Södertörns högskola | Institutionen för Utbildningsvetenskap
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå | VT 2011

Undervisningsvillkor i praktiken

– lärarnas syn på villkoren för undervisning anpassad till alla barns individuella behov och förutsättningar

Av: Åsa Forsberg Dimopoulos
Handledare: Marie-Louise Stjerna

södertörns högskola
SÖDERTÖRN UNIVERSITY

ABSTRACT

"**Educational conditions in practice** – teachers' views on the conditions of teaching adapted to each child's individual needs and requirements"

The purpose of this study is to reach an understanding from the teachers' perspective of their possibilities to successfully teach in a way that fulfills every child's individual needs in a classroom, according to the idea of a school for everyone. This study also aims for an understanding of how the inclusion of children with special needs in the classroom effect the other pupils. The main questions asked are:

- How do teachers think that the conditions of teaching adapted to all pupils look like in practice?
- What are the factual conditions that affect the terms for inclusive education according to the teachers?

The empirical data were obtained through qualitative semi-structured interviews with six teachers in primary school, stage 1-3. The material was processed using an inductive thematic analysis. The results shows that the main conditions that teachers believe affect their teaching are if there is a combination of a high student-teacher ratio and high number of pupils with special educational needs, if they have opportunity to teach in small groups and access to adequate educational facilities, and last but not least, time. Time to be there for every child, to individualise their teaching adapted to every child's needs, for planning lessons, to discuss the ethical dilemmas with their colleagues and to reflect in order to use the right methods and strategies in the inclusive classroom.

In this study, it appears that inclusion of children with special needs is very complex. Inclusion leads to teachers finding themselves in professional ethical dilemmas in which priorities must be made between individual pupils and the collective. Teachers are in need of better conditions to be able to create a school for everyone. One change that is proposed by the teachers, and also by me in this study, is that it should be two teachers in each classroom. This would enhance several teaching conditions for example by making time for the teachers to adapt their teaching to every child's needs and ability. It would also make the vision of a school for everyone possible. Both teachers and pupils would gain from this.

Period: Spring term of 2011
Author: Åsa Forsberg Dimopoulos
Tutor: Marie-Louise Stjerna

Key words: inclusion, school for everyone, with special educational needs, conditions
Nyckelord: inkludering, skola för alla, i behov av särskilt stöd, förutsättningar

Innehåll

1 INLEDNING ... 1
2 BAKGRUND ... 2
2.1 En skola för alla ... 2
2.2 Resurser ... 4
2.3 Strategier i klassrummet ... 5
2.4 Syfte ... 5
2.4.1 Frågeställningar ... 5
3 METOD ... 5
3.1 Urval ... 6
3.2 Metodval ... 7
3.3 Intervjuer ... 7
3.3.1 Förberedelse, genomförande och bearbetning ... 7
3.3.2 Analys ... 8
3.4 Etik ... 8
3.5 Validitet ... 9
4 TIDIGARE FORSKNING ... 10
4.1 Särskilt stöd i grundskolan ... 10
4.2 Hur påverkar inkludering övriga elever i klassen? ... 12
4.3 En skola för alla ... 13
4.3.1 Yrkesetiska överväganden ... 13
4.3.2 För och emot inkludering ... 14
5 TEORI ... 15
5.1 Hermeneutiskt perspektiv ... 15
5.2 Centrala begrepp ... 16
5.2.1 Barn i behov av särskilt stöd ... 16
5.2.2 Inkludering ... 16
6 RESULTAT OCH ANALYS ... 18
6.1 Klassammansättningar ... 18
6.1.1 Hur upplever lärarna sin klass? ... 20
6.2 Inkluderande undervisning ... 22
6.2.1 Att gå lagom ... 23
6.2.2 Inkludering genom särskiljande ... 27
6.3 En skola för alla ... 29
6.3.1 Ett omöjligt uppdrag? ... 30
6.3.2 Arbetslaget – ensam och tillsammans ... 31
6.4 Stöd och resursfördelning från ledningen ... 33
6.4.1 Vad lärarna önskar ... 35
6.5 Sammanfattning ... 37
7 DISKUSSION ... 37
8 AVSLUTANDE REFLEKTIONER ... 40

1 INLEDNING

De lärare jag har mött gör alla sitt yttersta för att alla barn i klassen skall må bra, känna sig trygga, ha roligt, utvecklas både kunskapsmässigt och socialt efter sin egen förmåga. Detta är också vad föräldrar, skolledning och elever förväntar sig av lärarna, helt i enlighet med skolans uppdrag. Men dessvärre har jag mött flera lärare som känner sig otillräckliga, att de känner att de inte klarar av att tillgodose alla de behov som finns i klassen. Frustrationen lärarna upplever tycks många gånger komma ur problem som uppstår vid inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Inkludering är något som lärarna verkar anse positivt och de gör vad de kan för att inkludera dessa barn så de blir delaktiga i både undervisningen och det sociala samspelet, oavsett vilka former av behov de har. Men så många faktorer verkar spela in för att det skall fungera. Miljön, det sociala samspelet i gruppen, metoder, didaktik och tidsbrist är alla exempel på sådant som synes påverka.

För att eleverna skall nå bra resultat i skolan är det viktig att läraren är en god pedagog med stora ämneskunskaper men också kunskaper om hur barn i behov av särskilt stöd på bästa sätt skall inkluderas i klassrummet. Men de gånger läraren har de egenskaper som krävs och ändå upplever det som att hon inte kan genomföra sitt uppdrag – att skapa en skola för alla, vad beror det på? Med en kompetent lärare, rätt förutsättningar borde det inte vara en utopi att inkludera alla barn på likvärdiga premisser utefter varje unikt behov, eller?

Inkludering av barn i behov av särskilt stöd är ett aktuellt ämne inom den allmänna skoldebatten. Förklaringar till varför det inte fungerar ges och olika sätt att lösa problemen kring inkludering rekommenderas. Psykologen Hejlskov Elvén (Drewsen, 2011a:16-17) är ett exempel på personer som förklarar och ger rekommendationer. Han anser att lärare saknar utbildning om barns avvikande beteenden vilket leder till att de också saknar förståelse för barn som är annorlunda. Detta i sig, hävdar Hejlskov Elvén, orsakar att när metoderna inte fungerar gör lärarna det som känns bra, även om de inte vet om det kommer fungera. Det framkommer i artikeln att det är av största vikt att lärarna använder sig av bra metoder som är speciellt anpassade till de barn som är inkluderade i deras klassrum. Men då måste också lärarna få rätt utbildning. Vidare hävdar Hejlskov Elvén att det går att organisera undervisningen på ett sätt som är bra och passar alla barn, dessutom skulle det inte vara mer kostsamt. Om man tar bort de särskilda undervisningsgrupperna och placerar den personalen som resurser i klassrummen istället skulle problemet lösas. Ett annat alternativ han lyfter fram är att låta eleverna bestämma själva med specialläraren när de vill ha hjälp. (ibid.) Om Hejlskov Elvéns idéer skulle antas betyder det att många skolor skulle behöva vidareutbilda sin personal och omorganisera sin verksamhet

eftersom de ofta använder sig av speciallläraren för stödundervisning utanför det ordinarie klassrummet.

Ett annat exempel på alternativt arbetssätt är det som används på en skola i Sollentuna (Drewsen, 2011b:18-19). Där arbetar de redan med ett inkluderande arbetssätt. Här har de satsat på två lärare i varje klass, elevantalet är på runt 30 stycken. På så vis är inte lärarna ensamma i klassrummet, vilket beskrivs vara nödvändigt om det uppstår situationer under lektionerna som gör att en lärare behöver avvaras för detta. Det gör också att lärarna kan ge riktat stöd till de elever som behöver extra hjälp eftersom det frigörs mer tid för eleverna med två lärare i klassrummet. På denna skola finns det också speciallärare och en dyslexipedagog vilka i första hand skall lära ut sina kunskaper till lärarna och endast vid behov ge riktat stöd. Det framgår att det i skolans inkluderande arbete inte är helt problemfritt, svårigheten ligger i att hitta ett arbetssätt som passar alla elever. Vad som fungerar för en elev fungerar inte för en annan. Lärare på denna skola berättar att flexibla lösningar är viktigt i dessa fall och det är mycket individuellt vad som passar. Enligt dessa lärare handlar det i stort om att skolan måste förändras så den anpassar sig till eleven. Det betonas att det är essentiellt att komma ihåg att det är skolan som äger problemet och inte barnet. (ibid.)

De tankar, förslag och alternativa arbetssätt som jag referat till ovan ger en bild av den aktuella diskussionen som förs i samhället kring en skola för alla och inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Dock upplevs det som att alla de goda idéer som lyfts fram i den allmänna debatten även borde sättas i relation till hur de faktiska förutsättningarna som finns ser ut för att skapa en helhetsbild av en skola för alla.

2 BAKGRUND

I detta avsnitt beskrivs en skola för alla samt vilka tillgängliga resurser och strategier i klassrummet som kan påverka genomförande av densamma. Sist i avsnittet beskrivs syftet och frågeställningarna för denna studie.

2.1 En skola för alla

Svenska skolan är enligt Lpo 94 (Skolverket, 2006) *en skola för alla* där varje elevs individuella behov skall tillgodoses. Under avsnittet om skolans värdegrund och uppdrag kan man läsa att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (2006:4). Detta innebär att alla elever skall utvecklas både socialt och kunskapsmässigt efter sin egen förmåga, de skall erbjudas möjligheten att nå sin högsta potential. (ibid.) Ytterligare en förklaring av vad en skola för alla är ger Persson (2007:8), professor i specialpedagogik, när han skriver som följer ”En

skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång" (2007:8). Även Haug (1998:60-61), professor i pedagogik, beskriver en skola för alla som en stor utmaning, någonting att sträva efter. Varken Persson (2007) eller Haug (1998) hävdar att detta redan existerar utan det de beskriver är mer en idé om hur skolan bör fungera för att vara en skola för alla (ibid.).

Den som har i uppdrag att tillse att detta sker i praktiken är läraren. Det är följaktligen upp till varje lärare att finna metoder och tillvägagångssätt som passar alla elever i klassen. I den ordinarie grundskolan skall dessutom barn i behov av särskilt stöd inkluderas i klassrummet, i enlighet med Lpo 94 (Skolverket, 2006). För att skapa en skola för alla betyder det att läraren både skall tillgodose individens och kollektivets behov. Haug (1998:35-37) belyser detta genom att diskutera hur undervisningen övergick från grupporienterad till individorienterad i samband med införandet av Lgr 80[1]. Haug beskriver att förr var undervisning en kollektiv verksamhet där läraren utgick från en grupp elever. Undervisningen bedrevs utifrån att så många som möjligt skulle kunna följa med. Sedan förändrades synen på undervisningen och den blev successivt mer individorienterad, men fortfarande inom kollektivet. För att alla elever skulle ges möjlighet att nå sin högsta potential inom gemenskapen var det en förutsättning att individanpassa dessa villkor. Inkludering förutsatte det. Men det uppstod också en effekt av individorienteringen som slagit igenom och finns kvar än i dag inom skolan. Det handlar om att de individuella behov som elever med dolda funktionshinder har skall avgöra om barnet får specialundervisning i eller utanför klassrummet. Grundsynen är med andra ord effektorienterad. Men utanför skolan i den offentliga debatten ges det uttryck för en orsaksorienterad grundsyn som leder till efterfrågan av medicinska diagnoser, såsom ADHD[2] och Aspergers syndrom[3] för att ge några exempel. Ur denna efterfrågan har det uppkommit ett problem, vilket är att utvecklingen av pedagogiska begrepp och metoder inte har skett i samma takt eller på ett motsvarande sätt som utvecklingen att finna och definiera olika orsaksdiagnoser. Var gränsen går mellan att individuellt anpassa inom kollektivet och att individuellt anpassa utanför kollektivet är svårt att säga, det är lätt hänt

[1] Läroplan för grundskolan 1980

[2] **ADHD,** *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*, *uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitet*, avvikelse från normal utveckling hos barn, ofta med kvarstående problem i vuxen ålder. Problemen blir ofta särskilt påtagliga under skolåren då barnet har svårt att koncentrera sig på inlärning och uppgifter samt har ett rastlöst beteende. (http://www.ne.se/kort/adhd, Nationalencyklopedin, hämtad 11-04-15)

[3] **Aspergers syndrom,** avvikelse i psykisk utveckling som medför en personlighetsbild besläktad med den vid autism. Ungdomar och vuxna med Aspergers syndrom har svårigheter i samspelet med andra, blir gärna enstöringar och utvecklar ofta ett eller ett fåtal intressen med stor intensitet, medan andra aktiviteter kanske försummas. Intelligensnivån är oftast normal eller hög, och personer med Aspergers syndrom kan på grund av sin förmåga till stark koncentration på ett område nå framgång som t.ex. forskare. (http://www.ne.se/kort/aspergers-syndrom, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-04-17)

att gränsen överskrids. Detta trots att värderingarna bakom dessa två synsätt är vitt skilda. Ibland prioriteras det gemensamma och ibland det individuella. (ibid.)

2.2 Resurser

Det faktum att skolans resurser spelar en stor roll för skolan, lärarna och framförallt eleverna är något som benämns i den allmänna diskursen, men vad resurser innebär är inte fullt lika självskrivet. Resurser inom skolan innefattar enligt Haug (1998:49-55) bland annat elevförutsättningar, lärarens och institutionens kompetens, material i form av utrustning och dylikt samt kulturella tillgångar. Trots detta menar Haug att ordet resurser används synonymt med pengar allt som oftast. Som följd av detta uteblir diskussionen om vad resurserna borde innehålla. Vidare belyser Haug även att när ekonomiska nedskärningar görs i skolan ger det skolan en alldeles för enkel förklaring till varför det inte går som de önskar för skolan, fast det inte enkom eller överhuvudtaget beror på nedskärningarna. (ibid.)

Dessutom hävdar Haug (1998:49-55) att en ekonomisk nedgång ofta leder till att önskan om mer pengar, det vill säga resurser, vilket gör att skolan tvingas dokumentera behovet av resurser för att mer effektivt kunna äska mer pengar av kommunen. Detta innebär att diagnoser utförda av professionella inom området behöver göras för att underbygga det behov man framställer att man har. (ibid.) Även Hjörne och Säljö (2008:23) diskuterar kring resurser och fördelningen av desamma. Komplexiteten kring beslutsprocessen beskrivs av Hjörne och Säljö som lyfter fram vikten av att språkligt kunna definiera vilka behov som finns och varför resurser behövs. Att kunna framföra sina anspråk med starka argument till politiker eller skolans rektor är essentiellt för att öka möjligheten att erhålla mer resurser. Detta medför också att den som klarar av att synliggöra sitt behov också är den som troligtvis får mer resurser. (ibid.)

Hjörne och Säljö (2008:23) påpekar att genomsnittskostnaden för en svensk grundskoleelev år 2008 var 75 000 kr per år enligt Skolverket. Den totalsumma det ger en skola visar dock inte på hur dessa pengar sedermera fördelas inom skolan. Det är nämligen inte givet att fördelningen av resurserna i praktiken är jämn mellan eleverna. (ibid.) Haug (1998:49-55) förklarar vidare att resurser i form av pengar inte av sig självt ger en positiv effekt på utbildningens kvalité. Initialt kan det visserligen vara så men det är inte självskrivet att ju mer satsade pengar desto bättre kvalité på undervisningen. Resurserna måste nyttjas på ett optimalt sätt. Haug framhåller att resurser som används för att till exempel minska antalet elever per lärare i sig inte leder till en förbättring, men det påverkar lärarens arbetssituation och därmed medför det en bättre trivsel och arbetsmiljö samt sänker stressnivån. Dessa faktorer kan i sin tur borga för en förbättring av undervisningskvalitén. Vidare hävdar Haug att goda förutsättningar, som till exempel bra

arbetsmiljö och optimalt nyttjade resurser, tillsammans med en kompetent lärare är det som är avgörande för att nå en hög kvalitet på undervisningen. (ibid.)

2.3 Strategier i klassrummet

Det finns vetenskapligt baserade strategier (Boon & Spencer, 2010) för hur lärare på bästa sätt skall arbeta i klassrummet vid inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Strategierna är testade i praktiken och har visat sig vara effektiva. Grundförutsättningar är att lärarna har förståelse för vilka svårigheter eleverna har samt vad som påverkar dem. Om det är ett barn med beteendeavvikelser eller sociala svårigheter måste läraren veta när och varför ett visst beteende utlöses. Det är också av vikt att man undervisar i mindre grupper, att de vuxna som arbetar i klassrummet använder en och samma strategi. Regler och rutiner i klassrummet skall vara desamma oavsett vilken vuxen som är där alternativt agerar. Om det till exempel finns en specialpedagog som arbetar i klassrummet emellanåt, måste denna anpassa sig och använda samma regler och sätt att bemöta eleverna som klassläraren gör. I klassrummet behöver de inkluderade barnen veta vad som gäller, hur de skall bete sig och vad som förväntas av dem. Det finns också ingående beskrivningar av hur läraren bör arbeta i klassrummet för att det skall vara inkluderande på ett sätt som tillgodoser alla elevers behov i klassrummet. Strategier som gynnar elever i behov av särskilt stöd, gynnar även övriga elever, det blir enligt Boon och Spencer bra för alla. (ibid.)

2.4 Syfte

Syftet med denna studie är att ur lärarnas perspektiv få en fördjupad förståelse för lärarnas möjligheter att undervisa på ett sätt som tillgodoser alla barns individuella behov i en klass.

2.4.1 Frågeställningar

- Hur anser lärarna att förutsättningarna för en undervisning anpassad till alla elever ser ut i praktiken?
- Vilka reella förhållanden anser lärarna möjliggör respektive hindrar en inkluderande undervisning?

3 METOD

Denna studie har syftet att öka förståelsen för lärarnas upplevelse av sina undervisningsvillkor i praktiken. Langemar (2008:42-45) redogör varför valet av kvalitativ metod passar när människors upplevelser skall studeras. Fyra olika aspekter som upplevelser inbegriper beskrivs av Langemar. Det är komplexiteten, kontextberoendet, föränderligheten och subjektiviteten. Vidare är alla upplevelser beroende av tid, rum och plats. För att kunna tolka och förstå ett

fenomen måste det sättas i relation till sitt sammanhang. När Langemar förklarar föränderligheten framgår det tydligt att den är sammankopplad med kontextberoendet, men här belyser Langemar den påverkan historiska och kulturella faktorer har på en upplevelse. Ett fenomen kan upplevas på olika sätt beroende på sammanhanget. Subjektiviteten innebär att upplevelser ofta innefattar begrepp som vi själva skapat och dessa kan också betyda olika saker för olika människor (ibid.) Vidare tar Patel och Davidsson (2003:14) upp att verbala analysmetoder ett bra val då problemet skall besvaras av hur någon upplever någonting (ibid.). Detta medför att jag anser att valet av kvalitativ metod är självklar för denna studie. Mitt syfte och min frågeställning förutsätter att jag tolkar och strävar efter förståelse för de upplevelser lärarna beskriver. Detta skall jag studera genom att intervjua lärare i de lägre åldrarna om hur de beskriver vilka faktorer de anser påverkar och skapar undervisningsvillkoren i deras klassrum samt vilka förutsättningar som finns för att bedriva en skola för alla.

3.1 Urval

Jag valde en skola belägen i en förort till Stockholm, vilken jag varit i kontakt med tidigare under min VFU[4]. Anledningen till att jag valde denna skola var för att jag hade kännedom om att de 6 lärare som arbetar i år 1-3 alla har mer än 10 års yrkeserfarenhet. Detta var för mig ett önskat kriterium vid valet av informanter. Jag ansåg nämligen att lång erfarenhet av inkluderande undervisning skulle innebära att var och en av lärarna skulle kunna bidra med olika erfarenheter och upplevelser av vad som påverkar deras undervisning. Min VFU avslutade jag höstterminen 2010 och jag är inte längre placerad i denna skola. Jag övervägde nogsamt huruvida det faktum att jag tidigare befunnit mig i en situation där en av lärarna varit min VFU-handledare skulle påverka min forskning negativt. Vad jag kom fram till var att den beroendeställning jag tidigare haft inte kvarstår. Dessutom anser jag att min undersökningsfråga inte påverkas av detta då min studie endast ser till respektive lärares upplevelse av sina egna reella undervisningsvillkor för att öka min förståelse för hur detta ser ut i praktiken. Ytterligare en aspekt på detta urval är att jag såg det som positivt att dessa 6 lärare sedan tidigare vet att jag har en viss förkunskap om skolan, eleverna samt ledningen. Vilket i sig skulle underlättar vid intervjutillfällena då lärarna skulle kunna referera till personer och platser utan att behöva förklara djupare för mig. Fokus skulle då kunna hållas på min undersökningsfråga. Jag vill förtydliga det faktum att jag endast praktiserat i min VFU-handledares klass och inte har tillbringat tid tillsammans med övriga lärare i deras klasser. Jag fann dock att det eventuellt skulle kunna bli problematiskt att under min diskussion kunna särskilja min insamlade empiri från de förkunskaper jag hade om personal, elever och skola. Men i och med att jag var

[4] **VFU**, verksamhetsförlagd utbildning

medveten om detta gjorde jag mitt yttersta för att hålla isär dessa två kunskaper när jag diskuterar empirin. Det bör dock beaktas att det är omöjligt att helt koppla bort sina förkunskaper då språklig tolkning alltid utgår från en viss förförståelse. Detta ansåg jag ändå inte skulle leda till ett missvisande resultat, analys eller diskussion.

3.2 Metodval

För insamlande av empiri valde jag att använda mig av semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Langemar (2008:68-72) beskriver den kvalitativa intervjun som en intervjumetod där man använder öppna svar. Den kvalitativa intervjun kan vara antingen strukturerad med färdiga frågor som ställs i en viss förutbestämd följd eller ostrukturerad då den förs som ett helt öppet samtal rörande det ämne som skall utforskas samt att intervjuaren strukturerar intervjun på plats. En semistrukturerad intervju är någonting däremellan, då intervjuaren använder sig av en intervjuguide med stödord eller frågor som kan formuleras och ställas i sådan ordning att det passar just den aktuella intervjun. Om intervjuguiden är upplagd på så sätt att den i punktform består av olika underteman till ämnet som studeras och intervjuaren sedan under intervjun formulerar frågor som det passar i situationen kallas detta fokuserad intervju. Graden av struktur på en semistrukturerad intervju kan variera stort då hela spektret mellan strukturerad och ostrukturerad inbegrips. (ibid.) Därav kan jag mer precist beskriva mina semistrukturerade intervjuer som fokuserade. Jag har utgått från mitt syfte och tagit upp begreppet inkludering av barn i behov av särskilt stöd och sedan låtit informanten reflektera utifrån detta. Som stöd under intervjun har jag använt mig av en frågeguide (*Bilaga 1*) utformad som en checklista med ett antal färdigformulerade frågor. När intervjun har kommit ifrån ämnet eller stannat av har jag använt mig av intervjuguiden för att föra tillbaka samtalet till ämnet men den har också använts för att kontrollera att jag täckt in de områden jag velat få veta mer om.

3.3 Intervjuer

3.3.1 Förberedelse, genomförande och bearbetning

Det första jag gjorde var att personligen kontakta informanterna för att ge tillfälle till ett möte och därmed påbörja en relation före intervjutillfället. Enligt Stukát (2005:37-42) är det lätt hänt att informanterna känner sig otrygga och därmed blir hämmade när de skall svara vilket ledde till att jag ville skapa ett möte med dem som jag inte kände sen förut i en mindre formell situation. Därefter bokade vi tider för intervjuer via mejl och vid detta tillfälle hade informanterna även möjlighet att ställa frågor kring den kommande intervjun. En intervju genomfördes i informantens hem, övriga genomfördes i skolans lokaler. Var och en av de 6 intervjuerna tog i genomsnitt 60 minuter och jag spelade in hela intervjuerna med hjälp av min mobiltelefons

ljudinspelning. På detta sätt behövde jag inte föra minnesanteckningar under intervjutillfället utan kunde helt fokusera på samtalet och dess innehåll. De 6 timmarna med inspelade intervjuerna transkriberade jag därefter, vilket gav mig ett material på över 60 A4-sidor. Då empirin jag samlat in var omfattande gick mycket tid åt att transkribera men också för tematiseringen av innehållet inför resultatredovisningen och analysen. Hade jag gjort färre intervjuer hade tidsåtgången minskat och förenklat för mig, men det hade inte heller givit mig denna omfattande empiri.

Själva genomförandet av intervjun lät jag växa fram efter hand under intervjun beroende på hur respektive informant svarade samt gav respons. Jag upplevde det som att flera av mina informanter såg det som något positivt att jag var intresserad av att lyssna på deras version av klassrumssituationen och jag lät dem berätta fritt så länge som de berörde ämnet. Om de hamnade på sidospår använde jag mig av min frågeguide för att få den information jag behövde. Jag håller med Stukát (2005:37-42) om att det finns mycket information att få genom att läsa mellan raderna när informanterna får prata mer fritt kring ämnet. Information går förlorad om det bara är korta svar (ibid.). Därför var det viktigt för mig att få igång ett samtal om det som engagerade lärarna. Emellanåt bidrog jag med egna erfarenheter och åsikter för att driva på samtalet. Men jag undvek att delta i samtalet på sådant sätt att jag skulle påverka hur de svarade.

3.3.2 Analys

För att analysera materialet använde jag mig av induktiv tematisk analys enligt Langemar (2008:127-130). Då min studie baseras på semistrukturerade intervjuer med stöd av intervjuguide istället för färdiga frågor ansåg jag induktiv tematisk analys vara ett bra val. Vilket innebar att det insamlade materialet strukturerades utifrån teman som framkom efter hand då materialet analyserades. Analys av allt insamlat material gjordes parallellt och de teman som valdes bestämdes efter mönster som uppkom i de svar som informanterna gett. För att erhålla ett beskrivande resultat har den procedur som Langemar (2008:128) beskrivit följts (ibid.). Det innebär att jag har efter transkriberingen läste igenom allt material och därefter markerade jag de olika mönster som uppkom. Nästa steg var att placera in de olika markerade textdelarna under rubriker för de teman som blivit tydliga. Detta gjordes ett tema i taget vilket innebar att materialet gicks igenom ett antal gånger. Till slut sammanfattade jag materialet med egna ord och satte rubriker.

3.4 Etik

I enlighet med Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (2002) krävs det av forskare att de alltid skall utgå från att individen inte tar skada i någon form på grund av den forskning som

bedrivs. Individskyddskravet delas upp i fyra huvudkrav som benämns som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (ibid.) För att uppfylla dessa krav berättade jag vid mitt första personliga möte med informanterna om syftet med studien och hur den skulle genomföras. Deras roll som informanter beskrevs och vid intervjutillfället fick de information om att de fick avbryta sin medverkan när som helst, om de önskade. All information som skulle erhållas intygade jag muntligt att den endast skulle användas till denna forskning och inget annat. Information som var personlig och/eller som berörde enskilda personer utlovades att inte användas för annat än forskningsändamål. För att skydda de lärare som är mina informanter, eleverna och skolan avidentifierades de, vilket informanterna också informerades om. Detta kunde göras utan att påverka forskningen eftersom det inte var relevant för syftet och frågeställningen vem läraren var eller vilken skola de arbetar på. Intervjuerna spelades in med hjälp av min mobiltelefons ljudinspelning. Informanterna gavs möjlighet att neka till detta men alla valde att ge sin tillåtelse. Inspelningarna överfördes sedan till dator och de raderas från mobiltelefonen för att undvika att ljudfilerna skulle hamna i orätta händer vid eventuell förlust av mobiltelefonen. I sista skedet av arbetet mejlade jag dokumentet till mina informanter för att ge dem möjlighet att kommentera, tydliggöra sådant de fann feluppfattat eller om de ville avbryta sin medverkan helt. Detta för att forskare alltid, enligt Vetenskapsrådet (2002), skall utgå från att skydda individen, även om det förekommer fall där forskningskravet väger tyngre och individskyddskravet till viss del får åsidosättas (ibid.). Ingen av lärarna hade något att kommentera och ingen valde att avbryta sin medverkan.

3.5 Validitet

Gällande metodvalet ansåg jag kvalitativ forskning vara det givna valet för att kunna få en fördjupad förståelse för lärarnas syn på deras undervisningsvillkor i praktiken. Dessutom var valet av kvalitativa intervjuer utan förbestämda frågor för mig det självklara valet. Detta för att informanterna själva skulle få styra vilken information de ansåg viktig att förmedla, utefter det syfte jag hade. Det hade varit intressant att komplettera intervjuerna med observationer i klassrummet för att se om andra faktorer än det som de själva var medvetna om framkom. Men då frågeställningen efterfrågade lärarnas egen upplevelse, vore detta inte aktuellt i just denna studie. Istället valde jag att utföra intervjuerna med alla 6 lärarna i år 1-3 för att det skulle ge mig ett omfattande material. Med hjälp av den mängd data och min nogsamma bearbetning och analys av densamma anser jag att validitet relaterat till min frågeställning föreligger.

4 TIDIGARE FORSKNING

Vid sökning inom det område som berörs har jag funnit mycket forskning kring inkludering, barn i behov av särskilt stöd och undervisning i en skola för alla. Många gånger är forskningen gjord ur ett specialpedagogiskt perspektiv men inte fullt lika ofta ur klassläraren i den obligatoriska grundskolans perspektiv. I relation till den kvantitet av forskning som berör detta ämne har det visat sig något mindre vanligt att forskarna har lagt fokus på hur hela klassen eventuellt påverkas av inkludering. Jag har valt att lyfta fram den forskning som jag anser berör mitt syfte och mina frågeställningar på lämpligt sätt samt att den tillför min egen forskning viktiga komponenter.

4.1 Särskilt stöd i grundskolan

Skolverket (2008) har gjort en omfattande kunskapsöversikt som presenterar resultaten av ett urval av studier som tar upp frågeställningar kring särskilt stöd i grundskolan. Framför allt innefattar sammanställningen rapporter publicerade av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling samt svenska avhandlingar under senare år. Skolverket har dessutom sammankopplat denna vida omfattning av forskningsresultat med Skolverkets egen statistik samt resultat från inspektioner och undersökningar. Kunskapsöversikten lyfter fram omfattningen av särskilt stöd, dess innehåll och utformning men också betydelsefulla faktorer i den ordinarie undervisningen som påverkar elevernas studieresultat. De studier som omfattas av Skolverkets urval är både kvalitativa och kvantitativa. (ibid.)

Slutsatserna som Skolverket (2008:78-80) kommit fram till beskriver hur forskningen inom specialpedagogik har vuxit och lett till en kunskapsökning inom de belysta områdena. Dock betonar Skolverket att flertalet av studierna är kvalitativa vilket ger vid handen att det är svårt att använda resultaten i ett generaliserande framtida perspektiv. Emellertid är de kvalitativa studierna betydelsefulla för den fördjupade förståelsen av berörda ämnen och de ger idéer till framtida forskning. (ibid.)

Skolverket (2008:78-80) diskuterar tre paradoxer som framträtt ur resultaten. *En paradox* är att Skolverkets analyser och därtill följande statistik visar på det ökade antalet elever som inte klarar målen samt att lärarna anser att behovet av särskilt stöd ökar. Detta ställs i motsats till att det särskilda stödet faktiskt har ökat. Förklaringen till detta kan vara att före ökningen av stödet var det en tid med neddragning av detsamma. En tolkning av denna förklaring kan vara att det mer handlar om resurser än elevers behov av särskilt stöd. Ytterligare en tolkning kan vara att behovet av särskilt stöd ökat så pass att insatserna inte räcker till. Den *andra paradoxen* är att forskning visat på ett samband mellan riktade specialpedagogiska insatser i större utsträckning

och ett tidigare skede samt ett sämre resultat. Detta negativa samband kan dock förklaras med det faktum att de elever som är i behov av särskilt stöd har sämre förutsättningar än övriga. Vilket ger vid handen att insatsernas effekt kan ha varit positiv men inte tillräckligt för att uppväga för de sämre utgångslägen eleverna i behov av särskilt stöd har. En *tredje paradox* som Skolverket lyfter fram är att åtgärdsprogram används på ett felaktigt sätt. Det har visat sig i flera studier att många åtgärdsprogram baseras på utredningar som är bristfälliga vilket leder till att eleven får fel sorts stöd. Vad gäller åtgärdsprogram för utagerande barn är detta vanligare än för barn med andra behov. Det har visat sig att många gånger tas problematiken ur sin kontext, det vill säga undervisningssituationen, gruppen, de metoder som används av läraren etc. Istället reduceras problemen och fokus läggs på individen och hans/hennes egenskaper såsom särskiljande kännetecken och handlanden vilket inte är syftet med åtgärdsprogram. (ibid.)

Den faktor som enskilt, enligt Skolverket (2008:78-80), är den mest betydelsefulla i den ordinarie undervisningen vad gäller påverkan av elevernas studieresultat är enligt forskningen *lärarens kompetens*. I detta räknas förmågan att bedriva en individualiserad undervisning anpassad till elevernas behov in. Som beskrivning av kompetensens kärna för Skolverket fram att läraren skall kunna undervisa enligt flera olika metoder, känna eleverna väl samt ha byggt en nära och bra relation till dem. En annan faktor, dock inte enskilt lika viktig som lärarkompetens, är *klasstorleken*. Mindre klasser har visat sig vara en betydelsefull faktor och ett samband kan ses mellan detta och pedagogiska resultat. När klasserna är små förbättrar de förutsättningarna för en högre undervisningskvalitet. Vilket i sig antas komma ur det faktum att läraren får större möjlighet att anpassa undervisningen till varje elev, det vill säga individualisera, när elevantalet är lägre. Det framkommer att något som är vanligt förekommande i samband med individualisering är nivågrupperingar[5] samt särskiljande lösningar vilket inte gynnar de svaga eleverna. Lärare och elever verkar föredra nivågrupperingar då detta ger en enhetligare undervisningsgrupp, dock har denna form av gruppering visat sig mest gynna de elever som har bäst förutsättningar. Särskiljande lösningar är ett försök till att ge varje elev mer tid, mer anpassad undervisning samt kunskapsinnehåll. Men det har visat sig att det ofta blir mest fokus på det sociala samspelet och då kan kunskapsmålen bli åsidosatta. Att nivågruppera och ha särskilda undervisningsgrupper är något som inte skall vara bestående, utan endast tillfälligt. (ibid.)

Skolverket (2008:78-80) lyfter tydligt fram att inkludering är något komplext som inte bara handlar om var någonstans eleverna får sin undervisning utan att det också innebär att vara

[5] Eleverna delas in i homogena undervisningsgrupper fördelat efter deras kunskapsnivå

delaktig både socialt och i undervisningen. Detta är också det som Skolverket anser vara det svåra för lärarna att hantera. (ibid.)

4.2 Hur påverkar inkludering övriga elever i klassen?

I en vetenskaplig artikel från Storbritannien (Kalambouka et al., 2007:365) diskuterar forskarna de kunskaper som Inclusion Review Group[6] har fört fram inom området. Artikeln är en sammanfattning av en omfattande systematisk genomgång av över 100 studier, vilka slutligen reducerades till 26 av dessa. Större delen av dem var genomförda i USA. Huvudfrågan i denna forskning är hur inkludering av elever i behov av särskilt stöd[7] i skolan påverkar de elever som inte är i behov av detta. Forskarna avser att bidra till ett tidigare outforskat område. Deras intention är att den kunskap de lyfter fram skall ge politiker och skolor en empirisk underbyggd grund att basera den fortsatta utvecklingen av lärarnas praktik samt de politiska ramarna på. Detta anser författarna är av stor vikt så inte beslut och åsikter även fortsättningsvis baseras på den entusiasm alternativt motvilja beslutstagare och lärare känner för inkludering (ibid.).

Kalambouka et al. (2007:369) definierar inkluderade elever i behov av särskilt stöd med de elever som har kognitions- och inlärningssvårigheter, beteende-, emotionella och sociala svårigheter, sensoriska eller fysiska behov samt kommunikations- och interaktionssvårigheter. En underkategori definieras speciellt vilket är elever med emotionella, sociala och beteendesvårigheter[8]. Det är elever som har ett avvikande beteende och/eller svårigheter i det sociala samspelet (Kalambouka et al., 2007:369).

Resultatet Kalambouka et al. (2007:370-379) kom fram till var att 81% av studierna visade på en positiv eller neutral effekt på de elever som inte ingår i kategorin elever i behov av särskilt stöd vid inkludering av elever i behov av särskilt stöd i den vanliga skolan. Sedermera torde detta lugna klasslärare, föräldrar och de berörda myndigheter som oroar sig för en eventuell negativ påverkan på de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Dock påpekas att det i endast två studier forskades om påverkan av inkludering av elever med huvudsakligen emotionella, sociala och beteendesvårigheter i grundskolan. En av de studierna kom fram till att elever socialt påverkades positivt vid inkludering av elever med emotionella, sociala och beteendesvårigheter. Men, den andra studien konstaterar en negativ påverkan, både kunskapsmässigt och socialt. Vilket förklaras med att ju fler elever med beteende- och känslomässiga svårigheter det fanns i en klass desto större var den negativa påverkan på resultaten. Dessa två resultat tillsammans med övriga som berör emotionella, sociala och beteendesvårigheter i gymnasieskolan leder dock till

[6] på uppdrag av Evidence for Policy and Practice Information Center
[7] **SEN**, special educational needs
[8] BESD, behavioral, emotional and social difficulties

att resultaten pekar åt olika håll. Emellertid belyser forskarna att det hypotetiskt kan vara så att elever med emotionella, sociala och beteendesvårigheter inte borde inkluderas fullständigt med övriga barn om man vill undvika en negativ effekt på övriga klasskamrater. Slutligen diskuteras det faktum att empirin som granskats och analyserats visar överlag på att inkludering av elever i behov av särskilt stöd, enligt forskarnas definition, inte påverkar klasskamraterna negativt. Samtidigt framgår tydligt att det är viktigt att myndigheter och skolor uppmärksammar de problem som kan uppstå när skolor arbetar för en ännu mer inkluderande skola samtidigt som de försöker höja standarden. (ibid.)

4.3 En skola för alla

4.3.1 Yrkesetiska överväganden

Tornberg (2006) har skrivit en doktorsavhandling med syfte att bidra till kunskap om lärares syn på och förståelse för uppdraget att bemöta alla elever likvärdigt oavsett deras behov, förmåga och bakgrund. Utgångspunkt i avhandlingen är en skola för alla där alla barn är inkluderade. Tornberg har genomfört fokusgruppintervjuer med lärare och skolledare. (ibid.)

Tornberg (2006:179-192) framhåller att det många gånger saknas en etisk och moralisk diskussion kring detta i de yrkesgrupper som berörs. När det gäller att möta alla elevers behov utgår lärarna från barnets bästa. Det framkommer att alla vill eleverna väl, men det är inte alltid självklart huruvida lärarna skall utgå från elevernas eller den enskilda elevens bästa. Det handlar om att göra en avvägning av elevgruppens och den enskilde elevens behov. För att göra detta krävs ett yrkesetiskt ansvar. (ibid.)

Studien (Tornberg, 2006:179-192) visar också på att de strukturella villkoren i skolan, till exempel undervisning i mindre grupper utanför klassrummet, gör att lärarna kan hamna i yrkesetiska konflikter då lärarnas uppdrag är en skola för alla där alla elever skall vara inkluderade. Men det kan vara så att resursfördelningen i skolan kan förhindra deras möjligheter att utföra uppdraget. Enskilda elevers behov kan sättas mot varandra, eller så är det gruppens kontra individens behov som ställs mot varandra. I mötet mellan praktikens faktiska möjligheter och intentionerna i styrdokumenten visar Tornberg på hur stort behovet är av yrkesetiska begrepp som verktyg för att hantera de svårigheter som uppstår i praktiken. (ibid.)

Vad Tornberg (2006:203) sammanfattningsvis kom fram till var att för att förverkliga idén om en skola för alla, behövs det läggas tyngd på lärares yrkesmässiga kompetens inom området etik och komplexiteten kring detta (ibid.).

4.3.2 För och emot inkludering

Tideman et al. (2004:5-6,31,225-237) har i sin studie fokuserat sina frågeställningar kring avvikelse och normalitet. Genom intervjuer med olika aktörer inom skolan, såsom lärare, skolledning och politiker, samt fallstudier på skolor har de insamlat material som ligger till grund för studiens resultat. Tideman et al. har kommit fram till bland annat att aktörerna tolkar vad en skola för alla är på olika sätt samt att det skiljer mycket mellan retorik och verklighet vad det innebär. Hur resonemangen förs och vilka åtgärder som görs beträffande det som kallas avvikande beror på lokala uppfattningar och lösningar som brukas. Vilket medför en stor variation inom och mellan kommuner. Generellt sett så är uppfattningen inom skolan att det är den avvikande eleven som bär problemet, mer sällan anser aktörerna att det är faktorer i elevens omgivning som kan vara bärare av problemet. Det visar på att det kategoriska perspektivet är dominerande inom skolan, det vill säga svårigheterna är individbundna och behandlas genom korrigeringar av individen. Det visar sig också att aktörerna uppfattar det som att kraven ökat, ribban har höjts, genom bland annat ökad teoretisering, minskade resurser, högre elevantal med beteendeproblem och sociala problem. Vidare används särskiljande lösningar mer och mer, till exempel i form av stödundervisning och små undervisningsgrupper, motiverat med att underlätta för klassläraren och/eller att eleverna skall bli godkända på nationella prov eller bli godkända i kärnämnena. Dessvärre visar det sig att dessa små undervisningsgrupper allt som oftast blir permanenta och inte en lösning som fungerar kompensatoriskt, det vill säga tillfälligt för att höja kunskapsnivån på en elev för att därefter återföra den till klassen. (ibid.)

Vidare enligt Tideman et al. (2004:225-237) finns det aktörer som stödjer en inkluderande undervisning men också de som inte gör det. I studien redovisas både ett kritiskt och ett stödjande resultat i diskussionen. Som positivt med inkludering pekar Tideman et al. inte bara på vinsterna för barn i behov av särskilt stöd utan även på de positiva effekter det har för övriga elever. Det är bra för alla visar studien. Inkluderande undervisning ger en ökad förståelse för olikheter, ökad empati för de som har det svårt, ökad acceptans för olikhet vilket leder till mindre segregation, tillgång till specialpedagogik vilket kan gynna alla elever. Den kritiska inställningen förklaras genom att Tideman et al. belyser en allmän inställning till att problem i enskilda fall är för stora och i dessa fall är inkludering inget bra alternativ. Det framkommer att uppfattningen är att barn med stor problematik påverkar övriga barn negativt, de är störande och okontrollerbara, de sänker nivån på undervisningen i klassen. Dessutom bör känsliga normala elever skyddas från dessa annorlunda barn, det kan vara skrämmande med okontrollerbara beteenden vilket kan leda till att de känsliga normala barnen räds att gå till skolan. Ytterligare en uppfattning är att skolan är akademisk och inte en institution som skall ägna sig åt social fostran. Det finns de som anser att inkluderade barns behov styr vilket gör att övriga elevers akademiska behov åsidosätts. (ibid.)

Påverkan av färre resurser tar Tideman et al. (2004:135-138, 228-229) även upp. Det beskrivs hur situationen för lärarna har förändrats över tid. Deras arbetsbelastning har ökat med anledning av ökad arbetsinsats med eleverna men också att lärarna ålagts en mängd administrativa uppgifter, vissa som tidigare sköttes av annan personal. Detta kan enligt Tideman et al. härledas till neddragningar av ekonomiska resurser i skolan. (ibid.)

5 TEORI

5.1 Hermeneutiskt perspektiv

Jag har valt att utgå från det *hermeneutiska perspektivet* (Thomassen, 2005) i denna studie där jag undersöker hur lärarna beskriver sina undervisningsvillkor i praktiken. Mest framhävande är att denna teori skall hjälpa till att *tolka och förstå* ett fenomen, till skillnad från naturvetenskapliga teorier som vill förklara ett fenomen. Hermeneutiken menar att alla fenomen är beroende av den tid, plats och det rum det finns i. (ibid.) Applicerat på skolan skulle det gå att förklara det med att undervisningsvillkoren skapas av den kontext som finns i klassrummet vid en specifik tidpunkt och där faktorer såsom elever, lärare och miljö tillsammans utgör grunden för hur verkligheten är konstruerad just där. Enligt Thomassen (2005) är inte samspelet mellan människor något som sker endast mellan två personer utan även hur en grupp tillsammans skapar en egen kultur. Det är viktigt att lyfta fram det faktum att det enligt hermeneutiken inte finns endast en sanning. Olika sanningar framkommer genom att människor har olika förförståelse och kan uppfatta fenomen på olika sätt. Klassbakgrund och yrkeserfarenhet är exempel på sådant som påverkar vår förförståelse. En person uppfattar ett fenomen utifrån de kunskaper och erfarenheter han/hon har. En annan persons förförståelse gör att han/hon kan tolka fenomenet annorlunda. (ibid.)

Thomassen (2005) och även Langemar (2008:23-24) belyser att essentiellt för hermeneutiken och dess syn på förståelse är förförståelsen, förståelsehorisonten och den hermeneutiska spiralen. Förförståelse är en förutsättning för att kunna erhålla ny förståelse. Vi behöver förförståelsen i form av erfarenheter, teoretiska kunskaper och en tro på att vi vet hur något är. Till exempel måste vi språkligt kunna förstå varandra under ett samtal för att det i sin tur skall kunna ge oss ny förståelse. Horisonten för vår tidigare förförståelse förflyttas då den nya förståelsen erhålls. För att förstå helheten måste den delas upp i mindre delar och undersökas. Därefter kan de sättas samman igen till en helhet och då blir den begriplig. Enligt hermeneutiken kan förförståelse både vara något positivt och negativt. Langemar beskriver det som något positivt eftersom förförståelse är nödvändigt för att nå ny förståelse. Vidare förklarar Langemar att då språket är kulturellt påverkar det vårt sätt att se på verkligheten. Detta ger vid handen att en kvalitativ

tolkning av en text, som baseras på språket, påverkar vår tolkning. Vilket *kan* vara negativt. (ibid.)

5.2 Centrala begrepp

Centrala begrepp som kommer att användas i denna uppsats är *barn i behov av särskilt stöd* och *inkludering*. Vilken betydelse jag använder för dessa begrepp redogörs för härefter.

5.2.1 Barn i behov av särskilt stöd

Det finns enligt Skolverket (2008a:18) två sätt att se på begreppet barn i behov av särskilt stöd. Det ena kallar Skolverket för kategoriskt och det andra relationellt. Ur det *kategoriska perspektivet* ser man på ett barns svårigheter som individkaraktäristiska. Med detta menas att de svårigheter som ger upphov till särskilt stöd är en effekt av barnets begåvning, funktionshinder eller hemförhållanden. Med hjälp av diagnoser och avvikelser från de ”normala” barnen avgörs vilka svårigheter som finns. Detta perspektiv innebär också att det anses vara barnet som äger problemet och därför görs insatser direkt för det specifika barnet. Ser man istället ur det *relationella perspektivet* är det inte individspecifika svårigheter som det fokuseras på utan istället är det verksamhetens utformning och anpassning för att barnet skall uppfylla krav och mål som på förhand är uppställda. Enligt detta perspektiv är det skolan som äger problemet. (ibid.)

Definitionen av barn i behov av särskilt stöd som jag använder innefattar båda dessa synsätt som Skolverket redogör för, det vill säga det kategoriska och relationella perspektivet. Med andra ord menar jag alla barn i behov av särskilt stöd oavsett vem som anses vara bärare av problemet. Vid vissa tillfällen använder jag i texten benämningen *elever i behov av särskilt stöd* och vid andra *barn i behov av särskilt stöd*, jag åsyftar samma sak med dessa två benämningar. Definitionen är densamma.

5.2.2 Inkludering

Sett endast till ordets betydelse är inkludering enligt Nationalencyklopedin att ”låta ingå som del i viss grupp”[9]. Nilholm (2007:89-98), professor i pedagogik, redogör för hur begreppet inkludering berör det som inom svenska skolan benämns som barn i behov av särskilt stöd. Inkludering av dessa barn innebär att skolan skall anpassa sig till individen och dess behov och förutsättningar, inte tvärtom. Detta ger vid handen att skolan äger problemet, inte barnet. Vilket också hänger samman med benämningen av dagens skola som en skola för alla där det är skolans ansvar och uppdrag att inkludera alla barn. Förr skulle de avvikande barnen integreras i skolans verksamhet och idag skall barnens olikheter ses som en tillgång och en naturlig variation. Sedermera är alla barn lika mycket värda och skall också inkluderas på ett rättvist sätt. Nilholm

[9] inkludera. http://www.ne.se/sve/inkludera, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-03-30.

lyfter fram att begreppet inkludering blivit något av ett politiskt begrepp som används för att beskriva hur staten vill att skolan skall vara. För forskarna fungerar begreppet som ett redskap som används för att analysera hur skolan följer styrdokumenten. Inkludering kan med andra ord ha många betydelser enligt Nilholm, det beror på vilket perspektiv som utgås ifrån. (ibid.)

Även Haug (1998:19-22,56-61) beskriver hur innebörden och användandet av begreppet inkludering varierar stort. Bland annat kan inkludering förklaras med inkluderande integrering vilket innebär att till exempel elever i behov av särskilt stöd skall undervisas tillsammans med och socialiseras i gemenskapen av den klass eleven är inskriven i. Det som är grundläggande för detta är tron på social rättvisa och allas lika värde i ett demokratiskt samhälle. Vid inkluderande integrering ställs också krav på lärarna att de skall inneha den kompetens som de behöver för att undervisa alla barn. Enligt detta synsätt anses barn i behov av särskilt stöd vara ett socialt konstruerat begrepp vilket skapats av antagandet att inte alla barn har förutsättningarna att klara av den vanliga skolan. (ibid.)

En vanligt förekommande syn på inkludering är det som benämns som kompensatoriska lösningar, kompensatorisk inkludering eller särskiljande lösningar. Haug (1998:15-17) beskriver hur skolor idag många gånger använder sig av kompensatoriska lösningar för att stödja elever i behov av särskilt stöd. Det innebär, enligt Haug, att skolan diagnostiserar eleven och kartlägger de behov som finns. Sedan särskiljs eleven från klassen för att få specialundervisning, anpassad till behoven. Detta under de omständigheter då det anses vara omöjligt för läraren att genomföra detta inom ramen för klassundervisningen. Syftet är att höja elevens kunskap så pass mycket att eleven klarar av att återgå till sin klass och då vara på samma nivå som övriga elever. (ibid.)

Haug (1998:15-17) menar att stark kritik riktas gentemot den mycket vanliga kompensatoriska lösningen då detta är raka motsatsen till den eftersträvade inkluderingen i en skola för alla. Kritikerna menar att detta sätt att bemöta elevers särskilda behov överför problemet till eleven istället för att skolan tar ansvar för problemet. Eleven blir särbehandlad vilket kan innebära att metoden är stigmatiserande. För många barn innebär inte specialundervisning en möjlighet till kompensation för de svårigheter som föreligger. Kunskapsbristen hos elever med inlärnings-svårigheter är många gånger det som specialundervisningen baseras på och denna brist är oftast omöjlig att ta igen till den grad att eleven anses vara i samma nivå som övriga i klassen. (ibid.)

Min definition av inkludering grundar sig på både Haug (1998:19-22,56-61) och Nilholm (2007:89-98) där barn i behov av särskilt stöd skall ingå i den sociala gemenskapen i klassen för att efter sina egna förutsättningar utveckla sin sociala kompetens och bli en del av ett demokratiskt samhälle. Dessutom skall barn i behov av särskilt stöd erbjudas en likvärdig

utbildning som övriga barn i samhället, även detta efter sina egna förutsättningar. Inkluderingen skall ske på så sätt att barnet i behov av särskilt stöd får det stöd han/hon behöver för att bli en likvärdig klasskamrat samt att klara av att tillgodose sig så mycket kunskap som är möjligt.

6 RESULTAT OCH ANALYS

I denna del redovisar jag tematiskt resultatet från intervjuerna under olika rubriker som berör klassammansättningarna, lärarnas undervisning, stödet från speciallärarna, inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd, stödet från ledningen samt lärarnas önskemål om fler eller andra resurser. Respektive lärares upplevelser kommer inte att redovisas var för sig utan resultatet sammanställs efter mönster som uppstått under analysen av det insamlade materialet. För att kunna skilja klasserna åt har jag valt att ge varje klass beteckningen a eller b tillsammans med det år de tillhör, till exempel 1a och 1b.

6.1 Klassammansättningar

Lärarna har beskrivit att det i respektive klass arbetar en klasslärare samt en fritidspedagog alternativt förskolelärare. Klassläraren är den som har huvudansvaret och bedriver undervisningen. Fritidspedagogen alternativt förskoleläraren har fritidstid på schemat när det är till exempel halvklass, då arbetar de mycket med det sociala samspelet men även med övningar i anknytning till det som klassläraren undervisar om. Fritidspedagogen alternativt förskoleläraren finns även med under större delen av övrig tid och hjälper läraren. Det framkommer dock att fritidspedagogen alternativt förskoleläraren inte alltid finns med under skoldagen eftersom de också arbetar på fritids efter skoltid vilket innebär att deras arbetstider varierar under veckan.

Alla lärarna berättar om vilken elevsammansättning deras klass består av och det framkommer under intervjuerna att detta är något som på olika sätt påverkar lärarnas förutsättningar till att bedriva bra undervisning. Respektive klass elevsammansättning ställs upp i *Tabell 1* för att ge en överblick av hur dessa sammansättningar ser ut. Lärarna har beskrivit det totala antalet elever i varje klass, antal elever i behov av särskilt stöd samt antalet elever med åtgärdsprogram. Detta sammantaget visar på det som lärarna i respektive klass har beskrivit som behov de behöver ta hänsyn till i sin undervisning.

Viktigt att veta är att de olika kategorierna i vissa fall innefattar samma elever, men inte alltid. I många fall är det så att barnen i behov av särskilt stöd är desamma som de som har åtgärdsprogram, men det är inte nödvändigtvis så att alla elever med åtgärdsprogram är i behov av särskilt stöd och tvärt om. Antalet elever i de olika kategorierna kan därför inte räknas samman och därmed visa på det totala antalet elever som behöver någon form av extra stöd.

Tabell 1 ***Elevsammansättning och särskilda behov***

	Totalt antal elever i klassen	Antal elever i behov av särskilt stöd (%-andel av totalt antal elever i klassen)	Antal elever med åtgärdsprogram
klass 1a	30	2 (7%)	2
klass 1b	28	2-3 (7-11%)	4
klass 2a	27	10 (37%)	6
klass 2b	29	9 (31%)	4
klass 3a	22	4 (18%)	4
klass 3b	24	8 (33%)	8
Totalt	160	30-31 (19%)	28

Tabell 1: översikt av elevsammansättningarna särskilda behov och åtgärdsprogram

Det *totala antalet elever* i klasserna är endast i två av dem, båda i år 3, lägre än 25 stycken. De övriga fyra klasserna är stora klasser med ett elevantal närmare, eller exakt, 30 stycken.

Lärarna berättar att antalet *elever i behov av särskilt stöd* varierar från klass till klass, gemensamt är dock att alla klasserna har fler än en elev i behov av särskilt stöd. Denna kategori innefattar de elever som får stödundervisning hos speciallärarens i de ämnen de är svaga, men det är också de elever som behöver stöd av andra orsaker, både sociala och kunskapsmässiga, och behöver stöd i varierande form under dagen. Ett flertal av dessa elever har diagnosen ADHD och några av dem är utåtagerande. Det finns även ett flertal elever med outredda, men misstänkta, diagnoser samt en del elever som befinner i gränslandet med liknande problematik.

Alla lärarna har barn med åtgärdsprogram[10] i sina klasser, i 3b så många som 8. När lärarna berättar om dessa elever förklarar några av dem också vad ett åtgärdsprogram är. De beskriver det som en dokumenterad planering kring hur man skall jobba för att stödja de elever som är svaga i något ämne eller på något annat sätt är i behov av särskilt stöd. Det kan vara elever med problem i läs- och skrivinlärningen, matematik eller svårigheter som uppstår i skolmiljön eller i relationen med andra. Det framkommer dock att trots att det skall skrivas åtgärdsprogram för alla barn i behov av särskilt stöd finns det olika orsaker till att det inte alltid görs, det kan till exempel

[10] Kompletterande information: "Det är samtidigt en skriftlig bekräftelse på de stödåtgärder som ska vidtas och bidrar till att ge en överblick." (http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786, hämtad 2011-04-16)

bero på att läraren tror att föräldrarna skulle bli negativt inställda om det finns dokumentation som tar upp barnets svårigheter och det vill lärarna inte riskera eftersom det är viktigt att ha föräldrarna med sig under arbetet. Det finns också fall där läraren upplever det som onödigt då det är så pass tillfälligt att barnet är i behov av särskilt stöd och att de har en muntlig plan som fungerar. Det skall också påtalas att lärarna ibland känner sig motvilliga till att upprätta åtgärdsprogram som en följd av att behoven för ett specifikt barn inte är omfattande och åtgärdsprogram skapar merjobb för läraren. Alla åtgärdsprogram kräver uppföljning och eventuell omarbetning med 5-6 veckors mellanrum, detta tar tid i anspråk administrativt och det kan även vara svårt att hinna med alla möten som måste till med föräldrarna för att det skall bli riktigt.

6.1.1 Hur upplever lärarna sin klass?

För att få en bild av hur lärarna ser på kollektivet, det vill säga klassen, ställdes frågan till lärarna hur de ville beskriva sin klass. Så här sa en av lärarna i år 1.

> ”Jag har inte haft en sådan här klass förut. Det här är en fantastisk klass. Stor, men ändå lätt. De är snälla med varandra och det går att diskutera och prata om saker. Det är ingen som är utåtagerande. Det är ingen som får utbrott.” (lärare 1a)

Denna lärare jämförde sin nuvarande klass med tidigare erfarenheter och beskrev då hur hon tidigare har haft klasser som varit mycket mer krävande, där det har funnits flera som varit utåtagerande. Detta har märkts tydligt när det gått dåligt för de utåtagerande eleverna, eftersom de eleverna då har haft en förmåga att störa undervisningen på olika sätt. Hon fortsätter sin jämförelse med att berätta om sina tidigare erfarenheter med utåtagerande elever.

> ”De kräver och tar så mycket energi av mig och jag måste hela tiden parera och så har det inte varit i den här klassen. De kan bli pratiga, men - NU, nu är vi tillbaka! Frys tiden! Jag vill ha den här klassen, alltid!” (lärare 1a)

Vidare till klass 1b så beskriver läraren den som glad, arbetsvillig och att barnen är trevliga. Hon betonar hur viktigt det är att de är arbetsvilliga eftersom det ger mycket goda förutsättningar för hennes undervisning. Läraren upplever dem som en bra grupp men att det finns individer som tillsammans med andra reagerar på vissa sätt. Hon sammanfattar sin beskrivning med

> ”Frågar någon om jag har en bra klass så säger jag JA!” (lärare 1b)

Dessa två klasser i år 1 tillhör de klasser som har högst elevantal, men med minst andel barn i behov av särskilt stöd.

Klass 2a:s lärare beskriver sin klass som väldigt spretigt och förklarar det med att eleverna är så otroligt olika på många plan. Det är svårt att hitta en röd tråd menar läraren. Hon berättar också

att det finns flera starka elever, men också några väldigt svaga. Variationen däremellan är stor. Läraren säger

> ”Kunskapsmässigt är de spretiga. Socialt är de väldigt spretiga. Det blir aldrig ’nu gör vi det här, och det gick ju bra’.” (lärare 2a)

2b beskrivs av sin lärare som en ganska svår grupp. En orolig grupp. Det finns ett par stycken elever som påverkar hela klassen så det blir så. De barn som sticker ut, är alldeles för många enligt läraren. Vilket kan relateras till de negativa resultat som forskning visat på vid inkludering av barn med beteendesvårigheter (Kalambouka et al., 2010:370-379). För att bedriva en god undervisning och för att få möjlighet att finnas där för alla barnen i så stor mån som möjligt har de nu börjat dela upp klassen i två grupper, en mindre grupp på 6-7 elever med bland annat de som kräver extremt mycket uppmärksamhet och en stor grupp med övriga 21-22 elever. På detta sätt känner hon att hon på ett bättre sätt kan lägga sin tid på rätt saker och barnen har större chans att få sina behov tillgodosedda.

Klasserna i år 2 är likvärdigt stora, båda klasserna har en stor andel elever i behov av särskilt stöd. I 2a är det närmare 40% av klassen medan det i 2b är strax över 30%. Relateras dessa höga siffror med vad som enligt Skolverket (2008:78-80) krävs av en lärare för att den skall anses som kompetent kan det verka mycket svårt för dessa lärare att känna sig som kompetenta lärare. Detta skulle kräva att de klarar av att individualisera och anpassa undervisningen till alla elevers olika behov, utveckla goda och nära relationer till eleverna och kunna använda sig av flera metoder samtidigt. Med så många elever i behov av särskilt stöd i en klass med så högt elevantal verkar detta nästintill omöjligt.

När lärarna i år 3 skall beskriva sina klasser säger läraren i 3b:

> ”En underbar klass med fantastiska barn.. men några väldigt svåra, det går inte att komma ifrån. Men själva grundstämningen är väldigt bra.” (lärare 3b)

Hon berättar att det är några barn som är mycket svåra men att de andra eleverna i klassen inte verkar lida av det. Läraren upplever det som att de svårare barnen tycks vara jobbigare mot vuxna än mot de andra barnen i klassen. Läraren saknar också en stabil ledare bland klassens pojkar, vilket hon tror skulle kunna förändra klassen något. Men hon påpekar upprepade gånger att grundstommen i klassen är stabil, förstående och intresserade elever. Detta är hon övertygad om har en enorm betydelse för att klassen trots allt är en så väldigt bra klass.

Läraren i 3a talar om att klassen är en duktig grupp som har väldigt bra kunskaper. Läraren berättar att hon har haft en tydlig struktur från början och att eleverna vet vad som gäller, de vet vad som förväntas av dem och de känner sig trygga. Vilket stämmer överens med vad Boon och

Spencer (2010) beskriver som viktigt just vid inkludering. Läraren berättar att detta är väsentligt för att lektionerna skall fungera. Hon säger:

> ”Det uppstår konflikter mellan killarna av olika orsaker, men klassrumssituationen fungerar väldigt bra. Jag kan ha bra diskussioner med dem, de är inkluderade, de kan lyssna på varandra.. sen behöver de jobba mer på fria lekar och så.” (lärare 3b)

De båda klasserna i år 3 är som grupp mycket bra och kunskapsmässigt ligger de bra till. Men de elever i klassen som är i behov av särskilt stöd har flera ett avvikande beteende, några är utåtagerande, vilket gör att lärarna får lägga ner ett stort jobb under lektionerna på att dessa elever inte skall få en utagerande reaktion och därmed påverka övriga elever i klassen på ett negativt sätt. Bland annat är lektioner som innefattar fria moment, där eleverna väljer aktivitet själva eller friare grupparbeten, svårare för dessa barn. Vilket också påverkar lärarnas upplägg kring dessa, till viss del undviks friare moment beroende på hur dagsformen för dessa elever är. Detta för att underlätta för eleverna som är utåtagerande, eftersom det tar så mycket kraft från dem och kan fördärva resten av deras dag, men också för att undvika att eventuella situationer uppstår och blir jobbiga för de andra eleverna.

Överlag i alla klasserna uttrycker lärarna att de håller av eleverna i sina klasser, de gillar sin klass. Men när det kommer till de klasser som har flera elever i behov av särskilt stöd, vilka kräver väldigt mycket uppmärksamhet och tid av läraren, är det svårt för lärarna att bara se till det positiva med inkluderingen av dem. Ju fler inkluderade elever i en klass, desto mer tid försvinner från övriga elever i klassen, påtalar flera av lärarna. Dessutom bekymrar sig lärarna för de inkluderade barnens välmående när de inte får sina behov uppfyllda. I de flesta fallen vid inkludering infinner sig problematiken i det sociala samspelet, på raster och vid förflyttningar mellan platser. Det är där svårigheterna uppstår för många av dessa barn i behov av särskilt stöd som har sina behov förknippade till skolmiljön och relationer, inte till kunskaper.

6.2 Inkluderande undervisning

Alla lärarna anser att de bedriver sin undervisning på ett bra sätt, att lektionerna fungerar bra trots de mer eller mindre goda förutsättningar som finns i just deras klassrum. De känner alla att de når goda resultat och att eleverna utvecklas kunskapsmässigt. Lärarna upplever inte inkludering av elever i behov av särskilt stöd som något som påverkar de övriga eleverna på ett negativt sätt (jmf Kalambouka et al., 2007:370-379). Lärarna tror att det fungerar så bra eftersom att eleverna i undervisningssituationerna har något konkret att fokusera på, undervisningen sker i en strukturerad form, att lärarna själva ger tydliga och korta instruktioner samt att de bedriver gruppundervisning bland annat i form av gemensamma genomgångar. Enligt Boon och Spencer (2010) är lärarens metoder och strategier avgörande för att den inkluderande undervisningen

skall fungera och ge bra resultat (ibid.). Detta överensstämmer med vad lärarna berättar om sin undervisning och deras resultat kan antagas komma av att lärarna använder väl fungerade metoder i sin undervisning. Lärarna tänker alla även på att undervisningen skall läggas på en medelnivå för att så många elever som möjligt skall kunna följa med och förstå. Bäst fungerar det när klassen delas upp i halvklass. Då kan läraren lättare anpassa nivån på undervisningen samt får större möjlighet att hjälpa de elever som behöver. Detta kan sättas i relation till vad Boon och Spencer (2010) säger om vikten av att undervisa i mindre grupper, lärarna ser att undervisningen fungerar bättre då och ger goda resultat. Även Skolverket (2008:78-80) beskriver att små klasser ger bättre undervisningskvalité, med anledning av läraren har större möjlighet till individualisering.

Läraren i 2a berättar att hon inte upplever det som problematiskt att en del barn får andra övningar eller helt andra böcker anpassade efter deras egen nivå. Hennes elever ifrågasätter inte det. Hon funderar lite över vad det kan bero på och kommer fram till att det nog beror på hennes eget förhållningssätt som gör att barnen accepterar att det är så. Läraren menar att hon tror man kan lära eleverna att det kan vara olika, att det också är en form av rättvisa. Detta kan kopplas samman med det som Tideman et al. (2004:225-237) beskriver som en gynnsam effekt för de elever som inte är i behov av särskilt stöd vid inkludering, nämligen ökad förståelse och acceptans för olikheter. Läraren påpekar speciellt att hon anser det vara enkelt att nivåanpassa undervisningen när man arbetar med något som leder till en slutprodukt. Först håller hon en gemensam genomgång och sen skall eleverna producera något baserat på det som gåtts igenom. Läraren säger:

> ”Då är det inte så svårt att nivågruppera tycker jag, när de ska göra en produkt. Efterprodukter, när man har haft en genomgång, det är inte så svårt.” (lärare 2a)

Vidare berättar läraren att det är svårare när eleverna förväntas förstå något speciellt efter en genomgång, hon tar exempel som klockan eller multiplikationstabellen. Då behöver hon kunna fortsätta diskutera och förklara på ett anpassat sätt för de svagare barnen, som inte förstår så lätt i stor grupp. Men då krävs det att de som redan förstått kan arbeta vidare självständigt under tiden eftersom hon då har fokus på de svagare barnen. Hon försöker genomföra liknande fortsatta genomgångar i mindre grupp med de barn som behöver så ofta möjlighet ges.

6.2.1 Att gå lagom

Som redovisat ovan svarade alla lärarna initialt att de upplever att deras undervisning går bra. Men under intervjuernas gång framkommer även en annan syn på hur de upplever att undervisningen fungerar. Fyra av klasserna har ett stort elevantal vilket ger mindre tid till varje barn och mindre möjlighet till att hjälpa de som behöver. Att dela i halvklass menar lärarna är

mer eller mindre nödvändigt för att de skall få möjlighet att undervisa på ett sådant sätt att alla elever utmanas på sin nivå. I år 1 delar de upp i halvklass ganska ofta, medans det i år 3 är mindre vanligt. År 3:s halvklasstimmar är alldeles för få enligt lärarna. Det beror på att timplanen kräver fler lektionstimmar ju äldre barnen blir, dessutom saknas det i flera fall lämpliga lokaler att vara i under halvklasstimmarna. Vidare beskriver de att fler undervisningstillfällen i halvklass skulle kräva fler lärare i varje klass. Detta dilemma beskriver alla lärarna, men främst de i år 3. Dock uttrycker båda lärarna i år 2 att på grund av den storleken de har på sina klasser i kombination med de behov eleverna har i dessa klasser gör att de också skulle behöva fler halvklasstimmar.

I fyra av klasserna är 18% eller fler av eleverna i behov av särskilt stöd vilket lärarna beskriver gör det omöjligt för dem att tillgodose allas behov. De gånger lärarna vill lägga undervisningen på en högre nivå för att utmana eleverna, då kan det brisera och kaos kan utbryta.

> ”Det är frustrerande att man alltid ska ha den där mellannivån. För att ligga ungefär där de andra ligger. Ligger man på mellannivå är det för svårt för några och lite för lätt för andra. Det är som när man går på led med barnen. ’Va sakta ni går!’ och ’Gå fortare!’. Då måste man gå lagom, så det blir bra för alla.” (lärare 3a)

Alla lärarna berättar att de måste hitta en lagom mellannivå på undervisningen och att det kan vara mycket svårt att i framförallt de stora klasserna hitta en lagom utmanande nivå, då eleverna befinner sig på så olika nivåer och är så många. Balanseras det fel, blir också undervisningen drabbad eftersom syftet med lektionen kan gå förlorad och en del elever uppträder besvärligt som en direkt reaktion på lärarens undervisningsnivå.

Samma sak kan inträffa under individuellt arbete och arbete i friare form, till exempel när eleverna själva får välja arbete. Mestadels förklaras detta av att om nivån blir för hög eller för låg för de elever som är i behov av särskilt stöd, blir de frustrerade alternativt uttråkade och då inte längre klarar av att koncentrera sig. Detsamma händer då det uppstår för många valmöjligheter för vissa elever. De tappar kontrollen eller fastnar i ett läge som gör att de inte kommer vidare i sitt arbete.

Att hela tiden tänka på hur de svagaste följer med i undervisningen är inte det som lärarna upplever är svårast. Än svårare är att stimulera de starkaste eleverna samt sporra de elever som befinner sig i mitten. En av lärarna uttrycker det så här angående de starka eleverna.

> ”Det är egentligen det som är svårast tycker jag. Att de får något att bita i. Det finns för lite tid till det.” (lärare 2a)

Vidare förklarar läraren hur hon resonerar kring varför hon inte tycker det är svårast att tillgodose de svaga elevernas behov.

> ”För de som inte uppnår målen får ju sitt ändå på något sätt. Dem har vi ju en plan för.” (lärare 2a)

Läraren i 2b säger istället så här beträffande hur hon upplever att de ämnessvaga får för lite av hennes tid med anledning av de barn som är i behov av särskilt stöd av andra orsaker kräver så mycket av hennes tid.

> ”Det blir fel barn som man är vid – kunskapsmässigt!” (lärare 2b)

Hon förklarar det med att när elever med andra behov, som är ämnesstarka, pockar på hennes uppmärksamhet hela tiden, kan hon inte lämna dem helt eftersom de då stör de andra eleverna så pass att deras arbetsro blir drabbad. Det är just detta som kritiker mot inkludering hävdar, enligt Tideman et al. (2004:225-237). Att störande elever sänker undervisningsnivån och att skolan faktiskt är akademisk och inte en social institution.

I tre av klasserna finns elever i behov av särskilt stöd som är utåtagerande. Och i dessa klasser måste lärarna hela tiden förhålla sig till detta då det kan leda till skadegörelse, fara för andra och/eller fullständigt förstörd arbetsro i klassrummet. Flera av lärarna har dessutom elever i behov av särskilt stöd som har en förmåga att fastna, de kommer med andra ord inte vidare utan det krävs av läraren att denne är mycket engagerad i just denne elev så den fortsätter framåt i sitt arbete. Det kan också handla om elever som tar saker ordagrant och har svårt att acceptera om läraren ändrar sig. Om läraren sagt dagen innan att alla måste ha gummistövlar på sig när de går till skogen och eleven glömt sina. Då anser den eleven att den inte får gå med till skogen och kan inte riktigt släppa det som sagts. Liknande situationer kräver att läraren tar sig tid och diskuterar och förklarar för eleven. I vissa fall kan det innebära att eleven vägrar att till exempel följa med till skogen utan gummistövlar.

Lärarna beskriver hur det kan vara svårt att fokusera på sin undervisning när de hela tiden måste hålla kontroll på hur elever med beteendeavvikelser som till exempel utåtagerande, de som fastnar, vandrar runt i klassrummet eller säger opassande saker rakt ut vilket triggar igång övriga elever. I fyra av klasserna finns det minst en elev med utredd diagnos ADHD, det finns också elever i de olika klasserna som befinner sig i ett gränsland där lärarna uttrycker att det eventuellt skulle kunna ske en diagnostisering. För dessa barn beskriver lärarna att det är av stor vikt att hela dagen och alla dess moment är väl genomtänkta och att som lärare hela tiden vara förutseende inför dämpandet av eventuella situationer.

> ”Deras tankar går 1000 gånger snabbare än vad vi hinner tänka och vi måste tänka steget före, det är jättesvårt.” (lärare 3a)

Lärarna i år 1 upplever dock inte detta som något större problem i de klasser de har även om de har klasser med många elever. I klass 1a beskriver läraren att hon tror att det beror på att

eleverna i hennes klass är så goda klasskamrater, intresserade och positiva. Läraren påpekar dessutom att inte någon av hennes elever i behov av särskilt stöd är utåtagerande. Vilket också gör att om eleverna i behov av särskilt stöd reagerar på sitt individuella sätt drabbar det inte övriga elevers arbetsro. Däremot är det till och från ett stort problem i framförallt 3b, men också i 2b och 3a. I 2a uppstår andra problem vid undervisningstillfällena. Eleverna i den klassen har en stor spridning på både kunskaper och sociala förmågor. Det är flera svaga barn och det är lika många starka barn. Av de svaga barnen är det framförallt en som skulle behöva att läraren sitter med större delen av tiden för att ge barnet en god möjlighet att gå vidare i sin kunskaps-utveckling. De starkare barnen är det svårt att motivera till arbete stundtals. Dessa upplever läraren att hon skulle behöva sitta med för att jobba med svårare uppgifter som stimulerar deras kunskapsutveckling. När läraren pratar om undervisning i helklass säger hon att det är nästan omöjligt.

Lärarna är tydliga med att det inte är så att alla barn med till exempel diagnosen ADHD påverkar i klassrummet, det är högst individuellt och beror på hur just det specifika barnets svårigheter yttrar sig och hur övriga förutsättningar ser ut i klassrummet. Några av lärarna berättar också om att det finns flera elever som visar på beteenden som är signifikativa för Aspergers syndrom såsom svårigheter att tolka andra människor, avsaknad av empatisk förmåga, avvikande beteende som till exempel uttalande av sanningar som sårar andra osv. Framförallt påpekar en av lärarna att en av hennes elever ofta säger sanningar rakt ut till de andra eleverna som får dessa att bli ledsna och tappa självförtroende. Till exempel kan denne elev, som är mycket intelligent, kommentera en annan elevs arbeten negativt inför alla andra eller fråga rakt ut varför en elev är så röd i ansiktet när den läser högt för klassen. Detta gör att andra elever inte vågar redovisa av rädsla att bli kritiserade av den elev som säger dessa kommentarer rakt ut.

Främst är det de barnen som är utåtagerande som kan påverka gruppen under lektionerna. Dessa elever kan få utbrott, slåss och sparkas, kasta saker, skrika, springa iväg, välta möbler, uttrycka sig högst olämpligt osv. Vilket gör att lärarna med utåtagerande elever känner att de hela tiden måste ha dessa barn under uppsikt för att veta hur de i stunden fungerar. Det krävs välplanerade och strukturerade lektioner, inget får lämnas åt slumpen. Alla lärarna med utåtagerande elever beskriver vikten av rutiner, en fast form på dagen även om innehållet kan variera. De förbereder klassen på vad som skall hända under dagen, de lägger stor vikt vid att skapa en lugn och trygg stämning i klassrummet. Mer detaljerat beskriver några av lärarna hur de måste hålla genomgångarna, där kommande moment gås igenom, väldigt kort och tydligt. Blir de för långa så hinner någon tappa koncentrationen.

> ”Genomgången får inte bli för lång, men jag måste ändå berätta kort vad som gäller. Innan – plocka fram. När du håller på – gör det här. När du är färdig – gör det här. Klart!” (lärare 3a)

Detta kan leda till att genomgångarna ibland måste avslutas snabbare än tänkt vilket gör att de kanske inte blir så detaljerade som läraren önskar. Det i sin tur leder till att genomgången inte blivit så tydlig att alla elever förstår. Vet inte eleverna vad de ska göra tappar de koncentrationen och intresset för övningen. Det blir som en spiral där det ena ger det andra. En balansakt som hela tiden lätt kan tippa över åt fel håll om inte läraren är på alerten och agerar på ett till situationen passande sätt. Boon och Spencer (2010) talar om vikten av att använda sig av strategier vilket dessa lärare har. De är medvetna om när och varför vissa svårigheter och situationer uppstår vilket de också har en strategi för att undvika (ibid.) även om det inte alltid fungerar som de önskar.

6.2.2 Inkludering genom särskiljande

I skolan finns två stycken speciallärare som främst jobbar med stödundervisning för de elever som är svaga i något ämne. De arbetar på så sätt att eleverna i behov av särskilt stöd, matematik och svenska, lämnar sin klass för undervisning hos specialläraren i hennes rum. I vissa fall i mindre grupper, i andra fall en och en, beroende på vilka svårigheter som föreligger och hur många de är som är på samma eller liknande nivå. I de fall eleverna har stora svagheter träffar specialläraren eleverna ca 20-40 minuter regelbundet varje dag. Vissa elever träffar dock specialläraren någon gång i veckan bara, eller endast temporärt vid ett fåtal tillfällen för att komma igång med till exempel läsinlärningen. Lärarna uttrycker att de elever som går hos specialläraren inte skulle klara sig lika bra i sin kunskapsutveckling om de inte gick till specialläraren. Tiden finns inte för klasslärarna att sitta regelbundet i klassrummet och jobba individuellt med dessa barn på det sätt de behöver. Speciallärarna är nödvändiga, uttrycker lärarna, de kompletterar lärarnas undervisning i sådan hög grad att lärarna menar att de inte vet vad de skulle göra om denna möjlighet inte fanns för de elever som behöver. Detta överensstämmer med vad Haug (1998:15-17) beskriver som kompensatoriska lösningar för att stödja elever i behov av särskilt stöd. Först kartläggs elevens behov sen särbehandlas de genom att särskiljas från sin klass för stödundervisning hos specialläraren för att hjälpa dessa barn att höja sina kunskaper till godkänd nivå. Detta sker när det anses omöjligt för läraren att göra detta i klassrumsundervisningen. Enligt kritiken som Haug lyfter fram är denna metod stigmatiserande och Haug sätter kompensatoriska lösningar i motsats till inkludering, framförallt när den inte är endast tillfällig. (ibid.) Tideman et al. (2004:225-237) belyser detta sätt att se på svårigheter som det kategoriska perspektivet vilket är det som dominerar i skolan. Det kategoriska perspektivet

innebär att svårigheterna är bundna till individen och behandlas genom en förändring hos individen. (ibid.)

Lärarna berättar att de får hjälp av speciallläraren med andra delar kring barn i behov av särskilt stöd också. Bland annat hjälper speciallärarna till med en viss del av föräldrakontakten, de avlastar lärarna en del av deras arbetsuppgifter, som lärarna annars känner att de kanske inte skulle hinna med eller klara av. Det kan vara vid telefonsamtal, uppföljning av åtgärdsprogram och utvecklingssamtal. Men också att de finns som stöd för klasslärarna när de behöver diskutera den problematik som kan finnas kring inkludering av ett barn i behov av särskilt stöd, användning av hjälpmedel för desamma samt att fungera som en stödjande samtalspartner kring yrkesrollen när det är motigt. Speciallläraren lyssnar till och bekräftar läraren, men kan också finnas där för att uppmuntra läraren i dennes arbete och lyfta fram det som läraren gör för att förbättra vissa situationer. Speciallläraren fyller en viktig funktion i arbetslaget. Om dessa samtal inkluderar en reflektion eller diskussion om yrkesetiska ställningstaganden framgår inte tydligt men kan anas i lärarnas kommentarer. Om så är fallet kan det sättas i paritet till vad Tornberg (2006:179-192) hävdar om att det saknas en etisk och moralisk diskussion mellan berörd personal kring inkludering i en skola för all personal. Om lärarna här tillsammans med specialpedagogen för liknande diskussioner så motsäger det vad Tornberg påstår, det vill säga att etiska och moraliska diskussioner om inkludering saknas. Vilket skulle kunna innebära att lärarna inte bara går på känsla för vilka metoder som kan prövas när en annan inte fungerar, såsom Hejlskov Elvén (Drewsen, 2011a:16-17) menar är vanligt förekommande.

Endast en av lärarna reflekterar över att det är en särskiljande åtgärd att separera en elev i behov av särskilt stöd från klassen. I denna lärares klass var det så mycket svårigheter kring några elever att de till slut var tvungna att avskilja dem helt från sin klass för att det överhuvudtaget skulle gå att genomföra en lektion. Det var elever med utåtagerande beteende, som till slut blev en fara för de andra eleverna. Viss forskning pekar också på detta, rent hypotetiskt, att fullständig inkludering av elever med stora beteendesvårigheter inte alltid går eller bör göras om man vill försäkra sig om att övriga elever inte blir negativt påverkade (Kalambouka et al., 2010:370-379). Läraren påpekar att hon är medveten om att det var bevis på att inkludering inte fungerade. Men beslutet om att dessa två elever skulle gå i en egen grupp tillsammans med en tillsatt resurs var nödvändig. I dagsläget är dessa två barn dock tillbaka i klassen igen och det fungerar förvånansvärt bra, enligt läraren. Vilket hon och övrig personal i klassen jobbar mycket för att det också skall göra fortsättningsvis. Det läraren beskriver kan jämföras med vad Nilholm (2007:89-98) hävdar om att i en inkluderande skola för alla kan inte särskiljande räknas in.

Separeras eleven från sin ordinarie klass belastas eleven med problemet istället för att skolan tar ansvar för problemet och anpassar sig. Då är det inte inkludering. (ibid.)

För övrigt vad gäller den stödundervisning som speciallärarens håller i, separerat från övriga i klassen, är det inget lärarna benämner som exkluderande. Lärarna påstår visserligen inte heller motsatsen, att det är inkluderande. Men lärarna för inte fram att detta skulle vara något negativt, tvärt om, beskriver de bara det som positivt för barnen som får den hjälp de behöver för att klara målen i de ämnen de är svaga. Lärarna ger en bild av att det inte kan lösas på annat sätt med de förutsättningar som finns. Detta resonemang överensstämmer med Haugs (1998:15-17) gällande kompensatoriska lösningar. De elever som är i behov av särskilt stöd och lärarna inte anser sig kunna tillgodose under sina undervisningstillfällen skall kompenseras hos speciallärarens. Forskningen visar dock på att de elever som skall kompenseras ofta har inlärningssvårigheter och deras kunskapsbrister oftast är omöjliga att ta igen, de kommer aldrig ifatt sina klasskamrater. Detta leder till att den kompensatoriska lösningen blir permanent och då är den inte inkluderande. (ibid.) Tornberg (2006:179-192) belyser också de kompensatoriska lösningarna men ur ett yrkesetiskt perspektiv. Ur detta perspektiv ses denna lösning som ett eventuellt resultat av resursfördelningen i skolan, vilken förhindrar lärarnas möjligheter att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Det görs prioriteringar mellan enskilda elevers behov men också mellan gruppen och individens behov. Vilket sammantaget utgör ett moraliskt dilemma för lärarna som vill barnens bästa. (ibid.)

6.3 En skola för alla

När lärarna pratar om en skola för alla är de tydliga med att det är något absolut värt att sträva efter, de är alla med på idén. Men i nästa andetag säger de också att det är en vision, en god tanke, en utopi som inte är verklig i dagens skola. Detta är i linje med det som Persson (2007:8) och Haug (1998:60-61) påstår om en skola för alla. Lärarna anser att en skola för alla är omöjlig under de förutsättningar som finns. Två av lärarna uttrycker det så här.

> ”Att ge varje barn.. det låter väldigt fint” (lärare 2b)

> ”I den bästa av världar vore det nog alldeles utmärkt. Men har du 28 stycken vanliga barn som är lagom lågmälda när de ska jobba, så är det bara en utopi. Det är ju det. Jag menar, du kan inte hålla på och differentiera alla.. det är viktigt att vi har det här gemensamma för det drar med dem som har det lite svårare för sig samtidigt som det utvecklar de som har tänket.” (lärare 1b)

Det är tydligt att lärarna vill alla barnen väl, men precis som Tornberg (2006:179-192) förklarar är det en komplex uppgift att veta vad som är barnets bästa. Huruvida läraren skall utgå från kollektivets eller den enskilda elevens bästa är en svår balansakt. Detta yrkesetiska ansvar skulle underlättas av en levande diskussion kring etik och moral i samband med inkludering. (ibid.) Sett

enskilt till inkluderande undervisning och nivån den bör ligga på berättar en av lärarna att hon tycker det är viktigt att lärarna ser till kollektivet, eftersom gruppfokuserad undervisning hjälper dem som har det svårare. De starkare eleverna drar med sig de svagare och de starkare utvecklas också. Läraren påpekar att det motsatta som de hållit så högt genom åren idag är omdiskuterat. Detta kan liknas med det som Haug (1998:35-37) tar upp angående undervisningens förändring från grupporienterad till individorienterad i och med Lgr 80 samt att detta är en förutsättning för inkludering (ibid.). Läraren menar att individorienterad undervisning nu ifrågasätts och att undervisa kollektivet är aktuellt igen. Att individualisera undervisningen, till exempel genom individanpassade läxor, tar enormt mycket tid från lärarna. Tid som de inte har.

Endast en av lärarna upplever att hon faktiskt kan säga att i hennes klass är det en skola för alla där både gruppen och individernas behov tillgodoses. Men hon beskriver det som en lyckoträff, att sammansättningen av elever har fallit så väl ut att det fungerar, även med inkluderingen. Hon har erfarenheter från tidigare klasser där det inte fungerat alls lika bra. Läraren hävdar att hon arbetat efter samma grundstruktur där hon främst strävar efter att ge eleverna en strukturerad och trygg vardag, att göra miljön i klassrummet till deras och anpassa den efter de behov som finns i klassen. Vidare berättar läraren också om hur högt hon värderar att ha en god relation till barnen, att ha en dialog med dem och hur grundläggande det är för att undervisningen sen skall fungera. Detta är helt i linje med vad Boon och Spencer (2010) hävdar. Att känna barnen väl är en förutsättning för att se deras riktiga behov och i vilka situationer svårigheter uppstår. Har lärarna en god relation till eleverna kan de också arbeta inkluderande på ett bra sätt. (ibid.) Läraren upplever också att i och med att det i den här klassen är så få konflikter och andra situationer som tar av hennes tid och kraft att det är en av anledningarna till att hon också hinner och orkar individualisera sin undervisning, att tänka på större pedagogiska frågor och reflektera över sin egen undervisning. Vilket med tidigare klasser inte har gått i samma utsträckning.

6.3.1 Ett omöjligt uppdrag?

Lärarna berättar att det är allt annat än lätt att stå som ensam lärare i klassrummet med 25-30 elever och undervisningen skall individualiseras, alla elever skall få möjligheten att nå sin högsta potential, alla ska nå målen. Dessutom skall eleverna lära sig fungera tillsammans med sina klasskamrater på ett bra sätt, för att socialiseras till goda demokratiska samhällsmedborgare med en fri vilja. Kraven, eleverna och behoven är många, lärarna är få. Beroende på hur klassen är sammansatt finns det enligt lärarna olika möjligheter för dem att utföra uppdraget om en skola för alla. Lärarna är medvetna om sin roll som ledare och hur viktigt det är hur de förhåller sig, agerar och reagerar. Flera av dem talar om hur viktigt det är att vara närvarande i klassrummet,

att finnas där både fysiskt och mentalt. Det går inte att som i en del andra yrken, ha en dålig dag och gå på halvfart.

> ”Jag känner att har man valt det här jobbet så går man in i klassrummet och då är det du och eleverna.” (lärare 3a)

De är alla medvetna om att de har huvudansvaret för eleverna och deras kunskapsinhämtning samt huruvida eleverna fungerar tillsammans med sina klasskamrater och övriga vuxna. Men, de upplever också att det i vissa fall är ett omöjligt uppdrag och då är det viktigt för dem att kunna känna sig nöjda med vad de gör ändå. De gör vad de kan och det måste ibland räcka. Att inkludera ett, två eller tre barn i behov av särskilt stöd är ingen omöjlighet, det kan fungera riktigt bra tycker alla. Men att inkludera fem eller tio barn i behov av särskilt stöd är mer eller mindre omöjligt, framförallt när detta gäller elever med beteendeavvikelse, såsom utåtagerande. Då upplever lärarna det som att de inte har tillräckligt goda förutsättningar till en inkludering som borgar för en skola för alla. Allt som oftast återkommer lärarna till svårigheter med inkludering när de har utåtagerande elever i klassen vilket skulle gå att härleda till den slutsatsen som Kalambouka et al. (2010:370-379) kommit fram till, nämligen att vid inkludering av elever med emotionella, sociala och beteendesvårigheter finns det en risk för negativ påverkan på övriga elever i klassen som inte är i behov av särskilt stöd (ibid.).

6.3.2 Arbetslaget – ensam och tillsammans

När lärarna pratar om sina elever är det med värme och engagemang. Lärarna beskriver olika situationer när det inte går bra i klassrummet av olika orsaker relaterade till eleverna. Berättelserna vittnar om hur läraryrket är så mycket mer än att undervisa i ett ämne. Det handlar om att läraren hela tiden skall ge sitt yttersta för allas välmående och de skall inspirera och se alla barn. Lärarna berättar om hur dåligt de själva mår när det inte fungerar bra i klassen. Hur de rannsakar sig själva om och om igen för att komma på om och hur de kan göra bättre. De belastar sig själva med skuld när de inte lyckas få ihop dagarna på det sätt de önskar för alla elevers skull. Men också hur de är tvungna att lägga det åt sidan och försöka se det som är positivt.

> ”Det är ett jobb där man känner sig otillräcklig hela tiden om man fokuserar på det.” (lärare 3a)

Lärarna ger alla uttryck för en frustration att inte ha de förutsättningarna de behöver för att bedriva en skola för alla, att hinna se alla barnen. De upplever att när det blir problematiskt, svårt eller jobbigt för dem som lärare, då förväntas de lösa det själva alternativt tillsammans i arbetslaget. Men de säger att det inte går i längden, ibland sitter alla i arbetslaget i samma sits och då orkar man inte stötta varandra så mycket som behövs. Lärarnas uppdrag att anpassa

undervisningen till alla elevers behov och förutsättningar (Skolverket, 2006) är svårt att genomföra och trots att lärarna och skolan i stort skall utföra det tillsammans upplever lärarna att de står ensamma i det. Lärarna betonar vikten av ett bra och stöttande klimat i arbetslaget för att klara av det i arbetet som är svårt och tungt att bära själv.

> ”Man måste lära sig att kunna prata om det och i vissa arbetslag kan man det och i andra kan man inte det. Det kan utvecklas i ett arbetslag också, att man är öppna med varandra. Det är klart, det får inte bli att man bara sitter och klagar varenda rast eller varenda gång man har arbetslagsmöte. Det blir för tungt då.” (lärare 3a)

Lärarna ger uttryck för att vilja stötta varandra och få stöd, men också att det är viktigt att vara medveten om när de andra inte orkar vara stödjande. Det krävs en rak kommunikation dem emellan, men också en förståelse för varandras situation. Några av lärarna beskriver öppet att de känner sig svikna, för barnens räkning, inte sig själva i första hand. Svikna av beslutsfattare, budgetar och ibland orimliga styrdokument. Vilket kan sättas i relation till att aktörer inom skolan upplever att kraven på skolan har ökat medan resurserna minskat (Tideman et al., 2004:135-138, 228-229). Lärarna är de som finns där i klassrummet, det är upp till dem att genomföra sitt uppdrag oavsett vilka förutsättningar som finns.

> ”Det är det här man har satsat, de här barnen. Kommunen och staten.” (lärare 2a)

Ett citat som talar för sig självt. Trots att lärarna emellanåt kan känna att de misslyckas, att det är för svårt, är det så att de också måste känna att så länge de har gjort allt som står i deras makt att göra så måste de vara nöjda med det. De kan inte låta sig knäckas utan de måste hela tiden gå vidare. Lärarna beskriver det som att en ny dag betyder nya tag, för barnens skull. Lärarna tar stöd av varandra inom arbetslaget, uppmuntrar varandra och diskuterar hur de skulle kunna göra annorlunda, vad som fungerar, vad som inte fungerar osv. När ett arbetslag fungerar bra är de också ett stort stöd vid jobbiga perioder. Tornberg (2006:179-192, 203) tar upp i sin forskning att en diskussion kring de moraliska och etiska dilemman som uppstår är mycket viktig. Framförallt när det gäller de dilemman som lärarna ställs inför balanseringen av den enskilde elevens behov kontra kollektivets behov. För att skapa en skola för alla är yrkesetiska samtal en förutsättning. (ibid) Det lärarna beskriver som misslyckanden handlar ofta om just detta. Hur de känner att de inte lyckas då de måste prioritera en enskild elevs behov framför kollektivet eller än vanligare att de måste prioritera klassens behov framför den enskilde elevens behov. Lärarna upplever det ofta som att det är något eller några barns behov som hamnar i skymundan.

När känslan av otillräcklighet eller misslyckande infinner sig berättar några av lärarna hur viktigt det är med erfarenhet. De lyfter fram att med erfarenhet kommer det också en större självdistans. Lärarna beskriver att det är lättare för erfarna lärare att sätta aktuell problematik i relation till de

förutsättningar som finns. Lärare med erfarenhet kan se på de svårigheter som uppstår ur ett utifrånperspektiv.

> ”Har man jobbat i några år och haft klasser som är jobbiga då vet man att det inte är mig det beror på. Alltså då vet man att det inte är jag som person eller lärare.” (lärare 3a)

Lärarna måste klara av att inte skuldbelägga sig själva för mycket när det går sämre för annars menar de att det endast skulle göra situationen värre. Dessutom menar lärarna att de behöver kunna se tillbaka på besvärliga perioder och reflektera över positiva förändringar. Lärarna kan backa lite och tänka att de är bra, att de har gjort allt de kan, och bestämma sig för att vara nöjda med det.

> ”Jag är nöjd med att jag inte knäcktes. Jag är nöjd med att det har vänt tillbaka.” (lärare 3b)

Oavsett vilka svårigheter som föreligger så beskriver alla lärarna olika situationer i sina klasser där det inte har gått bra. En del i sina nuvarande klasser, en del i klasser från tidigare årskullar. De har alla erfarenheter från inkludering i en skola för alla som inte fungerat som det skall enligt styrdokumenten eller som de själva önskat. Persson (2007:8) beskriver hur skolan och dess personal antar en utmaning när de sätter som målsättning att skapa en skola för alla. Det syns tydligt i alla lärares frustration att utmaningen många gånger är alldeles för svår och dessutom är det allt för ofta *skolan* egentligen betyder *lärarna* när det kommer till vem som bär största ansvaret vid de gånger det inte går bra.

6.4 Stöd och resursfördelning från ledningen

På frågan vad ledningen gör då lärarna beskriver sina behov tvekar flera av dem. Generellt verkar det vara så att lärarna upplever det som att det tar för lång tid innan de får en reaktion från ledningen som leder till någon form av aktion. Ledningen agerar med att erbjuda samtal med handledare. I något enstaka fall har resurser i form av personal tilldelats. Men det framgår att ledningen i de flesta fall anser att arbetslaget skall diskutera olika lösningar och förändringar som förbättrar deras situation i klassrummet.

De lärare som har blivit erbjudna handledning, av utomstående pedagog eller psykolog, har upplevt det positivt att ledningen ser att det finns ett behov och att de försöker vara behjälpliga. Men de handledarträffar de har fått har inte gett lärarna så mycket alla gånger att de tyckt det varit värt tiden. De har fått en del tips som lärarna använt sig av, bland annat när det gäller placering i klassrum och matsal av berörd elev, möblering och struktur på dagsupplägg. Dock har det kunnat vara kunskaper som redan finns hos läraren och många gånger upplever lärarna att handledarna inte har kunskap om hur klassrumssituationen ser ut utan de gör en bedömning efter att ha träffat barnet utanför klassrummet, inte tillsammans med övriga elever i den vanliga

skolmiljön. Det händer också att handledaren överhuvudtaget inte har träffat det berörda barnet utan helt utgår från det som läraren berättar. Dessutom sätter inte handledarna det berörda barnets behov i relation till eventuella övriga inkluderade barns behov. Vilket gör att det i praktiken kan vara enormt svårt för lärarna att använda sig av de tips de får eftersom det kan vara många som har på olika sätt krävande exklusiva lösningar. Till exempel kan ett tips vara att placera eleven i ett hörn för att hon/han inte skall bli störd av de övriga eleverna. Vad gör man om man har fem elever som behöver det? undrar de då. Klassrummet har bara fyra hörn. Eller att handledaren anser att läraren skall jobba med poängsystem där man efter dagens slut sitter tillsammans med berörd elev och går igenom dagen i ca 15-20 minuter. Det blir ogenomförbart för en lärare att göra med flera barn varje dag. Vilket gör att lärarna inte tycker att handledningen tillför dem någon hjälp, det tar bara av deras redan knappa tid och ger dem information om sådant de redan känner till. Detta kan liknas de problem som Skolverket (2008:78-80) beskriver som en av paradoxerna gällande åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd. Där påpekas att många åtgärdsprogram, framförallt för utåtagerande barn, är baserade på bristfälliga utredningar. Detta då problematiken som föreligger tas ur sin kontext och problemen reduceras. (ibid.) Lärarna påpekar att handledarna inte finns i klassrummet och observerar vid flera tillfällen innan de kommer med tips och råd om hur lärarna bör göra i klassrummet.

Några av lärarna berättar också att de egentligen inte vet på vilka grunder resurser i olika former fördelas. Hur ledningen resonerar kring och bedömer olika lärares behov är oklart. Är det den som ropar högst eller den där föräldrarna hör av sig till ledningen med klagomål eller är det där behovet är som störst? Det är inget som ledningen har förmedlat till sina lärare på ett tydligt sätt. Hjörne och Säljö (2008:23) belyser det komplexa med beslutsprocessen kring fördelning av resurser. Det språkliga framförandet är enormt viktigt för att argumentera för det behov som finns. Den som kan synliggöra sitt behov bäst är också den som troligtvis blir hjälpt. (ibid.) I detta menar Haug (1998:49-55) att diagnoser och åtgärdsprogram är ett effektivt sätt att språkligt visa upp behoven (ibid.).

Ett önskemål från en av lärarna som framkommer är att specialläraren knuten till de olika klasserna skulle göra någon form av översikt innan beslut togs av ledningen innan de fördelar eventuella resurser. Specialläraren i sin profession skulle tillbringa tid i varje klass och med sin kunskap kunna bidra till en bra bedömning av vilken klass som skulle prioriteras. Ingen av de andra lärarna tog upp något som berörde konkreta förslag till hur bedömningen skulle kunna gå till.

Något som de flesta av lärarna talar om är hur viktigt det är för dem att ledningen lyssnar till dem och inte avfärdar deras problem när lärarna söker stöd hos dem och beskriver sin situation i

klassen. Om ledningen visar att de tar lärarens ord på allvar och tror på det lärarna säger istället för att avfärda deras berättelser som gnäll, stärker det lärarna som känner att de har ledningen på sin sida. Det är inte alltid lärarna upplever det som att ledningen har förtroende för att lärarna gör allt i sin makt för att förbättra situationen. För lärarna är det viktigt att känna att ledningen har förtroende för dem och stödjer dem i svåra situationer.

6.4.1 Vad lärarna önskar

Om lärarna fick möjlighet att förändra något som skulle ha en positiv inverkan på deras förutsättningar har de tagit upp lokaltillgången, färre elever, lokalernas utformning, antalet lärare i klassen och extra resurser i de klasser som har framförallt utåtagerande barn. Det är ingen av lärarna som nämner att vissa elever skulle exkluderas från klassen. Utan det är önskemål som rör miljö, lärartätheten, elevantalet och stöd i det sociala samspelet för vissa elever som uttrycks.

> ”Då skulle vi vara fler. Man skulle vara färre barn. Jag tycker det händer något när de blir.. min förra klass var 22. Det är en himla skillnad med de där 5 till. Fler vuxna och färre barn. Man skulle vara fler lärare.” (lärare 2a)

Läraren säger att om de vore en lärare till i klassen så skulle det lättare gå att bedriva undervisning i mindre grupper. Det skulle ge större möjligheter till att fånga upp de barnen som inte förstår till exempel efter en gemensam genomgång och dessutom skulle de ge fler och bättre tillfällen att individualisera för alla elever, även de starkare eleverna. Med två lärare skulle de kunna ge dem något bra som stimulerar dem och för dem vidare. Dessutom pratar läraren om att det skulle ge bättre tillfällen till diskussioner när de är i en mindre grupp. Detta är precis den lösningen som de gjort på en skola i Sollentuna (Drewsen, 2011b:18-19) och där anser lärarna att deras förutsättningar till en inkluderande skola för alla är goda. I denna skola i Sollentuna har de också slutat med stödundervisning utanför klassrummet, vilket frigjort speciallärarna som nu kan vara i klassrummet istället vid behov. Denna skola är noga med att det är skolan som äger problemet när det gäller barn i behov av särskilt stöd. (ibid.)

Flera av de andra lärarna nämner fler halvklasstimmar som något önskvärt. Helt i linje med den forskning som Boon och Spencer (2010) baserar sina praktiska undervisningsmetoder på. De hävdar att möjligheten att kunna undervisa i mindre grupper är en förutsättning för inkluderande undervisning. (ibid.) Lärarna säger att halvklasstimmar skulle vara det absolut bästa, men återigen en förutsättning som inte finns då det faller det på att det skulle kräva flera lärare för att bedriva undervisning i båda halvklasserna samtidigt. Lärarna lyfter fram att de visserligen har en fritidspedagog alternativt förskolelärare som hjälper till i klassen och lärarna betonar att dessa är duktiga och gör väldigt bra lektioner för barnen. Men, när lärarna pratar om halvklasstimmar syftar de ofta på att bedriva undervisning i två grupper samtidigt. Timplanen styr att de inte kan

dela upp i halvklass där den ena gruppen har fritidstid medan läraren håller i undervisning. Då tappar klassen sin undervisningstid de är berättigade till. Detta är anledningen till att de anser sig behöva mer än en fritidspedagog alternativt förskolelärare i klassen, även om denne är viktig för klassen och läraren på andra sätt. Lärarna är noga med att inte förringa det arbete som fritidspedagogen alternativt förskoleläraren gör i klassen.

Lokalerna för två av klasserna är utformade på ett sätt som gör det svårt att ha lektioner i helklass. Ett av klassrummen är uppdelade i två rum med dörr emellan. Undervisar läraren i helklass måste hon stå i dörröppningen mellan rummen för att alla elever skall ha en chans att se och höra henne när hon talar. Detta försvårar undervisningen i helklass mycket. I den andra lärarens klassrum är det ett väldigt litet klassrum som blir trångt och svårmöblerat vilket har effekten att det är svårt att anpassa platserna efter de behov eleverna har. För tre av klasserna handlar det om bristen av lokaler att vara i vid uppdelning av klassen. Det finns rum utöver klassrummen men de är ofta upptagna av Sva-lärarna[11], modersmålslärarna eller förskoleklassen som ofta har halvklass. Dessutom jobbar de i dessa tre klasser med läsgrupper enligt en specifik läsinlärningsmetod där de regelbundet delar upp alla klasser i mindre grupper och då också behöver de extra rummen för detta.

Mer tid till planering är även något som lärarna tar upp. Som det är nu så hinner vissa knappt med sin undervisningsplanering eller den planering de behöver göra med den fritidspedagog alternativt förskolelärare som också arbetar i klassen. Väldigt mycket av den tid de inte befinner sig i klassrummet tillsammans med eleverna går åt till administration. Då gäller det bland annat åtgärdsprogram, dokumentation, skriva veckobrev och svara på mejl från föräldrar. Vissa lärare tillbringar dessutom mycket tid till att regelbundet informera och rapportera till föräldrar gällande deras barn men också telefonsamtal eller mejlkorrespondens med ledningen och/eller föräldrar vid situationer som uppstår under dagen. Lärarna uttrycker hur dessa arbetsuppgifter tar mycket av deras tid. Tid som de hellre velat lägga på planering av sin undervisning. Upplevelsen av att de administrativa uppgifterna numer upptar en stor del av lärarnas tid överensstämmer med vad Tideman et al. (2004) belyser. Lärarens roll har förändrats över tid enligt forskningen som visar på att lärarens arbetsbörda har ökat. Bland annat har administrativa uppgifter som förr gjordes av annan personal nu lagts på lärarna. Dessutom har arbetsbelastningen med eleverna ökat. (ibid.)

En av lärarna påpekar också vikten av att tillsammans med den fritidspedagog alternativt förskolelärare regelbundet diskutera och reflektera kring hur de skall förhålla sig på ett samstämmigt sätt till eleverna. Då gäller det främst att det är nödvändigt att ha en gemensam

[11] Lärare i svenska som andraspråk

strategi om hur inkluderingen skall ske och bemötande och agerande kring de utåtagerande eleverna. Läraren betonar hur svårt det blir om de två som arbetar tillsammans i klassrummet inte har samma syn på det. Men hon berättar också om när de har en gemensam strategi och syn på inkludering så fungerar det mesta väldigt mycket bättre i klassrummet. Att nå dit kräver dock tid för läraren och fritidspedagogen alternativ förskoleläraren att samtala om detta regelbundet. Detta är ett bra exempel på vad Boon och Spencer (2010) framhäver som grundläggande för en god inkluderande undervisning. Att de vuxna som arbetar i klassrummet skall ha en gemensam strategi och vara överens om vilket sorts bemötande samt vilka regler som skall råda i klassrummet, detta för att ge barnen en trygg och stabil vardag under skoldagen. (ibid.)

6.5 Sammanfattning

Överlag anser lärarna att deras undervisning inte påverkas direkt av det faktum att det finns elever i behov av särskilt stöd som är inkluderade i klassen. Lärarna anser inte heller att kunskaperna klassen erhåller blir sämre på grund av detta. Detta överensstämmer med presenterad forskning som visar på just att det vid inkludering av elever i behov av särskilt stöd inte har en negativ påverkar på de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Dock framgår det också av lärarna att de flesta av dem tror att de skulle kunna höja kunskapsnivån hos flera elever om de bara fick möjlighet. Men möjligheterna försämras då de inte har tid för alla elever, bland annat med anledning av all den tid och fokus lärarna måste lägga på de elever som är i behov av särskilt stöd. Framförallt gäller detta då eleverna är utåtagerande på något sätt. Att det blir svårare för elever i behov av särskilt stöd beror enligt lärarna på bland annat det höga antalet elever som finns i varje klass och att lärartätheten ställs inte i proportion till hur stora extra behov det finns i klassrummet. Dessutom kan klassrumssituationen förvärras på grund av dåligt anpassade lokaler eller bristen på lokaler för att kunna dela upp klasserna i mindre grupper. Vidare är den faktor att lärarna anser att halvklasstimmarna i varje klass borde vara fler eftersom detta är ett bra sätt att bedriva god undervisning på. Det blir mer tid för alla barn och lärarna kan differentiera undervisningen något mer, vilket de ska jobba med enligt styrdokumenten.

7 DISKUSSION

Syftet med denna studie är att ur lärarnas perspektiv få en fördjupad förståelse för lärarnas möjligheter att i praktiken undervisa på ett sätt som tillgodoser alla barns individuella behov i en klass. Jag utgår i min diskussion från de frågeställningar som jag ställt initialt, det vill säga:

- Hur anser lärarna att förutsättningarna för en undervisning anpassad till alla elever ser ut i praktiken?

- Vilka reella förhållanden anser lärarna möjliggör respektive hindrar en inkluderande undervisning?

De upplevelser som lärarna har delat med sig av ger en fördjupad förståelse för hur lärarnas möjligheter att i praktiken undervisa på ett sätt som tillgodoser alla barns individuella behov i en klass ser ut. Lärarna har beskrivit de förutsättningar som finns och hur dessa oftare hindrar än möjliggör deras möjligheter till att skapa en skola för alla och bedriva en inkluderande verksamhet. Att lärarens roll i en skola för alla är komplex framgår av både litteratur och tidigare forskning som redogjorts för i denna studie. Detta bekräftas också av mitt resultat.

Vad som blivit tydligt för mig är att förutsättningar såsom stort elevantal samt att elever i behov av särskilt stöd inte enskilt är något som upplevs som ett hinder av lärarna för att undervisa på så sätt att alla elevers behov kan tillgodoses. Dock är *kombinationen* av ett *högt elevantal* och framförallt ett *flertal elever i behov av särskilt stöd* inom en och samma klass något som hindrar lärarens möjligheter till att bedriva en skola för alla. Lärarna är ensamma i sin undervisande roll i klassrummet och att tillgodose alla elevers enskilda behov utefter deras individuella förutsättningar. Hänsyn skall tas av lärarna till både gruppens behov och framförallt individens behov. Här uppstår ett *moraliskt och etiskt dilemma* för lärarna vilket också Tornberg (2006:179-192) belyser. Utan individualisering går det inte att undervisa i en skola för alla enligt Haug (1998:35-37) eftersom inkludering kräver detta. Detta tolkas som att lärarna är tvungna att lösa det på något sätt för att fullfölja sitt uppdrag enligt Lpo 94, de måste anpassa sin undervisning till alla elevers behov och förutsättningar (Skolverket, 2006). Lärarna förväntas använda sig av flera lämpliga metoder samtidigt för att möjliggöra detta. Boon och Spencer (2010) och Hejlskov Elvén (Drewsen, 2011a:16-17) belyser vikten av att läraren använder sig av lämpliga metoder anpassade till de särskilda behov som finns i klassen. Men om det i klassen inte bara finns någon enstaka elev i behov av särskilt stöd utan tio eller fler, hur många metoder och strategier skall de använda sig av? Hur många metoder och strategier är det möjligt att de kan använda sig av utan att de uppfattas otydliga i sin lärarroll? Kanske lärarna då måste hitta de metoder som är lämpade men inte fullt ut är de absolut bästa för de elever de har i klassen. Således skulle det betyda att de blir tvungna att bortse från den enskilda elevens behov och se till eleverna som grupp. Ännu en gång hamnar läraren i ett moraliskt och etiskt dilemma kring huruvida kollektivets eller individens behov skall prioriteras.

Alla lärarna delar grundsynen att en skola för alla är det mål de skall jobba mot, helt i enlighet med vad Tornberg (2006:179-192) också sett i sin forskning. Ändå så är det mycket tydligt att lärarna anser att förutsättningarna för att genomdriva denna idé är i många fall saknas, vilket gör uppdraget omöjligt. Att endast en av lärarna upplever att hon har förutsättningarna att skapa en

skola för alla med inkluderande undervisning är enligt henne själv mer eller mindre en slump. För denna lärare har elevsammansättningen fallit så väl ut att trots att det är 30 elever i klassen så fungerar det bra. Läraren påpekar att det endast är två elever som är i behov av särskilt stöd och dessutom har dessa två barn inte ett utåtagerande beteende. Det har visat sig i de fall det finns elever med ett utåtagerande beteende uppstår det större svårigheter med en inkluderande undervisning. Dock inte i det specifika undervisningsmomentet utan i allt runt omkring. Lärarna upplever inte att inkludering överlag påverkar de uppnådda resultat eleverna når. Vilket styrker vad Kalambouka et al. (2010:370-379) kommit fram till i sin forskning. Men precis som Kalambouka et al. påpekar så finns det en större risk att elevresultaten i klassen påverkas negativt vid inkludering av elever med ett utåtagerande beteende. Slutsatsen av detta är att metoder och strategier inte räcker till som redskap för lärarna när de har flera utåtagerande elever i sin klass, det blir för många svårigheter att hantera. Det förefaller ogenomförbart att som lärare klara av att bemöta ett tiotal elever i behov av särskilt stöd samtidigt och dessutom inte åsidosätta övriga elevers behov som följd av detta. Alla elever har rätt att nå sin högsta potential, men det är inte genomförbart i en liknande klassrumssituation när läraren är ensam att bära ansvaret.

Brist på tid är dessutom något som går som en röd tråd genom större delen av resultatet. Att under lektionstid som lärare behöva dela upp sin tid mellan alla elever för att de skall få bli sedda, få hjälp och individuellt anpassad undervisning, helst enligt flera olika lämpliga metoder, tycks näst intill omöjligt. Har läraren 30 elever och lektionen är på 60 minuter betyder det två minuter var för eleverna. Det säger sig självt, att tiden inte räcker till för alla. Dessutom kräver de stora klasserna med många elever i behov av särskilt stöd noggrann planering både vad gäller lektionsupplägg men också kring metoder och strategier som skall användas. Denna tid anser inte lärarna de har tillräckligt av. Deras icke schemalagda tid går i stor del åt till administrativa uppgifter såsom dokumentation rörande åtgärdsprogram, veckobrev, mejlkorrespondens med föräldrar och ledning, blanketter etc. Tideman et al. (2004:135-138, 228-229) belyser detta tidskrävande arbete som tidigare utfördes av annan personal men som nu ålagts lärarna (ibid.). Tidsbristen påverkar också lärarnas möjligheter att tillsammans med övrig personal som finns i klassen planera och samordna dagarna på ett väl genomtänkt sätt.

Lärarna själva talar om att de önskar vara flera lärare i klassrummet, de tror detta skulle lösa många problem. Detta är precis det ovanliga arbetssätt som skolan i Sollentuna (Drewsen, 2011b) inte bara tänkt på utan också genomfört. Jag tror bestämt att denna form av förändring av förutsättningarna skulle lösa en hel del problem. Om det skulle vara *två lärare i varje klass* så skulle *tid frigöras för lärarna*. De skulle kunna bedriva fler undervisningstillfällen i halvklass,

vilket lärarna efterlyste under intervjuerna. På detta sätt skulle lärarna få mer tid för varje elev, fler barn skulle kunna få en individuell anpassad undervisning. De kunskapssvaga eleverna skulle få mer anpassad undervisning och de kunskapsstarka skulle kunna erbjudas fler anpassade utmaningar. Elever i behov av särskilt stöd skulle få större utrymme men utan bekostnad på resten av klassen. Som Hejlskov Elvén (Drewsen, 2011a:16-17) föreslår skulle den kompensatoriska lösningen stödundervisning utanför klassrummet vara mindre efterfrågad och specialläraren kan istället finnas med i klassrummet vid behov för mer riktat stöd.

En annan positiv effekt som skulle uppkomma om det var två lärare i varje klass skulle vara tidsbesparandet för den enskilde läraren. De skulle vara två som delade på de administrativa uppgifterna vilket skulle ge hälften så många föräldrakontakter, hälften så mycket dokumentation och hälften så många blanketter. Sammantaget skulle lärarnas arbetssituation kunna förbättras vilket sedermera också skulle gynna barnen i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan sägas att syftet med studien är uppnått. En fördjupad förståelse för lärarnas möjligheter att i praktiken undervisa på ett sätt som tillgodoser alla barns individuella behov i en klass har uppnåtts. Det har visat sig vara mycket organisatoriska och strukturella svårigheter som förhindrar lärarnas inkluderande undervisning i en skola för alla. Det föreligger stora svårigheter framförallt då elevantalet i klassen är stort i kombination med många elever i behov av särskilt stöd. Dessa svårigheter blir än större om det bland eleverna i behov av särskilt stöd finns de som är utåtagerande. Tidsbristen är ytterligare en faktor som försvårar på flera olika plan, både vad gäller planering, möjligheter att tillse alla barns individuella behov blir tillgodosedda. Det har också visat sig finnas en problematik kring det yrkesetiska ansvaret rörande hur prioritering skall göras mellan den enskilda elevens behov och kollektivets behov.

Det skulle vara mycket intressant att utifrån denna studie jämföra och diskutera hur skolledningen resonerar kring det som lärarna anser är hinder för en inkluderande undervisning i en skola för alla samt hur skolledningen skulle bemöta förslaget om att arbeta två lärare i varje klass.

8 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Det finns bevisligen skolor som ändrat om i sin organisation och har kunnat uppvisa att det fungerar väl. Barnens behov tillgodoses i större skala och lärarna får en bättre arbetssituation. Hur kommer det sig då att skolledningar och politiker inte tar till sig av denna kunskap och ger de förutsättningar för att lärarna skall kunna utföra sitt uppdrag? Skolledare och politiker borde läsa in sig på vad forskningen kommit fram till. De borde diskutera med de skolledare vilka redan gjort förändringar som lett till positiva resultat och de borde dessutom prata med lärarna

och lyssna till vad de faktiskt berättar, ta in deras kunskap och använda den. Något behöver ske om det fortsättningsvis skall strävas mot en skola för alla, lärarna har inte möjligheten att ensamma göra detta. Barnen är vårt gemensamma ansvar, det får vi aldrig glömma. Till slut, som en sista tanke vill jag citera en av lärarna ännu en gång. ”Det är det här man har satsat, de här barnen. Kommunen och staten.” (lärare 2a)

KÄLLFÖRTECKNING

ADHD. http://www.ne.se/kort/adhd, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-04-15

Aspergers syndrom. http://www.ne.se/kort/aspergers-syndrom, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-04-17

Boon, Richard T & Spencer, Vicky G (red.) (2010). *Best practices for the inclusive classroom: scientifically based strategies for success*, Waco, Tex.: Prufrock Press

Drewsen, Annelie (2011a). ”Fel metod ger störiga barn”, artikel i tidsskriften *Magasin 360*, nr 2, Skolporten AB, Stockholm

Drewsen, Annelie (2011b). ”Två lärare i varje klass”, artikel i tidsskriften *Magasin 360*, nr 2, Skolporten AB, Stockholm

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*, Stockholm, Skolverket

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, Stockholm, Norstedts akademiska förlag

inkludera. http://www.ne.se/sve/inkludera, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-03-30.

Kalambouka, Afroditi et al. (2007) “The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers”, *Educational Research*, 49:4, 365-382. http://dx.doi.org/10.1080/00131880701717222, hämtad 2011-03-24

Langemar, Pia (2008). *Kvalitativ forskningsmetodik i psykologi – att låta en värld öppna sig*, Liber, Stockholm

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*, Lund, Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund, Studentlitteratur

Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, Liber, Stockholm

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*, Fritzes, Stockholm

Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*, Stockholm, Skolverket. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*, Malmö, Gleerups utbildning

Tideman, Magnus et al. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad, [Wigforssinstitutet för välfärdsforskning], Högsk.

Tornberg, Gunbritt (2006). *"Bara man ser till barnens bästa": en studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Diss. Karlstad, Karlstads universitet, 2006

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Stockholm, Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/etikreglerhs.pdf

Bilaga 1

Intervjuguide

- Nuvarande erfarenheter från inkludering av BIBASS i klassen
- Erfarenhet från när inkludering gått bra/mindre bra
- Faktorer som påverkar (elever, miljö, tid, resurser etc)
- Villkor för undervisningen – möjligheter/hinder
- En skola för alla, alla elevers högsta potential, individualisering
- Resurser vilka finns/saknas – ber man uttryckligen om det som behövs..?

Intervjufrågor:

1. När tog du examen?
2. Hur många elever har du totalt i din klass?
3. Hur skulle du kort beskriva din klass (t ex deras styrkor och svagheter som grupp)?
4. Hur många barn i behov av särskilt stöd har du i din klass?
5. Vad tänker du kring inkludering?
6. Vilka särskilda behov finns i din klass? (t ex diagnoser, Sva, läs- och skrivsvårigheter)
7. Hur anpassar du din undervisning till de särskilda behov som finns i din klass?
8. Vilka faktorer (i klassen) påverkar hur du lägger upp din undervisning?
9. Upplever du att din undervisning ger alla barn i klassen det de behöver?
    - *Vad är det som gör att det går bra?*
    - *På vilket sätt skulle du önska att det var annorlunda?*
10. Vilken form av hjälp i ditt arbete får du från resurs, speciallärare, kollegor, ledning etc?
11. Känner du att du får den hjälp du behöver?
12. Hur gör du som lärare om du behöver någon form av hjälp i klassrummet regelbundet?
13. Har du erfarenheter från inkludering som gått bra?
    - *När du anser att det gått bra gäller det det enskilda barnet och/eller hela klassen?*
14. Har du erfarenheter från inkludering som inte gått så bra som du önskat?
    - *På vilket sätt har det inte gått bra?*
15. Får du hjälp att hitta vägar att anpassa din undervisning till allas behov och förutsättningar?
16. Finns det sammantaget något specifikt som hindrar dig mer än annat att anpassa din undervisning till alla barn efter deras behov och förutsättningar?
17. Om du fritt kunde förändra någon förutsättning för din undervisning, vad skulle det vara?