

Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
AU90, Vt 2012

EN SKOLA FÖR ALLA – PÅ BEKOSTNAD AV VISSA?

Några elevers upplevelser om en skola för alla

Examensarbete lärarprogrammet

Slutseminarium: 2012-05-29
Författare: Eva Hildeblom Darrell
Handledare: Ewa Wictor, Monica Eklund
Examinator: Ole Olsson
Medexaminatorer: Fredrik Hansson och Jan-Olof Johansson

Sammanfattning

”En skola för alla” har genom årtionden varit ett slagord både politiskt och organisatoriskt sett, väckt och fortfarande väcker många diskussioner. Ett världsomfattande arbete för utrotningen av analfabetismen parallellt med en nationell strävan för en gemensam och inkluderande skola, influerad av Salamancadeklarationen, har lett fram till dagens skola som är och ska vara en skola för alla med fokus på individens utveckling. Den teoretiska utgångspunkten för denna uppsats tar sitt avstamp i ett antal olika begrepp, bland annat ”en skola för alla”, inkluderings- och exkluderingsbegreppet.

Arbetets intention är att ge inblick i utvecklingen av en skola för alla genom att redogöra för litteraturundersökningar och relevanta forskningsresultat samt att redogöra för resultatet av egen undersökning.

Syftet med min studie är att beskriva och analysera elevernas erfarenheter och upplevelser av en skola för alla samt undersöka om skillnaderna i deras upplevelser är beroende av om eleven har behov av särskilt stöd eller inte. Genom en hermeneutiskt inspirerad kvalitativ intervjuundersökning på en gymnasieskola söker jag svar på ett antal frågor:

- Hur upplever eleverna att skolan tillgodoser deras behov av särskilt stöd eller stimulans?
- På vilket sätt skiljer sig elevernas upplevelser av en skola för alla beroende på om eleven har behov av särskilt stöd eller inte?
- Vad anser eleverna är viktiga faktorer för en skola för alla?
- På vilket sätt anser eleverna att deras gymnasieskola är till för alla ?
- Hur vill de att en sådan skola ska vara?

Resultatet visar på både likheter och skillnader i elevernas upplevelser. Den mest markanta likheten är känslan av samhörighet, medan skillnaden är upplevelsen av självkänslan då elever i behov av särskilt stöd upplever att deras självkänsla sjunker när det finns så många andra som presterar bättre på lektionerna. Även åsikterna om hur det särskilda stödet ska ges skiljer sig avsevärt. Elever i behov av särskilt stöd efterfrågar mindre klass, mindre grupp, mer enskilt stöd och fler valmöjlighet till prov. Det alla elever strävar efter är studiero, bättre kommunikation, bättre och tidigare insatt stöd vid behov. De flesta elever anser att skolan är till för alla, med vissa undantag som menar att den har brister speciellt när det gäller personalens kunskap om och stöd i olika inlärningssvårigheter.

Visioner sägs vara ouppnåeliga men de är till för att sträva mot. Med facit i hand går det att säga: vi har uppnått mycket men har en slingrande väg att gå med både uppförs- och nedförsbackar med mycket kvar att arbeta med för att skapa en skola som verkligen inkluderar alla elever.

Nyckelord/begrepp: ”En skola för alla”, elever i behov av särskilt stöd, inkludering, exkludering, begåvade/särbegåvade elever, styrdokument.

Innehållsförteckning

1 Inledning, problemformulering samt disposition.....	1
2 Begrepp	3
2.1 "En skola för alla"	3
2.2 Elever i behov av särskilt stöd	3
2.3 Begåvade/särbegåvade elever	3
2.4 Specialpedagog.....	4
2.5 Särskolan	4
2.6 Integrering.....	4
2.7 Inkludering.....	5
2.8 Exkludering	5
2.9 Styrdokument.....	5
3 Syfte och frågeställningar	6
4 Historisk bakgrund.....	7
4.1 Internationellt inflytande – rätten till utbildning i en skola för alla	7
4.2 Nationella strävan för en skola för alla	9
4.2.1 Elever i behov av särskilt stöd i en skola för alla	10
4.2.2 Bemötande, kommunikation och delaktighet i en skola för alla	10
4.2.3 Integrering, inkludering, exkludering i en skola för alla	11
4.2.4 Begåvade/särbegåvade elever i en skola för alla	12
4.2.5 Styrdokument för en skola för alla	13
4.3 Sammanfattning: historisk bakgrund	13
5 Forskningsöversikt om en skola för alla	14
5.1 Särskilt stöd och specialpedagogik i en skola för alla.....	14
5.2 Inkludering och exkludering	15
5.3 Ett samhälle för en skola för alla	17
5.4 Styrdokument i en skola för alla.....	17
5.5 Särskolan och elevers delaktighet	18
5.6 Sammanfattning av aktuell forskning.....	19
6 Metod	20
6.1 Val av metod.....	20
6.2 Kvalitativ metod	20
6.3 Hermeneutik.....	20
6.4 Forskningsprocess	22

6.4.1 Urval och avgränsningar.....	22
6.4.2 Minienkät.....	22
6.4.3 Pilotstudie.....	22
6.4.4 Intervju.....	22
6.4.5 Tillvägagångssätt.....	22
6.4.6 Bearbetning av intervjumaterial.....	23
6.4.7 Etiskt förhållningssätt.....	24
7 Resultat och analys.....	24
7.1 Sammanfattning av minienkät.....	25
7.3 Intervjuresultat.....	25
7.4 Hur upplever eleverna att skolan tillgodoser deras behov av särskilt stöd eller stimulans?.....	26
7.5 På vilket sätt skiljer sig elevernas upplevelser av en skola för alla beroende på om..... eleven har behov av särskilt stöd eller inte?.....	27
7.6 Vad anser eleverna är viktiga faktorer för "en skola för alla"?.....	28
7.7 På vilket sätt anser eleverna att deras gymnasieskola är till för alla?.....	29
7.8 Hur vill eleverna att en skola för alla ska vara?.....	29
7.9 Resultatsammanfattning.....	29
8 Diskussion och slutsatser.....	30
8.1 Metoddiskussion.....	30
8.2 Resultatdiskussion.....	31
8.3 Förslag på vidare forskning.....	34
Referenser.....	35
Bilagor.....	39

1 Inledning, problemformulering samt disposition

Så länge jag kan minnas har det pågått livliga diskussioner om skolan som organisation. Ibland var vi i Sverige bäst, ibland var det bristerna som dominerade. Det pågår dock en ständig utveckling i positiv riktning, vilket är glädjande. Sedan några årtionden talas det om ”en skola för alla” och vi har kommit så långt att det är dags att analysera hur det har blivit. Hur mycket har vi åstadkommit för att infria förväntningarna som skapades under 1980-talet? Nyligen läste jag ett blogginlägg av Ulf Blossing¹, docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Blossing inbjöd till diskussion och synpunkter om ”Vad det blev av en skola för alla?”. Efter all internationell och nationell strävan med politiska visioner om förverkligandet av en gemensam och inkluderande skola för alla letar Blossing efter praktiska konsekvenser samt svar på en mängd frågor kring hur och vad vi verkligen uppnått, vad det blivit av konceptet. En viktig utgångsfråga är om elevernas mångfald som utgår från varje elevs egna villkor uppfattas som tillgång i undervisningen. Dessa är högaktuella frågor som berör skolan och dess elever.

Min egen skolgång i ett annat europeiskt land, Ungern, från 1970-talet och framåt präglades av allt annat än dessa intentioner till en gemensam skola. ”Normalbegåvade” och särskoleelever var strikt åtskilda. Vi har aldrig träffat elever från särskolan då deras skola låg långt ifrån vår. Jag har aldrig kunnat förstå att det fanns en särskola om jag inte via min bästa vän kom i kontakt med den och med eleverna som gick där. Vännens pappa arbetade på särskolan som ensam specialpedagog åt en handfull elever med olika behov av stöd. Jag kan inte påstå att eleverna var särskilt avvikande från oss som gick i den vanliga skolan men fick veta att de var ”lägre begåvade” och hade inte kunnat gå i vanlig skola. Många år efteråt vet jag att många av dessa hade läs- och skrivsvårigheter, kanske dyslexi eller bara koncentrationssvårigheter som idag inte varit ett hinder för vanlig skolgång. Det har hänt mycket sedan dess både internationellt och nationellt där både politiker och lärare engagerar sig i en ständig förbättringsprocess i skolan med visioner om en ”perfekt” skola. Nu när vi passerat 2000-talets första decennium kan man fortfarande läsa om och undra över om vi har uppnått målen eller alls närmar oss 1980-talets politiska vision om en skola för alla.

Problemformulering

Under mina VFU-placeringar på två olika gymnasieskolor i mellan- samt sydöstra Sverige har jag mött två varianter på arbetet med en skola för alla. Den ena gymnasieskolan använde sig av en moderniserad traditionell integrering samt inkludering av elever i behov av särskilt stöd, medan den andra har skapat en modern ”en skola för alla” utan särskiljning i någon bemärkelse. På min senaste VFU har jag haft möjlighet att under längre period observera hur skolan agerar och hur elever verkar uppleva sin skola som ska vara till för alla. Vad som särskilt fångade min uppmärksamhet var att i en stor klass, där mer än hälften av eleverna är i behov av särskilt stöd till olika grad, verkar elever med normal- eller hög begåvning bli utan den stimulans som skulle behövas för att nå ännu längre i sin kunskapsutveckling eller tycka att undervisningen ger dem något meningsfullt. Enligt mina observationer lär det föreligga ett problem som gör att dessa elever verkar glömmas bort på bekostnad av de övriga som kräver

¹ Blossing, Ulf. Vad blev det av en skola för alla?

<http://www.blossing.blogspot.se/2012/02/vad-blev-det-av-en-skola-for-alla.html>
(Hämtad 2012-03-25)

lärarens all uppmärksamhet och resurser, trots den nya skollagens² föreskrifter om alla elevers rätt till utveckling utifrån sina egna förutsättningar och behov. Lagtexten påpekar särskilt att detta gäller även elever som utan svårigheter kan uppnå kunskapsmålen.

Det var dessa observationer som inspirerade mig till att undersöka vad eleverna själva ansåg om ”en skola för alla”. Jag har också funnit att befintlig forskning inom ramarna av ämnet fokuserar mest på elever i behov av särskilt stöd där det särskilda stödet är avhängigt någon sorts diagnos. Det finns däremot ingen forskning som berör en skola för alla där verkligen alla elever ingår, där elever utan behov av särskilt stöd inkluderas i begreppet ”en skola för alla”. Dessa frågor gör att det kan vara av intresse att belysa problematiken som eventuellt kan växa fram som följd av en alltför skarp fokusering på särskilt stöd, eller diagnos, ibland på bekostnad av den lika viktiga stimulansen för att behålla och främja elevernas studiemotivation. Samtidigt ser jag det som nödvändigt med sådana studier för att komma till insikt med hur elever själva uppfattar skolan, eftersom det är deras upplevelser och framgångar som sätter betyg på skolans utvecklingsarbete samt Sveriges politiska ambitioner gällande skolan.

Disposition

Dispositionen av detta arbete är upplagt på följande sätt. Efter inledningen definieras ett antal viktiga begrepp som utgör den teoretiska grunden för denna uppsats. Därefter presenteras syftet med ett antal frågeställningar som följs av en beskrivning av den historiska utvecklingen som förklarar bakgrunden ur ett internationellt samt nationellt perspektiv. Det redogörs även för aktuell forskning kring ämnet som följs av valet av egen forskning inkluderat metodval och tillvägagångssätt. I redovisningsdelen beskrivs och analyseras resultatet av den egna undersökningen. I diskussionen tas frågor upp både kring metod samt resultat, med återkoppling till teorierna som knyter samman den egna undersökningen i förhållande till tidigare forskning. Arbetet avslutas med egna reflektioner och förslag på vidare forskning.

² SFS 2010:800. *Skollag*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010-800
(Hämtad 2012-02-30)

2 Begrepp

Här ger jag en kort definition på de begrepp som är viktiga för detta arbete.

Samtidigt klargör jag min tolkning av dessa begrepp eftersom de används ofta och har betydelse för studien och resonemanget kring den. Begreppen kommer att nämnas ett flertal gånger samt ges ett vidare djup under arbetets gång.

2.1 ”En skola för alla” är både en del av titeln och huvudmotivet för mitt arbete. Begreppet lanserades i samband med 1980 års läroplan³ för grundskolan, då med fokus på en meningsfull skolgång för alla. En skola för alla som gäller idag definieras utifrån gällande skollag⁴ och syftar på en skola där alla barn och ungdomar ges möjlighet till utveckling där skolan tar hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov oavsett om det handlar om särskilt stöd eller stimulans.

2.2 Elever i behov av särskilt stöd handlar om barn och ungdomar som går i skolan och som på grund av olika förutsättningar inte på egen hand kan tillgodogöra sig utbildningen. Enligt Skolverket⁵ behöver särskilt stöd sättas in när en elev riskerar att inte nå de lägsta kunskapskraven eller uppvisar andra svårigheter som till exempel läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter på grund av funktionsnedsättningar som fordrar stöd i form av olika insatser. Ibland talar man om särbegåvning som är kopplad till en viss intellektuell funktionsnedsättning exempelvis en typ av sällsynt autism, det så kallade savantsyndromet. Enligt Treffert⁶, har syndromet inget med intelligensförmåga att göra utan handlar om en mekanisk funktion oftast begränsad till ett eller ett fåtal specialområden och utmärks av en utomordentlig förmåga att memorera detaljer såsom siffror, musik, arkitektur och namn. Skolverket⁷ föreskriver anpassning av undervisning utifrån elevens specifika behov och förutsättningar men även att det särskilda stödet så långt som möjligt ska ges i ordinarie undervisning i samma klassrum/elevgrupp som eleven tillhör.

2.3 Begåvade/särbegåvade elever

Elever som inom vissa områden utvecklat en högre begåvning än sina jämnåriga kamrater anses vara begåvade eller särbegåvade. Wahlström⁸ påstår att begåvning är en av våra mest värdefulla mänskliga resurser, inte enbart för individens egen del, men även för samhället och hela världen som har stor nytta av talangfulla människor, om vi inte nonchalerar detta och låter talangen gå till spillo. Enligt Wahlström⁹ är begåvade barn också barn i behov av särskilt stöd. Ordet särbegåvning enligt Persson¹⁰ skapades under 1990-talet eftersom vi saknade en språklig definition för gruppen ”särbegåvade” människor. Benämningen syftar på begåvningspotentialen hos en individ som nivåmässigt

³ Lgr 80. *Förordning (1980:64) om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan.* www.notissum.se/rnp/sls/lag/19800064.HTM (hämtad 2012-03-20)

⁴ SFS 2010:800

⁵ Skolverket. *Mer om - Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd.* Juridisk vägledning, granskad 2012 februari, 2012. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-04-28)

⁶ Treffert, Darold. *Extraordinary People: Understanding Savant Syndrome.* (Updated version). London: Ballantine Books, 2006, 15.

⁷ SFS 2010:800 kap. 3 § 7.

⁸ Wahlström, Gunilla. *Begåvade barn i skolan – Dyglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning AB, 1995, 11.

⁹ Ibid, 24

¹⁰ Persson, Roland S. *Annorlunda land. Särbegåvningens psykologi.* Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1997.

överstiger genomsnittsnivån. Wahlström¹¹ menar att begåvade människor lyckas i både utbildning och arbete samtidigt som många av dem lider av ett socialt utanförskap. Särbegåvning kan te sig i olika former, Gardner¹² har namngett sju intelligenser som lingvistisk, logisk, spatial, kinestetisk, musikalisk, interpersonell samt intrapersonell intelligens. Beroende på vilken sorts intelligens eller begåvning en person besitter kan han/hon utveckla olika färdigheter och bli framträdande inom vissa områden som till exempel politik, musik, idrott och matematik.

2.4 Specialpedagog

En pedagog som efter en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning arbetar övergripande och stödjande kallas specialpedagog. Specialpedagogens roll är att handleda personal på skolan för att den i sin tur ska kunna säkra goda studievillkor för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen verkar inom specialpedagogikens område som enligt Ahlberg¹³ beskrivs både som ideologi och verksamhet. Enligt Lärarutbildningskommitténs betänkande¹⁴ ses specialpedagogiken som ett självständigt kunskapsområde med normativa inslag som är styrt av särskilda utbildningspolitiska mål.

2.5 Särskolan

Särskolan som med införandet av den nya skollagen¹⁵ fått namnet grundsärskolan är en skolform för elever som på grund av en utvecklingsstörning bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapsmål. Grundsärskolans elever läser i stort sett samma ämnen som grundskolans elever, dock med kursplaner som är anpassade efter elevens egna förutsättningar. Det finns obligatorisk grundsärskola samt gymnasiesärskola, men även så kallad Sär vux som är till vuxna elever som på grund av psykiskt funktionsnedsättning inte har kunnat avsluta sina tidigare studier¹⁶.

2.6 Integrering

Integrering i skolan enligt Persson¹⁷ kom att bli ett väl använt begrepp på 1960-talets grundskola och innebar att barn från andra segregerade skolformer skulle ingå i den vanliga skolan, det vill säga vara en del av den. Integrering åt andra sidan är något som man åstadkommer och inte en upplevelse av tillhörighet från individens sida. Längre användes och fortfarande används begreppet i migrations-sammanhang då de nya svenskarna skulle integreras i det svenska samhället. Detsamma gäller elever som integrerades i skolan. I detta fall handlar det om individens anpassning till de rådande kraven. Enligt Tideman¹⁸ är integrering ett handikappideologiskt begrepp förekommande i handikappstiftningen. Dess mål är att skapa förutsättningar för människor med olika

¹¹ Wahlström, 15 & 24.

¹² Gardner, Howard. *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books, 1994.

¹³ Ahlberg, Ann. *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 15. Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet, 1999.

¹⁴ SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. <http://www.regeringen.se> (Hämtad 2012-03-14) 1999:6, 163.

¹⁵ SFS 2010:800 kap.11.

¹⁶ Ibid, kap. 18 & 21

¹⁷ Persson, Bengt. *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB, 2008.

¹⁸ Tideman, Magnus.(red). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund:Studentlitteratur, 2007.

funktionsnedsättningar för att kunna leva ett självständigt och värdigt liv. Nilholm¹⁹ tillför en mening som ofta används som något negativt, då begreppet syftar till anpassning av avvikande personer till ett system som själv i stort är oförändrat.

2.7 Inkludering

Begreppet inkludering i skolsammanhang innebär att skolan anpassar sin verksamhet för att skapa möjligheter och förstärka elevernas känsla för gemenskap, delaktighet samt meningsfullhet. Begreppet lanserades i USA under 1980-talet.²⁰ Inkludering speglar elevernas egna upplevelser om huruvida de tillhör gemenskapen. Enligt Nilholm²¹ står inkludering för skolans undervisningsutformning utifrån elevers olika förutsättningar och står för en ständigt pågående process.

2.8 Exkludering

Begreppet syftar på uteslutning ur ett visst sammanhang, enligt Nationalencyklopedin²² står ordet exkludera för ”ta bort” eller ”inte ta med”. Är motsatsen till inkludering, något som försvårar elevernas upplevelse av gemenskap, tillhörighet och meningsfull delaktighet i skolans vardag.

2.9 Styrdokument

Skolan styrs av nationella dokument. Dessa är skollagen, skolförordningarna, läroplaner och kursplaner²³.

¹⁹ Nilholm, Claes. *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2006, 15. <http://www.skolutveckling.se> (Hämtad 2012-03-19)

²⁰ Persson, B; 9.

²¹ Nilholm, 16.

²² NE - Nationalencyklopedin

²³ SOU 2010:800

3 Syfte och frågeställningar

Det finns en del tidigare forskning som berör ämnet ”en skola för alla”. Det gemensamma med dessa forskningsarbeten är att de oftast berör grundskolan, framför allt särskolan, i vissa fall även gymnasiesärskolan men med fokus på specialpedagogiken. Forskare, som till exempel Szönyi²⁴ samt Hellsten och Pérez²⁵, uppmärksammar utanförskapens och utslagningens problematik medan andra forskare, exempelvis Gadler²⁶, ser styrdokumentens viktiga roll i arbetet med en skola för alla. Trots att en del forskningsresultat är mer än tio år gamla, som till exempel Haugs forskning²⁷, verkar det som om utformningen av det särskilda stödet fortfarande stöter på problem, utblir, eller sker utan elevens delaktighet vilket bekräftas av till exempel Berhanu²⁸.

Tyvärr hittade jag ingen aktuell forskning om en skola som verkligen berör alla elever, både elever med och utan behov av särskilt stöd. Däremot fann jag mycket stöd i befintlig forskning som stödjer mina intentioner att undersöka vad elever anser om en skola för alla.

Utifrån ovanstående har jag formulerat uppsatsens syfte, som är att beskriva och analysera elevernas erfarenheter och upplevelser av ”en skola för alla” och undersöka om skillnader i deras upplevelser är beroende av om eleven har behov av särskilt stöd eller inte.

I min undersökning använder jag mig av ett hermeneutiskt inspirerat synsätt som baseras på min egen förståelse utifrån tidigare kunskaper i ämnet. Dessa kunskaper har jag erhållit genom studier på lärarutbildningen, studier av studielitteratur och relevant forskning samt individuella erfarenheter från mina tidigare arbeten på skola, inom socialtjänst och verksamhetsförslag utbildning i samband med nuvarande studier.

Utifrån syftet är mina frågeställningar:

- Hur upplever eleverna att skolan tillgodoser deras behov av särskilt stöd eller stimulans?
- På vilket sätt skiljer sig elevernas upplevelser av en skola för alla beroende på om eleven har behov av särskilt stöd eller inte?
- Vad anser eleverna är viktiga faktorer för ”en skola för alla”
- På vilket sätt anser eleverna att deras gymnasieskola är till för alla?
- Hur vill de att en sådan skola ska vara?

²⁴ Szönyi, Kristina. *Särskola som möjlighet och begränsning – Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling, Specialpedagogiska institutet. Pedagogiska institutionen. Stockholm:Stockholms universitet, 2005.

²⁵ Hellsten, Jan Olof och Pérez Prieto, Héctor. *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket, 1998.

²⁶ Gadler, Ulla. *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet*. Akademisk avhandling Nr 51/2011. Linköping: Linköpings Universitet, 2011.

²⁷ Haug, Peder. Bryt etablerade föreställningar. *Pedagogiska magasinet*, nr. 2 (2000): 2.

²⁸ Berhanu, Girma. Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges, and Prospects. *International Journal of Special Education*. Vol 26.No2/2011. 2001.
<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2011&v=26&n=2>
(Hämtad 2012-03-16)

Målet är att utifrån syfte och frågeställningar återge hur eleverna i för undersökningen utvalda skola upplever sin skola som ”en skola för alla”. Studien fokuserar på skillnader i elevernas upplevelser beroende på om eleven är i behov av särskilt stöd kontra inte är i behov av särskilt stöd.

4 Historisk bakgrund

Följande kapitel baseras på litteraturstudier inom området en skola för alla och ger en inblick i hur konceptet utvecklades och hur det uppfattas i olika forskningssammanhang. Det finns en mängd historiska händelser som bidragit till framväxten av en gemensam skola för alla. I den följande redovisningen tar jag upp några som jag anser är av relevans och intresse för denna studie.

4.1 Internationellt inflytande – rätten till utbildning i en skola för alla

Om vi vrider tillbaka historiens klockor och ser tillbaka till 1800-talets skolor kan man konstatera att de flesta västeuropeiska stater införde skolplikt som säkrade i alla fall några års skolgång för alla barn. Detta bidrog till att analfabetismen i stort sett försvann. De östeuropeiska länderna följde så småningom samma exempel. FN²⁹ har haft en aktiv roll i kampen för de mänskliga rättigheterna³⁰. Efter andra världskriget 1948 förklarades varje individs rättighet till en elementär undervisning som obligatorisk. Många länder ratificerade FNs konventioner om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter som bland annat omfattar rätten till kostnadsfri utbildning.

I motsats till de europeiska ländernas skolplikt förblev Afrikas, Asiens och stora delar av Latinamerikas barn utan utbildning, delvis på grund av kolonialiseringen som omöjliggjorde ett fungerande utbildningssystem i dessa länder. Fram till 1970-talet har dock antalet läskunniga ökat avsevärt även i de här länderna men under 1980-talet övergick detta i en negativ spiral skapad av ekonomisk kris till följd av de enorma lån många av länderna tog och inte kunde betala tillbaka. Detta har självklart påverkat även utbildningssystemet och många, främst sydafrikanska länder, slutade investera i utbildning. Som svar mot analfabetismen och dess utrotning världen över kallades till världskonferens i Jomtien i Thailand, år 1990, den s.k. Jomtienkonferensen³¹. Där enades man om ett gemensamt mål i försök att uppnå en betydlig minskning av analfabetismen genom utbildning åt alla barn till år 2000. FN utlyste samma år ett internationellt läskunnighetsår för rätten att kunna läsa och skriva samt ha tillgång till grundläggande kunskaper genom ett livslångt lärande. Flera påföljande världskonferenser exempelvis 1993 års ”World Conference on Human Rights”³² i Wien, ”International Conference on Population and Development” 1994 i Kairo och ”World Summit for Social Development”-konferensen i Köpenhamn 1995 uppmanade till liknande förbättringar; arbete mot analfabetism, utbildningens viktiga roll i befolkningsutvecklingen, alla regeringars ansvar för att föra in demokrati och mänskliga rättigheter i utbildningssammanhanget.

²⁹ FN – Förenta Nationerna

³⁰ Fredriksson, Ulf. Utbildning för alla. För alla? Bakgrund, problem, utmaningar. *Globala studier: Nr 24:2005*. Malmö: Syd Förlag, 2005, 14.

³¹ Ibid, 13

³² Ibid, 30

Fredriksson³³ hänvisar till det faktum att trots alla ansträngningar förekommer uteslutning av vissa grupper ur utbildningssystemet. Inte enbart i utvecklingsländer, utan även i många rika länder. Generellt drabbas flickor, kvinnor, olika minoritetsgrupper och människor med olika funktionsnedsättningar. Av den anledning, speciellt barn med särskilda behov, ägnades stort intresse 1994 då det hölls en världskonferens i Salamanca i Spanien organiserad av UNESCO³⁴. Konferensen har resulterat i den så kallade Salamancadeklarationen³⁵ med utgångspunkten i att alla barn är olika och har olika behov, ibland särskilda behov till följd av olika funktionsnedsättningar. Konferensen var en uppmaning till alla länder att ge alla barn rätt till utbildning och utveckling av grundläggande färdigheter samt utarbeta strategier för att möta särskilda behov i en integrerad skola. Ytterligare värt att nämna är Delorskommissionens arbete³⁶ som siktade mot det tjugoförsta århundradet. År 1996 sammanfattades i Delorsrapporten att nu när många länder har uppnått målet för ”utbildning för alla” måste man fokusera på dess kvalitet.

År 2000 blev det en uppmaning till kampen om människans grundläggande rättigheter och verkliga behov världen över. I FNs högkvarter i New York det året under generalsekreteraren Kofi Annans ledning förklarades den så kallade Millenniedeklarationen³⁷ som bland annat omfattar en särskilt punkt om att alla barn världen över ska gå i grundskola senast 2015. Som Fredriksson uttrycker det ger millenniemålen ”en känsla av hoppfullhet”³⁸ inte minst för barn och deras rättigheter samt nödvändigheten till utbildning.

Några månader senare samma år pågick en diskussion om utbildning i Dakar i Senegal på World Education Forum³⁹ som en uppföljning av Jomtienkonferensen 1990 i Thailand. På Dakarkonferensen⁴⁰ konstaterades att vissa grupper fortfarande uteslöts ur utbildningssammanhanget och ur Världsbankens perspektiv ses utbildning som en ekonomisk investering och inte som en mänsklig rättighet, vilket framför allt Jomtienkonferensen fått kritik för. Dakarkonferensen antog sex konkreta mål som ska uppnås till 2015 bland annat att alla barn i världens alla länder senast 2015 ska gå i obligatorisk grundskola.⁴¹

I vissa länder krävs speciellt ekonomiska åtgärder för att kunna nå dessa mål. Många låg- och medelinkomstländer erbjöds ett ”snabbspår” genom att få bistånd eller annat särskilt stöd i utveckling av utbildningsprogram.⁴² Trots dessa ansträngningar väntas att ett antal länder inte når målen. Fredriksson⁴³ poängterar att det inte enbart är de ekonomiska förutsättningarna som saknas för att förverkliga målen, utan främst avsaknad av en stark och övertygande politisk vilja.

³³ Fredriksson, 18.

³⁴ UNESCO United Nations Educational, scientific and Cultural Organisation, FN's organisation för vetenskap och kultur

³⁵ Svenska Unescorådet, 2001

³⁶ Fredriksson, 25.

³⁷ Ibid, 3

³⁸ Ibid, 3

³⁹ Ibid, 10

⁴⁰ Ibid, 35

⁴¹ Ibid, 35

⁴² Ibid, 70

⁴³ Ibid, 70

4.2 Nationella strävan för en skola för alla

Medan alla världskonferenser ägde rum har Sverige inte verkat oberört inför världsproblematiken. Genom olika biståndsprojekt där vi först sände yrkeslärare till olika länder och sedan via olika stöd främjade utbildningsplaneringen bidrog vi till möjliggörande till utbildning för alla i behövande länder. Samtidigt har Sverige uppvisat utvecklingstendenser redan från mitten av 1800-talet.

Gadler⁴⁴ och Skolverket⁴⁵ bland andra ger en inblick i utvecklingen av dagens skola sett ur backspegeln: från en skola som dominerades i flera hundra år av en tydlig uppdelning efter klass, kön och etnicitet till dagens gemensamma skola. Gadler⁴⁶ beskriver framväxten av uttrycket ”en skola för alla” ur en historisk synvinkel och markerar starten till 1842 då folkskolan/bottenskolan infördes. I folkskolan kunde barn från 7 års ålder få möjlighet att gå i skolan samtidigt som man skapade ett parallellt skolsystem där ”lärdas folkets” barn kunde fortsätta sina studier⁴⁷. Folkskolan var på så sätt startpunkten för införandet av en skola för alla barn medan utbildning efteråt påverkades av sociala skillnader som fattigdom, handikapp, social ställning och kön. Skolverket drar i sin rapport Handikapp i skolan⁴⁸ paralleller mellan dåvarande och dagens skola gällande denna struktur men även särskiljningens viktiga faktor som levt kvar i många år. Inte förrän 1882 då den allmänna skolplikten infördes. Barn med olika funktionsnedsättningar uteslöts emellertid, förutom blinda barn som sju år därefter också fick gå i obligatorisk skola. Värt att nämnas är att speciellt förbisedda var barn med utvecklingsstörning. Skolplikten för dessa barn infördes först 1968⁴⁹ vilket också visade exempel på särskiljning till och med bland funktionshinderområdet.

Vi behöver alltså inte gå så långt tillbaka i tiden för att kunna peka på stora skillnader men även vissa likheter jämfört med hur skolan är idag. För ungefär fem till sex decennier sedan hade vi fortfarande en differentierad parallellskola med en utstakad väg för skolbarnen. Det var inte givet att alla barn fick fortsätta sin skolgång efter bottenskolan som i sin tur bestod av små- och folkskola och innefattade enbart de första skolåren. Därefter avgjorde familjens sociala ställning ifall barnet kunde studera vidare i realskolan, sedan gymnasiet och eventuellt universitet. Bara det utgör en stor skillnad jämfört med idag då alla barn har en obligatorisk skolgång tills de fyller sexton år. Det parallella skolsystemet upphörde 1960 genom den så kallade Visbykompromissen⁵⁰ som ledde till att det samma år fattades beslut om en gemensam enhetsskola. Den fick 1962 namnet grundskola och blev tillgänglig och obligatorisk för alla barn. Den obligatoriska skolan, särskolan, genom Omsorgslagen⁵¹ 1968, öppnade sina dörrar även för barn med funktionsnedsättningar vilket blev en historisk vändpunkt för ett rättvisare skolsystem eftersom den inte gjorde någon skillnad på funktionshindrets grad. Det

⁴⁴ Gadler

⁴⁵ Skolverket. *Likvärdighet i en skola för alla – Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Fritzes, 2003, 49.

⁴⁶ Gadler, 49.

⁴⁷ Ibid, 49

⁴⁸ Skolverket. *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. 2005. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-03-15)

⁴⁹ Ibid

⁵⁰ Ibid, 49

⁵¹ SFS 1967:940. *Lagen om omsorgen om utvecklingsstörda. Omsorgslagen*. Stockholm: Regeringskansliet, 1967.

dröjde dock många år tills även särskolorna omfattades av läroplanerna. Lpo94⁵² föreskrev att barn i behov av specialpedagogiska insatser i så stor utsträckning som möjligt ska erbjudas stöd i klassen han/hon tillhör. Målet blev alltså en integrerad verksamhet. Nu, år 2012, fortsätter arbetet med ”en skola för alla” men arbetet har fått, och får, mycket kritik bland annat av Haug⁵³, Persson⁵⁴ och Gadler⁵⁵ för att det inte uppnås dessa mål exempelvis genom att det brister i tolkning av styrdokument, eller att det fortfarande ges en öppning för exkludering⁵⁶.

4.2.1 Elever i behov av särskilt stöd i en skola för alla

Redan efter andra världskriget, genom SOU 1948:27, har man gjort anpassningar i utbildningen utifrån elevernas egna förutsättningar och med ett motstridigt budskap om att den så kallade specialundervisningen skulle ske i klassen, fast med en utökad satsning på hjälpklasser.⁵⁷ Senare i SOU 1961:30⁵⁸ presenterade skolberedningen grunden till en specialundervisning som istället för att undersöka skolans brister i pedagogiska metoder ansåg att skolsvårigheterna låg hos eleven själv. I Lgr 69⁵⁹ påbörjades med en mer humanistisk syn integrering av elever med olika handikapp och det upptäcktes orsaker i skolmiljön som kan ha bidragit till att eleverna fick svårigheter med att klara målen. Återigen kan man nämna den politiska inblandningen i form av statsbidrag med utebliven effekt, vilket resulterade i SIA-utredningen⁶⁰. Utredningen riktades mot specialundervisningen och dess metodik samt översyn av skolorganisationen med dess mål och arbetsformer.

De första tydliga diskussionerna i Sverige om ”en skola för alla” myntades som en politisk vision och resulterade i 1980 års läroplan, Lgr 80⁶¹. Denna politiska målsättning skulle förverkligas inom det obligatoriska skolväsendet med anpassad undervisningen utifrån elevernas individuella förutsättningar⁶². Läroplanen hade som ambition att sudda bort gränserna mellan vanlig och specialpedagogisk undervisning genom att undanröja hinder som orsakar skolsvårigheter.

4.2.2 Bemötande, kommunikation och delaktighet i en skola för alla

Att möta barn i behov av särskilt stöd kräver kunskaper av personalen som arbetar på skolan. Viktiga framgångsfaktorer enligt Skolverket⁶³ är ett professionellt skolledarskap, professionella lärare och tydliga kunskapsmål. Ett professionellt förhållningssätt och bemötande kräver å andra sidan en god kommunikation och samspel, vilket understryks av

⁵² Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm:Utbildningsdepartementet, 2006. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-04-18)

⁵³ Haug, 2000

⁵⁴ Persson

⁵⁵ Gadler

⁵⁶ Berhanu

⁵⁷ Persson, 15.

⁵⁸ SOU 1961:30. *Grundskolan*. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning VI. Stockholm, 1961.

⁵⁹ Lgr 1969

⁶⁰ SIA – Skolans inre arbete

⁶¹ Läroplan 1980

⁶² Egelund, Niels; Haug, Peder och Persson, Bengt. *Inkluderande pedagogik i Skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB, 2006, 181.

⁶³ Skolverket, 2008, 16.

Bergqvist⁶⁴ i det uppenbara att dessa faktorer är grundläggande i vår upplevelse av meningsfullhet. Ahlberg⁶⁵ och Wennergren⁶⁶ tillskriver skolan ansvaret att verka för samspel i relationen mellan skolan och eleven, vilket gör det betydligt mer professionellt att möta elevens behov och skapa grund för gemenskap. Även Persson⁶⁷ argumenterar för ett relationellt perspektiv som bygger på interaktion mellan elever och skolans alla aktörer. Både Ahlberg och Person talar mot att den specialpedagogiska insatsen ska tolkas som problem som ligger hos eleven, eller som Rygvold i Asmervik⁶⁸ uttrycker, tolkas för något avvikande. Rygvold⁶⁹ menar att det fortfarande läggs för stort fokus på elevernas svagheter inom specialpedagogik på bekostnad av deras resurser och möjligheter. Saloviita⁷⁰ påpekar att specialpedagogiken inte är någon fysisk plats utan en insats som är till för eleven som ska komma till eleven där han/hon befinner sig.

4.2.3 Integrering, inkludering, exkludering i en skola för alla

Integrering enligt Haug⁷¹ har en rad olika betydelser men om man talar om integrering i skol- och specialundervisningssammanhang syftar man på att elever ska få bo hemma och gå i skolan där de bor. Beroende på barnets specifika behov kan man tala om segregering och inkluderande integrering som beskriver ifall barnet får delta i en enskild undervisning i en annan grupp eller vara med i den klassen där den obligatoriska undervisningen genomförs⁷². Szönyi påpekar att begreppen integrering och inkludering ofta förväxlas med varandra av den enkla orsaken att de överlappar varandra i betydelse, vilket gör att det är svårt att avgränsa dem från varandra⁷³. I Sverige har vi använt ordet integrering i skolsammanhang trots internationella uttryck som ”inclusion” eller ”inclusive” som användes i Salamancadeklarationens text. När dessa ord översattes till svenska valde man att översätta det till ordet integrering. Detta trots deklarationens tydliga budskap⁷⁴.

Andersson och Thorsson⁷⁵ hänvisar till vår gemensamma värdegrund och människosyn som syftar till rätten till tillhörighet, delaktighet och gemenskap”. Den rätten ska leda fram till inkludering av alla och inte bara till integrering som syftar på att göras till en del av något annat som andra har bestämt åt en. Enligt Nilholm⁷⁶ bygger inkluderingen på idén av mångfald av individer från olika miljöer, kulturer, traditioner, förhållningssätt, styrkor och

⁶⁴ Bergqvist, Siv. *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm:Liber AB, 2003, 234.

⁶⁵ Ahlberg, Ann. *Lärande och delaktighet*.Lund: Studentlitteratur, 2001, 21.

⁶⁶ Wennergren Ann-Christin. *Dialogkompetens i skolans vardag – En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för pedagogik och lärande, 2007. <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/index.shtml> (Hämtad 2011-12-10)

⁶⁷ Persson, B; 164.

⁶⁸ Asmervik, Sverre; Ogden, Terje och Rygvold, Anna-Lise (red). *Barn med behov av särskilt stöd*.Lund:Studentlitteratur, 2001, 8.

⁶⁹ Ibid

⁷⁰ Saloviita, Timo. *En skola öppen för alla – elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*.Vasa:Lärums förlag, 2003, 10.

⁷¹ Haug, 1998, 21.

⁷² Ibid, 22-23

⁷³ Szönyi, 32.

⁷⁴ Svenska Unescorådet

⁷⁵ Andersson, Birgitta och Thorsson, Lena. *Därför inkludering*. Specialpedagogiska Institutet, Härnösand: Specialpedagogiska Institutet, 2007, 7.

⁷⁶ Nilholm, 2007, 89.

svagheter. Enligt Zackari och Modigh⁷⁷ kräver denna mångfald en djupare och vidare tolkning av värdegrunden med en stark koppling till framför allt demokrati. Haug⁷⁸ delar samma demokratiska syn och menar att den är nödvändig för en social rättvisa inom utbildningspolitik.

Enligt Persson⁷⁹ är målet med en skola för alla en känsla av gemenskap och delaktighet som sker i en inkluderande miljö där alla är tillsammans och där all skolpersonal verkar för att anpassa undervisningen till elevernas egna förutsättningar och behov^{80, 81}.

Andersson & Thorsson⁸² påminner om att inkludering inte är något som är bestående. Eftersom det rör den enskildas egen upplevelse handlar det om en ständigt pågående process som kräver kontinuerlig uppföljning och utvärdering. Persson⁸³ och Wennegren⁸⁴ tar upp problematiken med det ibland avsaknade gemensamma pedagogiska förhållningssättet för inkludering av elever som ger dem möjlighet att vara delaktiga i utformningen av det särskilda stödet. De poängterar också att detta ansvar inte ska ligga på en enda lärare utan alla som är involverade i elevens undervisning.

Saloviita⁸⁵, specialist på barn i behov av särskilt stöd, tar begreppet till en högre nivå med att påstå att en skola för alla inte enbart främjar elever i behov av särskilt stöd, utan är till stor fördel till alla andra. Han syftar på att svårigheten inte ligger hos individen själv utan i hindren vi skapar.

4.2.4 Begåvade/särbegåvade elever i en skola för alla

Specialpedagogiken är till för elever i behov av särskilt stöd. Något man sällan pratar om i skolsammanhang är ”normalbegåvade” eller särbegåvade elever. Det finns förmodligen en dold uppfattning om att elever som är normalbegåvade eller kan prestera mer ”reder sig alltid” och behöver inga extrainsatser. De behöver man inte prata om. Jag anser tvärtom; i en skola för alla måste vi prata om alla elever, både dem som har behov av särskilt stöd och dem som ”reder sig” själva utan stöd. Hjørne och Säljö⁸⁶ bekräftar avsaknaden av diskussioner om särbegåvade elevers stöd i undervisningen.

Wahlström⁸⁷ lyfter dilemmat genom att peka på den underförstådda försiktigheten om att man genom att uppmärksamma begåvade barn gör det på bekostnad av barn som är i behov av särskilt stöd. Wahlström anser att det är viktigt att känna igen begåvningar, vilket kan yttra sig på många olika plan; både synliga – som en idrottstalang, men även osynliga, olika intellektuella begåvningar som personer med lingvistisk intelligens. Författaren framhåller

⁷⁷ Zackari, Gunilla och Modigh, Fredrik. *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i Skolan*. Stockholm: Regeringskansliet, 2002, 68.

⁷⁸ Haug, 1998.

⁷⁹ Persson, B; 23.

⁸⁰ Ibid

⁸¹ Ahlberg

⁸² Andersson mfl

⁸³ Persson B.

⁸⁴ Wennegren

⁸⁵ Saloviita, 9.

⁸⁶ Hjørne, Eva och Säljö, Roger. *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts, 2008, 48.

⁸⁷ Wahlström, Gunilla. *Begåvade barn i skolan – Dyglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning AB, 1995.

vikten av att ta vara på och ge utrymme för utveckling av olika intressen, inte enbart för personens egen skull utan även i nationellt och internationellt intresse för begåvade människors insatser i samhällslivet.

Den nya skollagen⁸⁸ talar tydligt för dessa elever och föreskriver att de ska ges ”ledning och stimulans” för att ”kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”.

4.2.5 Styrdokument för en skola för alla

Skolans verksamhet styrs av staten med olika mål och riktlinjer. Riksdagen beslutar om skollagen som anger ramarna och de övergripande riktlinjerna för skolverksamheterna. Tillsammans med skollagen styr läroplanerna som fastställs av regeringen. Kursplanerna står för varje ämnets/programmets syfte, mål och kunskapskrav men beskriver inte hur undervisningen ska läggas upp, vilka metoder och medel läraren ska använda sig av. Därför har skolan ett stort ansvar för normer, demokratiska värderingar och fostran om alla människors lika värde, elevernas delaktighet, kunskap och ansvarstagande för att kunna uppnå målen^{89, 90}.

Skollagen återspeglar både UNESCOs och FNs olika rekommendationer, den kanske i sammanhanget mest viktiga: FNs barnkonvention⁹¹ om alla barns rätt att gå i den obligatoriska skolan. Den nya skollagen⁹² föreskriver att utbildningen ska verka för att alla barns möjligheter att både erhålla kunskaper och stimuleras till ett ”livslångt lärande” genom att använda sig av rådande demokratiska värderingar. Dessutom ska skolan ta hänsyn till alla elevers olika behov i utbildningssammanhang och erbjuda stöd och stimulans för att eleven ska kunna utvecklas ”så långt som möjligt” utifrån sina egna förutsättningar⁹³. Enligt den nya skollagen⁹⁴ ska alltså både elever i behov av särskilt stöd få möjlighet att uppnå målen och elever som lätt uppnår målen ska ha möjlighet att komma längre i sin kunskapsutveckling⁹⁵. Beträffande gymnasieskolan fastställer skollagen kravet på dess verksamhet som ska verka för att eleverna får en bra grund för framtida yrkesliv som inkluderar både fortsatta studier och annan personlig utveckling viktiga för att bli en del av vårt samhälle⁹⁶.

4.3 Sammanfattning: historisk bakgrund

Utvecklingen av en skola för alla har påverkats av internationella och nationella förändringar och krav. Världskonferensen i Jomtien⁹⁷ 1990 var startpunkten för en internationell strävan för alla barns rättigheter att gå i skolan och lära sig läsa och skriva. Jomtienkonferensen följdes av otaliga världskonferenser med skolfrågor för världens barn. Den senaste

⁸⁸ SFS 2010:800

⁸⁹ Zackari mfl

⁹⁰ Skolverket. *En skola för alla – Om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Liber Distribution, 2000. <http://skolverket.se> (Hämtad 2012-02-10)

⁹¹ FN 2006

⁹² SFS 2010:800

⁹³ SFS 2010:800 1 kap 4§

⁹⁴ Ibid

⁹⁵ Ibid, 3 kap 3§

⁹⁶ SFS 2010:800, 15 kap 2§

⁹⁷ Fredriksson, 13.

målsättningen som gäller internationellt antogs på Dakarkonferensen⁹⁸ 2000 och har ett måluppfyllelsedatum satt till 2015.

Nationellt kan vi sätta startpunkten för en gemensam skola till 1962 efter Visbykonferensen⁹⁹ som startade en ny, obligatorisk grundskola som blev tillgängligt för alla barn, även för barn med olika funktionsnedsättningar. Fenomenet ”en skola för alla” myntades i en politisk vision och blev till en målsättning som formulerades i LGR 80¹⁰⁰ och har fört in nya begrepp som integrering, inkludering och exkludering i skolans värld. Elever i behov av särskilt stöd uppmärksammades och både den ordinarie samt den specialpedagogiska undervisningen riktades mot en anpassning utifrån elevernas individuella behov och förutsättningar¹⁰¹. Skolverket¹⁰² formulerar lärarnas professionella förhållningssätt och bemötande, vilket är avhängigt av en god kommunikation och samspel lärare - elev och vice versa¹⁰³. Den nya skollagen¹⁰⁴ föreskriver att utbildningen ska se till att alla barn får möjlighet att både inhämta kunskaper och utvecklas i dem. Skolan ska också ta hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar och utifrån det ge stöd och stimulans för att eleverna ska kunna utvecklas så långt som möjligt.

5 Forskningsöversikt om en skola för alla

Det som inte tidigare nämnts är gymnasieskolans möjligheter till att vara en skola för alla. De flesta ungdomar fortsätter numera sina studier efter grundskolan genom att välja ett nationellt program eller yrkesinriktning på gymnasiet. Medan grundskolan är obligatorisk är gymnasiet elevernas fria val. De får avbryta sina studier om de vill, ibland gör de det på grund av att de inte klarar av kunskapskraven. Kan det påstås att gymnasieskolan möter samma villkor och förutsättningar som grundskolan för att skapa en skola - en gymnasieskola - för alla? Det mesta av forskningen rör grundskolan men enligt skollagen¹⁰⁵ har även gymnasieskolan skyldighet att bemöta eleverna utifrån deras unika egenskaper, förutsättningar och behov.

5.1 Särskilt stöd och specialpedagogik i en skola för alla

Haug¹⁰⁶ är en av de tidiga kritikerna av en skola för alla genom att generellt kritisera skolans sätt att hantera elevernas behov av särskilt stöd där barnet får anpassa sig efter skolan som institution när det borde ske det motsatta. Han relaterar sin forskning till förskola och skola men hänvisar i flera sammanhang till att påståendena gäller lika väl för förskolan och gymnasiet. Han ställer sig kritiskt till specialpedagogikens motsägelsefulla budskap inom en skola för alla där den individuellt anpassade undervisningens frånvaro är uppenbar¹⁰⁷. Haugs forskningsrapport¹⁰⁸ med en specialpedagogisk inriktning visar att trots de tydliga intentionerna om en inkluderande skola finns det en tendens att gå i ett motsatt håll där individuella kompensatoriska lösningar tar en central roll vilket indikerar att svårigheterna

⁹⁸ Fredriksson, 35.

⁹⁹ Gadler, 49.

¹⁰⁰ 1980-års läroplan

¹⁰¹ Egelund mfl, 64.

¹⁰² Skolverket, 2008, 16.

¹⁰³ Bergqvist mfl; 234.

¹⁰⁴ SFS 2010:800

¹⁰⁵ SFS 2010:800

¹⁰⁶ Haug, 2000

¹⁰⁷ Ibid, 29 - 32

¹⁰⁸ Haug, 1998

ligger hos eleven och dessa måste rättas till. Det är barnet som ”måste behandlas”¹⁰⁹. Enligt Haug krävs det mycket mer än en fysisk förflyttning av elever från särklasser till ordinarie klasser. Skolan måste ta ansvaret för den individuellt anpassade undervisningen av alla barn enligt konceptet ”en skola för alla”. Dessutom måste organisationen göra frågan till hela skolans, inte enbart till speciallärarens eller pedagogens ansvar¹¹⁰. Haug anser vidare att skolan måste ta bort fokus på diagnostisering som han påstår är av tradition vanligt inom specialpedagogiken och ändra fokus till olika faktorer som ligger bakom behovet av särskilt stöd. Haug riktar kritik även mot utförandet av specialundervisning som visar att barn i behov av särskilt stöd ofta får undervisning utanför det egna klassrummet eftersom det enligt honom verkar finnas för lite kunskap hur en anpassad undervisning inom klassens ram kan tillgodoses¹¹¹. Haugs forskning är mer än tolv år gammal men det är intressant att se på den tidiga kritiken om en skola för alla för att följa en utveckling och ha utgångspunkt för jämförelsen med den nya forskningen. Visserligen har det gått två decennier sedan Haugs påståenden, ändå möter skolan liknande kritik än idag vilket framgår i Szönyis¹¹² och Allodis¹¹³ forskning. Även Persson¹¹⁴ skriver att specialpedagogiken och dess effekter kan utgöra ett hot mot idén av ”en skola för alla” eftersom den ger en tydlig legitimitet för exkludering som i sin tur leder till segregation av elever i behov av särskilt stöd.

5.2 Inkludering och exkludering

Hellsten och Pérez¹¹⁵ varnar för en ny problematik på gymnasieskolan där många elever riskerar att bli utslagna. Författarna söker svar på varför skolan misslyckas med sina intentioner om en skola för alla som leder till marginalisering och utslagning av vissa elever. Deras slutsats är att det delvis rör elevens sociala förhållanden utanför skolans sfär och delvis skolans sätt att marginalisera som ligger bakom elevernas misslyckande. Det kan handla om organisations- och verksamhetsfel samt brister i agerande men även felaktiga attityder hos skolpersonal. Författarna menar att elever som hade svårigheten redan i grundskolan och speciella tendenser till avhopp är överrepresenterade även på gymnasiet, speciellt gäller det elever som går på yrkesförberedande program¹¹⁶. De ser ett starkt samband mellan status, betyg från grundskolan och yrkesval. Få elever med låga betyg söker och kommer in på högstatusprogram som exempelvis natur, samtidigt undervärderas lågstatusutbildningar och anses vara kravlösa. Författarnas nästa argument för marginalisering av vissa elever är normalitetskraven då vissa av eleverna uppfattas som avvikande och inte anses passa in i den ordinarie skolmiljön. De flesta eleverna upplever dock att de har fått ut mycket av skoltiden och är nöjda med undervisningen. Eleverna som väljer att hoppa av är de som redan vid skolstarten upplever sig vara i underläge. En sista bidragande faktor enligt författarna kan bero på att elever på olika yrkesinriktningar har svårt att få godkända betyg i kärnämnen¹¹⁷. Författarna menar att detta är en följd av det bristande samspelet mellan skola och elev men att det inte går att säga exakt varför exkludering av vissa elever förekommer på en skola¹¹⁸.

¹⁰⁹ Haug, 2000, 30.

¹¹⁰ Haug, 1998, 62.

¹¹¹ Haug, 2000, 33.

¹¹² Szönyi

¹¹³ Allodi

¹¹⁴ Persson, B; 2008, 103-107.

¹¹⁵ Hellsten & Perez, 5.

¹¹⁶ Ibid, 5

¹¹⁷ Hellsten & Pérez, 6.

¹¹⁸ Hellsten och Pérez, 7.

Forskaren Berhanu¹¹⁹ påstår i sin forskning att inkludering exkluderar. Han hävdar i sin forskning att elever i behov av särskilt stöd, elever med invandrarbakgrund och elever från socialt utsatta grupper är förlorarna i dagens svenska skola. Han anser att dessa elever inte får det stöd de har rätt till inom den ordinarie undervisningen. Han anser att det finns hopp i form av förändring men för detta krävs behöriga lärare, mindre klasser och en starkare statlig styrning. Han påpekar även avsaknaden av välfungerande utvärderingsmetoder för att kunna följa upp skolans verksamhet och dess förändringsarbete. Berhanu söker svar på utmaningar för den inkluderande undervisningen i Sverige genom att analysera den utifrån en kulturhistorisk synvinkel, det vill säga genom den historiska utvecklingen. Han hänvisar till sitt eget forskningsresultat från 2006 som visar på viktiga faktorer för en lyckad integrering. Dessa är resursfördelning, politisk styrning, attityder, kunskap och engagemang, samarbete på olika skolnivåer både i och utanför skolan, pedagogiska metoder, tekniska hjälpmedel, kompetensutveckling samt ett professionellt förhållningssätt. Han påpekar också att det finns alltför få omfattande studier kring deltagande och delaktighet när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Allodi¹²⁰ granskar den specialpedagogiska verksamheten i sin forskning och trots flera år mellan sitt eget och Berhanus forskningsresultat dras slutsatsen att istället för minskning finns en tendens till ökad segregering av elever i behov av särskilt stöd. Allodi redogör för resultatet av sina observationer, enkäter och intervjuer utförda på olika grundskolor och gymnasiesärskolor med specialpedagogisk verksamhet. Målgruppen för hennes forskning är både skolpersonal, ett antal föräldrar till elever och elever med syfte att beskriva hur de ser på den specialpedagogiska verksamheten, dess hinder och möjligheter. Resultatet visar på blandade upplevelser hos skolpersonalen. De är nöjda med att särskolan har blivit integrerad, men bekymrade för en hel del konsekvenser. Många anser att integreringen förde med sig försämrade ekonomiska resurser och därmed minskade möjligheter till kompetensutveckling, men även en oro för ökat antal elever i klasserna vilket skulle kräva mer stödinsatser och fler personal. Även de bristfälliga kunskaperna om elevernas specifika behov av stöd verkar skapa frustration hos personalen, vilket till exempel rektorerna hade annan uppfattning om. Enligt dem hade personalen goda och tillräckliga kompetenser för att möta elevernas olika förutsättningar och behov. Andra stora brister skolpersonalen såg i den fysiska miljön var tidigare tillgängliga lokaler – till exempel avslappningsrum med vattensäng, övrig teknisk utrustning och hjälpmedel. De positiva effekterna visade sig i möjlighet till handledning av exempelvis psykolog.

Föräldrarna var i allmänhet kritiska mot skolans specialpedagogiska verksamhet. Många ansåg att det var för långsamt tempo i undervisningen och många ville ha sina barn i en vanlig skola, trots att de såg riskerna med att deras barn skulle uppfattas som barn som skapade problem.

Över tusen elever har deltagit i en enkätundersökning. Elevernas svar skiljde sig markant beroende på om de gick i en differentierad klass eller inte, det vill säga en klass med elever med olika funktionsnedsättningar eller en klass utan, eller en klass med elever med olika kulturell bakgrund. I klasser där det fanns elever med olika funktionsnedsättningar – i både differentierade och ej differentierade klasser – upplevde eleverna mer kompetens, samarbete,

¹¹⁹ Berhanu

¹²⁰ Allodi

ansvar och delaktighet, medan i klasser utan elever med funktionsnedsättningar samt klasser med elever med olika kulturell bakgrund upplevde samma miljö mer negativt. Andra liknande samband kunde visas i frågan om samhörighet, upplevelse av undervisningsmiljö och elevansvar.

5.3 Ett samhälle för en skola för alla

Lindstrand och Brodin¹²¹ riktar sin undersökning mot samhällsutvecklingen som är starkt kopplad till skolan och ställer sig frågan om det inte är dags att anpassa samhällssynen på barn i behov av stöd till förhållanden och förändringar som samhället ständigt går igenom. Enligt forskarna kräver en skola för alla att alla som är involverade i undervisningen får kontinuerlig kompetensutveckling och resurser i sitt arbete för att kunna undervisa. Deras fråga är hur man ska kunna genomföra en skola för alla. Deras svar på detta är: krav på attitydförändringar och ökade kunskaper om elever med olika funktionsnedsättningar och därmed behov av särskilt stöd, men inte enbart för skolans personal utan även för allmänheten. De anser att det är viktigt att satsa på internationellt samarbete och ett framtidsarbete som har sitt fokus på en skola för alla som anpassas till dagens verklighet. Matson¹²² skriver i sin avhandling ”En skola för eller med alla” om hur en svensk kommun arbetar med sina mål med en skola för alla. Matson ger ett framgångsrikt exempel på hur en kommun kan arbeta för att nå målen för en skola för alla. Matson ger ett positivt exempel i motsats till de tidigare nämnda, mer kritiska forskningsresultaten. Författaren påpekar dock att vägen till att nå målen är mödosam och långt ifrån enkel. På tre olika nivåer finner hon sina svar. Samhällsnivån anger en politisk vision om trygghet, trovärdighet och tillgänglighet med viljan att åstadkomma en flexibel skola med framåtanda, utveckling och anpassning till rådande samhällsförändringar¹²³. Den organisatoriska nivån utmärks av kvalitetssäkring och värdegrund, och slutligen den individuella nivån av samarbete i en ”skola med alla” som är elevernas skola.¹²⁴

5.4 Styrdokument i en skola för alla

Gadler¹²⁵ fokuserar sin doktorsavhandling på olika styrdokument och dess uppdragstolkningar – där skolan idag framhålls som en mål- och resultatstyrd organisation vars riktning bestäms av den politiska eliten. Gadler påstår att det är i kommunerna man tolkar begreppet ”likvärdig utbildning” och det är kommunerna som är delaktiga i tolkningen av skolans styrdokument¹²⁶. Hon ställer frågan om en skola för alla verkligen gäller alla och belyser problematiken genom att utgå ifrån statliga dokument jämfört med det som faktiskt händer ute i skolornas verklighet. Hennes kritik riktar sig mot politiker som står bakom styrdokumentet genom att ifrågasätta om konceptet bara är vackert nerskrivna eller uttalade ord som i verkligheten lyser med sin frånvaro i verksamheterna? Gadler studerar styrdokumentens tolkningar i fem olika studier. Hon ställer frågor genom enkäter till tjänstemän och skolans olika aktörer, till

¹²¹ Lindstrand, Peg och Brodin, Jane. En skola för alla! Om barns och ungdomars rätt till delaktighet. *Socialmedicinskt tidskrift nr 3, 2007*.
<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/viewFile/634/454>
(Hämtad 2012-03-20)

¹²² Matson, Inga-Lill. En skola för eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål. *Individ, omvärld och lärande/Forskning nr39*. Lärarhögskolan i Stockholm, 2007.
<http://lhs.se/iol/publikationer/> (Hämtad 2012-03-15)

¹²³ Matson, 86.

¹²⁴ Ibid, 115

¹²⁵ Gadler

¹²⁶ Ibid, 6

exempel rektorer, elevassistenter och blivande specialpedagoger. Den första studien visar på en tydlig förändring av tolkningen av en skola för alla genom att visa på olika tolkningar genom tiden: som likvärdig utbildning åt alla elever i behov av särskilt stöd. Det visar sig att eftersom det är varje kommuns eget ansvar att tolka styrdokumentet blir eleven beroende av hur denna tolkning och genomförande av en skola för alla sker samt att varje kommun ser till att det finns tillräckligt med kompetens för att möta alla elever oavsett behov och förutsättningar.¹²⁷

Sammanfattningsvis skriver Gadler att det finns en tydlig diskrepans mellan formuleringarna i styrdokumentet och dess tolkning i verklighetens skola för alla¹²⁸

5.5 Särskolan och elevers delaktighet

Även om fokus i denna uppsats inte ligger på särskolans verksamhet är det värt att nämna Szönyis¹²⁹ avhandling som handlar om möjligheter och begränsningar genom att se på särskolan ur ett elevperspektiv, framför allt på delaktighetsperspektivet.

Som tidigare nämnts ställer sig Berhanu¹³⁰ kritisk till att det finns alltför få omfattande studier kring deltagande och delaktighet när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Szönyi tar upp elevernas negativa självbildsutveckling genom att diskutera tidigare forskningsresultat¹³¹ som visar att elever med olika inlärningssvårigheter jämför sina prestationer med elever utan sådana svårigheter. Detta leder till en sämre självbild som förstärks av en långvarig placering i en särskole- eller annan specialklass.

Nordström¹³², enligt Szönyis tolkning i en tidigare forskning, har också visat på starka samband mellan elevernas val av kamrater och deras inlärningssvårigheter. Elever som hade inlärningssvårigheter på särskolan, trots integrering i en vanlig skola eller en vanlig skolklass, har inte visat på en positiv utveckling av kamratrelationer till jämnåriga barn utan svårigheter. De valde att umgås med kamrater med likartade kompetenser.

Molin¹³³ har också studerat elevers delaktighetsupplevelse på gymnasiesärskolan som visade att delaktighet är ingen självklarhet för dessa ungdomar. Att gå i särskolan skapar tydliga gränser till den vanliga skolan och begränsar möjligheterna att tillhöra andra gemenskaper. Szönyi hänvisar till Eriksson och Granlunds forskning¹³⁴ som har jämfört delaktighetsupplevelsen hos elever med olika funktionsnedsättningar och elever utan funktionsnedsättningar. Deras studie visade en tydlig skillnad på den upplevda delaktigheten hos elever utan funktionsnedsättningar oavsett vilken ålderskategori de tillhörde. Enligt forskarna betyder delaktigheten för dessa elever en sorts kontrollupplevelse där eleven kan utöva inflytande och uppleva delaktighet. De hävdar att det enda sättet att mäta delaktighet är genom att fråga eleverna om deras egen upplevelse eller uppfattningar om fenomenet. Szönyis forskning redogör för hur elever på särskoleverksamhet upplever sin delaktighet. Detta gör hon genom intervjuer och observationer i elevernas vanliga studiemiljö, både i

¹²⁷ Gadler, 137.

¹²⁸ Ibid, 139

¹²⁹ Szönyi

¹³⁰ Berhanu

¹³¹ Szönyi, 12.

¹³² Ibid

¹³³ Molin, Martin. Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan. Linköping: Linköpings Universitet, 2004.

¹³⁴ Szönyi, 29.

särskola samt gymnasiesärskola. Hon kallar dessa skolor för både delaktighets-, men även för en utanförskapsskola¹³⁵. Resultatet visar på både möjligheter och begränsningar för elever. Många av eleverna har en önskan att få gå i en vanlig klass medan vissa av eleverna ger en beskrivning av sin särskoleklass som en vanlig klass och är nöjda. Särskolan skapar både normalitet och avvikande samt delaktighet och utanförskap på samma gång¹³⁶.

Szönyis avhandling ansluter sig till de tidigare forskningsresultaten med att konstatera att det finns ett dilemma mellan ambitionerna att skapa en skola för alla som är gemensam för alla elever och att samtidigt erbjuda särskiljande insatser för att tillgodose elevernas individuella behov¹³⁷. Trots detta uppmanar Szönyi till fortsatt arbete för en demokratisk skola med allas delaktighet som är till för alla oavsett förutsättningar¹³⁸.

5.6 Sammanfattning av aktuell forskning

Både den tidiga och senare forskningen inom området ”en skola för alla” visar på likheter men även på framgång. Det mest framträdande är det idoga arbetet skolverksamheterna bedriver för att närma sig visionen om en skola för alla, dock med ett generaliserbart återkommande resultat som Berhanu¹³⁹ enkelt sammanfattar: ”inkludering exkluderar”. Flera forskare, till exempel Hellsten & Pérez¹⁴⁰ samt Allodi¹⁴¹ visar att det förekommer utslagning och exkludering av elever och i flertalet fall saknas resurser för skolpersonalens kunskapsutveckling, medan attitydproblem bland skolpersonalen i andra fall orsakar samma problematik. Berhanu¹⁴² visar på fler grupper, exempelvis elever med invandrarbakgrund eller utsatta sociala grupper, som förlorare i dagens skola.

Elever i behov av särskilt stöd, framför allt studerat i särskoleverksamheter, kan uppleva en sämre självbild och delaktighet jämfört med elever som går i vanliga klasser. Speciellt upplevelsen av delaktigheten beror på klassens sammansättning av elever, om det finns elever med olika funktionsnedsättningar i klassen eller om det är en klass med elever med olika kulturell bakgrund.

Även styrdokumentens roll och dess tolkning hos olika yrkeskategorier har sin förklaring i hur en skola för alla tolkas och förverkligas, hur den politiska visionen översätts i verklighetens praxis på skolans arena.

¹³⁵ Szönyi, 166.

¹³⁶ Ibid, 199

¹³⁷ Ibid, 213

¹³⁸ Ibid, 213

¹³⁹ Berhanu

¹⁴⁰ Hellsten & Pérez

¹⁴¹ Allodi

¹⁴² Berhanu

6 Metod

6.1 Val av metod

Jag har i första hand valt att använda en kvalitativ studie med en hermeneutiskt inspirerad tolkningsmodell¹⁴³ för att tolka och redogöra för elevernas upplevelser om ”en skola för alla”. Samtidigt vill jag redogöra för hur elever som har behov av särskilt stöd upplever "en skola för alla" jämfört med elever som inte har behov av särskilt stöd.

Som inledning har jag valt att genomföra en kvantitativ del via en minienkät i syfte att avgöra om jag har tillräckligt med elevunderlag för min planerade kvalitativa undersökning. Min kvalitativa studie baseras på semistrukturerade intervjuer¹⁴⁴ där jag i första hand använder mig av öppna frågor men även en lista med ämnesinriktade frågor som i stort saknar inbördes ordningsföljd för att ge utrymme till flexibilitet och djup i intervjuerna.

6.2 Kvalitativ metod

Den kvalitativa metoden enligt Denscombe¹⁴⁵ har hög potential att ge insikt om intervjupersonernas upplevelser, känslor, åsikter och uppfattningar om olika fenomen. Patel och Tebelius¹⁴⁶ menar att kvalitativ forskning ger forskaren medel att tolka och förstå olika fenomen. Att använda sig av intervjuer ökar möjligheten till samspel mellan intervjuare och informant. Samtidigt ges tillfälle att ställa följdfrågor som bidrar till ett mer djupgående resultat, menar Kvale.¹⁴⁷ Dessutom ges ytterligare tolkningstillfälle, om forskaren besitter en sådan skicklighet, till att komma åt svar på känsliga frågor och även tolka andra faktorer man inte har tillgång till vid en kvantitativ studie, som kroppsspråk, sinnesstämning, känslouttryck och tystnad. Liksom Denscombe talar även Widerberg¹⁴⁸ och Patel & Davidsson¹⁴⁹ för det kvalitativa metodvalet som med forskarens utnyttjande av sina egna erfarenheter och förhållningssätt kan säkra undersökningens trovärdighet. För att öka trovärdigheten för en kvalitativ studie kan man använda sig av olika metoder. Denscombe¹⁵⁰ föreslår användning av metoden triangulering vilket innebär att forskaren betraktar sitt ämne ur olika forskningsperspektiv genom att använda olika metoder, källor eller tidigare forskningsmaterial eller till och med olika forskare i samma undersökning. Då jag ensam står för detta arbete var detta inte aktuellt men i eventuell framtida forskning kan det vara intressant att använda metoden och samarbeta med andra i samma studie.

6.3 Hermeneutik

Ordet hermeneutik kommer från grekiskans ”tolkningskonst”¹⁵¹ och står för tolkningslära. Tolkning enligt hermeneutik innebär allt från att tolka en text, i mitt undersökningsfall den

¹⁴³ Ödman, Per-Johan. *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag, 2007.

¹⁴⁴ Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2009, 234.

¹⁴⁵ ibid, 232

¹⁴⁶ Patel, Runa och Tebelius, Ulla.(red). *Grundbok I forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur, 1987.

¹⁴⁷ Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2009.

¹⁴⁸ Widerberg, Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

¹⁴⁹ Patel, Runa. & Davidsson, Bo. *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur, 1994, 86.

¹⁵⁰ Denscombe, 184.

¹⁵¹ Nationalencyklopedin

utskrivna intervjutexten från sin minsta tolkningsbara detalj till dess helhet, samtidigt som jag använder mina erfarenheter och tidigare kunskaper om ämnet.

Enligt Patel & Davidsson¹⁵² har hermeneutiken utvecklats från 1600 och 1700-talens bibeltolkning till mer filosofisk tolkning av den mänskliga existensens olika fenomen skapade ur människans handlingar, yttringar och åsikter både skrivna och uttalade men som tolkas bäst genom språket. Patel och Davidsson förklarar vidare att hermeneutiken idag används främst inom human-, kultur- och samhällsvetenskap och inte söker den absoluta sanningen som enligt hermeneutisk forskning inte finns.

Forskarens förkunskaper och egna förförståelse blir en stor del av tolkningen¹⁵³ som enligt Ödman¹⁵⁴ gör att olika forskare kan få olika tolkningar av samma undersökningsmaterial eftersom tolkningen påverkas av vad vi själva vill med vår undersökning samt vårt sätt att se på och tolka det studerade fenomenet. I hermeneutisk tolkning speglar alltså undersökaren som person med unika kunskaper och erfarenheter - det vill säga ens förförståelse - en central roll. Förförståelsen ger en riktning för hur vi tolkar och förstår det undersökta fenomenet. Ödman påstår att vår persons centrala roll i undersökningssammanhang gör att vi aldrig kan "ställa oss utanför oss själva"¹⁵⁵. Tolkningen, som Ödman¹⁵⁶ beskriver, handlar vidare om att tyda tecken genom att både frilägga och tilldela mening åt olika betydelser av det jag kan "tolka fram" ur undersökningen. Denna tolkning ska omfatta även de små beståndsdelarna i en intervju för att slutligen förstå helheten. Denna ständigt pendlande relation mellan helhet och del är en viktig förutsättning och ett sätt att öka förståelse. Ödman kallar denna växling den hermeneutiska cirkeln som syftar på en beroenderelation mellan helhet och del. Växelrelationen går ut på att forskaren ställer helheten i relation till forskningsproblemets olika delar som förklarar och återkopplar till helheten och vice versa¹⁵⁷. Syftet är att genom att försöka sätta sig in i intervjupersonens egen situation och tankar förstå och tolka det essentiella i fenomenet där och då det uppstår. Det är eftersträvansvärt med forskarens eget förhållningssätt som innebär engagemang, inlevelse och en förmåga att komma nära, skapa någon sorts relation till sitt forskningsobjekt, enligt Patel och Davidsson¹⁵⁸.

Enligt Ödman¹⁵⁹ är syftet, eller kravet, med en hermeneutiskt inspirerad uppsats också en intention att bidra till och göra skillnad på läsarens/mottagarens förståelse för det valda och gå ännu längre: att få läsaren att vilja göra förändringar och få en ökad kompetens för att utifrån denna förståelse kunna bemöta uppstående situationer i andra människors liv. Tolkningsöppenheten gör att svaren inte blir slutgiltiga utan bildar länkar i en "oavslutad förståelseprocess"¹⁶⁰.

¹⁵² Patel & Davidsson, 25.

¹⁵³ Patel & Davidsson, 26.

¹⁵⁴ Ödman, 14.

¹⁵⁵ Ibid, 14

¹⁵⁶ Ibid, 46, 55, 109-112

¹⁵⁷ Ibid 98-104

¹⁵⁸ Patel & Davidsson, 28.

¹⁵⁹ Ödman, 11 – 12.

¹⁶⁰ Ibid, 15 – 16

I mina tolkningar använder jag denna hermeneutiskt inspirerade tolkningsmetod¹⁶¹ som stannade vid inspiration vilket innebär att jag inte använt metoden fullt ut. Inspirationen var snarare en bekräftelse av mitt engagemang i undersökningen och mina ambitioner att verkligen sätta mig in i och förstå elevernas svar utifrån min egen förförståelse som gav riktning åt mitt tolkande och förståelse av det studerade fenomenet.

6.4 Forskningsprocess

6.4.1 Urval och avgränsningar

Jag har valt att genomföra min undersökning i en klass jag under tre månader VFU observerat och bekantat mig med. Alla 32 elever i klassen går första året på ett yrkesprogram på en gymnasieskola och är mellan sexton och arton år gamla. Eleverna har haft möjlighet att lära känna och samtala med mig. För val av grupp ansåg jag att elevernas tillit för mig som person var av stort värde för genomförandet av en intervjustudie. Dock kan ens personlighet påverka vilka svar man får vid en intervju. Även Denscombe¹⁶² påpekar att ens personliga identitet spelar stor roll för hur intervjupersonerna uppfattar en och utifrån den uppfattningen svarar på frågor.

En annan anledning till mitt val var frågor som väcktes hos mig genom mina observationer samt det faktum att det är en klass där många elever var i behov av någon form av särskilt stöd.

6.4.2 Minienkät

Alla 32 elever från samma klass har fått minienkäten tilldelad (bilaga 2).

6.4.3 Pilotstudie

Det genomfördes en pilotstudie med två elever som gick i en annan klass på samma skola. Syftet var att förvissa mig om frågornas användbarhet och elevernas förståelse för frågorna. Eleverna uppfattade frågorna och besvarade dem men frågorna var för ledande och gav inte tillräckligt utrymme för egna reflektioner. Provintervjuerna resulterade därför i utökandet av frågeformuläret. Istället för att använda mig av ledande frågor formulerade jag fem öppna frågor som står för huvudfrågeställningarna. Jag testade de nya frågorna (bilaga 4) på ytterligare en elev med positivt resultat vilket ledde till mer flexibilitet i intervjuerna.

6.4.4 Intervju

Tolv elever av tjugo som gett samtycke till intervju valdes ut. De tjugo namnen grupperades med åtta elever med behov av särskilt stöd och tolv utan. I varje grupp lottades sex namn. Mitt grundmål var att intervjua åtta personer vilket är ett rimligt antal för min småskaliga intervjuundersökning med tanke på tiden till förfogande. För att säkra antalet även vid ett eventuellt bortfall bokades tolv elever till intervju. Varje intervju tog runt en halvtimme att genomföra.

6.4.5 Tillvägagångssätt

Utifrån mina tidigare erfarenheter och kunskaper inom det valda området påbörjade jag arbetet med att först leta upp relevant litteratur, både fakta- och forskningsrelaterat. Jag fann en hel del som berörde ämnet ”en skola för alla” och läste så mycket som möjligt för att sedan sammanfatta resultatet i inledningen i bakgrundsavsnitten.

¹⁶¹ ibid

¹⁶² Denscombe, 244.

Skolledning och berörda mentorer/lärare informerades om studien i god tid. Även eleverna i berörd klass fick information, första gången ungefär en månad innan undersökningen och andra gången när ett informationsbrev till deras vårdnadshavare delades ut (bilaga 1). Veckan efter informationen fick alla 32 elever fylla i en minienkät (bilaga 2) med syfte att se hur många av eleverna som faktiskt har behov av särskilt stöd och hur många som inte har det, eller anser sig behöva det. Enkäten var också ett sätt att avdramatisera den kommande intervjun genom att enbart ställa några enkla frågor. Minienkäten var anonym för att eleverna inte skulle uppfatta det som känsligt att besvara frågorna. Enkätundersökningen genomfördes i samråd med klassmentorn under ”klasstid” och svaren lämnades in direkt.

I samband med enkätundersökningen fick eleverna som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju fylla i en blankett (bilaga 3). På den angav de namn och telefonnummer som användes för att kontakta dem för bokning av intervjutid samt att välja ut ungefär lika många elever som både har och inte har behov av särskilt stöd. Eleverna fick fylla i denna blankett efter att ha svarat på minienkäten och enkäterna samlats in. Även medgivandet samlades in före lektionens slut.

Först bokade jag tid med eleverna och informerade dem om att intervjun skulle spelas in via mobiltelefonens ljudinspelningsfunktion för senare utskrift av intervjumaterialet. Sedan genomfördes intervjuerna som alla tolv elever valde att delta i. Vissa av intervjuerna genomfördes under elevernas ”håltimmar” och ett antal efter de sista lektionstillfällena i lediga skollokaler enligt elevernas önskemål.

6.4.6 Bearbetning av intervjumaterial

Så snart som möjligt efter varje genomförd intervju transkriberade jag texten ordagrant och där det fanns sådant noterade jag även viktiga iakttagelser som exempelvis skratt och tystnad eller någon störande moment som förekom i vissa fall. Detta var en tidskrävande process som resulterade i ett omfattande skriftligt material. Vissa metodforskare som till exempel Stukát¹⁶³ hävdar också att det är en tidskrävande arbetsinsats och föreslår att man ska koncentrera sig på utskrift av väsentlig information. För att absolut inte förlora något av elevernas budskap, var det emellertid viktigt att jag skrev ut allt ordagrant för att sedan markera de viktigaste budskapen.

Efter genomförda intervjuer och transkriberingar lyssnade jag igenom varje intervju igen och jämförde dem med mina anteckningar. Jag skrev ut intervjuerna på papper där varje intervju markerades med olika färger på vitt papper. Vidare bearbetningen av materialet har skett elektroniskt och sparats på dator.

Utifrån egen tolkning och förståelse formulerade jag under varje frågeställning ett antal kategorier. Ett intervjuцитат inleder varje kategori som följs av redovisning av elevernas olika synpunkter, både de gemensamma och de åtskiljande. Svaren som inte gick att kategorisera sammanfattas på slutet av redovisningen.

¹⁶³ Stukát, Staffan. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, 2005.

6.4.7 Etiskt förhållningssätt

Jag har tagit hänsyn till elevernas integritet både under den inledande minienkätundersökningen och under hela intervjuprocessens gång och var noga med att informera dem om följande steg i undersökningsprocessen. Min strävan var att följa de forskningsetiska principernas¹⁶⁴ fyra huvudkrav gällande information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande. Det sistnämnda berör avsikten att använda inhämtat intervjumaterial enbart i forskningssyfte.

Elevernas föräldrar, då en del av eleverna är minderåriga, gavs tillfälle att lämna synpunkter inför undersökningen. Enligt de etiska principerna ska vårdnadshavare till elever som inte fyllt femton år tillfrågas/informeras. Jag valde att informera alla elevers föräldrar på grund av eventuell tidsåtgång intervjuerna kunde ta och eftersom vissa av intervjutillfällena var planlagda efter de sista lektionerna. Dessutom ville jag ge möjlighet för föräldrarnas eventuella synpunkter på grund av känsliga frågor som berör bland annat elevens behov av särskilt stöd och elevernas upplevelser till egna, skolans och kamraternas förhållningssätt.

Eleverna informerades i god tid om undersökningens syfte och gavs möjlighet att välja bort medverkan genom att inte ta emot enkäten eller att lämna in den blankt.

Eleverna som valde att delta i intervjun utlovades anonymitet och konfidentiell behandling av uppgifter i redovisningen av intervjumaterialet där varken ort, skola eller elevens namn nämns till följd av informationens känslighet och för att undvika kränkning av elevens integritet.

Särskilt känsligt var elevernas eventuella diagnoser och berättelser om sina sociala förhållanden som bidrog till deras upplevda svårigheter i skolan men även berättelser om klasskamraters förhållningssätt till elevens behov av särskilt stöd. I min redovisning ser jag till att sådan information inte kan härledas till enskild elev genom att till exempel utelämna citat eller enbart generellt beskriva upplevelser om en viss företeelse.

Eleverna fick möjlighet att ångra sig och avböja eller avbryta intervjun. Inget har skett utan elevernas samtycke. Under intervjuerna agerade jag engagerat och lyssnade på elevernas åsikter och funderingar och verkade för en avslappnad stämning.

7 Resultat och analys

I min analys redogör jag först kortfattat för mina förundersökningar, av minienkät och medgivande, därefter utförligt om vad intervjuerna lett fram till. Därefter beskriver jag de olika kategorierna som är en generalisering av mina tolkningar av elevernas olika svarsalternativ. I dessa kategorier synliggörs kontrasterna i elevperspektivet med elevernas egna ord, ”*i form av citat*”, för att spegla deras egna upplevelser.

Jag kodade svaren från ”eleverna i behov av särskilt stöd” med koderna ES1-ES6 och svaren från eleverna utan behov av särskilt stöd med koderna EU1-EU6. I min redovisning gör jag jämförelser mellan gruppen ESs och EUs upplevelser samt likheter och skillnader i deras svar. Syftet är inte att på något sätt särskilja eller peka ut någon elev utan att visa på att behov av särskilt stöd eller inte gör skillnad på hur eleven upplever sin situation.

¹⁶⁴ Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, 2011.

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf (Hämtad 2012-04-13)

7.1 Sammanfattning av minienkät

Minienkäten baseras på enkätformulären (bilaga 2) och redovisas i tabellform. Sammanlagt 32 elever besvarade enkäten.

Fråga	Svar JA	Svar NEJ
1 Har du särskilt stöd?	12	20
2 Om du svarat nej. Skulle du behöva få särskilt stöd?	8	12
3 Kan du nå kursmålen?	24	8
4 Upplever du att skolan stöttar dig utifrån dina egna förutsättningar och behov?	24	8

Sammanfattningsvis visar minienkäten att mer än hälften av klassen redan i dagsläget har insatt stöd i undervisningen eller anser sig behöva det.

De flesta elever tror att stödet kommer att bidra till att de når sina kursmål, likaså anser eleverna att skolan ger dem det stöd de behöver utifrån deras egna förutsättningar och behov. Detta resultat bekräftade att min undersökning har tillräckligt med elevunderlag.

7.3 Intervjuresultat

Tolv elever intervjuades varav sex elever var i behov av särskilt stöd och sex utan behov av något stöd. På vissa punkter var eleverna eniga i sina svar medan vissa svarskategorier visade på skillnad beroende på vilken grupp de tillhörde.

Närmast redovisar jag ett antal frågeställningar som generellt ställdes till eleverna. Därefter redogör jag för svaren utifrån studiens huvudfrågeställningar. Under dessa frågeställningar följer ett antal kategorier som är resultat av det sammanställda intervjumaterialet. Slutligen avrundas resultatredovisningen med en sammanfattning.

7.3.1 En skola för alla

Skolan är *”den viktigaste grejen för att det så att man måste ha utbildning och så ... det spelar ingen roll om man är till exempel handikappad eller om man är dålig i skolan...”* (ES6) En del elever anser att en skola för alla är en där alla har möjlighet att bestämma om det som för dem personligen är bra. Att alla får hjälp med det de behöver och att alla ska ha samma möjligheter anses betyda att skolan är till för alla och inte utesluter någon på grund av svårigheter eller speciella behov. Vissa menar att en skola för alla ska välkomna även dem som har olika funktionsnedsättningar eller utvecklingsstörning och går i Särskolan, ge möjlighet att läsa på olika program och ge plats för olika människor till exempel att de *”som inte kan jättebra svenska ändå får chansen att gå här och lära sig svenska här, så inte de stöts bort och får gå någon annanstans. Så alla är liksom välkomna”* (EU5).

Några elever anser att skolan för alla är en sådan skola de själva går i och påpekar att där finns allt en elev kan önska sig i form av stöd och hjälp. Några elever nämner att skolan för alla är en som välkomnar alla oavsett kön, religion eller sexuell läggning, *”så är väl de flesta skolorna i Sverige, det är det man strävar efter”* (EUI) och får eleverna känna sig trygga och får välja mellan olika program och umgås med andra elever från andra klasser. Elever med behov av särskilt stöd kopplar begreppet till personligt stöd och hjälp medan elever utan behov av särskilt stöd beskriver skolan för alla som mer övergripande och syftar på olika demokratiska värderingar som *”alla har rätt att gå i skolan”* (EUI) eller känner sig trygga och får möjlighet att bestämma om olika saker.

7.4 Hur upplever eleverna att skolan tillgodoser deras behov av särskilt stöd eller stimulans?

7.4.1 Särskilt stöd/stimulans

"Det är snarare så att lärare vill hjälpa dem som är mer duktiga, medan de som behöver en massa hjälp och stöd inte alltid får det"(ES3). Elever i behov av särskilt stöd upplever nästan uteslutande att stödet som erbjuds är inte alltid tillfredsställande. Stödet uppfattas av några elever som otydligt eller ibland uteblir helt och hållet. Även kvalitén av stödet ifrågasätts, *"... det är bara att jag sitter i klassen och läser boken själv... liksom. Läraren säger bara, läs den och den sidan och så går hon"*(ES1).

Det finns en elev som är i behov av stöd som är nöjd och upplever att *"skolan ger alltid chans, ...det finns omprov, eller tester muntligt eller så"*(ES6.)

Vissa av eleverna uttrycker att de skäms över att be om hjälp och i vissa fall anser att det finns andra som behöver mer, då är det bättre att de får hjälpen. De väljer att avstå att ansöka om stöd trots att några av eleverna som angett inte ha någon hjälp idag skulle behöva det. Det handlar om läs- och skrivsvårigheter i vissa fall koncentrationssvårigheter. De flesta anser dock att det är bra att skolan erbjuder olika typ av stöd, det finns speciallärare som ofta finns i studiehallen eller man kan gå till vid behov och specialpedagogen hjälper dem att lägga upp inlärningsstrategier.

Elever utan behov av särskilt stöd uppfattar frågan på ett annorlunda sätt och ser en hel del problematik i att det är så många som behöver hjälp och upplever att *"hela lektionen går åt att hjälpa dem. Och jag som vill satsa högre som jag gör...såna tror jag inte får samma chans att kunna bli ännu bättre...de får lärarna mer att göra med de som inte ens har fått E och de satsar inte på oss några som är bra och ger oss inte utmanande uppgifter"* (EU1).

Det upplevs att de som är lite mer ambitiösa får inte samma förutsättningar. Denna upplevelse delas av fler elever som inte är i behov av särskilt stöd. De anser att de får stå i bakgrunden och missa chansen till högre utmaningar. Samtidigt uttrycker elever utan behov av särskilt stöd en känsla av solidaritet till eleverna med behov av stöd och anser att de måste få hjälp, ofta mycket mer hjälp än vad de får.

7.4.2 Frustration

Vissa av eleverna i behov av särskilt stöd anser att deras specifika behov medför en känsla av otillräcklighet, en känsla om att vara *"dummare än andra"* (ES5). Det finns ett antal elever som har olika diagnoser eller håller på med utredning för att få en diagnos. Någon av eleverna anser att *"det blir nog lättare ... det där med diagnosen...tror jag, för då har jag ju någon typ ... ursäkt och så är det fler i klassen som har det. Men jag vet inte, det känns liksom jobbigt att sitta hela lektionerna och jag vet inte vad jag ska fråga när jag liksom har tappat koncentrationen..."* (ES5). Vissa av eleverna anser att det är viktigt att läraren vet om diagnosen eller vad eleven har svårt med för att få rätt hjälp, medan andra vill inte att deras diagnos ska nämnas eller spela någon roll. Dessutom avböjer en del av eleverna den erbjudna hjälpen och anser att det är jobbigt att gå till exempel till studiehallen eller behöva sitta längre på en skrivning för att bli utpekade som någon som har läs- och skrivsvårigheter.

Det finns elever som är frustrerade över att fortfarande inte har fått någon hjälp trots löften, vilket upplevs som *"ganska jobbigt...så jag tror inte jag kommer att klara mig, jag vet inte hur det blir nästa år"*(ES2). De flesta elever, både de som är i behov av särskilt stöd samt de som inte är i behov av det, upplever att det är frustrerande att vänta så länge på att rätt stöd sätts in för de som behöver det. Vissa lärare upplevs bara lova att de ska ordna något, men det händer ingenting. Detta upplevs ovisst och frustrerande av de flesta. Till exempel missades en elevs dyslexi i grundskolan och nu när eleven går första året på gymnasiet är det fortfarande

svårt att använda sig av de nyinlärdade strategierna. Visst får eleven längre tid på sig att göra hemuppgifter, kan välja muntliga prov istället för skriftliga och har tillgång till inlästa böcker men upplever att en del lärare aldrig kommer ihåg. *"Jag måste instruera dem hela tiden och det blir bara för mycket ibland...de borde komma ihåg"*(ES3).

7.5 På vilket sätt skiljer sig elevernas upplevelser av en skola för alla beroende på om eleven har behov av särskilt stöd eller inte?

7.5.1 Självkänsla

Att eleven är i behov av särskilt stöd kontra inte är i behov av det påverkar deras självkänsla. Elever i behov av stöd har generellt sätt en lägre självkänsla. Flera elever beskriver hur de påverkas av andra elevers ambitioner till exempel kan uppleva vissa situationer som stressigt. *"Ibland känns det jättejobbig.... speciellt när vi skriver prov och jag hör hur snabbt de skriver på papper, du vet...det känns att man själv inte kan så mycket..."*(ES5).

I den här kategorin framkommer tydligt att grupp ett upplever en lägre självkänsla jämfört med grupp två. Eleverna i behov av särskilt stöd nästan uteslutande berättade om det jobbiga att känna sig mindre vetande, att skämmas för att inte hänga med och förstå. Någon tyckte det var ändå rätt så skönt att gå i den stora klassen, då behövde man inte vara rädd för att synas. Många elever framhåller att den sänkta självkänslan inte beror på att klasskamraterna på något sätt visar att vissa är bättre eller sämre utan att de själva känner att deras kunskaper inte räcker till. Bara några få reflekterar över att kanske med rätt stöd skulle det fungera bättre och om de fick göra vissa saker på sitt eget sätt hade de också kunnat visa att de inte är *"dumma"*. *"Dum"* är ett ord som flera av eleverna använder för att beskriva sig själva i studiesammanhang. Till exempel att gå till studiehallen gör att *"alla vet att man är lite korkad och inte kan så mycket. Då försöker jag hellre fixa det på egen hand"* (ES5).

Några av eleverna i behov av stöd är dock mer självsäkra och anser att det inte är svårt att be om hjälp och att de alltid kan gå till studiehallen eller fråga kompisar. Några av eleverna i båda gruppen anser att på gymnasiet måste elever ta ansvar för sina egna studier och inte bara strunta i det.

Elever utan behov av särskilt stöd visar på en bättre självkänsla, *"... tror att det som påverkar, att man inte alltid är sämst, att man höjer sig själv liksom"* (U2). Dessa elever anser att de generellt når bra betyg i alla ämnen och anser att andras kvalitéer stimulerar dem att bli bättre. Samtidigt pekar några av dessa elever på svårigheter som gör att de inte har alla möjligheter att visa att vad de kan när andra elever som behöver mer hjälp tar mer tid i anspråk.

7.5.2 Utanförskap

Vissa elevers sämre självkänsla hänger starkt ihop med en upplevelse av utanförskap. Trots att de går i samma klass upplever några av eleverna med behov av särskilt stöd att de inte har någon samhörighet med resten av klassen. De känner sig utanför både i studie- och sociala sammanhang. *"Asså jag känner dem och de känner mig...men vi pratar nästan aldrig i klassen liksom..."* (ES2). Elever som kom in senare i klassen och inte har hunnit hämta igen de första viktiga månaderna vid skolstarten upplever att de inte heller funnit sin plats i klassen och gör att de trivs *"så där"* i klassen och skolan. Några väljer att umgås med andra elever från andra program.

Känslan av utanförskap kan orsakas av den dåliga självkänslan elevens behov av särskilt stöd skapar. Vissa anser att de ses som dummare än andra vilket också gör att elever i behov av

särskilt stöd ofta utesluts av vissa gruppers gemenskap och inte lika lätt får kompisar med höga ambitioner.

Elever utan behov av särskilt stöd upplever en hög grad av samhörighet och trivs bra både i skolan och i sin klass.

7.6 Vad anser eleverna är viktiga faktorer för ”en skola för alla”?

7.6.1 Kommunikation

Båda elevgrupperna anser att det måste finnas ett bra samarbete mellan elever och lärare där kommunikationen har en viktig roll. Den fungerar inte så bra menar de flesta, ”... *skolan kunde fixa det bättre och informera alla lärare om att man behöver hjälp med det och det...*” (ES3). Nästan alla elever anser att lärare inte kommunicerar med varandra i tillräcklig utsträckning och det gör att eleverna hamnar i kläm. Vissa av eleverna anser också att många av lärarna har för dålig kunskap om exempelvis dyslexi eller andra svårigheter eleverna har. Enligt en av eleverna har andra elever bättre förståelse för elevernas svårigheter än vissa lärare och att det beror på kommunikationsbrist mellan lärare. Mer än hälften av eleverna önskar att lärarna lyssnade mer på deras åsikter och på något sätt visade tillit till elevernas förmågor. Den största bristen i kommunikationen ser de flesta elever i studieplaneringen då alla prov och läxor kommer samtidigt utan samplanering mellan olika ämneslärare.

Samtliga elever tog upp frågan kring samarbete och kommunikation mellan elever och lärare samt mellan elever och elever och ansåg att det var det viktigaste för deras framgång i skolan. Trots att många upplever det svårt att prata inför hela gruppen vill de att man satsar mer på kommunikation så att alla är mer delaktiga och kan lära känna varandra mycket bättre och att även ”*läraren ska lära känna alla elever så att de vet hur lätt eller svårt eleven har det, det är bara då de kan hjälpa dem på rätt sätt*” (EU3).

7.6.2 Studiero

De flesta eleverna, oavsett om de är i behov av stöd eller inte, anser att det ofta är stökigt i klassrummet, ”*Ibland är det mycket tjafs i klassen, det stör mycket, speciellt när man själv inte hänger med*” (ES5) och att respekten för varandras svårigheter i klassen brister, att många struntar i att en hel del faktiskt har svårt att höra vad läraren eller de andra eleverna säger. Problem med ljudnivån i klassen är en återkommande kommentar även om vissa elever som anser att ”*Visst är det en stor klass, högljudd och stökig ibland, men man vänjer sig*” (EU5). Andra är mer kritiska och anser att ”*gymnasiet är frivilligt, skolan måste man inte gå till egentligen, men ska man gå, så ska man göra sitt bästa. De som kommer hit bara för att störa, de bryr sig inte, de har egentligen inte här att göra*” (EU1).

Några av elever brukar ha hörlurar i öronen för att kunna koncentrera sig på lektionerna och inte höra de andra. De som störs mycket av ständigt prat anser att de inte får studiero och inte kan arbeta på lektionerna som de vill.

7.6.3 Gemenskap – trivsel

Alla elever uttrycker på olika sätt att ”*det är jätteviktigt att vi elever trivs och har en bra grupp....så ingen behöver gå till skolan och ha ont i magen för det....att vi liksom har ett bra gemenskap i gruppen och att alla känner sig välkomna...*” (EU6).

Trots detta finns det elever, speciellt elever som är i behov av särskilt stöd, som upplever utanförskap med avsaknad av gemenskap och vänner i klassen. Även om det finns elever som känner sig utanför gruppen uttrycker även de att det är jätteviktigt att man trivs, att det blir roligare att vara i skolan och det blir lättare med studierna om man har vänner. Flera av

eleverna anser att känslan av sammanhållning i klassen är det viktigaste för trivseln. Klassens storlek gör en viss skillnad anser eleverna, speciellt elever i behov av särskilt stöd tycker att det borde vara mindre klasser. Elever utan behov av särskilt stöd anser både och, att ibland skulle det vara bättre med mindre klasser men att det är också *”rätt mysigt att det är så många i klassen”* (ES4).

7.7 På vilket sätt anser eleverna att deras gymnasieskola är till för alla?

Alla utom en elev är eniga om att deras skola är en skola för alla och att den ser till att alla elever får det stöd de behöver utifrån deras egna förutsättningar och behov. Eleven som anser att skolan inte motsvarar kraven för en skola för alla menar att om *”det skulle finnas 30 såna”* som hon, *”skulle de aldrig kunna hjälpa alla och hinna med alla”* (ES3). Eleven som anser detta motiverar sitt svar med att det kostar pengar och skolans ekonomi skulle inte räcka till för alla elever som behöver mycket stöd kan få individuell hjälp som till exempel individuellt muntligt prov eller genomgång med läraren.

7.8 Hur vill eleverna att en skola för alla ska vara?

7.8.1 Eget ansvar

Några av eleverna uttrycker att *”gymnasiet är frivilligt”*. Att gymnasieskolan är frivilligt är eleverna väl medvetna om och anser att det ligger mycket i deras eget ansvarsområde även om lärarna måste finnas där för att stötta och uppmuntra när det behövs. Många anser att de måste *”plugga”* mer eller gå till studiehallen om de behöver hjälp för att komma vidare. Vissa anser också att det inte bara är lärarnas ansvar att se till att eleverna sköter sina studier utan att eleverna själva gör allt - framför allt är närvarande på lektionerna - för att klara sina studier. En del elever är tydliga med att det hänger på dem själva om de vill satsa på sina studier och klara sina mål, därmed bekräftar de att detta också är deras ansvar.

Elever i behov av särskilt stöd anser dock att det ligger mycket ansvar på skolan för att ge eleverna det stöd de behöver men att det också ligger i elevernas ansvar att klara sina uppgifter och be om hjälp vid behov samt att ta vara på hjälpen som erbjuds.

7.8.2 Respekt

Flera av eleverna anser att eleverna ska respektera varandra. *”Man måste respektera varandra, det är det viktigaste. Det spelar ingen roll om man är på raster eller lektioner. På lektioner måste man inte snacka samtidigt som lärarna snackar på...och på rasten ska man inte mobba liksom... Man ska tänka att nu är man mogen liksom och inte gå i skolan för att mobba utan för att plugga”* (ES6).

Några elever uttrycker att en del klasskamrater inte visar respekt för varandra under lektionstid. En elev upplever att det är mycket prat och otrevliga kommentarer ibland *”samtidigt som nån pratar, och då så om man ber dem lite snällt att ”nu kan ni väl vara tysta” så får man tillbaka nånting tråkigt”* (EU5). Eleverna påpekar att när de visar varandra respekt blir det lugnare i klassen och bättre arbetsklimat och fler kan koncentrera sig och inte bli störda av andra. Respekt är en viktig faktor anser de flesta eleverna oavsett om de har behov av särskilt stöd eller inte.

7.9 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att det finns en del skillnader på elevers upplevelser men även i tolkningen av vad en skola för alla innebär. Skillnaden är till en viss grad beroende av om eleven är i behov särskilt stöd eller inte. För vissa betyder en skola för alla rättigheten att få hjälp om det behövs medan andra ser det i ett vidare perspektiv och anser att skolan ska vara till för alla elever

oavsett förmåga och förutsättningar. Många syftar även på gymnasiesärskolans elever som går i samma skola fast med en egen undervisning och egna klasser.

Undersökningens mest signifikanta skillnader finns inom kategorierna ”särskilt stöd/stimulans”, ”utanförskap” samt ”självkänsla”. Beroende på om eleverna har särskilt stöd eller inte så skiljer sig deras upplevelser. Elever i behov av särskilt stöd har generellt mer negativa upplevelser, de anser att hjälpen ofta sätts in för sent eller att de inte får hjälp i den utsträckning de behöver det. Eleverna ofta drar sig för att be om hjälp eftersom de ofta skäms för sina svårigheter eller inte vill att andra elever ska veta om det. Några av eleverna berättar om sin frustration över att inte kunna nå sina mål samtidigt som inte vill ha eller vågar be om hjälp. Elever som inte är i behov av särskilt stöd, trots en känsla av solidaritet, anser att de övriga eleverna tar alltför mycket av lärarens tid på lektionerna. Elever utan behov av särskilt stöd anser också att deras behov av stimulans inte tillfredställs och att de missar chansen att kunna utvecklas mer i sina studier.

Elever i behov av särskilt stöd upplever utanförskap i form av avsaknad av kompisar i klassen men även en negativ känsla då de inte upplever sig lika kunniga som övriga elever. Den upplevelsen delas inte alls av elever utan behov av särskilt stöd, utan upplevs som en självvald situation då man har ett fritt val att gå till skolan och delta i gemenskapen.

Elever i behov av särskilt stöd upplever i större utsträckning sämre självkänsla än övriga elever. Elever i behov av särskilt stöd kan känna sig stressade av att andra elever presterar snabbare och bättre medan elever utan behov av särskilt stöd upplever att de blir stimulerade av att det finns elever som presterar bra. Elever utan behov av särskilt stöd anser att gymnasieskolan är en frivillig skolform och man har ett eget ansvar att sköta sina studier och vara närvarande och delaktig på lektionerna.

De flesta eleverna i undersökningen anser att viktiga faktorer som måste finnas i en skola för alla är respekten för varandra, en fungerande kommunikation framför allt mellan lärare och elever, ett eget ansvar samt studiero och god gemenskap i klassen. De flesta eleverna anser att det är för stökigt och högljutt på lektionerna och att detta inverkar negativt på mångas koncentrationsförmåga.

Med ett undantag anser eleverna att deras skola är en skola för alla, medan den elev som inte anser det har ett starkt argument för sitt svar. Den eleven anser att skolans ekonomiska resurser inte räcker till att tillgodose alla elevers behov av särskilt stöd och även om eleverna går i skolan får de inte stödet i den utsträckning eller tid som de skulle behöva.

8 Diskussion och slutsatser

8.1 Metoddiskussion

Det finns alltid en risk vid intervjuer att ens personliga egenskaper påverkar svaren. Enligt Denscombe¹⁶⁵ kan dennes identitet eller egenskaper påverka den som intervjuas. Det som enligt Denscombe gör störst påverkan är uppfattningen om forskarens kön, ålder, etniska ursprung, ibland dennes språkbrytning och till och med yrkesstatus. Som jag tidigare nämnt kan även frågornas känslighet påverka vilket svar man får. Dessvärre kan vi inte göra något åt

¹⁶⁵ Denscombe, 245.

detta, vi kan inte bli en annan person eller dölja vår identitet och aldrig i förväg veta vad hos oss som kan påverka intervjupersonens uppfattning¹⁶⁶. Därför kan aldrig en intervju ”ansikte mot ansikte” bli fullt ut pålitlig. En annan svaghet vid kvalitativa intervjuer kan vara tilltron till tillvägagångssättets enkelhet och forskaren kan invaggas i känslan av säkerhet och förbise detaljer i planeringen. Tack vare metodböcker som baseras på många års forskning var jag själv förberedd på oförutsedda händelser, testade mina intervjufrågor på elever i samma ålder som intervjupersonerna, bokade in fler antal elever till intervjuer som det har varit tänkt från starten. Allt för att gardera mig från att misslyckas med forskningsarbetet. Jag har använt mig av en hermeneutiskt inspirerad tolkningsmetod¹⁶⁷ men använde metoden enbart som inspiration och praktiserade inte den fullt ut. Den gav möjlighet till en friare tolkning utifrån min egen förståelse. Som Patel & Davidsson och även Denscombe påpekar ska detta ses som ett positivt bidrag i forskningen, eftersom målet är att få en helhetssyn på tolkningen av det utforskade fenomenet.

Jag kan efter slutfört arbete självklart ställa frågan: om det var någon annan som utfört undersökningen, hade det lett till samma slutsatser? Jag anser min undersökning vara gjord på ett sätt som möjliggör för andra att använda samma tillvägagångssätt och metod, dock med risken för tolkningsskillnad som även Ödman¹⁶⁸ varnar för, då min egen förståelse kanske inte ger samma slutsatser som en annan persons skulle ge. Möjligen skulle slutsatsen av undersökningsresultat stämma överens med mitt men kanske inte kategoriseringarna eftersom de är mina tolkningar baserade på egna kunskaper och erfarenheter. Ödman¹⁶⁹ hänvisar till att ett hermeneutiskt forskningsarbete inte gör anspråk på någon absolut sanning och även i mitt arbete görs det möjligt för läsaren att påpeka felaktigheter, ge utrymme för egen tolkning och skapande av ny innebörd.

Hermeneutiken kan också löpa en risk, enligt Ödman¹⁷⁰, för den kan visa sig vara skeptisk i förhållande till sig själv genom att ha förmågan att på grund av olika tolkningar skapa ny, rasera befintlig men även återskapa kunskap. Min framställning och tolkning påverkar självklart läsarens förståelse då läsaren enbart erhåller den information jag redovisar. Skulle jag ha missat nyanser eller annan viktig information gör även läsaren det, vilket är en risk i en hermeneutiskt inspirerad kunskapsförmedling¹⁷¹. Det har jag undvikit genom att redovisa resultatet i en sammanfattning, vilket även Ödman¹⁷² föreslår.

8.2 Resultatdiskussion

Utifrån arbetets frågeställningar fann jag resultatet tillfredsställande. Önskvärt hade dock varit att utöka intervjuerna till fler elever ur flera olika klasser och årskurser. Resultatet baseras enbart på några elevers upplevelser i den undersökta skolan och klassen. Jag kan också ställa frågan om jag hade fått samma resultat om jag utförde dem tillsammans med en annan intervjuare eller om jag valde elever som inte hade samma förtroende för mig som mina intervjupersoner. Som Patel och Davidsson¹⁷³ påstår har en sådant relationsskapande ett stort

¹⁶⁶ Ibid, 244-245

¹⁶⁷ Ödman

¹⁶⁸ Ödman, 235.

¹⁶⁹ Ödman, 13

¹⁷⁰ Ibid, 15

¹⁷¹ Ibid, 123

¹⁷² Ibid, 125

¹⁷³ Patel & Davidsson

värde för en framgångsrik intervju. Av denna anledning är svaret att en annan intervjuare hade fått delvis annorlunda resultat beroende på relationsförhållandet, men även beroende på den förförståelsen samt tolkningssättet¹⁷⁴ respektive intervjuare har. Resultatet bekräftar en hel del av forskningsresultaten jag redovisade under aktuell forskning och besvarade mina frågeställningar som jag ämnade få svar på.

8.2.1 Hur upplever eleverna att skolan tillgodoser deras behov av särskilt stöd eller stimulans?

Enligt den nya skollagens föreskrifter ska undervisningen utgå ifrån varje elevs förutsättningar och behov¹⁷⁵. Ändå upplever eleverna i min undersökning att stödet kan vara bristfälligt och leda till frustration eftersom de både väljer att avstå från att få särskilt stöd eller inte få den i den utsträckning de skulle behöva. Detta återspeglas även i Perssons¹⁷⁶ bok om specialpedagogik där han menar att specialpedagogiken och dess effekter kan bidra till en legitim exkludering vilket eleverna i min undersökning också upplever och agerar utifrån. Elevernas svar ger en bild om att undervisningen i deras skola inte fullt ut baseras på deras förutsättningar och behov, avsaknaden av den individuella undervisningen är tydlig. Haug¹⁷⁷ berörde problematiken för över tio år sedan men det är ett faktum att detta problem fortfarande upplevs av elever trots skolans goda intentioner om en skola för alla. Även elever som klarar målen anser att skolan inte riktigt ger dem den stimulansen som krävs för att behålla intresset för att nå ännu bättre resultat, vilket motsäger till exempel Saloviitas¹⁷⁸ påstående om att en skola för alla främjar alla elever, inte enbart elever i behov av särskilt stöd men även de som inte behöver särskilt stöd. Resultatet tyder också på att begåvade elever ofta inte uppmärksammas och inte får tillräcklig stimulans med risk att begåvningen går förlorad. Detta kan återkopplas till Wahlströms reflektioner om begåvade/särbegåvade elevers bemötande-problematik då hon menar att det finns en allmän uppfattning om att ”begåvade barn klarar sig alltid”¹⁷⁹.

8.2.2 På vilket sätt skiljer sig elevernas upplevelser av en skola för alla beroende på om de har behov av särskilt stöd eller inte?

Undersökningen visar att de flesta elevers självkänsla påverkas av att vara i behov av särskilt stöd. Detta leder inte endast till försämrad självkänsla utan även till en upplevd utanförskap från gruppen som helhet. Szönyi's forskning¹⁸⁰ framhäver att elever som har olika typer av inläsningssvårigheter jämför sig själva med elever utan sådana svårigheter vilket bidrar till en negativ självbildsutveckling.

Detta kan delvis påverkas av lärarens bristande förmåga att bemöta elever av olika förutsättningar och behov. Vissa undersökningar som till exempel Allodis¹⁸¹ ger stöd åt mitt antagande om att lärare också blir frustrerade av bristfälliga kunskaper om elevernas specifika behov av stöd - eller snarare frustrerade över att inte kunna tillgodose dessa behov. Även

¹⁷⁴ Ödman

¹⁷⁵ SFS 2010:800

¹⁷⁶ Persson, 103 – 107.

¹⁷⁷ Haug, 2000, 29 – 32.

¹⁷⁸ Saloviita, 9.

¹⁷⁹ Wahlström, 11.

¹⁸⁰ Szönyi

¹⁸¹ Allodi

Berhanu¹⁸² anser att behöriga och kompetenta lärare samt mindre klasstorlek skulle kunna bidra till bättre stöd åt alla elever.

Elever i behov av särskilt stöd upplever sin situation som stressande på grund av andra elevers goda prestationer och minst hälften av dessa elever upplever att de inte känner någon tillhörighet med resten av klassen. Detta kan påverkas av att läraren inte har tillräckligt med kunskaper eller erfarenheter att bemöta elever med olika förutsättningar och behov. Det kan tyda på att skolan inte riktigt är rustad för en klass med många elever som är i behov av särskilt stöd, där var och en kräver speciell uppmärksamhet. Det intressanta med elevernas svar var att den upplevda självkänslan till trots, bättre eller sämre, klandrar de inte andra elever för bemötandet utan hänvisar till att det är deras egna upplevelser. De negativa upplevelserna kan böttna i tidigare erfarenheter som påverkar elevernas nuvarande självkänsla.

8.2.3 Vad anser eleverna är viktiga faktorer för en skola för alla?

Eleverna i undersökningen anser att det är viktigt med en fungerande kommunikation mellan lärare och elever då en del elever upplever att lärare inte informerar andra lärare om deras problematik, eller tvärtom, eleven inte får information om viktiga saker. För att skolan ska upplevas som meningsfull är lärarnas professionella bemötande en viktig faktor enligt Bergqvist¹⁸³ men även skolans ansvar för ett samspel mellan skola och elev ligger till grund för ett gott gemenskap påstår bland andra Ahlberg¹⁸⁴, Wennergren¹⁸⁵ samt Persson¹⁸⁶. Elever utan behov av särskilt stöd är av åsikten att eleverna har ett eget ansvar på gymnasiet, samtidigt som de också anser att en fungerande kommunikation är viktig. Skillnaden i svaren tyder på att elever i behov av särskilt stöd känner sig delvis utsatta och beroende av skolans hjälp medan elever utan sådana behov kan koncentrera sig bättre på studierna.

8.2.4 På vilket sätt anser eleverna att deras skola är till för alla?

Alla elever utom en anser att deras skola är till för alla. Eleven som inte anser det baserar sitt uttalande på något som övriga elever inte resonerar om, det vill säga skolans ekonomi. Eleven anser att den dåliga ekonomin står i vägen för att alla elever ska få all hjälp de behöver. Denna elev är utifrån egna erfarenheter väl medveten om detta och svaret påverkas av att skolan inte alltid kunde bemöta elevens behov av stöd. Att de flesta eleverna anser sin skola vara en som motsvarar kriterierna för en skola för alla enligt den nya skollagen¹⁸⁷ kan bero på att de delvis är nöjda, men också på att de kanske inte mött motstånd eller vet vad de har för möjligheter utöver det de erbjuds idag.

8.2.5 Hur vill eleverna att en skola för alla ska vara?

Om eleverna själva fick bestämma hur deras skola skulle vara ville de flesta att den skulle innebära eget ansvar och respekt. Elevernas svar tyder mycket på att det är två av faktorerna de saknar idag eftersom många upplever att eleverna i allmänhet inte visar tillräcklig respekt för varandra. För att skolan ska uppfattas som meningsfull vill eleverna kunna ta eget ansvar,

¹⁸² Berhanu

¹⁸³ Bergqvist, 64.

¹⁸⁴ Ahlberg, 21.

¹⁸⁵ Wennergren

¹⁸⁶ Persson, 23.

¹⁸⁷ SOU 2010:800

vilket innebär god kommunikation, rättvisa och samspel. Bergqvist¹⁸⁸ hävdar att även detta är en viktig faktor i lärarens professionella bemötande.

8.2.6 Slutsatser - En skola för alla, på bekostnad av vissa?

Så var det då rubricerad fråga om en skola för alla sker på bekostnad av vissa? Elevernas svar i undersökningen tyder på, och bekräftar tidigare forskningsresultat, att dagens skola för alla har en del brister. Den uppfyller inte alla förväntningar och krav den har på sig. Däremot kan man påstå att vi inte ser resultatet förrän det är för sent. Om vi vet att vi hade talangfulla elever vi inte satsat tillräckligt på och som fått stå tillbaka för andra elevers skull. Vem ska vi då hjälpa, stödja, uppmuntra? Vi vill inte välja bort, utesluta. Vi vill finnas där för alla elever och deras utveckling och detta ska ske utan bekostnad av någon.

Frågan är angelägen och något alla lärare behöver fundera över och bemöta. Det måste finnas resurser, både mänskliga och ekonomiska, att ge möjligheter för att lärare får tillfälle att bemöta alla elever utifrån deras förutsättningar och behov. Jag tror inte att nuvarande skolmiljö med stora klasser ger det utrymme, men anser att viljan att bemöta alla elever på deras villkor finns hos alla som väljer läraryrket.

Frågan är inte om skolan ska vara till för alla utan hur vi ska göra för att våra elever upplever sig tillhöra en skola för alla? Specialpedagogiken ska inte vara något som lyfter bort en elev från sin klass så eleven känner sig annorlunda eller utpekad och därmed segregerad, stämplad eller avvikande. Jag önskar att samtliga lärare fick påbyggnadsutbildning inom specialpedagogik och att ordinarie lärarutbildning utökade kursen för att kunna lära sig ännu mer och bli ännu bättre på att möta elever i behov av särskilt stöd. Är inte detta möjligt behöver rektor på varje skola tillse att lärare får stöd i sin undervisning, speciellt när det skapas stora klasser på 32 elever varav hälften är i behov av särskilda stödinsatser. Som Haug¹⁸⁹ också påpekar så kommer elever med behov av särskilt stöd att finnas även i framtiden och det kräver skolans respektfulla förhållningssätt och anpassning. Det kräver också resurser och speciella kunskaper.

8.3 Förslag på vidare forskning

Det pratas om en skola för alla, ändå forskas det mest om diagnoser och avvikelser, eller barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Vi strävar efter inkludering, medan skolan och även forskningen exkluderar elever, i detta fall elever utan behov av särskilt stöd.

Jag har inte funnit studier som jämför elever med behov av särskilt stöd med elever utan behov av särskilt stöd. Därmed vet vi för lite om skillnader i deras uppfattningar och upplevelser av olika skolfenomen. Eftersom jag i min studie har kommit fram till att dessa upplevelser skiljer sig en del vore det synnerligen intressant att undersöka om det stämmer i alla skolformer. Det är inte enbart skillnaderna som är intressanta att undersöka utan även sättet att bemöta dessa för att få tillgång till välfungerande metoder och forum för kunskapsutbyte.

Detta vore till stor nytta i allmänpedagogisk forskning men framför allt för lärare som vill förverkliga en skola för alla utan att det sker på bekostnad av vissa.

¹⁸⁸ Bergqvist, 234.

¹⁸⁹ Haug, 2000, 62.

Referenser

- Ahlberg, Ann. *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Ahlberg, Ann. *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 15. Göteborgs universitet. Göteborg : Göteborgs universitet, 1999.
- Andersson, Birgitta och Thorsson, Lena. *Därför inkludering*. Specialpedagogiska Institutet, Härnösand: Specialpedagogiska Institutet, 2007.
- Asmervik, Sverre; Ogden, Terje och Rygvold, Anna-Lise (red). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Bergquist, Siv. *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber AB, 2003.
- Descombe, Martyn. *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Berhanu, Girma. Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges, and Prospects. *International Journal of Special Education*. Vol 26.No2/2011. 2001. <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2011&v=26&n=2> (Hämtad 2012-03-16)
- Blossing, Ulf. *Vad blev det av en skola för alla* www.blossing.blogspot.se/2012/02/vad-blev-det-av-en-skola-for-alla.html 2012. (Hämtad 2012-03-25)
- Descombe, Martyn. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Egelund, Niels; Haug, Peder och Persson, Bengt. *Inkluderande pedagogik i Skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB, 2006.
- Fredriksson, Ulf. Utbildning för alla. För alla? Bakgrund, problem, utmaningar. *Globala studier: Nr 24:2005*. Malmö: Syd Förlag, 2005.
- Gadler, Ulla. *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Akademisk avhandling Nr 51/2011. ISBN: [9789186491819](https://doi.org/10.1007/978-91-8649181-9). Li Linköping: Linköpings Universitet, 2011.
- Gardner, Howard. *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books, 1994.
- Haug, Peder. *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution, 1998. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-04-18)
- Haug, Peder. Bryt etablerade föreställningar. *Pedagogiska magasinet*, nr. 2 (2000): 29-33.
- Hellsten, Jan Olof och Pérez Prieto, Héctor. *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket, 1998.

- Hjärne, Eva och Säljö, Roger. *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts, 2008.
- Konventionen för barnets rättigheter. Stockholm: Regeringskansliet, 2006.
<http://www.oru.se/PageFiles/34960/UD-barnkonventionen.pdf> (Hämtad 2012-04-02)
- Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Lgr 80. *Förordning (1980:64) om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan*.
www.notissum.se/rnp/sls/lag/19800064.HTM (hämtad 2012-03-20)
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2006.
<http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-04-18)
- Lindstrand, Peg och Brodin, Jane. En skola för alla! Om barns och ungdomars rätt till delaktighet. *Socialmedicinskt tidskrift nr 3*, 2007.
<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/viewFile/634/454>
(Hämtad 2012-03-20)
- Matson, Inga-Lill. En skola för eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål. *Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 39*. Lärarhögskolan i Stockholm, 2007. <http://lhs.se/iol/publikationer/> (Hämtad 2012-03-15)
- Molin, Martin. Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan. Linköping: Linköpings Universitet, 2004.
- Nilholm, Claes. *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2006. <http://www.skolutveckling.se> (Hämtad 2012-03-19)
- Nilholm, Claes. *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Nyberg, Rainer. *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar – med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Patel, Runa och Tebelius, Ulla. (red). *Grundbok I forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur, 1987.
- Patel, Runa. & Davidsson, Bo. *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Persson, Roland S. *Annorlunda land. Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1997.
- Persson, Bengt. *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB, 2008.

Saloviita, Timo. *En skola öppen för alla – elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa: Lärums förlag, 2003.

SFS 1967:940. *Lagen om omsorgen om utvecklingsstörda. Omsorgslagen*. Stockholm: Regeringskansliet

SFS 2010:800. *Skollag*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010-800 (Hämtad 2012-02-30)

Skolverket. *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket, 1998.

Skolverket. *Likvärdighet i en skola för alla – Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm. Fritzes, 2003.

Skolverket. *En skola för alla – Om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Liber Distribution, 2000. <http://skolverket.se> (Hämtad 2012-02-10)

Skolverket. *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. 2005. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-03-15)

Skolverket. *Kvalitet inom IV – hela skolans ansvar*, Stockholm, 2007.
http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1882. (Hämtad 2012-02-25)

Skolverket. *Mer om - Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*. Juridisk vägledning, granskad 2012 februari, 2012. <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2012-04-28)

SOU 1961:30. *Grundskolan*. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning VI. Stockholm, 1961.

SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeck-Kommittén. www.regeringen.se (Hämtad 2012-02-20)

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

Svenska Unescorådet. *Salamancadeklarationen och Salamanca + 5*, 2001.

Stockholm: Utbildningsdepartementet.
<http://www.unesco.se/shared/document/skrifter/Salamancadeklarationen%20och%20Salamanca+5%20Nr%201-2001.pdf> (Hämtad 2012-04-19)

Szönyi, Kristina. *Särskola som möjlighet och begränsning – Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Akademisk avhandling. Specialpedagogiska institutet. Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet, 2005.

- Tideman, Magnus.(red). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund:Studentlitteratur, 2007.
- Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth, Jacobsson, Katharina. *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*.Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö:Malmö Högskola, 2004.
- Treffert, Darold. *Extraordinary People:Understanding Savant Syndrome*.(Updated version).London:Ballantine Books, 2006.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, 2011.
http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf (Hämtad 2012-04-13)
- Wahlström, Gunilla. *Begåvade barn i skolan – Duglighetens dilemma?* Stockholm:Liber Utbildning AB, 1995.
- Wennergren Ann-Christin. *Dialogkompetens i skolans vardag – En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för pedagogik och lärande, 2007. <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/index.shtml> (Hämtad 2011-12-10)
- Westling Allodi, Mara. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av spec.pedagogisk verksamhet i en svensk kommun*. IOL/Forskning nr 27. II. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27 Stockholm: Lärarhögskolan, 2005.
- Widerberg, Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*.Lund:Studentlitteratur, 2002.
- Zackari, Gunilla och Modigh, Fredrik.*Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i Skolan*. Stockholm:Regeringskansliet, 2002
- Ödman, Per-Johan. *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm:Nordstedts Akademiska förlag, 2007.

Bilagor

Bilaga nr 1

Information till dig som är vårdnadshavare

Enkät samt intervju som genomförs i din sons/dotters klass

Hej!

Jag heter Eva Hildeblom Darrell och är lärarkandidat på XXXXXX-skolans XXXXXsprogram. Som en del av mitt examensarbete genomför jag en enkät samt intervjuer i klass XXX där ert barn går. Temat för arbetet är ”En skola för alla” och handlar om att skolan är till för alla barn och ungdomar på lika villkor. Enligt skollagen ska detta ske utifrån varje individs egna förutsättningar.

Jag har vid min tidigare VFU (praktik) informerat eleverna om mitt examensarbete och tar upp det på nytt vid kommande lektionstillfälle. Jag har också förankrat undersökningens syfte hos skolledningen samt klassmentorn.

Undersökningen består av två delar. Inledningsvis görs en kort enkät med frågor som rör undervisningen och det eventuella särskilda stöd som eleven har tillgång till. I samband med enkäten ställs en fråga om eleven kan tänka sig att delta i en muntlig intervju.

Åtta till tio slumpvis valda elever kommer att intervjuas och varje tillfrågad elev kan välja att avstå eller delta.

Intervjun tar ca 30 minuter och görs under skoltid i överenskommelse med elev samt ordinarie lärare. Intervjuerna genomförs under de närmaste veckorna.

Intervjuerna bandas och när materialet renskrivits raderas inspelningen.

Jag tar hänsyn till etiska aspekter med respekt för elevens integritet och behandlar allt material konfidentiellt. Alla uppgifter avidentifieras så att varken elev, skola eller kommun kan identifieras. Jag använder fiktiva namn på både elev och studieort.

Har du frågor är du varmt välkommen att ställa dem till mig!

Du når mig på min e-postadress: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Mina handledare vid Högskolan i Halmstad är

Ewa Wictor

Fil. Mag. i pedagogik, Universitetsadjunkt

Sektionen för lärarutbildning

Högskolan i Halmstad

Vänligen

Eva Hildeblom Darrell

Monica Eklund

Lektor i utbildningsvetenskap

Sektionen för lärarutbildning

Högskolan i Halmstad

Enkät om en skola för alla

Ringa in ditt svar så här

JA

1. Har du någon form av särskilt stöd idag? T.ex. stöd från specialpedagog, läs- och/eller skrivhjälp, studielitteratur på CD osv.

JA

NEJ

2.

a Om du har svarat JA, gå till fråga 3.

b Om du har svarat NEJ:

Skulle du behöva stöd men vill inte be om det?

JA

NEJ

3. Tror du att du kan nå målen i dina kurser oavsett om du har stöd eller ej?

JA

NEJ

4. Upplever du att skolan stöttar dig utifrån dina egna förutsättningar och behov?

JA

NEJ

Tack för din medverkan!

Bilaga nr 3

Jag kan tänka mig att delta i en intervju

Namn:

Jag har någon form av särskilt stöd: JA NEJ

Telefonnummer (för att jag ska kunna kontakta dig)

Tack på förhand!

Eva Hildeblom Darrell

Bilaga nr 4

Stödfrågor till intervju

- 1 Hur skulle du beskriva vad en skola för alla är för dig?
 - 2 Hur upplever du att skolan tillgodoser dina och alla elevers behov av särskilt stöd eller stimulans?
 - 3 Vad anser du är viktig och måste finnas i ”en skola för alla”
 - 4 Hur skulle skolan vara om du fick bestämma?
 - 5 Anser du att din skola är till för alla?
-
- 6 Har du någon form av särskilt stöd idag?
 - 7 Om ja, vad får du hjälp med?
 - 8 Vem har bestämt att du ska få stöd - skolan, spec. pedagog, mentor föräldrar, du själv?
 - 9 Deltog du aktivt i diskussioner kring utformningen av stödet?
 - 10 På vilket sätt upplever du att stödet hjälper dig i ditt skolarbete?
 - 11 Önskar du förändra något, i så fall hur?
 - 12 Om du inte har särskilt stöd idag: anser du att du skulle behöva det?
 - 13 Hur ska hjälpen i så fall utformas för att på bästa sätt främja din skolgång?
 - 14 Hur upplever du att du kan uppnå målen i din klass som består av så många elever, alla med sina specifika förutsättningar?
 - 15 Saknas det något, i så fall vad?
 - 16 Vad fungerar bra och vad fungerar mindre bra/dåligt för dig i studiesammanhang, i din klass?
 - 17 Hur ser du på ditt lärande och dina möjligheter att utvecklas i den takt du önskar dig?
 - 18 Vad kan skolan göra för att förbättra stödet för alla elever?
 - 19 Vad är det som gör att du trivs/inte trivs i din skola/din klass?
 - 20 Vad önskar du var bättre i skolan?
 - 21 Är det något du vill tillägga?

Tack för att du ställde upp!

