompetent kamrat eller en vuxen. Lärandet sker genom samspel och där kan barnet utveckla sin egen kompetens tillsammans med andra (Arnér, 2009). Att ta hjälp av andra ska enligt Bråten och Thurmann-Moe (2000) inte ses som en svaghet utan som ett tecken för att det sker en utvecklingsprocess. Genom samspel så kan alla nå högre nivåer än vad denne kan självständigt. Arnér (2009) menar alltså att det inte behöver vara vuxna eller någon annan som är äldre lär någon något, utan det kan även vara ett barn som lär en vuxen något.

Enligt Jakobsson (2012) är mediering ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet. På svenska kan ordet mediering översättas till något som driver ens tänkande och handlande framåt. Används mediering vetenskapligt så benämns det som ”mediering genom artefakter”. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir det då att fokusera och förstå hur lärande människor samspekar med kulturella artefakter samt hur de påverkar och driver lärandeprocesser framåt. Författaren menar vidare att tanken om samspelet mellan människor och artefakter härstammar från Vygotskijs teorier. Utveckling sker beroende på vilka artefakter och tecken som används i samspel med omgivningen, då vi människor inte uppfattar världen direkt, utan att vi tänker i omvägar och då med hjälp av artefakter och kulturella verktyg. Ur ett sociokulturellt perspektiv och med hjälp av en ömsesidig och nära kontakt med de kulturella verktygen, så tillägnar vi oss nya kunskaper och kompetenser (a.a).

Den vision Vygotskij hade om den framtida specialundervisningen innebar att samhället skulle tvingas ta sitt ansvar och upphöra att bedöma barnet utifrån hans eller hennes svagheter och istället lyfta fram dennes starka sidor som en positiv aspekt (Smidt, 2010).

## 4. METOD

Under rubriken metod kommer vi att behandla val av metod till vår studie. Pilotstudien som vi gjorde innan de utvalda intervjuerna, vår undersökningsgrupp, hur vi genomförde våra intervjuer, hur vi bearbetade vårt insamlade material, tillförlitligheten samt våra etiska överväganden.

### 4.1 Val av metod

Vi valde en kvalitativ undersökningsmetod i form av intervjuer för vår studie för att vi därigenom skulle få data som vi därefter kunde bearbeta. En kvalitativ studie, menar Patel och Davidsson (2011), kan ha formen av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, där forskarna vill tolka och få en förståelse för det som ska undersökas. Till vårt syfte lämpades det sig bäst med kvalitativa intervjuer och det resulterade i att det blev sex pedagoger som vi intervjuade.

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer, vilket innebar att vi hade våra planerade frågor som vi ville få besvarade, men att både vi som intervjuar och den intervjuade fick möjlighet att vara flexibel på exempelvis frågornas ordning (Denscombe, 2009). Ibland ställde vi följdfrågor där intervjuaren fick möjlighet att utveckla sina svar, där vi ansåg att det behövdes eller om vi inte fick ett tydligt svar.

### 4.2 Pilotstudie

Vi började med att göra en pilotstudie, där vi testade intervjufrågorna på en testperson som är verksam i förskola och har lång erfarenhet. Att använda sig av en pilotstudie hävdar Patel och Davidsson (2011) är ett sätt att pröva sin teknik för att få fram den information vi söker samt se om upplägget är bra. Vidare menar författarna att pilotstudien ska göras med personer som motsvarar de intervjupersoner vi tänkt intervju till den egentliga undersökningen för att se om något kan förbättras innan den sätter igång på riktigt.

Testpersonen till pilotstudien kontaktades från vår tidigare verksamhetsförlagda utbildning, där vi frågade om denne ville ställa upp. Intervjun genomfördes och sedan bearbetades testpersonens svar. Bearbetningen resulterade i att vi förtydligade vårt syfte ytterligare, då benämningen av ”barn i behov av särskilt stöd” kunde vara en allt för vid målgrupp.



Begreppet begränsades och vi valde att inrikta oss på barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

### 4.3 Undersökningsgrupp

För att studien skulle betraktas som kvalitativ så valde vi att intervjua sex pedagoger, med olika erfarenheter av arbete i förskola, förskoleklass och skola. En kvalitativ studie innebär bland annat att vi använder oss av fakta i form av löpande text istället för tabeller och siffror. Vi ville ta reda på informanternas erfarenheter kring begreppet inkludering och barn i behov av särskilt stöd. Informanterna var verksamma i förskola och i grundskola i två olika kommuner i södra Sverige. Samtliga informanter var utbildade pedagoger och det var något vi ville sträva efter till vår studie då utbildade pedagoger ska ha fått den grundläggande utbildningen för att kunna arbeta med barn. Undersökningsgruppen vi intervjuade var enbart kvinnor, då förskola och grundskola till större del är ett kvinnligt yrke. Nedan kommer en presentation av informanterna, med fingerade namn i en struktur som ska tänkas ge en bättre förståelse av studien. Vi har satt ordningsföljden till följande: förskollärarnas fingerade namn börjar på bokstaven A. De som är eller har varit verksamma i förskoleklass och de lägre årskurserna under bokstaven B, och de som arbetar med de äldre barnen i åldersgruppen 6-12 har fått fingerade namn på bokstaven C. Användandet av fingerade namn används för att Denscombe (2009) understryker att informanterna ska hanteras konfidentiellt och när resultatet av studien redovisas så ska det inte gå att avslöja vilka som var våra informanter.

Anna - Utbildad förskollärare, år 0-6. Varit verksam förskollärare i förskola i ca 14 år.

Agneta - Utbildad förskollärare, år 0-6. Varit verksam i förskola som barnskötare under 6 år innan hon utbildade sig till förskollärare. Har tidigare arbetat förskoleklass och skola under flera år.

Bea - Utbildad grundskollärare, år 6-12. Varit verksam i F-3 i 5 år, är nu verksam i årskurs 1.

Birgitta - utbildad fritidspedagog och grundskollärare, år 6-12. Varit verksam som fritidspedagog i 8 år och förskoleklasslärare samt grundskollärare i 13 år. Är nu verksam i årskurs 1.

Carina - Utbildad grundskollärare, år 6-12. Varit verksam i 20 år. Är nu verksam i årskurs 3.

Cissi - Utbildad grundskollärare och svenska som andraspråkslärare, år 6-12. Varit verksam som klasslärare tidigare, men är nu verksam svenska som andraspråkslärare, sedan 16 år tillbaka.

#### 4.4 Genomförande

Vi kontaktade sex olika pedagoger i två kommuner per telefon där vi frågade om de ville delta i vår studie. Sedan skrev vi ihop ett dokument (bilaga 1) med information om vår studie samt de yrkesetiska principerna som informanterna några minuter innan intervjun skulle läsa igenom.

Innan intervjun började så presenterade vi oss, därefter fick informanterna ta del av vårt syfte och de yrkesetiska principerna på ett papper och sedan startade intervjun med en inspelning. Denscombe (2009) menar att ljudupptagningar är att rekommendera eftersom de ger en fullständig dokumentation av själva intervjun. Anteckningar fördes under intervjun i syfte att komplettera relevant information (Denscombe, 2009). Avslutningsvis tackade vi dem för deras deltagande i vår studie. Samtliga intervjuer utfördes under en veckas tid.

De två första intervjuerna gjordes på en förskola en förmiddag med två förskollärare. Efter intervjun så började vi fundera över om begreppet inkludering verkligen var så pass känt som vi hade förutsatt. Vi funderade på om alla som vi gjorde intervjun med förstod dess innebörd. Detta tog vi med oss till de andra intervjuerna och frågade de medverkande om de visste, om inte så informerade vi vad inkludering innebar genom att kort berätta om inkluderingsbegreppet samt en skola för alla.

Intervju nummer tre gjordes på kvällen i informantens hem, då hon är verksam i en årskurs 1 inte hade möjlighet att göra detta under arbetstid.

De tre sista intervjuerna skedde under en och samma eftermiddag. Informanterna hade förstått det som att det skulle vara en gruppintervju som skulle ske samtidigt. Vi förklarade då att det blivit ett missförstånd, men att vi kunde ta alla samtidigt ändå, då de egentligen hade arbetslagsmöte under tiden vi var där. Vi valde då att ställa en fråga i sänder, varav intervjuperson ett svarade först, sedan intervjuperson två och till sist intervjuperson tre, därefter nästa fråga. Intervjuerna genomfördes utan några bekymmer och upplägget fungerade bra.

Utifrån våra semistrukturerade intervjufrågor som vi hade gjort i förväg så använde vi oss också av följdfrågor, det vill säga frågor som kom lämpligt till något intervjusvar. Vi kontrade

med en fråga som handlade om det som intervjuaren sagt för att få en djupare förståelse samt en röd tråd i intervjuerna.

#### 4.5 Bearbetning

Denscombe (2009) menar att bearbetning och analysering är väldigt tidskrävande om det jämförs med exempelvis frågeformulär. Där finns nämligen redan informanternas svar nerskrivet och då undviker forskarna transkribering som tar väldigt lång tid. När alla intervjuer var klara och färdigtranskriberade så skrevs materialet ut. Utifrån vårt utskrivna material så sökte vi efter likheter, skillnader och olika mönster i materialet. Efter det skedde en kategorisering av intervjuvaren. Kategoriseringen skedde utifrån våra problemformuleringar och vi tog med det material som var relevant att bearbeta för studiens syfte. Efter varje resultatdel skrev vi i anslutning till det en analys som var ur ett sociokulturellt perspektiv. I analysen söker skribenterna enligt Denscombe (2009) dessutom efter djupare svar i resultatet.

#### 4.6 Tillförlitlighet

Verifiering av vårt insamlade material och vår metod måste på något sätt visa att den är korrekt och därmed äger validitet. Det är något vi inte kan ta för givet och därmed tro att människor alltid säger sanning när de medverkar i en studie (Denscombe, 2009). Däremot är vi övertygade om att våra informanter talar sanning och har svarat på våra intervjufrågor utifrån deras erfarenheter och deras kompetens. Vi anser att vi har tillförlitlighet i vårt arbete, då vi förmodar att andra forskare skulle få liknande resultat oavsett metodval. Innan vi satte igång med våra intervjuer så utförde vi en pilotstudie. Resultatet från den tyder på liknande resultat som i våra sex intervjuer. Därmed kontrollerade vi med andra källor som Denscombe (2009) menar är viktiga. Författaren fortsätter vidare med att generaliserbarhet är svårt att avgöra vid kvalitativ forskning. Generaliserbarheten för vårt arbete är något vi också anser är svårt att kontrollera, då vi endast gjort sex intervjuer.

För att få en så god tillförlitlighet som möjligt valde vi att inte göra en enkät eller ett frågeformulär, trots att det hade underlättat för oss. Genom en sådan metod hade den intervjuade kunnat söka upp vad denne anser vara ”rätt” svar istället för att få information från den intervjuade och dess erfarenheter. Vi valde även att inte ge ut intervjufrågorna en tid innan intervjun för att det inte heller skulle påverka resultatet. Informanternas svar hade

kunnat se annorlunda ut då när det exempelvis gäller att leta upp svar på våra frågor innan själva intervjun och därmed vår studies tillförlitlighet.

Vi utgick från att de två första informanterna var införstådda med vad inkludering innebar, men eftersom vi fick en del svar som inte enbart behandlade svaret på själva frågan vi ställde, så valde vi att till nästa intervju förklara begreppet inkludering. Informanterna fick efter intervju ett och två ha intervjufrågorna skriftligt framför sig. De kunde på så vis försöka hålla sig till de frågor som vi ställde. Alltså, de fyra sista informanterna vi intervjuade hade möjlighet att ha intervjufrågorna framför sig medan de funderade på vad de skulle svara, eftersom våra intervjufrågor var ganska långa.

#### 4.7 Etiska överväganden

De etiska principerna är avsedda att vägleda skribenterna i sin forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Patel och Davidsson (2011) hävdar att hänsyn måste tas till de forskningsetiska principerna under undersökningar. Vi tar hänsyn till individskyddskravet som Vetenskapsrådet (2002) skriver om och det kan preciseras i fyra huvudkrav. Nedan presenterar vi de fyra huvudkraven.

##### *Informationskravet*

Vi skribenter ska informera om vårt syfte för de berörda personer som kommer att ingå i vår studie. Deras deltagande är frivilligt och de kan när som helst avbryta sin medverkan. Det insamlade materialet kommer endast att användas för forskning.

##### *Samtyckeskravet*

Vi behöver ha intervjupersonernas samtycke. De medverkande har rätt att bestämma om, hur länge samt på vilka förutsättningar de vill delta i studien. De medverkande kan när som helst avbryta utan negativa konsekvenser.

##### *Konfidentialitetskravet*

Vi skribenter har tystnadsplikt om det finns etiskt känsliga uppgifter i forskningen. Uppgifter vi får ska förvaras på ett ställe där de medverkande personerna inte kan identifieras av andra. Det ska vara omöjligt för utomstående att få tag på sådan information.

### *Nyttjandekravet*

Det insamlade materialet med uppgifter och liknande får inte användas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller annat icke-vetenskapligt syfte.

## 5. RESULTAT OCH ANALYS

Här kommer vi att redovisa det bearbetade resultatet från de sex intervjuer vi genomfört. Efter varje resultatdel som är indelat i tre underrubriker utefter våra problemformuleringar, så kommer det att genomföras en analys. Därefter kommer vi att avsluta genom att presentera vår slutsats.

### 5.1 Pedagogernas arbete för att barnen ska inkluderas i gruppen

Att inkludera barnen i gruppen är något som informanterna gör på olika vis. Deras bemötande gentemot barnen nämns som en viktig del i inkluderingsarbetet. Samtliga informanter individanpassar undervisningen efter barnet. Till exempel så tar Anna reda på vad hon kan göra för att försöka underlätta för barnet att vara med i leken. Anna underlättar genom att hitta barnets styrkor för att sedan veta vad hon som pedagog behöver stötta barnet med för att denne ska kunna vara tillsammans med de andra barnen och på så vis vara inkluderad. Bea försöker lägga uppgifterna på individanpassad nivå så att alla gör dem tillsammans, utifrån sina egna förutsättningar. Hon sporrar barnen till att nå ett utsatt mål genom belöning.

Enligt Agneta ska barnets starka sidor lyftas för att locka barnen till samspel med andra barn i deras lärande och utveckling:

lite det här med att man sätter de på piedestal och jag tycker det är jätteviktigt för då upptäcker de andra barnen, ”woow!” och att man kan gå till det barnet om man behöver den hjälpen, du kan ju det här så bra. (Agneta)

En informant nämner också att övriga barn i gruppen är till stor hjälp för inkluderingen:

Jag tror att när man pratar väldigt öppet om det att det är inget konstigt att jag kanske, kanske har mycket lättare för siffror och mattetänket än vad jag har för att läsa och skriva och det är okej om man är väldigt öppen med det och det är ingen som tycker att det är konstigt utan man hjälper varandra. (Birgitta)

Ett tematiskt arbete där barnen arbetar med andra barn i blandade åldrar, 6-9, menar Birgitta är en stor del i inkludering, för att åldersspannet blir så varierat och barnen kan utvecklas och lära av varandra. Hon nämner även att de arbetar inkluderande då en pojke som av någon

anledning behöver sitta lite för sig själv i klassrummet och att de då har försökt att hitta en lösning som fungerar för alla. De har därför möblerat en liten hörna till honom längst bak i klassrummet. Där kan han sitta ostört men ändå tillsammans med de andra barnen.

Anna och Agneta observerar barnen för att kartlägga var de befinner sig och hur de som pedagoger ska arbeta med barnet i fråga för att denne ska kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar. I de fall det krävs så arbetar de med barnet i en mindre grupp till en viss aktivitet för att sedan successivt trappa upp gruppen till större och större. Detta är något som är väldigt ovanligt för dem och vanligen är alla barn med i samma grupp.

Bea, Carina och Birgitta påpekar att de kombinerar att låta eleverna gå till specialpedagog och att specialpedagogen ska komma in i klassrummet. Mestadels går eleverna ut till sin specialpedagog när de behöver.

Carina berättar om en situation där en pojke suttit kvar i klassrummet trots att han inte klarar av arbetet de jobbar med för stunden. Han har dessutom vägrat att gå iväg till specialpedagogen. Nu har denna pojke börjat gå in till specialpedagogen, och där får han hjälp. Carina upplever att han stärks i hans självkänsla med detta stöd. Även Anna nämner att hon upplever att barnet som under ett tillfälle blivit exkluderat kände sig utvald och speciell när hon fick gå till rummet och ta med en kompis, då rummet var nytt och spännande. Under en period så ville flickan däremot inte längre gå ut till ett annat rum, och då avslutade de detta arbetssätt för att sedan ta upp det igen när flickan kände sig redo.

För att vi skulle få en djupare förståelse av den ena informantens svar så ställde vi en följdfråga om huruvida hon arbetade för inkludering eller för exkludering och då svarade Bea inkludering, sedan lägger hon till: ”Egentligen, inkludering vill jag, men som den pojken vi har med autism, han kan vi ju inte inkludera hela tiden och då får de va.” (Bea). Hon fortsätter däremot att hävda att det är utifrån hans egna förutsättningar.

Dessutom anger två av sex informanter (Anna och Bea) ett konkret exempel på att de använder sig av bilder i barngruppen/klassen för att alla barn lättare ska hänga med och förstå vad de talar om. Agneta talar också om artefaktens betydelse för en inkluderande undervisning genom att påpeka att det är viktigt att ge barnen verktyg så att de känner att de kan klara av undervisningen lättare.

Vi vill avsluta med ett nämnvärt citat från en utav våra informanter som betonar barnens lika värde, ”Om jag ska utgå från min grupp så tror jag inte det finns en norm, så jag tror inte det finns någon som är särskild. Alla är särskilda.” (Cissi).

## Analys

Alla informanter säger sig individanpassa undervisningen efter varje barn för att nå en inkludering. Däremot är det skillnad på hur exempelvis Anna, som är förskollärare, väljer att individanpassa i den stora barngruppen jämfört med Birgitta som är verksam i skolan. Skillnaderna mellan de två olika informanternas syn på vad inkludering är visas i dessa exempel nedan: Anna använder sig själv och sin egen lärarroll, till att vara med i leken. På så sätt kan hon bjuda in andra barn så att barnet som är i behov av särskilt stöd leker tillsammans med alla. Birgitta däremot använder inte alls sin egen roll i inkluderingen. I detta fall anses inklusion innebära att pojken befinner sig i det vanliga klassrummet är det som definierar inkludering, trots att pojken har en egen hörna, längst bak i klassrummet, frånskild från de andra eleverna.

Det finns en viss likhet mellan Birgitta och Agnetas åsikter om huruvida de ska uppmuntra och stärka barnen och dess styrkor. Båda informanter anser att de har en positiv effekt i arbetet med att barn hjälper barn. Bea väljer att uppmuntra barnet genom ett belöningsystem som innebär att barnet blir belönat om han eller hon har uppnått ett visst individuellt mål. De två första informanterna i detta exempel (Birgitta och Agneta) stärker barnet i gruppen, den sociala utvecklingen och i kunskapsutvecklingen. Pedagogerna i det sista exemplet (Bea) stärker barnen i dess kunskapsutveckling, men inte i det sociala. En av informanterna nämner även att de i hennes arbetslag arbetar tematiskt med alla elever i åldersspannet 6-9 år och att eleverna där kan hjälpa varandra att utvecklas.

Resultatet pekar på att Carina, Birgitta och Cissi kombinerar inkludering med exkludering, helt beroende på situation. Mestadels så går barnet som är i behov av särskilt stöd ut till specialpedagogen under de aktiviteter som kräver det. Ytterligare ett utmärkande svar är Beas svar på när vi ställer frågan ”Arbetar du för inkludering eller exkludering?” och hon svarar att de har en autistisk pojke som inte kan vara inkluderad annat än på idrottslektionerna, men att hon arbetar med en inkluderande undervisning. Det finns en differens mellan resultatet eftersom att Anna och Agneta menar på att de låter barnen



arbeta/leka inkluderande i en mindre grupp, istället för att de ensamma exkluderas bort från gruppen. Sedan görs gruppen allt större efter barnets utveckling utifrån specialpedagogens handledning.

Ett för oss mycket utmärkande svar är att en elev enligt Carinas beskrivning har vägrat att gå iväg till specialpedagogens rum, men att han nu gör det och informanten säger att hon upplevt att han har vuxit i detta. Även Anna beskriver en liknande situation, där barnet på något vis uttryckt missnöje med att gå till specialpedagog. De, liksom Birgittas beskrivning, avslutade den metod av specialpedagogisk insats under en period för att sedan ta upp det igen. I detta fall säger sig informanten ha uppfattat att barnet då känner sig ”speciell” och ”utvald” som något positivt.

Artefakterna är viktiga för en inkluderande undervisning, ett av dessa viktiga verktyg kan exempelvis vara bilder som underlättar för barnets förståelse.

## 5.2 Specialpedagogens delaktighet i pedagogernas arbete och det önskvärda samarbetet med specialpedagogen när det gäller inkludering

Specialpedagogens arbete med fem av sex informanter innebär att specialpedagogen handleder förskollärarna och lärarna i grundskolan i deras arbete. Samtliga informanter påpekar sina önskemål om att specialpedagogen skulle varit ute mer i barngruppen för att observera barnen. Cissi påpekar att hon har en liten grupp och känner att barnen får den feedback de behöver av henne hela tiden utan specialpedagogens närvaro. Samtidigt önskar hon ändå, som vi skrev ovan, att specialpedagogen var ute mer och observerade. Agneta uttrycker en oro över att inte vara fullt medveten om vad specialpedagogens roll i deras arbete ska innebära.

Bea nämner att det är hennes uppgift som pedagog att gå in till en specialpedagog om hon har några frågor. Vi citerar Bea: ”vi går ju in till henne när vi behöver hjälp. Sen mest, ibland har hon tid, ibland har hon inte tid, men alltså, vill du ha hjälp så får du hjälp.” Enligt henne varken är, eller behöver specialpedagogen vara särskilt delaktig i hennes arbete förutom att informanten skulle önska att specialpedagogen var ute och observerade barnen mer. Anna påpekar att sådana önskvärda observationer inte fungerar på grund av tidsbrist från specialpedagogens sida. Något som Agneta poängterar i förhållande till tidsbrist är att

specialpedagogen inte enbart är knuten till deras förskola, utan har flera förskolor i sitt uppdrag.

Agneta och Birgitta samverkar varje vecka med specialpedagogen. Med denne utbyter de funderingar och utvärderar sina arbetsmetoder som de tidigare fått tips och idéer från specialpedagogen om.

Bea säger att specialpedagogen alltid är med på arbetslagsmötena. Om de vill ta upp någon fråga så kan de få tips och idéer tillsammans. Hon ser arbetslaget som en stor fördel till att ge tips och idéer när det krävs. Carina nämner att specialpedagogen har ett rum som barnen kan gå till om de behöver extra hjälp med någonting. Eleverna kan där inne få extra intensiv hjälp av specialpedagog om de behöver det under en period. Delvis när eleverna själv behöver det och delvis när hon känner att hon inte hinner med dessa barn i den vanliga undervisningen.

Specialpedagogik innebär ett extra stöd för informanterna, men även för barnen. Birgitta betonar att specialpedagogens stöd är för barnens skull.

Ibland för mig är specialpedagogik att det kommer in en specialpedagog i klassrummet och jobbar med oss där vi är, och ibland kan jag känna att för barnens skull, att när det har känts ett behov, då har specialpedagogen kommit ut och jobbat liksom enskilt med barnen.

(Birgitta)

Specialpedagogiskt stöd är något som fem av sex informanter påpekar att för dem innebär att specialpedagogen har en konsulterande roll. Pedagogerna har där en möjlighet att utbyta tankar och idéer samt ge tips och råd till varandra. De ser även att specialpedagogen ska ge stöd under handledande samtal till exempel med föräldrar eller ett stöd för det som pedagoger inte klarar av själv att ge barnet. En informant benämner att specialpedagogiskt stöd för henne är:

när det är nån som behöver nåt extra som man känner är utöver det man själv hinner med i klassrummet. Som ja, eh om man har nån som behöver extra hjälp med om det nu kan va matte eller svenska som kan hjälpa dom att nå målen då som man inte hinner med om man har hela klassen. (Carina)

Informanternas svar har även resulterat i citat som detta: ”Om jag har möjlighet så går man till specialpedagogen, annars löser man det själv.” (Bea).

## Analys

Resultatet visar att specialpedagogik delvis innebär ett stöd för pedagogers arbete och delvis för barnen. Samtidigt innebär det att specialpedagogens arbete till största delen handlar om att inta en konsulterande roll gentemot pedagogerna. Specialpedagogens roll är viktig för pedagogerna, då denne fungerar som en merkompetent deltagare. Det kan vara en orsak till att samtliga pedagoger önskar att specialpedagogen är mer ute i den stora barngruppen för att observera barnen.

Kontakten mellan pedagog och specialpedagog varierar mellan de olika informanterna. Bea känner sällan något behov av specialpedagogen, men är i kontakt med henne när de träffas under arbetslagsmöten. Hon lägger till att det finns möjlighet för henne att skapa mer kontakt och att ansvaret då är hennes eget. Cissi menar också att stödet hon får i dagsläget räcker, men precis som alla andra informanter så hade hon gärna sett att specialpedagogen var ute med i själva barngruppen. Både Agneta och Birgitta påpekar däremot att de har en god och kontinuerlig kontakt med specialpedagogen.

Det finns en del likheter som knyter an till varandra i informanternas syn på tid eller tidsbrist. Anna och Bea uttrycker att de gärna skulle vilja att specialpedagogen observerade barnen mer i verksamheten, men att det är ett önskemål som kanske inte går att uppnå på grund av den saknade tid som krävts för att kunna genomföra detta. En skillnad i detta är att Carina istället uttrycker det som att det är hon som klasslärare som inte har tid att undervisa alla barn efter deras individuella nivå. Därför skickas barnen ut från den reguljära undervisningen till en specialpedagog.

Något som är speciellt intressant är att hälften av informanterna ser arbetslaget som ett bra verktyg och en stor tillgång i det tidsbristfälliga specialpedagogiska stödet. Orsaken till detta kan i högsta grad vara att de arbetar tillsammans och känner igen varandras barn. En del har tidigare erfarenheter som är av stor nytta i vissa situationer och då kan arbetslaget fungera som ett forum för tankar och tips på konkreta lösningar.

### 5.3 Kompetens för att möta alla barn

Fem av sex informanter har inte en fullständig kompetens för att möta alla barn. De menar att det är specialpedagogens kunskap som krävs för att kunna tillmötesgå precis alla barn utifrån deras egna individuella förutsättningar och egenskaper. Två av informanterna menar att de

stora grupperna med barn gör det svårt att uppfylla önskan om att kunna tillmötesgå alla barn. Anna och Agneta nämner att de inte har någon djup kompetens, men de uttrycker däremot att de har en viss erfarenhet. De hade önskat en bredare kunskap i ämnet.

En informant anser sig ha tillräckligt med kunskap för att möta alla barn. På frågan om hon som grundskollärare känner att hon har tillräcklig kompetens till att möta alla barn så svarar hon:

Jo, det gör jag ju! Jag har ju haft möjlighet att gå på mina utvecklingar, alltså gå tidig upptäckt och gå komot. Det gör ju rätt mycket att du kan bemöta de barnen som har det lite svårare, anser jag. (Bea)

Kompetensutveckling, föreläsningar och fortbildningar är något som hälften av informanterna har gått på. Fyra av sex informanter ser arbetslaget som ett komplement där de kan ta hjälp av varandra när de inte känner att de har tillräcklig kompetens att möta alla elever.

Bemötandet av barnen ses som en viktig del, oavsett om pedagogerna har den kunskap som krävs eller inte, om barn i behov av särskilt stöd. Ett exempel ges från Agneta:

Det är inte diagnosen vi är ute efter utan det är arbetssättet, hur vi arbetar med detta barnet. Jag bryr mig inte om, om det står AD/HD eller vad det står på diagnosen, utan gör vi rätt? [...] Alltså man kan inte, varje barn är en individ oavsett diagnos. (Agneta)

## Analys

Kompetensmässigt så säger sig fem informanter att de inte har tillräcklig kompetens för att möta alla barn. De menar att specialpedagogens kompetens krävs för att nå alla barn då barnen befinner sig på olika nivåer, ingen är den andra lik. Däremot argumenterade den grundskoleverksamma informanten som ansåg sig ha tillräckligt med kunskaper för att hon fått en hel del kompetensutvecklingar som har med barn i behov av särskilt stöd att göra. Hälften av informanterna berättar att de har gått på kompetensutveckling, men att de anser sig ändå inte ha tillräcklig kompetens för att möta alla barn.

Bea beskriver att på hennes skola arbetar de i arbetslag och att alla där har olika erfarenheter. Just nu arbetar Bea i en klass på 46 elever, tillsammans med tre andra pedagoger utöver henne

själv och där pedagogerna samarbetar med varandra. Carina och Birgitta lyfter problematiken att det är för stora grupper med barn och att pedagogerna inte känner sig tillräckliga. De hade därför önskat mer kompetens inom specialpedagogik. Fyra av sex informanter förespråkar arbetslagets roll, att den anses som viktig för dem för att få tips och råd från varandra. Däremot så lyfter Bea upp att specialpedagogen finns till hands vid behov, men att de oftast klarar av problemen inom arbetslaget.

Agneta avslutar kompetensavsnittet med att säga att bemötandet av barnet anses som en viktig del även om de inte anser sig ha kompetens av att möta alla barn. Hon förespråkar även att det inte är diagnosen som är det viktiga för henne i förskolan, utan det är hur hon kan hjälpa barnet framåt i sin utveckling på bästa möjliga sätt.

#### 5.4 Slutsatser

Resultatet visar att pedagogerna arbetar för inkludering i olika omfattning. Pedagogernas inkluderande arbete rör sig mellan en stark och en svag inkludering. För förskolan ses inkludering som något självklart och där innebär inkludering att barn som är i behov av särskilt stöd får det tillsammans med sina kamrater. Det har skett exkludering, det vill säga att pedagoger tagit barnet från barngruppen till en specialpedagog, dock bara ett fåtal gånger i förskolan. Lärarna i grundskolan menar att de arbetar inkluderande genom att barn som är i behov av särskilt stöd kan få sådant stöd i klassrummet, däremot frångående från de andra eleverna. Något som enligt resultatet är vanligt förekommande i skolan är att eleverna blir utskickade till en specialpedagog som en åtgärd för individanpassat arbete.

Förskollärarna och lärarna i grundskolan talar båda positivt om en blandad barngrupp. I en blandad barngrupp lär barnen i samspel med varandra efter en sociokulturell utgångspunkt. Detta är mer vanligt i förskolan än i skolan eftersom att pedagogerna i grundskolan endast använder sig av dessa blandade grupper när de arbetar med tema-arbete. Förskolan integrerar med hela verksamheten oftare, så det är en naturlig del i deras vardag.

Kontentan av det hela är att både förskollärares och grundskollärares syn på vad inkludering är skiljer sig åt. De använder sig även av olika metoder för att uppnå sin vision av inkludering. Resultatet visar också att pedagogerna har bristfällig kompetens i vad som gäller för att möta *alla* barn. Grundskolans personal upplevs ha ett tätare samarbete med specialpedagogen än vad förskolans personal har.

## 6. DISKUSSION

I detta kapitel kommer vi att diskutera och dela med oss om våra tankar om vad undersökningen har lett till. Här kommer vi att belysa de bitar ur studien som på något vis varit utmärkande för undersökningen.

### 6.1 Resultatdiskussion

Nedan kommer vi diskutera resultatet i tre olika delar. Pedagogernas arbete för att barnen ska inkluderas i gruppen, specialpedagogens delaktighet i pedagogernas arbete och det önskvärda samarbetet med specialpedagogen när det gäller inkludering, kompetens för att möta alla barn.

#### *6.1.1 Pedagogernas arbete för att barnen ska inkluderas i gruppen*

Det är intressant att skollagen (SFS 2010:800) säger att eleven ska ges särskilt stöd utanför den reguljära undervisningen om det är det som krävs för att eleven ska utvecklas. Skollagen poängterar däremot att det är sista utvägen. Ändå nämner några pedagoger, som är verksamma i grundskolan, att de barn som är i behov av extra stöd får gå ut till specialpedagogen för att pedagogen själv säger sig ”inte ha tid”. Eftersom Salamancadeklarationen (2006) betonar vikten av att en elev som är i behov av särskilt stöd ska ha rätten att få detta om det så bara är ett extra stöd i klassrumsmiljön eller om det finns behov av en specialpedagog. I den mån det går ska stödet ges i klassrummet tillsammans med barnets kamrater. Detta anser vi är väldigt viktigt, Skollagen och Salamancadeklarationens riktlinjer är mycket betydelsefulla för oss och alla som någon gång kommer att samverka med barn.

Att eleverna exkluderas från sin vanliga undervisning så ofta i skolan är något som styrks av Tanner (2009) som poängterar denna överdrivna segregering. Givetvis så måste extra stöd sättas in om det är det som krävs oavsett om eleven inkluderas eller exkluderas (Lindstrand & Brodin, 2007). Skollagen (SFS 2010:800) påpekar att exkludering först ska ske om andra inkluderande möjligheter har blivit beprövade, men inte gett den effekt som önskat. Tre av våra informanter som är verksamma inom skolan menar att de exkluderar barnen för att de ska få en mer individanpassad undervisning. En av dessa tre menade på att hon inkluderade barnet genom att pojken fick vara med i klassrummet tillsammans med sina kamrater, men vid ett enskilt bord i klassrummets hörn. Detta är vad Carlsson och Nilholm (2004) menar är svag inkludering. Vår uppfattning av situationen är att denna hantering inte kan räknas som inkludering, eftersom det inte finns någon gemenskap och delaktighetskänsla i situationen.

Våra tankar styrks av Lindstrand och Brodin (2007) om att pojkens situation som den beskrevs ovan inte är vad inkludering innebär. Författaren hävdar att för en inkludering ska ske krävs det att eleven i fråga upplever en positiv delaktighetskänsla tillsammans med sina kamrater. Hur pojken i fråga kände sig vet vi inte, men enligt informanten så hade han inget emot att sitta vid ett enskilt bord i klassrummets hörn.

Agneta och Anna arbetar istället på det sätt att barnet inkluderas i en mindre grupp för att sedan bygga ut gruppens storlek när barnet känner sig bekvämare. Salamancadeklarationen (2006) påpekar att människor inte har fokuserat på barn med funktionsnedsättningsmöjligheter, utan på svårigheterna. Arbetssättet som informanten i vår studie valde att arbeta enligt är inget som påverkar de andra barnen negativt. Det kan finnas fler barn, även de som inte har något behov av särskilt stöd, som behöver arbeta eller leka i en lite mindre grupp i anslutning till resten av klassen/barngruppen. Barn i skolan upplever ofta inlärnings svårigheter någon gång under skoltiden och kan då behöva extra stöd (Salamancadeklarationen, 2006). Skolverket (2010) och Skolverket (2011) belyser hur viktigt det är att pedagoger utgår från alla människors lika värde. Informanten Anna menar att hon utgår från sig själv för att se hur hon kan hjälpa barnen på bästa möjliga sätt. Vi upplever att det är ett bra tänk från pedagogerna, då hon utgår från sig själv och var hon kan hjälpa barnet.

Pedagogerna ska dessutom ta tillvara på olikheterna hos barnen, då alla lär sig på olika sätt. Bladini (2004) menar däremot att skolor ofta såg elevers olikheter som problem och därav skedde exkludering. Agneta och Anna ser vilka verktyg som behövs och var de som förskollärare ska vara och stötta barnen. Här kan vi se en anknytning till Vygotskijs teorier då en mer kompetent deltagare hjälper de barn som ligger på en lägre nivå genom att till exempel ge barnet tillgång till olika artefakter (Arnér, 2009). En av våra informanter, verksam i grundskolan, använder sig av ett sorts belöningssystem för barn i behov av särskilt stöd som då innebär att de får en belöning när det klarat ett visst mål, främst för de barn som har svårt att koncentrera sig längre stunder. Samma pedagog nämner att ett timglas är en fungerande metod för att få eleverna framåt i sin utveckling och tidsbegränsa sitt fokus på en uppgift. Detta belyser hur viktiga olika verktyg kan vara för barn och elevers utveckling i verksamheten. Jakobsson (2012) menar att verktyg är viktigt att ha tillgång till då detta främjar lärandet hos barnen, i samspel med andra och detta leder oss återigen till Vygotskijs teori som författaren tar upp. Att barn lär i samspel med andra är något som präglat oss i vår

utbildning och därför är vi för inkludering i både förskola och skola. Exkludering bör undvikas så långt som möjligt, om det inte anses vara det bästa för just individen.

Hälften av pedagogerna arbetar både med inkludering och med exkludering utifrån vad pedagogerna själva anses vara det bästa för eleven. Skolverket (2006) vill istället att pedagoger ska utgå från barnens förutsättningar och inkludera barnen i behov av särskilt stöd i den övriga gruppen. De pedagoger som har nämnt att de någon gång eller flera gånger har använt sig av exkludering säger sig ha uppfattat att barnet ser positivt på detta. De säger även att barnet känner sig speciellt då de får komma till en ny och spännande miljö. Palla (2011) nämner att exkludering förekommer mer i skolan än i förskolan på grund av särskiljandet av elever när de plockas ut till specialundervisning. Till en början kanske barnen känner sig utvalda och speciella, men vi är inte övertygade om att barnen kommer fortsätta tycka det är nytt och spännande i längden om det fortsätter över en tid. Detta eftersom vi av egna erfarenheter har sett motsatsen i både förskola och grundskola. Dessa barn blir ofta stämplade som ”speciella” och kommer slutligen utanför gemenskapen. Detta är kanske nytt och spännande i början, men att hela tiden behöva exkluderas från gemenskapen och samhörigheten för att gå till specialpedagogen befarar vi kunna förändra barnets tankar i framtiden om att bli exkluderad. Enligt Johannesson (2011) drabbar exkludering barnen på så vis att de kan få en negativ bild av sig själva eftersom att skolan genom exkludering fokuserar på bristerna hos barnet. Barnets svårigheter pekas ut och uppmärksammas, både för barnet självt och för dennes klasskamrater när han eller hon blir exkluderat ut till specialpedagogen.

Utifrån vårt resultat kan vi tolka svaret från en pedagog som verksam i skolan så att eleven i den beskrivna situationen hade vägrat att exkluderas ut till specialpedagogen, men att han sedan hade stärkts av specialpedagogens arbete. Dock berättade en annan informant som är verksam i förskolan för oss under intervjun att de endast haft *ett fall*, där barnet blivit exkluderat och barnet inte velat, men att de tog en paus och att de därefter kunde fortsätta sitt arbete. Vi anser att förskolan använder sig av stark inkludering, då vi inte vill räkna med att endast ett fall av exkludering skulle påverka hela deras inkluderingsarbete.

Det fanns en likhet i hur pedagogerna såg på barn, då både förskollärare och grundskollärare uppmuntrade och underströk barnens styrkor. De nämner också att de har en positiv syn på att barn hjälper barn och Bråten och Thurmann-Moe (2000) skriver om just detta, att ta hjälp av andra. Det ska ses som ett tecken på utveckling och inte ses som en svaghet. Det här med att



barn hjälper barn kopplas till det sociokulturella perspektivet och främst Vygotskij som förespråkar detta om en merkompetent deltagare. Genom att pedagogerna stärker och lyfter barns styrkor så ser även barn detta och kan då vända sig till sina kompisar för hjälp, då alla är bra på olika saker.

### *6.1.2 Specialpedagogens delaktighet i pedagogernas arbete och det önskvärda samarbetet med specialpedagogen*

Informanterna i vår studie uttrycker att de är nöjda med att gå till specialpedagogen för rådgivning och där få tips och idéer till hur de ska göra i olika sammanhang. Det intressanta är att pedagogerna dessutom önskat att specialpedagogen var ute mer i barngruppen för att observera barnen. En tolkning gjord av SOU (1999:63) är att observation av barnen inte innefattar specialpedagogens uppgifter. Specialpedagogens uppdrag är att finnas till som stöd, anpassa miljön för barnet, vara länken mellan skola och hem samt arbeta med utvecklingsplaner, kvalitetsarbete, uppföljning och utvärdering (a.a). Troligtvis hänger detta ihop med tidsbrist, att det inte finns tid att avverka till detta i specialpedagogens arbete. En av våra informanter påpekade att hon inte riktigt visste vad specialpedagogens arbetsuppgifter var, men att hon förmodade att det var mycket pappersarbete. Lindstrand och Brodin (2007) nämner att den nya specialpedagogutbildningen mer behandlar att specialpedagogen ska fungera som en konsulterande pedagog, alltså inte vara så mycket med barnen i sig.

I förskolan så har vi fått uppfattningen att specialpedagogen inte enbart är på en och samma förskola, utan att denne kan ha flera förskolor i sitt uppdrag. En informant som arbetade i skolan menade istället att hon som pedagog inte har tid att undervisa på individanpassad nivå och att det var därför hon exkluderade elever som var i behov av särskilt stöd och hänvisade dem till specialpedagogen. Troligtvis gjorde informanten detta för att underlätta för henne själv och för eleven så att denne ska få den hjälp de faktiskt behöver som hon inte anser sig vara kompetent till. Detta motsäger vad Skolverket (2013) står för, att en exkludering av elev inte får ske förrän de har provat alla alternativ att låta eleven gå tillsammans med sina ordinarie klasskamrater. Vi anser inte att tidsbrist från pedagogens sida räknas som att de har provat allt som går att pröva innan en exkludering av en elev sker, utan att pedagogerna måste ha provat olika inkluderande möjligheter att arbeta med eleven, utifrån hans eller hennes förutsättningar och gjort detta tillsammans med sina klasskamrater. Vi hävdar att det är snarare är något fel i organisationen när klasserna behöver minskas genom exkludering för att pedagogen ska hinna med sitt arbete. Lindstrand och Brodin (2007) styrker vår teori genom

att de bekräftar att segregering i skolklasserna ökar. Detta för att undvika stora klasser vilket har lett till att grundskolläraren inte har tid till att individanpassa lektionerna efter varje elev.

### 6.1.3 Kompetens för att möta alla barn

Hälften av informanterna talar väldigt positivt om arbetslagets betydelse. De ser dem som en stor resurs och som ett forum för tankar och idéer, där det finns hjälp att ta hjälp av varandra. I detta så kallade forum kan pedagogerna få ta del av varandras kompetenser och erfarenheter och det ser vi som en stor fördel. Pedagogerna arbetar i arbetslag då deras barngrupper är stora och det kan resultera i att de får många olika tips på idéer och metoder som de kan använda sig av. Vi anser att det var därför den ena läraren i grundskolan svarade att hon sällan kände något behov av att gå till specialpedagogen, men att denne fanns tillhands om hon senare skulle vilja få hjälp med något. Däremot lägger Palla (2009) stor vikt vid att arbetslaget ska få tid till att diskutera, då hon också hävdar att pedagoger har olika kompetenser och erfarenheter som de kan dra nytta av. Däremot befarar vi inte att den tiden ges till pedagoger på grund av organisatoriska förhinder i form av ekonomiska resurser. Arbetslaget är ett viktigt forum för informanterna. Där sker stöttning, rent konsultativt, men även stöttning i form att de hjälps åt de gånger det krävs ”ett par extra ögon” i barngruppen/klassen. Tanner (2009) bekräftar arbetslagets viktiga roll i pedagogers arbete vad gäller kompetens att möta alla barn.

Som tidigare nämnt ges pedagogerna möjlighet att diskutera olika metoder och tillvägagångssätt för aktiviteterna/undervisningen med arbetslaget. Arbetslagets betydelse är ett viktigt för pedagogerna för att skapa förutsättningar att utveckla sitt bemötande av barnen. Hvitved (2012) trycker på att det är *hur* barnen når målet som är det väsentliga och inte *vad* målet är. Agneta poängterar också att det viktigaste är vilken metod de använder sig av för att möta ett specifikt barn på hans eller hennes nivå och inte utifrån vilken diagnos han eller hon har.

Det är väldigt intressant att fem av sex pedagoger inte anser sig ha den fulla kompetensen som krävs. Däremot är det endast två pedagoger i studien som säger sig ha en kontinuerlig kontakt med specialpedagogen, som kompletterar deras bristande kunskap. Kanske kan detta ha med specialpedagogens tidsbrist att göra. Detta nämns av Hargreaves (2004), att pedagoger har en otroligt stor press på sig. Vi tänker att specialpedagogen också kan vara pressad av samma anledning. Enligt Persson (2013) är det specialpedagogikens uppgift att stötta den vanliga undervisningen när den inte är tillräcklig. En av pedagogerna är märkbart trygg i sin

egen roll och säger sig känna ha den kompetens som krävs för att möta alla barn. Samtidigt säger hon sig att de gånger de krävs så tar hon hjälp av specialpedagog. Vi anser att det är positivt att hon känner sig så trygg och det är en bra grund, men vi vill också understryka att pedagogers roll alltid kan utvecklas mer. Pedagoger ska vara varsamma med att utesluta mer kompetensutveckling eftersom det är ett yrke där barngrupperna förändras år efter år, hävdar vi bestämt. Kanske är det så att informanten känner sig ha tillräcklig kompetens för just denna barngrupp som hon är verksam i nu.

Positivt är dock att så pass många pedagoger har gått utbildningar och kurser. Utbildningarna och kurserna har de gått vid sidan av sitt arbete för att kunna fördjupa sig i ämnet, när de känner att kompetensen hos dem själva är bristfällig. Att pedagogerna har gått dessa utbildningar ser vi som en resurs i arbetet för *FN:s barnkonventionens* (1989) mål för barnens aktiva deltagande i samhället. Vi hävdar detta på grund av att dessa utbildningar ger pedagogerna en förståelse för barnens situation. Med denna förståelse och kompetens kan pedagogen möta barnet i dess utveckling och därmed arbeta för barnets delaktighet i samhället redan i barngruppen/klassrummet. Det poängteras i Lindstrand och Brodin (2007) att specialpedagogik är en fördjupning och en kunskap som tilltar när vanlig pedagogik inte längre räcker till. Haug (1998) påpekar att specialpedagogiska grundkunskaper är nödvändigt för pedagogerna i kampen för en inkluderande undervisning. Vi håller fullkomligt med i detta påstående utifrån egna erfarenheter, men även stärkts det av våra intervju svar att pedagogerna känner att de inte räcker till.

En tanke är att inkludering i förskolan ses som en mer naturlig del eftersom de arbetar med flera pedagoger i samma barngrupp. I skolan är pedagogen mer självständig och behöver detta forum på ett annat vis eftersom att de pedagogerna inte har samma möjligheter att observera samma barn som övriga kollegor, så som förskollärare har. I förskolan är oftast samtliga pedagoger tillsammans med samma barn och kan då på ett annat vis diskutera och ge varandra tips och idéer om hur de ska gå vidare i vissa ärenden. I skolan däremot så är det inte säkert att de har samma kontakt med alla barn, eftersom de kanske har en annan klasslärare.

## 6.2 Metoddiskussion

Urvalet av intervju personer har varit svårt då förskolor och grundskolor vi kontaktade hade svårt att avsätta tid för intervjuer. Det var tacksamt att några av pedagogerna gjorde intervjun

på sin fritid, antingen i sitt hem, eller tog tid för detta efter skolan var slut och de egentligen skulle haft arbetslagsmöte.

För att få ihop alla sex intervjuer så blev det dessvärre att de tre sista intervjuerna blev en sorts gruppintervju, då vi och informanterna hade missuppfattat varandra. Vi anser att vi löste det på bästa sätt genom att ge en förklaring om hur vi skulle lägga upp intervjun. Vi kom att ställa frågan och sedan låta alla få en möjlighet att svara när det var deras tur. Pedagogerna uttryckte själva att de har arbetat mycket tillsammans och att de inte skulle låta sig påverkas av varandra och det är också vår övertygelse när vi ser resultatet att de heller inte gjorde det. Vi lät dem svara i tur och ordning, fråga efter fråga, så att alla fick tillräckligt med tid för att uttrycka sina svar. De svarade utifrån sina erfarenheter och sin egen grupp med barn. Vi tyckte att det fungerade bra och pedagogerna lade sig inte i varandras svar på våra frågor.

Beslutet att inte ge ut intervjufrågorna till informanterna i förhand kan ha gett konsekvensen att informanten inte hunnit sätta sig in i arbetet och eventuellt känt sig stressad.

Intervjufråga 6 tog vi bort efter att vi hade transkriberat den med anledning av att vi insåg att den inte hade med vårt syfte att göra. Då frågan var om pedagoger uppfattade det som att övriga barn i gruppen skulle påverkas av att det finns ett barn i samma grupp i behov av särskilt stöd. Vi ville forska om inkludering och inte om övriga barn blev påverkade. Vi var däremot nyfikna på svaret men att det tyvärr inte var relevant till denna forskning.

Vår avgränsning om att vi skulle göra studien om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar hade inte så stor betydelse som vi först trodde det skulle ha, då många i vår intervju gav exempel på barn med läs- och skrivsvårigheter. Detta gjorde att vår avgränsning om barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar dessvärre inte uppnåddes och fokus har istället lagts på barn i behov av särskilt stöd.

Vi anser att vi har fått en bra och relevant studie, även om det har varit en del hinder och svårigheter.

## 7. SAMMANFATTNING

Under sammanfattning kommer vi att redovisa en kort sammanfattning av vår studie, följt av två andra underrubriker, tillämpning och fortsatt forskning.

### 7.1 Sammanfattning av vår studie

Vår studie har handlat om inkludering och pedagogers olika förhållningssätt till detta viktiga verktyg för barns utveckling. Studien har genomsyrats av ett sociokulturellt perspektiv där barns samspel med varandra har varit en utgångspunkt för arbetets framväxt. Eftersom samspelet mellan barn och barn eller barn och vuxen har en sådan stor betydelse för barns utveckling, i förhållande till den sociokulturella teorin, var syftet främst att undersöka förskollärares och grundskollärares syn på inkludering.

Vi har undersökt hur pedagogerna ser på inkludering och vilka artefakter de använder sig av för att nå en skola för alla. Något som alla pedagoger lade stort fokus vid var att arbeta individanpassat utifrån barnen och eleverna, men att pedagogerna gjorde det på olika vis. Specialpedagogens roll har haft en väldigt stor betydelse för pedagogerna eftersom pedagogerna själv uttrycker att de känner att de har en bristfällig kompetens för att möta alla barn på ett inkluderande sätt. För att ta reda på detta genomförde vi sex semistrukturerade intervjuer med förskollärare och lärare i grundskolan genom en kvalitativ undersökningsmetod.

Inkludering är något som innefattar gemenskap och delaktighet och detta har blivit ett begrepp som har börjat användas mer aktivt. Begreppet är indelat i svag och stark inkludering och det är något vi har lagt fokus på i vår studie, utifrån informanternas svar.

Tidigare forskning visar att det enbart undantagsvis sker sÄrlösningar i förskolan. Förskoleverksamheten håller på sina traditionella inkluderande metoder och har därför en naturlig fallenhet för inkludering. Redan under tiden då förskolan hette Barntädgård användes inkludering i verksamheten. Detta eftersom att de ensamma barn och de barn som var utstötta i samhället som av olika anledningar inte kunde skolas hemma fick gå i barntädgården tillsammans med andra jämnåriga barn (Palla, 2011).

Exkludering är något som fortfarande används i skolan, däremot kan vi utläsa i resultatet att förskolan är bättre på att undvika exkludering än vad skolan är. Utifrån detta så kan vi påstå att den tidigare forskningen stämmer överrens med vår studie, att det fortfarande sker mer exkludering i skolan än i förskolan.

## 7.2 Tillämpning

Resultatet anser vi kan ha en stor betydelse för vår kommande yrkesroll på så vis att vi nu har mer information om hur det är i förskola och i skola. Det är viktigt för oss att skapa oss egna uppfattningar om hur vi ska förhålla oss till inkludering, utifrån styrdokumentet. Denna studie har gett oss en inblick i hur verksamheterna arbetar för en inkluderande förskola och grundskola. Läroplanen hävdar att tendenser till diskriminering och kränkande behandling i alla dess former aktivt ska motverkas i förskolan och skolan (Skolverket, 2010, 2011). Tolkningen av inkludering är så bred och det gör att alla tolkar det olika. Det står riktlinjer, men det är ett väldigt brett perspektiv på det då alla pedagoger tolkar saker olika utifrån deras erfarenheter.

## 7.3 Fortsatt forskning

Istället för att fokusera på pedagoger och specialpedagoger som vi nu i detta examensarbete gjort, så i en fortsatt forskning gå ner till barnens nivå. Då kunde vi intervjua barnen i exempelvis samma verksamheter som pedagogerna arbetar i, för att få reda på deras syn, alltså hur de känner för att gå ut till en specialpedagog. Just för att pedagogerna i vår studie upplever att barnen som exkluderas känner sig speciella och utvalda, då det är spännande att komma till en ny miljö.

## REFERENSLISTA

### Tryckta källor

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: En fråga om demokrati*. Lund: Elisabeth Arnér och Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. & Thurmann Moe, A. (2000). *Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

*FN:s barnkonvention* (1989)

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Hvitved, L. (2012). Så skapar läraren en bra undervisningsmiljö. I G. Kragh-Müller, F. Andersen & L. Hvitved (Red.), *Goda lärmiljöer för barn* (s. 189 - 210). Lund: Studentlitteratur.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.

Palla, L. (2009). *En förskola för alla: Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Specialpedagogiska rapporter och notiser, från Högskolan Kristianstad. Nr 3. Oktober 2009.

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Författarna och studentlitteratur.

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

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij: Och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska språknämnden. (2005). *Svenska skrivregler*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Tanner, M. (2009). Från en skola för alla till en skola för varje? *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, Vol 5 (1)*, 75-89.

Tøssebro (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

## Elektroniska källor

Carlsson, R & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering: En begreppsdiskussion.

*Utbildning & Demokrati, Vol 13 (2)*, 77-95. Från:

[http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr\\_2/Carlsson\\_Nilholm.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_2/Carlsson_Nilholm.pdf) Hämtad: [2013-11-01]

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Vol 17 (3-4)*, 152- 170. Från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9411/8173>

Hämtad: [2013-11-01]

Johannesson, B. (2011). *Elever i behov av särskilt stöd*. Från:

<http://skolaochutbildning.wordpress.com/2011/02/06/elever-i-behov-av-sarskilt-stod>  
Hämtad: [2014-02-03]

Lindstrand, P & Brodin, J. (2007). En skola för alla! Om barns och ungdomars rätt till delaktighet. *Socialmedicinsk tidskrift, Vol 84 (3)*. Från:

<http://www.socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/viewFile/634/454>  
Hämtad: [2013- 11-01]

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*.

Avhandling, Malmö Högskola. Från: <http://www.avhandlingar.se/avhandling/60afc4b88c/>  
Hämtad: [2013-11-07]

Röda Korsets Högskola. (2013). *Apa*. Från: <http://www.rkh.se/sv/bibliotek/vardera-referera/>

Hämtad: [2013-11-28]

Skollagen. (2010). Från: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800)

[Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800)

Hämtad: [2013-11-13]



Skolverket. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" Vad betyder det och vad vet vi?* Från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824> Hämtad: [2013-11-15]

Skolverket. (2012). *Rätt till kunskap och särskilt stöd*. Från: <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/ratt-till-kunskap-och-sarskilt-stod-1.126409> Hämtad: [2013-11-15]

Skolverket. (2013). *Skolverkets allmänna råd: Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3002> Hämtad: [2013-11-06]

Statens offentliga utredningar, SOU (1999:63). *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Från: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676> Hämtad: [2013-11-15]

Svenska Akademiens ordlista över svenska språket  
[http://www.svenskaakademien.se/svenska\\_sprakets/svenska\\_akademiens\\_ordlista/saol\\_pa\\_natet/ordlista](http://www.svenskaakademien.se/svenska_sprakets/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista) Hämtad: [2013-12-02]

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska UNESCO-rådet, skriftserie 0348-8705, 1996:4. Från: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Lagar-och-rattigheter/> Hämtad [2013-12-04]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad: [2013-11-03]

# **BILAGA 1**

## **Till informanter**

Vi är två studenter från Högskolan i Kristianstad som går lärarutbildningen med inriktning förskola/förskoleklass och går nu sista terminen. Det innebär att vi ska skriva vårt examensarbete som avslutning på vår utbildning.

Vårt examensarbete kommer handla om specialpedagogik med fokus på ”inkludering”. Vi vänder oss till utbildad personal, verksamma inom förskolans och skolans område och därför frågar vi dig om du vill medverka i denna intervjustudie. På nästa sida kan ni ta del av de forskningsetiska principerna som vi tar hänsyn till och de handlar om etiska överväganden och vad ni som informanter har rätt till att veta. Vi kommer att förvara intervjumaterialet otillgängligt för övriga och det är endast vi som intervjuar, samt vår handledare och examinator som kommer att ha tillgång till det, men även där är er identitet anonym.

Syftet är att vi ska ta reda på pedagogers syn på inkludering.

Det vi har valt att arbeta med är barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Till de neuropsykiatriska diagnoserna räknas bl.a. ADHD, ADD, autism och Tourettes syndrom.

Vi kommer att göra en kvalitativ intervjustudie med 7 frågor där vi båda är med och intervjuar. Den beräknade tiden för intervjun tar max 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in som underlag för vårt skriftliga arbete.

Finns det önskemål att läsa examensarbetet när det är klart så går det självklart att tillgodose.

Till sist vill vi varmt tacka för att ni ställer upp på denna intervju!

Antonia Sjölin 07\*\* \*\*\*\*\*

Sofie Vidéen 07\*\* \*\*\*\*\*

## **Forskningsetiska principer**

Vi tar hänsyn till individskyddskravet som Vetenskapsrådet (2002) skriver om och det kan preciseras i fyra huvudkrav. Nedan preciserar vi de fyra huvudkraven.

### *Informationskravet*

Vi skribenter ska informera vårt syfte för de berörda personer som kommer att ingå i vår studie. Deras deltagande är frivilligt och de kan när som helst avbryta sin medverkan. Det insamlade materialet kommer endast att användas för forskning.

### *Samtyckeskravet*

Vi behöver ha intervjupersonernas samtycke. De medverkande har rätt att bestämma om, hur länge samt på vilka förutsättningar de vill delta i studien. Medverkarna kan när som helst avbryta utan negativa konsekvenser.

### *Konfidentialitetskravet*

Vi skribenter bör skriva under en tystnadsplikt om det finns etiskt känsliga uppgifter i forskningen. Uppgifter vi får ska förvaras på ett ställe där de medverkande personerna inte kan identifieras av andra. Det ska vara omöjligt för utomstående att få tag på sådan information.

### *Nyttjandekravet*

Det insamlade materialet med uppgifter och liknande får inte användas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller annat icke-vetenskapligt syfte.

## Intervjufrågor

1. Vad är er bakgrund? (Utbildning, verksam i hur många år, din arbetsuppgift)
2. Vad innebär specialpedagogiskt stöd för dig?
3. Vilken roll har specialpedagogen i ditt arbete och hur skulle du vilja att kontakten med denne fungerade?
4. Utifrån din erfarenhet, hur har du arbetat för att du ska förhålla dig till ett barn i behov av särskilt stöd, så att barnet känner sig delaktig i resten av gruppen?
5. Hur ser du på din kompetens för att kunna möta alla barn i behov av särskilt stöd?
6. Hur uppfattar du efter dina erfarenheter att övriga barn i gruppen påverkas av att det finns ett barn i samma grupp i behov av särskilt stöd?
7. Har du någon gång tagit hjälp av en specialpedagog?
  - I så fall, inkluderades barnet i den vanliga barngruppen?
  - I vilket sammanhang?
  - Hur uppfattade du situationen?
  - Vad är din upplevelse av hur barnet i fråga uppfattade situationen?
  - Vad resulterade kontakten i?

## BILAGA 2

### **Pedagogisk mångfald utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv 30 högskolepoäng, Grundnivå (SP141F)**

Översikt  
Kursplan  
Litteraturlista  
Kontakt

Dnr: u2013-242-622

<b>Nivå:</b>	Grundnivå
<b>Ämnesgrupp:</b>	Pedagogik (PE1)
<b>Ämne/områdeskod:</b>	Specialpedagogik (SQA)
<b>Utbildningsområden:</b>	Samhällsvetenskapliga området, 80% Undervisningsområdet, 20%
<b>Huvudområde:</b>	Ej huvudområde.
<b>VFU-andel:</b>	-
<b>Engelsk titel:</b>	Educational Diversity in the Perspective of Special Needs Education

#### **Allmänna uppgifter**

Kursen ges som högskoleförlagd fristående kurs.

#### **Fördjupningsnivå**

G2F Grundnivå, har minst 60 hp kurs/er på grundnivå som förkunskapskrav

#### **Förkunskaps- och behörighetskrav**

Grundläggande behörighet samt lärarexamen eller pågående lärarutbildning med minst 60 hp godkända inom denna eller motsvarande.

#### **Syfte**

Kursen syftar till att ge blivande lärare utvidgad kompetens och handlingsberedskap genom fördjupad kunskap om specialpedagogiken som kunskapsfält och som verksamhetsfält.

#### **Innehåll**

##### **Moment 1: Möjligheter och hinder för delaktighet, lärande och utveckling.**

Momentet behandlar i huvuddrag specialpedagogikens historia kopplat till utveckling och syn på lärande med målsättningen en skola för alla. Bemötandet och kommunikationens betydelse belyses, liksom förhållanden i Sverige och andra länders pedagogiska verksamheter.

Uttrycken "allas rätt till delaktighet i förskola och skola", "likvärdig skola" och "att tillvarata individuella olikheter" diskuteras. För att förstå barn och ungdomar i socioemotionella

svårigheter och barn och ungdomar med funktionshinder och/eller koncentrationssvårigheter granskas och problematiseras olika förklaringsmodeller.

## **Moment 2: Lärandemiljöer i en skola för alla.**

Momentet belyser begrepp som normalisering, differentiering, integrering, segregering samt inkludering och dess pedagogiska konsekvenser. Pedagogiska insatser för barn och ungdomar i socioemotionella svårigheter fokuseras, liksom de juridiska aspekterna. I momentet synliggörs och ventileras aspekter kring etik och värdegrund, genus och mångkulturalitet kopplade till bemötande i lärandesituationer. Vidare behandlas betydelsen av samverkan med föräldrar och företrädare för olika institutioner/verksamheter. Förhållningssättets betydelse för utveckling och lärande i samspel med arbetssätt och arbetsformer betonas. Individens förutsättningar analyseras på organisations-, grupp- och individnivå.

### **Lärandemål**

#### *Kunskap och förståelse*

Efter genomgången kurs ska studenten

kunna identifiera och beskriva specialpedagogens värdegrund, perspektiv, roll och funktion

(1)

kunna problematisera barns och ungdomars olika livsbetingelser och förutsättningar (2)

kunna redogöra för juridiska aspekter som berör eleven/barnet (3).

#### *Färdighet och förmåga*

Efter genomgången kurs ska studenten

kunna stödja alla barns och ungdomars lärande, utveckling och socialisation (4)

kunna utforma, genomföra och utvärdera en individuell utvecklingsplan för ett barn i svårigheter i samverkan mellan skola, elev och hem (5).

#### *Värderingsförmåga och förhållningssätt*

Efter genomgången kurs ska studenten

kunna redogöra för social problematik och hur bemötande och kommunikation påverkar den pedagogiska situationen (6)

medvetet kunna utveckla ett helhetsperspektiv där olikheter mellan individer respekteras och ses som berikande (7)

kunna kritiskt granska och argumentera kring ståndpunkten att alla barn och ungdomar ska kunna ingå i förskolans/grundskolans gemenskap (8).

### **Genomförande**

I kursen ingår arbetsformer som litteraturstudier, föreläsningar, gruppstudier, seminarier och skriftliga uppgifter.

### **Examination – prov och former**

#### **Moment 1**

Delprov 1 (3 hp) En god *lärandemiljö* examineras genom en *skriftlig övergripande gruppuppgift* som behandlar vad som kännetecknar en god lärandemiljö med utgångspunkt i litteratur, föreläsningar och seminariediskussioner. Arbetet presenteras i ett seminarium med hjälp av IKT. Förväntade läranderesultat 1-4 examineras. Betygsgraderna U och G tillämpas.

Delprov 2 (10,5 hp) Paper 1 examineras genom *tre individuella paper* där det specialpedagogiska kunskapsfältet och olika *specialpedagogiska perspektiv* problematiseras i relation till skolans uppdrag och de politiska intentionerna om en skola för alla. Varje tema redovisas vid ett seminarium där deltagarna diskuterar varandras arbeten. Förväntade läranderesultat 1-4 examineras. Betygsgraderna U, G och VG tillämpas.

Delprov 3 (1,5 hp) Rapport 1 examineras genom en enkel *rapport* av reflektioner kring *villkor för lärande* med utgångspunkt i den egna praktiken. Litteraturens innehåll, föreläsningar och seminariediskussioner, där kunskapsfält och perspektiv behandlats, utgör grunden för reflektioner. Förväntade läranderesultat 1-4 examineras. Betygsgraderna U, G och VG tillämpas.

## **Moment 2**

Delprov 4 (7,5 hp) Paper 2 examineras genom ett *sammanfattande paper* som behandlar möjligheter och hinder för *en skola för alla*, lärarens uppdrag och de pedagogiska utmaningar som detta innebär. Juridiska aspekter i detta sammanhang ska beaktas. Arbetet diskuteras i ett seminarium. Förväntade läranderesultat 5-7 examineras. Betygsgraderna U, G och VG tillämpas.

Delprov 5 (6 hp) *Pedagogisk dokumentation* examineras genom att en handlingsplan upprättas för ett barn i svårigheter. De olika nivåerna, individ- grupp- och organisationsnivå, ska beaktas och förslag till utvärdering ska ges. Arbetet diskuteras i ett seminarium. Förväntade läranderesultat 8 examineras. Betygsgraderna U, G och VG tillämpas.

Delprov 6 (1,5 hp) Rapport 2 examineras genom en *rapport* där arbetet med *utvecklingsplaner/åtgärdsprogram* för barn i svårigheter beskrivs på ett reflekterande och kritiskt sätt med utgångspunkt i litteratur, föreläsningar och seminariediskussioner. Utgångspunkten är också den egna praktiken. Förväntade läranderesultat 5-8 examineras. Betygsgraderna U, G och VG tillämpas.

Betygsgraderna Underkänd, Godkänd och Väl godkänd tillämpas. För betyget Godkänd på hela kursen krävs minst betyget Godkänd på samtliga delprov. För betyget Väl godkänd därutöver betyget Väl godkänd på minst 21 hp.

Högskolans regler för examination finns att läsa på <http://www.hkr.se>.

## **Kursutvärdering**

Kursutvärdering sker i enlighet med av Högskolan utfärdade riktlinjer.

## **Beslut**

Fastställd av Utbildningsnämnden för lärande och miljö 2013-03-14. Giltig från och med 2013-03-18.

## Övergångsbestämmelser

Student antagen enligt denna kursplan äger rätt att examineras enligt densamma ett (1) år efter att kursplanen upphört att gälla, dvs. ersatts av en ny eller blivit nedlagd. Därefter examineras studenten i enlighet med vid examinationstillfället gällande kursplan. För student som inte har fullföljt kurs med godkänt resultat ett år efter att dess kursplan upphört att gälla kan inom ytterligare två år, efter prövning av examinator, ges möjlighet till förnyade examinationstillfällen i enlighet med sagda kursplan.

## Litteratur

Litteraturlistan kan komma att revideras fram till en månad före kursstart.

### Moment 1

(1999), *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling:*

*Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande.* Stockholm: Fakta info direkt. (475 s).

<http://www.regeringen.se/sb/d/108a/24676> Läsanvisning: Sidan 191-210, 20 sidor.

Bergquist, Siv m fl (2003), *Att möta barn i behov av särskilt stöd.* 5 uppl. Stockholm: Liber. (248 s).

(2005), *Elever som behöver stöd men får för litet.* Myndigheten för skolutveckling. (55 s).

<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3a%2f%2fpubl%2f365&cmd=download>

Gren, J. & Nordin, A. (2007), *Etik i pedagogiskt vardagsarbete.* 3 uppl. Stockholm: Liber. (240 s).

Haug, Peder, Egelund, Niels & Persson, Bengt (2006), *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.* Stockholm: Liber. (206 s).

Hindberg, Barbro (2001), *När omsorgen sviktar: Om barns utsatthet och samhällets ansvar.* 2 uppl. Stockholm: Rädda barnen. (206 s).

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2007), *Att se möjligheter i svårigheter: Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter.* Lund: Studentlitteratur. (149 s).

Palla, Linda (2011), *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolans diskursiva praktik.*

Malmö: Studies in Educational Science No. 63. (196 s). Övrigt: Publikationen finns även elektroniskt, se [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)

Persson, Bengt (2008), *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* 2 uppl. Stockholm: Liber. (184 s).

SOU 2008:109, En hållbar lärarutbildning

Svenska Uneskorådet (2001), *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd.* Svenska Uneskorådets skriftserie 2001:1. (38 s).

<http://www.unesco-sweden.org/informationmaterial/pdf/ett01versiontva.pdf>

Wellros, Seija (1998), *Språk, kultur och social identitet.* Lund: Studentlitteratur. (180 s).

### Moment 2

Asp-Onsjö, Lisa (2008), *Åtgärdsprogram i praktiken: Att arbeta med elevdokumentation i skolan.* Lund: Studentlitteratur. (155 s).

Erdis, Mare (2007), *Juridik för pedagoger.* 4 uppl. Lund: Studentlitteratur. (133 s).

Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003), *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola.* Lund: Studentlitteratur. (135 s).



- Hedlin, Maria (2006), *Jämställdhet - en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber. (128 s).
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011), *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur. (334 s).
- Lund, Ingrid (2006), *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur. (148 s).
- Läraryrket och Lärarnas riksförbund *Yrkesetiska principer för lärare*. (2 s).  
<http://www.lr.se/duidinyrkesroll/yrkesetik/laraesykrketiskapprinciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html>
- Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva, red (2007), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (114 s). [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/VR2007\\_05.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2007_05.pdf)
- Normell, Margareta (2008), *Från lydnad till ansvar: Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Studentlitteratur AB. (125 s).
- Olsson, Staffan (2001), *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola: Vägar för samverkan med hem och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. (208 s).
- Skolverket (2001), *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: En skrift från Skolverket*. Liber. (18 s). Övrigt: Beställningsnr 01:668. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2008), *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram. Skolverkets allmänna råd*. Stockholm: Statens skolverk. (28 s). <http://www.skolverket.se>
- Svaleryd, Kajsa (2003), *Genuspedagogik: En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber. (143 s).
- Svenska kommunförbundet (2001), *Tiga eller tala? Förskolans och skolans sekretess m m*. 5 uppl. Stockholm: Svenska kommunförbundet. (47 s).
- Unesco (2001), *Open File on Inclusive Education – Support Materials for Managers and Administrators*. (33 s). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>  
Läsanvisning: Sidan 9-42.
- Styrdokument
- Skolverket (2010), *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket. (16 s). <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. (281 s). <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2010), *Skola i förändring: Om reformerna i den obligatoriska skolan*. (44 s). <http://www.skolverket.se> Anmärkning: Beställningsnummer 10-1183
- Skolverket (2010), *Utmaningar för skolan: Den nya skollagen och de nya reformerna*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2395>
- Vetenskapliga artiklar tillkommer med ca 200 sidor.