



# Skolledares tolkning av begreppet inkludering

En diskursanalytisk studie av intervjuer med fyra skolledare

---

School administrators' interpretation of inclusion  
A discourse analytical study of interviews with four school administrators

---

Niklas Bergmark

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Specialpedagogik C-kurs

---

Grundnivå/15 hp

---

Handledare: Carin Roos

---

Examinator: Karin Bengtsson

---

Datum: 2017-06-21

---

# Abstract

The object of this study is to examine and analyze which discourses concerning inclusion become apparent when school administrators speak of the concept. Fairclough critical discourse analysis was used, from a social constructionist premise on four transcribed interviews with school administrators.

In conclusion, six discourses became apparent about inclusion. These included a community discourse, a diagnostic discourse, a dialogical discourse, an expertise oriented discourse, an individualization discourse and an ability discourse. Inclusion was described in varying ways, which corresponds well with current research. The discourses where language use least corresponded with research about inclusion was the diagnostic discourse and the ability discourse, wherein the child is easily portrayed as the carrier of the problem.

## Keywords

Inclusion, school administrator, discourse, critical discourse analysis, Fairclough.

# Sammanfattning

Syftet med den här studien är att undersöka och analysera vilka diskurser om inkludering som blir synliga i skolledares tal om begreppet. Från en socialkonstruktionistisk utgångspunkt användes Faircloughs kritiska diskursanalys på en text bestående av fyra transkriberade intervjuer med skolledare.

Sammanfattningsvis har studien sett sex diskurser om inkludering framträda. Dessa var en gemenskapsdiskurs, en diagnostisk diskurs, en dialogisk diskurs, en expertisinriktad diskurs, en individualiseringsdiskurs och en förmågediskurs. Inkluderingen beskrevs på skiftande sätt, vilket stämmer väl överens med skiftande definitioner även inom forskningen. De diskurser inom vilka språkanvändandet minst stämmer överens med forskning om inkludering var den diagnostiska diskursen och förmågediskursen, där det lätt blir att barnet sätts som bärare av problemet.

## Nyckelord

Inkludering, skolledare, diskurs, kritisk diskursanalys, Fairclough.

# Innehållsförteckning

<b>Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>2</b>
Frågeställningar .....	2
<b>Forsknings- och litteraturgenomgång</b> .....	<b>3</b>
<b>Inkludering</b> .....	<b>3</b>
En historisk tillbakablick .....	3
Definition .....	3
Elever i behov av särskilt stöd och inkludering .....	4
<b>Skolledare</b> .....	<b>5</b>
Vad är en skolledare? .....	5
Skolledarens uppdrag .....	5
Skolledare och inkludering .....	6
<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>8</b>
Socialkonstruktionismen.....	8
<b>Diskursanalys</b> .....	<b>8</b>
Diskursbegreppet.....	9
Diskursteori.....	9
Faircloughs kritiska diskursanalys .....	10
<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
<b>Metodval</b> .....	<b>11</b>
Kvalitativ ansats .....	11
Halvstrukturerad intervju .....	11
<b>Diskursanalys</b> .....	<b>12</b>
Faircloughs kritiska diskursanalys .....	12
Diskursiv praktik.....	13
Text .....	13
Social praktik.....	13
<b>Urval</b> .....	<b>13</b>
<b>Genomförande</b> .....	<b>14</b>
<b>Forskningsetiska principer</b> .....	<b>14</b>
Informationskravet .....	15
Samtyckeskravet .....	15
Konfidentialitetskravet .....	15
Nyttjandekravet.....	15
<b>Tillförlitlighet och giltighet</b> .....	<b>16</b>
Tillförlitlighet .....	16
Giltighet .....	16
<b>Resultat och analys</b> .....	<b>17</b>
<b>Intervju 1</b> .....	<b>17</b>
Diskursiv praktik.....	17
Text .....	18
Social praktik.....	19

<b>Intervju 2 .....</b>	<b>19</b>
Diskursiv praktik.....	19
Text .....	20
Social praktik.....	20
<b>Intervju 3 .....</b>	<b>21</b>
Diskursiv praktik.....	21
Text .....	22
Social praktik.....	22
<b>Intervju 4 .....</b>	<b>23</b>
Diskursiv praktik.....	23
Text .....	24
Social praktik.....	24
<b>Sammanfattning av intervjuanalyserna .....</b>	<b>25</b>
Gemenskapsdiskurs .....	26
Diagnostisk diskurs .....	26
Dialogisk diskurs .....	27
Expertisinriktad diskurs.....	28
Individualiseringsdiskurs.....	30
Förmågeinriktad diskurs .....	31
En inkluderande diskurs?.....	32
<b><i>Diskussion</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>Resultatdiskussion</b> .....	<b>34</b>
<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>35</b>
<b>Vidare forskning</b> .....	<b>37</b>
<b><i>Referenser</i> .....</b>	<b>38</b>
<b><i>Bilagor</i>.....</b>	<b><i>i</i></b>
<b>Bilaga1: Missivbrev</b> .....	<b><i>i</i></b>
<b>Bilaga2: Intervjuguide</b> .....	<b><i>ii</i></b>

## Bakgrund

Under mina yrkesverksamma år har jag stött på många olika sätt att fundera på och arbeta kring inkludering. Det förefaller ofta finnas ett lågt samförstånd kring begreppets betydelser och därför många tolkningar av hur man ska eftersträva det. Jag vill utföra den här undersökningen eftersom jag ställer mig frågande till hur det kan finnas så många olika sätt att arbeta kring begreppet inkludering på olika skolor. Vad betyder begreppet? Hur ska arbetet med inkludering fungera på en skola? Hur kommer det sig att arbetet kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd genomförs olika på olika skolor. Även själva tolkningen av begreppet inkludering verkar variera. Därför har jag valt att skriva denna uppsats som en del av min utbildning i ämnet specialpedagogik vid Karlstads universitet.

Skollagen (2010) säger att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning och denna ska vara likvärdig och utgå från alla människors lika värde, vilket ger alla rätt till likvärdig utbildning oavsett geografisk hemvist, sociala eller ekonomiska förhållanden. År 2014 gav Skolverket ut sina *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* som tagit stöd i skollagens författningar. Där skriver de att skolan ska ge alla elever vad de behöver, i form av ledning och stimulans, för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Där belyses också vikten av att, innan man sätter in en stödsats till en elev, först ser över organisationen kring eleven för att se om förändringar runt omkring eleven kan skapa de bästa förutsättningarna för elevens stöd.

Inkludering har under en ganska lång tid varit ett viktigt begrepp i Sveriges skolpolitik och i våra läroplaner (Nilholm, 2006). Nilholm skriver vidare att termen inkludering kom att ersätta begreppet integrering strax efter införandet av begreppet inkludering. Vidare ledde det till att man valde att använda *elever i behov av särskilt stöd* istället för *elever med behov av särskilt stöd*. I och med detta flyttades fokus från eleven till skolan. Med inkludering menas mycket kortfattat att alla elever bör vara delaktiga i skolans vanliga miljöer (Nilholm, 2006).

Ledarskap är en av de främsta framgångsfaktorerna för en skola (Allen, Grigsby, Peters, 2015). De skriver vidare att rektorns ledarskap påverkar många delar av skolan, från lärares trivsel till elevers resultat. Skollagen (2010) beskriver skolledarens roll som pedagogisk ledare för skolan och dessutom som chef för all personal. Skolledaren har det övergripande pedagogiska ansvaret för en elev och det är skolledarens ansvar att se till att elever som riskerar att inte nå målen utreds och kartläggs. Skolledaren har mandat att skapa en likvärdig utbildning för elever i behov av särskilt stöd och ska även organisera specialpedagogiska insatser på skolan. Därför vill jag rikta undersökningen till att ta reda på hur skolledare definierar inkludering.

Skollagen (2010) stipulerar att skolledaren på varje skola ska leda och samordna det pedagogiska arbetet. Det är skolledarens ansvar att utbildningen utvecklas och det är skolledaren som ansvarar för skolans inre organisation. Läroplanen för grundskolan stipulerar att det är skolledaren som har det pedagogiska huvudansvaret för skolan (Skolverket, 2011). Tillsammans ska skolledarens vision och pedagogernas ansvar skapa de bästa förutsättningarna för eleverna på skolans utveckling. Det är rektors uppgift att se till att skolans utvecklas på ett sätt så att alla elevers förutsättningar att nå läroplanens mål är de så bra som möjligt. Skolledaren ska verka för att organisationen utvecklas och har samsyn och samarbetar kring det pedagogiska

arbetet (Jakobsson & Lundgren, 2013). Skolledaren behöver alltså ta ett ansvar för undervisningens kvalitet för att skolans ska fungera på ett bra sätt (Thörnsén, 2009) samt utveckla och leda sin verksamhet. Thörnsén skriver vidare att skolledarens etiska roll bör sätta eleven i centrum och arbeta för att denna på bästa sätt gynnas.

Eftersom det visats att elevers lärande och välbefinnande är tätt kopplat till hur deras skolmiljö ser ut (Hjörne & Säljö, 2008) är det av stor vikt att sätta elevens behov i första rummet. Då inkluderingens grund vilar på just detta (Nilholm & Göransson, 2013) kan det finnas risker att elever bemöts olika och får olika stöd beroende på skolledarens syn på inkludering. Nilholm och Göransson skriver vidare att det finns en brist på studier som visar vilka sätt som är effektiva att arbeta på för att bli en inkluderande skola och att det saknas en tydlighet i styrdokumentet. Vidare, att allt arbete för att skapa en mer inkluderande skola görs utifrån egna utgångspunkter och att man därför riskerar att avfärda delar av forskningen, vilket kan leda till att arbete kring eleven och inkludering fungerar olika på olika skolor. Alltså att olika elever inte alltid kan räkna med samma stöd. Jag har själv i samtal med både skolledare och lärare, som samtalar om sin skolas syn på inkludering förstått att det verkar finnas väldigt många olika tolkningar av begreppet. Men då jag inte genomfört en sådan undersökning på ett överhuvudtaget strukturerat sätt kan jag ännu inte dra några som helst relevanta slutsatser av sådana samtal. Men de har gjort mig mycket nyfiken på om det i grund och botten finns en klarhet i begreppets definition eller om det verkligen finns så många olika tolkningar som det verkar. Jag hoppas att, i och med undersökningen, få klarhet i om det finns en gemensam syn på inkludering mellan skolor eller om en sådan samsyn saknas.

## **Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka och analysera vilka diskurser om inkludering som blir synliga i skolledares tal om begreppet.

## **Frågeställningar**

För att fördjupa och tydligare beskriva syftet med studien har följande frågeställningar valts:

- Hur beskrivs inkludering av de intervjuade skolledarna?
- Vilka diskurser skapas och upprätthålls kring inkludering i dessa intervjuer med skolledare?
- Vilka konsekvenser kan dessa diskurser få för elever i behov av särskilt stöd vid de undersökta skolorna?

# Forsknings- och litteraturgenomgång

I denna del presenteras forskning och litteratur om inkludering och skolledare. Att redovisa tidigare litteratur och forskning är en viktig del av att skapa tydlighet och visa vad studiens författare har gjort för egen insats (Ejvegård, 2003).

## Inkludering

Inkludering som begrepp skapades för att skapa en förändring mot de dåvarande idéerna och begreppen i skolan skriver Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) i sin studie.

## En historisk tillbakablick

På flera sätt kan man säga att skolan gick till att vara en skola för alla i och med folkskolans inrättande i mitten av 1800-talet (Hjörne & Säljö, 2008). De skriver att innan dess var skolan inte öppen för en särskilt stor del av landets barn, utan det var snarare en skola för eliten. Men i och med folkskolan kom nya grupper av barn till skolan från samhällets alla skikt. Samtidigt ställdes andra grupper utanför den nya skolformen, speciellt de alltför fattiga och de funktionsnedsatta (Heimdahl Mattson, 2008). De fick istället tillgång till så kallade totala institutioner, där elever både gick i skola och samtidigt bodde. Det var sedan först i mitten av 1900-talet denna segregerade skolform började få högljudd kritik och sedan på 1970-talet växte begreppet *en skola för alla* sig starkt. I läroplanerna som kom efter det, 1980 (Lgr -80) och 1994 (Lpo -94) syntes begreppet tydligt, skriver Heimdahl Mattson (2008) vidare, och i den senare av dem belyses vikten att alla elever får undervisning anpassad efter dennes förutsättningar och behov. Under 1980-talet börjar en term växa fram i de anglosaxiska länderna; *inclusion*. Det var en reaktion på en upplevd urvattning av tidigare använda begrepp och att dessa kommit att till stor del betyda frågan om var man placerar elever med funktionsnedsättningar (Nilholm, 2013).

## Definition

Nilholm (2006) beskriver, i sin studie, inkludering som brytningen med tidigare fokus på elevens brister och svårigheter till att sätta fokus på skolan. Inkludering blev begreppet som skulle sätta eleven i fokus och låta denna vara delaktig i skolans miljö och inte exkluderas. Forskning visar att på många sätt kan man säga att begreppet skulle skapa ett skifte mot att se alla elevers olikheter som styrkor, inte vissa av dem som svagheter (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Nilholm förklarar vidare, i sin forskningsrapport (2006), att en viktig del i att tala om inkludering till skillnad från till exempel integrering är just att vi ska se till skolans mångfald, och därmed skapa en skola för alla istället för att, utan att se alla elever som en del av samma enhet och låta deras olikheter vara en resurs för utbildningen, bara sammanföra dem på samma plats. Samtidigt är det viktigt att förstå att, som Nilholm och Göransson (2013) i sin forskning visat att inkluderingsbegreppet gått igenom många faser och har ett flertal olika definitioner. Det, tillsammans med att det är det all undervisning ska sträva mot, har gjort att den allra mesta undervisningen numera beskrivs som inkluderande. Om begreppet blir för oprecist skapar detta subjektiva tolkningar om hur en inkluderande undervisning bör fungera. Forskning tyder på att det alltså är viktigt att alltid vara noggrann med att förklara vilken definition av inkludering man använder när man diskuterar begreppet och att man är införstådd med att det kan tolkas på flera olika sätt (Nilholm & Göransson, 2013). Men centralt för begreppet är som Haug (1998) talar om att alla har rätt att delta i skolans ordinarie verksamheter. Den sociala rättvisan är inkluderings kärna. Författaren menar att så länge skolan exkluderar elever och tar dem ur sin klass kan vi inte tala om att vi har inkludering. Samtidigt menar han



att det viktiga är att hitta den miljö som är bäst anpassad för barnet. Det är däremot också viktigt att man inte bara ska se till elevens fysiska placering i klassrummet utan till en social och lärandemässig inkludering (SOU 2014:06). I skriften skrivs vidare att skolor måste främja med arbetet i klassrummet så att alla elever däri erhåller en utbildning i vilken de är delaktiga och att undervisningen passar just dem. Samtidigt ska den sociala delen av inkludering inte skiljas från den didaktiska delen (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). De diskuterar vikten av att sammanfoga just den didaktiska och den sociala inkluderingen för att främja att det är verksamheten som ska verka inkluderande för eleven. Det är verksamheten som ska skapa förutsättningar för att elever både ska få möjligheter att lära och att få känna sig delaktiga i skolans verksamhet.

### **Elever i behov av särskilt stöd och inkludering**

Elever som inte lever upp till de förväntningar som ställs på dem av skolans regler kommer att marginaliseras (Hjörne & Säljö, 2008). Eleven kommer sedan att erhålla insatser för att *normaliseras*. De skriver vidare att dessa insatser ofta kan vara av en exkluderande natur. Castillo Rodriguez och Garro-Gil (2015) skriver i sin forskningsrapport att alla människor har behov av relationer för att utvecklas. Vidare att olika former av funktionsnedsättningar lätt tolkas som ett problem hos individen själv och att en yttre tolkning av denna funktionsnedsättning skapar relationer som bestämmer hur denna person kan passas in i sammanhang eller exkluderas från dem. Men för att främja alla individers behov, förespråkar de ett synsätt på inkludering som likställer alla elever, oavsett deras behov av särskilt stöd. På så sätt kan alla inkluderas i samma verksamhet och kan därmed ses som både unika och olika men med precis samma rättigheter. Allt särskilt stöd är individanpassat och det ska inte bara vara individen som anpassas för stödet. Forskning visar att man då även behöver se efter om själva lärmiljön behöver anpassas eller om det finns anpassningar där andra elever eller anställda på skolan behöver finnas med i (Castillo Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Men, finns alls inkludering med i skolans styrdokument? I skollagen (2010) kan man läsa:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.(SFS 2010:800)

Även om själva ordet inkludering inte återfinns i texten kan man märka att det finns med flera delar av de olika definitioner som finns för inkludering påpekar Nilholm & Göransson (2013) i sin studie. Elever ska inte bara erhålla kunskap i skolan, utan de även ska ges möjlighet att utvecklas och växa och vara en aktiv del av skolans sociala gemenskap. Skolans roll är att hitta elevens förutsättningar för utveckling och stimulera denne i dennes lärande i största möjliga utsträckning (Skolverket, 2014). I sin rapport för 2015 skriver Skolverket att ett inkluderande arbetssätt är eftersträvansvärt, då det finns tydliga och stora vinningar med det i arbetet med både extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2015). Samtidigt kan man vidare läsa i Skollagen (2010):

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt

eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till. (SFS 2010:800)

Men forskning visar att, om man ska ha ett inkluderande arbetssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd är det viktigt att sträva efter att undvika att kategorisera dessa elever för att på så sätt undvika negativa stämplat som går emot det inkluderande arbetssättet (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Samma studie visar även att två av de tre vanligaste formerna av särskilt stöd sker utanför klassrummet, i en mindre grupp eller tillsammans med en speciallärare. Vidare skriver de att kommunerna har flera speciella undervisningsgrupper där elever spenderar mer än 50 % av sin tid, vilket går ifrån de uppsatta målen för ett inkluderande arbetssätt. De drar slutligen slutsatsen att Sveriges utbildningspolicy, vid tiden för deras studie, inte är lika inkluderande som hävdas samt att det är svårt att ta tillvara på olikheter som styrkor.

## **Skolledare**

Nedan följer information och forskning om, för studien, relevanta delar av vad en skolledare är och har för uppgifter.

### **Vad är en skolledare?**

I Skollagen (2010) anges det att det pedagogiska arbetet på en skola ska ledas av en rektor. Denne ska även samordna detta pedagogiska arbete och arbeta för att utbildningen utvecklas. Vidare står det att rektorn ska benämnas just rektor och ingen annan än rektor får benämnas så. Det är alltså rektor som är skolans ledare med ansvar för dess verksamhet och fattar beslut och har ansvar för allt som framgår som skolans ansvarsområde av antingen skollagen eller andra författningar. En skolledare har ett utmanande jobb, skriver Cobb (2015) i sin forskningsrapport. Cobb skriver att deras uppgifter innehåller att skapa en miljö med samarbete och hjälpsamhet både för undervisning och delat ansvar. Vidare skrivs det att de inte bara har ansvar för att anställa personal, utan även stötta lärare i sin pedagogiska utveckling samt att ge feedback till sin personal.

### **Skolledarens uppdrag**

Skollagen ger inte bara rektor rätten att leda skolans utbildning och utvecklas, utan sätter det även som en skyldighet. I Skollagen (2010) kan man läsa:

Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor.

Rektor är alltså den som leder skolan. Men vidare att kan man läsa att rektor har ytterligare ansvar:

Rektorn och förskolechefen beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov.

Nilholm (2006) betonar, i sin studie, vikten av ledarskapet i skolan och talar om vikten av skolledarens vision och att det finns en övergripande policy på skolan för hur man verkar i arbete med barn i behov av särskilt stöd. Rollen rektor spelar för att skapa en välorganiserad skolverksamhet är avgörande. Det är utifrån deras ledarskap som skolans anställda får sitt mål för elevernas lärande och sin egen undervisning (Skolverket, 2015). Skolledare är inte längre regelskapare och tillämpare utan är numera en person med stort ansvar och höga krav på sig

kring elever rättigheter och utbildning, god arbetsmiljö, ekonomiskt ansvar med mera (Rapp, 2006). Trots det skriver han att rektorer har en mycket begränsad tid för det pedagogiska ledarskapet, något han får medhåll ifrån Skolinspektionen (2010). De påpekar att en av skolledarens uppgifter är att ta ansvar för att de elever som behöver stöd får det. Därför behövs det mer tid i skolledarens arbetsdag att ha möjlighet till detta, till exempel att följa upp åtgärder och vidta åtgärder där så behövs för att utveckla skolans undervisning.

I sin forskningsrapport kommer Cobb (2015) fram till att skolledare tar på sig upp till sju olika roller för att kunna sköta alla sina uppgifter, som att administrativt leda, stötta samarbete i kollegiet samt att skapa ett inkluderande arbetssätt samt skapa föräldraengagemang. Dessa roller listar Cobb vidare som: visionär, partner, coach, konflikthanterare, tolk och organisatör.

### **Skolledare och inkludering**

Inkluderande arbetssätt är starkast där skolledningen skapat en miljö där skolan delar samma mål och vision och därmed tillsammans arbetar mot det (Lindqvist & Nilholm, 2013). De skriver vidare att då det är rektors uppgift och plikt att se till att åtgärdsprogram upprättas kring en elev i behov av särskilt stöd kan man se en stark koppling mellan lärares villighet att inkludera elever och skolledningens arbete med att skapa en inkluderande skolmiljö. Forskning har visat att skolledare är mycket viktiga för hur specialpedagogiskt stöd utformas, skriver Heimdahl-Mattson och Malmgren-Hansen (2009) i sin studie. De skriver vidare att skolledningen är av stor vikt för att motverka ett exkluderande arbetssätt. Skolledaren är starkt tongivande i att skapa skolans syn på jämlikhet och inkludering (Cobb, 2015). Cobb skriver vidare att skolledarens vision av det inkluderande arbetssättet och det heterogena klassrummet starkt påverkar lärarna på skolan. Samarbete mellan hela personalen är av yttersta vikt för att skapa lösningar på pedagogiska problem, vilket gör att skolledningen måste vara mycket kompetenta på att främja detta samarbete (Heimdahl-Mattson & Malmgren-Hansen, 2009). Vidare skriver de att skolledaren då måste vara insatta i specialpedagogernas roll och vikten av att all personal på skolan har en god insikt i specialpedagogiskt arbete. Skolledaren bör därför upprätthålla professionellt samarbete inom kollegiet för att skapa en gemensam vision för skolan. Om lärare och specialpedagoger har en fördjupad kunskap inom ett inkluderande arbetssätt kommer skolan stå mer redo att anpassa sig till och att implementera inkluderande arbetssätt. Samtidigt har rektor ytterst ansvar för alla elever på skolan och därför måste denne ha förmågan att kräva in och på ett relevant sätt bedöma de specialpedagogiska anledningarna till att personal på skolan anser att en elev är i behov av särskilt stöd, särskilt om personalen önskar placera elever i en exkluderande liten undervisningsgrupp (Heimdahl-Mattson & Malmgren-Hansen, 2009). Heimdahl-Mattson och Malmgren-Hansen skriver i sin forskningsrapport (2009) att antalet små undervisningsgrupper minskat, till del för att öka flexibiliteten i specialpedagogiska insatser. De skriver vidare att detta stämmer väl överens med forskning inom specialpedagogik då det minskar risken för stigmatiserande effekter man kan se i permanenta placeringar i mindre grupp. Däremot, skriver de vidare i sin rapport, har antalet elever i små grupper utanför skolan och därmed rektors ansvar och insyn ökat under samma period. Däremot är det fortfarande så att exkluderande lösningar är de vanligaste. Enligt forskning är den föredragna lösningen, från skolledare, för hur man ska stötta elever i behov av särskilt stöd är att låta eleven gå i sin vanliga klass men med stöd eller övervakning av en specialpedagog (Lindqvist & Nilholm, 2011). De skriver vidare att en av de minst önskade lösningarna är att låta eleven vara i en exkluderande liten grupp mer än 50 % av tiden. Det kan bero på att som Lindqvist och Nilholm (2011) skriver i sin studie, om hur rektorer förklarar

varför elever har problem i skolan; den vanligaste förklaringen är att eleven har individuella funktionsnedsättningar.

# Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet kommer de teoretiska utgångspunkterna för studien presenteras. Studien har diskursanalys som teoretisk utgångspunkt och kommer sedan även att använda denna som analysverktyg.

## Socialkonstruktionismen

Den metod vald för studien använder sig av en socialkonstruktionistisk grund. Socialkonstruktionismen. Grunden för denna är att hela verkligheten är en social konstruktion (Berger & Luckman, 1966). Berger och Luckman försöker författarna vidare redovisa för de sociala processer som skapar verkligheten. Dessutom är det inte bara så att människan som skapar verkligheten, utan även verkligheten eller samhället som skapar människan. De sätter upp de tre, av varandra beroende, processer som gör detta möjligt: *externalisering*, *objektivering* och *internalisering*. Genom de tre processerna bildas grunden för hur världen är beskaffad – ”society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product” (Berger & Luckman, 1966). Alltså blir det centralt för socialkonstruktionismen att vår kunskap om världen runt oss inte kan ses som en objektiv sanning. Vi måste hålla oss kritiska till allt vi uppfattar och tror oss kunna (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det är bara genom att skapa *kategorier* som verkligheten görs tillgänglig för oss. Vidare skriver de att all vår kunskap och hela vår världssyn vilar på våra kulturella och historiska bakgrunder – de sätt vi uppfattar den på är historiskt och kulturellt *kontingenta*. Den sociala världen runt oss är inte något vi på förhand vet något om, den bestäms inte av yttre förhållanden utan skapas socialt och diskursivt. Det är i sociala processer vi skapar kunskap om världen runt oss och dessa sociala processer skapar sanningar om vad som är rätt och fel. I sin tur leder det till att vi socialt skapar handlingar som kan vara både naturliga och otänkbara beroende på vår skapta världsbild. Alltså beror all vår förståelse av världen runt oss på de historiska och kulturella sammanhang vi existerar i (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

## Diskursanalys

Diskursanalysen är en teoretisk grund och ett analytiskt verktyg för att studera samhällsfenomen där just språket är det centrala (Bergström & Boréus, 2005). När man använder sig av diskursanalys som metod för analys av data är det viktigt att man inte gör det lösryckt från dess helhet. Diskursanalys bör ses som en gemensam helhet med både teori och metod (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att för att kunna använda diskursanalysen måste man använda de filosofiska grundtankarna som bygger upp metoden för analys av data i undersökningar. Man kan till viss del själv välja bland olika delar av det diskursanalytiska perspektivet, men man måste se till att vara väl bekant med de både teoretiska och metodologiska likheter och skillnader som finns inom diskursanalysen oavsett vilket specifikt angreppssätt man väljer. Grundtanken med en diskursanalys är att språket inte bara skildrar verkligheten utan faktiskt hjälper till att forma den. Där bygger diskursanalysen på den strukturalistiska språkfilosofin att vi får vårt tillträde till verkligheten genom just språket. Eftersom språket skapar vårt sätt att tänka och därmed handla kommer språket ha en stark makt över just vårt sätt att bilda uppfattningar om begrepp och företeelser. Alltså blir vår tolkning av ett begrepp skapande för detta begrepp (Bergström & Boréus, 2005). Målet inom diskursanalysen är att undersöka hur människor använder dessa diskurser för att beskriva både oss och världen i sociala möten och vilka konsekvenser de får (Winther Jørgensen & Philips, 2000). I diskursanalysen är målet inte att skapa en förståelse för diskursens inre och ta reda på vad som egentligen menas.

## Diskursbegreppet

Diskursbegreppet utgår från det socialkonstruktionistiska tankesättet att språket konstruerar vår uppfattning av verkligheten. En definition av diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Ordet innehåller idéer om att vi följer speciella mönster när vi talar och agerar inom olika sociala kontexter. På så sätt skapas olika sätt att tala inom olika kontexter. Alltså kan man säga att det inte är tillräckligt att tala om att språket återger verkligheten, det är snarare så att språket hjälper till att forma den. Eftersom språket skapar vårt sätt att tänka och därmed handla kommer språket ha en stark makt över just vårt sätt att bilda uppfattningar om begrepp och företeelser. Alltså blir vår tolkning av ett begrepp skapande för detta begrepp (Bergström & Boréus, 2005). Inom diskursanalysen försöker man alltså inte ta reda på vad människor menar eller hur något är beskaffat eftersom den socialkonstruktionistiska tanken är att den sanningen inte egentligen existerar. Den enda konstruktion som existerar är språket och dess representation av världen, alltså är språket och dess diskurser det enda vi kan studera (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att diskursernas roll är ytterst viktig, då utan dem skulle vi behöva förklara allting vi talar om, då all förståelse kommer från diskurserna och att förklara dem utan, från en diskurs, värderade ord inte är möjligt, då alla ord innehåller värderingar. Alltså kommer allt användande av språk att skapa eller återskapa diskurser.

## Diskursteori

Diskursteorins huvudtes är att sociala fenomen aldrig är fasta eller färdiga. Eftersom de alltid förändras kommer de hela tiden ske en strid om dess definitioner. Den striden kommer att ge sociala konsekvenser. Den uppgift diskursanalytikern då får är att skapa en entydighet för de studerade sociala fenomenen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskursanalytikern strävar efter att skapa entydighet och betydelse för *tecken* (ofta liktydigt med ord) genom att fixera dem i diskursen. De skriver vidare att det grundläggande verket för diskursteori *Hegemony and socialist strategy*, skrivet av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985) innehåller grunden för diskursteorin men då det är ett teoretiskt verk saknar de vissa av de redskap som behövs för diskursanalysen. Winther Jørgensen och Philips har sedan själva byggt vidare på Laclaus och Mouffes grund för att lägga till ett antal verktyg för att skapa en uppsättning redskap för textnära diskursanalys.

Laclau och Mouffe definierar ett antal begrepp och Winther Jørgensen och Philips (2000) fyller på med ytterligare några: En *diskurs* är när en betydelse fixeras inom en domän och alla tecken i den diskursen är dess *moment*. I en diskurs finns ett antal *nodalpunkter*, speciellt viktiga *tecken* från vilka andra tecken i diskursen får sin betydelse. Det *diskursiva fältet* är en samling av alla de olika betydelser tecken i den givna diskursen skulle kunna ha, men som inte är giltiga i den relevanta diskursen för att göra den entydig, och är därmed allt som diskursen utesluter. Men i diskursen existerar även *element*; tecken som ännu inte har fått sin mening. Däremot kommer alla moment kunna få ny mening och är egentligen eventuellt även eller istället element. *Artikulationer* är något som skapar en ny mening ges till ett element och därmed förändrar det och dessa kan därmed alltid förändra en diskurs. Alltså är diskursen i sig alltid tillfällig, den fixeras på ett bestämt sätt, men kan alltid förändras med tiden (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att det därför alltid sker en kamp mellan diskurser och vilken av dem som ska härska och vilken betydelse de olika tecknen alltså kommer att ha. För att göra detta vill forskaren finna på vilka diskurser artikulationen bygger och hur en artikulation kan omskapa en diskurs då den ändrar betydelsen i ett antal av dess tecken (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att man bör hitta nodalpunkter för en given diskurs för att

sedan jämföra dem när de används med en annan definition i en annan diskurs. Här finner man grunden till diskursanalysens uppgift; att visa på de processer där det sker en kamp om dessa nodalpunkter och tecken.

Men dessa diskursiva processer existerar inte bara i texter utan i hela det sociala fältet. Därför hänger Laclau och Mouffes diskursteori ihop med deras teori om det sociala fältet (Winther Jørgensen & Philips, 2000). De skriver vidare att den söker sammanföra strukturalismen/poststrukturalismen med marxismen. I deras teorier talar de om identiteter och där enskilda individer har flera identiteter och att dessa är föränderliga. En identitet är när man identifieras med en *subjektsform* i en diskurs och skapas genom att tecken sätts samman i en *ekvivalenskedja* som beskriver hur identiteten är och inte är. Bland dessa kan man hitta kollektiv identitet eller gruppbildning, där vissa identitetsmöjligheter hålls som viktiga medan andra hålls som oviktiga eller inte acceptabla. Gruppbildningen blir politisk i hur den utesluter sådana som inte identifieras med gruppen och samtidigt inte ser till de skillnader som kan finnas bland de som identifierats med gruppen; man gör alltså skillnad på ”vi” och ”dem”.

Kampen mellan diskurser pågår ständigt mellan diskurser som har olika definitioner på samma tecken. När detta sker kallas den kampen för *antagonism* och uppstår om identiteter inom olika diskurser hindrar varandra. Det är endast genom en *hegemonisk intervention* en antagonism kan upplösas. Då sker detta genom en artikulation genom att undertrycka andra möjligheter för identiteten (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Utifrån dessa teoretiska utgångspunkter kommer skolan att ses som en social konstruktion där olika diskurser kämpar med varandra om hegemoni. Denna studie kommer att använda dessa teoretiska utgångspunkter för att se vilka diskurser som kan hittas i en diskussion om elever i behov av särskilt stöd och begreppet inkludering i intervjuer med skolledare.

### **Faircloughs kritiska diskursanalys**

Den här studien kommer att använda sig av Faircloughs kritiska diskursanalys. Syftet med denna är att kombinera de sociala och politiska ramarna inom diskursteorin med en rent lingvistisk diskursanalys för att på så sätt belysa förändringsprocesser hos sociala och kulturella fenomen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare belyser de vikten för diskursanalytiker att diskursen som social praktik både *konstituerar* den sociala världen, men att den även *självkonstitueras* av andra sociala praktiker och både formar och speglar sociala strukturer och processer. Diskursen kommer att bidra till att skapa sociala identiteter, relationer och även kunskaps- och betydelsesystem. Fairclough (2010) skriver att begreppet diskurs inom den kritiska diskursanalysen bör användas med en snävare definition än inom mycket av annan diskursteori. Den bör här ses som liktydig med *språkanvändning* i en social praktik. När språket används är det en *kommunikativ händelse* med tre dimensioner: *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. Inom den kritiska diskursanalysen hävdas att diskurser har ideologiska effekter mellan olika grupper i samhället då diskurserna hela tiden formar och omformar relationerna mellan dessa olika grupper. Att hitta dessa ideologiska effekter och visa hur den diskursiva praktiken upprätthåller den sociala världen, är av stor vikt för den kritiska diskursanalysen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att när diskursen analyseras finns det två olika dimensioner man bör fokusera på: den kommunikativa händelsen – det enskilda fallet av språkbruk samt *diskursordningen* – summan av de diskurser och genrer som används inom en social institution eller en social domän.

## Metod

En studies metod är det sätt på vilket man införskaffar sig de data man ämnar studera samt hur man vetenskapligt behandlar den. Valet av metod måste vara anpassat studiens målsättning och stämma överens med de frågor studien söker besvara och det material som finns att tillgå. (Ejvegård, 2003). Metoden är det som ska leda forskaren i hur denne ska utföra studien samt handla under studien för att uppfylla kraven på vetenskaplighet (Hartman, 2004).

## Metodval

Då studien ämnade söka efter skolledares definition på och syn kring inkludering och betydelsen av detta valdes en metod som ger en djupare uppfattning om just detta i deras dagliga arbete. Därför valdes en kvalitativ ansats med en halvstrukturerad intervju som teknik samt diskursanalys för att analysera insamlad data till studien. Den kvalitativa ansatsen valdes då den strävar efter att finna någontings natur eller dess egenskaper (Hartman, 2004). Intervjuer valdes då dess styrka ligger i att ta reda på åsikter och uppfattningar (Ejvegård, 2003). Diskursanalys valdes eftersom då den försöker belysa och förklara språkliga diskurser hos sociala fenomen eller begrepp (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

## Kvalitativ ansats

Cohen, Manion och Morrison (2007) menar att den kvalitativa ansatsen lämpar sig för att finna mönster och teman hos respondenter vilket passar denna studie bra, då det är just dessa mönster om inkludering än som studien söker. För studien var det alltså givande att få in en stor mängd information från ett fåtal respondenter varför en kvalitativ ansats passat bäst för studien. Inom kvalitativ forskning kan man med ett fåtal respondenter få in både rika och detaljerade data. Kvalitativ forskning strävar efter att nå en djupare förståelse och att förstå människor och deras perspektiv på sin livsvärld (Kvale, 1997), vilket också lämpade sig för studien. Den kvalitativa ansatsen utgår ifrån hur vi kan förstå människors föreställningar om världen och olika företeelser i den och hur vi utför tolkningar av detta på ett vetenskapligt sätt (Hartman, 2004). Fokus ligger, i stort, på språk och interaktioner mellan människor och försöker i dessa förstå uppfattningar genom respondenternas ögon (Cohen, Manion och Morrison, 2007). Vi använder sedan detta för att göra respondenternas tolkningar och tänkande till vårt eget (Hartman, 2004). Vidare ges grundprinciperna för hur vi ska rättfärdiga vår tolkning av respondentens svar, något som han beskriver som det viktigaste när vi talar om metodteori. Däremot kan man inte rakt av använda hermeneutiken till detta då den är för allmän för det arbetet, varför man behöver en kvalitativ metod för att stötta detta. Jämfört med den kvantitativa ansatsen, är den kvalitativa ansatsen, som tidigare sagt, främst kopplad till tolkningar av ord, medan den kvantitativa mest kopplad till siffror och tolkandet av dessa (Bryman, 2001). Det gör att jämfört med kvantitativa metoder kan de kvalitativa ofta framstå som lite mindre vetenskapliga och mindre ordnade (Hartman, 2004). Däremot skriver han vidare att det på flera sätt är en illusion, så länge man inom sin studie noggrant följer metodteorin för att skapa en vetenskaplig och trovärdig studie.

## Halvstrukturerad intervju

Intervjuer är ett samtal mellan två personer, som namnet implicerar och ser samtalet som ett skapande av kunskap mellan två människor i ett utbyte (Kvale, 1997). I intervjun får både intervjuaren och respondenten en möjlighet att diskutera tolkningar av det studerade. Det blir alltså mer än bara ett samlande av data och blir därför ett mycket flexibelt verktyg för datainsamling. (Cohen, Manion och Morrison, 2007). De skriver vidare att man däremot inte



ska se intervjun som ett vanligt samtal. Den har ett specifikt ändamål, är frågebaserad och strävar efter så detaljerade svar som möjligt. Intervjun är ett planerat samtal med specifika ändamål och ofta frågor som förberetts innan intervjun. För att på så sätt ha direkt kontakt med respondenterna och kunna föra en dialog med de rektorer som intervjuats, används i denna studie intervjuer. Det görs för att fördelarna finns kring flexibilitet och möjligheten att tolka mer än bara respondenternas ord. Denna fördel beskrivs också i metodlitteraturen (Bell, 2002). För att få möjlighet att rikta samtalet mot studiens frågeställningar genomfördes intervjuerna halvstrukturerat. På så sätt gavs ramar att följa men gav även möjligheten att låta respondentens idéer och tankar styra samtalet (Bell, 2002). Inom den halvstrukturerade intervjun har intervjuaren ett antal intervjufrågor, men följderna ställs i kan variera beroende på hur intervjun artar sig. Intervjuaren kan vidare ställa följdfrågor och be om vidare förklaringar där så anses lämpligt (Bryman, 2001).

## Diskursanalys

Tidigare diskuterades de teoretiska delarna av diskursanalys. Där förklarades hur språket delas upp i olika mönster vi följer inom olika områden. Dessa kallas diskurser och analysen av dessa för diskursanalys (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det finns flera olika inriktningar av diskursanalysen som metod för analys av data, som alla delar stora delar av den teorin. I denna studie används Faircloughs kritiska diskursanalys som metod för analys av data. Studiens data är transkriberingen av de genomförda intervjuerna. Datamaterialet kommer att benämnas *texten*.

## Faircloughs kritiska diskursanalys

Faircloughs kritiska diskursanalys tillämpar en tredimensionell modell baserad på de tre dimensionerna hos en kommunikativ händelse. Textens egenskaper ska studeras. Den sociala praktiken till vilken den kommunikativa händelsen är kopplad till ska undersökas med inriktning på vilket förhållande den diskursiva praktiken har till diskursordningen och hur detta kommer påverka den sociala praktiken (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att analysen av den diskursiva praktiken ska fokusera på hur textförfattaren använder existerande diskurser för att skapa texten, samt hur mottagaren använder existerande diskurser i sin tolkning av texten. Det är genom den diskursiva praktiken texter både formas av och formar den sociala praktiken. Målet för den kritiska diskursanalysen blir alltså att studera och kartlägga hur språkbruket är kopplat eller förbundet till den sociala praktiken, med fokus på hur den diskursiva praktiken upprätthåller den sociala ordningen eller förändrar den. Winther Jørgensen och Philips skriver att man undersöker detta genom att studera den kommunikativa händelsen som en del av *diskursordningen*, där varje kommunikativ händelse är en social praktik då den antingen reproducerar eller omformar diskursordningen. Hur artikuleringar av diskurser inom eller mellan diskursordningar kallas *interdiskursivitet* och visar hur gränserna mellan dessa förändras. Eftersom ingen kommunikativ händelse sker utan koppling till någon tidigare, kommer man finna *intertextualitet* i texten. Intertextualitet är förhållandet mellan kommunikativa händelser, att alla ord kommer ha använts tidigare, och hur de bygger vidare på varandra och kan alltså ses som hur historia inverkat på texten och hur texten påverkar historien genom utveckling och förändring. Vidare beskrivs hur hegemonibegreppet kan användas för vidare analys av hur den diskursiva praktiken ingår i en större social praktik. Maktrelationen förändras ständigt då kampen mellan diskurser sker ständigt, men då hegemonin inom Faircloughs kritiska diskursanalys, inte ses endast som dominans utan även som en förhandlingsprocess blir hegemonin aldrig stabil utan skiftar alltid och är bara en gradfråga.

Den här studien kommer att studera de transkriberade intervjuerna som texter att analyseras med hjälp av den tredimensionella modellen i Faircloughs kritiska diskursanalys med stöd av Winther Jørgensen och Philips tillägg till analysen.

### **Diskursiv praktik**

I analysen av den diskursiva praktiken försöker man analysera hur texten är producerad och hur den konsumeras (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Här analyserar man också hur den som den som skapat texten har använt redan existerande diskurser (intertextualitet och interdiskursivitet) samt hur texten bundits samman med andra texter genom att använda element från dessa (*intertextuella kedjor*). I denna studie strävas efter att finna vilka diskurser skolledare utgår ifrån när begreppet inkludering diskuteras, för att se hur dessa diskurser påverkar synen på inkludering i skolans arbete med ett inkluderande arbetssätt.

### **Text**

Häri fokuseras på textens språkliga drag. Texten för denna studie består av transkriberingar av de fyra genomförda intervjuerna. Winther Jørgensen och Philips (2000) skriver att om man detaljerat analyserar egenskaperna i texten kan man få en uppfattning om på vilket sätt diskurserna förverkligas i texten. Främst kommer två grammatiska element att användas i analysen av studiens texter: *transivitet* och *modalitet*. Transiviteten visar på hur och om händelser och processer binds samman med subjekt och objekt. Genom att analysera användandet av *passiveringar* och *nominaliseringar* kan man studera hur subjektet (agenten) används i texten för att ges eller fråntas till exempel ansvar. Transiviteten studeras i denna studie för att se var de deltagande skolledarna lägger ansvar för arbete med inkludering samt grunden till behovet av inkludering och behov av särskilt stöd. Modaliteten visar på hur stort instämmande (*affinitet*) textförfattaren ger uttryck för. Modaliteten kommer att ha konsekvenser för både de sociala relationerna och kunskaps- och betydelsesystemet i diskursen. Genom studien av modalitet vill man få en bild av hur texten som helhet använder affinitet. För den här studien är modaliteten viktig för att bilda en uppfattning om i vilken utsträckning de deltagande skolledarna förbinder sig till sina uttalanden.

### **Social praktik**

I analysen av den sociala praktiken ska de två tidigare delar av den tredimensionella modellen placeras i förhållande till denna, den yttersta. Relationen mellan den diskursiva praktiken och diskursordningen den ingår i ska klargöras genom att påvisa vilka diskurser som ingår i diskursordningen. Dessutom ska de sociala och kulturella relationer som skapar ramen för den diskursiva praktiken kartläggas (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Vidare skriver de att det är just i förhållandet mellan den diskursiva praktiken och den sociala praktiken man finner de viktigaste slutledningarna. Det är i förhållandet mellan dessa man kan hitta vilka ideologiska konsekvenser den analyserade texter bidrar till. I denna studie kommer diskurserna i diskursordningen studeras för att se hur de, och den eventuella antagonismen mellan dem, påverkar vilka identiteter och sociala relationer som skapas av detta.

### **Urval**

Ett lämpligt urval av respondenter är avgörande för en studies resultat i en studie med kvalitativ metod. Ett felaktigt urval kan göra att studiens resultat blir fullständigt missvisande och därmed värdelös för studiens syfte (Holme & Solvang, 1997). I denna studie var det av vikt att respondenterna hade erfarenhet att jobba som skolledare på en skola där man arbetade med, eller strävade att arbeta med, ett inkluderande arbetssätt. Då urvalet av respondenter är

avgörande för att få ett tillförlitligt resultat användes ett strategiskt urval. Därmed hade, i förväg, ett antal variabler av betydelse för studien valts ut. Skolledarna skulle ha pedagogiskt ansvar för hela eller delar en grundskola, alltså årskurser F-9. Skolledare valdes ut för intervjuerna för att på så vis intervjua de personer vars vision för skolans arbete sannolikt i störst grad påverkat skolarbetet. Skolledare från flera kommuner intervjuades för att på så sätt minska risken för snarlika svar och tankar då skolledare träffas i rektorträffar inom den egna kommunen. Missivbrev skickades ut till ett stort antal skolledare för skolor i flera kommuner i närheten av en stor stad i Sverige. Kontaktinformation till dessa skolor erhöles via kommuners och skolors hemsidor. Fyra personer tackade ja till att delta. De bestod av en rektor och tre biträdande rektorer. I studien har de namngivits med Ada, Bertil, Christer och David. Namnen är fingerade, valda i bokstavsordning efter ordningen i vilken intervjuerna genomfördes.

Respondent 1: Kvinnlig rektor för en F-6-skola med cirka 300 elever. Ada har många års erfarenhet av yrket och har nyligen omorganiserat skolan för att stärka det inkluderande arbetssättet. Till skolan hör även en särskola.

Respondent 2: Manlig biträdande rektor för en F-6-skola med cirka 400 elever. Bertil har arbetat som biträdande rektor i ett och ett halvt år. Innan dess arbetade han som lärare på en annan skola i samma kommun. Han har pedagogiskt och organisatoriskt ansvar för fritids samt årskurserna F-3.

Respondent 3: Manlig biträdande rektor för en F-9-skola med cirka 400 elever i utkanten av en kommun. Christer har pedagogiskt och organisatoriskt ansvar för årskurserna 7-9.

Respondent 4: Manlig biträdande rektor för en F-9-skola. David har nyligen fått ansvar att omorganisera skolan på ett sätt anpassat för ett inkluderande arbetssätt. Det gör att även om han främst har ansvar för årskurserna 4-6, jobbar han med alla delar av skolan.

## **Genomförande**

Studien omfattade fyra intervjuer med skolledare för grundskolor i två kommuner i området kring en större stad i Sverige. Intervjuerna spelades in och transkriberades, varefter diskursanalysen genomfördes. *Missivbrev* skickades ut till ett stort antal skolledare i de kommuner studien ämnade genomföras. Missivbrevet innehöll information om studiens syfte och hur det skulle gå tillväga. Det informerade även om de forskningsetiska principerna (bilaga 1). Efter att skolledare hört av sig och tackat ja till studien bokades tid för intervjun. Alla intervjuer utfördes på intervjuad skolledares arbetsplats, för att underlätta dennes schemaläggning av tid för studien. Intervjun genomfördes med en intervjuguide, men då intervjun var halvstrukturerad anpassades denna under pågående intervjuer. Alla intervjuer spelades in. Intervjuerna tog mellan en kvart och en halvtimme effektiv tid.

## **Forskningsetiska principer**

När vi genomför forskningsstudier där andra människor ingår, finns risken att de utsätts för en form av insyn i deras liv eller att deras tankar belyses på ett sätt som kan tolkas negativt för dem. Därför behöver det finnas riktlinjer för hur undersökningar ska utföras på ett sätt så att studiens respondenter inte utsätts för några som helst negativa konsekvenser. Därför finns individskyddskravet som en utgångspunkt för forskning (Vetenskapsrådet, 2002). I individskyddskravet finns fyra övergripande krav - informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Studien följde gängse forskningsetiska principer uppsatta av Vetenskapsrådet.

## **Informationskravet**

*Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 7).*

Informationskravet sätter upp ett antal riktlinjer för hur forskaren måste se till att, i förväg, lämna ut all viktig information till respondenterna till studien. Informationen ska visa vilken respondentens roll är, samt att den ska styrka att allt deltagande är fullt frivilligt. På så sätt ska respondenten veta att denne kan avbryta sitt deltagande när de så önskar (Vetenskapsrådet, 2002). I missivbrevet som skickades ut till potentiella deltagare, fanns all relevant information om studien, samt deltagarens roll i den. Information om frivillighet fanns även det med, samt kontaktuppgifter för att erhålla ytterligare information om så önskades.

## **Samtyckeskravet**

*Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 9).*

Enligt samtyckeskravet bestäms att forskaren ska se till att få respondentens samtycke till att delta i studien. När samtycket ges, ska respondenten vara väl införstådd i studiens innehåll och syfte, allt efter informationskravet. En ytterligare del av kravet är att respondenten när som helst kan avbryta sitt deltagande utan några som helst negativa påföljder eller påtryckningar (Vetenskapsrådet, 2002). Alla deltagare i studien lämnade sitt skriftliga godkännande till att delta. De informerades i missivbrevet och återigen vid intervjutillfället om deras rätt att dra sig ur, även senare. Ingen av deltagarna står i någon form av beroendeförhållande till forskaren.

## **Konfidentialitetskravet**

*Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 12).*

Konfidentialitetskravets regler visar på hur forskaren ska hantera information som kan identifiera respondenter. Alla respondenter ska avidentifieras och ingen information ska hanteras av, lämnas ut till eller hanteras så att någon utomstående kan komma åt den (Vetenskapsrådet, 2002). Alla deltagare informerades om konfidentialiteten. I transkriberingar avidentifierades både namn och platser och i senare citat tagna från respondenterna används fingerade namn. Allt inspelat material och utskifter av transkriberingar förvarades inlåst. Efter avslutad, godkänd studie kommer materialet förstöras.

## **Nyttjandekravet**

*Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet, 2002, sid 14).*

Nyttjandekravet innehåller bestämmelser för hur data insamlat i en undersökning får användas. Alla insamlade data får bara användas till studiens syfte. Inga personuppgifter får användas på något sätt som kan påverka den enskilde (Vetenskapsrådet, 2002). Insamlat material har inte hanterats av någon utanför studien och kommer förstöras i sin helhet efter studiens godkända avslut.

## **Tillförlitlighet och giltighet**

När vi vetenskapligt undersöker något ställs höga krav på den kunskap vi använder oss av och drar slutsatser från (Hartman, 2004). För att kritiskt granska vår undersökning använder vi oss av begreppen tillförlitlighet och giltighet. Begreppen används ofta när man undersöker en studies kvalitet (Bryman, 2001). Bryman skriver vidare att även om det är två olika begrepp är det viktigt att komma ihåg att de båda hänger ihop. Det gör de då giltighet kräver tillförlitlighet. Om man inte kan lita på resultaten kan de inte vara giltiga.

### **Tillförlitlighet**

Tillförlitlighet står för noggrannheten i studien och har därmed att göra med om vi kan upprepa vår studie flera gånger och räkna med att erhålla ett likvärdigt resultat (Hartman, 2004). I en kvalitativ studie är däremot inte en absolut sanning vi söker, då vi söker uppfattningar och åsikter blir vår trovärdighet som forskare och hur vi presenterar våra resultat också en viktig del av tillförlitligheten (Bryman, 2001). I den utförda studien utfördes fyra intervjuer med skolledare i skolor i kommuner runt samma större stad i Sverige. Tillförlitligheten hade kunnat bli större om fler skolledare spridda över en större del av Sverige för att få uppfattningar från en större del av landet, då de kan vara olika på olika platser.

### **Giltighet**

Giltighet står för huruvida vi verkligen mäter det vi vill mäta, (Bryman, 2001). Giltigheten ska alltså visa oss om undersökningen faktiskt visar oss det undersökta på det sättet det verkligen är och att vi inte fastnat i någon eller några av de felkällor som minskar studiens giltighet (Hartman, 2004). Hartman tar vidare upp exempel på felkällor för giltigheten och nämner bland annat *omgivande faktorer* och *mänsklig natur*. De *omgivande faktorernas* negativa inverkan får man försöka minska genom att använda en miljö där forskaren har kontroll över miljön. Den *mänskliga naturens* inverkan kan man sträva efter att kontrollera med väl utformade intervjufrågor.

## Resultat och analys

I det här kapitlet ska resultaten av den kritiska diskursanalysen redovisas. De fyra transkriberade intervjuerna har analyserats som texter. Winther Jørgensen och Philips (2000) skriver att vida användande av intervjuer är det viktigt att skriva ut åtminstone delar av dem. I denna studie har intervjuerna transkriberats och analyserats i sin helhet. Texterna kommer främst att studeras som en monolog, där intervjuarens inlägg ses som avbrott eller tillägg. De allra flesta pauser tillskrivs respondenten, med ett fåtal undantag.

De fyra transkriberade intervjuerna har analyserats både individuellt och som en helhet. I studien har stöd tagits av Asp-Onsjös (2006) studie *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg* som en utgångspunkt för exempel på diskurser som kan återfinnas i texter där elever i behov av särskilt stöd samt inkludering kan innehålla. Detta stöd användes för att finna lämpliga namn på de vissa av de diskurser som analys av texterna hade visat. Efter att ha studerat texterna har sex olika diskurser funnits vara framträdande i texterna: En gemenskapsdiskurs, en diagnostisk diskurs, en dialogisk diskurs, en expertisinriktad diskurs, en individualiseringsdiskurs och en förmågediskurs. I varje individuell text återfinns flera diskurser. Däremot är det tydligt att i vissa texter får enskilda diskurser ett mycket större genomslag, medan det i andra finns tydligare närvaro av flera diskurser som verkar konkurrerande eller samverkande.

För studien är det av intresse att se om en inkluderande diskurs existerar och återfinns i texterna, och vad den i så fall skulle innehålla. Nilholm (2006) diskuterar vad som bör finnas med i en inkluderande diskurs. Som exempel tar han upp huruvida man utgår från mångfald eller om man väljer att märka ut individer som avvikande i tal om elever. Om man utgår från mångfalden kommer man att påvisa att man värdesätter elevers olikheter och att man därmed inte kategoriserar dem, speciellt negativt, efter till exempel funktionsnedsättningar, medan om man utgår från att märka ut elever som avvikande gör man skillnad på i språket mellan elever beroende på om de avviker från en tänkt normalitet eller inte. Vidare skriver han att det däremot, i skolan, behövs redskap för att identifiera var resurser behövs, vilket kan göra att man kan känna sig tvungen att använda ett avvikande beskrivningssätt även i en mångfaldsdiskurs.

Resultaten kommer att redovisas först varje intervju för sig och sedan gemensamt.

### Intervju 1

Intervju 1 genomfördes med Ada.

#### Diskursiv praktik

Texten har en hög interdiskursivitet. Flera olika diskurser blandas, speciellt en diagnostisk diskurs, en expertisinriktad diskurs och en förmågeinriktad diskurs.

Den diagnostiska diskursen träder fram bland annat i följande två exempel:

Och då kan det vara inkludering oavsett om man har Tourettes eller ADHD eller om man har Downs syndrom eller om man har vad man nu har. (Ada)

Har vi alltså ett barn som har Autism eller Asperger eller ADHD eller... det är olika barn. (Ada)

Den diagnostiska diskursen är här mycket tydlig. Barnet likställs med sin diagnos och det påvisas att man behöver olika hjälp baserat på den diagnos man har. Texten visar även på att diagnoser inte behöver vara positivt, utan uttrycker även en oro att de används för mycket.

Att man, att varenda unge ska ha en diagnos som heter någonting och det. Ehhh... Ja det ökar, tycker jag. (Ada)

Däremot fortsätter samma citat på ett sätt som egentligen går rakt emot den diagnostiska diskursen:

... jag brukar säga att det spelar ingen roll egentligen vad eleven har för diagnos. De är ju de de är ändå. (Ada)

När den diagnostiska diskursen presenterats är det inte förvånande att den expertisinriktade diskursen träder fram i texten för att erbjuda den hjälp eleven behöver.

... så det är ett medvetet val att vi anställt just specialpedagoger och speciallärare. (Ada)

Citatet visar på vikten av att utbildad personal finns tillgänglig för att ta emot de ovan nämnda barnen och diskursen blir också exkluderande i uttalanden som:

... vi måste kanske ha någon slags studio där vi har möjlighet att ta emot elever i mindre sammanhang. (Ada)

Den förmågeinriktade diskursen belyser flera gånger vikten av att alla elever når sin potential i skolan.

Att man ska få, utifrån sina egna behov, uppnå sin fulla potential. (Ada)

Här visas en önskan om att alla elever ska få den skolgång som passar dem bäst och visar att olika elever har olika behov.

Texten genomsyras däremot av en låg intertextualitet. Det finns inga exempel på manifest intertextualitet där andra texter direkt hänvisas till. Det finns en viss grad av konstitutiv intertextualitet då skolan som genre refereras till.

## **Text**

Texten genomsyras av aktiva satser.

Vi jobbar ju jättemycket med inkludering här och har skrivit en arbetsplan om inkluderande arbetssätt. (Ada)

Vi kan se en gemensam diskurs där alla tillsammans delar ansvar för inkluderingen med subjektet *vi*. Från samma citat som ovan:

... att vi just anställt specialpedagoger och speciallärare. (Ada)

Där ser vi ett likadant exempel. *Vi* visar på att ansvaret vilar på alla gemensamt. Det gör att texten inte ansvarfriskriver sig från det som sker utan sätter ansvaret på hela skolan gemensamt. Sammantaget har texten alltså en hög transivitet.

Texten innehåller en ganska liten mängd modala hjälpverb och har alltså en stark affinitet. Ofta hittar man uttryck för hög affinitet, som i det här exemplet som även visar på den expertisinriktade diskursen:

Det är ju viktigt att skolorna ser över det här med specialpedagoger och speciallärare för det kommer de behöva. (Ada)

Här uttalas ett behov som dessutom gäller skolor i allmänhet. Det uttrycks som en sanning, och alltså med en hög affinitetsgrad. Detsamma kan man se i exemplet:

många av de här barnen som har funktionsnedsättningar orkar inte hela dagar. (Ada)

Ett exempel som också visar på användandet av den diagnostiska diskursen.

### **Social praktik**

I texten framträder den diagnostiska diskursen och den expertisinriktade diskursen som de två dominanta. I diskursordningen uppstår det, mellan dessa, ingen konflikt. Om eleven kategoriseras av sin diagnos kommer hjälp lämpligtvis från en lärare med expertis inom just det området. Sett till den tänkta definitionen av en inkluderande diskurs av Nilholm (2006) finns det få likheter. Här beskrivs inkluderingen kategoriserande och utan att tillämpa tankar på mångfalden. Texten uttrycker vikten av inkludering, som till exempel i de två citaten:

Sen tänker jag att vi jobbar jättemycket med inkludering här... (Ada)

... vi har blivit omtalade utanför huset för att kunna, eller om att kunna arbeta bra med inkluderande verksamhet. (Ada)

Men samtidigt visas tydliga tecken på att kategorisera istället för att omfamna mångfald. Den visar med sin expertisinriktade diskurs på att skolan inte arbetar jämlikt mot inkludering, utan att kunskapen och förmågan ligger hos ett fåtal speciellt utbildade. Förmågediskursen förekommer i texten, men ofta är den som ett mål att jobba mot, och får inte alls samma genomslag som den diagnostiska diskursen och den expertisinriktade diskursen. De diskurser som upprätthålls är slutligen den diagnostiska och den expertisinriktade som genomsyrar hela texten och de existerar tillsammans utan att antagonism uppstår mellan dem.

## **Intervju 2**

Intervju 2 genomfördes med Bertil.

### **Diskursiv praktik**

Texten har en förhållandevis hög interdiskursivitet, där flera diskurser finns samtidigt, men med två som framträder tydligare än andra: en dialogisk diskurs, och en gemenskapsdiskurs.

Den dialogiska diskursen framträder främst som en önskan när texten talar om vikten av att se till hur andra arbetar och se hur de kan hjälpa i det egna arbetet.

Ja men hur ska man få det arbetslaget att titta på det arbetslaget där det är väl fungerande?  
(Bertil)

Det erkänns att den dialogiska diskursen fortfarande inte är stark nog i arbetet:

vi greppar efter vetenskapliga avhandlingar, forskningsrapporter, vi kollar böcker men, vi går aldrig till det andra klassrummet och ser den här eleven funkar ju utmärkt. (Bertil)

Gemenskapsdiskursen är den som är tydligast i texten och den som får mest utrymme. Det uttrycks tydligt som en hörnsten för inkludering att eleven ska känna gemenskap med sin omgivning i skolan:

inkludering så är mer att man ska känna tillhörighet. (Bertil)

Ett ytterligare exempel på samma sak är:

Det är ju individens känsla att få lyckas och det är ju grundläggande för att eleverna ska känna en tillhörighet också, och alltså bara vara nöjd med sig själv. (Bertil)

Texten har den högsta intertextualiteten bland de texter som behandlas i den här studien. Det är bara vid två tillfällen som manifest intertextualitet framträder i diskursen:



Alltså, inkludering är ju verkligen ett modeord som har kommit och egentligen står det ju inte med i, jag tror det står en gång i... vad heter det... LGR11 om det ens gör det. (Bertil)

Vi jobbar med de riktlinjer som finns från Skolverket. (Bertil)

Men dessutom återfinns konstitutiv intertextualitet vid flera ytterligare tillfällen då det hänvisas till bland annat Vygotskij och hur tidigare skolformer sett ut. Den konstitutiva intertextualiteten återfinns också vid flera tillfällen då texten hänvisar till skolformen eller äldre skolformen, till exempel i begrepp som ”en klassisk klassrumsmiljö” (Bertil).

## Text

Texten har en lägre transivitet än den tidigare texten. I texten används fortfarande främst aktiva satser, men ett visst avstånd från ansvaret tas genom användandet av *man* istället för *jag* eller *vi*, speciellt tidigt i texten:

Och då får man jobba mycket mer med det arbetslaget. (Bertil)

Senare i texten övergår det i användandet av *jag* som subjekt. Samtidigt görs skillnad på lärares ansvar gentemot skolledarens ansvar, givet att en skolledare är textens producent, vilket ökar uppfattningen av avståndstagande för ansvar:

... men med rätt pushning och rätt strategi från läraren så är de flesta i den skolformen funkar det. (Bertil)

Ett ytterligare exempel på samma sak:

För ytterst är så är det ju läraren som är i klassrummet. (Bertil)

Men vid tillfällen då skolan ses som helhet blir rollen som ledare över den tydlig:

Men vi är en skola för alla och där är jag inte beredd att kompromissa på något sätt. (Bertil)

Texten har en hög affinitetsgrad. Uttalanden sker som faktiska i stor utsträckning.

Och sen är det ju så att alla ska vara med och alla ska ha förutsättningarna för det. (Bertil)

Det finns få modala hjälpverb och texten förbinder sig till sina påståenden. Gemenskapsdiskursen genomsyrar hela texten men kommer fram i flera tydliga exempel med hög affinitet som till exempel:

men du vet ju att alla elever måste få träna på att kunna fungera i grupp. (Bertil)

## Social praktik

De två framträdande diskurserna i texten, gemenskapsdiskursen och den dialogiska diskursen arbetar samverkande och går flera gånger in i varandra då de ofta delar samma genre. Så även om gemenskapsdiskursen framstår som den dominanta uppstår ingen konflikt mellan de två.

En del arbetslag fungerar det helt underbart på i den här skolan... eh... jag blir nästan lyrisk. Medans i vissa arbetslag fungerar det inte alls och då är det ju den strukturen som är... eller invanda sättet att... i det arbetslaget som är... dåligt på något sätt. (Bertil)

Diskursordningen lägger ansvaret för att fylla elevens behov av särskilt stöd på skolan, men speciellt på arbetslagen (i det här fallet lärarna inom samma årskurs).

De måste själva komma till slutsatsen att... här har jag kommit till vägledning med eleven vad gäller inkluderande. Ja, men hur gör de i fyran? Hur lyckas de hela tiden? Att det ska finnas en egen nyfikenhet och drivkraft i det. (Bertil)

Ansvar läggs även på den enskilde läraren och arbetslaget att söka den hjälp den behöver hos andra för att stötta eleven. Alltså främjar diskursen mångfald hos eleverna och kategoriserar dem inte. Inslag av en diagnostisk diskurs förekommer, men förlorar snabbt kampen mot gemenskapsdiskursen. Inte heller i de fall där texten uttryckligen nämner diagnoser, utan där förstärks istället gemenskapsdiskursen.

Årskurs sex som jag har här ute. Eh. Så är det många som har diagnoser i botten och har ett normbrytande beteende, men däremot så känner de en väldigt stor tillhörighet med sin klass och är trygga ihop med dem och det kräver ju en fruktansvärd... eh... respekt och sånt från de andra runt omkring de här eleverna att respektera att, ja, man får vara olika. (Bertil)

De framträdande diskurserna upprätthålls genom texten och existerar tillsammans utan antagonism.

### **Intervju 3**

Intervju 3 genomfördes med Christer.

#### **Diskursiv praktik**

Intervjun har en låg interdiskursivitet. Det är två diskurser som träder fram. En dialogisk diskurs och en expertisriktad diskurs.

Speciellt den dialogiska diskursen genomsyrar hela texten. Texter uttrycker tydligt vikten av att hela tiden samtala och samarbeta för att uppnå de bästa lösningarna.

Utan det måste vara ett samarbete mellan kollegor, som måste hjälpa varandra och reflektera. (Christer)

Det upprepas många gånger att skolan inte kommer nå framåt i sitt arbete utan att arbeta som en enhet och inte som individer.

Jag tror att vi vinner, vi vinner någonting i organisationen på att våga titta på oss själva, istället för att stänga klassrumsdörren och säga så här: Det här kan jag bäst själv liksom. (Christer)

Den dialogiska diskursen har inslag av en reflekterande diskurs som när texten uppmuntrar till att se på miljön.

... är det här verkligen en miljö som funkar för de allra, allra flesta eller är det så att de här miljöerna som det är på den här skolan, faktiskt inte håller måttet. (Christer)

Den expertisriktade diskursen träder fram i texten när respondenten talar om planer vid nyrekrytering på skolan.

så nu försöker vi rekrytera människor med hög... med högre högskoleutbildning som har visat genom sina studier att de kan... reflektera på en metanivå och förstå att... att här behöver vi göra annorlunda. (Christer)

I arbetet på skolan visar texten att det är viktigt att rätt expertis utnyttjas för att hitta rätt sätt att arbeta med elever.

Utan som specialpedagog i en organisation så måste man få vara med och hjälpa till att hitta nycklar för hur vi kan göra undervisningen mer meningsfull för de barn vi har i klassrummet. (Christer)

Texten har låg intertextualitet. Det finns en del återkopplingar till hur skolan klassiskt sett fungerar, vilket ger en viss konstitutiv intertextualitet.

## **Text**

Texten använder främst aktiva satser och har hög transivitet. *Jag* används genomgående som subjekt vid uttalanden om egna tankar, uppfattningar och åsikter;

På en praktisk nivå så tror jag att det handlar om att klara av olikhet i skolan. (Christer)

Vid uttalanden gällande skolan används istället *vi*;

Vi jobbar ju med skolutveckling, vi, vi jobbar ju med att lyfta personal. (Christer)

Ansvar läggs alltså på jaget för de egna tankarna och fördelas över skolan för skolans arbete.

I början av texten, när respondenten beskriver sina tankar om inkludering har texten en låg modalitet. Modala hjälpverb används vid flera tillfällen och ger en låg affinitet. Dessutom används *tror* ofta vid uttalanden vilket också ger en lägre affinitet;

Så jag tror att det är olika saker och att det måste få vara det. (Christer)

Senare i texten, när arbetet på skolan berörs, har texten högre affinitet.

## **Social praktik**

Det finns förekomster på en traditionsbaserad diskurs med låg tilltro hur det tidigare fungerat i skolan och även en diagnostisk diskurs. Men den dialogiska och den expertisinriktade diskursen upprättar en gemensam hegemoni i kampen mellan dem.

Så när en lärare kommer till personalrummet, eller ett EHT och beskriver elever som bärare av problem så måste vi säga: jaha, men det behöver ju inte vara så. Det måste vi våga säga och förvänta oss... vi måste försöka hjälpas åt för att lösa det. (Christer)

Den traditionsbaserade diskursen återkommer flera gånger för att belysa att det inkluderande arbetssättet är vad vi måste hjälpas åt att jobba mot.

Jag tror ju att traditionen, en lärare, möjligen en assistent eller möjligen en fritidspedagog som har en assistentroll. Det tror jag inte alls på, på sikt. Utan det måste vara ett samarbete mellan kollegor, som måste hjälpa varandra och reflektera. (Christer)

Den dialogiska diskursen används för att visa vägen till ett inkluderande arbetssätt genom att skolans tillsammans söker nya vägar från traditionella sätt som exkluderar. Den dialogiska diskursen stärks av den expertisinriktade diskursen, där de särskilt kunniga på skolan ska visa vägen.

... goda förebilder i vår personalgrupp som faktiskt... eh... gör så mycket bra sak... att våga lyfta det och visa att det är den här vägen vi ska gå. (Christer)

Texten uttrycker även att det är viktigt att se till att den expertisinriktade diskursen på skolan stärks genom att nyrekrytering sker på ett, för diskursen, stärkande sätt.

Och det bygger på att vi måste lyfta pedagoger som har kompetens, så nu försöker vi rekrytera människor med hög... med högre högskoleutbildning som har visat genom sina studier att de kan... reflektera på metanivå... att här behöver vi göra annorlunda. (Christer)

I slutändan blir det tydligt att diskursordningen omformas av den dialogiska och den expertisinriktade diskursen som tillsammans skapar en hegemoni.

## Intervju 4

Intervju 4 genomfördes med David.

### Diskursiv praktik

Texten har en ganska låg interdiskursivitet, där en mycket dominant individualiseringsdiskurs genomsyrar texten. I texten förekommer även en förmågediskurs, en dialogisk diskurs och den expertisinriktade diskursen.

Individualiseringsdiskursen återkommer genom hela texten och belyser vikten av att skolan ska anpassas efter den individuella eleven så dennes skoldag känns tillfredsställande;

att vara inkluderad handlar om att befinna sig, som elev, i en meningsfull och begriplig kontext. (David)

I diskursen finns även exempel på att det kan vara bra att ta till medel som, för vissa, kan anses vara exkluderande för att individualisera och skapa en meningsfull tillvaro;

Och jag skulle vilja vända på den och säga att något mer exkluderande än att låta... elever sitta i undervis... i lärkontexter som är fullständigt obegripliga för dem och alltid vara sämst, aldrig kunna svara först på en fråga... förstå vad det handlar om. Det är det mest exkluderande man kan göra. (David)

Det förklaras flera gånger, likt i exemplet ovan, att fokus inte bör ligga på att se närvaro i gruppen som det viktiga för inkludering, utan just att skolan anpassas till individens behov, vilket ytterligare stärker individualiseringsdiskursen.

Man är en del av lärmiljön, alldeles oavsett om den är tillsammans med klassen, utanför för tillfället eller på olika nivåer mindre, större grupper, eller alldeles hur det må vara. (David)

Förmågediskursen arbetar samverkande med individualiseringsdiskursen när texten belyser vikten av en begriplig skolgång, så som i citatet ovan. Expertisdiskursen framträder i texten vid flera tillfällen;

det är stor skillnad på att ha två stycken examinerade gymnasister och en, en professionell pedagog. (David)

i den professionen ligger en, en, enorm kompetens, inte i vad vi ska göra eller varför vi ska göra, utan hur vi ska göra det. (David)

Texten har en stark konstitutiv intertextualitet. Det finns ett tillfälle med manifest intertextualitet, då för att förklara nyttan av kollegialt lärande med hjälp av Vygotskij:

I att man faktiskt... att man återigen då för att bli lite... Vygotskij i det här. (David)

Vid ytterligare ett par tillfällen kan man konstitutivt se hänvisningar till Vygotskij:

... som ligger i deras närmaste utvecklingszon. Ja. Optimera och så vidare. (David)

Genom stora delar av texten återkopplas till hur skolan ”ska” fungera genom, med en outtalad hänvisning till tidigare pedagogisk forskning, läroplaner och en traditionell syn på hur skolan bör fungera;

... då kan man ju utmana hela skolans organisatoriska förutsättningar. Man skulle kunna diskutera huruvida skolstartsåldern är korrekt. (David)

Texten har en låg intertextualitet. Vygotskij nämns, men texten innehar ändå inte på något egentligt exempel på manifest intertextualitet. Man kan se kopplingar till hur skolor klassiskt sett ska fungera, enligt äldre forskning och läroplaner, vilket ger en viss konstitutiv intertextualitet.

### **Text**

Då texten berör arbetet med inkludering på skolan används ofta *vi* för att visa ett delat ansvar på skolan, som till exempel i det exempel som ovan visade på den expertisinriktade diskursen, trots att i just det exemplet talas det om lärarprofessionen, vilket skolledaren står utanför:

i den professionen ligger en, en, enorm kompetens, inte i vad vi ska göra eller varför vi ska göra, utan hur vi ska göra det. (David)

Samtidigt tas ett eget ansvar för ledarrollen, då med subjektet *jag* istället.

Jag bistår arbetslagen. Eh... Både i det rent organisatoriska men också i det elevvårdande. Eh... jag kan vara en pedagogisk ledare... eller förlåt... jag kan leda det pedagogiska arbetet utan att nödvändigtvis vara en pedagogisk ledare. (David)

Sammantaget, visar de aktiva satserna och hur subjekten används att texten har en hög transivitet.

Texten har en något lägre modalitet än de andra texterna. Det finns många exempel där en hög affinitet används, så som:

Jag är helt övertygad om att det finns elever som skulle kunna gå ut årskurs nio när de är 12 år, om de bara fick den... möjligheterna. (David)

Men i flera delar av texten, använder en lägre affinitet när inkludering diskuteras.

Jag tror inte att man blir inkluderad bara för att man sitter med alla andra på samma plats. (David)

Exemplet som också belyser individualiseringsdiskursen använder *tror* för att visa att det är en åsikt, inte en given sanning. Vidare exempel som visar ett språkbruk med låg affinitet inkluderar:

... och i den bemärkelsen så skulle man kunna säga att den har en ansats som tangerar som jag har kring inkludering. (David)

### **Social praktik**

Individualiseringsdiskursen är genomgående den diskurs som dominerar texten. Förmågediskursen och den expertisinriktade diskursen skapar ingen konflikt med dessa utan diskursordningen hålls stabil och de delar ofta genre. Vid tillfällen kan man uppmärksamma en dialogisk diskurs som stärker både individualiseringsdiskursen och den expertisinriktade diskursen.

... en flexibel organisation med lite för mycket lärare som möjliggör flerlärarsystem. Och sen överföra beslutsmandatet till de pedagogerna, att själva förvalta sin... sitt schema utifrån elevernas behov. Utifrån att alla elever ska ges möjligheten ska ges möjligheten att få den undervisning... eh... som utmanar dem. Som ligger i deras närmaste utvecklingszon. (David)

Även den expertisinriktade diskursen förstärker individualiseringsdiskursen genom att belysa vikten av att de som har djupare kunskap, expertis, inom stöd för elever i behov av särskilt stöd och inkludering ska använda denna för att skapa så bra skolmiljö som möjligt för dessa elever.

Lärcenter blir en central organisation som, som får i uppdrag att administrera ytterligare lärmiljöer. De har några lokaler. De har en, en, en väl tilltagen, ska jag säga pedagogisk arsenal. (David)

Ansvar för arbetet fördelas över skolan. Skolledaren tar eget ansvar för delar av arbetet, för att stötta arbetslagen i det vardagliga arbetet.

Det kan vara så att jag får in information om sociala strukturer eller från ett metaperspektiv. Det kan vara hierarkiska eller förtryckande strukturer eller maktlekar bland eleverna där vi behöver ta ett mer metagrepp som kanske inte blir påtagligt i varje enskild undervisningssituation. (David)

Huvudansvaret för skolledaren blir att tillföra möjligheter för pedagogerna och arbetslagen att skapa den skolform som behövs för de enskilda eleverna, men det belyses att det är viktigt att ansvaret delas åt båda hållen och att skolledaren är uppmärksam på den kunskap pedagogerna innehar även vad gäller organisatoriska uppdrag, vilket stärker den dialogiska diskursen.

Eller bara ger en lokalmöjlighet eller bara en förutsättning i ett visst antal minutrar per lektion eller ett visst... de ska ligga på ett speciellt sätt. Och lärarna... eller pedagogerna aldrig får delta i det här så fråntar man dem en väldigt stor del av den profession som de faktiskt bär. (David)

Men arbetet vad gäller både expertis och dialoger, ligger som grund för det som är textens huvudtanke: individualiseringsdiskursen. Arbetet ska hela tiden sträva efter att "elevens lärmiljö är meningsfull och begriplig. (David)

De diskurser som framträder i texten existerar tillsammans utan kamp, men den individualiserande diskursen blir i slutändan den som är tydligast.

## **Sammanfattning av intervjuanalyserna**

De fyra transkriberade intervjuerna, texten, kommer nedan att analyseras vidare utifrån studien frågeställningar:

- Hur beskrivs inkludering av de intervjuade skolledarna?
- Vilka diskurser skapas och upprätthålls kring inkludering i dess intervjuer med skolledare?
- Vilka konsekvenser kan dessa diskurser få för elever i behov av särskilt stöd vid de undersökta skolorna?

Analysen kommer först att utgå från de sex diskurser som tydligaste förekommit i texten och sedan kommer de analyseras som en helhet. I analysen av texterna framträdde främst sex diskurser. En gemenskapsdiskurs, en diagnostisk diskurs, en dialogisk diskurs, en expertisinriktad diskurs, en individualiseringsdiskurs och en förmågeinriktad diskurs. I slutet av analysen av varje diskurs kommer en kort sammanfattning av den tredje frågeställningen; vilka konsekvenser den diskursen kan ge för elever i behov av särskilt stöd.

## **Gemenskapsdiskurs**

Gemenskapsdiskursen sätter vikten på att eleven ska känna sig som en del av sin klass. Den fokuserar på att problem främst ska lösas genom att skapa en känsla av gemenskap i klassen för att främja mångfalden och på så sätt skapa möjlighet för alla att få en meningsfull skolsituation genom den gemenskapen. Diskursen framträder tydligt i en av intervjuerna, men spår av den kan ses även i andra.

För oss är det ju att, det är ju också att vara med, så är ju det en del i både sociala i skolan, att man ska sina kamratskap, sin gemenskap och det. Sen har man demokratiska aspekten också att alla ska vara med och att man alla ska passa in. (Bertil)

Den demokratiska aspekten visar på en aspekt av gemenskapen, att alla har sin plats. Den sociala aspekten visar att skolan har fler mål än bara de pedagogiska. Skolan ska även främja kamratskap. Diskursen lägger vikt på att tillhörigheten med klassen skapar en inkluderande miljö.

Årskurs sex som jag har här ute. Eh. Så är det många elever som har diagnoser i botten och har en normbrytande beteende, men däremot så känner de en väldigt stor tillhörighet med sin klass och är trygga ihop med dem och det kräver ju en fruktansvärd... eh... respekt och sånt från de andra runt omkring de här eleverna att respektera att, ja, man får vara olika. (Bertil)

Här blandas diskursen med den diagnostiska och kategoriserar direkt in eleverna med en diagnos som elever man måste ta extra hänsyn till. Men samtidigt visar den på att gemenskapen skapar en trygghet för dessa elever och främjar deras skolgång.

Gemenskapsdiskursen kan även ifrågasättas i tanken om en inkluderande diskurs.

Jag tror inte att man blir inkluderad bara för att man sitter med alla andra på samma plats. Om man inte begriper vad som försiggår. (David)

Här tas gemenskapen upp som något som kan minska en elevs inkludering, genom att skapa en situation där eleven känner en lägre gemenskap trots att den sitter med klassen, då denne inte förstår undervisningen. Här tar istället individualiseringsdiskursen över och sätter elevens enskilda behov först. Lösningen för att hitta en samverkan mellan de två diskurserna blir en tillfällig lösning där eleven tillfälligt lämnar klassrummet för att få en anpassad undervisning, men sedan återvänder till klassen.

Så när de kommer tillbaka sen, till klassrummet, så kommer de ha begripit någonting och kommer kunna delta i en social kontext. (David)

Gemenskapsdiskursen kan påverka elever i behov av särskilt stöd genom att den sociala kontexten i skolan sätts i första hand för dem. Om det görs utan andra tankar på elevens behov utöver gemenskapen, kan det skapa skolsituationer där dessa andra behov åsidosätts.

## **Diagnostisk diskurs**

Den diagnostiska diskursen sätter barnens diagnos i första hand och verkar på så sätt kategorisera elever efter en funktionsnedsättning. Diskursen främjar avskiljning och sätter gemenskap som mindre viktigt för eleven (Asp-Onsjö, 2006). Diskursen, eller i alla fall tecken ur den, kan återfinnas i alla fyra intervjuer, men är bara stark i en av dem. Det finns två olika delar som framträder i hur inkludering påverkas av den diagnostiska diskursen. Den första är vilka begränsningar elever med en diagnos har på grund av denna.

Men... många av de här barnen som har en funktionsnedsättning orkar inte hela dagar.  
(Ada)

I exemplet belyses att det är just funktionsnedsättningen som gör att man inte orkar med skoldagen. Det andra är hur elever med en diagnos behöver ha åtminstone delar av sin undervisning utanför klassrummet.

Så i år har vi pratat om att vi måste kanske ha någon slags studio där vi har möjlighet att ta emot elever i mindre sammanshang. (Ada)

Här betonas tydligt hur en diagnos starkt påverkar att man kan behöva sitta en mindre grupp. Diskursen används också för att beskriva hur lärare vill lägga över ansvaret för problem som uppstår på eleven.

Alltså svårigheten är lärare upplever en situation när de har många elever kanske med olika diagnoser och känna så att de är för många elever och vill gärna skjuta över ansvaret på elever. (Bertil)

I det fallet kan en annan diskurs över för att visa att detta är fel.

Medan vi tror ju att... med med med rätt pushning och rätt strategi från läraren så är de flesta i den skolformen funkar det. (Bertil)

När inkludering beskrivs med en diagnostisk diskurs kategoriseras eleven tydligt och ses som bärare av ett problem för skolan att lösa. I det, kommer eleven, skiljas från resten av elevgruppen, även om det inte måste vara fysiskt, då denne är någon som skapar en svårighet för skolan att lösa eller i alla fall hantera.

Men i texten tas den diagnostiska diskursen ibland fram som ett exempel man vill komma ifrån.

Alltså svårigheten är att lärare upplever en situation när de har många elever kanske med olika diagnoser och känna att det är för många och gärna vill skjuta över ansvaret på elever. (Bertil)

Den diagnostiska diskursen kategoriserar elever i behov av särskilt stöd kan påverka negativt. Eleven kan lätt ses som bärare av problemet som stör den vanliga undervisningen. Diskursen kan däremot stötta eleven om den används som ett verktyg av personal på skolan för att utreda var behov av särskilt stöd finns.

## **Dialogisk diskurs**

I den dialogiska diskursen sätts dialoger mellan personal och personal, personal och barn samt personal och föräldrar främst (Asp-Onsjö, 2006). Diskursen främjar att få in olika röster och åsikter för att tillsammans skapa en bra arbetsmiljö för eleven. I sig behöver diskursen inte påverka arbetet åt något särskilt håll som kan påverka eleven, det är samarbetet mot målet som betonas. Diskursen framträder i tre av intervjuerna. Vanligast återfinns den som diskussioner kring kollegialt lärande, där alla lärare som samarbetar kring klasser eller årskurser bör samarbeta för att stärka sig själva.

Utan det måste vara ett samarbete mellan kollegor, som måste hjälpa varandra och reflektera. (Christer)

Här visas att reflektion över arbetet fungerar bättre om man gör det tillsammans och på så sätt stöttar man varandra till att nå längre i sitt arbete.



Ja men det är... goda exempel tror jag på. Kollegialt lärande. Goda exempel. Hur gör andra när man stöter på elever där man känner att det är svårt att få ett inkluderande... för den eleven då. (Bertil)

Han betonar goda exempel två gånger för att visa att med hjälp av varandras styrkor kan man nå längre. Här visas också att det är den enskilde eleven som står i centrum, då den bestämda formen *den eleven* används. Här samverkar diskursen med individualiseringsdiskursen. Det är inte bara samarbete mellan skolans personal som betonas i diskursen. Det gäller även samarbete mellan elever och elever och personal.

Och jag tänker att det måste handla om att elever måste få en chans att lära sig att samarbeta med varandra, vilket kräver att man har ett socialt klimat för barnen och att man hela tiden förstår att barn är olika. Eh... och det måste man stötta barn att förhålla sig till varandra. Så att samarbete och gemenskap, tror jag... på olika nivåer. (Christer)

Elevernas samarbete, som ska stöttas av en lärare eller pedagog, vilket man genom valet av orden *det måste man stötta* ska främja gemenskapen, vilket gör att exemplet också samverkar med gemenskapsdiskursen.

Dialogen ska även föras med föräldrar för att öka deras förståelse för arbetet som sker i skolan.

... föräldrar som tycker att de har väl fungerande elever då. Och att förstå att det är en träning för dem också att utvecklas och elever... eller... arbeta i miljöer där det finns elever som har andra tillgångar. (Bertil)

Här framträder den dialogiska flera gånger. Både i hur man behöver förklara för föräldrar att deras barn mår bra i ett klassrum med en mångfald av elever och i hur eleverna behöver lära sig att samarbeta trots sina olikheter.

Nej, alltså det är ju mycket när man har samtal med förälder. Men xxx... går den eleven i den klassen? Ja. Det är ju också att förklara att ja, men den eleven. Det den behöver. Jag pratar inte om andra elever men du vet att alla elever måste få träna på att kunna fungera i grupp. (Bertil)

I exemplet kan man även se hur den expertisinriktade diskursen träder fram i hur skolans personal måste lära föräldrarna hur man förhåller sig på ett inkluderande sätt, genom att tala om *vad den behöver*.

Den dialogiska diskursen behöver, i sig, inte påverka elever i behov av särskilt stöd på något särskilt sätt, eftersom diskursen används för att främja samarbete, men behöver inte specificera vilken sorts samarbete, eller mellan vilka aktörer. Om den används för att stärka kompetensen på skolan genom till exempel kollegialt lärande om hur man bemöter mångfald i ett klassrum, kan diskursen stötta eleven både i sin pedagogiska utveckling och i det sociala bemötandet. Den kan också stärka miljön kring eleven genom att sprida både information och kunskap kring det särskilda stöd eleven är i behov av, både inom kollegiet, men även gentemot andra elever och även föräldrar.

### **Expertisinriktad diskurs**

Den expertisinriktade diskursen karaktäriseras av att viss personal på skolan innehar den kunskap och expertis som behövs för att hjälpa och stötta elever i behov av särskilt stöd (Asp-Onsjö, 2006). Den påvisar även att viss personal på skolan saknar den kunskap eller den förmåga som behövs för att hjälpa barn i behov av särskilt stöd. Alltså kan diskursen verka avskiljande för elever, då de kan anses inte kunna erhålla det stöd de är i behov av i sitt vanliga klassrum. När svårigheter, om de ses som att bero på eleven, eller på situationen i klassrummet,

får den som räknas som expert övertag i diskursen och ses som den som kan lösa problemet som uppstått, och anpassar de åtgärder som anses behövas för att sedan tillhandahålla dessa till berörda, som har lägre expertis. Diskursen är framträdande i tre av intervjuerna. Diskursen används tydligt för att styrka vikten av utbildad personal som kan hantera svårigheter som uppstår i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Det är stor skillnad på att ha... två stycken examinerade gymnasister och en, en professionell pedagog. (David)

Här betonas *professionell* för att visa vikten av att ha utbildats, för att på så sätt fått den expertis som behövs. I vissa fall verkar diskursen exkluderande för eleven, då den påvisar att klassens vanliga lärare inte är utrustad med kunskaperna att klara av situationen.

Det kräver ju kompetens. Det märker vi ju. Om kompetensen inte finns. Då faller det. Så att... ehh... ja, nej, men det här med att personella resurser måste man ha och personal som vill jobba och att det handlar om struktur. Vi har ju många specialpedagoger i skolan. Sju stycken. (Ada)

Här styrks att utan expertisen hos vissa faller organisationen. I vissa fall visar den samverkan med den diagnostiska diskursen. Även vid dessa tillfällen kan diskursen verka exkluderande av samma anledning.

Och det är ju ett medvetet val för att vi också har sett att barn med olika typer av funktionsnedsättningar och diagnoser ökar inom skolan och vi har inte de här smågrupperna i kommunen längre så det är ett medvetet val att vi anställt just specialpedagoger och speciallärare. (Ada)

Här tas de exkluderande och kommunövergripande små undervisningsgrupper som tidigare funnits i kommunen upp som exempel på varför man behöver fler specialpedagoger. Vid andra tillfällen används diskursen på samma vis, men samverkar mer med den dialogiska diskursen för att främja samarbetet mellan lärare och specialpedagoger för att tillsammans hitta arbetsätt och verktyg som ska främja det inkluderande arbetsättet.

Utan som specialpedagog i en organisation så måste man få vara med och hjälpa till att hitta nycklar för hur vi ska göra undervisningen mer meningsfull för de barn vi har i klassrummet. Och det tänker jag är specialpedagogens roll. (Christer)

I exemplet används ordet *hjälpa* för att visa att det inte är bara specialpedagogen som utför arbetet utan i samarbete med andra i organisationen. I exemplet ser man även en samverkan med individualiseringsdiskursen då man ska skapa en meningsfull undervisning för barnen i klassen utan att man betonar någon mer eller mindre. Diskursen används även för att de med en högre utbildning faktiskt har förmågor andra inte har.

Och det bygger på att vi måste lyfta pedagoger som har kompetens, så nu försöker vi rekrytera människor med hög... med en högre högskoleutbildning som har visat genom sina studier att de kan... reflektera på en metanivå. (Christer)

Det visas på att den pedagog som har expertis har förmågor andra inte har. Exemplet fortsätter med att även visa att utan rätt expertis finns det till och med risker att man inte kan vara kvar i organisationen.

Det är många utbildade... eller lågutbildade som inte har den pedagogiska riktiga... så det får vi försöka ändra på på sikt faktiskt. (Christer)

Vad de saknar utelämnas, men det blir tydligt att det är viktigt för organisationen att det finns.

Men den expertisinriktade diskursen används också för att lyfta att expertisen som finns i verksamheten.

Att lyfta goda exempel... hrm... goda förebilder i vår personalgrupp som faktiskt... eh... gör så mycket bra sak... att våga lyfta det och visa att det är den här vägen vi ska gå och bygga på de dem faktiskt. Det tror jag är jätteviktigt. Så det är viktigt. Så det är personalens kompetens, och börja bygga en sådan kultur. (Christer)

Här är expertisen en god förebild för andra att sträva efter. Om det lyckas, kan diskursen främja att flera eller till och med alla har expertisen. Ordet *kultur* visar att man ska främja viljan att skaffa och använda expertisen och att alla bör ha den. Det skulle kunna främja elever om alla lärare skulle inneha kunskapen att möta dem i klassrummet.

Den expertisinriktade diskursen kan påverka elever i behov av stöd på flera olika sätt. Om diskursen används för att visa att eleven har behov av stöd som endast kan tillhandahållas av innehavaren av expertisen utanför det vanliga klassrummet, kan den verka avskiljande för eleven. Men om den används, till exempel tillsammans med den dialogiska diskursen, för att hitta expertisen och sedan sprida den, kan den främja elevens pedagogiska och sociala utveckling.

### **Individualiseringsdiskurs**

Individualiseringsdiskursen inriktar sig på att skapa en skolsituation för varje elev, anpassad för just denne. Diskursen framträder som tydligast i en intervju, där den har hegemoni, men den kan återfinnas i mindre utsträckning även i andra.

... att vara inkluderad handlar om att befinna sig, som elev, i en meningsfull och begriplig kontext. Att man är en del av det som pågår, man känner som en del av undervisningen. Man är en del av lärmiljön, alldeles oavsett om den är tillsammans med klassen, utanför för tillfället eller på olika nivåer mindre, större grupper eller alldeles hur det må vara. (David)

Eleven sätts här i centrum och dennes egen uppfattning av sin lärmiljö är central. *Meningsfull och begriplig* är koncept som genomsyrar diskurs då det hela tiden ska eftersträvas. På så sätt kan diskursen bli avskiljande, då fokus inte läggs på var eleven befinner sig. Det ges även exempel i texten när det uttryckligen visas på att elevens placering inte spelar någon roll.

Men, men den här vändan har ju blivit så att ibland ser man inte ens tillfälliga möjligheter till undervisning i särskild undervisningsgrupp eller en till en som ett alternativ. Därför att man tror att det är exkluderande. Och jag skulle vilja vända på den och säga att något mer exkluderande än att låta... elever sitta i undervis... lärkontexter som är fullständigt obegripliga för dem och alltid vara sämst, aldrig kunna svara på en fråga... förstå vad det handlar om. Det är det mest exkluderande man kan göra. (David)

Här sätts fokus tydligt på att elevens behov för att ta till sig undervisningen är det absolut centrala, och sätts som mycket viktigare än gemenskap med klassen. Att låta gemenskapen vara det viktigaste påstås istället vara *det mest exkluderande man kan göra*. Däremot påpekas att målet ska vara att eleven, när den situationen är meningsfull och begriplig bör vara delaktig i klassrummet.

Så när de kommer tillbaka sen, till klassrummet, så kommer de ha begripit någonting och kommer kunna delta i en social kontext. (David)

Den sociala kontexten är alltså något viktigt, men det prioriteras lägre än att undervisningen är meningsfull och begriplig. Texten visar också på svårigheter som kan uppstå med individualiseringen.

Och jag tror att nå, liksom, en full inkludering med allt vad det är, det är ju väldigt svårt för det bygger på att vi måste förstå individens behov, och då måste vi känna alla elever, men så måste vi förstå gruppens och det är inte heller alltid så lätt och barn kommer vara olika. Så att det är svårt. (Christer)

Här sätts individualiseringen upp som ett mål att sträva mot, men påpekar samtidigt att det är svårt. Den individuella eleven sätts mot gruppen och det är en balansgång att lyckas tillfredsställa alla behov. Men målet blir ändå att, om man lyckas, att skapa en miljö där varje elev får chansen att lyckas efter sina egna förutsättningar och behov.

Det är ju individens känsla av att få lyckas och det är ju grundläggande för att eleverna ska känna en tillhörighet också, och alltså bara vara nöjd med sig själv. (Bertil)

Att eleven är *nöjd med sig själv* sätts som målet att arbeta mot, trots svårigheter på vägen.

Individualiseringsdiskursen kan påverka elever i behov av särskilt stöd på ett par olika sätt. Den kan verka avskiljande för eleven, då dennes gemenskap i klassen inte sätts som det viktigaste målet. Om eleven bedöms utvecklas, pedagogiskt sett, bättre i en mindre undervisningsgrupp bör eleven placeras där, åtminstone tillfälligt. Samtidigt kan diskursen påverka elever i behov av särskilt stöd på ett positivt sätt, då skolan alltid ska sträva efter att känna den individuella eleven och dennes behov. Undervisningen ska anpassas för eleven så att den upplevs som meningsfull och begriplig.

### **Förmågeinriktad diskurs**

Den förmågeinriktade diskursen sätter elevens förmåga främst.

Ja, alltså själva arbetssättet, men det handlar ju om att utifrån sina egna förutsättningar... eh... kunna nå sin fulla potential. (Ada)

Diskursen blir lätt exkluderande, då den sätter olika elevers förmåga mot varandra och om man inte har samma förmåga som andra, behöver man stöd. Diskursen förekommer vid flera tillfällen tillsammans med den diagnostiska diskursen för att visa på hur eleven har en annan förmåga beroende på sin diagnos.

Men... många av de här barnen som har funktionsnedsättningar orkar inte hela dagar. (Ada).

Här kategoriseras barnen som *barnen som har funktionsnedsättningar* och deras förmåga är därmed lägre än andras då de *orkar inte hela dagar*.

Samtidigt kan diskursen användas som ett verktyg för utvärdering. Man kan se brister i elevens förmåga och sätta in verktyg för att stötta eleven.

Om jag sitter på mattelektionerna. Och så visar det sig att jag begriper inte talen i årskurs sju. Och så gör... eh... mattelärarna en analys... pedagogisk kartläggning. Vad är det som är problemet? De ser... och så kan det ju visa sig att det kan vara något enkelt som till exempel att den här eleven inte automatiserat eller begripit multiplikationstabellen. (David)

Här diskuteras elevens bristande förmåga i ett mindre perspektiv. Det är inte eleven i sig som har bristen, det är i ett mindre sammanhang; multiplikationstabeller. Respondenten fortsätter

med att förklara att man då kan sätta in stöd inom just detta, även om eleven kanske flyttas ut ur klassrummet under en period.

Men syftet är ju inkludering. Så när de kommer tillbaka, så kan den vara delaktig. (David)

Då används den förmågeinriktade diskursen på ett annat sätt. Den används tillsammans med andra diskurser, i det här fallet den individualiserande, för att jobba mot ett inkluderande arbetssätt.

Den förmågeinriktade diskursen kan påverka elever i behov av särskilt stöd både på ett positivt och på ett negativt sätt. Om den används jämförande mot andra elever, kommer den ofta kategorisera eleven och denne kommer anses vara bärare av ett problem. Men samtidigt kan den användas som verktyg för att hitta vilken form av stöd eleven är i behov av.

### **En inkluderande diskurs?**

De diskurser som framträdde i studien var en gemenskapsdiskurs, en diagnostisk diskurs, en dialogisk diskurs, en expertisriktad diskurs, en individualiseringsdiskurs och en förmågediskurs. Då diskursanalysen fokuserar på språkanvändning, låg fokus för studien på hur språkanvändandet kring inkludering kan påverka begreppet och hur det beskrevs samt hur detta kan påverka elever i behov av särskilt stöd vid de skolor där skolledare deltagit i studien.

Tre av diskurserna som framträtt i studien; den diagnostiska diskursen, den expertisriktade diskursen och förmågediskursen användes för att kategorisera elever.

Och då kan det vara inkludering oavsett om man har Tourettes eller ADHD eller om man har Downs syndrom eller om, vad man än har. (Ada)

Här kategoriseras elever utifrån en diagnos på ett negativt sätt. Men samtidigt finns exempel på hur samma kategorisering används för att påvisa hur inkludering inte bör fungera.

För att det är lätt att man börjar sätta etiketter på barn istället och säga så här: Det är ju fel... ADHD, Asperger eller autismspektrumstörning, så klart att han inte kommer lära sig. (Christer)

Språkbruket går alltså isär, men sett över hela texten, återfinns fler exempel på hur kategorisering av elever ses som något negativt från ett inkluderingsperspektiv.

Två av diskurserna, den diagnostiska diskursen och den expertisriktade diskursen användes för att visa på hur verktyg kan hittas och användas för att stötta elever i behov av särskilt stöd.

Har vi alltså ett barn som har autism eller Asperger eller ADHD eller... det är olika barn. Vi måste titta på varje elev. (Ada)

Här används kategoriseringen av eleven som en utgångspunkt för att hitta ett arbetssätt för att utforma särskilt stöd för den eleven. På samma sätt kan språket användas för att låta experten vara den som är utgångspunkten för att hitta samma stöd.

Utan som specialpedagog i en organisation så måste man få vara med och hjälpa till att hitta nycklar för hur vi kan göra undervisningen mer meningsfull för de barn som är i klassrummet. (Christer)

Här är specialpedagogen ett stöd för personal som har svårt att hantera en klassrumssituation med elever i behov av särskilt stöd. Ansvar för lösningen läggs på den med expertisen och inte på eleven själv.

Gemenskapsdiskursen sätter elevens sociala kontext i första rummet, vilket på många sätt skiljer den från individualiseringsdiskursen, som sätter den enskilda elevens känsla av en meningsfull och begriplig utbildning först. I den här studiens text sker inte detta då de två diskurserna framträdde i olika intervjuer. Gemenskapsdiskursen kan exemplifieras med:

... inkludering så är mer att man ska känna tillhörighet. (Bertil)

Individualiseringsdiskursen uttrycker grundtanken om inkludering annorlunda:

Att vara inkluderad handlar om att befinna sig, som elev, i en meningsfull och begriplig kontext. (David)

Gemensamt för de två diskurserna är att de sätter eleven i första rummet och språket används för att skapa särskilt stöd för eleven, där dennes behov sätts i centrum. Även om de båda diskurserna har olika tankar, är målet att eleven ska trivas i skolan och känna att den givande.

Den dialogiska diskursen har inget språkbruk som direkt påverkar elever i behov av särskilt stöd. Diskursen fokuserar på att, oavsett vilket mål man sätter upp, är samarbete nyckeln för att nå dit. I texten används diskursen främst för att visa hur lärare bör diskutera och reflektera över skolans pedagogiska tankar och undervisning för att anpassa den till eleven.

... goda förebilder i vår personalgrupp som faktiskt... eh... gör så mycket bra sak... att våga lyfta det och visa att det är den här vägen vi ska gå. (Christer)

Diskursen används även för att visa vikten av samarbete mellan elev och lärare.

Så är ju i alla fall Vygotskijs syn på pedagogiken också i sig att läraren är ett bollplank som ska vägleda. (Bertil)

## Diskussion

Studiens syfte att undersöka vilka diskurser som blir synliga i skolledares tal om begreppet inkludering har gett flera intressanta insikter om vilka diskurser som används, skapas och hur diskurserna kan ge konsekvenser för arbetet med inkludering och för de elever i behov av särskilt stöd som främst påverkas av det.

## Resultatdiskussion

Inkludering kan definieras som att tankesättet som ska se till skolans mångfald och låta elever olikheter vara en resurs för utbildningen (Nilholm, 2006). Det är också viktigt att veta att det finns många sätt att tolka inkludering och att det därför är viktigt att definiera hur man själv tolkar begreppet (Nilholm & Göransson, 2013). Haug (1998) skriver att då social rättvisa är en central del av inkluderingen tolkar många den som allas rätt att delta i den ordinarie verksamheten. Men samtidigt finns det tolkningar som hävdar att det är viktigt att se till mer än bara den fysiska placeringen, utan även till social och lärandemässig inkludering (SOU 2014:06). Resultatet för den här analysen visar att de skiftande definitionerna är tydliga även här. Tre av de fyra respondenter anser att, även om elever under perioder kan behöva flyttas ut ur sin vanliga lärmiljö, bör de ha en tillhörighet kvar med klassen. Däremot finns delade meningar om i vilken utsträckning det är acceptabelt. En respondent anser att det inte alls är acceptabelt. Språkanvändande där gemenskapsdiskursen är tydlig framhåller att eleven inte ska flyttas ut ur sin vanliga lärmiljö och att gemenskapen är det som skapar inkludering. Språkanvändande där individualiseringsdiskursen är starkast är den som mest lutar mest mot motsatsen. Där belyses istället vikten av att undervisningen ska vara begriplig och meningsfull och den fysiska placeringen är av mindre betydelse, även om en avskiljande placering alltid ska vara tillfällig.

Elever i behov av särskilt stöd ses ofta som bärare av problemet och att en yttre tolkning av det problemet bestämmer vilket stöd eleven får (Castillo Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Studien visar att språkanvändandet även här skiljer sig. Alla respondenter uttrycker att eleven inte ska ses som bärare av problemet, men språkanvändandet visar att speciellt då den diagnostiska diskursen är tydlig, omtalas eleven som bärare av problemet, även om uttalanden om motsatsen förekommit tidigare. Där gemenskapsdiskursen och individualiseringsdiskursen är starkast framstår det som tydligast att eleven inte bär problemet, utan att det är skolans uppgift att skapa en miljö och skolsituation som passar eleven.

Heimdahl-Mattson och Malmgren-Hansen (2009) skriver i sin studie att skolledningen är mycket viktig för att motverka ett exkluderande arbetssätt. Den här studien fann att flera av respondenterna använde sig av diskurser som kan användas för att kategorisera eleverna på ett sätt som kan bli exkluderande. Både den diagnostiska diskursen och förmågediskursen har ett kategoriserande språkbruk som kan verka exkluderande. Det är däremot viktigt att notera att det inte framkom en enkel tolkning av vad ett exkluderande arbetssätt är. Den individualiserande diskursen användes för att säga att det är exkluderande att lämna en elev som inte förstår undervisningen i klassrummet, medan gemenskapsdiskursen användes för att visa att den sociala gemenskapen i klassen var viktigast för eleven.

Eftersom skolledaren är starkt tongivande i att skapa skolans syn på jämlikhet och inkludering och dennes vision starkt påverkar lärarna på skolan (Cobb, 2015) blir alltså skolledarens språkanvändande av mycket stor vikt för att nå dit. Där den diagnostiska diskursen och till viss del förmågediskursen användes tolkades utsagorna lättare som exkluderande eller åtminstone

avskiljande. Däremot ligger det utanför den här studiens ramar att utröna om skolledarens språkanvändning tolkats på avsett vis av personalen på skolan.

Samarbete mellan personalen är av stor vikt för att skapa lösningar på pedagogiska problem. Därför måste skolledningen vara kompetent på att främja det samarbetet (Heimdahl-Mattson & Malmgren-Hansen, 2009). Samtidigt skriver Lindqvist och Nilholm (2013) om en koppling mellan lärares villighet att inkludera elever och skolledningens arbete med att skapa en inkluderande skolmiljö. Där den dialogiska diskursen och expertisdiskursen varit starka har kollegialt lärande varit en del av texten. Här kretsar språket kring gemensam reflektion och att tillsammans finna lösningar. Undantag för det finns vid tillfällen inom expertisdiskursen där istället hela ansvaret läggs över på den som har expertisen och denne får ansvaret för att lösa det. Men språkanvändandet inom den expertisinriktade diskursen främjar att fördjupa kunskapen om ett inkluderande arbetssätt, vilket Heimdahl-Mattson och Malmgren-Hansen, (2009) skriver är viktigt att lärare och specialpedagoger på skolan innehar för att implementera det arbetssättet.

Avskiljande lösningar är fortfarande de vanligaste (Lindqvist & Nilholm, 2011). I de delar av texten där den diagnostiska diskursen och individualiseringsdiskursen är starka främjas dessa lösningar. I språkanvändande inom gemenskapsdiskursen främjas istället att eleven aldrig bör avskiljas från sin vanliga lärmiljö.

Om man sammanfattar tidigare forskning med resultaten för den här studien kan man se att vissa av de diskurser som framträdde under studiens gång bättre passar in med forskningens syn på inkludering. Dessa bör alltså lämpa sig bäst för att skapa ett inkluderande arbetssätt på en skola för att på så sätt bäst stötta elever i behov av särskilt stöd. För att undvika att eleven kategoriseras och ses som bärare av problem passar språkanvändande inom gemenskapsdiskursen och individualiseringsdiskursen bäst, då dessa starkt fokuserar på att alla lösningar ligger på skolans personal för att skapa en skola för alla. Då skolledaren är tongivande för arbetet med ett inkluderande arbetssätt och att samarbete på arbetsplatsen är viktigt för detsamma är språkanvändande inom den dialogiska diskursen lämpligt då språket där används för att främja att tillsammans samarbeta och att tillsammans hitta lösningar. Om skolan vill undvika avskiljande grupper, där forskningen inte är entydig på huruvida detta är exkluderande eller inte, är språkanvändande inom gemenskapsdiskursen lämpligt.

## **Metoddiskussion**

Studien utfördes med en kvalitativ ansats, med halvstrukturerade intervjuer och diskursanalys. Metoden passade bra för det uppsatta syftet att se vilka diskurser som blir synliga i skolledares tal om inkludering och hur de både uppfattade begreppet samt talade om det. Den kvalitativa ansatsen blev ett naturligt val då målet var att få en djupare kunskap för respondenternas uppfattningar och tolkningar kring inkludering, vilket är den kvalitativa ansatsen målsättning och styrka. Om den kvantitativa ansatsen valts istället för den kvalitativa, skulle man behöva omformulera syftet, då denna ansats fokuserar på mätbara numeriska data och att undersöka den numeriska relationen mellan dessa (Hartman, 2004), vilket inte passar ihop med uppsatt syfte. Men med ett alternativt syfte men samma titel på studien skulle absolut en kvantitativ studie kunnat utformas för att undersöka skolledares uppfattningar om inkludering. Vid en kvantitativ studie av inkludering med till exempel enkäter som metod skulle en mycket större datamängd erhållits. En större datamängd kan förstås anses ge ett mer allmängiltigt resultat, då en större del av populationen tillfrågats. Enkäter är dessutom en mindre tidskrävande metod än intervjuer (Ejvegård, 2003). Men den kvalitativa ansatsen valdes till slut, då djupet på insamlad



data vad gäller uppfattningar och tolkningar vägdes som viktigare än bredden i antal respondenter.

Den halvstrukturerade intervjun är anpassad för att få en djupare förståelse för respondentens tankar och uppfattningar där samtalet blir ett kunskapsutbyte mellan två människor (Kvale, 1997). En nackdel med det för den här studien är att det finns en risk att den som intervjuar respondenten påverkar denne och därmed förändrar eftersökt data (Ejvegård, 2003). För att undvika det hade till exempel en fokusgrupp kunnat användas istället för individuella intervjuer. På så sätt hade kunskapsutbytet skett mellan respondenterna i en större utsträckning och minskat risken att forskaren inverkar på respondenten. Däremot finns då risken att respondenterna skulle vara rädda att anses ha "fel" åsikter av andra i fokusgruppen då det finns mycket forskning runt begreppet inkludering och därmed inte skulle vilja ge fullständigt uppriktiga svar. I slutändan valdes intervjuer då jag ansåg att risken att det inte skulle planeringsmässigt gå att samla flera skolledare på samma plats var för stor och att det skulle riskera att gå för mycket tid till att lyckas med det samt för att ha en större chans att få mer ärliga svar. Att genomföra just en individuell intervju gav dessutom fördelen att jag skulle lättare kunna påverka hur samtalet gick än om det var flera i rummet samtidigt. Att den genomfördes halvstrukturerat gjorde det lättare att anpassa frågorna efter samtalets gång och att kunna komma med följdfrågor. Men då intervjuerna inte var helt strukturerade kunde de ibland komma ut på mindre relevanta områden, något som en strukturerad intervju hade hjälpt mig undvika. Samtidigt kunde det under intervjuerna ibland vara svårt att se vilka punkter på intervjuguiden som redan besvarats, vilket krävde kortare pauser för att komma fram till det, vilket även det hade avhjälpats med en strukturerad intervju. Men den halvstrukturerade intervjuens styrkor kom väl fram under intervjuerna, då den lät respondenten följa sina egna tankespor, vilket gjorde att denne själv kunde mer fritt prata om just sina tolkningar och uppfattningar.

Den diskursanalytiska metoden bygger på att språket påverkar och förändrar den sociala världen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Då en av studiens frågeställningar var just angående konsekvenser skolledares tankar kring inkluderingsbegreppet var diskursanalysen en lämplig metod. Ett alternativ till diskursanalys hade varit att använda fenomenografisk ansats och metod, där man strävar efter att beskriva hur fenomen uppfattas av människor och variationer i olika sätt att uppfatta fenomenet genom att tolka och kategorisera deras utsagor. Detta hade sannolikt kunnat ge ett motsvarande resultat som diskursanalysen gjort och metoden övervägdes länge. I slutändan valdes den diskursanalytiska metoden då jag upplevde att det skulle ge ett intressant sätt att jämföra hur diskurser användes och förändrades i intervjuer med flera skolledare.

Studiens metodval gav en god giltighet. Inom den kvalitativa ansatsen är viktiga faktorer som påverkar giltigheten omgivande faktorer och mänskliga naturen. De omgivande faktorerna kontrollerades genom att intervjuerna genomfördes i så pass kontrollerbara miljöer som möjligt. Intervjuerna genomfördes i kontor eller konferensrum på respondenternas arbetsplatser, där de ombads se till att ingenting störde. Den enda gång en intervju blev störd, togs en paus tills det störande momentet var borta, varpå respondenten tog en stund att komma fram till var denne var och intervjun kunde fortsätta. Den mänskliga naturen påverkar studien endast i låg grad, då det är respondentens egna tolkningar som söks. Däremot var det viktigt att eftersträva att respondenten inte påverkades av mig, eller att jag lade in mina egna förväntningar i vare sig frågor, följdfrågor eller analys. I detta är intervjuguiden till hjälp, och under studien har jag

strävat efter att vara så objektiv som möjligt, men det är förstås en risk att detta, i någon utsträckning, påverkat studiens resultat.

Tillförlitligheten i studien är svår att mäta. Den externa tillförlitligheten kommer ständigt förändras, eftersom även om studien genomfördes igen med samma respondenter, är det sannolikt att de, åtminstone till viss del, ändrat sina uppfattningar och tolkningar då det är ett begrepp som de arbetar mycket med och där förhållandena runt inkluderingsarbetet på en skola ständigt förändras. Vad gäller den interna tillförlitligheten hoppas jag att jag, i studien, beskrivit hur och varför allting genomförts på ett sätt som gör det tydligt hur jag kom fram till mina slutsatser.

## **Vidare forskning**

Det finns ett par olika vägar man skulle kunna fortsätta med forskning med syften kopplade till den här studiens.

Det ena skulle vara en fördjupad bild av skolledares uppfattningar om inkludering från ett språkanvändningsperspektiv. Det finns mycket forskning och populärvetenskaplig text kring rektorer och inkludering, däribland Heimdahl-Mattson och Malmgren-Hansen (2009), Lindqvist och Nilholm (2011) och Wetso (2014). Mycket av detta fokuserar på vad som fungerar och tar upp hur man kan arbeta. Men att i en större utsträckning studera hur skolledare uppfattar inkludering och hur språket används när de talar om inkludering skulle kunna hjälpa till att ta fram verktyg för hur vi ska arbeta vidare för att hjälpa skolledare att förstå inkludering på det sätt forskningen visar.

Det andra vore att bredda studiens syfte med ytterligare studier med andra respondenter. Att göra jämförande analyser av skolledares, lärares, specialpedagogers, elevers och föräldrars syn på inkludering. På så sätt kan man undersöka vilken samsyn som finns mellan olika personer som påverkas av det inkluderande arbetet på en skola. Inom det området hittar jag ingen forskning, vilket skulle visa på att behovet finns. Vad gäller just språkanvändandet kan man se hur, om alls, skolledarens språkanvändning kring inkludering återfinns bland lärare och elever på den skola han eller hon verkar eftersom skolledarens vision starkt sätter tonen för hur arbetet med inkludering genomförs. Eftersom den här studien bara riktade sig till skolledares tolkning, vore det därför intressant att vidare studera hur deras vision av inkludering uppfattas i skolan och om den tolkas på det sätt skolledaren avser.

## Referenser

- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22. Hämtad från <http://www.nceapublications.org>
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun (Göteborg studies in educational sciences, nr. 248)*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bell, J. (2002). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkluderingen - En begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13(2), 77–96.
- Castillo Rodriguez, C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integrations on special education. *Social and Behavioral Science*, Vol. 191, 1323-1327. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.488.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3) 213-234. doi: 10.1080/13603116.2014.916254.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London, New York: Routledge.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2001). Inclusive education in Sweden – A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-545. doi: 10.1080/13603110903165141.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket: Liber.
- Heimdahl-Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? – Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.

- Heimdahl-Mattson, E., & Malmgren-Hansen, A. (2009). Inclusive and exclusive education in Sweden: Principals' opinions and experiences. *European journal of special needs education*, 24(4), 465-472. doi: 10.1080/08856250903223112.
- Hjörne, E., & Säljö R. (2008). *Att platsa i en skola för alla Elevhälsa och förhandling om normalitet i en skola för alla*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European journal of special needs education*, 22(1), 75-91. doi: 10.1080/08856250601082323.
- Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd. Viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2011). Making schools inclusive? Educational leaders views on how to work with children in need of special support. *International journal of inclusive education*, 17(1), 95-110. doi: 10.1080/13603116.2011.580466.
- Nilholm, C. (2006) Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus, nr 28*. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Rapp, S. (2006). *Är skolan för alla? En handbok om skolutveckling och ökad måluppfyllelse*. Stockholm: Norstedts.
- SOU 2014:06. *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015, Rapport 421*. Stockholm: Skolverket.
- Starrin, B., & Svensson, P.G. (Red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundström, E., & Alström, B. (2014). *Rektorer i korselden – rektorers upplevelser av stöd, krav och eget beslutsutrymme*. Malmö: Gleerups.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European journal of special need education*, 29(2), 247-256. doi: 10.1080/08856257.2014.891336.
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). *Ledarskap i centrum. Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Wetso, G-M. (Red.). (2014). *Specialpedagogiskt ledarskap för rektor och förskolechef*. Malmö: Solentro.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilagor

### Bilaga 1: Missivbrev

#### Information till potentiella deltagare

Grundskolans läroplan uttrycker vikten av att **alla elever är inkluderade** i undervisningen. Mitt examensarbete i specialpedagogik vid Karlstads universitet ämnar undersöka **skolledares syn på och tolkningar av begreppet inkludering**. Som en del i studien kommer jag att genomföra ett antal intervjuer med skolledare på olika grundskolor. Därför vänder jag mig till Dig, i förhoppning om att Du skulle kunna tänka Dig delta i denna studie.

För Dig, som deltagare skulle det innebära att, vid ett tillfälle, träffa mig för **en intervju**. Den kommer att vara av semistrukturerad form, vilket innebär att det Du har att säga styr intervjun. Hur lång tid det tar är svårt att förutsäga, men **mellan 30 min och en timme** är sannolikt. Vi kommer självklart att träffas vid en tid och på en plats som passar Dig.

Om Du väljer att delta i studien, kommer all information om dig hanteras helt **konfidentiellt** och allt som sägs under intervjun kommer att avidentifieras, enligt **Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer**. Enligt dessa kommer även all insamlad data att, i sin helhet, förstöras efter avslutad studie. Under studien kan du också, när som helst, välja att avsluta ditt deltagande och begära att alla data som samlats in under din intervju, förstörs. Dessutom garanteras att all insamlad data endast kommer att användas till detta examensarbete och ingenting annat.

**Resultatet** kommer att sammanställas i mitt examensarbete, som Du självklart kommer att få tillgång till efter examination.

Om Du kan tänka dig att delta, svarar du i första hand på detta mail. När vi senare träffas kan vi fylla i och Du kan skriva under att du deltar i studien. Har du några **frågor** kan du självklart kontakta mig.

Niklas Bergmark

xxx@xxx

xxx

## Bilaga2: Intervjuguide

1. Vad innebär inkludering för dig, om du tänker på det som begrepp och fenomen?
2. Vad innebär det att ha ett inkluderande arbetssätt?
  - Vilka fördelar och nackdelar finns det med ett inkluderande arbetssätt?
3. Vad finns det för likheter och skillnader mellan begreppen inkludering och integrering?
4. Vilka svårigheter stöter ni på med att uppnå ett inkluderande arbetssätt?
5. Tycker du att din skola klarar av att ge eleverna en inkluderande skolgång?
  - Om inte, varför?
  - Vad skulle krävas för att nå dit?
6. Hur skulle du vilja att din skola arbetar med inkludering?
7. Är det någonting du vill tillägga?

### Samtyckesformulär skolledare

- Ja, jag samtycker till att delta i studien.
- Nej, jag samtycker **inte** till att delta i studien.

Jag intygar att jag fått information om studien Niklas Bergmark genomför och att jag är införstådd med att mitt deltagande är frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande närhelst jag vill. Mitt deltagande kommer att vara konfidentiellt och aidentifierat och alla data kommer att förstöras efter avslutad studie.

Ort, datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_