”Inkluderande undervisning – livsviktigt för några, men bra för alla”

- Rektorers syn på inkludering och deras erfarenheter av ett inkluderingsprojekt

”Inclusive Education – Vital for Some, but Good for Everyone”

- Head Teachers’ Views of Inclusion and Their Experiences of an Inclusion Project

Erik Losand

Handledare: Nina Nikku
Examinator: Maria Terning
Sammanfattning

Denna kvalitativa intervjustudie undersöker grundskolerektorers syn på fenomenet inkludering och vilka erfarenheter de har av att ha övergått från specialundervisning i särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper) till en inkluderande undervisning. Inkludering är något som förespråkas inom samhället i allmänhet, och i skolan i synnerhet. Samtidigt visar både min studie och tidigare forskning att det saknas en samsyn, både inom den specialpedagogiska diskursen och inom den svenska skolan, kring innebörden av inkludering.

Då den aktuella kommunen genomgått ett inkluderingsprojekt, genom att avveckla SU-grupper och istället fortfarande skolpersonalen i kommunen så att dessa ges förutsättningar för att ta emot elever som tidigare gått i dessa, undersöker denna studie vilka erfarenheter skolornas rektorer har av denna inkluderingsprocess. Processen pågår fortfarande i kommunen och det finns flera framgångsfaktorer som lyfts fram samtidigt som hinder och utmaningar för inkludering tas upp.

Det huvudsakliga syftet med studien är att undersöka rektorers syn på inkludering och deras erfarenheter av att ha genomgått ett inkluderingsprojekt, vilket mynnar ut i dels framgångsfaktorer och utmaningar, dels en diskussion kring den bristande samsynen kring inkluderingsbegreppet och vilken typ av inkludering som målet för dagens skola.

Nyckelbegrepp: inkludering, specialpedagogik, specialpedagog, särskild undervisningsgrupp, rektor
Abstract
This interview study examines elementary school head teachers' views on the phenomenon of inclusion and what experience they have from transitioning from special education in specific teaching groups (SEN groups) to inclusive education. Inclusion is something advocated in society and in school. At the same time, my study and previous research show that there is a lack of consensus, both in the special educational discourse and in Swedish school, about the meaning of inclusion.

When the current municipality has experienced an inclusion project, by decommissioning SEN groups and instead educating school staff in the municipality so that these are prerequisites for receiving students who have previously taken them, this study investigates the experiences the school's head teachers have from this inclusion process. The process is still ongoing in the municipality and there are several success factors highlighted while addressing difficulties and challenges for inclusion.

The main purpose of the study is to investigate the rector's view of inclusion and their experience of having an inclusive project, which results in success factors and challenges, and a discussion about the lack of consensus about the concept of inclusion and what kind of inclusion as the goal of today's school.

**Keywords:** inclusion, special education, special education need coordinator, SENCO, special educational needs group (SEN group), headteacher
Innehåll

1. Inledning och syfte ................................................................................................................. 1
   1.1 Syfte ................................................................................................................................... 2
   1.2 Frågeställningar ................................................................................................................ 2
   1.3 Begrepp ............................................................................................................................ 3
   1.4 Disposition ....................................................................................................................... 4

2. Bakgrund ................................................................................................................................ 6
   2.1 Styrdokument ................................................................................................................... 6
   2.2 Elever i behov av särskilt stöd – en kort historisk tillbakablick ....................................... 8
   2.3 Essunga – en förebild för inkludering ........................................................................... 9
   2.4 Bakgrunden till inkluderingsprojektet i den aktuella kommunen ................................. 9

3. Perspektiv på specialpedagogik och tidigare forskning ....................................................... 12
   3.1 Specialpedagogiska perspektiv ..................................................................................... 12
   3.2 Forskning kring särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper) ................................. 14
   3.3 Inkludering i en skola för allå ....................................................................................... 17
   3.4 Essunga – en förebild för inkluderande undervisning ............................................... 19
   3.5 Specialpedagogens uppdrag ......................................................................................... 19
   3.6 Rektors roll och betydelse för en inkluderande undervisning .................................... 20

4. Metod ................................................................................................................................... 22
   4.1 Urval av respondenter och tillgång till fältet ................................................................. 23
   4.2 Intervjuguide  .................................................................................................................. 24
   4.3 Etiska överväganden ...................................................................................................... 24
   4.4 Systematisering och analys av data ............................................................................. 26
   4.5 Metoddiskussion ............................................................................................................ 27

5. Resultatredovisning .............................................................................................................. 30
   5.1 Före omorganiseringen ................................................................................................. 30
   5.2 Under omorganiseringen ............................................................................................. 34
1. Inledning och syfte

I dagens skola förväntas undervisningen bedrivas på ett inkluderande sätt och endast i undantagsfall ska eleven undervisas i en annan kontext än i sin ordinarie grupp (SFS 2010:800).

inkludering då stora elevgrupper, många olika personal att förhålla sig till och skiftande behov kan vålla problem för vissa elever. Det kan då tyckas vara en enkel lösning att flytta på dessa elever och placera dem i lugnare miljöer, men då riskerar de att mista den sociala kontext som de ingår i med kamrater från närområdet. Alla elever kommer efter sin skolgång att samverka i samhället varför det är viktigt att alla lär sig acceptera varandras olikheter.

I vissa kommuner har man valt att ta bort kommunemomsamma särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper) för att främja inkluderande undervisning medan andra kommuner hävdar att denna form av undervisningsmiljöer behövs även om de formellt sett kan tolkas strida mot det inkluderande uppdrag som skolan har.

Min studie avser undersöka rektorers syn på fenomenet inkludering och deras erfarenheter av att ha lämnat exkluderande specialpedagogiska insatser i form av kommunemomsamma SU-grupper till att integrera och förhoppningsvis inkludera elever från dessa grupper i grundskolan. Anledningen till att jag valt att studera just rektorer är att de har en betydande roll i arbetet för inkludering och att de tillsammans med specialpedagog ansvarar för att utveckla den pedagogiska verksamheten. Jag hoppas med denna studie kunna urskilja framgångsfaktorer och utmaningar som uppkommit från inkluderingsprojektet och använda dessa i mitt framtida arbete som specialpedagog. Jag har i denna studie valt att fokusera på inkludering av elever som läser enligt Lgr 11 och kommer därmed inte behandla inkludering av elever som läser enligt särskolans kursplaner. Denna studie avser inte att utvärdera den aktuella kommunens inkluderingsprocess utan se hur arbetet mot en ökad inkludering i skolan kan se ut och vilka framgångsfaktorer och hinder för detta som skolledarna mött under processen.

1.1 Syfte
Syftet med studien är att undersöka grundskolerektorers syn på fenomenet inkludering och deras erfarenheter av att ha övergått från specialundervisning i särskilda undervisningsgrupper till en inkluderande undervisning.

1.2 Frågeställningar
- Hur ser respondenterna på inkludering?
- Vilka erfarenheter har respondenterna från övergången från specialpedagogisk verksamhet i särskilda undervisningsgrupper till en inkluderande skolverksamhet?
Hur kan man se på skolornas det utvecklingsarbete som skolorna gjort utifrån Nilholms specialpedagogiska perspektiv?

1.3 Begrepp
Här kommer jag att kortfattat definiera begrepp som är viktiga för uppsatsen. Begreppen som tas upp är inkluderande och exkluderande vilka måste förstås för att kunna följa olika resonemang i uppsatsens olika delar, särskild undervisningsgrupp (SU-grupp) som tidigare användes som specialpedagogisk verksamhet i studiens kommun, specialpedagogik och specialpedagog då dessa har vanligt förekommande i uppsatsen samtidigt som jag som författare är specialpedagog varför läsaren behöver veta detta.

1.3.1 Inkludering

1.3.2 Exkludering

1.3.3 Särskild undervisningsgrupp (SU-grupp)
Skollagen fastställer att ”elever i behov av särskilt stöd skall undervisas i den grupp de normalt tillhör, men särskilda undervisningsgrupper får användas om undervisnings-situationen inte fungerar” (SFS 2010:800). Hur särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper)

1.3.4 Specialpedagogik

1.3.5 Specialpedagog

1.4 Disposition
I kapitel 1 behandlas inledning och syfte samt begrepp. I det nästkommande kapitlet, bakgrund, beskriver jag vad styrdokument säger om inkludering och jag ger en kort historisk tillbakablick över hur synen varit på elever i behov av särskilt stöd. Sedan presenteras Essungas kommuns inkluderingsprojekt och därefter en bakgrund till varför min studies
kommun valde att genomföra ett inkluderingsprojekt. I kapitel 3 tar jag upp mina teoretiska utgångspunkter, de specialpedagogiska perspektiven, och vad tidigare forskning kommit fram till, vilka jag senare använder i min resultatanalys. Därefter följer ett metodavsnitt där metodansats, datainsamling och systematisering och analys av data presenteras. I kapitel 5 presenteras min studies resultat. Efter resultatredovisningen presenterar jag analys och diskussion av resultatet och därefter kommer ett sjunde kapitel där jag presenterar slutsatser jag dragit utifrån studiens syfte och de forskningsfrågor jag ställt utifrån detsamma. I kapitel 8 ger jag förslag på vidare forskning i ämnet.

2. Bakgrund

I detta kapitel kommer jag att kortfattat ta upp vad olika styrdokument säger om inkludering. Därefter kommer jag ge en kort historisk tillbakablick över hur man hanterat och bemött elever i behov av särskilt stöd. Efter det kommer jag kort att presentera Essungas kommun vilken varit en förebild gällande inkludering. Slutligen kommer jag presentera en bakgrund till varför kommunen, som rör min studie, valde att genomföra ett inkluderingsprojekt.

2.1 Styrdokument

2.1.1 Internationella styrdokument

Det finns flera internationella styrdokument som svensk skola har att förhålla sig till. Två av dessa är Salamancadeklarationen och FN:s konvention om barns rättigheter.

2.1.1.1 Salamancadeklarationen


2.1.1.2 FN:s konvention om barns rättigheter

FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009), vidare benämnd som Barnkonventionen, vilken Sverige åtagit sig att följa, säger att alla människor under 18 år är barn och att dessa har lika värde och därmed ska ha samma rättigheter. Inget barn får diskrimineras och barnets bästa ska komma i det främsta rummet. Barnkonventionen fastslår vidare att politiker som styr landet ska ansvara för att barn får det som de har rätt till. Barn med funktionsnedsättning har rätt till fullvärdigt och anständigt liv och hjälp att delta i samhället på lika villkor. Utöver detta fastslår Barnkonventionen att varje barn har rätt till utbildning
och att skolan ska se till att barnets fulla möjligheter gällande personlighet, anlag, fysisk och psykisk förmåga utvecklas (Unicef, 2009).

2.1.2 Läroplanen för grundskolan (Lgr11)
Läroplanen för grundskolan, Lgr 11, nämner inte begreppet inkludering någonstans.

2.1.3 Skollagen
Skollagen (SFS 2010:800) tar upp tre nivåer av stöd som elever kan ges; *ledning och stimulans*, *extra anpassningar* samt *särskilt stöd*.

2.1.3.1 *Ledning och stimulans*

2.1.3.2 *Extra anpassningar*

2.1.3.3 *Särskilt stöd*
utarbetandet av ÅP. Om beslutet innebär att eleven ska ges det särskilda stödet i en annan elevgrupp (SU-grupp) enligt 11 § får inte rektor överlåta sin beslutanderätt (SFS 2010:800).

Ingenstans i skollagen (SFS 2010:800) går det att läsa begreppen ”inkludering” eller ”inkluderande undervisning”.

2.2 Elever i behov av särskilt stöd – en kort historisk tillbakablick


Snart började detta att ifrågasättas och det skedde en förändring i diskursen igen då den successivt övergick till att bli mer av social karaktär under mitten av 1900-talet. Det resulterade i grundskolans grundande på 1960-talet, en skola för alla, som dock innehöll specialklasser. Eleven ansågs fortfarande vara bärare av skolproblemen och kategoriserades som aggressiv, missköttande, att ha koncentrationssvårigheter, omogen m.m. (Hjörne, 2016).

I och med införandet av Lgr 80 skulle mångfalden bemötas i klassrummet, även om små undervisningsgrupper startades där elever som inte klarade skolan fick gå (Hjörne, 2016 och Eriksson Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011). Idag har diskursen återigen svängt tillbaka till det medicinska och psykologiska då diagnoser som ADD, ADHD, och ASS fått större betydelse för beskrivandet av elevers skolsvårigheter (Hjörne, 2016). Under perioder har diagnoser legat till grund för beviljande av särskilt stöd (Hjörne, 2016 och Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Som en konsekvens av detta har det exkluderande stöd ökat (Hjörne,

2.3 Essunga – en förebild för inkluderande


2.4 Bakgrunden till inkluderingsprojektet i den aktuella kommunen


Vårterminen 2011 slutade 440 elever grundskolans årskurs 9 i Kommun A. Av dessa elever nådde 71 % målen i alla ämnen i jämförelse med rikets 77 %. Meritvärdet var nästan 196, vilket var betydligt lägre än riksgenomsnittets 211. Skillnaden mellan flickors och pojkars meritvärden var mycket stor 211 respektive 185. Elever med utländsk bakgrund hade generellt sett lägre meritvärde än kommunsnittet och de elever som inte erhöll betyg i samtliga ämnen bestod mestadels av elever med utländsk bakgrund och pojkar. Sätt över tid hade resultaten inte förändrats så mycket, antalet elever som nådde målen i årskurs 9 hade legat mellan 70 och 76 % under de senaste åren (XXX, 2012).
På uppdrag från förvaltningschefen i den aktuella kommunen gjordes en översyn och kartläggning, år 2011 av en extern konsult, XXX\(^1\), i syfte att se över förutsättningar för att kunna öka den integrerade verksamheten. Denna översyn gjordes under slutet av 2011 och presenterades i januari 2012. I översynen skriver den externa konsulten att det i kommunen gått inflation i såväl utredningar som diagnoser, att antalet diagnoser och elever med diagnoser ökat under de senaste åren, vilket kan ses som uttryck för exkludering eller krav på exkludering. Vidare skriver XXX att det finns en risk att övertron på diagnoser skapar handlingsförlamning samt att diagnoser kan bidra till att ”normaliteten krymper” genom att fler och fler ses avvikande. XXX påpekar att diagnoser inte får påverka stödinsatser på samma sätt som väntan på utredning inte heller får leda till att stödinsatserna minskas eller uteblir. Vidare bedömde XXX det som att det fanns relativt många elever som var placerade i särskilda undervisningsgrupper utanför hemskolan och att det tycktes stå elever i kö till dessa grupper. Det tolkar utredaren som att kommunen har ett exkluderande synsätt och att bara vetskapen om att dessa särlösningar fanns inom kommunen kan ha bidragit till denna trend (XXX, 2012).


\(^1\) Denna utredare benämns X. XXX för att inte bryta mot konfidentialitetskriteriet (Vetenskapsrådet, 2010).

²Det gjordes ytterligare en utredning, utöver den som XXX gjorde, men den har jag dessvärre inte haft tillgång till. Enligt mina respondenter kom även den fram till att SU-grupperna behövde läggas ned till förmån för en inkluderande verksamhet.
3. Perspektiv på specialpedagogik och tidigare forskning

I detta avsnitt har jag valt att börja med att presentera specialpedagogiska perspektiv som jag kommer att utgå ifrån när jag sedan gör min resultatanalys. Därefter presenterar jag tidigare forskning kring SU-grupper, inkludering i en skola för alla. Sedan kommer jag kort att beskriva forskning kring Essungas kommuns inkluderingsprojekt. Slutligen tar jag upp forskning kopplad till specialpedagogens uppdrag respektive rektor och inkludering. I arbetet med inkludering har specialpedagogen, med sin specialpedagogiska kompetens, en potentiellt sett viktig roll, men den är ibland svårdefinierad. Därför väljer jag att kort presentera vad forskning kommit fram till om just specialpedagogens yrkesroll. Därefter presenteras forskning kopplad till rektors roll och betydelse i arbetet med inkludering då jag studerat deras syn på inkludering och deras erfarenheter av ett inkluderingsprojekt.

3.1 Specialpedagogiska perspektiv

Det finns olika perspektiv inom specialpedagogik och hur denna lämpligast bör bedrivas; det kompensatoriska/kategoriska perspektivet, det kritiska/relationella perspektivet, vilket kritiserade det kategoriska perspektivet, och slutligen dilemmaperspektivet som uppkom som en kritik mot det kritiska perspektivet. Historiskt sett har det kategoriska perspektivet varit det rådande (Nilholm, 2007). Därför har jag valt att presentera dessa perspektiv utifrån hur de uppkommit i kronologisk ordning.

3.1.1 Det kompensatoriska/kategoriska perspektivet

ansvaret för stödet till dessa elever och de specialpedagogiska insatserna är därför kopplade till eleven istället för miljön (Persson, 2013).

3.1.2 Det kritiska/relationella perspektivet


I denna studie använder jag ett relationellt perspektiv som utgångspunkt när jag definierar inkludering vilket innebär att skolsvårigheter kan ses på utifrån flera olika faktorer:

1) Det finns olika orsaker till att elever har svårigheter,
2) medicinska diagnoser har inte en avgörande betydelse för huruvida man anser att ett barn är i behov av särskilt stöd eller ej,
3) integrerade lösningar där lärare anpassar stoff, material och undervisning efter elevernas olika behov förespråkas,
4) specialpedagoger ska arbeta med att utveckla lärmiljön,
5) pedagoger ska ges stöttning i hur de kan anpassa sin undervisning och
6) att lärare har ett gemensamt ansvar att utbilda alla barn (Lindqvist & Nilholm, 2014).
3.1.3 Dilemmaperspektivet

3.2 Forskning kring särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper)


3.2.1 Omfattning av och orsaker till undervisning i SU-grupper


3.2.2 SU-gruppernas utformning och verksamhet


I Malmqvist & Nilholms studie (2016) framkommer det att det saknas adekvat kompetens i SU-grupperna och att arbetet i dem följs inte upp i många kommuner. De fördelar som nämns av respondenterna i studien är bland annat mindre gruppstorlek, större lärartäthet, mer strukturerad undervisning med särskilda metoder och att samarbete mellan elever är sällsynt

3.2.3 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och SU-grupper


3.2.4 Erfarenheter av exkluderande insatser

utanför och blivit stigmatiserade i den tidigare skolkontexten, men att de efter placeringen upplevt en vändpunkt, då de fått rätt hjälp och stöd (Hellberg, 2007).

3.3 Inkludering i en skola för alla


3.3.1 Framgångsfaktorer och hinder för en inkluderande undervisning


3.3.2 Kritik mot inkludering

Skeptiker till inkludering menar att det uppstår ett dilemma när elever inte ska kategoriseras som att vara i behov av särskilt stöd då de heller inte kan ges det stöd som de faktiskt är i behov av (Hornby, 2011). Dessa elever skiljer sig ändå från mängden menar skeptikerna vilket gör att de riskerar att stigmatiseras ändå (Gillberg, 2013, Hornby, 2011 och Takala m.fl., 2012).

3.3.3 Kunskap – möjlighet eller hinder för inkludering

Tungaraza (2014), gjord i Tanzania, säger även den att lärarna saknar kompetens att möta elever i behov av särskilt stöd vilket leder till att det är svårt att inkludera alla elever.

3.4 Essunga – en förebild för inkluderande undervisning


3.5 Specialpedagogens uppdrag


3.6 Rektors roll och betydelse för en inkluderande undervisning

Att inkludera alla elever inom skolan är en av verksamhetens största utmaningar framförallt när de ökade kraven på kunskapsförmedling satts i fokus de senaste åren. Rektors betydelse i arbetet med att inkludera alla barn är därför viktig (Lindqvist & Nilholm, 2014). Det är skolans rektor som ska besluta om, organisera och bedriva det utvecklande arbetet på skolan och i detta arbete ligger även ansvar för det specialpedagogiska utvecklingsarbetet (Lgr11).

Det tycks råda delade meningar bland rektorer om betydelsen av begreppet inkludering och vilka elever som de upplever är i behov av särskilt stöd. I många fall används begreppet inkludering när de pratar om den fysiska placeringen av barn i behov av särskilt stöd samtidigt som de flesta forskare är eniga om att inkludering handlar om mer än så (Lindqvist & Nilholm, 2014). Den studie som Lindqvist och Nilholm (2014) gjort visar att rektorerna de intervjuat förespråkar inkluderande undervisning i form av förändringar i lärmiljön och undervisningen, formativ bedömning och dialog. Samtidigt är rektorerna i studien också benägna att föreslå individuella lösningar som exempelvis särskilt stöd utanför klassrummet (Lindqvist & Nilholm, 2014).

4. Metod

I detta kapitel kommer jag att redogöra för min studies metodansats, hur datainsamlingen och analysen av data gått till samt diskutera dessa val. Jag kommer inledningsvis att beskriva hur jag gått tillväga när jag gjorde mitt urval av respondenter och kort återge hur jag fått tillgång till fältet. Därefter går jag igenom hur min intervjuguide utformades. De etiska överväganden jag gjort tas upp efter det och sedan går jag igenom hur jag systematiserat och analyserat mina data. Avslutningsvis kommer en metoddiskussion där jag diskuterar metoden och huruvida min studies validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.


missivbrevet, informerade jag återigen om studiens syfte, hur intervjun skulle vara upplagd, att intervjun skulle spelas in och sedan transkriberas, att de skulle få ta del av min uppsats innan den skulle publiceras samt att de närhelst de ville kunde avbryta sitt deltagande i studien. Därefter kom vi in mer på de teman jag ville att respondenterna skulle berätta om, vilket skulle kunna liknas vid introduktionsfasen, även om denna stundtals överlappade med fördjupningsfasen då följdfrågor ställdes för att få förtydliganden från mina respondenter. Vissa av temana i intervjuguiden behandlades flera gånger och på så sätt gavs respondenten möjlighet att fördjupa sina resonemang. I slutet av varje intervju frågade jag om respondenterna hade något mer de ville tillägga och tackade återigen för deras deltagande, vilket är förenligt med den avslutningsfas som Dalén (2015) beskriver.


4.1 Urval av respondenter och tillgång till fältet
Då jag som specialpedagog kommer att arbeta på en organisationsnivå tillsammans med rektor tänkte jag att jag har nytta av just deras erfarenheter av denna inkluderingsprocess. Eftersom den aktuella kommunen endast hade ett begränsat antal rektorer som blivit berörda av omorganisationen fanns det en risk att jag kunde få problem med att få tillgång till tillräckligt många respondenter. För att ta reda på vilka rektorer som skulle kunna vara aktuella att intervju kontakta jag en rektor med många års erfarenhet för att höra vilka
rektorer som var varit med om omorganiseringen och hon föreslog ett tiotal potentiella respondenter. Därför har jag gjort ett målstyrkt urval (Bryman, 2011) av mina respondenter. Jag kontakta dessa via ett mail med bifogat missivbrev (se bilaga 1). Sju tackade ja till att delta. Ytterligare en tackade ja, men var på semester när jag genomförde mina intervjuer och två fick jag inget svar av, trots påminnelseemj. Då jag hade genomfört de första intervjuerna och pratat med min handledare insåg jag att det borde räcka med 5-7 intervjuer för att få fram tillräckligt med data. Därför valde jag att inte vara mer påstridig i min mejlkorrespondens med dem som ej svarat. En av intervjuerna valde jag att inte använda mig av på grund av två skäl, dels var respondenten inte rektor när beslutet och genomförandet av detsamma verkställdes och dels var hennes erfarenheter kopplade till annan skolverksamhet inom den aktuella kommunen.

4.2 Intervjuguide


4.3 Etiska överväganden

4.3.1 Informationskravet
Informationskravet innebär att forskaren informerar de som deltar i studien vad syftet med studien är (Vetenskapsrådet, 2010). För att uppnå detta krav skickade jag ut missivbrev till alla mina potentiella respondenter via mejl. Däri stod information om studiens syfte, en kort genomgång av studiens genomförande, vem jag var, vilken institutionsanknytning jag hade och en motiverande förklaring varför jag ville att de skulle delta i min intervjustudie.

4.3.2 Samtyckeskravet och konfidentialitetskravet
Samtyckeskravet innebär att deltagarna i studien har rätt att själva bestämma över sin medverkan och inhämta samtycke (Vetenskapsrådet, 2010). Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter om personer som deltar i studien ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2010).

4.3.3 Nyttjandekrav
Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2010). Efter studien kommer jag att radera alla transkriberingar och inspelningar för att de inte ska riskera att obehöriga kan ta del av dem.

4.3.4 Vetenskapsrådets rekommendationer
Utöver de ovanstående kraven rekommenderar Vetenskapsrådet (2010) att forskaren bör ge deltagare tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt och kontroversiella tolkningar innan undersökningsrapporten publiceras. Jag har dock valt att inte göra detta då jag inte anser att mina tolkningar varit kontroversiella eller att mina respondenter sagt saker som kan upplevas som etiskt känsliga.

4.4 Systematisering och analys av data
I detta avsnitt kommer jag redogöra för hur jag gick tillväga när jag systematiserade och analyserade mina data.

4.5 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera mina val av metodansats, urval, intervjuform, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Då syftet med min studie var att undersöka mina respondenters uppfattningar om och erfarenheter av inkludering samt processen till att nå det valde jag en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervju som datainsamlingsmetod.

4.5.1 Urval

Jag gjorde ett bekvämlighets- och målinriktat urval (Bryman, 2011) utifrån den information jag fick av min redan insatta respondent. Det finns risker med att be en respondent att ge förslag på aktuella potentiella respondenter, som exempelvis att respondenten glömmer viktiga potentiella respondenter eller att respondenten väljer att inte nämna en viss person. Jag valde trots detta att ta respondentens råd då jag ville få tillgång till just de rektorer som varit med om själva omorganiseringen, vilket alla inte varit på grund av interna och externa omflyttningar. Då jag själv hade en lista över de aktuella rektorerna och min respondent utifrån den tipsade om rektorer istället för att själv behöva komma på egna namn på potentiella respondenter minimerade jag risken att någon glömdes bort.

4.5.2 Intervjuform

Jag valde att göra enskilda semistrukturerade intervjuer istället för exempelvis fokusgrupps-intervju (Bryman, 2011). Hade jag valt att intervjua rektorerna tillsammans skulle de ha kunnat komplettera varandras svar i en mer allmän diskussion, men samtidigt hade det funnits en risk att enskilda respondenter inte gavs det talutrymme som de fick vid enskilda intervjuer. Därför tror jag även i efterhand att enskilda intervjuer var att föredra i det här fallet.

Jag hade även kunnat välja mer strukturerade intervjuformer, men eftersom jag var ute efter deras egna utsagor ansåg jag det mer lämpligt att ge dem utrymme för det vilket lättare görs med semistrukturerade intervjuer än med strukturerade intervjuer (Bryman, 2011 och Dalén, 2015).

4.5.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier

4.5.3.1 Studiens trovärdighet – validitet


4.5.3.2 Studiens tillförlitlighet/pålitlighet – reliabilitet


4.5.3.3 Studiens överförbarhet – generaliserbarhet

5. Resultatredovisning


5.1 Före omorganiseringen

Före omorganiseringen hade kommunen flera olika kommunemansamma SU-grupper och ett resurssystem där man ansökte om externa medel för att kunna anställa elevassistenten till elever som man ansåg var i behov av det vilket gjorde att ”alla skrev på allt, minsta lilla grej…”, som R3 uttryckte det. Respondenterna menar att det fanns ett synsätt där elever i behov av särskilt stöd med olika typer av NPF- och/eller
beteendeproblematik lämpligast undervisades i en mindre kontext av specialutbildad personal vilket motiverade denna verksamhet.

SU-grupperna var dels kopplade till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och dels till beteendeproblematik. Bland skolpersonalen rådde det stor tillit till expertkunskaper hos t.ex. psykolog eller de pedagogerna med stor erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Det ansågs därför lämpligast att elever i behov av särskilt stöd undervisades i SU-grupper någon annanstans då den egna kompetensen upplevdes saknas menade respondenterna. Det fanns dock problem med detta då antalet platser i grupperna var begränsade och ibland rådde det delade meningar om vilka som var målgrupp för respektive SU-grupp för även inom de olika SU-grupperna fanns det uppfattningar om vad som föll utanför ramen för vad deras verksamhet kunde möta:

R5: Vi hade alltså en (SU-grupp) som var kopplad till NPF-problematik, asperger pratar man då om. Identiteten i den gruppen, jag var nämligen rektor där, det var att vi är till enbart för rena asperger-elever. Dök det då upp en elev som dessutom hade en koncentrationssvårighet, en ADHD, en hyperaktivitet eller liknande så ansåg man att den eleven inte hörde hemma i den gruppen, så till och med i den resursgruppen så hade man ett perspektiv där man hade elever som inte passade in. Det blir ju ganska intressant. (s. 1)

Flera av respondenterna säger att de under tiden före omorganiseringen inom kommunen hade en synvända, från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv där man strävar efter att inkludera alla elever. De menar att kommunen och även personal uppmärksammat framgångarna som han haft i Essunga kommun och deras inkluderingsprojekt och inspirerats av dem. Synvändan ska ha gjort att kommunens organisation med SU-grupper och dessas verksamhet börjat ifrågasättas på olika sätt. Dels ansåg man att de var exkluderande genom att eleverna togs ur sin ordinarie skolkontext och sattes på en annan plats och dels började man ifrågasätta SU-gruppernas arbetssätt samt elevernas utveckling och resultat. R6 beskrev skälet till omorganiseringen på följande sätt:

R6: Man tyckte inte att SU-grupperna var ett inkluderande arbetssätt. Man ansåg att alla elever skulle ha samma rättigheter och möjligheter som alla andra elever (…) vi måste hitta egna arbetssätt på hemskolan för att arbeta med de elever vi har istället för att skicka iväg dem till en SU-grupp. (s. 1)
Det skulle istället vara upp till hemskolan att möta eleverna utifrån deras förutsättningar och behov.

**5.1.1 Oro inför omorganiseringen**

Det var flera olika grupper som reagerade på omorganiseringen. Dels var det vårdnadshavare både till elever från SU-grupperna och från ordinarie grupper, dels var det lärare och annan skol- eller elevhälspersonal. Vårdnadshavare till elever som gick i SU-grupp var oroliga för att eleverna inte skulle klara av skolgången när de kom tillbaka till ordinarie grupper.

R1: Vårdnadshavare som hade sina egna barn i de här speciella grupperna var det ju jättejobbigt för. De var väldigt oroliga; hur ska det gå och så vidare när de kommer ut till de vanliga skolorna… (s. 11)

Även pedagogerna var ifrågasättande till omorganiseringen:

R2: Ja, det var ju lite farhågan hos pedagogerna att "nu går det åt så mycket kraft och energi att anpassa undervisningen här så nu har vi inte lika mycket tid att lägga på våra duktiga elever", (s. 15)

Så här beskriver R3 att den gemensamma elevhälsan reagerade och hur hon tänkte att verksamheten behövde förändras:

R3: Det skulle vara en skola för alla, det var ju mantrat liksom då och jag vet ju att hela elevhälsan reagerade ju på det här också att det inte är en skola för alla för den skola vi har passar inte alla barn och det är så många som tänker att eleven ska anpassas till verksamheten medan man istället ska tänka att vi måste anpassa verksamheten till eleven. (s. 3)

R3 menar att skolan, såsom den var utformad då, inte passade alla barn. Det tillsammans med att flera lärare tänkte att det var eleven som skulle anpassa sig till undervisningen och inte tvärtom ledde till att de inte ansågs passa in i en ordinarie skolkontext.

R5 menar att det bland pedagoger och vårdnadshavare fanns en övertro på SU-gruppernas verksamhet och vad de kunde åstadkomma för eleverna som gick där. Han menar att verksamheten inte bedrevs enligt timplanen och att kraven i många fall varit alltför lågt ställda. Eleverna har fått gå korta dagar med många inslag av fritidsaktiviteter, menade han,
vilket gjort att eleverna antagligen varit nöjda med verksamheten samtidigt som de inte blivit förberedda för livet efter skolan rent kunskapsmässigt. Värt att nämna är att ingen av respondenterna menar att eleverna reagerat på omorganiseringen, varken eleverna från SU-grupperna eller de elever som gått i ordinarie klasser dit eleverna från SU-grupperna kom.

5.1.2 De tidigare särskilda undervisningsgruppornas verksamhet

Organisationen såg olika ut på de olika resursskolorna och i SU-grupperna. I en verksamhet var eleverna placerade i flera olika ordinarie klasser tillsammans med elever utan autismdiagnoser och i andra var de samlade i mer homogena grupper. I vissa fall tillhörde eleven fortfarande sin gamla hemskola och i andra fall fick eleven byta skola till den skola som hade SU-gruppen. I de fall som hemskolans rektor fortfarande var ansvarig för eleven blev det ibland problem, menade flera av respondenterna, då det var svårt att kontrollera att verksamheten bedrevs enligt gällande styrdokument i och med att den utövades på en annan skolenhet. R2 beskriver hur elever bussades över halva staden trots att de bodde 50 meter från hemskolan.

5.1.2.1 Kritik mot SU-gruppernas verksamhet
Flera av respondenterna kritiserade de tidigare SU-gruppernas verksamhet. R1 menade på att den fanns en risk att man la ribban för lågt och att grupperna blev permanenta. R5, som varit rektor på en skola som hade en SU-grupp kopplad till autismspektra, menade att verksamheten i resursskolorna som var kopplade mer till beteende än kunskapsförmedling:

R5: Vartefterså blev det egna kulturer i de här resurssgrupperna, som kanske inte byggde på huvuduppgaget alla gånger. Ofta gjorde man ju vildigt bra insatser, men ibland så gjorde man avsteg från till exempel behörighet i vissa ämnen man undervisade i (…). Man hade en del resurssgrupper som faktiskt jobbade behandlande gentemot föräldrar och familjers, fast det inte fanns någon som hade socionomutbildning eller liknande utan det var lite egna idéer man hade och så vidare om att det här behövdes och så vidare. (…) att det fanns ett behov sedan många, många
år tillbaka egentligen, att göra någonting åt arbetet i resursgrupperna för det första. Vi var inte nöjda med hur de bedrevs på olika sätt.

Fokus i resursgruppernas verksamhet beskrivs ibland ha varit mer riktad mot det relationella, vilket gjorde att undervisningen ibland var bristfällig, då t.ex. pedagoger saknade behörighet i vissa av de ämnen som de undervisade i. Flera respondenter beskrev att det fanns ett utbrett missnöje mot hur den verksamheten bedrevs inom kommunen. Detta ledde till att en utredning tillsattes, vilken XXX fick i uppdrag att genomföra år 2011.

Något annat som framkommit under intervjuerna är att det begränsade antalet platser i SU-grupperna medförde att elever som kanske borde fått gå i dem inte fick det. Det fanns en rättsosäkerhet i och med det faktum att ansökningarnas utformning, tillsammans med de begränsade antalet platser, kunde avgöra om en elev fick det stöd denne var i behov av eller inte. Flera av respondenterna tog även upp att när en rektor inte har insyn i det särskilda stöd som denne beslutat om så brister också rättssäkerheten:

R1: Hade jag till exempel en elev som skulle gå i en särskild undervisningsgrupp då under några år som man då sa så var det ju viktigt att jag följde upp hela tiden det och det tror jag inte gjordes alltid, utan det var nog på slutet som vi blev lite duktigare på det där att eleven ändå skulle vara, tillhöra sin skola så att säga, men så var det inte ett tag utan då, ja, de var där i sin lilla grupp helt enkelt… (s. 2)

5.2 Under omorganiseringen

Omorganiseringen inleddes med att hela kommunen ingick i ett projekt som kallades ”En skola för alla”. Många av respondenterna menar att själva processen gått snabbt från dess att beslutet om den kom till dess att den skulle genomföras. Då kommunen fortfarande är inne i denna process även om själva omorganiseringen är genomförd tar jag endast upp det som respondenterna uttryckligen sagt skedde under omorganiseringen som var avslutad hösten 2017. Därför är, som jag nämnde i inledningen av kapitlet detta avsnitt betydligt kortare än 5.3 Efter omorganiseringen.

5.2.1 Projektet ”En skola för alla”

Hela kommunen ingick i projektet ”En skola för alla” som startades 2013. Syftet med detta projekt var enligt respondenterna att alla inom kommunen skulle få kunskap om elevernas
olika förutsättningar och behov. Projektet innehöll olika delar; NPF, ICDP³ och Digitala hjälpmedel. Alla respondenter hade positiva erfarenheter av NPF-blocket och menade att den varit intressant och givande, även om R3 sa att den kunde ha varit mer djupgående. R1 lyfter vikten av fortbildning kring NPF för att lärarna ska förstå elevernas situation:

R1: Jag tror att det här med fortbildning i funktionsnedsättningar och förståelse för vad de innebär att ha ADHD för jag tror att det är många som innan inte haft klart för sig hur de har det i huvudet utan sagt att ”nu får du rätta dig efter leden”… Just att förstå hur man upplever vissa saker när man har en sådan funktionsnedsättning. Det tänker jag att det har nog varit bra. (s. 13)

Fortbildningen ger pedagogen insikt i hur eleven tänker och fungerar utifrån dennes specifika behov samt metoder och verktyg för att möta dessa.

R5 beskriver starten på projektet ”En skola för alla”:

R5: Vi hade en stor satsning, En skola för alla, som all personal för hela kommunen utbildades via SPSM om NPF, sen hade vi en utbildning i värdegrund ICDP (…) Sen hade vi digitala hjälpmedel (…) Vi började med en skitstor baluns till det, en föreläsning med skitdyra föreläsare, i sporthallen samlade vi alla 2012, vill jag minnas att det var. Alla lärare samlades under ett tak och det var en kick off. Gruppen som hade arbetat med det här sa det att efter den här stora grejen som alla skulle genomföra till 2017, så kände de att; ”Yes, nu är vi i hamn…” (skratt) och det hade inte ens hunnit börja.

Alla lärare fick samma uppstart och tanken var att alla skulle få samma utbildning genom olika block; ICDP, digitala hjälpmedel och NPF. Så var dock ej fallet när projektet skulle vara genomfört hösten 2017. Alla arbetslag gick de olika blocken vid olika tidpunkter under projektets gång och det gjordes externa rekryteringar i kommunen under samma tid. Detta tillsammans med att det block som rörde digitala hjälpmedel blev inaktuell redan under projektets genomförande, då andra appar och andra digitala hjälpmedel utvecklades snabbare än man hann ställa om blockets utformning, menar R3 och R5 gjorde att blockens innehåll togs emot olika av de som skulle gå dem och kunde kännas inaktuellt. En annan faktor som respondenterna tar upp är att rörelser bland personalen inom kommunen, både internt och externt, gjorde att alla inte fick ta del av all utbildning.

---

³ International Child Development Programme, ICDP, är på svenska översatt till ”Programmet Vågledande samspel – Ett relations- och empatibaserat program” (www.icdp.se)
5.2.2 Snabb omställning

Flera respondenter lyfte fram att det gick snabbt från dess att utredningen gjordes till att omorganiseringen skulle äga rum, kanske för fort som flera av dem uttryckte det:

R3: … ena stunden fick man besked; ”starta en ny grupp ute NN-skolan” och det här beskedet kom vid jultid och sedan anställdes personalen fram till sommaren och efter ett år så skulle det bort och barnen skulle ut… (s. 2)

R5: Det stora problemet har varit hastigheten i vilket det här har skett för att jag tror att omställningen för den vanliga läraren ute på skolorna tar mycket längre tid än bara något enstaka läsår, från en sommar, hösten, våren… hade man sommaren på sig och på hösten skulle det då komma tre elever till skolan som förut hade varit i en resursgrupp och då skulle man då ha någon slags organisation för det här. (s. 2-3)

Respondenten menar att lärarna inte var förberedda mentalt och att det saknades en organisation för att kunna ta emot eleverna från SU-grupperna när de skulle ut i ordinarie verksamheter.

5.2.3 Specialpedagogens roll i övergången

Respondenterna har olika uppfattningar om vilken roll som specialpedagogerna hade i själva övergången från SU-grupp till ordinarie verksamhet. Dessa skillnader handlar om huruvida det är specialpedagogerna inom områdenas olika gemensamma elevhälsor, om det handlar om deras egna specialpedagoger/speciallärares roll eller om det är specialpedagogen på den avlämnande skolan. Utöver detta finns det respondenter som menar att specialpedagogen inte hade någon roll alls i själva övergången eller att de inte vet om specialpedagogen hade någon roll, vilket t.ex. R1 motiverar med att hennes verksamhet inte hade någon elev som var placerad i SU-grupp.

Vissa av respondenterna beskriver hur specialpedagoger gjorde bedömningar eller kartläggningar över de elever som fanns i SU-grupperna. Dessa kartläggningar utgjorde sedan grund för hur mottagande skola skulle kunna förändra och anpassa för att möta elevens specifika behov.

R2: Ja, just specialpedagogen här hade inte jättemycket med det att göra, utan det var specialpedagogen på resursskolan kan man säga som gjorde en kartläggning och en överskolningsplan (…) Sen så riggar vi utifrån vad som står i kartläggningsmaterialet, så försöker vi att rigga en bra organisation. (s. 5-6)
R4 beskriver samma sak som R2 gör ovan att specialpedagogen hade i uppdrag att skriva en behovsanalys inför att eleven skulle tillbaka till sin hemskola och att specialpedagogen sedan var med efter överlämningen för att bistå med struktur och konsultation.

5.3 Efter omorganiseringen

I och med omorganiseringen har skolans verksamhet och förutsättningar förändrats mycket. Resursfördelningssystemet har förändrats, den specialpedagogiska organisationen har förändrats helt, personalen har fått en ökad kompetens i och med fortbildningen, personer med spetskompetens har kommit ut i verksamheterna och inte minst har eleverna som tidigare gått i SU-grupp nu kommit ut i ordinarie verksamhet vilket ökat kraven på skolornas verksamhet. De SU-grupper som fanns tidigare är nedlagda, vilket leder till att det nu är upp till varje skola att själva möte de behov som uppkommer. Utöver detta tycks även elevsynen förändrats inom kommunen från att ha haft ett mer kategoriskt synsätt till ett mer relationellt perspektiv.

5.3.1 Resurser

Resursfördelningssystemet inom kommunen har setts över efter omorganiseringen. Dels har skolor i socioekonomiskt utsatta områden fått en ökad ersättning och dels har elevpengen utökats från 32 000 kronor per elev och år till 36 000 kronor.

R4: Och i dagsläget så har vi en ny resurssfördelningsmodell i kommunen som ska stödja det inkluderande genom att vi har fått en total elevpeng och då får jag anställa den kompetens som jag tycker att jag behöver för att utföra uppdraget. Jag har inga elevassistenter längre som jag söker, så behöver jag en pedagog eller behöver jag en elevassistent eller en specialkompetens så har jag större frihet nu att anställa det på elevpengen. (s. 3)

I och med den utökade elevpengen ges rektorerna frihet att själva välja vad de vill att skolan ska lägga pengarna på. På vissa skolor har man valt att anställa resurspedagoger som dels går in i den ordinarie undervisningen och deltar och dels tar ut elever i mindre grupper. På andra skolor har man valt att anställa speciallärare eller specialpedagoger utifrån vad verksamheten velat ha. Vissa skolor har inför klassteam där man har ca 2 lärare per klass vilket möjliggjort att anpassa undervisningen bättre. Utöver den utökade elevpengen finns det fortfarande externa medel att söka i form av tilläggsbelopp, men det går endast att söka för gravt
funktionsnedsatta elever som t.ex. behöver ständig uppsyn på grund av sjukdom eller liknande.

5.3.2 Kunskap, kompetens och fortbildning
Vidare framkommer det att personalförändringar genom flyttningar mellan skolor och arbetslag medfört problem gällande en gemensam kompetens. Flera arbetslag hade gått olika utbildningsblock vid olika tillfällen vilket medförde att ny personal kunde missa vissa block i fortbildningen.

5.3.2.1 Förlorad kompetens
Flera respondenter menar att kompetens gick förlorad i samband med omorganiseringen, bland annat ska en grupp som arbetade i SU-grupp kopplad till autism bytt kommun efter nedläggningen. R1 menar att en del av dem som jobbade inom resursgrupperna hade svårt att ”tänka bort sig själva”:

R1: Det som jag har med mig från några skolor är att där man haft en aspergergrupp… är att de har haft svårt att riktigt tänka bort sig själva, förstår du vad jag menar? Alltså att de inte skulle vara den där lilla gruppen i skolan… även om de var en del av skolan. Det är olika på olika skolor. Det har varit svårt för dem som jobbat med aspergergrupperna att tänka sig in i att de är en del av helheten för de har varit det här lilla smala spåret… Men det är väldigt olika på olika skolor det vill jag påpeka för man jobbar väldigt olika i de här grupperna också. (s. 13)

5.3.2.2 Fortsatt behov av fortbildning
Flera av mina respondenter menar att fortsatt fortbildning krävs för att kunna möta de behov som finns ute i skolorna idag. Den fortbildning som erbjöds i ”en skola för alla”-projektet var bra menade många, men de anser samtidigt att den inte gav redskap för att bemöta alla typer av elever. Därför finns det ett behov av fortsatt fortbildning eller samlad intern kompetens. Två av respondenterna berättar att de precis skickat iväg anställda på olika typer av fortbildningar om exempelvis bildstöd, vilka avses arbetas med genom kollegialt lärande för att få en ökad intern kompetens. Flera av respondenterna lägger stor vikt vid att nyttja den interna kompetens som finns inom verksamheten och att sedan sprida den efter behov som uppkommer. Genom att det finns fler människor, med olika kompetenser, på plats att fråga och få stöd av gällande elever i behov av särskilt stöd eller hur man ska kunna arbeta mer inkluderande så utvecklas verksamheten.
5.3.3 Skolornas fysiska miljö


5.3.4 Gemensamma strukturer och samsyn

I nuläget saknas det gemensamma strukturer på skolorna menar respondenterna. Det finns inga gemensamma lektionsupplägg och man har inte ett gemensamt språk gällande elever i behov av särskilt stöd, även om respondenterna menar att man blir bättre och bättre på det med tiden. R1 upplever inte att det finns några gemensamma strukturer gällande ovanstående, men att det förs diskussioner kring det. R5 menar att man diskuterat gemensamma strukturer, men inte kommit dit riktigt än. Han avser kartlägga lärmiljön utifrån SPSM:s verktyg med de tre miljöerna; sociala, fysiska och pedagogiska miljön.

När det gäller ett gemensamt språk så menar R5 att de försöker åstadkomma det med hjälp av Skolverkets material kring t.ex. extra anpassningar och särskilt stöd samt tillgänglighet och delaktighet. R3 beskriver att skolans pedagoger arbetar mycket med schema och bildstöd, men att man saknar ett gemensamt språk.

R6 har infört något han kallar för arbetsgrupp. Där samlas alla som träffar eleven i behov av särskilt stöd och diskuterar skolsituationen samt strukturerar upp vem som gör vad. Arbetet följs upp genom att gruppen träffas kontinuerligt.

5.3.5 ”Livsviktigt för några, men bra för alla”

Flertalet av respondenterna menar att det finns elever som utmanar och som är svåra att inkludera. Vissa av respondenterna upplever också att nyutexaminerade lärare inte har den kompetens som behövs för att möta de behov som finns i skolan nu i och med omorganiseringen. Elever som utmanar gör dock att verksamheten förbättras. R4 säger
följande om den resursgrupp han hade innan omorganiseringen som var integrerad i vanlig klass:

R4: Den skola som jag var på innan hade en erfarenhet sedan 1999 då man började så de hade ju ett arbetssätt som genomgående hela undervisningen för man hade tre eller fyra elever i klassrummet som hade autism, som hade stödpedagog, så hela undervisningen byggde på att vara så tydlig och strukturerad som möjligt. Det var som någon sa till mig: ”Den här undervisningen är som diabetesmat. Det är livsviktigt för några, men bra för alla”. (s. 7)

Elever som kan upplevas utmana pedagogerna tvingar dem att vara tydliga och strukturerade.
Tydlighet och struktur är en förutsättning för att de med exempelvis autism ska kunna lyckas i skolan, men det är också något som alla elever gynnas av.

5.3.6 Lokala särlösningar
Flera av respondenterna tar upp att det behöver göras lokala särlösningar på grund av att man i nuläget inte kan erbjuda en tillgänglig lärmiljö för alla elever utifrån deras specifika behov.
R5 lyfter problematiken kring att få lärmiljöerna att bli tillgängliga, dels lokalmässigt och dels kompetensmässigt. Detta menar han kommer att ta tid. Utöver detta belyser han komplexiteten i att inte ha en samsyn i kollegiet gällande inkluderingsbegreppet. Detta sammantaget, menar respondenten, kan tala för att särlösningar behövs.

R6 menar att lokala särlösningar kan fungera i en inkluderande verksamhet så länge eleven har en klasstillhörighet eller en känsla av klasstillhörighet. Det blir upp till hemskolan att ta sig an de utmaningar som de ställs inför istället för att skicka iväg dem som de gjorde förr.
Han har därför skapat något som han kallar för Trygga boet, vilket återkommer senare i kapitlet. Att det blir upp till hemskolan att lösa är något som alla respondenter säger. ”Någon annan-ismen” är borta menar respondent 5; det är skolans och pedagogernas ansvar, ingen annans, att hjälpa eleverna som man har på skolan.

5.3.6.1 Lugna/trygga boet
Flera av de enheter som rektorerna styr har ett så kallat Lugna boet eller Trygga boet. Den rektor som beskrev det som Lugna boet har gjort en riskanalyser utifrån en utagerande elev. Ett rum finns nu riggat för eleven där t.ex. antalet saker i rummet är kraftigt begränsade, bänken är fastskruvad i väggen och saker som eleven kan skada sig själv eller andra med är borttagna.
Eleven fick enligt respondenten vara med och bestämma inredningen. Det finns en soffa, en arbetsplats i Lugna boet, som är ett litet rum vägg i vägg med rektorns rum. I det bedrivs undervisning med eleven under delar av dagen. Ibland får eleven arbeta där tillsammans med några elever från klassen.


5.3.6.2 En extern plats


5.3.7 Ändrade synsätt – nya perspektiv

Flera av respondenterna menade att man innan omorganiseringen såg det som en enkel lösning att bara skicka iväg eleverna, men att det efter omorganiseringen blivit bättre. Respondenterna menar att det fortfarande finns lärare som ser eleven som problembärare snarare än att miljön är orsak till problemet, men att dessa lärare blivit färre till antalet. Detta menar vissa respondent beror på att det i nuläget inte finns någon annanstans att skicka eleverna, vilket tvingat skolornas personal att med stöd utifrån försöka anpassa undervisningen så att även dessa elevers behov kan mötas. Många lärare har då insett att det
går att hjälpa även dessa elever inom ramen för ordinarie undervisning, även om ett fåtal fortfarande tror på exkluderande särögoningsar. R2 säger följande angående detta:

… för några år sedan så sa vi att ”åh, nämen nej… Det är bättre att experterna tar hand om det”, men sen så insåg vi att vi får se till att bli duktiga på det vi också. (…) Lärarna har fått skärpa till sig vilket alla elever tjänar på. (s. 11-12).

Några av rektorerna som jag intervjuat menar att det fortfarande finns elever som kanske skulle ”må bäst av ett mindre sammanhang”, men att det inte skulle ske i den form som man hade tidigare inom kommunen.

5.3.7.1 Mångfald som berikar

I och med omorganiseringen har elever, som tidigare inte getts möjlighet att interagera med elever i behov av särskilt stöd, getts möjlighet till det nu. Detta menar R2 kan vara bra för dem eftersom de kommer att verka tillsammans även i samhället efter att de gått ut skolan. Vidare säger respondenten att de elever som de tidigare skulle ha skickat iväg nu är skolans ljuspunkter. R2, som har en skola i ett socioekonomiskt starkt område, säger följande om resultatet av omorganiseringen:

R2: Men det är nyttigt för våra… Den här skolans upptagningsområde är väldigt slätt och alltså det är rika villabarn, du jobbar på pappas företag, pappa betalar, lite halvbortskända. Plötsligt får de möta en klick elever som inte har det så himla lätt för sig, som visar sina känslor, som visar att det är okej att vara annorlunda och de får vara annorlunda hoppas jag verkligen. De vanliga eleverna lär sig liksom att förhålla sig till de här något mer resurskrävande eleverna. Att ha tålamod. De lär sig att visa respekt och hänsyn.” (s. 9)

5.3.8 Sociala aspekter och förebyggande arbete

Flera respondenter betonar vikten av att eleverna känner sig trygga i skolan. R6 pratar om sociala aspekter av inkludering och skolans förebyggande arbetet som är kopplat till det:

R6: Vi har kamratgrupper, trygghetsgrupper och vi hittar på saker vid sidan av. (…) Vi försöker skapa tryggheten för eleverna, det är basen, för du måste känna att du vill komma till skolan. Vi har inga hemmasittare. Vi har ett fåtal elever med 20 % frånvaro, så vi vill ju att eleverna ska må bra och komma hit, men det finns ju saker att jobba med. Personalen känner sig också uppskattad och nöjd. De måste ju känna sig nöjda och tillfreds för de stannar ju kvar. Har vi en trygg personal får vi trygga ungar liksom. (s. 6)
Respondenten menar att trygga lärare, tillsammans med förebyggande arbete, ger trygga elever vilka ges bättre förutsättningar att både komma till skolan och lyckas i den.

5.3.9 Specialpedagogens roll efter omorganiseringen
Flera av respondenterna beskriver specialpedagogens roll som att denne ska vara rektors högra hand. Specialpedagogen jobbar mer mot grupp eller organisation snarare än individ, vilket kan resultera i intressekonflikter då vissa lärare förvänntar sig att specialpedagogen ska jobba mer mot individ och ge konkreta tips och råd som de inte hört förut. Tanken att specialpedagogen ska det övergripande ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten och att hen ska utveckla verksamheten genom handledning och konsultation gällande extra anpassningar och särskilt stöd. Utöver detta ansvarar specialpedagogen för dokumentation gällande extra anpassningar, särskilt stöd samt utredningar av elevers behov av desamma. Flera av respondenterna menar att specialpedagogen av olika anledningar sällan är ute i klassrummen och observerar vilket riskerar leda till att denne inte får fullt förtroende av kollegiet. Speciallärare har oftare uppdrag kopplade till enskilda elever och de är i mycket större utsträckning ute i klasserna för att både observera och undervisa.

5.4Respondenternas syn på inkludering
Alla de rektorer som jag intervjuade nämner att det ska vara en skola för alla elever. Majoriteten säger också att eleven ska tillhöra ett sammanhang och ha en klasstillhörighet.

R2: … de ska inte stuvas undan i någon källarlokus utan alla elever mår bra av delaktighet. De ska ha ett sammanhang och de ska ha en klass. De ska ha en gemenskap, fast ändå… när en särskild undervisningsgrupp fungerar som allra bäst då är ju tanken, då har man ju en klasstillhörighet också, men jag vet inte om det riktigt var så det fungerade överallt.

Flera av respondenterna säger uttryckligen att inkludering inte nödvändigtvis behöver innebära att eleven hela tiden är i klassrummet med sin ordinarie undervisningsgrupp utan att det finns barn som mår bra av mindre sammanhang under delar av skoldagen samtidigt som de säger liknande saker som i citatet ovan att ”de ska inte stuvas undan i någon källarlokus” eller ”inte sitta i en stuga på gården eller i en källare” (R4, s. 2). R5 beskriver det som att det handlar om att göra undervisningsmiljön tillgänglig för alla elever, att anpassa sig efter elevernas olika behov och att utopin är att inte behöva ta till särlösningar utan att man har möjlighet att anpassa efter behoven som finns i gruppen.
R5: … en del har ju fått för sig att alla elever alltid ska vara i klassrummet så man får aldrig lämna klassrummet för då gör vi något fult. Man har inte förståelsen för elevsynen, dels eftersom att behoven inte kan mötas i klassrummet för den här eleven koncentrera sig om han har en eller två kamrater, har man 25 är det dödsdömt. Då går det inte att lösa och alla de andra som också säkert blir störda i sin arbetsro för den här eleven visar eller stör med ljud. Så inkludering är ju inte att alla, till varje pris, ha kvar eleven i klassrummet all tid, men kopplingen däremot är ju viktig. (s. 4–5)

R5 får medhåll i sitt resonemang av R6:

Inkludering innebär, för mig, att alla elever har rätt till det stöd de behöver. Ibland kan det vara så att man inte kan vara i stor klass, vilket många tror att inkludering innebär, att alla ska vara i ett och samma rum med jämnåriga kamrater. Det är det inte för mig utan man får se på lärmiljöer och hur man arbetar efter dem. Inkludering kan vara att man sitter enskilt, man kan sitta i grupp, men också att man har en klasstillhörighet och att man träffar jämnåriga kamrater regelbundet. Det kan se helt olika ut beroende på vilken elev det är och vilka diagnoser de har osv.

Flera av respondenterna menar att särlösningar kan behövas och att de även kan ses som steg mot inkludering. R3 menar att särlösningar kan behövas och grundar det på att kunskaper om hur man ska bemöta elever, i olika behov av särskilt stöd, saknas hos pedagogerna:

R3: Jag vet när jag kom som rektor, då hade jag varit på särskolan och så kom jag till grundskolan och då tänkte jag: ”hjälp, vad dåliga de är på att göra anpassningar för de här eleverna” och så började jag tänka efter kring min bakgrund… Den var ju lite annorlunda då, men då var ju synsättet att ”han ska vara någon annanstans, det här passar inte honom” och så försöker man göra på allra bästa sätt och man lyckas ju väldigt många gånger, men det finns barn som man inte lyckas med utan man måste ha mindre sammanhang och utbildad personal som vet vad det här handlar om, men annars är min filosofi att så länge som möjligt ska man gå i ett vanligt sammanhang i grundskolan och det gäller även särskolebarn som är inkluderade, så jag förespråkar att även de skulle vara inkluderade istället för att gå i klasser på särskolan. (s. 1)

R4 lyfter fram vikten av tolerans och kunskap:

R4: Det ska finnas en tolerans och en kunskap i klassen, att alla är inte lika och alla har inte samma förutsättningar utan man lär på olika sätt och i olika takt.
För att uppnå inkludering menar respondent 4 vidare att eleverna behöver bli medvetna om allas olikheter och se denna mångfald som styrkor, samtidigt som de behöver vara toleranta gentemot varandras olikheter. R1 lyfter även fram vikten av elevernas delaktighet och att alla elever kan tillföra något.

Alla respondenter förespråkar inkludering, men är tydliga med att skolan, som den ser ut idag, kanske inte passar alla elever.

5.5 Resultatet av omorganiseringen

Det råder skilda uppfattningar om huruvida deras verksamheter är inkluderande idag eller inte. Hälften av respondenterna svarar ja när jag frågar om de anser att deras verksamheter är inkluderande idag:

R1: Jo, jag tycker det faktiskt. Jag tycker att vi försöker hitta alla där de är. Det som är viktigt är ju att komma ihåg alla så att man inte bara lägger krutet på några utan att alla i skolan måste få samma stimulans för att kunna gå framåt hela tiden. (s. 13)

R1 lyfter fram vikten av att i undervisningen inte fokusera på ett fåtal elever utan alla.

R2: Ja, det gör jag. Och ändå så tycker jag att vi har kommit långt på den här skolan och likförbaskat ser man ju att det finns massor kvar att göra, men om jag jämför mig med mina rektorskollegor här i NN (kommunens namn) så är jag stolt över vår verksamhet. (s. 14)

R2 menar att man inkluderar eleverna, men att det fortfarande finns saker kvar att arbeta med, även om hen uttrycker stolthet över hur verksamheten utvecklats fram till idag.

R4: Ja, det är den. Den är inkluderande på grund av att eleverna tillbringer majoriteten av sin tid i klassrummet och den vuxna kommer till eleven om den behöver stöd av speciallärare. Det kan finnas vissa moment som läsinlärning då man vill sitta lite mer i lugn och ro och då kan man få besöka specialläraren under en kortare tid, men majoriteten av undervisningen sker tillsammans med de andra. Sen är vi inte i mål med alla elever. Om vi har en elev som inte klarar att vara i klass på grund av sin problematik som kan vara på skalan då så kanske vi har gått från att en elev har varit hemmasittare till att den har kommit till skolan. Till att den är i skolan och klassen ett tillfälle i veckan, tre tillfällen i veckan så man bygger upp detta successivt med tanke på att ”här framme ska det vara inkludering”, men det i lite olika takt. Vi har nog en inkluderande syn, eller förhållningssätt. (s. 13)
R4 beskriver den fysiska inkluderingen och att specialläraren kommer till eleven istället för det motsatta som incitament på att de är inkluderande. Respondenten beskriver en växelverkan mellan enskild undervisning och undervisning i ordinarie undervisningsgrupp. Sedan är R4 tydlig med att alla inte är inkluderande idag, men att förhållningssättet på skolan är inkluderande. R3, R5 och R6 svarar nej på frågan om huruvida deras verksamheter är inkluderande idag. De menar att de är mer inkluderande idag än tidigare, men att de har saker att utveckla för att de skulle kalla verksamheten för inkluderande. R3 motiverar sitt svar på följande sätt:

R3: Det är den inte. Det är lång väg kvar och det handlar lite om… ja, dels är det synsätt, men sen osäkerhet, man behöver mer kunskap, hitta rätt personer, rätt funktioner här också. Så det finns mycket mer att göra, det gör det. (s. 13)

R5 menar att dennes verksamheter behöver utvecklas ytterligare gällande organisation och likvärdighet gällande struktur och generell målbild. R5 menar att tillgängligheten inte är helt öppen då det fortfarande finns de pedagoger som menar att eleven ska anpassa sig till undervisningen istället för det motsatta.

R6 anser att dennes organisation behöver bli bättre och respondenten ser möjligheten i en kommande specialpedagogtjänst där denne bland annat ska agera länk mellan trygga boet och ordinarie undervisning samt handleda pedagogerna.
6. Analys och diskussion

I detta avsnitt kommer jag att analysera mina resultat utifrån samma disposition som innan, dvs. ett första avsnitt som rör tiden före omorganiseringen, ett andra avsnitt kopplat till tiden under och ett avsnitt som berör tiden efter omorganiseringen. Därefter kommer ett avsnitt där jag lyfter fram framgångsfaktorer och hinder för inkludering som framkommit i min analys. Efter det presenteras en analys och diskussion om respondenternas syn på inkludering och huruvida de idag anser sina skolor vara inkluderande verksamheter.

För att kunna analysera mina respondenters svar använder jag mig av de specialpedagogiska perspektiven; det kategoriska perspektivet där eleven är bärare av skolsvårigheterna, det relationella perspektivet där miljön är det som anses skapa skolsvårigheter och dilemma-perspektivet där dilemma uppstår mellan att kunna möta alla elever utifrån deras behov och förutsättningar samtidigt som skolan förväntas ge alla elever samma utbildning.

6.1 Före omorganiseringen

Före omorganiseringen hade kommunen exkluderande särlösningar i form av SU-grupper där elever i behov av särskilt stöd kunde placeras. Det rådde en stor tillit till experter gällande elever i behov av särskilt stöd och främst till experter inom NPF. Pedagogiken i den ordinarie undervisningen nådde inte alla elever vilket gjorde att elever som utmanade lärarna ansågs behöva något annat än ordinarie undervisning. Därför gjordes många ansökningar till SU-grupper. Då alla elever som upplevdes behöva denna form av stöd inte fick plats i grupperna blev det köbildning till dessa. Utöver detta var det ett orättssäkert förfarande då de som antog elever till grupperna fick avgöra från fall till fall vilket gjorde att t.ex. en ansökan som gjordes för sent eller var bristfällig utformad kunde göra att elever inte fick det stöd de var i behov av. Verksamheten i SU-grupperna var inriktade mot det relationella snarare än det pedagogiska vilket kunde göra att eleverna inte fick den undervisning de var berättigade till enligt respondenterna.

Grundat på ovanstående kan man hävda att kommunen före omorganiseringen hade ett kategoriskt perspektiv på skolsvårigheter då det fanns SU-grupper på andra platser än hemskolan dit eleverna skickades, en bristande tilltro till skolornas egna förmåga, en övertyg på experter och diagnoser eller andra individbundna förklaringar till elevers skolsvårigheter (Nilholm, 2007 och Persson, 2013). Pedagogiken i ordinarie undervisningsgrupper behövde

Eleverna i SU-grupp var innan omorganiseringen exkluderade på flera sätt. De var fysiskt exkluderade då de flyttades från sina hemskolor och sina ordinarie lärmiljöer. De riskerade därför att tappa kontakten med sina klasskamrater som de inte längre gick i skolan med. På grund av detta var de även socialt exkluderade då barn och ungdomar från närområdet inte gick i den aktuella SU-gruppen.

Eleverna i SU-grupperna skulle ha kunnat haft en grupptillhörighet inom SU-gruppen och sett sig som en del av skolan där de gick. R4, som varit rektor på en skola med aspergerklasser, berättar om att eleverna såg sig som en del av verksamheten och deltog i viss omfattning i ordinarie undervisningssituationer på den nya skolan. Detta skulle kunna tolkas som att de faktiskt, i alla fall till viss del, var socialt och fysiskt inkluderade i den nya skolkontexten.

Huruvida eleverna var pedagogiskt inkluderade eller ej i SU-grupperna kan jag inte avgöra då jag inte funnit något om detta i mina resultat. Eleverna kan ha varit pedagogiskt inkluderade inom SU-grupperna då de kunnat ges individanpassade uppgifter och fått den ledning och stimulans av pedagogerna som var där. Att de inte var pedagogiskt inkluderade i den tidigare ordinarie undervisningsgruppen på hemskolan är dock tydligt, även om vissa skolor, enligt respondenterna, försökte anpassa undervisningen så att elever inte skulle behöva söka sig till SU-grupp.

6.2 Under omorganiseringen

Både inför och under omorganiseringen fanns det en stor oro både bland vårdnadshavare och personal. Denna oro grundades på en bristande tilltro till att skolorna skulle kunna tillgodose de tidigare SU-gruppernas elevers behov och lärarna kände själva att de inte hade kompetens att möta dessa elever menar respondenterna. Detta tyder på att det inom kommunen fanns en tilltro till experter och en bristande tilltro till den egna förmågan, vilket är i linje med det
Kategoriska perspektivet. För att möta elevernas behov gjordes även kartläggningar och behovsanalyser av specialpedagogen som var kopplad till respektive SU-grupp.

För att kunna genomföra omorganiseringen krävdes det bland annat fortsatt utbildning för lärarna och kommunen tog beslut om att denna skulle beröra NPF, ICDP och digitala verktyg. Här är det intressant att NPF-blocket tar upp just elevers svårigheter, vilka förklaras med bristande neurologiska funktioner hos eleven. Även detta skulle kunna ses ur ett kategoriskt perspektiv, då eleven tillskrivs problemen och läraren ska ges verktyg för att anpassa för eleven så att symptomen minskar. Om de haft ett relationellt perspektiv hade de kunnat fokusera mer på utbildning kopplad till inkluderande undervisning snarare än NPF. Utbildningen gav dock lärarna kunskap, vilket gjorde att det så småningom skedde en synvända inom kommunen. Flera av respondenterna menar att man under omorganiseringen gick från att ha ett kategoriskt perspektiv till att ha ett mer relationellt perspektiv på skolsvårigheter. Den ökade kunskapen hos lärarna gällande funktionsvariation leddde till att de dels fick en ökad förståelse för elevers olikheter och förutsättningar och dels en tilltro till sin förmåga att möta eleverna de tidigare inte kunnat möta pedagogiskt.

6.3 Efter omorganiseringen

Kommunen är fortfarande inne i en process mot inkluderande undervisning. Respondenterna har delade meningar om hur långt de kommit i denna process. Vissa menar att det är en lång väg kvar medan andra menar att deras verksamheter idag är inkluderande. Alla respondenter förespråkar inkludering och menar att mångfald berikar deras verksamheter.

Resursfordelningssystemet har gjorts om vilket lett till att rektorerna själva får avgöra vad de vill investera i. Detta har lett till en ökad flexibilitet, vilket respondenterna varit nöjda med. Detta torde gynna verksamheten då varje rektor själv kan avgöra vilken kompetens och personal som behöver rekryteras utifrån hur behoven ser ut i verksamheten, vilket kan tolkas vara mer i linje med ett relationellt perspektiv.


Respondenterna menar att det ännu saknas kompetens att möta alla elevers förutsättningar och behov inom ramen för den ordinarie undervisningen. För att möta detta ges det riktad fortbildning utifrån de behov som finns. Utöver detta finns det fortfarande en tilltro till att kompetens och kunskap ska lösa de utmaningar man står inför gällande inkludering, varför nu specialpedagoger nyanställs på flera av de aktuella skolorna.


6.4 Framgångsfaktorer och utmaningar för inkludering

6.4.1 Kunskap och kompetens

6.4.2 Pedagogens tilltro till den egna förmågan och avskaffandet av SU-grupper

6.4.3 Samsyn kring att mångfald berikar
Alla mina respondenter uttrycker att mångfald berikar deras verksamheter och att den leder till en ökad acceptans mot oliktänkande och andras beteenden. Respondenterna menar att den övervägande delen av deras personal delar denna syn, vilket tyder på att det finns en samsyn kring att mångfald berikar verksamheterna, vilket även forskning hävdar är en förutsättning för att kunna arbeta inkluderande (Persson & Persson, 2012)
6.4.5 Goda relationer


6.4.6 Fysiska förutsättningar för inkludering


6.4.7 Ledarskapets betydelse

I min analys av mina data framkommer det att det saknas diskussioner om ledarskapets betydelse för det inkluderande arbetet. Flera av respondenterna beskriver gemensamma strukturer som arbetslag och resursgrupper där rektor ibland är med. Ofta har rektor en dialog med arbetslagsordföranden om vad som ska behandlas under arbetslagsmöten och rektor sitter själv med i olika gruppkonstellationer som ska arbeta verksamhetsutvecklande. Rektor kan därför antas ha stor betydelse för verksamhetens utveckling även i mina fall, trots att dessa inte uttryckligen diskuterats. Förespråkar rektor gemensam problemlösning och ett delat ansvar för skolans utmaningar, vilket ovanstående kan tolkas som, är detta något som gynnar


Då rektorerna inte tycks ge specialpedagogen en traditionell specialläraroll, vilket forskning (von Ahlefeld Nisser, 2014) menar tenderar leda till att lärare som avsäger sig ansvaret för elever i behov av särskilt stöd, är detta i linje med det relationella perspektivet. Det ska tilläggas att specialpedagogens roll inte tydligt definieras av mina respondenter, men det som sägs handlar om att specialpedagogen ska vara rektors högra hand, vilket jag tolkar som att de ska arbeta mer verksamhetsutvecklande än med enskild undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

6.5 Utvecklingsområden
I den analys jag gjort av min empiri framkommer det att den kommun som jag studerat är fortfarande inne i en inkluderingsprocess, vilket jag nämnt tidigare. Det råder delade meningar bland mina respondenter om hur långt man kommit i denna process, vilket jag kommer att komma in på senare i detta kapitel, men det går ändå att urskilja utvecklingsområden för kommunen i deras arbete för en ökad inkludering.

6.5.1 Gemensamma strukturer och ett gemensamt språk
Min analys av mina respondenters uttalanden visar att det saknas gemensamma strukturer för t.ex. utformning av undervisning, schema och lärmiljöer, vilka forskning menar behövs för att arbeta inkluderande (Persson & Persson, 2012). En av mina respondenter, R5, sa att ”den här (inkluderande) undervisningen är som diabetesmat. Det är livsviktigt för några, men bra för alla”. Analysen visar att vi under mina intervjuer främst diskuterat elever i behov av särskilt stöd som nu ska eller är inkluderas i deras verksamheter. Det i sig är kanske inte så konstigt,
då de tidigare SU-grupperna diskuterats, vilket kan ha gjort att mina respondenter styrts in på denna elevgrupp. Det som analysen vidare visar är att diskussioner om andra elever än dessa till stor del saknas. Analysen av empirin visar att respondenterna upplever att även dessa gynnas av inkludering, vilket kan belysas med R5:s citat ovan, men diskussionerna stannar där.

6.5.2 Bristande kunskaper

6.5.3 Kunskap som vilar på vetenskaplig grund
Något som Persson & Persson (2012) dessutom lyfter fram är att kunskapen ska vila på en vetenskaplig grund, vilket skulle kunna tolkas på olika sätt beroende på vilket perspektiv man intar. Förespråkare av ett relationellt perspektiv vill att forskningen ska vara riktad mot inkludering medan om förespråkare av ett mer kategoriskt perspektiv snarare vill att forskningen har en mer medicinsk eller psykologisk förklaringsmodell till varför skolsvårigheterna uppstå. I kommunen där min studie gjordes hade specialpedagoger och annan personal i SU-grupperna en stor del i hur eleverna togs emot på skolorna. De gjorde behovsanalyser och kartläggningar på eleverna i SU-gruppen, vilka beskrevs som gedigna av R2. Dessa låg till grund för hur man, för att möta elevernas behov, anpassade miljöerna ute på

6.5.4 Specialpedagogens roll
6.6 Respondenternas syn på inkludering och huruvida de anser att de uppnått det

Alla mina respondenter sa sig förespråka inkludering, men när det gäller synen på inkludering så skiljde sig mina respondenters svar åt; vissa pratade mer om fysisk inkludering, medan andra menade att den pedagogiska inkluderingen var minst lika viktig. Här var mina respondenters tydliga med att tillfälliga grupper utanför, som inte var på varaktig basis eller fasta, kunde vara bra att kunna ha då vissa elever mår bra av mindre sammanhang både pedagogiskt och socialt. Den sociala inkluderingen nämndes av ett fåtal respondenter, men fokus låg på fysisk och pedagogisk inkludering (Nilholm & Göransson, 2017 och Persson & Persson, 2012) även om flera av respondenterna pratade om att eleven skulle tillhöra ett sammanhang.


Vissa av mina respondenter menar att särlösningar, som ”trygga bo” eller ”lugna bo”, kan vara en del i ett inkluderande verksamhet, medan andra menade att särlösningar inte ingick i ett inkluderande arbete. En anledning till dessa särlösningar som lyftes under intervjuerna var att elever som varit hemmasittare eller av andra skäl inte deltagit i undervisningen kunde vara i behov av en ”bro” eller ”inslussning” som ett första steg mot att kunna bli inkluderade på sikt. Lindqvists och Nilholms studie (2014) visar även den att rektorena de intervjuate

7. Avslutande diskussion och slutsatser

Som jag nämnde i inledningen kan inkludering liknas vid ett förhållningssätt som är tänkt att genomsyra det svenska skolväsendet. Alla som arbetar inom skolan förväntas arbeta för en inkluderande undervisning och verksamhet, då skolan ska vara en skola för alla. Detta kan ha påverkat mina respondenter då de vet vad de, enligt det rådande förhållningssättet kring inkludering, borde svara på frågorna kring inkludering och en skola för alla.


Vidare visar min analys av min empiri att det skett en synvända, från ett kategoriskt till ett mer relationellt perspektiv, inom kommunen. Trots denna synvända finns en nystartad kommungemensam SU-grupp, vilken skulle kunna öppna för ett exkluderande synsätt. Detta skulle i så fall kunna utgöra ett hinder för inkludering.

Huruvida skolorna idag är inkluderande eller inte går att besvara på olika sätt. Hälften av respondenterna menar att deras verksamheter är inkluderande medan andra hälften menar att de kommit en bit på vägen, men att de ännu inte är där. De som säger sig vara inkluderande har enligt respondenternas utsagor inga särlösningar, vilket talar för en fysisk inkludering, men huruvida eleverna är pedagogiskt inkluderade eller ej kan vara svårt att avgöra. Då eleverna ingår i ordinarie undervisning torde de ges möjlighet att vara socialt inkluderade, men även detta kan vara svårt att kontrollera, även om respondenterna säger att de är en del av gruppen. För att kontrollera detta hade jag behövt intervjuar eller varit ute och observerat i verksamheten under en längre period, vilket inte var möjligt inom ramen för min studie.

Frågan är vilken typ av inkludering man eftersträvar i den aktuella kommunen, och även i Sverige för den delen? Om fullständig inkludering är målet, att alla elever ska ges undervisning inom grundskolan, behöver SU-grupper och särskolan läggas ned. Särskoleintegrering förekommer, men eleverna läser fortfarande efter en egen läroPLAN och har en annan timplan än elever i grundskolan. Om endast fysisk inkludering är målet, har man snart uppnått den delar av undervisningen även för elever i SU-grupp sker i skolans lokaler.


Genom denna studie har jag blivit än mer övertygad om att inkluderande undervisning är det som ska eftersträvas då det kan liknas vid diabeteskost. Det är livsviktigt för några, men bra för alla.
8. Förslag på vidare forskning

Det finns en uppsjö av forskning om inkludering, även om mitt bidrag kan motiveras med det saknas studier kring inkluderingsprojekt i Sverige, som inte handlar om Essunga kommun. Då jag i min studie endast studerat rektors syn på inkludering och deras erfarenheter av ett inkluderingsprojekt vore det väldigt intressant att studera lärare och annan skolpersonals syn på detsamma. Kan liknande resultat finnas i den målgruppen? Vilka erfarenheter har de av omorganiseringen och vilka hinder och möjligheter för inkludering ser de? Studier kring detta saknas idag. I dagsläget har specialpedagoger i den aktuella kommunen otydliga uppdrag och många specialpedagoger ska nyanställas enligt flera av respondenterna. Därför vore det intressant att intervjua specialpedagoger i kommunen om ett par år för att undersöka deras syn på huruvida verksamheterna blivit mer inkluderande och hur deras roll i arbetet sett ut. Stämmer denna roll överens med det som står i examensordningen för specialpedagoger? Om inte, vilka delar arbetar de med mest och varför?


En uppföljande studie om ett par år om hur det gått i kommunen sedan omorganiseringen vore också av intresse för vidare forskning då får studier finns som utvärderar inkluderingsprojekt. Det skulle även kunna göras en kvantitativ studie om skolresultat före och efter omorganiseringen för att undersöka eventuell korrelation mellan dessa.
Referenser


SFS 2007:638 Examensordning för specialpedagoger


[www.icdp.se](http://www.icdp.se)

Bilaga 1 – Missivbrev

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Rektorers syn på och erfarenheter av inkludering

Hej!

Mitt namn är Erik Losand och jag gör mitt examensarbete på specialpedagogprogrammet vid LiU.

Inkludering är ett begrepp som ofta diskuteras i skolans värld och kanske framförallt när vi pratar om specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd. Då jag i min kommande profession som specialpedagog kommer att arbeta med bland annat skolutveckling och handledning av kollegor i syfte att öka inkludering av elever i behov av särskilt stöd är jag intresserad av vad du har för erfarenheter av just inkludering.

Syftet med studien är att undersöka grundskolerektorers syn på fenomenet inkludering och deras erfarenheter av att ha övergått från specialundervisning i särskilda undervisningsgrupper till en mer inkluderande undervisning.

Totalt kommer 5–7 rektorer att intervjuas i denna studie. Intervjuerna kommer att spelas in och därefter transkriberas. Du kommer att avidentifieras och allt material kommer enbart att användas i forskningssyfte och endast läsas av mig och eventuellt av en opponent. Resultaten av studien kommer att presenteras i en uppsats som du kommer få möjlighet att läsa om du så önskar. Uppsatsen kommer publiceras vid LiU.

Din medverkan är mycket betydelsefull för mig då jag verkligen vill veta vad just du har för syn på inkludering och vilka erfarenheter du har av inkluderande undervisning i din verksamhet. Ditt deltagande är helt frivilligt och att du kan avbryta ditt deltagande närhelst du önskar.

Intervjun tar ca 45 minuter att genomföra och jag kommer gärna till dig och gör intervjun.
Jag ber dig att besvara detta mejl så snart som möjligt för att jag ska kunna veta om du är intresserad av att delta eller inte. Hör jag inget så återkommer jag via mejl eller telefon.

Har du några funderingar kring ovanstående är du välkommen att kontakta mig via mail eller telefon:

Erilo905@student.liu.se
0708 – 59 51 58

Handledare:
Nina Nikku
Nina.nikku@liu.se
013 – 28 22 16

Med Vänlig hälsning
Erik Losand
Intervjuguide

Inledning och information
Mitt namn är Erik Losand och jag gör mitt examensarbete på specialpedagogprogrammet vid LiU. Syftet med studien är att undersöka grundskolerektorers syn på fenomenet inkludering och deras erfarenheter av att ha övergått från specialundervisning i särskilda undervisningsgrupper till en mer inkluderande undervisning. Därför är jag intresserad av dina erfarenheter av och syn på detta. Totalt kommer 5-7 rektorer att delta i denna studie. Intervjun kommer att spelas in och därefter transkriberas. Alla respondenter kommer att avidentifieras och transkriberingarna kommer endast att läsas av mig och eventuellt av en opponent. Resultaten av studien kommer att presenteras i en uppsats som du kommer få möjlighet att läsa om du skulle vilja det. Uppsatserna kommer sedan att publiceras på LiU. Din medverkan är betydelsefull för mig, men du ska veta att ditt deltagande är helt frivilligt och att du kan avbryta ditt deltagande närhelst du önskar.
Har du några frågor innan vi börjar själva intervjun?

Inledande frågor
1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat som rektor? – totalt och i aktuell kommun?
3. Över vilket/vilka stadium/stadier är du rektor?

Inkluderingsbegreppet
Inkludering är ju ett ord i tiden som ofta diskuteras i skolan. Ett ord som kan ha olika betydelse för olika människor. Vad innebär inkludering för dig?

Övergången från särskilda undervisningsgrupper till inkluderande undervisning
1. För några år sedan avskaffades särskilda undervisningsgrupper i er kommun. Var du rektor i kommunen på den tiden?
   a. Hur upplevde du den här omorganiseringen?
   b. Varför genomfördes den?
   c. Hur förankrades den bland er rektorer?
   d. Hur förankrades den hos lärare och annan skolpersonal?
2. Hur förberedde ni er på att ta emot eleverna som tidigare gått i särskilda undervisningsgrupper som aspergergrupperna eller resursskolorna?

3. Hur påverkades din verksamhet av denna omorganisation?
   a. Gjordes det inkluderande insatser av kommunen?
      i. Inledande insatser som information?
      ii. Fortbildning för personal?
      iii. Personalförstärkning?
      iv. Omorganisering av personal?
   b. Resurser?
      i. Följde de med eleverna?
      ii. Utökades era tidigare anslag?
      iii. Vilket externt stöd fanns/finns att få?
   c. Vilken roll hade specialpedagogen i arbetet med övergången?
   d. Specialpedagogisk verksamhet på skolan?
      i. Är den inriktad mot elever, lärare och/eller miljö? Hur?
         1. Mindre grupper/klasser?
      ii. Specialläraners roll?
      iii. Specialpedagogens roll?
      iv. Extra anpassningar/särskilt stöd?
   e. Hur påverkades era förväntningar på elever?
      i. Elever från SUG
      ii. Elever som inte gått i SUG
      iii. Elevsyn innan och efter omorganiseringen?
   f. Gemensamma strukturer (lektioner, rastverksamheter m.m.)? – gemensam vision?
      i. Gemensamt språk – professionellt språk?
      ii. Gemensamma förhållningssätt?
      iii. Gemensamma strukturer på skolan/arbetslag/ämneslag?
      iv. Tydlighet?
   g. Fortbildning för personal?
      i. Forskningsanknytning? – lokal, kommunal eller nationell (Spec.lyft)?
      ii. Gemensam kompetens?
   h. Perspektiv – relationellt/kritiskt eller kategoriskt/kompensatoriskt?
      i. Vem är bärare av skolproblem?
1. Eleven själv
2. Lärarna?
3. Skolan?
4. Kommunen?

4. Hur har lärare reagerat på denna omorganisering?
   a. Grupperingar inom kollegiet?
   b. Ändrade inställningar?
   c. Hur har deras reaktioner påverkat verksamheten?

5. Hur har elevena reagerat på denna omorganisering?
   a. Hur har deras reaktioner påverkat verksamheten?

6. Hur har vårdnadshavare reagerat på omorganiseringen?
   a. Vilka förändringsprocesser krävdes för att nå dit ni är idag vad gäller inkludering?
   b. Hur motiverar man till förändring?
   c. Vilket stöd/motstånd för inkludering kan man se i det omgivande samhället idag?
   d. Hur påverkar det skolans inkluderingsarbete?
   e. Hur har deras reaktioner påverkat verksamheten?

7. Hur arbetar ni för att alla elever vara och ska känna sig delaktiga (inkluderade) i undervisningen?
   a. Vad kan bli bättre?
   b. Hur ska man behålla det man uppnått?
   c. Vilka strategier har ni inför framtiden?

8. Upplever du att er verksamhet är inkluderande idag?
   a. Om ja, motivera varför.
   b. Om nej, vad skulle behöva göras för att verksamheten skulle bli inkluderande?

9. Vilka svårigheter har du upplevt i processen?
   a. Något ni trodde skulle bli problematiskt, men som inte blev det?
   b. Något ni trodde skulle gå bra, men som blev problematiskt?

10. Vilka framgångsfaktorer anser du har varit viktiga i processen?

11. Hur upplever du att skolan har förändrats sedan omorganiseringen?
    a. Skolresultat – betyg?
    b. Trivsel?
    c. Sammanhållning?
12. Skulle du vilja att man återgick till den form av specialpedagogisk verksamhet med resursskolor och aspergergrupper som man hade innan i din kommun?
   a. Varför?
   b. Varför inte?

Efter intervjun:
Tack för att du tog dig tid!
Hur kändes det? – något som jag ska tänka på framöver?
Har du några frågor?