



Institutionen för pedagogik didaktik och psykologi

Inkluderas eleverna?

En undersökning av två skolor i en mellanstor kommun i Norge

*Sofia Svedlund och Petra Allestad
December 2009*

Pedagogiska forskningsprocesser och
metoder samt examensarbete, C, 30 hp

**Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Peter Gill**

Förord

Vi vill i detta förord först och främst tacka lärarförbundet samt Letterstedtska föreningen för att vi fick ett stipendium från er. Vilket gjorde det möjligt för oss att åka iväg till Norge under en vecka och göra våra undersökningar. Vidare vill vi tacka vår handledare som hjälpte oss att ordna en kontakt i Norge. Via denna kontakt blev vi tilldelade två skolor i en mellanstor kommun i Norge, utan denna kontakt hade vår undersökning inte kunnat genomföras. Vi vill även tacka rektorerna, inspektorerna och pedagogerna på de skolor vi genomförde våra undersökningar. Att ni tog emot oss och välkomnade oss på era skolor och lät oss observera och intervjua under en vecka i era klasser har varit ovärderligt för vår undersökning. Vi är oerhört tacksamma att ni varit tillmötesgående och hjälpsamma.

Sofia Svedlund och Petra Allestad

Abstract

Syftet med vår studie är att undersöka hur några pedagoger vid två skolor i en mellanstor kommun i Norge arbetar med att få alla elever att bli inkluderade i grundskolans undervisning. I denna uppsats börjar vi med att beskriva vad tidigare forskning kommit fram till vad gäller inkludering i Norge. I studien har vi genomfört kvantitativa observationer i fyra klasser, utifrån dessa observationer har vi sedan genomfört kvalitativa intervjuer med pedagogerna. Detta för att först få en inblick i hur pedagogen undervisar för att inkludera eleverna, sedan intervjuer för att få en insyn i hur pedagogen ser på inkludering i sin undervisning. De pedagoger vi intervjuat anser att planeringen inte skiljer sig mellan elever i behov av särskilt stöd och övriga elever. Detta är enligt vår slutsats på grund av att specialpedagogen planerar undervisningen för dessa elever. Endast en pedagog påstod att den planerar för eleven i behov av stöd vid undervisning i klassrummet. Samtliga pedagoger har arbetat med elever som behövt olika slags stöd. Pedagogerna är överlag positivt inställda till inkludering med förutsättningen att eleven får rätt stöd, som exempelvis i form av en assistent.

Nyckelord: Inkludering, Norge, Elever i behov av särskilt stöd,

Keyword: Inclusion, Compulsory School, Norway, Special needs

Innehållsförteckning

Förord	3
Abstract	4
Innehållsförteckning	5
Inledning	7
Syfte.....	7
Frågeställningar	7
Definition av begrepps betydelse i studien	8
Bakgrund	9
Den norska skolans organisation	9
Specialpedagogik i skolan	10
Historiskt perspektiv på inkludering	11
Inkludering och integrering	12
För- och nackdelar med inkludering	13
Pedagogens svårigheter och ansvar inför inkludering	15
Tema och Projektarbete	16
Metod	18
Kvalitativa intervjuer och kvantitativa observationer	18
Urval	19
Genomförande	19
Validitet och Reliabilitet.....	21
Etiska aspekter	22
Resultat med analys utifrån intervjuer och observationer	23
Bakgrundsinformation om respondenterna	23
Beskrivning av elever i behov av särskilt stöd i de klasser vi observerade.....	24
Planering av undervisning för elever i behov av särskilt stöd, likheter och skillnader med övriga elever.	25
Fördelar och nackdelar med en inkluderande undervisning.....	27
Vilka funktionsnedsättningar och stöd har de elever pedagogerna undervisat genom åren, varit i behov av?	28
Observationsschema	29
Diskussion	31
Metoddiskussion	31
Resultatdiskussion	31
Allmän diskussion	34
Referenslista	35

Inledning

Inkludering är ett centralt begrepp i skolpolitiken, skolreformer och i läroplanerna, den allmänna debatten om en skola för alla har nog inte undgått någon. Debatten har handlat om vikten av att alla elever i största möjliga mån ska inkluderas i undervisningen utifrån sina egna förutsättningar.

Begreppet inkludering har kommit att användas i ökad omfattning de senaste åren och speciellt i samband med elever i behov av särskilt stöd. Med begreppet inkludering menas att elever i behov av särskilt stöd ska vara delaktiga i grundskolans miljöer (Nilholm, 2006). Det land som har gått längst i att inkludera elever som har funktionsnedsättningar i den ordinarie grundskolundervisningen är Norge. Tillsammans med de europeiska länderna Portugal, Spanien, Italien, Island, Grekland och Cypern har Norge de tydligaste målsättningarna för en inkluderande integrering (NOU, 2003:16). I Sverige har det skett en ökning av elevantalet i särskolan under de senaste tio åren. En slutsats av detta blir att skolans behov att segregera de elever som har svårigheter, har ökat under de senaste åren i Sverige (Linikko, 2009). I Norge upphävdes specialsolan när en ny lag trädde i kraft 1975. Från och med nu skulle elever som är i behov av särskilt stöd få stöd i grundskolan. Sedan 1975 har principen om att grundskolan är för alla elever dominerat skolornas vision i Norge (Johannessen & Larsson-Swärd, 1999). Nedanstående citat påvisar vikten av att skolan skall anpassas utifrån alla elevers olika behov:

Skolen må ha rom for alle, og laerene må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at laeren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. (L97, s. 29)

Vi fann det intressant att fördjupa oss i hur pedagoger arbetar i Norge med att inkludera alla elever i grundskolan, sedan specialsolan försvann 1975. I dagens skola finns det ett stort antal elever som är i behov av stöd både i Sverige och i Norge, det kan vara sociala problem, inlärningsproblem och svårigheter i relation till funktionsnedsättningar. Vi har valt att benämna eleven ”i behov av särskilt stöd” oavsett vilken skolrelaterad svårighet som eleven har. Vår förhoppning med arbetet är att få ökad kunskap om hur några pedagoger i Norge arbetar med begreppet inkludering, för att få alla elever att vara delaktiga i grundskolan.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur några pedagoger vid två skolor i en mellanstor kommun i Norge arbetar, för att få alla elever inkluderade i grundskolans undervisning.

Frågeställningar

Hur ser skolverksamheten ut vid två skolor i en mellanstor kommun i Norge, vad gäller klassrumsammansättning och antal pedagoger per elev?

Hur undervisar några pedagoger för att få alla elever att bli inkluderade?

-Vilka arbetsmetoder använder pedagogerna?

Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med en inkluderande undervisning?

Definition av begrepps betydelse i studien

Inkludering:

Den norska grundskolan är baserad på principen ”en skola för alla”. Oavsett social bakgrund, funktionsnedsättningar, kön, etnicitet och religion är grundskolan grundad på att **alla** elever skall inkluderas och få undervisning i samma skola. Där alla elever som grundregel skall få gå på en skola i hemkommunen och tillhöra en **gemenskap** av eleverna i en klass. Skolan skall vidare erbjuda eleverna en rättvis och lämplig anpassad undervisning för alla i ett skolsystem som baserar sig på samma läroplan (Läroplanen, L97).

Integrering:

Till skillnad från inkludering som omfattar samtliga elever har integreringens bakgrund varit fokuserad på endast elever med psykiska avvikelser och psykiska funktionsnedsättningar. Från starten av integrationstanken på 1960-talet var vissa kategorier av människor utanför. Begreppet har idag i den norska skolan försvunnit allt mer eftersom det har skett ett skifte av ord från integrering till inkludering i och med ¹L97 (Markussen, Stromstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007). Dagens integrering handlar om att eleverna skall anpassa sig efter skolans premisser, vilket enligt Bjørnsrud (1999) blir överflödiggjort och försvinner i en inkluderande skola.

Elever i behov av särskilt stöd

Elever i behov av särskilt stöd handlar om att fokus ska riktas från eleven mot skolan och dess åtgärder. Det handlar även om att skolan ska anpassa sin verksamhet utifrån varje elevs förutsättningar och istället för att se eleven som bärare av problem se elevens möjligheter till utveckling. Att möta elevens svårigheter med pedagogiska insatser och åtgärder är skolans uppgift (Lundqvist, 2005).

¹ Läroplanen L97

Bakgrund

Den norska skolverksamheten har gjort en rad olika förändringar de senaste 40 åren. Elever i behov av särskilt stöd har fram till år 1987 gått i specialskolor. Efter 1987 års Mönsterplan (M87) fick eleverna laglig rätt att välja att gå i en skola i sin närmiljö i hemstaden (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). I Norge bygger grundskolan på principen ”en skola för alla” där skolgången baserar sig på samma läroplan för alla elever, där samtliga elever skall ges en rättvis och anpassad undervisning i ett samordnat system (Hyde, Ohna & Hjulstadt, 2005). Eleverna kommer som de är och skolan möter dem med anpassad undervisning utifrån deras egna behov (Bjornsrud, 1999). En av pedagogernas uppgifter är att tolka och analysera läroplanen Kunnskapsloftet 2006 (LK06). Vidare ställer detta stora krav på pedagogernas kompetenser ute i skolorna för att kunna tillmötesgå alla elevers olika behov och vidare inkludera alla elever i undervisningen. Detta medför intressanta observationer om hur pedagogerna undervisar för att inkludera alla elever. I bakgrunden har vi valt att först ge en introduktion angående hur den norska skolans organisation har sett ut både historiskt och i nutid vad gäller inkludering. Vidare tas begreppen inkludering och integreringens framväxt upp historiskt till nutid, sedan framhäver vi vilka för- respektive nackdelar det finns med inkludering utifrån tidigare forskning. Slutligen presenteras tema och projektarbete som upptar större delen av undervisningen i Norge idag samt vad pedagogerna gör för att få en inkluderande undervisning.

Den norska skolans organisation

Den norska skolan står för enhetsskolprincipen för att uppfylla en inkluderande skola. Detta innebär en demokratisk grundprincip att alla skall ha ett likvärdigt skolutbud oavsett kön, bostad, social bakgrund och lärförutsättningar. En obligatorisk skolgång skrevs in i lagen år 1827 i stadsskolorna och år 1848 i landsbygdskolorna. Fram till år 1959 hade skolorna i städerna och i landsbygden olika läroplaner (Bjornsrud, 1999). I och med reformens införande 1997 (Läroplanen, L97) blev den obligatoriske skolgången utvidgad från nioårig till tioårig skolgång för alla barn och ungdomar (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). Åldern för skolstart sänktes från sjuårsålder till sexårsålder (Strandklev, 2003). I läroplanen uttryckte man starkt att det första året i skolan skall präglas av lek. Idag har alla grundskoleelever rätt att gå i en skola i sin närmiljö i hemstaden, om detta är den bästa lösningen är ständigt politiskt debatterat och utbildningslagarna är utsatta för ständiga ändringar (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). De barn som däremot inte får ett tillfredsställande utbyte av den ordinarie undervisningen med dess planeringsutbud har rätt till specialundervisning, även kallad specialpedagogisk undervisning. När det gäller specialundervisningen kan det vara nödvändigt att göra vissa undantag i förhållande till den ordinarie läroplanen (Strandkleiv, 2003). Men ändå betonar Strandkleiv (2003) att i vissa fall kan elever med särskilda behov få tillfredsställande utbyte av planeringsutbudet genom att följa den ordinarie undervisningen. En elev som har specialundervisning skall ha en individuell planering som visar mål för, innehållet i och hur specialundervisningen skall bedrivas (ibid). Undervisningslagen ger också elever rätt till teckenspråksundervisning (NSL) i grundskolan, oavsett grav eller svår hörselnedsättning. De har däremot inte laglig rätt till utbildning inom en skola för döva, på grund av att nationella politiker arbetar för att specialskolorna ska upphöra. Dessa specialskolor blev även år 1992 omorganiserade till resurscenter (Hyde, Ohna & Hjulstadt, 2005). Samtidigt kan det noteras att det i lagen står att det är kommunerna själva som har bestämmanderätt om planeringen i och på teckenspråk kan göras i en annan skola än den eleven söker till (Bjornsrud, 1999).

Specialpedagogik i skolan

Undervisningen av elever med inlärningssvårigheter går långt tillbaka historiskt i Norge, ända till första halvan av förrförra århundradet. Den första skolan för döva elever blev upprättad år 1825, skolan för blinda elever år 1867 och skolan för elever som under denna tid kallades för sinnesslöa år 1874. Det gemensamma för dessa skolor är att de blev initierade när lag 08.06.1881 grundlades angående abnorma elevers undervisning. Det blev även infört skolrätt och skolplikt för elever med ovan nämnda funktionsnedsättningar (NOU, 1995:18). Dessa elever blev urskiljda från de vanliga skolorna när lagen om specialskolor infördes 1951 och den bestod fram till år 1976. Denna lag omfattade flera kategorier av elever med speciella behov än vad de tidigare lagarna om specialundervisning gjort. Från mitten av 1950-talet blev hjälpundervisning och hjälpklasser införda med nya bestämmelser först och främst med sikte på att ge rätt till undervisning i folkskolans ämnen (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). På grund av dessa lagar betraktades stora grupper av barn och ungdomar med funktionsnedsättningar som icke kvalificerade och i enlighet med dessa lagar, gavs de därmed inte rätt till utbildning. Det gemensamma för dessa lagar var att större grupper av barn och ungdomar som bedömdes ha någon nedsatt funktion blev räknade som icke undervisningsdugliga. Dessa barn och ungdomar gavs därmed inte rätt till undervisning med hänvisning till lagarna. Efter dessa lagar sades det emellertid att personer med psykiska funktionsnedsättningar som i mindre grad hade förutsättning att tillägna sig teoretiskt lärdom i sedvanlig bemärkelse, kan ha mer utbyte av annan undervisning anpassad efter deras egna förutsättningar. På grund av detta så uppkom det mot slutet av 1950-talet ett krav om speciellt tillrättalagd undervisning för dessa elevgrupper (NOU, 1995:18).

När det gäller utvecklingen av omsorgen för personer som hade funktionsnedsättningar, representerar den en överträdelse mellan det särskilda omsorgstänkandet och lanserandet av den så kallade normaliseringsprincipen. Det handlade om att inte dra tillbaka onödiga skiljelinjer mellan elever med funktionsnedsättningar och övriga elever, när det gäller medicinsk och social behandling, utbildning, sysselsättning och välfärd. I samband med denna tankegång blev det år 1969 tillsatt en kommitté för att arbeta fram regler om specialundervisning som sedan inarbetades in den allmänna grundskollagen år 1969. Kommittén leddes av Knut Blom och fick namnet Blom-Kommittén som framhävde sin ståndpunkt år 1970 som resulterade i en ny lag år 1975, mer känd som integreringslagarna (NOU, 1995:18). Detta resulterade i att specialskollagarna och reglerna om specialundervisning upphörde och blev intagna i grundskollagarna. Sedan år 1975 har det gradvis i Norge skett en skärpning om att grundskolan är för alla barn. I och med detta blev elever med inlärningssvårigheter omfattade av det allmänna skolsystemet (Johannessen & Larsson- Swärd, 1999). I arbetet till lagändringen blev det framhållet som ett mål att personer med funktionsnedsättningar i största möjliga utsträckning skulle bli integrerade i grundskolan. Fullständig integrering uppnåddes varken pedagogiskt eller resursmässigt vid denna tidpunkt. I sanningsenlig mening kan det sägas att lagändringen år 1975 innebar en lagmässig integrering, men inte en fullständig faktisk integrering i verkligheten. Efter Blom-Kommitténs arbete blev undervisningsbegreppet i lagarna utvidgat. Barn och unga utan möjlighet att tillägna sig traditionella skolfärdigheter så som läsning, skrivning och räkning blev nu omfattade av grundskollagarna och fick rätt till undervisning. Den generella principen om elevanpassad undervisning slogs fast i grundskollagarna § 7 nr 1. I och med detta blev det satt som mål att all undervisning i grundskolan så långt som möjligt skulle bli anpassad efter varje elevs kunskaper och förutsättningar (NOU, 1995:18).

Anpassad undervisning gäller all undervisning, både specialundervisning och den ordinarie undervisningen. Detta innebär att elever med inlärningssvårigheter och elever med goda förutsättningar ska ges en undervisning som tar hänsyn till deras möjligheter (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). Rätten till specialundervisning gäller för elever som inte har eller som inte kan få ett tillfredställande utbyte av den ordinarie undervisningsplaneringen (§5.1 i skollagen). Beslut om specialundervisning skall fattas med bakgrund i en sakkunnig utvärdering av elevens behov, den pedagogiska - psykologiska tjänsten ser till att denna utvärdering blir utarbetad (Bjornsrud, 1999). I skollagen § 5.5 står det att för en elev som får specialundervisning skall det utarbetas en individuell undervisningsplan, planen ska ange mål, innehåll och hur undervisningen skall genomföras. Klassläraren ska sedan utarbeta en skriftlig översikt varje halvår över den undervisning som eleven fått och göra en utvärdering av elevens utveckling (Johannessen & Larsson – Swärd, 1999). Det finns en specialpedagogisk kedja med olika led som visar de olika stegen i en specialpedagogisk process med bakgrund till § 5-1 i skollagen. I en specialpedagogisk kedja ska det finnas flera mål knytet till lagarna. I kedjan finns följande steg angivna; första förfrågan, hänvisning till PPT (Pedagogisk, Psykologisk Tjänst), PPT:s sakkunnighetsvärdering, rektorns beslut, individuell undervisningsplan och slutligen en halvårsrapport. De senaste åren har det gradvis skett ett närmande mellan den ordinarie undervisningen och specialundervisningen. Detta först och främst sedan specialundervisningen mer kan ske i klassrummet tillsammans med de övriga elevernas undervisning, som är en orientering mot elevernas resurser och kompetenser (Bjornsrund, 1999).

En viktig punkt i skollagen är även det nära samarbetet med föräldrar när det gäller utformningen av deras barns specialundervisning. Föräldrarna kan kräva att det görs en undersökning av behovet för specialundervisning hos deras barn. Samtycke från föräldrarna eller eleven ska inhämtas innan en sakkunnig värdering och beslut om specialundervisning tas. Beslutet om specialundervisning ska så långt som möjligt formas tillsammans med eleven och föräldrarna och det skall läggas stor vikt vid vad de anser och önskar. Föräldrarna kan även avvisa beslutet om specialundervisning, eleven har rätt till specialundervisning men det är inte en plikt (Johannessen & Larsson- Swärd, 1999). Det kan även finnas behov av en extra resurs för att eleven ska få specialundervisning, både vad gäller ekonomiska och specialpedagogiska kompetenser. Denna extra resurs som är öronmärkt för eleven, kan vara av olika omfattning beroende på elevens behov och hur skolan använder sina resurser och organiserar det övriga arbetet. När det gäller specialundervisningen har ofta en diskussion om resurser kommit i fokus ibland på en bekostnad av innehållet. Det ställs stora krav på skolorna angående samarbete med eleven som är i behov av stöd om innehållet i specialundervisningen. I dagens samhälle finns det på de flesta skolor elever som har olika inlärningssvårigheter eller funktionssnedsättningar som kräver en särskild tillrättaläggning av undervisningen (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009).

Historiskt perspektiv på inkludering

En skola för alla blev införd i Norge år 1739. Den norska skolverksamheten har gjort många förändringar ur ett historiskt perspektiv de senaste 40 åren. Från reformen nioårig grundskola (1969) till dagens reform Kunnskapsloftet 2006 (LK06) har Norge genomgått fem reformer; införing av nioårig grundskola (1969), Mönsterplanen 1974 (M74), Mönsterplanen 1987 (M87), Läroplanen 1997 (L97) och Kunnskapsloftet 2006 (LK06) (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009).

Inkludering av elever med särskilda behov är idag en överordnad princip i Norge. Vägen dit har medfört att elever med funktionsnedsättning som är i behov av särskilt stöd blivit marginaliserade i det norska samhället. Elever som hade funktionsnedsättningar uppfattades på 1800-talet enligt Egelund, Haug och Persson (2006) som att de stod i vägen för utvecklingen. Detta eftersom många av dem hade marginella personliga resurser och låg arbetsförmåga, det vill säga svårigheter att klara av ett arbete. Konsekvensen blev att dessa elever inte fick samma möjligheter som andra elever att delta på de två centrala arenorna – skola och arbetsliv (ibid). I Norge var man tidigt ute (år 1881) med en speciell lag om utbildning för stora grupper av elever som hade en funktionsnedsättning och även formuleringen ”en skola för alla” i lagen. Detta kunde handla om att man ville garantera att folkskolan skulle bli den grundläggande skolan. Vissa personer har även hävdats att det var en norsk typisk strävan att skilja ut grupper av problembarn från den ordinarie undervisningen. Rätten till utbildning var enligt dessa tänkare redan säkerställd och de som stängdes ute skulle få gå i specialskolor. Specialskolorna hade segregationsparagrafer där eleverna var tvungna att ha de ”rätta” funktionsnedsättningarna och diagnostiserades för att vara kvalificerad till att gå på dessa skolor (ibid).

Först efter andra världskriget blev den norska skolan präglad av nytänkande och omorganisering. Dåvarande nytänkande påverkade den lag om specialskolor som trädde i kraft år 1951 och verkade till år 1976; skola för blinda, skola för döva elever, skola för elever med beteendessvårigheter och skola för elever med generella inlärningssvårigheter (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). Denna lag omfattade flera kategorier av elever med speciella behov än vad tidigare lagar om specialundervisning hade gjort. Elever som inte hade någon funktionsnedsättning var med i gruppen ”utbildningsduktiga” och var utanför med den konsekvensen att de inte fick undervisning. Under denna tid var det naturligt att tänka att en elev med en funktionsnedsättning framstod som annorlunda och då var det självklart att eleven skulle få undervisning i en egen skola för specialundervisning. Från mitten av 1950-talet blev hjälpundervisning och hjälpklasser infört med nya bestämmelser i lag om folkskolan. Lagen innebar att flera elever fick hjälp vid sina hemskolor. Från Danmark och Sverige nådde tankar om integrering och normalisering till Norge tidigt på 1960-talet. I och med detta uppkom det en debatt som framhöll att alla borde få rätt att gå i en skola i sin närmiljö (ibid). Blom – kommittén² upphävde specialskollagarna år 1976 och kom med en ny lag. Denna lag medförde att eleverna i 1987 års grundskollag fick rätten att välja att gå i en skola i sin närmiljö i hemstaden och där få en anpassad undervisning som tillgodosåg deras egna behov (Johannessen & Larsson Swärd, 1999). Anpassad undervisning betonas allt starkare efter varje dokument som utvecklats fram till den färdiga läroplanen L97. Det har framhållits under hela reformarbetet att alla har rätt till anpassad planering och undervisning i en samordnad gemensam grundskola som bygger på samma läroplan (Bjornsrud, 1999). De statliga skolorna för specialundervisning blev år 1992 ombyggda till 20 regionala resurscenter. Dessa resurscenter arrangerar kurser för föräldrar och pedagoger och erbjuder vägledning och rådgivning, de är också involverade i utredningen av elever i behov av särskilt stöd (Hyde, Ohna, & Hjulstadt, 2005).

Inkludering och integrering

”Den inkluderande skolan” infördes i den nationella läroplanen år 1997. Bakgrunden till begreppets införande hade att göra med att Norge skrev under Salamancadeklarationen om den inkluderande skolan från 1994 (Egelund, Haug & Persson, 2006). Inkludering i skolan bygger på att pedagogerna kan anpassa undervisningen efter varje elevs enskilda behov. Även NOU³ (2003:16) betonar vikten av en anpassad undervisning för att lyckas bättre med inkludering. Tanken om anpassad undervisning bygger på att mötet mellan elevernas livserfarenheter och skolans innehåll stämmer överens. En skola som ser detta som en utmaning till anpassad undervisning, för att främja en inkluderande skola för alla är enligt Bjornsrud (1999) en bra skola.

² Kommitté som leddes av Knut Blom år 1970 och som resulterade i integreringslagarna.

³ Norges offentliga utredningar

I L97 och LK06 framhävs det att inkluderande undervisning innebär att alla elever skall delta både i den yrkesmässiga, sociala och kulturella gemenskapen. Inkludering handlar både om deltagelse i gemenskapen men även om tillgängligheten till individuell anpassning (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). Salamancadeklarationen⁴ (UNESCO, 1994) betonade vikten av att inkludering handlar om att skolan skall ändras. Detta blev inte förtydligt i L97 utan blev endast uppfattat som ett skifte av ord, det gamla ordet integrering skulle nu heta inkludering. Eleverna blev förut integrerade men nu skulle de bli inkluderade. Konsekvenserna blev att fokuseringen blev på individ, inte på systemet (Markussen, Stromstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007).

Integrering är ett begrepp som allt mer försvinner i det norska skolsystemet. Den tidiga integrationstanken skulle motverka segregeringen av elever med speciella behov och värna om att eleverna fick undervisning i den klass de tillhör och inte i egna skolor för specialundervisning. Dock har det till skillnad från inkludering endast omfattat vissa kategorier av människor (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009). Integrering innebär att eleverna skall anpassa sig efter skolans villkor vilket enligt Bjornsrud (1999) blir överflödiggjort och försvinner i en inkluderande skola. Thomas Nordahl & Terje Overland (1997) framhäver även att begreppet har medfört till att enskilda elever känt sig utstötta av skolan för att de upplever en stor grad av isolering och ensamhet, något som följande citat bekräftar:

Det kan hevdes at integreringen har tatt sikte på å innlemme elever med saerskilte beov i den ordinaere skolen, ved at disse elevene skulle tilpasse seg skolen på skolens premisser. Dette er en situasjon som fortsatt eksisterar, og som har medfort at enkelte barn og unge er skjovet ut av skolen ved at de opplever en stor grad av isolering og ensomhet...Integrering er et begrep som det ikke lenger er relevant å bruke (Bjornsrud 1999,s18).

En omfattande utvärdering som gjorts av den norska utbildningsreformen 1997 visar att skolan fungerar bäst för de genomsnittliga eleverna och för de som tidigare har fungerat bra i skolan. Detta tolkas som att den norska skolan inte är mottaglig för den variation som finns i skolan bland eleverna. Frågan om bristen på individuell anpassning blev en viktig fråga i den nya utbildningsreformen "Kunnskapsloftet" i Norge. Den framhäver vikten av att den anpassade undervisningen inte längre nödvändigt måste genomföras som ett socialt kollektiv i en klass (Egelund, Haug & Persson, 2006). Detta poängteras även av Markussen, Stromstad, Carlsten, Hausstätter och Nordahl (2007) att begreppet inkludering inte skall uppfattas som att alla elever i en grupp måste vara tillsammans hela tiden. Skolornas och pedagogernas förmågor till att dela upp och anpassa undervisningen till den mångfald av elevgrupper de möter, ger konsekvenser för hur mycket eleverna kan undervisas tillsammans. Anpassad undervisning kräver även organisering av elevgrupper som kontinuerligt behöver bedömas så att både samhörigheten och kunskapsutbytet tas tillvara. För en inkluderande skola är detta den stora utmaningen (ibid).

För- och nackdelar med inkludering

Nordahl och Overland (1997) framhåller att specialundervisningen tidigare hade en stark anknytning i diagnostisering av elevernas svaga sidor. Det lades stor vikt på vad eleverna inte kunde och vilka svårigheter de hade. Genom en omfattande och bred pedagogisk kartläggning har det blivit mer vanligt att ta fram elevens starka sidor. Skolans personal är inte bara ute efter att diagnostisera elever för att hitta problemet, utan provar istället att ta fram elevens resurser, intressen, erfarenheter och kompetenser. Med en sådan bakgrund är det lättare att tillrättalägga anpassad undervisning till specialundervisningen.

⁴ Svenska Unescorådets skriftserie där länder skrivit på en deklaration om inkludering

I detta sammanhang blir behovet av specialundervisning anpassat till den ordinarie undervisningen (Bjornsrud, 1999). På bästa sätt kan specialundervisningen upprätthålla en anknytning och gemenskap till klassen, för att ge det optimala stödet och tillräckligt med stöttning under arbetet med de svårigheter eleverna har (Strandkleiv, 2003). På ett annat sätt blir den anpassade undervisningen relaterat till specialundervisningen en viktig balansgång för att ge eleverna den omsorg de behöver, och tillrättaläggning av inläring som kan ge kunskap (Bjornsrud, 1999). Elever som har grava inläringssvårigheter som leder till att de inte kan följa den ordinarie undervisningen, kan undkomma onödiga misslyckanden i form av yrkesmässiga och sociala nederlag. Specialundervisningen kan anpassas efter elevens personliga förutsättningar, för att få bästa stöd och skapa en trygghet för eleven. Denna vill kunna föra eleven till en stigmatisering och stöttning för att hjälpa de svagaste eleverna. Men elever som får specialundervisning kan uppfatta sig själva som förlorare i klassen, individuella undervisningsplaner kan ofta ha ett annat innehåll än den ordinarie undervisningen. Detta kan på lång sikt orsaka att eleven går miste om värdefull kunskap, denna kunskap kan vara viktig för framtida utbildning och yrke. Många har ställt frågor angående effekten av specialundervisningen, samhället satsar stora resurser på specialundervisning utan att med säkerhet veta om det sker någon framgång (Strandkleiv, 2003).

Många forskare har även hävdats att det är en överträdelse mellan principen om anpassad undervisning i den generella delen av L97 och innehållet som finns i ämnesplanerna (Bjornsrud, 1999). Den generella delen öppnar upp för en stor del av handlingsfrihet medans ämnesplanerna istället formuleras som att "eleverna skall lära" sig ett begränsat urval av lärostoffet. För många pedagoger kan detta bli problematiskt att genomföra. Det kan även hindra pedagoger att skapa en inkluderande skola med en anpassad undervisning, för elever som är i behov av särskilt stöd (ibid). Johannessen och Larsson-Swärd (1999) framhäver att det hävdas att en administrativ och juridisk säkring av specialundervisningen, inte nödvändigtvis bidrar till en bättre pedagogisk praxis för eleven. Tvärtom kan specialpedagogiken föra eleven till en mer segregering miljö, trots tilltalande ord i lagar och planer om att avsikten är att säkra alla elevers inkluderande. Det specialpedagogiska stödet är menat att kompensera för elevens svagheter, så att eleven kan gå i grundskolan. Rätten till att få specialundervisning avgörs individuellt med ett enskilt beslut. Det betyder till exempel att elever som inte har lärt sig att läsa och skriva under sin obligatoriska skolgång, kan klaga och söka ersättning av kommunen, men sådana rättssaker vill kommunen självklart undvika (Johannessen och Larsson- Swärd, 1999).

Antalet extra specialpedagogiska timmar är inte enbart avgörande för kvalitén på det specialpedagogiska stödet. Resultatet beror på de yrkesmässiga kvalifikationerna hos personen som skall genomföra dessa timmar med eleven och beroende på hur denna undervisning är inkluderad med den övriga. Specialundervisningen betyder att eleven fortsatt har merparten av sin undervisning i den ordinarie klassen. När målsättningen är att inkludera och inte segregera bör resultatet också mätas i förhållande till hur bra eleven förhåller sig som en del av den övriga gruppen elever i klassen. Beroende på hur insatserna blir organiserade och genomförda kan de förstärka elevens avvikelse eller reducera dem. Den specialpedagogiska undervisningen kan också vara till nytta för andra elever än de som är definierade med en funktionsnedsättning (Johannessen & Larsson- Swärd, 1999).

Pedagogens svårigheter och ansvar inför inkludering

I och med L97:s införande har pedagogernas ansvarsområden blivit utvidgade. De är idag pålagt en roll som skall bidra till en hel rad ekonomiska, sociala och kulturella målsättningar. Miljön i klassrummet har en stark förankring i inkludering och blir en princip som pedagogerna behöver åstadkomma i sin undervisning. Miljön handlar om att skolan skall tillvarata alla elevers olika behov vilket leder till en anpassning utefter elevens enskilda behov. I en norsk undersökning på frågan om faktorer i klassrumsnivå, framkom det att pedagoger identifierande miljöfaktorer i klassrummet som hjälp till att anpassa undervisning och främja inkludering (Flem & Keller, 2000). Anpassad undervisning kan härledas ur följande citat;

Prinsippet skal kommet til uttrykk i hele virksomheten i skolen, og det krever at alle sidene ved opplæring, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, blir lagt til rette med tanke på de ulike forutsetningene som elevene har. Tilpasset opplæring tilsier ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon. LS 2001: Specialundervisning i grunnskole og vidaregående opplæring (NOU 2003:16, S84).

Termer som karaktäriserar pedagoger utifrån en norsk undersökning som lyckas i att genomföra en inkluderande skola, beskrivs av pedagogerna själva som varmhjärtade pedagoger, pedagoger med entusiasm, hög nivå av förståelse, personliga färdigheter, ett gott klimat mellan pedagog och elev och ett lugn (Flem & Keller, 2000). Andra forskare har vidare undersökt vad pedagogerna gör och det har visat att de inkluderande pedagogerna är kreativa, skapar en bra miljö i klassrummet, har djupa ämneskunskaper, har ett bra samarbete med föräldrar, skoladministrationen, andra pedagoger och specialister och ger hela tiden eleverna positiv respons (ibid). Även delaktighet, gemenskap, involvering och lärande beskrivs den inkluderande pedagogen i en annan rapport (Egelund, Haug & Persson, 2006). Det framkom även utifrån Flem och Kellers (2000) undersökning att pedagogens kunskap och kompetens är en förutsättning för att uppfylla en lyckad inkludering. Detta kan kopplas till senare undersökningar om vilka åtgärder eleverna får, som visar att personalen som har en djup kompetens och erfarenhet har blivit mer målinriktade i sitt arbete. Även samarbetet med PPT⁵ och föräldrarna har blivit bättre (NOU, 2003:16). Dock bedömer många pedagoger i Norge att de inte anser sig ha kompetensen som behövs för att kunna inkludera alla elever. Expertisen för hur man anpassar undervisningen för elever med inlärningssvårigheter, elever som har blindhet eller dövhet, eller kunskapen om hur man förebygger läs och skrivproblem, är något de saknar (Flem & Keller, 2000). Pedagoger framhäver även att eleverna måste ha en pedagog som kan upprätta klara rutiner, struktur och stabilitet i klassrummet så att de känner en trygghet och kan lita på sina pedagoger. Eleverna skall även ges ansvar och få genomföra samma saker som de andra i klassen och delta i alla aktiviteter. Det betonas även av pedagogerna att det måste finnas en öppenhet vad gäller speciella behov som eleverna har. Exempelvis att alla elever får testa på hur det är att vara blind eller hörselskadad, så att eleverna får en förståelse och respekt för varandra. Till sist framhävs förebyggande och mer projektorienterat lärande och gruppaktiviteter som en viktig faktor för att lyckas med inkludering (Flem & Keller, 2000). Det som enligt Egelund, Haug och Persson (2006) är häpnadsväckande är att de inkluderande pedagogerna inte gör något speciellt, utan de gör det som de flesta är överens om är en del av pedagogens arbete. Forskningen visar även att om undervisningen genomförs utefter kända och accepterade principer för undervisningskvalitet så blir resultatet bra och en inkluderande undervisning blir uppfylls (ibid).

⁵ Pedagogisk Psykologisk Tjänst

Tema och Projektarbete

Flem och Keller (2000) anser mer projektorienterat lärande samt gruppaktiviteter som en viktig faktor för att lyckas med inkludering. Buli-Holmberg och Ronsen Ekeberg (2009) menar att temaundervisning kallas det när flera klasser samtidigt, över en kortare eller längre period, (från en dag till en månad) arbetar med ett specifikt tema. Temaundervisningen kan ske i storgrupper eller tvärgrupper, exempelvis en temadag för hela skolan eller endast för en årskurs. Denna undervisningsform används främst i de första åren i skolan för eleverna. Teman som ofta är aktuella är miljö, hälsa, järnåldern, vikingatiden och djurliv i skogen. När det gäller temaarbete kan undervisningen ske på olika sätt som till exempel individuellt arbete, grupparbete, eller stora samlingar för alla som arbetar med temat (ibid). Många skolor i Norge har de senaste åren börjat arbeta med tema och projektarbete med en stor grad av elevdeltagande. Arbetet genomsyrar läroplanens intentioner om samarbete, utveckling av elevens förmåga att reflektera, att kunna se kunskap i sammanhang och individuell tillrättaläggning av arbete (NOU, 2003:16). Bjørnsrud (1999) framhäver också att principdelen i L97 på flera ställen poängterar att tema och projektarbete är viktiga inslag i reformskolan. Exempelvis står det under avsnittet om ”skapande verksemd og kreative uttrykksformer” (Bjørnsrud, 1999:50). ”I opplæringa skal ein leggje stor vekt på kreative uttrykksformer, opplevingar og refleksjon. Dette skal knytast til arbeidet med fag, i tema- og prosjekarbeid” (L97, s.76).

Arneberg och Overland (2001) poängterar att temaarbete börjar bli en inarbetad praxis på flera skolor i Norge. Både pedagoger och skolledare ställer högre krav på den personliga kompetensen på dem som arbetar i team (Overland, 1998). De menar att det är rimligt att förvänta sig att pedagogerna som arbetar med temaarbete har en förmåga och vilja att samarbeta, stötta varandra och kan arbeta mot en gemensam målsättning. Temadeltagarna ska kunna vara trygga med varandra, lyssna på varandra och ta det de andra deltagarna säger på allvar även om de själva tänker på ett helt annat sätt. De måste med andra ord kunna ta andras perspektiv och ha förmågan att reflektera. Pedagogerna måste ha god kunskap om läroplanen när det gäller temaarbete, men även klargöring av sin egen ståndpunkt är viktigt när det gäller temaarbete (Arneberg & Overland, 2001). Buli-Holmberg och Ronsen Ekeberg (2009) betonar att projektarbete är ett annat sätt att arbeta med ett avgränsat område eller ämne, i projektarbete kan flera ämnen integreras och timplansstrukturen kan vara mer flexibel. I metodisk vägledning för projektarbete (Nasjonalt laeremiddelscenter, 1994) som gäller för fortsatt undervisning definierar Berthelsen med flera (1987) projektarbete på följande vis:

”Prosjekarbeid defineres som et arbeidsmonster hvor eleven eller studenter – i samarbeid med laere og/eller andre – utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforholdene og den virkligheten de(t) forekommer i.” (s.23)

Den här definitionen av projektarbete ger plats för många varianter när det gäller omfång och val av ämne, problemformulering och arbetssätt. Projektarbete kan sättas igång i grupper inom ett ämne, inom olika ämnen, i grupper av samma årskurs eller i tvärgrupper. När projektarbete utförs inom flera olika ämnen med flera olika pedagoger som måste samarbeta så ger det goda möjligheter för upplägg som skiljer sig åt. Denna arbetsform lägger vikt vid att deltagarna är aktiva i lärningsprocessen, i ett projektarbete blir pedagogens roll i stora grad att vara en vägledare för eleverna. Projektarbete är en undervisningsform som har fått större vikt efter Reform94 och Reform 97, och arbetet förekommer oftast som grupparbete inom olika ämnen (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg, 2009).

Bjornsrud (1999) poängterar att planen för tema och projektarbete skulle läggas som en skollag så att eleverna deltog aktivt och fick möjlighet att utveckla sina kreativa förmågor. Det blev också påpekat att denna plan skulle vara medverkande till anpassad undervisning med ansvar för egen läring. Alla elever ska kunna bidra till gemenskapen och därmed få sin insats värderad. Det blev synliggjort att tema och projektarbete fick en stor plats i undervisningen (ibid). Tema och projektarbetet innebar nya utmaningar för pedagogens roll som tillrättaläggare, förmedlare, vägledare och gränssättare. I en situation där eleven kan medverka i utarbetandet av problemformulering och genomförande uppstår en förhandlingssituation mellan pedagog och elev som ger eleven större inflytande (NOU, 2003:16). I den slutliga versionen av L97 står det att de lägre årskurserna ska ha 60 % av den samlade tiden till temabaserad undervisning. På mellanstadiet skall minimum 30 % av tiden sättas av till elevens läring genom tema och projektarbete, på högstadiet ska tema och projektarbete uppta 20 % av undervisningstiden. Bjornsrud (1999) framhäver att detta är goda intentioner och det ska bli spännande att se hur skolans personal klarar att realisera dessa utmaningar. I ämnesplandelen som framstår i L97 är det på flera ställen för mycket lärostoff, eftersom ämnesplanen ska ha en mängd av gemensamt lärostoff. Det är då rimligt att anta att tema och projektarbete kan bli svårt att genomföra i förhållande till önskad nivå. Detta är till stor del avgörande om pedagogerna finner balans mellan att förmedla ämnesplanens innehåll och det lärande som sker hos eleven genom tema och projektarbete (ibid).

Metod

Vi har både använt oss av kvalitativa och kvantitativa insamlingsmetoder för att få fram information och material till vårt examensarbete. Kvalitativa intervjuer har genomförts med fyra pedagoger och en specialpedagog där vi blev informerade angående vilket synsätt pedagogerna har inför inkludering och hur de planerar en inkluderande undervisning. Kvantitativa observationer utfördes genom att observera pedagoger och elever, där vi utifrån det filmade materialet och observationsscheman undersökte hur några pedagoger arbetade för att få alla elever att bli inkluderade i undervisningen.

Kvalitativa intervjuer och kvantitativa observationer

Enligt Holme och Solvang (1991) uppträder det ingen fullständig skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Dessa två metoder utgår ifrån att ge en bättre uppfattning av det samhälle vi lever i och hur enskilda människor, grupper och institutioner uppträder och påverkas av varandra (ibid). Mer ingående förklaras kvantitativa undersökningsmetoder förenklat som något man använder sig av om det rör sig om siffror, mått, uträkningar eller procenthalt, där man ställer sig frågor som hur ofta, hur många eller hur vanligt. Den kvalitativa undersökningsmetoden handlar istället om att förstå och hitta mönster, att få veta vad den intervjuade menar med eller uppfattar ett ord eller en händelse (Trost, 2005). Vilken av dessa metoder man väljer har enligt Trost (2005) att göra med vilket syfte och teoretiskt perspektiv man har, kopplat till den aktuella frågeställningen. Utifrån både kvalitativa och kvantitativa studier är det viktigt att kvaliteten sätts i första hand. Trost (2005) framhäver vidare att färre väl utförda intervjuer har större betydelse än ett flertal som är mindre väl utförda.

Kvalitativa intervjuer

Den kvalitativa intervjustudie som vi använt oss av är fenomenologisk och tolkningsläran kallas hermeneutik. Tolkningläran går från helheten till delen i texten, för att sedan återvända till helheten med en förhoppning om en ökad förståelse av textens innebörd (Stensmo, 2002 & Kvale, 1997). Fenomenologi behandlar frågor om människors upplevelser och erfarenheter, något som enligt Stensmo (2002) på något sätt alltid benämns fenomenologisk. De svar som uppkommer utifrån en fenomenologisk intervju handlar om hur saker och händelser i omvärlden framträder i den intervjuades medvetande. Kvalitativa intervjuer använder sig av friare formulerade frågor som kan varieras på olika sätt, vilket enligt Johansson och Svedner (2006) ger den intervjuade en möjlighet att ge så uttömmande svar som möjligt. De problem som kan uppkomma med kvalitativa intervjuer, handlar om att på ett trovärdigt sätt visa att de data som insamlats är seriös och relevant för den aktuella problemformuleringen (Trost, 2005). Vidare kan ett annat problem innebära att intervjuaren omedvetet uttrycker sina förväntningar och värderingar och kan därmed påverka svaren som den intervjuade ger, vilket kan ge felaktiga resultat (Johansson & Svedner, 2006).

Kvantitativa observationer

Kvantitativa observationer utfördes där vi använde oss av en åskådande observation och en deltagande observation. Denna kvantitativa observation härleds ur behaviorismens tänkande, att observationer utgår ifrån ett neutralt och distanserat förhållningssätt, där observatören strävar efter objektivitet (Stensmo, 2002). Den åskådande observationen innebär enligt Stensmo (2002) en envägskommunikation där jag som observatör registrerar det beteende som de observerade uppvisar. Den deltagande observationen som är en etnografisk metod, bygger till skillnad från den åskådande observationen på fenomenografins tänkande, hur omvärlden framträder i människans uppfattningar (Stensmo, 2002; Johansson & Svedner, 2006). Detta är något som för en forskare går ut på att delta i undervisningen och på något sätt dela deltagarens liv och erfarenheter, men även försöka behålla sin överblick genom att inta ett utanförskap (Stensmo, 2002). Vid datainsamlingen utifrån en deltagande observation använder sig observatören av en representativ realism som sitt viktigaste instrument, där verkligheten är tillgänglig via sinnesdata (Gustavsson, 2009).

Urval

Urvalet av respondenterna till denna undersökning har skett slumpartat genom att vi blev tilldelade två skolor i en mellanstor kommun i Norge, via tips om en mailkontakt från vår handledare. Vi mailade vår kontakt och ärendet slussades vidare till två inspektorer (assistent till rektorn) på två skolor i en mellanstor kommun i Norge. Det fanns ingen påverkan över vilka skolor vi blev placerade på, men önskemål framfördes att det skulle finnas elever i behov av särskilt stöd i de klasser där observationerna skulle utföras. Även förhoppningen att få observera i årskurs tre och fem på de besökta skolorna framfördes, för att eventuellt kunna se hur dessa pedagogers arbetssätt skiljer sig åt mellan årskurserna (Stensmo, 2002). Önskemålet att få observera i årskurs fem blev inte uppfyllt på den ena skolan på grund av tidsbrist från pedagogens sida, vi utförde istället observationerna i årskurs sex på den skolan (Holme & Solvang, 1991). Av respondenterna i denna studie är fyra utbildade pedagoger och en respondent är utbildad specialpedagog. Samtliga är verksamma inom grundskolan i Norge och arbetar med elever i behov av särskilt stöd som är inkluderade i grundskolan. Stensmo (2002) framhåller att urvalet och omfattningen av undersökningsmaterialet beror på en mängd olika faktorer, bland annat vilka forskningsfrågor vi ställt och möjligheten vi haft att få tag på undersökningsmaterial. Det är en mängd faktorer som måste vägas mot varandra då man bestämmer sig för urval och omfattning. Trost (2005) skriver om tids och kostnadsaspekterna och dessa aspekter fick vi ta hänsyn till eftersom våra observationer och intervjuer utfördes i vårt grannland Norge. Detta innebar att vi hade en begränsad tidsaspekt på en vecka att genomföra detta, och en begränsad budget att leva på under denna vecka. Vid kvalitativa studier är frågan svårare vad gäller hur stort urvalet ska vara, än vid kvantitativa studier med hänsyn till tids och kostnadsaspekter (Trost, 2005). I denna studie har vi inte tagit hänsyn till kön hos eleverna och pedagogerna, åldern hos pedagogerna har heller inte tagits i beaktande i vår undersökning.

Genomförande

Syftet med observationerna var att fokus låg på hur pedagogerna ger instruktioner till eleverna, så att alla elever blir inkluderade och kan delta utifrån sina egna förutsättningar och behov. Under en period av en vecka har vi följt två klasser på två olika grundskolor i en mellanstor kommun i Norge. Genom observationer av elever och pedagoger och intervjuer av pedagoger har vi blivit informerade, på vilket sätt dessa pedagoger arbetar för att få alla elever att bli inkluderade i undervisningen. Vid observationerna har vi använt oss av en filmkamera och observationsschema och vid intervjuerna en diktafon, för att så noggrant som möjligt kartlägga det insamlade materialet för att öka reliabiliteten.

Vid ankommandet till skolorna i Norge fick vi reda på att informationsbrevet hade kommit ut till föräldrarna väldigt sent. Detta innebar att vi kunde filma i endast en av de fyra klasser där observationerna skulle utföras. I en av klasserna hade pedagogen fått in några godkännande angående tillåtelse att filma, vilket medförde att vi tillsammans med pedagogen bestämde oss för att endast försöka filma dessa elever. I en annan klass fick vi inte filma i. På grund av detta kunde vi bara anförtro oss åt anteckningar utifrån observationerna. I den fjärde klassen hade pedagogen fått ut informationsbrevet till eleverna sent och vi bestämde oss då tillsammans med pedagogen för att fokus under filmandet skulle vara på pedagogen.

De kvalitativa intervjuerna delades upp i två delar, där samtliga pedagoger först fick besvara fem allmänna demografiska frågor, om bland annat hur länge respondenten arbetat som pedagog, antal år i klasser med barn i behov av särskilt stöd etc. Syftet med de demografiska frågorna som även Stensmo (2002) anser är den viktigaste faktorn för att använda sig av demografiska frågor, var att se om det fanns något samband med de frågor som besvaras senare i frågeformuläret. Dessa frågeområden och frågor var förutbestämda, en så kallad strukturerad intervju (ibid). Utifrån de kvantitativa observationer som genomfördes utarbetades kvalitativa intervjufrågor, som kunde skilja sig avsevärt från intervju till intervju. Detta beroende på vad det var vi fick se i undervisningen och som vi upptäckte var väsentligt för den information som eftersöktes (Johansson & Svedner, 2006). Vid en av intervjuerna som beskrivs i resultatet som genomfördes med en pedagog och en specialpedagog, skedde en överlappning av respondenternas utsagor (samtal skedde mellan dem) vilket medförde vid analysen svårigheter att särskilja deras vetande och tyckande. Dock samarbetar dessa pedagoger mycket tillsammans, vilket medförde till att vi under resultatdelen valde att försöka urskilja deras särskiljande och samstämmade.

Våra intervjufrågor byggde på en låg grad av standardisering, vilket innebär att de formulerade frågorna togs i den ordning de passade och formuleringarna skedde utefter den intervjuades språkbruk. Även fölfrågor lades till beroende på tidigare svar. Denna låga grad av standardisering ger enligt Trost (2005) stora valmöjligheter. Intervjumaterialet som spelades in genom diktafon överfördes sedan från talspråk till skriftspråk. Under överföringen till skriftspråket gjordes en redigerad utskrift där ord som hummande och pustanden togs bort eftersom vi inte ansåg att detta gav oss någon väsentlig information. Stensmo (2002) framhäver även att en redigerad utskrift som mer liknar skriftspråket kan göras om man inte i någon form skall göra en psykoterapi, där felsägningar med mera kan säga något nödvändigt om den intervjuade. Det gjordes även en översättning från det norska språket till svenska, vilket kan leda till feltolkningar som vi har i beaktande vad anser reliabiliteten. Överlag har vi observerat de pedagoger som vi sedan har intervjuat förutom i en klass, eftersom klassen hade olika pedagoger hela dagen. Detta innebar att observationer utfördes på några pedagoger under en dag och sedan skedde intervjuer med någon av de pedagoger vi observerat en liten stund under dagen.

Den åskådande observationen utfördes genom observationsscheman, där vi på förhand hade bestämt vilka kategorier som skulle observeras, de kategorier vi använde oss av var när pedagogen tilltalar hela klassen hur var då pedagogens kroppsspråk, röststyrka och tonläge, vidare tittade vi på samma sak hos pedagogen när denne tilltalade eleverna individuellt. Något som även Stensmo (2002) poängterar brukar ofta vara det som de flesta använder sig av vid en åskådande observation. Genom en deltagande observation användes en filmkamera och tillhörande anteckningar, där vi till och från var med i undervisningen för att kunna se och förstå hur eleverna arbetade och med vad, utifrån pedagogens instruktioner. Anteckningar vid en deltagande observation kan innebära nackdelar då det ofta krävs att observatören måste fatta ett snabbt beslut om vad som skall skrivas ned och kan därför missa viktig information. Det kan därför enligt Stensmo (2002) vara bra att använda sig av en filmkamera för att kunna gå tillbaka och se vad som inte skrevs ned i anteckningarna. Dock kan den omedelbara nedtecknade informationen, ha den fördelen att den kan diskuteras så fort den är gjord och ge en fullständig bild av det som observatören antecknat tidigare.

Validitet och Reliabilitet

”Idéerna om reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi” (Trost, 2005:113). Att på ett kvantitativt sätt försöka att mäta reliabilitet och validitet blir på något sätt olämpligt vid kvantitativa studier, självklart så skall intervjuer eller den datainsamlingsmetod man vill använda förekomma så att data blir trovärdig och relevant (ibid). I vår undersökning har vi haft i beaktande att det kan uppstå brister både systematiskt och slumpmässigt. Vid insamlandet av respondenternas intervjuvar och vid våra observationer kan dessa eventuella brister uppstå. Reliabilitet förklarar hur vi utfört våra mätningar och bearbetat informationen vi fått fram under våra intervjuer. Enligt Kvale (1997) så handlar validitet om att vi mäter det vi tror att vi mäter i relation till våra frågeställningar.

Validitet

Enligt Kerlinger (1979) ur Kvale (1997) definieras validitet ofta genom denna fråga: ”Mäter du vad du tror att du mäter?”(s.138) att exempelvis instrumentet eller frågan mäter det/den är avsedd att mäta. Validitet kan även omtalas med ett annat ord giltighet eller överensstämmelse. I ett referat av Pervin (1984) skriver Kvale (1997) att validitet hänför sig i ett bredare perspektiv till om metoden undersöker vad den är avsedd att undersöka, även om våra observationer verkligen speglar de fenomen eller variabler som intresserar oss. Enligt Cohen, Manion och Morrison (2007) är validitet en väldigt viktig faktor för effektiv forskning, om en del av forskningen är ogiltig så är den oanvändbar.

Reliabilitet

När man talar om reliabilitet eller med ett annat ord tillförlitlighet, noggrannhet eller pålitlighet menar man att en mätning är stabil och inte ska utsättas för eventuell slumpinflytelse. (Trost, 2005; Stensmo, 2002). Situationen ska vara likadan för alla vilket innebar att alla intervjuare skall ställa frågorna på samma sätt. Ofta menar man med reliabilitet att en mätning vid en särskild tidpunkt, skall ge samma resultat om en förnyad mätning görs, ett problem med detta kan vara att ett statistiskt förhållande förutsätts. I vår undersökning är svårigheten med detta att vi ställde frågor till respondenten utifrån observationerna, som ledde till att situationen inte blev likadan för varje respondent (ibid). Intervjuares reliabilitet brukar diskuteras i relation till ledande frågor, som när de till exempel inte är en medveten del av intervjutekniken och oavsiktligt kan inverka på svaren från respondenten. Under intervjuerna försökte vi få fram så uttömmande svar som möjligt hos respondenterna, därför kan vissa ledande frågor ha ställts (Kvale, 1997). Själva idén med reliabilitet förutsätter att man gör kvantitativa studier, att man mäter och anger värden på olika variabler för enheterna. Detta är mer annorlunda än att försöka förstå hur den intervjuade tänker, känner eller hur personen beter sig (Trost, 2005). I huvudsak finns det två sätt att fastställa reliabiliteten, antingen en undersökning av själva mätmetoden genom att titta närmare på stabilitet, likvärdighet och homogenitet eller att göra en interbedömaröverensstämmelse med innebörden, att man jämför två stycken oberoende bedömares resultat vid användandet av samma mätmetod. Vi får av detta ut ett mått på reliabiliteten vid överensstämmelsen i bedömningarna (Stensmo, 2002). Utifrån ovanstående resonemang anser vi att vi på grund av tidsbrist inte kan fastställa reliabiliteten i denna undersökning

Etiska aspekter

Trost (2005) påpekar att det är viktigt att sätta etiska frågor i fokus vid all forskning, något som har tagits i beaktande för att uppfylla de etiska aspekterna inför denna undersökning. Även Stensmo (2002) framhäver vikten av att följa den utbildningsvetenskapliga forskningens etiska kod, som specificerar fyra krav för att studien ska svara upp mot individskyddet i forskningen. De fyra kraven är information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (ibid). Vi har utgått från dessa fyra forskningsetiska principer; informations och samtyckeskravet där vi formulerade ett informationsbrev till elevernas föräldrar för att ge dem information om syftet med vår undersökning och vilka villkor som gäller för deras barns deltagande. Enligt Johansson och Svedner (2006) är det viktigt att inte föra deltagarna bakom ljuset när det gäller syftet med undersökningen. De ska ha fått ett tillfälle att ge ett informerat samtycke till medverkan och när som helst kunna avbryta sin medverkan utan att behöva tänka på negativa konsekvenser. Föräldrarna fick nu möjlighet att ge sitt samtycke eller avböja till att vi filmar eleverna under våra observationer. Detta på grund av att eleverna är yngre än 18 år och måste inhämta föräldrars/vårdnadshavares samtycke till deltagande. I de klasser där föräldrarna inte godkände detta avstod vi från att filma. Vidare utgick vi från nyttjandekravet som innebär att de uppgifter vi samlat in, inte får användas som påtryckningar eller utlånas för icke vetenskapliga syften och kommersiellt bruk. Vid varje intervjustart meddelade vi att respondenten när som helst kunde avbryta sin medverkan (Stensmo, 2002; Gustavsson, 2009). I enlighet med konfidentialitetskravet tillfrågade vi varje pedagog enskilt med beaktandet om tystnadsplikt, beträffande uppgifter som kan framkomma under intervjun. Vi informerade om deras konfidentiella deltagande och att intervjudatan kommer att behandlas konfidentiellt, och endast användas till vårt examensarbete (Stensmo, 2002). Detta är ett skydd mot att obehöriga tar del av materialet (Vetenskapsrådet, 2009).

Resultat med analys utifrån intervjuer och observationer

I resultatdelen har vi valt att benämna våra intervjurespondenter som 1, 2,3 och 4 oavsett utbildning, erfarenhet eller vilken årskurs de arbetar med. Detta på grund av att vi inte utifrån etiska skäl kan utmärka någon av intervjurespondenterna som enskild individ med konfidentialitetskravet i beaktande. För att tydliggöra detta har årskurserna skrivits inom parentes så att läsarna lättare skall kunna följa resultatet.

Bakgrundsinformation om respondenterna

Två Pedagoger på skola ett:

Pedagog 1 årskurs 3: Har arbetat som pedagog i 38 år, i alla årskurser från 1-7, de senaste åren mest i årskurs 1-4. Pedagogen har mestadels under sin tid i yrket arbetat med elever i behov av särskilt stöd, förutom de första åren i yrket då antalet elever i behov av särskilt stöd var färre. Pedagogen har observerat att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat sedan skolorna i Norge började arbeta med integrering (dagens inkludering). Denna pedagog läste ingenting om barn i behov av särskilt stöd under sin lärarutbildning, kunskapen har uppkommit via fortbildning och erfarenheter under sin tid i yrket.

Pedagog 2 årskurs 5: Har arbetat som pedagog i 25 år, varav åtta år i ungdomsskolan med 14, 15 och 16 år gamla elever, sedan har pedagogen arbetat mestadels på mellanstadiet i årskurs 5-7. Pedagogen har under hela sin tid i yrket arbetat i klasser där det finns elever i behov av särskilt stöd. Läste ingenting om barn i behov av särskilt stöd under sin lärarutbildning, har fått kunskap via erfarenheter under sin tid i yrket. Har även arbetat på institution (landscenter för epileptiker) som pedagog anser har varit till fördel vid arbete med inkludering.

Två pedagoger och en specialpedagog på skola två:

Pedagog 3 och specialpedagog årskurs 3.

Pedagog 3: Har arbetat som pedagog i 30 år i alla årskurser mellan 1-7, förutom dagens årskurs 1. Pedagogen har under hela sin tid i yrket arbetat med elever i behov av särskilt stöd och det har varit minst en elev i varje klass som haft diagnos. Pedagogen läste väldigt lite om barn i behov av särskilt stöd under sin lärarutbildning, har fått kunskap via kollegor och egna erfarenheter under sin tid i yrket. Har även fått kunskap inom ämnet via föredrag och interna utbildningar på skolan.

Specialpedagog: Har arbetat som specialpedagog i 31 år och sedan år 1999 på denna skola. Specialpedagogen har under sin tid i yrket arbetat med elever i alla årskurser från 1-7, med olika behov. Sedan år 1988 arbetat med elever i behov av särskilt stöd, då på ett kompetenscenter för blinda elever, där eleverna var integrerade i grundskolan och segregerade på gymnasiet. Specialpedagogen läste om elever i behov av särskilt stöd under sin utbildning till specialpedagog, gick inte den traditionella lärarutbildningen utan studerade på universitet i samband med arbete med blinda elever.

Pedagog 4 årskurs 6: Har arbetat som pedagog i tre år, började med en årskurs 2 och följde dem till årskurs 3, övergick sedan till årskurs 6 där pedagogen arbetar för andra året. Pedagogen har under hela sin tid i yrket arbetat med barn i behov av särskilt stöd. Under sin lärarutbildning fick pedagogen kunskap om barn i behov av särskilt stöd i den allmänna pedagogiken, men utbildningen behandlade inte specifika diagnoser, utan endast övergripande information gavs.

Beskrivning av elever i behov av särskilt stöd i de klasser vi observerade

I alla de klasser där vi utförde våra observationer fanns det elever som var i behov av särskilt stöd och fick olika slags stöd och resurser.

Det finns en elev som har en annan timplan än de övriga eleverna hos pedagog 1 (åk3). Eleven är på en annan mognads- och utvecklingsnivå än övriga elever och har även problem socialt.

Specialpedagogen arbetar med eleven cirka fem timmar i veckan, övrig tid arbetar eleven med en assistent inne i klassrummet, då tillhandahåller pedagogen lämpligt material till eleven som assistenten hjälper vederbörande att arbeta med. Det finns även en till elev i klassen som har speciella behov och får stöd hos specialpedagogen, men följer samma timplan som de övriga eleverna. Denna elev har svårigheter i de teoretiska ämnena men är väldigt duktig i de praktiska ämnena. Specialpedagogen arbetar även med de elever i klassen som enligt pedagog 1 (åk3) är lässvaga. Dessa elever går till specialpedagogen i en liten grupp och läser, de har även andra läxor i norska vid läsning än de övriga eleverna, övrig tid är de med och följer klassen. En Norska2 pedagog finns tillgänglig för andraspråks eleverna i klassen som inte har norska som sitt första språk. De elever som behöver denna hjälp går till Norska2 pedagogen som hjälper dem med bland annat läxor, ord och begrepp.

Den klass som pedagog 2 (åk5) undervisar i följer alla elever samma kursplan, dock finns det en elev i klassen som har en egen timplan. Denna elev har en psykisk funktionsnedsättning som utmärker sig genom att eleven har en anpassad stol och bänk utifrån dennes förmågor. Enligt pedagogen kan denna elev även uppfattas som lite ohövlig mot de övriga eleverna och har även problem att umgås socialt. Detta har uppstått på grund av att eleven blivit traumatiserad av sin sjukdom, med många sjukhusvistelser som följd. Eleven har specialpedagogiskt stöd cirka fyra-fem timmar i veckan och har en assistent tillgänglig inne i klassrummet, under lektionerna arbetar assistenten och eleven tillsammans. Dock så samarbetar och inkluderas inte eleven i hög grad i klassrummet med de övriga eleverna. Någon samverkan med övriga elever på idrotten sker heller inte, utan detta inträffar istället i en egen idrottsgrupp. En annan elev i klassen som får mycket specialpedagogiskt stöd får detta på grund av en personlighetsförändring som uppkommit vid en trafikskada och en traumatisk barndom. Eleven kom till Norge för ett år sedan och har även epilepsi, denna elev kan ha svårt att förstå instruktioner och har humörsvängningar. Det finns även tre elever i klassen som är andraspråks elever, som läser Norska2 och modersmålsundervisning på sitt hemspråk (de har ett annat modersmål än norska). Enligt pedagogen tar det längre tid för dessa elever att lära sig för att de pratar sitt förstaspråk hemma och norska i skolan.

Hos Pedagog 3 (åk3) och specialpedagogen har de elever som får specialpedagogisk stöttning, oavsett om de har diagnos eller är i gråzonen en annan timplan än de övriga eleverna. Pedagogen arbetar på en skola där det finns tre klasser i årskurs 3, i vardera klass är det en elev som har diagnos men flera elever är under utredning. Det varierar från elev till elev hur många timmar de har hos specialpedagogen. Dessa tre klasser delar på en assistent som hjälper alla i klasserna utefter behov, inte bara de elever som är i behov av särskilt stöd.

Hos pedagog 4 (åk6) är det två elever som har specialpedagogiskt stöd och har då även en egen timplan. Pedagogen berättar vidare att har någon elev specialpedagogiskt stöd, så har den fått anpassad undervisning och har då en egen timplan. Utav dessa elever har en elev assistent och är även utredd och den andra eleven är under utredning. Eleven som har en assistent har koncentrationssvårigheter och även en svag synnedsättning.

Båda eleverna är enligt pedagog 4 (åk6) mycket duktiga i de praktiska ämnena och är där inkluderade men har svårigheter i de teoretiska ämnena, som till exempelvis matematik och norska. Pedagog 1 framhäver även att det finns ett samband mellan elevers svårigheter med läsning och svårigheter i de teoretiska ämnena. Har du problem med att läsa ger detta problem även i de andra teoretiska ämnena. Pedagog 1 berättar vidare att i Norge ligger huvudansvaret på föräldrarna att hjälpa eleverna med läsning och läxor med mera. Får eleverna inget stöd hemifrån så kan det orsaka svårigheter för dem i olika ämnen i skolan. Får eleverna stöd hemifrån så går det bra i skolan oavsett om eleverna är i behov av specialpedagogiskt stöd eller inte.

Planering av undervisning för elever i behov av särskilt stöd, likheter och skillnader med övriga elever.

Skola 1 (pedagog 1 och 2)

Både pedagog 1 (åk3), 2 (åk5) framhäver att det är specialpedagogen som planerar och har ansvar för det mesta av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Pedagog 1 (åk3) och 2 (åk5) är överens om att pedagogens undervisning i klassrummet är för alla elever och det är specialpedagogens roll att ge extra stöd till de elever som behöver det. Även om det finns en elev i klassen som behöver specialpedagogisk stöttning så finns det även många andra elever som också behöver extra stöd från pedagog 1. Alla måste få lika mycket uppmärksamhet (pedagog 2). De elever som har specialpedagogiskt stöd har enligt pedagog 2 (åk5) cirka fyra-fem timmar hos specialpedagogen per vecka. Där de oftast arbetar med egna böcker och det är för det mesta en pedagog på en eller två elever som arbetar tillsammans. Det specialpedagogiska stödet för eleverna sker enligt pedagog 1 (åk3) utanför klassrummet, eftersom det är lugnare där och eleverna får bättre koncentrationsmöjligheter när de arbetar med annat än de övriga eleverna i klassen. Eleverna går dock inte till specialpedagogen under de praktiska ämnena (musik och idrott), så att de inte ska missa något i klassrummet. När undervisningen för elever i behov av särskilt stöd sker i klassrummet så planeras detta av pedagog 1 (åk3) som då ger böcker och material till eleven och assistenten som de kan arbeta med. Pedagog 1 (åk3) använder stationsarbete som en viktig del vid inkludering, eftersom alla blir en i mängden. Eleverna får använda sig av mycket olika material och byta station cirka var 15:e minut, så att de får utöva praktiskt arbete i hög grad.

Skola 2 (pedagog 3 samt specialpedagog och pedagog 4)

Pedagog 3 (åk3) anser att undervisningen inte skiljer sig så mycket mellan de elever som är i behov av särskilt stöd och de som inte är i behov av detta, de får hänga med på allt de klarar. Pedagog 3 berättar vidare att det är specialpedagogen som planerar och har ansvar för det mesta av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen anpassar material till dessa elever och sedan sker det hela tiden ett samarbete med pedagog 3 om materialet behöver ändras, till enklare eller svårare nivåer. Pedagog 3 (åk3) samt specialpedagogen arbetar med något som kallas tidig insats, där de i läsgrupper tar ut de elever som enligt dem är lässvaga och läser med dem varje dag under en åtta veckors period. I och med detta finner de många elever som är i gråzonen och pedagogerna ser en väldigt stor framgång hos eleverna när de går ut och läser i grupper varje dag under en längre period, även kallad förstärkt läsupplärning. Specialpedagogen framhäver att denne anpassar materialet från elev till elev, antingen om eleven vill gå ut från klassrummet eller få specialpedagogisk stöttning inne i klassrummet. Specialpedagogen har exempelvis en elev som vill att specialpedagogen ska finnas med i klassrummet som ett stöd om det händer något oväntat, men inte finnas vid eleven hela tiden.

Samtliga klasser i årskurs 3 arbetar två gånger i veckan med stationsarbete. De elever som är i behov av särskilt stöd urskiljer sig inte så mycket när de arbetar med stationer utan blir en i mängden, de klarar detta väldigt bra och tycker det är roligt att få ta eget ansvar. Pedagogerna delar upp grupperna så att eleverna ligger på ungefärligt samma nivå, eftersom det gör det lättare att utarbeta material och planera undervisningen. Pedagog 4 (åk6) poängterar att planeringen av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd inte sker på annat sätt, utan är lika för alla elever. Pedagogen säger vidare; jag som pedagog är pålagt ett ansvar att anpassa undervisning utefter alla elever även om de inte har någon diagnos. Till stor del finns det en assistent i klassrummet för de elever som har behov av det, men pedagogen framhåller att om en elev skulle få ett utbrott så försvinner detta utbrott oftast väldigt fort när eleven får veta vad som ska ske. Pedagogen är väldigt mycket för fysisk beröring och framhäver att oftast hjälper det med en klapp på kinden, pedagogen vill att eleverna ska veta att *mina händer slår aldrig* (Pedagog 4).

Analys- Anpassad undervisning för elever i behov av särskilt stöd

Överlag så anser alla pedagoger (1, 2,3 & 4) att deras planering inte skiljer sig från elever i behov av särskilt stöd och övriga elever. Det är specialpedagogen och inte pedagogen som planerar och anpassar material för eleven när den får specialpedagogisk stöttning. Vidare framhäver pedagogerna (1,2,3 & 4) att det oftast är en pedagog på en eller två elever som arbetar tillsammans utanför klassrummet, för att eleverna ska få mer lugn och större koncentrationsmöjligheter om de arbetar med annat än den övriga klassen. Dock kan specialpedagogiken enligt Larsson-Swärd (1999) föra eleven till en mer segregering miljö, trots planer och lagar som framhåller vikten av att inkludering skall säkras. Främst pedagog 1 (åk3) framhäver att i klassrummet anpassar pedagogen materialet för eleven i behov av särskilt stöd. Eleven och assistenten arbetar sedan tillsammans med det utarbetade materialet. Även om den specialpedagogiska stöttningen sker utanför klassrummet så framhäver samtliga pedagoger (1,2,3 & 4) att eleverna inte går ut ur klassrummet under de praktiska ämnena som idrott och musik, för att eleverna inte ska missa något i dessa ämnen. Denna diskussion kan kopplas till tidigare diskussion om att anpassad undervisning inte behöver innebära att eleverna måste vara tillsammans hela tiden (Egelund, Haug & Persson, 2006; Markussen, Stromstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007). Samtliga pedagoger (1,2,3 & 4) framhäver även att det är ett nära samarbete mellan specialpedagogen och pedagogen angående eleverna som är i behov av särskilt stöd.

Analys- Tema och projektarbete

Arneborg och Overland (2001) framhäver att temaarbete har blivit en inarbetad vana på de flesta skolor i Norge de senaste åren. Pedagog 1 (åk3) på skola ett och pedagog 3 (åk3) på skola två använder sig av projektarbete i form av stationsarbete som en viktig del i arbetet för inkludering. Eleverna får då utöva mycket praktiskt arbete under lektionen. Vid stationsarbetet smälter de elever som är i behov av särskilt stöd in i mängden, eftersom materialet på stationerna är anpassat för varje elev utefter behov och ämne. Eleverna som är i behov av särskilt stöd klarar detta väldigt bra och de tycker även att det är roligt att få ta eget ansvar. Egelund, Haug och Persson (2006) framhäver att för att uppnå inkludering i skolan, så krävs det att pedagogerna kan anpassa undervisningen efter elevernas behov. Även i NOU (2003:16) poängteras betydelsen av detta för att lyckas med inkludering. Pedagog 3 (åk3) understryker även att de delar upp grupperna inför stationsarbetet så att eleverna i samma grupp ska vara på ungefär samma nivå, eftersom det då blir enklare att arbeta fram material och få struktur i undervisningen.

Fördelar och nackdelar med en inkluderande undervisning

Fördelar

Alla pedagoger (1,2,3, & 4) framhäver att det är positivt med en inkluderande undervisning eftersom eleverna får en vana av att se olika typer av människor och får en naturlig reaktion till människor som enligt dem är annorlunda. Pedagog 1 (åk3) berättar vidare att eleverna som är avvikande blir sedda i en inkluderande undervisning och pedagogen talar även mycket med klassen om att alla är olika, för att inkludera eleverna med de elever som är i behov av särskilt stöd. Pedagog 2 (åk 5) anser att inkludering är till fördel och ger många pedagogiska utmaningar. *Om de inte är så olika så är det bra att alla går i vanlig klass* betonar istället pedagog 3 (åk3). Specialpedagogen anser att det har varit en stor debatt i detta ämne de senaste åren och har arbetat med elever som både varit inkluderade och segregerade. Från sex-sju års ålder bör dock eleverna enligt vederbörande gå tillsammans med alla elever för att utvecklas socialt, med exempelvis lek och försöka hitta vänner i sin närmiljö. Pedagog 4 (åk6) är av den uppfattningen att har man resurser och hjälpen till eleven så fungerar det bra.

Nackdelar

Alla pedagoger (1,2,3 & 4) framhäver att får man inte hjälp i form av exempelvis en assistent till eleverna i behov av särskilt stöd så är det en nackdel med inkluderande undervisning. Pedagog 1 (åk3) poängterar att svårast är det med eleverna i gråzonen, som är på gränsen till att få hjälp men ännu inte har fått något stöd. Pedagog 1 (åk3) har en elev som följer de övriga elevernas upplägg och böcker väldigt lite och enligt pedagogens åsikt hade det inte fungerat för eleven i klassen utan assistenten. Pedagog 2 (åk5) berättar att en nackdel med inkludering kan vara att de elever som inte är i behov av särskilt stöd får mindre uppmärksamhet. Att fördela uppmärksamheten till alla elever är en av pedagogens viktigaste arbetsuppgifter. Pedagog 3 (åk3) anser att det krävs väldigt mycket för att en inkluderande undervisning ska fungera. En elev får inte ödelägga för de övriga och någon elev kan inte ta över och förstöra undervisningen om det är oro och brist på disciplin i klassen.

Pedagog 4 (åk6) poängterar att problemen enligt dennes uppfattning, med inkludering är om eleven har utåtagerande beteendeproblem, att till exempelvis eleven utövar fysiskt våld, då blir det svårare för pedagogen att hantera detta. Som regel bör dessa utåtagerande elever alltid ha en assistent med sig. Pedagog 3 (åk3) och specialpedagogen berättar att specialskolorna (dagens resurscenter) formellt sett är nedlagda i kommunen. De framhäver även dessa som positiva eftersom de har ett annat upplägg med tät uppföljning med en pedagog per elev, vissa av dessa skolor har även sportinriktning. Vidare poängterar pedagog 2 (åk5) att resurserna i en specialskola är alltid mycket bättre än i en grundskola. Specialpedagogen (pedagog 3 åk3) anser det positivt med dessa resurscenter eftersom det går att låna material i form av spel, läromedel, tips på lekar och även få hjälp och tips som kan överföras till grundskolorna.

Analys- för och nackdelar med inkludering

Enligt Flem och Keller (2000) är de svårigheter som många pedagoger kan ställas inför är att de anser sig sakna den kompetens som behövs, för att genom en bra undervisning kunna inkludera alla elever. Men samtliga pedagoger (1,2,3 & 4) som intervjuats intervjuat har en positiv inställning till inkludering så länge eleven får rätt stöd och tillgång till resurser. Pedagogerna framhäver även att det är problematiskt att hantera eleverna i gråzonen, som är på gränsen till att få stöd. Pedagog 2 (åk 5) framhäver även att inkludering ger pedagogen många pedagogiska utmaningar, pedagog 3 (åk 3) anser att om inte eleverna är för olika så är det bra om de går i samma klass. Överlag framhäver samtliga pedagoger (1,2,3 & 4) att genom en inkluderande undervisning får eleverna en vana att se olika slags människor och får då en naturlig reaktion när de träffar på människor som enligt pedagogerna är annorlunda.

Även de elever som inkluderas får en möjlighet att bli sedda av övriga elever. Vidare framhäver pedagog 4 (åk 6) att pedagogerna är pålagt ett ansvar att anpassa sin undervisning utefter alla elevers olika behov, oavsett om eleverna är i behov av särskilt stöd eller inte. Det poängterar även Buli-Holmberg och Ronsen Ekeberg (2009) att all undervisning skall anpassas efter elevernas behov, både specialundervisningen och den ordinarie undervisningen ska ta hänsyn till elevens förutsättningar och möjligheter. Specialpedagogen (pedagog 3 åk 3) anser att en nackdel med dessa specialskolor kan vara att eleverna upplever en stor segregering från de övriga grundskolorna. Pedagogerna (1,2,3 & 4) framhäver att får man inte hjälp i form av exempelvis en assistent till eleverna i behov av särskilt stöd, är det en nackdel att dessa elever är inkluderade i klassen, eftersom det krävs mycket av pedagogen för att uppnå inkludering. Pedagog 3 (åk3) framhäver även att en elev inte får ödelägga undervisningen för sina övriga klasskamrater, vilket kan ske om det till exempel är brist på disciplin i klassen. En annan nackdel är att övriga elever i klassen får mindre uppmärksamhet av pedagogen. Fördelning av uppmärksamheten till alla elever framhäver pedagogerna (1,2,3 & 4) vara en av pedagogens viktigaste arbetsuppgifter.

De eventuella problem som kan uppstå med att inkludera alla elever är enligt pedagog 4 (åk6) om eleverna har utåtagerande beteendeproblem och exempelvis utövar våld antingen mot sina klasskamrater eller mot övrig personal. Då blir eleverna enligt pedagogen svårare att hantera. Ronsen Ekeberg (2009) framhäver emellertid att när det gäller specialundervisningen har en diskussion angående resurserna kommit i centrum, till och med på bekostnad av resurserna till eleverna. Även om specialskolorna formellt sett är nedlagda, så framhäver pedagogerna dem som positiva eftersom resurserna i en specialskola alltid är mycket bättre än i grundskolan. De har ett helt annat upplägg och en tätare uppföljning med en pedagog per elev. Enligt specialpedagogen kan eleverna även uppleva det som en annan värld när de hamnar utanför samhället i specialskolorna. Vissa av dessa specialskolor är idag omorganiserade till resurscenter och specialpedagogen (pedagog 3, åk3) framhäver dessa som väldigt positiva eftersom det finns möjlighet att låna material och resurser därifrån till grundskolan.

Vilka funktionsnedsättningar och stöd har de elever pedagogerna undervisat genom åren, varit i behov av?

Samtliga pedagoger som intervjuats har under sin tid i yrket arbetat med elever som haft olika behov. Pedagog 1 (åk3) säger sig ha arbetat med elever som har ämnes- eller beteende problem, eller elever som har en utvecklingsstörning. Pedagogen har även arbetat med elever som haft aggressionsproblem som till exempel ADHD. Pedagog 2 (åk5) har arbetat med elever som haft psykiska och fysiska funktionsnedsättningar, som exempelvis svag hörsel och synskador. Vidare har pedagog 3 (åk3) främst arbetat med elever som haft assistenthjälp i klassrummet och sedan stöttning hos specialpedagogen. Specialpedagogen (pedagog 3 åk3) har genom åren arbetat med elever som haft cerebral pares, autism, Asperger syndrom, utvecklingsstörning, läs- och skrivsvårigheter, inlärningssvårigheter eller sociala och emotionella svårigheter. Pedagog 4 (åk6) hade som sin första klass som pedagog, en årskurs 2 där det var tre pojkar som hade speciella behov. En av dessa elever förstår fortfarande inte vad syftet med att gå i skolan är och säger sig även vara allergisk mot att hålla i papper. Dessa elever är idag utredda och får specialpedagogiskt stöd. En av eleverna hade något som pedagogen kallade teckensystem som innebar att eleven fick springa två varv runt skolan vid kliande på örat och en annan elev hade ett annat teckensystem. Dessa teckensystem bestämdes mellan pedagogen och eleven. Övriga elever i klassen hade inga frågor om varför dessa elever var tvungna att springa ut någon minut mitt i lektionen. Någon gång är vi rädda för att dessa elever skall utpekas som avvikande men det är nog nästan värst för oss pedagoger och föräldrar, eleverna tacklar detta väldigt fint, framhäver pedagog 4 (åk6).

Observationsschema

Vi kommer här att redogöra för de resultat vi fått utifrån observationsscheman. Det vi undersökte var när pedagogen tilltalar hela klassen respektive enskilt, hur dessa pedagogers kroppsspråk, röststyrka och tonläge blivit uttolkade av oss. Vi kommer även att beskriva samtliga pedagogers klassrum för att se om detta har någon koppling med inkludering och en god klassrumsmiljö.

Pedagog 1 (åk3) använder gestikulation med händerna väldigt mycket samtidigt som förklaring för hela klassen sker, pedagogen använder sig även av förslag och frågor till eleverna på hur de kan utföra uppgiften innan eleverna blir tilldelade uppgiften. Detta görs enligt vår uppfattning för att öka i tydlighet hos eleverna och undvika frågor från eleverna efter genomgång av uppgiften. Pedagogen går under lektionen runt i klassrummet för att vara tillgänglig för eleverna och sätter eller böjer sig ned hos eleven som pedagogen skall hjälpa. Vid högläsning för hela klassen har pedagogen stor inlevelse utifrån boken, men tittar även upp på eleverna till och från under läsningen för att se om de hänger med och förstår det som läses. Under läsningen så reagerar pedagogen om denne blir störd av något i eller utanför klassrummet. Pedagogen anpassade även tonläget efter hur orden i boken uttalades, vilket ökade elevernas intresse. Vid något tillfälle använde pedagogen sin röststyrka för att markera för en elev som gjorde något annat än vad den borde göra, så att eleven skulle förstå att den gjorde fel. I klassrummet sitter eleverna i grupper vid bord istället för bänkar, det finns en bokhylla längs ena väggen i klassrummet och planscher som eleverna ritat längs de andra väggarna. Det finns även en dator i klassrummet som pedagogen och eleverna kan använda.

Pedagog 2 (åk5) använder sig av viss gestikulation och även humor vid givande av instruktioner till hela klassen. Pedagogen satt ibland ner på sin stol vid tilltal till hela klassen och hade då ett avslappnat och tillbakalutad sätt. De instruktioner pedagogen gav till eleverna var enligt oss väldigt tydliga. Under lektionen gick antingen pedagogen runt i klassrummet och hjälpte eleverna eller så kom eleverna fram till denne och fick hjälp. Pedagogen hjälpte eleverna genom att både visa dem praktiskt och ge instruktioner. Under en skoldag kunde pedagogens tilltal till eleverna upplevas som både allvarligt och humoristiskt. Pedagogen använder sig av en smartboard⁶ som finns framme vid tavlan i klassrummet. Eleverna sitter två och två eller tre i bänkar med stolar till, de har även egna fack där material kan förvaras och det finns även hyllor med pärmar i klassrummet.

Pedagog 3 (åk3) använder till skillnad från de övriga pedagogerna sig inte av gestikulation vid tilltal till eleverna, men pedagogen står i stället i en rak kroppsposition och talar tydligt. Denne använder även viss beröring vid tilltal med eleverna. Enligt vår uppfattning uppfattas pedagogen ha ett allvarligt röstläge och ett högt tonläge vid tilltal till hela klassen. Efter givna instruktioner till eleverna går pedagogen runt i klassrummet och visar och hjälper dem praktiskt var och en för sig under lektionen. I detta klassrum har eleverna bord istället för bänkar och stolar med fotstöd, eleverna har istället en egen låda där material förvaras. Längs väggarna finns anslagstavla och teckningar som eleverna har målat. Dagens planering och en stor almanacka är uppsatt på tavlan för att visa eleverna vad som skall hända under dagen.

Pedagog 4 (åk6) använder sig av gestikulation, humor och inlevelseförmåga i stor mängd i sin undervisning, vilket fångar elevernas intresse. Pedagogen gestikulerar även med händerna samtidigt som förklaring av uppgiften för hela klassen sker. Under större delen av sin undervisning använder pedagogen sin röststyrka för att få eleverna att kämpa och utvecklas framåt. Pedagogen använder sig av frågor till eleverna vid instruktioner både individuellt till eleverna och till hela klassen. Vid förklaringar använder pedagogen sig även av många exempel till eleverna.

⁶ Projektor som är kopplad till dator och som kan visa upp till exempel matteglosor eller göra en sökning på Internet.

Om en elev avbröt pedagogen under förklaringen vände pedagogen elevens kommentar tillbaka till eleven som en fråga. Vid individuella tilltal till eleverna så gick pedagogen runt i klassrummet och frågade eleverna om de behövde förtydligande angående uppgiften. Pedagogen ställde även frågor och gav eleverna beröm. Vi uppfattade nu att pedagogen hade ett lägre tonläge än vid tilltal till hela klassen. I klassrummet finns det bänkar som eleverna sitter i samt hyllor med mycket material.

Analys- Observationsschema

Pedagog 1, 2 och 4, använder sig av gestikulerande i hög grad vid tilltal till hela klassen, framför allt pedagog 4 (åk6) använde sig av både gestikulation och röststyrka för att få eleverna att kämpa och utvecklas framåt. Pedagog 3 (åk3) använde sig istället inte av gester vid tilltal till klassen, men pedagogen står med rak kroppsposition och talar tydligt vid givande av instruktioner. Under lektionen gick samtliga pedagoger runt i klassrummet för att finnas tillgängliga för eleverna, förutom pedagog 2 (åk5) som emellanåt satt ned på sin stol och eleverna fick då komma fram till pedagogen för att få hjälp. När pedagogerna gick runt i klassrummet för ge stöd till eleverna individuellt, så satte de sig ned bredvid eleverna om ledig plats fanns eller böjde sig ned för att vara på elevernas nivå.

Diskussion

I denna diskussion kommer vi att inleda med en metoddiskussion där vi analyserar hur kvantitativa observationer och kvalitativa intervjuer har fungerat i denna undersökning. Vidare kommer vi även att diskutera det resultat som vi presenterat ovan. Slutligen presenteras en allmän diskussion där resonemang angående tankar och reaktioner som framkommit under studien framhävs.

Metoddiskussion

De kvantitativa observationer som utfördes utgår ifrån behaviorismens tänkande, där observatören strävar efter objektivitet (Stensmo, 2002). Våra observationer innehöll både åskådande observationer och deltagande observationer. Detta därför att vi först ville inta ett objektivt synsätt och behålla en betraktande synvinkel. För att sedan kunna gå runt i klassrummet och se hur eleverna arbetade och då intogs en deltagande observation. Med detta skapades även en bättre relation mellan oss och eleverna så att de kunde känna sig trygga med att vi var närvarande i klassrummet. Den deltagande observationen innebär att observatören måste fatta ett snabbt beslut om vad som skall skrivas ned och kan därför missa viktig information enligt Stensmo (2002). Därför hade vi en filmkamera tillgänglig som en av oss ansvarade för under hela observationsdagen, för att kunna gå tillbaka och se vad som inte skrivits ned i anteckningarna. Stensmo (2002) anser även att en deltagande observation kan ha den fördelen att informationen snabbt kan diskuteras efter avslutad observation och ge en fullständig bild av det som observatören antecknat tidigare. En av klasserna som vi tidigare nämnt i metoden observerade vi flera olika pedagoger under samma dag och intervjuade sedan två av dessa pedagoger. Detta kan ha bidragit till att pedagogernas kroppsspråk och kroppsuttryck givit oss en missvisande bild eftersom vi endast observerat dem en liten stund under dagen till skillnad från övriga pedagoger som vi följde en hel dag.

Undersökningen som utförts till denna studie bygger på en låg grad av reliabilitet, eftersom de intervjufrågor som ställdes utifrån observationerna skiljer sig från pedagog till pedagog. Vilket gör det svårt att utföra en annan mätning vid samma tidpunkt och få samma resultat. Detta betonas även av Trost (2005) och Stensmo (2002) att reliabilitet uppfylls om en mätning vid en tidpunkt ger samma resultat om en ny mätning görs. De demografiska frågorna består däremot av en hög grad av reliabilitet, för att dessa frågor var förutbestämda och kunde ställas till samtliga pedagoger, något som Stensmo (2002) benämner strukturerad intervju. Vid transkriberingen av intervjuerna översattes intervjuerna och en jämförelse mellan våra översättningar skedde för att i så hög grad som möjligt öka reliabiliteten.

Resultatdiskussion

Inkluderade eller inte?

Utifrån resultatet visar det överlag på att elever som får specialpedagogiskt stöd går ut ur klassrummet och får detta stöd ett antal timmar i veckan. Frågan som kan ställas är om eleverna verkligen är inkluderade i undervisningen? I L97 och LK06 betonas vikten av att inkluderande undervisning innebär att elever i behov av särskilt stöd skall på ett likvärdigt sett ta del i den sociala, akademiska och kulturella gemenskapen och få tillhöra en gemenskap av eleverna i en klass (L97). Samtliga elever utifrån pedagogernas utsagor besökte många gånger specialpedagogen under de teoretiska lektionerna och var inkluderade under de praktiska lektionerna, för att inte missa något i klassrummet (pedagog 1,2,3 & 4). Inkludering handlar enligt Buli-Holmberg och Ronsen-Ekeberg (2009) både om deltagande i gemenskapen men även om tillgängligheten till individuell anpassning. Dock betonas det i läroplanen (LK06) att den anpassade undervisningen inte är bundet till att behöva genomföras som någon social gemenskap där alla elever måste undervisas tillsammans.

Många elever i behov av särskilt stöd kan enligt Strandklev (2003) få tillfredsställande utbyte av att följa den ordinarie undervisningen. Något som kan kopplas till specialpedagogen (åk3) som på elevens begäran endast var ett stöd för denna elev i undervisningen, ifall något oväntat inträffade. Andra elever som inte får något stimulerande utbyte av att följa den ordinarie undervisningen går istället iväg och får specialpedagogiskt stöd. Det handlar ofta om förstärkt läsinläring som pedagog 3 (åk3) samt specialpedagogen använder sig av. Pedagogerna har sett en stor framgång hos eleverna och de finner även tidigt vilka elever som är i gråzonen. Även pedagog 1 (åk3) framhäver att orsaken till varför det specialpedagogiska stödet skedde utanför klassrummet, hade att göra med att det är lugnare där och eleverna får bättre koncentrationsmöjligheter. Vidare kan de elever som får denna typ av stöd enligt Strandklev (2003) uppfatta sig själva som förlorare i klassen, eftersom individuella undervisningsplaner ofta kan ha ett annat innehåll än den ordinarie undervisningen. Detta kan innebära att eleverna förlorar värdefull kunskap som kan vara viktig för framtida utbildning och yrke (ibid). Specialundervisning som vi tidigare diskuterat behöver anpassas utefter varje elevs enskilda behov (Buli-Holmberg & Ronsen Ekeberg 2009). Oavsett om elever i behov av särskilt stöd går ut ur klassrummet eller får det specialpedagogiska stödet i klassrummet måste pedagogerna enligt vår uppfattning utifrån ovanstående diskussion, anpassa undervisningen utefter elevens förutsättningar och förmågor och sätta elevens välbefinnande i fokus (NOU, 1995:18).

Vilka fördelar respektive nackdelar kan en inkluderande undervisning uppvisa?

I resultatet framhäver ingen av de intervjuade pedagogerna att det är problematiskt att planera en anpassad undervisning till elever i behov av särskilt stöd, på grund av att pedagogerna inte har den kompetens som krävs. Tidigare forskning har dock visat på att många pedagoger i Norge anser sig sakna den kompetens som krävs, för att kunna utföra en inkluderande undervisning (Flem & Keller 2000). De pedagoger vi intervjuade anser sig utifrån vår tolkning inte ha några problem med detta utan får den kompetens som behövs via erfarenheter, tips från andra pedagoger och vidareutbildningar. Dock framgår det av resultatet att tre pedagoger (pedagog 1,2 & 3) anser att specialpedagogen är den som planerar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Dessa pedagoger anser det inte problematiskt att anpassa undervisningen till elever i behov av särskilt stöd eftersom de inte gör detta. De har då inte behövt reflektera över om de har kompetensen som behövs eller inte, då är frågan vad tidigare forskning baserat sig på.

De observerade pedagogerna (1,2,3 & 4) uppvisade att de planerar undervisningen för de elever som är i behov av särskilt stöd när de är i klassrummet och pedagog 3 (åk3) samarbetar därefter med specialpedagogen om lämpligt material. Dock är det överlag utifrån observationerna, assistenten eller specialpedagogen som arbetar med detta material med dessa elever. Genom ett samarbete mellan pedagoger skapas en inkludering i klassrummet. Pedagogerna framhäver att det är en nackdel med inkludering om man inte får stöd i form av exempelvis en assistent till eleverna i behov av särskilt stöd (Pedagog 1,2,3 & 4). Främst resurser och material framstår som den största nackdelen till att genomföra inkluderande undervisning. Två pedagoger (2 & 3) framhåller att specialskolornas resurser (dagens resursskolor) oftast är mycket bättre än grundskolorna och ser specialskolor som något positivt. Specialpedagogen (pedagog 3 åk3) har en mycket positiv inställning till resurscentrerna eftersom det går att låna material och få tips och hjälp som kan överföras till grundskolan. Även föräldrar och pedagoger erbjuds vägledning och rådgivning av dessa resurscenter som också arrangerar kurser och är involverade i utredningen av elever i behov av särskilt stöd (Hyde, Ohna, & Hjulstadt, 2005).

Dessa två pedagoger ser dock endast fördelar med inkludering om man får tillräckligt med material och resurser till förfogande. Resurscenter kanske är ett försök att få alla elever att vara inkluderade. Genom att ge stöd till föräldrar och pedagoger utanför skolan så bidrar detta till att få skolorna att inkludera alla elever. Dock känns det enligt vår uppfattning som en påtryckning att alla elever skall vara inkluderade. Många elever upplever en tillfredsställande undervisning av att få vara tillsammans med andra som har liknande behov och känner trygghet med varandra. Andra elever vill vara inkluderade för att vara en i mängden. Vidare framhäver samtliga pedagoger (1,2,3 & 4) att det är positivt med en inkluderande undervisning eftersom eleverna får en vana av att se och lära känna olika typer av människor och därmed uppstår en naturlig reaktion till dessa elever. Vidare framhävs även detta av pedagogerna i Flem och Kellers (2000) undersökning. Det måste finnas en öppenhet för de olika behov som eleverna har, så att eleverna får en förståelse och respekt för varandra.

Tema och projektarbetets inverkan på inkludering

Både pedagog 1 (åk3) och 4 (åk6) framhäver att elever som är i behov av särskilt stöd som de har i sin klass, har en stor framgång i de praktiska ämnena men har stora svårigheter i de teoretiska ämnena. Det som genomsyrar många skolors arbetssätt i Norge idag är projektarbete och temaarbete med stationer, som enligt Bjørnsrud (1999) skulle innebära att eleverna deltog aktivt och fick möjlighet att utveckla sin kreativitet. Även Flem och Keller (2000) framhäver förebyggande och mer projektorienterat lärande och gruppaktiviteter som en viktig faktor för att lyckas med inkludering. Denna typ av arbetssätt influerar i två klasser (åk 3 skola ett och åk 3 skola två) utifrån respondenternas svar. Pedagogerna framhäver att temadagar i form av stationsarbete gör att eleverna blir en i mängden där pedagogen anpassar materialet utefter varje elevs behov. De får även arbeta mycket praktiskt vilket vi kan koppla till tidigare diskussion som visat på att många elever i behov av särskilt stöd är duktiga i de praktiska ämnena men har svårigheter i de teoretiska. Detta arbetssätt stärker dessa individers lärande och utveckling vilket borde genomsyra fler skolors tänkande kring inkludering. Pedagog 3 samt specialpedagogen (åk3) arbetar även som nämnts tidigare med förstärkt läsinläring, där de elever som de anser är lässvaga går ut och läser i läsgrupper. Vidare arbetar även specialpedagogen som tillhör pedagog 1:s (åk3) klass med de elever som enligt vederbörande är lässvaga.

Observationsschema

Tre av de observerade pedagogerna (pedagog 1,2 & 3) använde sig av gestikulation vid tilltal till eleverna för att enligt vår uppfattning ge en tydlig instruktion till eleverna och fånga deras intresse. Samtliga pedagoger (pedagog 1,2,3 & 4) visar en god entusiasm till eleverna i klassrummet, dock visar pedagog 4 (åk6) en högre grad av entusiasm vid givande av både instruktioner till klassen och enskilt till varje elev. Detta uppmärksammades genom att pedagogen hade en stark och vänlig röst och emellanåt uppkom humoristiska inslag som både pedagog 2 (åk5) och 4 (åk6) använde sig av, vilket uppfattades som att de fångade elevernas uppmärksamhet och intresse. Detta kan kopplas till Flem och Kellers (2000) undersökning där det framkommer att de som lyckats genomföra en inkluderande undervisning var pedagoger som bland annat var entusiastiska till sitt yrke. Detta är en av de viktigaste egenskaperna en pedagog måste inneha och kunna tillföra till eleverna. Visar vi pedagoger att vi brinner för vårt yrke och de ämnen vi undervisar i så smittar detta ofta även av sig på eleverna. Till skillnad från pedagog 2 (åk5) och 4 (åk6) så använder sig pedagog 3 (åk3) av en stark och hög röst, som även kan uppfattas som lite barsk, men även denne fångar elevernas uppmärksamhet på detta sätt. En intressant jämförande parentes är att både pedagog 1 (åk3) och 3 (åk3) har ungefärligt samma kroppsspråk och uttryck i klassrummet med ett mer strukturerat arbetssätt och tydliga instruktioner, samtidigt som pedagog 2 (åk5) och 4 (åk6) även dem har ungefärligt samma kroppsspråk, med humor och mer avslappnad kroppsuttryck.

Dock framgår det inte utifrån vår uppfattning att någon pedagog lyckas bättre med inkludering än någon annan. Alla pedagoger undervisar på olika sätt för att få alla elever att bli inkluderade. Samtliga pedagoger (pedagog 1,2,3 & 4) var varmhjärtade, skapade en god miljö i klassrummet och försökte hela tiden skapa ett gott klimat mellan sig själva och eleverna i klassrummet, något som även framkommit utifrån tidigare undersökning (Flem & Keller 2000). Utifrån denna diskussion kan vi ställa oss frågan vad är då en god miljö? Utifrån observationerna uppmärksammades enligt vår uppfattning en god miljö i samtliga pedagogers (1,2,3 & 4) klassrum. Klassrummen var smyckade med en rad olika material som; teckningar, spel med mera och eleverna arbetade i en trivsamt miljö där röstläget i klassrummen var behagligt och inte alltför högt.

Allmän diskussion

Det vi reagerade på utifrån det insamlade materialet var pedagogernas benämning av begreppet lässvaga och annorlunda vid tal om eleverna. Benämningen lässvaga är ett starkt begrepp som stämplar många elever, vilket kan innebära att eleverna identifierar sig med denna benämning. Detta kan leda till både sänkt självförtroende och självkänsla som kan leda till att det skapas en ond cirkel vad gäller läsning för dessa elever. Pedagogerna pekar ut en viss grupp av elever och betecknar dem som svaga i ett visst ämne. En annan benämning för de elever som har svårigheter med läsning skulle kunna vara förstärkt läsundervisning som vi tidigare nämnt i resultatet att pedagog 3 (åk3) samt specialpedagogen använder. För att ge eleverna en chans att få känna att de lyckas med läsning och undvika att ge eleverna en stämpling att de är svaga i ett ämne. Även begreppet annorlunda användes av ett flertal pedagoger, vilket har fått oss att fundera över hur är man som person om man uppfattas som annorlunda? Vi som pedagoger skall vara förebilder för eleverna och inte benämna dem som avvikande, utan efter dennes starka sidor och förutsättningar till att utvecklas. Alla elever behöver få en förståelse för att alla människor är olika, de har olika behov och behöver därför olika mycket stöd. Många elever har idag inte denna insikt, många attityder och värderingar skapas på grund av att det "annorlunda" är något vi inte vet något om. Därför känns det otäck och vi vänder därför ofta ryggen till. Detta är något som vi blivande pedagoger anser är en av de viktigaste utmaningarna vid inkluderande undervisning.

Framtida studier

Denna studie har medfört till att nya tankar väckts hos oss studenter. Vid inledningen av denna studie var vår teori att Norge i praktiken kommit längre än Sverige med att inkludera alla elever i undervisningen, utifrån den kunskap vi tillgodosett oss. Det resultat som framkom utifrån vår studie har medfört att vi ändrat uppfattning i denna fråga. Idag är vi inte lika säkra på att Norge verkligen kommit längre än Sverige med inkludering av alla elever i grundskolans undervisning. En intressant framtida studie skulle vara att utveckla detta till en jämförande studie mellan Sverige och Norge, gällande inkludering för att se på likheter och skillnader länder emellan. Ett intressant resultat skulle då kunna vara att se om Norge i realiteten har kommit längre än Sverige, vad gäller att inkludera alla elever i undervisningen.

Referenslista

Litteratur:

- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker: om skoledemokrati, tilpasset, opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forl
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen: enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. 1. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6. ed. London: Routledge
- Gustavsson, C. (12/8-2009). Föreläsning: *Etik*. Gävle Högskola
- Gustavsson, M. (11/8-2009). Föreläsning: *Allmän vetenskapsteori*. Gävle Högskola
- Haug, P. Egelund, N. & Persson, B. (2006). *Inkluderende pedagogik i skandinavisk perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Holme, I.- M. & Solvang, B- K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitative og kvantitative metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Johannessen, E. & Larsson-Swärd, G. (1999). *Spesialpedagogikk i praksis: tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*. 1. utg. Oslo: Sebu
- Johansson, B. & Svedner, P.- O. (2006). *Examensarbeidet i lærarutbildningen: undersøkningsmetoder og språklig utformning*. 4. uppl. Uppsala: Kunskapsforetaget
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kerlinger, Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- L97 *The Curriculum for the 10-year compulsory school in Norway*
- LK06 Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- M87 Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Overland, T. (1992). *Individuelt læreplanarbeid: en innføring i planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Pervin, Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsforetaget
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Internet källor:

- Flem, A. & Keller, C. (2000). *Inclusion in Norway: a study of ideology in practice*. Vol.15 Trondheim: University in Norway.
<http://web.ebscohost.com.webproxy.student.hig.se:2048/ehost/pdf?vid=4&hid=105&sid=d2a3ad30-f3c6-4173-92f3-55a0541538f8%40sessionmgr112> 16/11-2009
- Hyde, M. Ohna S.- E. & Hjulstadt O. (2005). *Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion*. University of Norway
<http://web.ebscohost.com.webproxy.student.hig.se:2048/ehost/detail?vid=12&hid=105&sid=2d614935-044b-44b9-9a18-d424115831ab%40sessionmgr110> 10/8-2009

- Linikko, J. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln-": lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8505> 23/9-2009
- Lundqvist, M. (2005). *Neuronätet, skollagen* http://user.tninet.se/~fxg297r/skola_lagen.htm 27/11-2009
- Markussen, E. Stromstad, M. Carlsten, T. – C. Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderande specialundervisning*, Rapport nr 1
http://udir.no/upload/Rapporter/Inkluderende_spesialundervisning.pdf 9/11-2009
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824> 23/9-2009
- NOU 2003:16 Norges offentlige utredninger
http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPD_FS.pdf 9/11-2009
- NOU 1995:18 Norges offentlige utredninger
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/21/2.html?id=337057> 3/11-2009
- Strandkleiv, O. – I. (2009). www.elevsiden.no 9/9-2009
- Vetenskapsrådet, (2009). www.vr.se 23/9-2009

Bilaga 1 Informationsbrev

Till föräldrar/vårdnadshavare och elever

2009-10-12

Vi är två studenter från Sverige som läser sista terminen på lärarprogrammet vid Högskolan i Gävle. Vi skriver denna termin vårt examensarbete som handlar om inkludering i undervisningen. Norge har kommit längre fram i utvecklingen vad gäller att inkludera alla elever i undervisningen, till skillnad från Sverige. Därav har vi funnit ett intresse av att undersöka hur lärarna vid två skolor i ⁷XXXX arbetar för att få alla elever att bli inkluderade i undervisningen. Via vår kontakt i Oslo har vi slumpmässigt blivit tilldelade er skola som studieobjekt.

Studien kommer att genomföras under vecka 43 via observationer, där vi kommer att filma både lärare och elever men fokus kommer att vara på hur läraren arbetar i sin klassrumsundervisning för att alla elever skall bli delaktiga. Vi behöver ert tillstånd för att kunna filma eleverna vid observationerna. Materialet kommer att bearbetas och behandlas konfidentiellt, endast användas till vårt examensarbete. Detta innebär att ingen annan än vi som arbetar (personal på skolan samt vi två lärarstudenter) med denna studie kommer att kunna ta del av detta material. Väljer ni att inte godkänna detta så kommer vi inte att filma era barn.

Vi kommer att behöva ha ert beslut om tillstånd senast måndag den 19/10.

Petra Allestad
Tel: XXXXXXX
E-mail: XXXXX

Sofia Svedlund
Tel: XXXXXXX
E-mail: XXXXXXX

Handledare:
Ann-Katrin Swärd
Institution för pedagogik, didaktik och psykologi
Högskolan i Gävle
Tel: 026-64 89 69
E-mail: asd@hig.se

Klipp av och kryssa i rutan på denna talong och återsänd till din klassföreståndare



Namn på elev:

Klass:

Jag godkänner att mitt barn kommer att filmas under klassrumsundervisningen vecka 43.

Jag godkänner inte att mitt barn kommer att filmas under klassrumsundervisningen vecka 43.

⁷ Utifrån de etiska aspekterna har vi valt att avidentifiera kommunen där undersökningen genomfördes.

Bilaga 2 Allmänna Intervjufrågor

Hur lång tid har du arbetat som lärare?

- Vilka årskurser har du arbetat i större delen av din tid som lärare? (Åk 1-3 eller 4-6)

Hur länge har du arbetat i klasser med elever i behov av särskilt stöd?

- Vilket stöd har eleverna varit i behov av?

- Hur planerar du din undervisning för elever i behov av särskilt stöd? Hur skiljer den sig från dina övriga elever?

Vad tycker du det finns för fördelar respektive nackdelar med en inkluderande undervisning?

Under din lärarutbildning, ingick det att läsa om barn i behov av särskilt stöd?

Bilaga 3 Observationsschema

Tid: Start. Slut.	Pedagogen tilltalar hela klassen	Pedagogens kroppsspråk, röststyrka och tonläge när pedagogen tilltalar klassen	Pedagogen tilltalar eleverna individuellt	Pedagogens kroppsspråk, röststyrka, och tonläge när pedagogen tilltalar eleverna individuellt