

# ELAINE KOTTE

## INKLUDERANDE UNDERVISNING

Lärares uppfattningar om lektionsplanering och  
lektionsarbete utifrån ett elev inkluderande perspektiv



MALMÖ HÖGSKOLA



## INKLUDERANDE UNDERVISNING

Malmö Studies in Educational Sciences No. 81

© Elaine Kotte, 2017

Omslagsfoto från Skattskärsskolan

ISBN 978-91-7104-783-0 (tryck)

ISBN 978-91-7104-784-7 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2017

**ELAINE KOTTE**  
**INKLUDERANDE**  
**UNDERVISNING**

---

Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete  
utifrån ett elevinkluderande perspektiv

Malmö högskola, 2017  
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:  
<http://dspace.mah.se/handle/2043/23228>

Till mina barn och barnbarn



# INNEHÅLL

FÖRORD .....	11
1 INLEDNING .....	13
1.1 En lärare för alla .....	13
1.2 Angelägenhet för skola och samhälle .....	17
1.3 Inkludering och skolan .....	18
1.4 Inkludering och lärararbetet .....	20
1.5 Avhandlingens disposition .....	23
2 BAKGRUND, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	25
2.1 Personliga reflektioner .....	25
2.2 FoU-programmet .....	26
2.3 Avhandlingens syfte .....	27
2.3.1 Preciserade frågeställningar .....	28
3 INKLUSIONENS KONCEPTUELLA RAMVERK .....	30
3.1 Terminologisk förståelse .....	30
3.2 En pedagogisk synvända .....	34
3.3 Pragmatiskt bemötande .....	39
3.4 Sammanfattning .....	45
4 FORSKNING OM INKLUDERING .....	47
4.1 Lärares uppfattning om inkludering .....	47
4.1.1 Sammanfattning .....	55
4.2 Lärares lektionsplanering och lektionsarbetet ur ett undervisningsinkluderande perspektiv .....	56
4.3 Sammanfattning .....	64
4.3.1 Slutord .....	66

5	TEORETISKA ORIENTERINGAR .....	68
5.1	Teorival .....	68
5.2	Arvet efter Dewey .....	69
5.3	Dimensioner i undervisningen .....	72
5.3.1	Lärares uppfattning .....	77
5.4	Analysmodell för didaktiskt handlande .....	79
5.4.1	Reflektiv skoldidaktisk teori .....	81
5.4.2	Planeringens intentionalitet på olika nivåer .....	83
5.5	Situerad professionalism .....	84
5.6	Differentierad undervisning .....	86
5.7	Teoriernas harmonisering i studien .....	91
6	METODVAL OCH ANALYTISKA ANGREPPSSÄTT .....	93
6.1	Reflektioner kring metodvalen .....	93
6.2	Enkätundersökningen .....	94
6.2.1	Tillvägagångssätt - Enkät .....	95
6.3	Fallstudien .....	97
6.3.1	Lärarteamen .....	100
6.3.2	Tillvägagångssätt - Fallstudie .....	102
6.4	Sammanfattning .....	103
6.5	Kvantitativ analys - Reflektioner .....	104
6.6	Kvalitativ analys - Reflektioner .....	105
6.6.1	Abduktion .....	106
7	RESULTAT 1 - WEBBENKÄTEN .....	109
7.1	Kvantitativt analysresultat .....	109
7.2	Tillvägagångssättet vid faktoranalys .....	109
7.3	Faktorens reliabilitet .....	112
7.4	Bortfallsanalys.....	113
7.5	Enkätresultat .....	115
7.5.1	Lärares uppfattning om inkluderande undervisning .....	116
7.5.2	Strategier och åtgärder .....	118
7.5.3	Specialpedagogik .....	120
7.5.4	Planering och feedback .....	123
7.5.5	Aktiviteter som inspirerar .....	127
7.5.6	Kompletterande resultat .....	128
7.5.7	Resultatanalys .....	130
7.5.8	Sammanfattning .....	133

8 RESULTAT 2 - FALLSTUDIEN .....	135
8.1 Kvalitativt analysresultat .....	135
8.1.1 Tillvägagångssätt .....	137
8.1.2 Inkluderande strategier .....	140
8.2 Tema A: Balanseringen i kunskapsförmedlingen .....	141
8.2.1 Lärarperspektiv .....	141
8.2.2 Elevfokus .....	146
8.2.3 Sammanfattning och analys .....	151
8.3 Tema B: Navigering bland elevers förutsättningar .....	156
8.3.1 Differentierade lektionssituationer .....	156
8.3.2 Differentierade lektionsuppgifter .....	157
8.3.3 Differentiering och elevers förutsättningar .....	158
8.3.4 Sammanfattning och analys .....	160
8.4 Tema C: Beredskap i lektionsarbetet .....	162
8.4.1 Feed forward – framförhållning av lektionsplaneringar .....	165
8.4.2 Feed moment – situationsbaserade lektionsstrategier .....	167
8.4.3 Feedback – återkoppling till lektionssituationer .....	168
8.4.4 Kollegial feedback .....	169
8.5 Sammanfattning .....	174
9 KONKLUSION .....	176
10 AVSLUTANDE DISKUSSION .....	183
10.1 Teoretiska och praktiska implikationer .....	191
10.2 Studiens kunskapsbidrag och trovärdighet .....	194
10.3 Framtida studier .....	196
ENGLISH SUMMARY .....	198
REFERENSER .....	204
BILAGA 1: FOU-PROGRAMMET .....	214
BILAGA 2: MISSIVBREV .....	217
BILAGA 3: ENKÄT .....	220
BILAGA 4: FAKTORANALYS .....	228
BILAGA 5: SVARSFREKVENS .....	230



# FÖRORD

För många år sedan skrev jag i min dotters ”kompisbok” att mitt drömyrke var att forska i pedagogik. En dröm som har gått i uppfyllelse.

Att skriva en doktorsavhandling är i mångt och mycket ett ensamt arbete men utan det stöd och den uppmuntran kunniga personer gett mig under resans gång, hade inte denna text kommit till i nuvarande bokform.

Forskarstudiernas utmaningar, rörande såväl teoretiska djupkunskaper som oenigheter kring dessa, har periodvis inneburit ambivalenta reflektioner för min egen del. Därför vill jag här framföra ett varmt tack till alla som har bidragit med klargöranden på vandrigen genom vetenskapens snåriga banor.

Först och främst vill jag tacka mina handledare Susan Tetler och Lisbeth Ohlsson. Genom er professionella handledning har jag vidareutvecklat texter och idéer. Ert tålmodiga engagemang gav mig ett tryggt stöd under forskarutbildningen.

Jag vill även tacka min första handledare Lena Lang som tragiskt gick bort. Hennes grundläggande förståelse för alla individers rätt till gemenskap i lärandet inspirerade mig att alltid värdera möjligheterna och inte ge upp vid motgång.

Doktorandtjänstgöringen på institutionen för Skolutveckling och ledarskap har varit mycket givande och jag vill tacka förra prefekten Lise-Lotte Malmgren och nuvarande prefekt Christina Johnson för allt stöd. Mitt tack går också till mina rumskollegor, doktorandkollegor i pedagogik och alla andra kollegor på institutionen, för trivsam atmosfär och intressanta diskussioner.

Till professorerna Sven Persson, Mona Holmqvist och Claes Nilholm, som ansvarade för doktorandseminarierna, vill jag rikta mitt tack för tänkvärda dialoger och konstruktiva gensvar.

Ett stort tack riktar jag även till lektor Lotte Hedegaard-Sørensen, för värdefulla synpunkter under slutseminariet.

Avhandlingen ingår i ett nationellt program administrerat av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola). Jag vill därför tacka projektledarna Karin Hermansson och Henrik Hamilton, för all hjälp samt för välorganiserade och givande seminarier.

Till alla grundskollärarna som har deltagit i studien samt delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter, vill jag framföra ett stort tack. Utan er medverkan hade inte detta arbete varit möjligt.

Till forskningshandläggaren Catarina Christiansson, som under hela utbildningstiden har bistått med information och praktiska ärenden, framför jag ett tack för hjälpen.

Jag riktar även ett varmt tack till mina kurskollegor Henriette Lucander och Maria Afzelius, för gemensam strävan inom forskarutbildningens kurser där vi stöttat och uppmuntrat varandra och samtidigt haft trevligt tillsammans. Jag vill även uttrycka ett särskilt tack till Henriette för noggrann korrekturläsning av mitt manus.

Tyvärr är det inte möjligt att här nämna alla, för mig viktiga personer, vid namn. Jag vill därför tacka samtliga jag mött under doktorandtiden och uttrycka att jag uppskattat våra samtal.

Jag vill även tacka mina vänner, som har visat intresse för min forskning och lämnat kloka kommentarer.

Sist men inte minst, tackar jag min fina familj som har haft ett stort tålamod med mina arbetstimmar vid datorn. Till min man Lars säger jag hjärtligt tack för att du alltid har trott på mig och gett kontinuerlig positiv respons på min text, utifrån en lekmans perspektiv.

Malmö oktober 2017

Elaine Kotte

# 1 INLEDNING

Föreliggande studie fokuserar på lärares uppfattningar om undervisning ur ett inkluderande perspektiv. Inkludering som skolaktuellt och samhälleligt intresseområde kan vara förenlig med elevers målpuffyllelse (Persson & Persson, 2011, 2012; Skolverket, 2016). Inkluderingens sammansatta natur gör anspråk på satsningar inom skilda områden och ansvarsnivåer. Lärares uppfattningar i frågan torde vara ett signifikant inslag.

## 1.1 En lärare för alla

Karakteristiskt för lärargärningen är ett mångfacetterat arbetssätt som innebär ett konstant hänsynstagande till flera aspekter samtidigt. Grundskollärares arbete kopplas samman med barns och ungas kunskapsutveckling genom åtagandet att undervisa och skapa goda förutsättningar för lärande. Allt inom ramen för samhällets och skolans kunskapsuppdrag (Carlgren, 2015). I den centrala egenskapen av kunskapsförmedlare blir läraren följaktligen en viktig person i varje enskild elevs liv. Skolans ansvar i allmänhet och lärargärningen i synnerhet fastställs således genom läroplanens strävan efter en likvärdig undervisning för elevers skolgång och bildning till medborgare:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter språk och kunskaper (Lgr 11, sid 8). Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället (Skolverket, 2011, s. 9).

Målsättningen och förväntningarna på dessa uppdrag överensstämmer dock inte alltid med lärares förutsättningar att förverkliga dem.

Läraryrkets mångsidiga utövande kan innebära komplicerade undervisningssituationer när elever med skilda villkor samtidigt ska ges lika möjlighet att lyckas. Elevernas kunskapsmässiga spridning medför att lärarens arbetsuppgift krockar mellan självständiga elever som utför lektionsuppgifterna snabbt och elever i behov av stöd som inte förmår att hinna med uppgifterna under lektionstiden (Carlgren & Marton, 2002).

I de karakteristiska arbetsförhållandena möter lärarna vanligen sina elever i kollektiva situationer och ställs ofta inför heterogena grupper. För att kunna ta hänsyn till elevernas skilda förutsättningar för lärande, behöver läraren ofta överväga olika aspekter mellan enskilda elevers och klassens intresse. Colnerud och Granström (2015) menar att dessa omständigheter kan skapa etiska dilemman där lärare värnande om alla elever tar sig närmast som en omöjlig uppgift eller tvingar henne eller honom att rangordna elevers varierande behov av stöd i lärandet.

Läraryrket förväntas ”åstadkomma” mänskligt kunnande som gynnar framgång hos individer för att i längden uppnå ett starkt kunskapssamhälle. Samtidigt förväntas lärarna motverka negativa tendenser som skapade av samma kunskapssamhälle, som exempelvis förlust av gemenskap och växande klassklyftor. Att undervisa kan således betraktas som ett paradoxalt arbete som innebär att läraren måste bemöta motstridiga förväntningar i sitt arbete (Hargreaves, 2004).

I en avhandling, som belyser ”talet om en skola för alla”, studerar Assarson (2007) pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. Författaren framhäver en diskrepans mellan hur pedagoger talar om den nya lärarrollen och de officiella texterna. Pedagogernas tal utgår ifrån pedagogers och elevers behov medan den officiella texten redogör för den nya lärarrollen i förhållande till samhällsutvecklingen och globaliseringen.

I det komplexa professionella arbetet, vilket strävar mot en jämlik undervisning för alla elever, kan därför finnas ett behov av en fördjupad insikt i lärares villkor för genomförandet av kunskapsuppdraget. Carlgren (2015) uttrycker det på följande sätt:

Skolan har ett kunskapsuppdrag som innebär att barns och ungas utveckling ska knytas samman med erövrandet av de kunskaper, som samhället på olika nivåer beslutat att det är viktigt att tillägna sig (Ibid., sid. 25). Lärares ämneskunskaper påverkas av interaktionen med eleverna när de försöker bemästra olika kunskapsinnehåll. När läraren försöker förstå vad det är eleverna har svårt med och prövar olika vägar att förklara och ge sammanhang åt kunskapen, påverkas lärarens egen förståelse såväl som sätt att strukturera ämneskunskaperna (ibid., s. 27).

I Skolverkets (2009) kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer, vilka påverkar resultaten i den svenska grundskolan, har lärarfaktorn i undervisnings- och lärandeprocesser en framträdande position. Lärares kompetens, att tillsammans med kollegor kunna bemöta elevers olika förutsättningar och även förmågan att skapa ett klassrumsklimat som främjar sociala relationer och stöd till eleverna, är en avgörande egenskap beträffande skolans målresultat. Det framgår att lärarfaktorn även handlar om ”lärarens organisering av undervisning som aktivt involverar eleverna, utan att förlägga allt ansvar till den enskilde och om varierad undervisningsrepertoar som underlättar elevers lärande och utveckling” (ibid., s. 249). Dessa resonemang överensstämmer på ett generellt sätt med flera internationella forskningsöversikter (Hattie, 2008; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Nordenbo m.fl. (2008) har specifikt granskat lärarkompetensens påverkan på elevprestationer i skolan. Tre aspekter identifierades som särskilt betydelsefulla: *relationell kompetens*, *ledarkompetens* och *didaktisk kompetens*. Under faktorn didaktisk kompetens har följande läraregenskaper framkommit:

A high level of subject knowledge contributes to teachers having confidence in their own abilities and effectiveness in the subject

[...] the teacher being more cognitively challenging and encouraging meta-cognition and de-contextualized conversation [...] the teacher is able to establish clear teachings aims, both for individual lessons and for the course as whole, and to carry out detailed teaching plans and organization of activities [...] mastery and use of a variety of teaching methods and materials... (ibid., s. 71).

I föreliggande studie är lärarfaktorn av särskild relevans för alla elevers deltagande i skolarbetet. Studiens empiriska datamaterial fokuserar således på lärares uppfattningar om inkluderande lektionsplaneringar och lektionsarbete i klassrummet.

Frelin (2013) belyser komplexiteten i läraryrket genom fyra dimensioner: *meningskomplexitet*, *innehållskomplexitet*, *medelskomplexitet* och *syfteskomplexitet*. Meningskomplexitet handlar om omöjligheten att likställa undervisning med lärande när läraren inte kan kontrollera vad eleven lär sig. Innehållskomplexitet (illustreras av didaktikens ”vad?”) avser att olika innehåll kan samverka, konkurrera och/eller kollidera sinsemellan i en och samma undervisningssituation. Medelskomplexitet (didaktikens ”hur?”) innebär att läraren står inför ständiga och olika handlingsalternativ i undervisningssituationer, vars konsekvenser inte alltid går att förutsäga. Syfteskomplexitet (didaktikens ”varför?”) behandlar frågan om att syftet med utbildningen aldrig kan anses vara självklart. Lärares arbete kan således stå i strid mellan kursplanens riktlinjer för måluppfyllelse och läroplanens värdegrundsuppdrag i undervisningen. Utifrån ett inkluderande perspektiv, kan Frelins dimensioner få en bredare omfattning när meningen med undervisningen och dess didaktiska innehåll (av ”vad”, ”hur” och ”varför” lärandet bedrivs), samtidigt ska gälla för klassen som helhet och för klassens alla enskilda elevers förutsättningar.

Även Biestas' (2011) teoretiska ramverk, bestående av funktionerna *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering*, bidrar till förståelsen av utbildningens syfte, kopplat till undervisningsincluderande frågor. Dessa funktioner som behandlar kunskap och färdigheter, individens sociala och kulturella tillhörighet samt individens självständighet i tanke och handling, förklaras vidare i kapitel 5.3.

## 1.2 Angelägenhet för skola och samhälle

Elevens bristande måluppfyllelse är ett ofta debatterat problemområde vilket kan sammankopplas med lärarens komplexa utmaning att, oavsett elevens förutsättningar, kunna förmedla skolämneskunskaper som ger godkända betyg. En nyligen utkommen OECD-rapport (2016) redovisar en dramatisk ökning av andelen lågpresterande grundskolelever i Sverige. Undersökningsfokus i OECD:s rapport ligger på elever som inte klarar av mer än de lättaste uppgifterna i enstaka eller flera av PISA:s delprov. Elevernas resultat har successivt försämrats i läsförståelse, matematik och naturvetenskap sedan 2000. Svenska 15-åringar presterar dessutom signifikant lägre än OECD-genomsnittet inom samtliga tre kunskapsområden (Skolverket, 2013). Skolinspektionen (2011), vars övergripande målsättning är att ”bidra till alla barns och elevens lika rätt till god utbildning i en trygg miljö” samt att ”alla elever når maximala resultat och minst godkänt i alla ämnen” (ibid, s. 11), pekar på brister i anpassningen av undervisningen efter elevens förutsättningar, behov, intressen och erfarenheter.

Kunskapssamhället är ett lärande samhälle som tillhör alla och medför således ett stort ansvar i lärarnas arbete. Det är även en fråga om rättvisa och delaktighet. I sitt yrkesetiska arbete, ska läraren därför alltid sätta eleverna och deras lärande i centrum (Lärarnas Riksförbund, 2014). Elever, oavsett bakgrund och kvalifikationer, bör av sina lärare förberedas för att kunna uppnå de bästa möjligheter till framgång i skolarbetet (Hargreaves, 2004). Komplexiteten i yrket hör även delvis samman med skolans kompensatoriska uppdrag där samhällreliga aspekter och/eller elevens hemförhållanden kan återspeglas i lyckade eller misslyckade måluppfyllelser. När elever, oavsett individuella förutsättningar, inte uppnår skolans krav för måluppfyllelse kan det följaktligen betraktas som ett misslyckande för skolans uppdrag att inkludera alla elever i undervisningen.

I artikel 28 i Barnkonventionen (UNICEF, 2008) säkerställs barnets rätt till utbildning på grundval av lika möjligheter. Olika grupper har identifierats som särskilt utsatta för diskriminering i utbildningen. Barn med funktionsnedsättning tillhör en av grupperna:

Alla barn har rätt till utbildning som ger dem största möjliga chans till utveckling, oberoende av graden av funktionshinder [...] dessutom bör utbildning för barn med funktionshinder ges ”på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället” (artikel 23(3)) vilket innebär att staterna bör sträva efter att tillhandahålla effektiv och lämplig utbildning för barn med funktionshinder inom det ordinarie skolsystemet tillsammans med barn utan funktionshinder (UNICEF, 2008, s. 299).

Den svenska regeringen undertecknade 2007 FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008: 26). Artikel 24, i det fakultativa protokollet, framhäver deras rätt till utbildning som ska realiseras genom att undervisningen uppfyller samma villkor, som för alla individer i samhället, med tillgång till inkluderande och kostnadsfri grundutbildning av kvalitet.

### **1.3 Inkludering och skolan**

Idén om inkludering kan ges olika innehåll i olika sammanhang. Begreppet ”inklusion” eller ”inkludering” började föras fram i den pedagogiska litteraturen som ersättare för ”integration” i början på 90-talet. Nilholm (2006) anser att begreppet inkludering, jämfört med begreppet inklusion, tydligare antyder en process än ett tillstånd och tillägger att inkludering har blivit ett ”plusord” med ett positivt värde som utnyttjas i olika sammanhang och av olika intressen, med risk för omtolkningar eller försvagande av dess ursprungliga innebörd vars uttryck bör förstås utifrån demokratiska och politiska tankar.

Benämningen blev officiellt accepterad genom UNESCO:s Salamancadeklaration, ratificerad 1994. Dokumentens grundtanke är ”att man genom att erkänna behovet av att arbeta för målet ’en skola för alla’ skall åstadkomma läroanstalter som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inlärning och som tillgodoser individuella behov” (Svenska Unescorådet, 1996, s. 6). I originalrapporten används de engelska begreppen ”inclusion” eller ”inclusive education” som översätts till ”integration” i Unescorådets svenska skriftserie (nr 4, 1996). Den svenska versionen av deklARATIONEN framhåller att integrering och delaktighet ska betraktas som

ett socialpolitiskt verktyg i kampen mot utslagning av sårbara individer i samhället. Således kan utarbetade strategier i undervisningssammanhang ge lika villkor för individer med skilda förutsättningar.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (Svenska Unescorådet, 1996, s. 17).

Haug (2012) menar dessutom att benämningen inkludering ställer tydligare och mer explicita krav på skolan än vad begreppet integrering gjorde i praxis. Genom en integrering, anser han, att eleven förväntas anpassas till skolan; medan inkludering antyder att det är skolan som ska anpassas till eleven. En ytterligare invändning mot användningen av begreppet integrering är att termen implicerar att individer har varit segregerade. Begreppet integrering tycks således inte till fullo uppfylla Salamancadeklarationens värdegrundsinställning av likvärdighet inför skolans sociala och kunskapsmässiga uppdrag (Ahlberg, 2013). Farrell (2001) förklarar skillnaden mellan begreppen inkludering och integrering genom en koppling till den specialpedagogiska undervisningen:

The term inclusion has come to mean different things in different contexts, so it is worth trying to establish a definition. One starting point is to distinguish 'inclusion' from 'integration'. Both terms are to do with the provision of pupils with SEN (Special educational needs) in the mainstream schools. Integration assumes that the mainstream school system remains the same but that arrangements are made to provide pupils with SEN. Inclusion aims at encourage schools to reconsider their structure, teaching approaches, pupils grouping and use of support so that the school responds to the need of all pupils (ibid., s. 39)

Thomas och Loxley (2001) efterfrågar ett synsätt inom det specialpedagogiska forskningsfältet som förespråkar en inkluderande inriktning. De intar en kritisk hållning till specialpedagogen som, enligt deras åsikt, föga har bidragit till att förbättra lärandet eller

förståelsen av elevers misslyckande. Vidare menar författarna att förreställningen om specialpedagogikens särskilda kunskaper har hämmat lärarnas inställning till att undervisa elever som är i behov av särskilt stöd:

...supposedly privileged knowledge has persuaded teachers in ordinary schools across the globe that they may not be sufficiently knowledgeable or sufficiently expert to help children who are experiencing difficulty: that they do not have sufficient technical expertise or theoretical knowledge to teach all children (ibid., s. 7).

Även hur riktlinjerna i läroplanens värdegrund används i den dagliga skolverksamheten kan vara av betydelse för det inkluderande arbetet. Lärares inställning till frågan kan påverka synsättet på vad ett inkluderande klassrumsarbete ska innebära, speciellt om uppfattningarna inom lärarkåren skiljer sig åt beträffande kopplingen mellan specialpedagogik och inkluderande undervisning.

Assarson, Andreasson och Ohlsson (2015) menar att specialpedagogiken generellt har kopplats till rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Elever som är i behov av särskilt stöd bör således, enligt skolans värdegrund, ha rätt till delaktighet i en inkluderande undervisningsform. Författarna uttrycker:

Värdegrundsfrågor och en inkluderande pedagogik är således nära kopplade till varandra varför det ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan vara viktigt att syna hur den värdegrund som ska styra skolans arbete har formats (ibid., 2015, s. 1).

#### **1.4 Inkludering och lärararbetet**

Uppfattningen kring inkluderingsbegreppets initiala intentioner kan således hänföras till ett nytänkande inom specialpedagogiken som åsyftar att elever i behov av särskilt stöd bör vara delaktiga i skolans vanliga lärmiljöer på samma villkor som alla andra elever. Allodi (2010) poängterar att det specialpedagogiska arbetet bör utvecklas mot en inkluderande praktik som avstår från segregering

ningar. Hon menar dessutom att ett inkluderande arbetssätt i skolan, vilket klarar av att möta olikheterna hos eleverna, kräver en bred specialpedagogisk kompetens hos alla lärare. Delar av lärarutbildningen bör innehålla specialpedagogiska moment som förbereder lärarna att:

ta ansvar för målsättningen att anpassa undervisningen till alla elevers behov, samt att den förbereder dem att vara beredda att kontinuerligt utveckla sin kompetens inom detta fält under sin yrkespraktik (ibid., 2010, s. 114).

Denna avhandling, som fokuserar på lärares lektionsarbete i inkluderande lektionssammanhang, tar avstamp ifrån ett perspektiv som antar att inkluderingsbegreppet förutsätter ett inkluderande pedagogiskt klassrumsklimat, alla elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande. Inkluderande undervisning sker med demokratiskt och socialt rättvist deltagande. En kvalificerad undervisning som kan anpassas till alla barn i samma skola och samma klassrum – i en skola för alla (Haug, 2012). Nilholm (2007) lyfter i det sammanhanget ett dominerande dilemma i vårt utbildningssystem där alla elever förväntas ges liknande kunskaper och färdigheter samtidigt som utbildningssystemet även ska anpassas till elevers olika förutsättningar. Nilholm uttrycker att det ”således blir det en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikheter” (ibid., s. 62).

Tetler (2012) understryker att utmaningen för lärarna består av att tänka igenom ämnenas innehåll och undervisningsmetoder med fokus på att stödja alla elever i deras lärandeprocesser. Differentiering i undervisningen kan exempelvis förstås som ett funktionellt didaktiskt och pedagogiskt begrepp, baserat på tesen om lika villkor. Differentieringsperspektiv är en bärande pedagogisk princip som generellt sett betyder att läraren i sin anpassning av undervisningen skall genomföra ett antal val som understödjer alla elevers optimala utveckling i skolämnen (Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, 2011). Differentieringsbegreppet förklaras ytterligare i kapitel 5.3.

Bestræbelserne på at udvikle inkluderende og differentierede fællesskaber, hvor mangfoldighed ses som en ressource både i forhold til fællesskabers udvikling og det enkelte barns læring, kræver et opmærksomt blik på, at det pædagogiske indsats er forankret i en tænkning om lige vilkår – og ikke samme vilkår (Tetler, 2015a, s. 2).

Assarson (2007) påpekar att forskningen inom det specialpedagogiska fältet visar att hindren, i förverkligandet av en inkluderande skola, delvis finns i bristande specialpedagogisk kompetens eller negativ attityd hos pedagoger samt i skolans styrande organisation och tradition. Samtidigt hävdar författaren utifrån sin studie att ”en skola för alla” många gånger förekommer genom pedagogers sätt att ge begreppet en mening i skolans dagliga arbete. Pedagogers dilemma och sökande efter en meningsfull verksamhet i överensstämmelse med styrdokumentet ter sig som en möjlig omöjlighet. Läroplanens kunskapskrav kan exempelvis kollidera med den inkluderande strävan att pedagoger ska se elevers olikhet som resurs.

I de specifika situationer som uppstår i praxis bemödar sig pedagogerna för att se möjligheter, men dessa inriktas huvudsakligen på att finna sätt att organisera undervisningen så att den fungerar i den meningen att det blir arbetsro i klassen. (ibid., s. 168).

Skolverkets (2008) sammanställning av senare års forskning och utvärdering av särskilt stöd i grundskolan pekar också på en ambition att använda inkluderande lösningar trots att segregande lösningar fortfarande är vanliga. Tetler (2015c) anser att det föreligger en stor utmaning i skapandet av lärandekulturer och didaktiskt handlande som inkluderar elever i behov av särskilt stöd. Hon menar vidare att det krävs en ämnesundervisning som bygger på nytänkande för utvecklande av ”inkluderingsdidaktiska byggstenar” där lärare planerar och genomför en ämnesundervisning utifrån elevernas förutsättningar i skapandet av inkluderande lärmiljöer.

I sitt yrkesutövande måste läraren förhålla sig till en mängd olika frågor och problematiska situationer. Omständigheterna i skolvärlden medför återkommande oväntade händelser som läraren får ta

ställning till. Genom varierande problemlösningstrategier av olika pedagogiska, sociala och kollegiala karaktärer får läraren ofta en ”tyst” yrkeskunskap vilken riskerar, på grund av olika omständigheter, att förbli oreflekterad. Carlgren (2004) anser att synliggörande av detta dolda kunnande ska betraktas som en angelägenhet för lärarkårens professionalisering. Lärares yrkesprofessionalism bör, enligt författaren, innehålla reflektioner kring olika aspekter i undervisningsarbetet som anknyter teorin till praktiken, i en ”reflekterad praktik”.

Större kännedom om lärares uppfattningar beträffande sina egna kompetenser och erfarenheter av klassrumsundervisning kan bidra till en djupare förståelse av exkluderings- respektive inkluderingsmekanismer rörande elevers skolarbete i lektionssituationer. Lärares uppfattningar om och strävan efter elevers deltagande i undervisningen, torde således vara av särskild betydelse för skolans målfyllelse. Att som lärare få möjlighet att klara av en framgångsrik kunskapsförmedling till alla elever, oavsett elevers olika förutsättningar, kan alltså fylla en central funktion i en skola för alla.

## **1.5 Avhandlingens disposition**

I detta inledande kapitel ges en kortfattad inblick i inkluderingsbegreppets komplexa område samt dess innebörd i förhållande till den samhällliga och skolmässiga problematiken där lärargärningen intar en central position för elevers målfyllelse. Kapitel 2 behandlar bakgrunden till min avhandling som, samtidigt som det är ett självständigt forskningsarbete, är en del av ett nationellt skolutvecklings- och forskningsprogram. Här framförs även avhandlingen syfte och forskningsfrågor.

I kapitel 3 beskrivs termen inkludering genom ett konceptuellt ramverk bestående av en terminologisk förståelse, en pedagogisk synvända och ett pragmatiskt bemötande. Kapitel 4 handlar om tidigare forskning inom området inkludering med fokus på lärares uppfattning av inkluderande undervisning och lärares lektionsplanering/lektionsarbete som inkluderar alla elever i klassrummet. Kapitel 5 behandlar studiens teoretiska orienteringar, vars inriktningar tar avstamp i pragmatiska grundinställningar. Kapitel 6 innehåller förklaringar och reflektioner kring metodvalet och analysen av studiens

empiriska datamaterial som består av en kvantitativ respektive kvalitativ ansats. I kapitel 7 redovisas resultatet av en webbaserad enkätundersökning genom dess deskriptiva statistiska rapport. Kapitel 8 redovisar resultatet av den följande kvalitativa undersökningen i form av en fallstudie. Kapitel 9 innehåller en översikt av studiens resultat och slutligen i kapitel 10 diskuteras resultatet i relation till lärares förutsättningar och utmaningar angående inkluderande undervisning. Även teoretiska och praktiska implikationer, studiens kunskapsbidrag och trovärdighet samt förslag till framtida studier argumenteras i kapitlet.

## 2 BAKGRUND, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Detta avhandlingsarbete ingår i forskningsdelen av Ifous (innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) forsknings- och utvecklingsprogram (FoU) ”Inkluderande lärmiljöer” (Ifous, 2015a). Programmet består av ett kombinerat nationellt skolutvecklings- och forskningsprojekt vars övergripande intresse är att urskilja och främja frågeställningar som kan leda till inkluderande lärmiljöer för elever i grundskolan. Tolv kommuner och 31 skolor deltog i projektet som varade under tre år (från höstterminen 2012 till höstterminen 2015). FoU – programmets syfte och mål redovisas i bilaga 1.

### 2.1 Personliga reflektioner

Mitt intresse beträffande inkluderingsfrågor har sitt ursprung i tidigare erfarenhet som specialpedagog på högstadiet. Förutom deltagande i elevhälsoteamet samarbetade jag med olika lärararbetslag. Vid min senaste skolanställning var tjänstgöringen i första hand avsedd för undervisning av två elever i behov av särskilt stöd som var individintegrerade (skolans benämning) i sina respektive klasser (år 7 och 8). Den ena eleven var inskriven i grundsärskolan och den andre hade diagnosen språkstörning med anknytning till en kommunikationsklass. Efter många års erfarenhet av att undervisa elever i behov av särskilt stöd, individuellt eller i små grupper, ansåg jag det vara nödvändigt att förändra mitt specialpedagogiska arbetssätt för att få undervisningen att överensstämma med elevernas förhållanden i sina klasser. Genast fann jag hur svårt det var för dessa elever att delta i klassrumslektionerna på egna villkor. Att handleda lärarna i anpassningen av olika undervisningsmaterial och kompensatoriska hjälpmedel var exempelvis enklare än att handleda dem till att anpassa lektionsundervisningen till enskilda elevers förutsättningar.

## 2.2 FoU-programmet

Initiativtagaren till programmet ”Inkluderande lärmiljöer” var dåvarande chefen för Utbildningsförvaltningen, i en av de deltagande kommunerna, som tillsammans med en grupp skolchefer diskuterade frågan om varför många barn och ungdomar inte nådde målpuppfyllelsen trots flertaliga särskilda stödinsatser. Diskussionerna kretsade även kring att de tillfälliga elevplaceringarna, utanför den klass som eleven normalt tillhör, tenderade att bli permanenta lösningar. Programmet startades med föresatsen att så långt som möjligt eftersträva att inkludera alla barn i den ordinarie skolan. Programmet inleddes vid ett gemensamt seminarium, höstterminen 2012, där förvaltningsledare, rektorer och lärare från tolv kommuner samt forskare från Malmö högskola träffades för att tillsammans påbörja ett samarbete om skolutvecklings- och forskningsfrågor gällande lärmiljöer som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar (Ifous, 2015a).

Den tolkning som utvecklingsarbete inom FoU – programmet utgår från är att en inkluderande skola möter varje individ utifrån dess behov och anpassar sig efter eleverna – inte tvärtom. Det viktiga är att alla elever känner att de är delaktiga i ett sammanhang och att de får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Elevernas olikheter ska vara en tillgång i undervisningen och för lärandet. En inkluderande skola har olika lärmiljöer för olika behov hos olika elever. Inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt (ibid., s. 10)

Successivt skapades en medvetenhet hos deltagarna att inkluderande lärkulturer i skolan kan vara till hjälp för elever som tidigare hamnat i svårigheter i mötet med skolans verksamhet. Utifrån programmets syfte och mål (se bilaga 1) uppfattas inkludering som en demokratisk reform av skolan vilken syftar till ett mångfaldstänkande som accepterar och erkänner alla barn i de aktuella upptagningsområdena (Ifous, 2015b). Forsknings- och skolutvecklingsprocesserna i programmet ”Inkluderande lärmiljöer” uppdelades på flera nivåer:

1) på kommunal nivå, där de tolv kommunernas förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer varit en drivande kraft i processen att utveckla inkluderande lärandemiljöer i deras respektive kommuner, 2) på institutionell nivå, där det primärt varit fokus på hur inkluderande ledarskap avspeglats i programmet med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer och 3) skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningarna utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla barns lärande. (Ifous, 2015b, s. 7).

De kvantitativa och kvalitativa metodologiska ansatserna i studien kopplas till programmets intresseområde beträffande inkluderande lärmiljöer på den praktiktäna nivån. Avhandlingsarbetet tar således hänsyn till skolornas (avser endast tre skolor i fallstudien) intresseområden vars utvecklingsprocess har ett fokus på didaktisk handling, kollegial samverkan samt stödjande aktiviteter för elevers delaktighet i undervisningen. Genom lärarnas praxis får de olika nivåerna (kommunal, institutionell, klassrum) en sammanhängande relation till implementeringen av inkluderande lärmiljöer.

### **2.3 Avhandlingens syfte**

Studiens övergripande syfte är att tillföra kunskap om lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete ur ett inkluderande perspektiv. Fokus ligger på lärares uppfattningar kring det mångfacetterade arbetet att undervisa i heterogena klasser där eleverna olika förutsättningar medför skiftande utmaningar.

Begreppet uppfattning används inte här utifrån den fenomenografiska forskningsansatsen där det har en central betydelse. I studien förstås uppfattning utifrån ett vardagsspråk och som synonym till exempelvis orden åsikt eller mening. De olika synsätten mellan fenomenografi och vardagsspråk uttrycks av Uljens (1989) på följande sätt:

Skillnaden framkommer tydligt då fenomenograferna säger sig analysera människors uppfattningar *av* olika företeelser men inte

människors uppfattningar *om* olika företeelser. Med uppfattningar *av* något avser man människans grundläggande förståelse av något. Med uppfattningar *om* något avser man att människan gör något till föremål för medveten reflektion och förenar en *värdering* till denna tanke. I vardagstal säger vi att hon har åsikt om något (Ibid., s. 10).

Studiens analysarbete tar således avstamp i lärarnas förklaringar, som stödjer deras uppfattningar om vad inkluderande undervisning kan innebära för dem, d.v.s. hur lärare uttrycker idéer, funderingar och syften kring lektionsplaneringar och lektionsarbeten vars intention är att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen.

### 2.3.1 Preciserade frågeställningar

Avhandlingsarbetet innehåller två empiriska undersökningar. Den första omfattar en kartläggningsstudie utifrån en kvantitativ forskningsmetodologisk ansats som utförs genom en webbaserad enkät riktad till alla lärare i grundskolans år 1-9 som deltar i det nationella FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer”. Det primära syftet med studien är att kartlägga lärares uppfattningar om förutsättningar för genomförande av en inkluderande undervisning. I enkäten relateras inkludering till olika frågeområden såsom ämnesundervisning, lektionsplanering, särskilda insatser osv.

Den andra studien har en kvalitativ forskningsmetodologisk ansats vars empiri inrymmer en fallstudie (bestående av en flerfallsdesign) med lärarteam från tre olika skolor. Denna kvalitativa studie tar avstamp i kartläggningsstudiens resultat för vidare fördjupning av lärares uppfattningar. I datainsamlingen ingår nio högstadielärares dokumenterade lektionsplaneringar och kompletterande kollegiala diskussioner kring undervisningen i skilda skolämnen i år 6-9.

Följande frågeställningar belyses:

### *Kartlägningsstudie*

- Hur uppfattar lärare, vars skolor deltar i ett nationellt program om inkluderande lärmiljöer, förutsättningar för genomförande av en inkluderande undervisning?

Utifrån resultatet från kartläggningen och analysen av enkäten genomförs en fallstudie för djupare förståelse av lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete, vilka strävar efter att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen.

### *Kvalitativ fallstudie*

- Hur förhåller sig nio lärare i en fallstudie till lektionsplanering och lektionsarbete vars intention är att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen?

Att förhålla sig avser, i detta sammanhang, både lärares uppfattningar och vad dessa kan innebära relaterade till pedagogiska handlingar kring lektionsundervisningen.

Begreppen lektionsplanering och lektionsarbete används i studien avseende lärarnas förberedande arbete inför lektionsundervisningen respektive lärarnas arbete vid genomförande av lektionsundervisningen.

## 3 INKLUSIONENS KONCEPTUELLA RAMVERK

Inklusion kan inrymma flera uppfattningar och betydelser. Nedan tolkas inklusionens ramverk utifrån tre synsätt: a) terminologisk förståelse, b) pedagogisk synvänder c) pragmatiskt bemötande.

I avhandlingen behandlas konceptet inklusion utifrån en undervisande kontext.

### 3.1 Terminologisk förståelse

När inklusion refererar till olika intresseområden kan medvetandegörandet av dess mångfasetterade tolkningar hjälpa lärarna att bilda en egen uppfattning i ämnet. Clough (2002) understryker att termen i undervisningskontexter ('inclusive education') innehåller utmaningar vilka kan skapa förvirring när den används för olika syften av politiker, byråkrater och akademiker. Han menar vidare att inklusion inte är en enkel rörelse utan att termen består av många starka värderingsströmmar och olika former av tillämpningar vars moraliska och politiska retorik används ofta i västvärlden. Rosenqvist (2003), som diskuterar benämningen relaterade till "en skola for alla", uttrycker:

'Inclusion' has been stipulated to mean that no segregation should precede the integration process, but all students should be directly enrolled in a 'school for all' (ibid.).

Benämningen inklusion har således inte en självklar innebörd i undervisningssammanhang. Översättning av det engelska substantivet "inclusion" betyder inbegripande och medräknande på svenska

(Prismas Engelska Ordbok, 2004). I *The Oxford's Guide to the English Language* (1987) förklaras verbet "include" som "have or treat as part of a whole; put into a specified category" (s. 380). Genom en liknande tolkning av verbet "incluir", utifrån det portugisiska språket, diskuterar Beyer (2006) ordets svåra (i undervisningskontext) semantiska aspekt, vilken åsyftar att det som är anslutet och inkluderat ska relateras till samma kategori, med samma tillhörande egenskaper som karakteriserar den emottagande grupperingen. Genom en metafor illustrerar Beyer termens innebörd genom förklaringen att en avokado exempelvis inte kan anses tillhöra grupperingen av bananfrukten eftersom avokadons kännetecken inte är förenliga med banangrupperingen. Under en sådan terminologisk förståelse kan användandet av begreppet inklusion i samband med elever och undervisning, få en ifrågasättande implikation, enligt författaren. Hur ska relationen uppfattas mellan inkluderade individer, i detta fall elevers olika förutsättningar, och den mottagande gruppen, i detta fall en vanlig skolklass? Innebär att "vara inkluderad" samma sak som att lära sig som de flesta gör? Vilka elever ska räknas som inkluderade och i vilka klasser? Genom liknande tankegångar resonerar Armstrong, Armstrong & Spandagou (2013) kring vad ett inkluderande undervisningssystem kan innebära relaterat till hur det kan fungera i praktiken. Vilka rekommenderade kriterier är det som ska gälla och vilka gemensamma värderingar ska förordas? Inklusion för vem, i vad och med vilken målsättning? Författarna argumenterar att olika förståelser av termen kan generera olika förklaringar och nämner därmed tre svarsmöjligheter: 1) inklusion handlar om att elever med funktionsnedsättning ska delta i den allmänna skolans undervisning och erbjudas samma villkor som gäller för andra elever, 2) inklusion hänvisar till att elever med funktionshinder, som är i behov av specialundervisning, ska delta i en undervisning vilken anpassas till deras behov av särskilt stöd, 3) inklusion hänvisar till samtliga elevers aktiva deltagande i allmänna skolor, vilka organiserar en undervisning som värdesätter elevers olikheter och ständigt problematiserar inkluderande och exkluderande aspekter.

Beyer (2006) menar att vi bör motsätta oss definitionen av inklusion som provocerar fram ett åsidosättande av olikheterna mellan

barnen och som tvingar dem, genom läroplanen, att bete och lära sig inordnad utifrån majoritetens villkor.

I brist på en klar begreppsförklaring riskerar inklusion tolkas godtyckligt, både utifrån ett politiskt och institutionellt synsätt. Armstrong, Armstrong & Spandagou (2013) konstaterar att begreppet oftast bedöms omfatta skiftande meningar för olika personer:

The reality is not simply that inclusion means different things to different people, but rather that inclusion may end up meaning everything and nothing at the same time (ibid., s. 29).

Eftersom det torde vara uppseendeväckande med det motsatta, d.v.s. att avsiktligt exkludera elever från skolan, uppfattas inklusion som ett ”fint” begrepp. Den för med sig en ”feel good” retorik som inte nödvändigtvis behöver specificera något seriöst engagemang. Inklusion bedöms således som ett ord försett med positiva värderingar som flera gärna vill beslagta för olika intressen (Armstrong m. fl. 2013; Nilholm, 2006). Konceptet används likaså som ett progressivt slagord för att exempelvis ge glans till vad som sägs inom utbildnings-satsningar men vanligtvis utan en faktisk förståelse av begreppets komplexa politiska, sociala, psykologiska samt utbildningsmässiga innebörd (Thomas & Vaughan, 2004). Begreppet riskerar således att bli diffust och ofruktbart ju mer det används utan definitiva klargöranden. För närvarande kan inklusion definieras i många riktningar. Enligt Ainscow, Booth och Dyson (2006) kan konceptet betraktas ur två viktiga synsätt: ett deskriptivt och ett preskriptivt. Den deskriptiva förklaringen redogör för de varierande tillvägagångssätten som används för att praktisera inklusion medan den preskriptiva förklarar på vilket sätt som konceptet bör användas. För att kunna analysera och kommentera i vilken omfattning och på vilket sätt konceptet förekommer i skolfrågor, har författarna utvecklat en typologi av olika sätt att tänka kring inklusion. Variationen sträcker sig utifrån att förstå inklusion som särskilt relaterat till elever i behov av stöd, som ett utvecklande inslag i en ”skola för alla”, till ett avgörande inkluderande allmänperspektiv vars principiella approach omfattar utbildningen och samhället som helhet. Ainscow m.fl.

(2006) menar dessutom att det föreligger en grundläggande distinktion genom att inklusion även kan uppfattas ur antingen ett ”snävt” eller ”brett” perspektiv. Det snäva synsättet stödjer inkluderingen av specifika grupper av elever, det vill säga elever i behov av särskilt stöd, i den vanliga skolutbildningen. Ett bredare synsätt av inklusion, fokuserar däremot inte på särskilda elevgrupper utan snarare på olikheter och på hur skolan tar vara på pluralismen bland alla elever i en skola för alla.

Inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state (Ainscow m. fl. *ibid.*, s. 25).

I studien, uppfattar jag konceptet inklusion ur ett övergripande demokratiskt betraktelsesätt som kan vara i behov av en didaktisk konkretisering inom det pedagogiska området. Som flera forskare tidigare också har diskuterat (Egelund, Haug & Persson, 2006; Nilholm, 2006; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004) är den terminologiska tolkningen svår att anpassa till det svenska språket. Således är användandet av termen inte heller en självklarhet i den aktuella svenska grundskolevärlden. I stället för termen inklusion kommer jag därför i fortsättningen, att endast använda termerna *inkludering* och *inkluderande undervisning* i den mening att koncepten ska betraktas som en handlingsprocess i undervisande sammanhang (Ainscow m. fl., 2006; Nilholm & Göransson, 2013). I avhandlingsarbetet har jag därför ett specifikt fokus på olika undervisningsdimensioner i en ansträngning att konkretisera och operationalisera termen inkludering i en pedagogisk kontext rörande ett tämligen diffust och ideologiskt koncept.

I studien refererar jag till den breda förståelse som utgår ifrån att alla kan inkluderas i samhällets och i skolans gemenskap. Komplexiteten kring problematiken innebär dock flera utmaningar i frågan

om implementering. Jag fokuserar emellertid först och främst på lärarens uppfattning om inkludering i klassrummet, där konceptet innebär en strävan och vilja att utforma det didaktiska arbetet till en undervisningsstruktur som utgår från alla elevers deltagande och medverkan i lärandet. För att ytterligare konkretisera min intention hänvisar jag till uttrycken ”design for all” (Follete Story, 1998) som används inom olika ämnesområden. Inom arkitekturen är avsikten bland annat att designa byggnader och stadslandskap som kan utnyttjas av alla personer oavsett fysisk hälsa, funktionshinder eller andra svårigheter. Med detta menar jag exempelvis att undervisningen i klassrummet alltid kan planeras och differentieras så att alla elever får möjlighet att medverka oavsett individuella förutsättningar.

### **3.2 En pedagogisk synvända**

Egelund, Haug och Persson (2006) menar att inkludering ofta sammankopplas med de specialpedagogiska intressen vars synsätt har tendensen att dominera litteraturen kring begreppet. Ett synsätt som kan ge en ensidig bild av idén om inkluderingens innebörd och medverka till att andra delar av skolan inte blir engagerade i den förändringsprocess som behöver genomföras i en skola för alla. Författarna menar således att:

När uttryck som omstrukturering och rekonstruering av skolan används i samband med inkludering, är en av anledningarna till detta att man vill betona att hela verksamheten som samtliga elever är inbegripna [...] Inkluderingen ska ha som konsekvens att skolan nu ska förändras så att den passar för alla (ibid., s. 182).

Med avstamp i demokratiska rättigheter grundade på moraliska, sociala, politiska samt pedagogiska ansvarområden, har konceptet inkludering möjligheten att medföra ett specifikt synsätt med särskild betoning på det pedagogiska ansvaret för en likvärdig utbildning i den allmänna skolan (Dyson, personlig kommunikation, 4 december 2014; Persson & Persson, 2012; Thomas & Vaughan, 2004). Elever i någon form av svårigheter behöver få tillgång till kvalificerade förutsättningar, för att lättare kunna nå skolans måluppfyllelse, i högre

grad än vad som är fallet för närvarande (Skolinspektionen, 2011). En förändrad betraktelse av aktuella skolproblem kan innebära att inkludering inte längre ifrågasätts som en realistisk ideologi. Utopin kan således uppnås om inkluderande undervisning ses som en ständig utvecklingsresa med utmaningar och möjligheter i skapandet av gemensamma lärmiljöer. Problematiken förskjuts från att endast vara individorienterad till allmändidaktiska grunder kopplade till elevers premisser och deras möte med den undervisande miljön. Hargreaves (2004) anser att lärare förväntas, mer än andra, att bygga upp lärandet i samhällen och därigenom ha en funktion som ”katalysatorer” för ett innovativt och kreativt kunskapssamhälle som lovar möjligheter och framgångar för alla barn. Läroplanen (Skolverket, 2011) förespråkar skolans koppling till samhällslivet genom att:

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (s. 8). Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. [...] Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. [...] Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. [...] Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner i vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (ibid., s. 9).

Även European Agency for Development in Special Needs Education (2012) menar att inkluderande undervisning ska ses som ett likvärdigt undervisningssystem i samhället. Lärares arbete bör fokusera på att bemästra hinder för lärandet gällande alla elever. En inkluderande undervisning sätts därvid i samband med samhällets målsättning för rättvis utbildning som förväntas öka skolans utsikter att lyckas med alla elevers lärande.

Tetler (2015b) refererar till inkludering både som teoretiskt begrepp och pragmatisk strävan. Hon diskuterar frågan bland annat utifrån:

det politiska idealet av en skola för alla; paradigmskiftet mellan specialpedagogisk reform och integrering av elever i behov av stöd samt utmaningen kring implementeringen av inkluderingsperspektivet i skolans lärmiljö. Inkludering som internationell rättvisediskurs har ett moraliskt perspektiv medan ansvaret för implementering av idéerna beträffande en inkluderande skola ligger på staters nationella, kommunala och institutionella nivåer (Haug, 2012; Tetler, 2015b). En samordnad inkluderingsberedskap på statlig nationell nivå innebär, enligt Tetler (personlig kommunikation, 16 september 2015), att insatser inom området prioriteras först och främst med adekvat lagstiftning. Utvecklingsplaner med inkluderingsfrämjande styrmodeller och kompetensutvecklingsprogram räknas till det kommunala ansvarsområdet. Till sist, på den institutionella nivån, finns skolans ansvarsområde för att genomföra inkluderande lärkulturer och val av strategier.

Farrell (2004) fastställer att ifall en skola ska betraktas som inkluderande bör vissa kriterier uppfyllas. Alla elever, oavsett förmågor, social klasstillhörighet, etniskt ursprung, kön, eller funktionshinder ska anses vara inkluderade i den sociala och kunskapsmässiga gemenskapen. De fyra avgörande bedömningsgrunderna för skolans inkluderande verksamhet är enligt Farrell: 1) elevers fysiska närvaro (presence) som innebär att eleven deltar i den allmänna undervisningen och är närvarande i verksamhetens vanliga lokaler, 2) acceptans (acceptance), som berör pedagogers och skolkamraters acceptering av individen som en fullvärdig och aktiv medlem i gruppemenskapen, 3) deltagande (participation) som betyder att eleven medverkar och bidrar i skolans alla aktiviteter samt 4) prestation (achievement) som gäller för elevers lärande och utveckling av en positiv självbild.

Sandström (2014) påpekar att begreppet inkludering har så pass stark laddning att det inte nämns i skolans styrdokument. Det förekommer varken i skollagen eller läroplanen och har till och med ifrågasatts, som undervisningsmodell för bättre lärandeförhållanden, i regeringsbetänkandet inför den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109). Det verkar inte heller som om strävan efter den inkluderande undervisningsmodellen har implementerats i större utsträckning beträffande grundskolans didaktiska verksamhet. ”Det tycks

existera en klyfta mellan ideologi och praktik” som Ahlberg, (2013) uttrycker det. Trots att läroplanen (Skolverket, 2011), med dess nationella riktlinjer, inte specifikt nämner begreppet inkludering eller inkluderande undervisning framgår i värdegrundsdelen vikten av en likvärdig utbildning och demokratisk gemenskap i grundskolan. Indirekt kan dessa intentioner även tolkas ur ett specialpedagogiskt och inkluderande perspektiv.

Som en kritisk hållning och reformvilja inom specialundervisningen (Ahlberg, 2013; Nilholm & Göransson, 2013) diskuteras bland annat frågan om inkludering beträffande elever i behov av särskilt stöd i vanliga skolklasser. Detta sker dock utan några direkta anvisningar i läroplanen om hur ett verkligt deltagande och medverkan av alla elever i skolans pedagogiska vardag kan genomföras. Ansvar för en lyckad inkludering läggs således på enskilda elever som trots ett behov av särskilt stöd, förväntas att anpassa sig till den vanliga undervisningen i klassrummet. Skolan som system befrias från sitt ansvar och kan många gånger fortsätta oförändrat (Tetler, 2015b).

Även i Haugs (2012) dekonstruktion av begreppet inkludering betraktas ansvaret för implementeringen av inkluderande undervisning ur tre nivåer: 1) staten – som ansvarig för värdegrunder, ideologi och politik, 2) Kommunen – vars ansvarsområde är att organisera och skapa villkor, 3) Skolan och klassen – som kan genomföra praktisk handling. På varje nivå kan hänsyn tas till fyra konkreta anspråk gällande: *gemenskap, delaktighet, medverkan och utbyte*. *Gemenskap* i skolan handlar om i vilken grad alla elever är tillsammans i ett gemensamt skolsystem, i samma skola, i ”vanliga” klasser och grupper. Alla elever ska ta del av ett gemensamt socialt liv. Med *delaktighet* menar Haug (2012) att eleverna aktivt ska ta del av undervisningen som försiggår i klassrummet och vara engagerade i meningsfulla aktiviteter. *Medverkan* bedöms som en viktig del av ett demokratiskt lärande där skolan ses som sin egen demokratiska praxis. Alla röster ska bli hörda, det vill säga i vilken grad föräldrar och elever har bra tillgång till relevant information och får ta del av, diskutera samt påverka sakförhållanden som gäller dem själv. Slutligen handlar *utbyte* om resultatet av det som kommer fram från att vara med i gemenskapen, vara deltagande och få möjligheter till

medbestämmande. Alla har således rätt till ett socialt och kunskapsmässigt utbyte.

Sammantaget definierar Nilholm och Göransson (2013), det gemenskapsorienterade synsättet på begreppet med:

Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar lösningar skapas för olika kategorier av elever (ibid., s. 28).

Avhandlingens empiriska material möter begreppet inkludering utifrån Haugs (2012) perspektiv vilket, i dekonstruktionens tredje nivå, relaterar till skolan i allmänhet och klassrummet i synnerhet. I implementeringen av en inkluderande lärmiljö har lärare, i sitt uppdrag som kunskapsförmedlare, en nyckelposition i processen att sträva efter samtliga elevers deltagande i skol- och klassrumsarbetet.

Studien fokuserar således på lärarnas lektionsplanering och lektionsarbete ur ett inkluderande perspektiv där skolans värdegrund, i förhållande till en inkluderande undervisning, grundläggs i samhällets demokratiska föreställningar. Enligt officiella styrdokument såsom barnkonventionen (UNICEF, 2008) och Salamancadeklarationen (Svenska Unesco-rådet, 1996) kan, som tidigare nämnts, konceptet inkludering förstås som en demokratisk fråga där alla barns lika rätt till lärande i den allmänna skolgemenskapen medför deras berättigade deltagande i det gemensamma samhällslivet. Ökad kunskap om lärares uppfattningar om inkludering, kan därför fylla en betydelsefull roll för genomförande av en pedagogisk ”synvända” vilken den inkluderande förståelsen medför. Med lärares förståelse av ett inkluderande pedagogiskt sammanhang, åsyftar jag att deras skolor deltar i ett nationellt skolutvecklingsprojekt vars intresse är att främja inkluderande lärmiljöer. Som tjänstgörande lärare berörs de följaktligen av skolans utvecklingsinsats. Lärarna som visat intresse för att delta i avhandlingens fallstudie strävar efter, i enlighet med projektet, att undervisa utifrån ett elevinkluderande perspektiv. Att studera deras uppfattningar om förutsättningarna och didaktiska genomförande av inkluderande undervisning är i linje med avhandlingens syfte.

Unescos skrift "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All" (översatt till svenska förhållanden av Svenska Unescorådet och Specialpedagogiska institutet, 2008) hänvisar till inkludering som en process och specificerar tre villkor, grundade i skolans värdegrund och ansvarsområde, vars målsättning är att möta alla elevers behov. Den första synpunkten syftar till att stödja mångfalden – "skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Lgr 11 sid. 7). Den andra handlar om att öka likvärdigheten i utbildningen genom olika vägar – "skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen och därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (Lgr 11, sid. 8). Den tredje menar att inkludering inte bara är en enskild lärares ansvar, utan allas – "alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd" (Lgr 11, sid 14). Grundtanken med Svenska Unescorådets riktlinjer, för en inkludering som garanterar tillgång till utbildningen för alla elever, är att orsaken till elevers svårigheter principiellt ska sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö:

Riktlinjerna utgör ett försök att avmystifiera de föreställningar som omger inkluderingstanken och visa att utmaningarna kan övervinnas genom en vilja att förändra attityderna till inkludering (Ibid., s. 12).

I studien kan de deltagande lärarnas individuella uppfattningar om begreppets betydelse finnas i varierande former av förståelse. I de deltagande skolornas skolutvecklingssatsning finns bland annat en strävan att öka lärarnas kunskap inom området. Lärares uppfattningar om den inkluderande kontexten, förklaras primärt i studien utifrån hur lärarna i sitt planerings- och lektionsarbete tar hänsyn till alla elevers förutsättningar för lärandet i klassrummet.

### **3.3 Pragmatiskt bemötande**

Armstrong m.fl. (2013) analyserar komplexiteten kring inkludering genom att diskutera skiftande uppfattningar relaterade till konceptet. En av dessa uppfattningar berör hur själva genomförandet av en inkluderande undervisning kan förverkligas. Underlättande eller

försvårande omständigheter kring implementeringen kopplas indirekt till hur grundtankarna kring begreppen uppfattas.

Medan Ainscow m.fl. (2006) exempelvis förespråkar att skolor bör motarbeta förekommande exkluderingsbarriärer som komplicerar inkludering av eleverna, diskuterar Leo och Barton (2006) skolors mycket begränsade möjligheter att upprätthålla en inkluderande undervisning, beroende på politiska motsättningar och aktuell skolpolicy. För skolor i utsatta områden, där behov av särskilt stöd bland elever är vanligt förekommande blir utmaningen desto större enligt författarna. Tetler (2015b) framhäver dilemman som uppstår när principen om inkludering möter praxis: Ska inkludering uppfattas som den enskilde individens rättighet och därmed styrka en snäv syn på konceptet eller ska institutionaliserade demokratiska värderingar, som understöder varje barns lärandepotential, dominera? Den sistnämnda inställningen förespråkar det breda synsättet på inkludering som inriktar sig på inkluderande undervisning i gemensamma lärmiljöer men som samtidigt även riskerar att osynliggöra elever i behov av särskilt stöd.

Enligt Karlsudd (2012) innebär det mest essentiella, inom det pedagogiska arbetet, att diskutera och förhålla sig till vilken människo- och kunskapssyn som grundlägger lärarnas arbete:

Om vi bestämmer oss för en kunskapsinriktning som inte bara fokuserar på den traditionella lärdoms skolans värden, kan en vidare kunskapssyn och en inkluderande undervisning gynna alla elever, nu och i ett längre perspektiv (ibid., s. 183).

Haug (1998) uttrycker att ett dilemma i lärmiljöer, ur ett inkluderande och specialpedagogiskt perspektiv ”handlar om att en och samma åtgärd har både fördelar och nackdelar” (s. 35), och menar vidare att det är lätt att överskrida den subtila gränsen mellan ett individuellt anpassat utbud inom kollektivet och ett individuellt anpassat utbud som bryter med kollektivet. Dilemman kan således även handla om omöjligheten att samtidigt främja både den enskilde och kollektivet i lika hög grad (Egelund m.fl., 2006). Den breda förståelsen av konceptet inkludering behöver möjligen inte betraktas som

en utopi, vilket också Thomas och Loxley (2001) diskuterar. Corbetts (2002) förespråkar att inkluderande undervisning handlar om att undervisa för mångfalden:

In this process the teacher has to be flexible and adaptive, recognizing that different learners have varied ways of interpreting and understanding information. Developing an inclusive pedagogy in mainstream schooling means learning to be adaptable and imaginative in approach (ibid., s. 165).

Fokus i studien ligger på lärares uppfattningar om inkludering utifrån ett lärmiljöperspektiv vars intention är att bidra till samtliga elevers deltagande i undervisningen. Begreppet inkluderande undervisning är dock en komplex frågeställning i ett komplext skol- och samhällsmässigt sammanhang och kan därför inte endast bedömas utifrån enskilda lärares ansvarsområde. Däremot kan lärarnas uppfattning om inkludering påverka deras didaktiska val, vilka i sin tur påverkar lektionsarbetet. Medvetna uppfattningar om elevers demokratiska rättighet att undervisas i samma klassrum, oavsett deras förutsättningar för lärande, kan ha en avgörande betydelse för insikten i det didaktiska arbetet. Lärares tilltro till kapaciteten att undervisa klassens samtliga elever kan således kopplas till ett brett inkluderandeperspektiv. Detta kan i sin tur understödja lektionsplaneringar som tar avstamp i idén om ”design for all” (Follet Story, 1998).

Att ställa frågorna: Lärare för vilka elever? I vilken kontext? Under vilka förutsättningar? anser Sousa (2011) vara befogat när lärares arbete diskuteras. Hon menar vidare att insikten om hur läraren förankrar kriteriet för samhörighet, inkludering och exkludering bör diskuteras i sammanhanget. Läraren är således en lärare för såväl elever i behov av stöd som för skickliga elever. Även Carrington (1999) diskuterar lärares övertygelser och värderingar beträffande det växande skolorganisatoriska paradigmet om inkluderande undervisning. Hennes kritiska infallsvinkel betonar nödvändigheten av förändringar inom skolan (och samhället) samt lärarfortbildning för utvecklande av en inkluderande skolgång.

It is quite clear that pre- and in-service training to enhance regular educators' knowledge and skills in teaching students with disabilities and learning difficulties is warranted. The beliefs that teachers have about teaching students with different learning needs and beliefs about their roles and responsibilities in meeting these needs may impair the progress of inclusive schooling. Findings from growing body of research indicate that professional development initiatives need to take teachers beliefs into consideration and this is supported by the notion that teachers' beliefs influence their perceptions and judgments and therefore their behavior in the classroom (ibid. s. 264).

Genom ett analysverktyg, i form av ett ramverk, har Florian (2014) tillsammans med Spratt som syfte att få en djupare förståelse om vilka tillvägagångssätt som lärare använder sig av vid ett inkluderande pedagogiskt införande:

The framework furthered our understanding of what is distinctive about the decisions made by teachers committed to inclusive pedagogy, particularly with regard to what we describe as the shift in focus away from ideas of most and some learners to everybody (ibid., s. 289).

Författarnas ramverk "inclusive pedagogical approach in action" (IPAA) kopplar således principerna för inkluderande undervisning till lärares insikt i frågan. Ramverkets tre antaganden ("difference is accounted for as an essential aspect of human development in any conceptualisation of learning", "teachers must believe they are qualified/capable of teaching all children" och "teachers continually develop creative new ways of working with others") binds därefter samman till lärares utmaningar och agerande i praxis.

Skidmores (2004) teoretiska modell introducerar två olika former av pedagogiska diskurser, benämnda avvikelstdiskursen (discourse of deviance) och inkluderingsdiskursen (discourse of inclusion), som lärare kan förhålla sig till. Diskursernas kontrasterande uppfattningar presenteras utifrån fem olika dimensioner: 1) syn på elevers lärande

(educability of students), 2) förklaringar till undervisningens misslyckande (explanation of educational failure), 3) skolans respons på elevers behov av särskilt stöd (school respons), 4) pedagogisk expertis (theory of teaching expertise) and 5) läroplansmodell (curriculum model). Avvikelsediskursen åsyftar att svårigheterna finns i elevers bristande kognitiva förmåga eller funktionsnedsättning. Undervisningen bör därför utgå ifrån den enskilda elevens behov av särskilt stöd genom anpassad undervisning och läroplan. Inkluderingsdiskursen däremot, menar att varje elev har en lärandepotential och att svårigheterna finns i skolans och läroplanens bristande förändringar i elevernas lärmiljö. Den pedagogiska expertisen bör fokusera på aktiviteter som möjliggör samtliga elevers medverkan i den lärande processen:

Where the discourse of deviance ascribes difficulties in learning to individual pathology, then, the open-ended view of educability associated with the discourse of inclusion directs attention instead to the quality of the human relationship between the tutor and the learner, and invites us to reflect on the contribution that aspects of school organization, curriculum and pedagogy make to producing student failure and disaffection (ibid., s. 123).

I likhet med Skidmore (2004) menar Mitchell (2015) att inkluderande undervisning, innebär mycket mer än endast elevplaceringen. Det handlar även om att införa en hel rad åtgärder såsom anpassad läroplan, anpassade undervisningsmetoder, modifierad bedömningsteknik och tillgänglighet. Han använder termerna ”multikomponentsstrategi” eller ”megastrategi” för att understryka lärares behov av stöd i klassrummet. Liksom Tetler (2015b) och Haug (2012) anser även Mitchell att framgången för en inkluderande undervisning förknippas med hur den betraktas som del av ett system i samhället, bortom klassrummet:

På skolnivå beror den på kompetensen hos pedagoger, vilket i sin tur beror på ledarskapet hos skolledning och pedagogiska administratörer på distrikts-, regional- och nationell nivå. Ytterst beror den på lagstiftarnas visionära förmåga att anta nödvändiga

lagar och tillhandahålla lämpliga resurser (Mitchell, 2015, s. 301).

Författaren använder sig av ”formeln” – inkluderande undervisning = V + P + 5A + S + R + L. Bokstaven V står för ”vision”; P för ”placering”; 5A för ”anpassad läroplan, anpassad bedömning, anpassad undervisning, acceptans, access”; S för support; R för resurser och L för ledarskap. Mitchell menar vidare att alla dessa delar måste finnas på plats för att en inkluderande undervisning ska kunna äga rum och lyckas.

Mitchells (2015), Tetlers (2015b), och Haugs (2012) synsätt angående önskvärda premisser för en lyckad inkluderande undervisning (som poängterar betydelsen av satsningar inom olika områden), kan till viss del kännas igen i denna studie. Lärarna i studien ingår, som tidigare nämnts, i ett forsknings- och skolutvecklingsprogram där utvecklingsprocesser sker samtidigt på skilda nivåer. På en kommunal nivå, där förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer är drivande visionära krafter i processen. På en institutionell nivå där hänsyn tas till skolledningens pedagogiska ledarskap, deltagande lärares undervisningsarbete samt elevers perspektiv (se bilaga 1). Satsningarnas gemensamma nämnare är att eftersträva en lärmiljö som gynnar alla elevers lärande i en inkluderande kontext.

Som ytterligare utgångspunkt, för en pragmatisk implementering av ett inkluderingsperspektiv i klassrumsundervisningen, kan de fyra nedanstående värderingarna (som ligger till grund för alla lärares arbete med en inkluderande undervisning), utarbetade av projektet Lärarutbildning för inkluderande undervisning (TE41) och utgiven av European Agency for Development in Special Needs Education (2012) fungera som stöd:

Att sätta värde på elevers olikhet – elevers olikhet värdesätts som en resurs för undervisning. Att stödja alla elever – lärare har höga förväntningar på alla elevers resultat. Arbeta med andra – samarbete och teamwork ska ligga till grund för alla lärares arbete. Personlig professionell utveckling – undervisning är en lärande verksamhet och lärare tar ansvar för sitt eget livslånga lärande (s.7).

På ett övergripande plan handlar inkludering, enligt Both & Ainscow (2003) som har sammanställt en handbok för ökad delaktighet i skolan, om att göra skolan bättre för både barn och vuxna genom att bland annat, inte betrakta elevers olikheter som ett problem, utan som resurs för elevers lärande. Två huvudfaser, menar de, är avgörande för skolans inkluderingsarbete. En inledande fas identifierar och reducerar orsaker som hindrar lärandet och delaktigheten. Den följande och ingalunda avslutande fasen, består av kontinuerligt förbättrande inkluderande skolsatsningar. Författarnas konstaterande kan, till viss del, anknytas till avhandlingsarbetets utgångspunkt beträffande den inkluderande skolutvecklingskontexten. Den kvantitativa studien kartlägger lärares uppfattning om vad inkluderande undervisning implicerar medan den kvalitativa studien eftersträvar en fördjupad inblick i lärares uppfattningar om hur det didaktiska inkluderande arbetet kan verkställas och utvecklas.

### **3.4 Sammanfattning**

Då syftet med studien är att tillföra kunskap om lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv kan det anses vara motiverat att närma sig konceptets komplexa innebörd genom ovan nämnda perspektiv på inkludering. Kapitel 3 behandlar således inkluderingsens mångfaceterade ramverk genom att analysera konceptet utifrån en terminologisk förståelse, en pedagogisk synvända och ett pragmatiskt bemötande.

Lärares inledande förståelse av själva termen kan innebära ett första steg för inblick i de varierande tolkningarna som förekommer inom skolpolitiska och pedagogiska kontexter. För implementeringen av en inkluderande undervisning kan det således fordras ett medvetandegörande kring att termen används i olika betydelser och sammanhang av olika personer. Detta för att lärarna exempelvis ska kunna forma en egen terminologisk uppfattning eller kunna definiera en gemensam sådan tillsammans med kollegor.

Av vikt torde även vara att lärare får kännedom beträffande de bärande idéerna av konceptet inkludering som poängterar alla elevers demokratiska rättigheter att undervisas tillsammans i ”vanliga”

klasser. Den pedagogiska synvändan åsyftar således att skolans vardagliga arbete ska anpassas till elevernas villkor och inte tvärtom. Även här kan det vara befogat att lärare successivt förstår problematiken kring det didaktiska arbetet kopplat till elevers olikheter i lärandet under klassrumsundervisningen.

Sist men inte minst kan lärarna vara i behov av att, genom ett pragmatiskt bemötande av konceptet inkludering, tillgodogöra sig praktiskt inriktade lösningar för implementeringen av inkluderingens intention vilken bland annat innebär samtliga elevers möjlighet att delta i den gemensamma undervisningen, oavsett deras förutsättningar för lärande.

## 4 FORSKNING OM INKLUDERING

Detta kapitel redogör för tidigare forskning inom avhandlingsarbetets intresseområden, som nedan delas upp i två styrande inriktningar. Valet av forskningslitteratur kring lärares uppfattning om inkludering, i kapitlets initierande del, behandlar frågan utifrån klassrumsundervisningen. Denna kopplas till studiens första forskningsfråga vilken fokuserar på hur lärare, vars skolor deltar i ett nationellt program om inkluderande lärmiljöer, uppfattar förutsättningarna för genomförande av en inkluderande undervisning. Den andra delen av kapitlet placerar forskning om lärares lektionsplanering och lektionsarbete i centrum. Denna analys av forskningslitteraturen kopplas till studiens andra forskningsfråga, som utgår ifrån resultatet av kartläggningen av lärares uppfattningar om inkluderande undervisning samt studerar hur några lärare i en fallstudie uppfattar lektionsplanering och lektionsarbete vars intention är att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen.

### 4.1 Lärares uppfattning om inkludering

Lärares uppfattning om inkludering, med hänsynstagande till elevers olika förutsättningar, kan vara avgörande i implementeringen av en inkluderande undervisning i det allmänna klassrummet (Van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Det snäva perspektivet av inkluderingsbegreppet, riktat till elever i behov av stöd, förefaller ha ett dominerande inslag i den internationella forskningsdiskursen till nackdel för den bredare begreppsförståelsen, där inkludering åsyftar alla elevers deltagande. Flera studier behandlar således lärares uppfattning om inkludering som fokuserar på elever i behov av specialpedagogiskt stöd (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011) och/eller elever som har någon form av funktionshinder såsom sociala och känslomässiga störningar, fysiska funktionsnedsättningar, autismspektrumstörning, Aspergers syndrom med mera (Armstrong,

2014; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Linton, 2015; McFarlen & Woolfson, 2013 ; Segall & Campbell, 2012,).

I en internationell litteraturöversikt om lärares attityder till integrering och inkludering, av elever i behov av specialpedagogiska insatser, berör Avramidis och Norwich (2002, 2004) aspekter inom den empiriska forskningen beträffande vanliga (mainstream) lärares attityder och vilka faktorer som kan påverka dessa attityder. Tre faktorer synliggörs som påverkandefaktorer. Den första relaterar till variabler knutna till eleven, den andra till variabler kopplade till läraren och den tredje till variabler kring lärandemiljön. Författarnas konklusioner, beträffande implikationer för praxis, policy och forskning, klargör att: a) lärare tenderar att bli mera villiga att inkludera elever med lätta former av funktionsnedsättningar och fysiska eller sensoriska störningar, än elever som uppfattas ha mer komplexa behov av stöd; b) i fallet av mera allvarliga inlärnings- och beteendesvårigheter, tenderar lärarna att inta en neutral eller negativ attityd beträffande implementeringen av det inkluderande perspektivet; c) slutsatserna angående lärarvariablerna (såsom kön, ålder, antal år av undervisningserfarenhet, vilket skolår, kontakt med personer med funktionshinder, professionell utvecklingsnivå samt andra personliga faktorer som övertygelser och sociopolitiska synsätt) visar sig vara inkonsekventa. Ingen av dem kan ensamt betraktas som en stark prediktion för lärares uppfattningar i frågan; d) den professionella utvecklingen är den enda lärarvariabel som konsekvent associeras med positiva attityder till inkludering, där lärare med längre erfarenhet av att undervisa elever i behov av särskilt stöd har en mer positiv uppfattning om inkluderande undervisning. Det förekommer även en tydlig koppling mellan variablerna beträffande lärandemiljön och lärares attityder. Totalt visar analysen således förekomsten av positiva attityder men inte accepterande av total inkludering. Lärarna accepterar positiva yttrande angående inkludering, till förmån för att elever i svårigheter ska vara i vanliga klassrum. En annan fråga är dock hur villiga lärarna är att göra specifika anpassningar för dessa elever. På ett övergripande plan menar författarna att deras litteraturöversikt belyser behovet av longitudinella fallstudier om lärares attityder och praxis när skolor rör sig mot en inkluderande undervisning.

It seems reasonable to conclude here that with the provision of more resources and support, teachers' attitudes could become more positive. The primary implication for practice is the setting of appropriate external support systems (and the expansion and reorganization of the existing ones) operating across schools, and the setting of learning support teams within the schools, supporting individual teachers who request guidance over a teaching concern relating to special educational needs (Avramidis & Norwich, 2002, s. 142).

En annan internationell forskningsöversikt rapporterar högre grad av lärares neutrala eller negativa attityder inom området (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Studien fokuserar på lärares tilltro till kunskap om och känslor inför inkludering samt lärares benägenhet att handla med hänsynstagande till inkluderande undervisning. Även denna översikt tar upp lärarrelaterade variabler såsom genus, antal år av undervisningserfarenhet, erfarenhet av arbete med inkluderande undervisning, fördjupade kunskaper om olika former av funktionsnedsättning samt träning i specialpedagogiska frågeställningar. Sammantaget visar resultatet att majoriteten av lärarna är tveksamma eller negativa i sina uppfattningar om inkluderande undervisning och bedömer inte sig själva som kunniga att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Resultatet tyder även på att lärare med färre antal år av undervisning antar en mer positiv attityd till inkluderande undervisning än lärare som har många års erfarenhet av att undervisa. I likhet med Avramidis och Norwicks (2002) analys, drar de Boer m.fl. slutsatsen att lärare, som har utbildning och erfarenhet av inkluderande undervisning, har en mer positiv attityd till frågan än lärare med begränsad utbildning och mindre erfarenhet av att undervisa ur ett inkluderande synsätt. Dessutom verkar lärares attityd till inkludering även i denna rapport vara relaterad till olika typer av funktionshinder. Lärare intar den mest negativa attityden till elever med inlärningssvårigheter, AD/HD och andra beteendestörningar. Som motsats är lärare mer positiva till inkludering av elever med fysiska funktionshinder eller sensoriska problem.

I skapandet av inkluderande lärmiljöer, där lärarens attityd påverkar hennes/hans undervisning, kan en slutsats således vara att lärare, med erfarenhet och/eller kunskap om inkluderande undervisning har genom en mera positiv attityd, större möjligheter att lyckas genomföra en undervisning som inkluderar alla elever. Detta resonemang får även, till viss del, stöd i Van De Puttes och de Schauwers (2015) argumentation för betydelsen av lärares erfarenhet av att undervisa elever som är i behov av särskilt stöd. Dessutom framhåller de, trots den stora forskningsmängden inom området, att det inte är ofta som lärare med vana att undervisa i inkluderande klassrum får sina röster hörda. I artikeln granskas belgiska lärares erfarenheter av inkluderande undervisning i förskolan och grundskolans mellan- och högre år. Via kvalitativ metodansats undersöks vad vi kan lära oss av lärare som redan har investerat i varierande processer rörande inkluderande undervisning av elever med funktionshinder och därigenom bidrar till en positiv uppfattning i frågan. Genom semi-strukturerade intervjuer fann forskarna att lärarna behöver få tillfällen att arbeta med elever i behov av särskilt stöd i sina klasser för att kunna skapa kommunikationssituationer kring elevens lärande. När det så skedde ändrades lärares attityd till att se elevernas förmågor, i stället för att som tidigare fokusera på svårigheterna.

Therefore, for the teachers the question has shifted from ‘what is wrong with this child?’ towards ‘what is necessary to let this child participate in our group?’ (ibid., s. 245). Teachers have to handle the unknown and the uncertainties. They have to leave their safe and familiar situation and make place for what they don’t know (ibid., s. 253).

Denna förståelse öppnar upp för oprövade uppfattningar som resulterar i att lärare utvecklas till en ny form att vara lärare på än tidigare. Alla lärarna i undersökningen klarade att komma över sina tveksamheter. Framgången förklaras med förhållanden som att lärare bör lita på sin lärarkompetens, att tid och kommunikation är av avgörande betydelse i den inkluderande processen, att läraren uppmärksammar elevers begåvningar samt att läraren behöver stöd

av andra personer i sitt strävande. I denna process blir lärarna medvetna om betydelsen av att mötas och reflekterar över dialogerna med eleverna.

Med liknande tankegångar använder Boyle, Scriven, Durning och Downes (2011a) beteckningen ”professional positive” som syftar till att lärares praxis, genom ett inkluderingsperspektiv, fordrar en undervisning som omfattar ett urval av förmågor på flera nivåer. På så sätt, genom träning och erfarenhet, kan den inkluderande undervisningen ha en positiv professionell effekt i det praktiserande lärararbetet. Boyle med flera diskuterar australiensiska lärares (och skolans) positiva attityder kopplade till lämpliga resurser i australiensiska grundskolor och menar att dessa båda aspekter är viktiga vid implementeringen av inkluderande lärmiljöer. Genom en analys som korrelerar bra och dåliga attityder kontra rikliga och knappa resurser poängterar författarna det invecklade sambandet mellan attityd, resurs och implementeringen av en inkluderande undervisning. Uppenbarligen är lärares tillgång till adekvata resurser till hjälp för att kunna skapa en så inkluderande klassrumsmiljö som möjligt. Däremot är det exempelvis inte så självklart att rikliga resurstillgångar blir effektiva ur ett inkluderande perspektiv ifall lärarna har en negativ attityd i frågan.

Inclusive education allows teachers to improve their practice and become more positive in their professional approach but teachers require proper and effective resourcing in order to operate fully inclusive classes. Inclusive teaching cannot operate in isolation – it requires collegial support to work effectively (ibid., s. 77).

Boyle, Topping och Jindal-Snape (2013) har, genom en kvantitativ studie, granskat skotska högstadielärares attityd till inkludering i vanliga och specialskolor i Skottland. I denna undersökning är de flesta lärare positivt inställda till inkluderande undervisning men även här under premisserna av adekvat support och resurser (Boyle m.fl., 2011a). Rapporten redovisar likaså att det inte finns någon betydelsefull skillnad mellan lärare som undervisar i teoretiska och praktiska ämnen men i motsats till Avramidis och Norwicks (2002)

forskningsöversikt, finner Boyle m.fl. (2013) ett signifikant genusperspektiv där kvinnliga lärare har en mer positiv attityd till inkludering än sina manliga kolleger. En fråga, vilken inte behandlas i avhandlingsarbetet men kan vara värd att beakta, är att trots att majoriteten av lärarna i grundskolan är kvinnor, kan implementeringen av inkluderande undervisning vara en omtvistad pedagogisk fråga. Dock påpekar Linton (2015), i sitt avhandlingsarbete om lärares sociala representationer beträffande elever med diagnosen Aspergers syndrom, att det som utmärker skillnaden mellan könen är att manliga lärare är mer benägna att anpassa skolmiljön medan kvinnliga lärare fokuserar på enskilda elevers behov och välbefinnande.

Boyle, Topping och Jindal-Snape (2013) visar även, i kontrast till tidigare berört resultat ovan (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer m.fl., 2011) att tjänstgöringslängden inte innebär någon utmärkande attitydändring gentemot inkludering. Däremot menar författarna att efter det första året av undervisning tenderar lärarna att signifikant ändra attityd till inkluderande undervisning i negativ riktning. Denna signifikanta skillnad förekommer endast mellan nyutexaminerade lärare och lärare som undervisar i senare perioder. Författarna anser det vara överraskande med en sådan tydlig attitydförändring och frågar sig vad som kan ha hänt under det första året. De resonerar kring om påverkan av erfarenhet från den praktiska undervisningen eller dialoger med kollegor kan användas som förklaringar till attitydförändringar hos nya lärare. Vidare visar resultatet att samtidigt som en stor majoritet av lärarna anger att de inte har kunskaper om specialundervisning (jämför de Boer m.fl., 2011), poängteras det att lärares studier i specialpedagogik, efter kvalificerande kunskaper, har en positiv inverkan på deras attityd till inkludering. Även enligt Van Reusen, Shoho och Barker (dec 2000/jan 2001) har lärares förståelse av det specialpedagogiska kunskapsområdet, en avgörande påverkan på deras attityd till inkludering, förutom erfarenheterna av att undervisa elever i behov av stöd. Deras rapport redogör för iakttagelserna av en enkätundersökning designad för att kunna öka kunskapen om gymnasielärares (high school teacher) attityder till inkludering av studenter med funktions-

hinder i den allmänna klassrumsundervisningen. De undersöker särskilt hur lärares attityder påverkas i förhållande till graden av undervisningserfarenhet, genusperspektiv, träning i specialpedagogik samt vilket innehåll eller ämnesområde som lärs ut. Variabler knutna till genus, skolämne och antal år av undervisningserfarenhet visade inte signifikanta korrelationer till attityderna. Däremot framförs det bestämt att lärare, som erhåller högre grad av kunskande i specialpedagogik och/eller har erfarenhet av specialpedagogisk undervisning, visar en mer positiv attityd till inkludering. Motsatta förhållandet pekar på att lärare, med bristande kunskap inom det specialpedagogiska området, visar den mest negativa attityden och de förutsätter även att ett inkluderingsperspektiv i deras undervisning skulle medföra en negativ effekt på lärandemiljön som därvid försämrar kvaliteten på lärandet i klassrummet. Eftersom grundtankarna inom inkluderingsperspektivet (som styrker alla elevers rätt att delta i den allmänna undervisningen) har utvecklats utifrån det specialpedagogiska kunskaps- och forskningsområdet (Ahlberg, 2013; Ferguson, 2008; Nilholm & Göransson, 2013) är det således önskvärt, att såväl blivande som praktiserande lärare får möjlighet att utbildas i ämnet specialpedagogik.

Förutom ovanstående litteratur beträffande lärares uppfattningar om inkludering relaterade till positiva respektive negativa attityder och dess effekter i undervisningen kan även andra aspekter såsom lärares förståelse av inkluderingsbegreppets initiala intentioner samt förutsättningar och hinder kring ett inkluderande arbete inverka på deras uppfattningar.

En undersökning, som bland annat tar upp isländska lärares uppfattning om inkluderings demokratiska och deltagande rättighetsperspektiv kopplade till lärares praxis, redovisas av Gunnþórsdóttir och Bjarnason (2014). De rapporterar om konfliktfyllda förväntningar i en studie vars syfte är att förstå isländska lärares perspektiv och professionella praxis i den obligatoriska skolan där inkluderande undervisning är i linje med skollagen. Forskarna konstaterar att studiens deltagande lärare har oklara idéer om ideologin kring inkludering. "Individualiserat lärande" betraktas oftast som synonym till "inkluderande undervisning". Lärarnas förståelse av begreppet är begränsat till en fysisk placering av alla elever i samma

skola eller klassrum. Lärarna hänvisar inte heller till olika idéer som kan relateras till inkluderande undervisning såsom mångfald, jämlikhet, deltagande och demokratisk skolgång. I allmänhet menar lärarna att de inte saknar kompetens för att undervisa elever i behov av särskilt stöd men att skolorganisationen, bristande resurser och externa krav hindrar dem att bemöta elevernas behov på ett adekvat sätt. Studiens övergripande konklusion klarlägger att principerna om inkluderande undervisning inte är i överensstämmelse med lärarnas förståelse av deras professionella praxis.

It is problematic to aim for inclusive education, democratic schooling and quality education for all unless teachers are encouraged and supported to reflect and act professionally, and become critically aware of the complexities associated with inclusive ideology, its policy and practices (ibid., s. 502).

Att lärares attityder till inkludering anses ha en nyckelroll i skolans strävan att skapa inkluderande lärmiljöer, framgår av ovanstående redogörelse. Den enskilde läraren kan dock inte ensam göras ansvarig för implementeringen av en inkluderande undervisning och inte heller förväntas att ensam hantera elevers tilltagande och mångskiftande behov av stöd. Med tanke på lärararbetets övergripande komplexitet och oftast ensamarbete, med dess mångskiftande undervisningssituationer, kan frågeställningar kring lärares kollegiala support vara av intresse i förhållande till den inkluderande undervisningen. Boyle, Topping, Jindal – Snape och Norwich (2011b) rapporterar i sin artikel att kollegialt stöd (peer-support) lärarna sinsemellan fyller en betydelsefull funktion beträffande lärares positiva uppfattning gentemot inkludering. Genom intervjuer granskade Boyle m.fl. hur högstadielärare uppfattar en rad frågor i relation till inkludering. Även skolpsykologens roll i sammanhanget diskuteras. Studien pekar på att lärare förmår behålla en positiv attityd till inkludering till och med när skolans ledning inte visar något stödande intresse i implementering av inkluderande undervisning. Kollegialt stöd framhävs som en värdefull komponent vilken även skapar en känsla av kapacitet. Med kollegornas stöd uppfattar lärarna att de

har förmågan att inkludera eleverna på ett framgångsrikt sätt. Dessutom upplever lärarna betydelsen av kollegialt stöd som ersättning för andra stödformer. En slutsats enligt författarna kan vara att exempelvis skolpsykologen är behjälplig vid lärarnas etablering av stödjande nätverk. Lärares stödjande samarbete kring exempelvis didaktiska undervisningsformer som möjliggör alla elevers deltagande kan betraktas som ett tänkbart tillvägagångssätt beträffande skolors inkluderande satsningar. Resonemanget får till viss del stöd i Hammonds och Ingalls (2003) forskning som tar upp att otillräckligt samarbete och support från lärarkollegor sinsemellan kan innebära ett hinder i implementeringen av inkluderande undervisning. Deras enkätundersökning av grundskollärares attityd till frågan visar att lärare, även under skolors pågående inkluderande implementeringsprogram, inte blir till fullo engagerade i inkluderingskonceptet. Deltagarna i undersökningen uttrycker ett klart missnöje rörande bristande tillfällen för kollegialt samarbete i deras tjänstgöring.

#### 4.1.1 Sammanfattning

Forskning om lärares attityd till inkludering behandlar olika faktorer som direkt eller indirekt kan kopplas till lärares undervisning. Som aktuellt pedagogiskt diskussionsämne har inkludering således en tänkbar inverkan på lärares professionella arbete. I ovannämnda forskningsöversikt berör påverkande faktorer lärares förståelse av inkluderingsbegreppet, specialpedagogisk kunskap, tjänstgöringslängd, genusaspekter, effekt av praktiska kontra teoretiska skolämnen, elevers skilda förutsättningar för lärande och olika funktionsnedsättningar, erfarenhet av inkluderande undervisning, lärarstöd och resurser, lärandemiljö, professionell utveckling, förståelse av inkluderingskonceptets innebörd, samt kollegialt samarbete. Studierna betonar lärararbetets komplexa undervisningssituation i allmänhet och inkluderande undervisning i synnerhet. Forskningen belyser attitydernas centrala roll i frågan men saknar förklaringar kopplade till lärarnas lektionsplaneringar och vilka konsekvenser det kan innebära för de allmändidaktiska valen som läraren gör ur ett inkluderande perspektiv. Följande avsnitt fokuserar därför på lärares undervisningsarbete i strävan att skapa en deltagande lärmiljö för alla i klassrummet oavsett elevernas förutsättningar.

## 4.2 Lärares lektionsplanering och lektionsarbetet ur ett undervisningsinkluderande perspektiv

Ferguson (2008) poängterar att mycket har hänt sedan inkluderingsbegreppet, utifrån ett specialpedagogiskt initiativ och till fördel för elever med funktionshinder, började debatteras i USA och Europa på 1980-talet. Dagsaktuella pedagogiska samtalsämnen centrerar numera kring frågeställningar om möjligheter att designa skolor och elevers utbildning på ett sätt som av många lärare anses vara omöjliga att genomföra. Hur elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogik kommer att i fortsättningen passa in i framtidens skola innebär, enligt Ferguson, inkluderings stora pågående utmaning. Hon menar att den senaste utmaningen är att skapa inkluderande tillämpningar tillgängliga för *alla, överallt* och *hela tiden*. Hennes artikel innehåller en översikt av genomförda ansträngningar för att möta utmaningarna inom området. Utifrån denna översikt framställer hon några förändringsaspekter som skolutvecklingsåtgärder behöver uppnå för fortsatta framsteg mot en fullt utvecklad inkluderande skolgång. En av dessa förändringar, som berör undervisningen och lärandet, handlar om strategier beträffande differentierade instruktioner i skolarbetet. Att planera enligt differentiering (Tomlinson, 2014), involverar tankebanor kring olika sätt om hur varje lektion eller lärandeprojekt kan ändras för att bättre kunna möta elevers förutsättningar och behov. Läraren kan således differentiera innehållet (specifikt för vad varje elev lär sig), processen (hur varje elev lär sig) och produkten (vad eleven åstadkommer som bevis på lärandet). En ytterligare förändringsaspekt berör skolgångens tilltagande komplexitet samt växande diversitet bland eleverna. Detta medför därför ett angeläget behov av systematiska skolförbättringar och inte endast kortsiktiga skolreformer. Trycket på lärarna att lämna sina klassrum för att börja arbeta tillsammans har av den orsaken vuxit signifikant.

Group practice among teachers not only results in better learning outcomes for students as teachers with different skills and expertise help each other respond to student learning needs, but also

leads to effective and ongoing professional development (Ferguson, 2008, s. 116).

Ferguson betonar således nödvändigheten av tankeförändringar från skolreformer till kontinuerliga skolförnyelser och skolförbättringar. Enligt henne är försöket att inkludera flera elever, som är i behov av extra stöd, i vanliga skolor kraftigt försenat fastän forskningen inom det specialpedagogiska området pekar på bättre pedagogiskt resultat för dessa elever vid inkludering. Ferguson ser dock en bra anledning till att vara optimist när skolsystemet utmanas och så småningom kommer att inse vikten av att ha skolor och klassrum som är tillgängliga för *alla, överallt och hela tiden*.

Horne och Timmons (2009) har i sin studie av lärares uppfattning om att inkludera elever med särskilda behov i vanliga klassrum, undersökt dess inverkan på lärares dagliga arbetsliv. Resultatet tyder på att några av lärarnas primära oro är planeringstid, bemötande av alla elevers behov och pågående professionell utveckling för att effektivt kunna besvara de ökande och skilda behoven hos eleverna. Även möjligheterna att arbeta samverkande med kollegor tas i beaktande. Generellt är lärarna i undersökningen mer positivt inställda till inkludering än i andra undersökningar (de Boer, Pijl & Minaert, 2011). De uttrycker dock åsikter om att inte vara adekvat förberedda för att möta behoven hos elever med särskilda behov. De anger även att tjänstgöringen inte ges tillräckligt med tid för att planera lektionsinstruktioner tillsammans med kollegorna. Horne och Timmons menar således att om inte oron kring klassrumsundervisningen, såsom administrativt stöd, planeringstid, specifika färdigheter i att undervisa vid funktionshinder åtgärdas, kan dessa positiva attityder hos lärarna avta. De understryker även lärares rätt till övergripande stöd i byggande av samarbetande och inkluderande program.

When the complexities of providing inclusive education for all students are fully understood, the more likely all students will be more effectively served. This study indicates that all partners – teachers, parents, school boards, Department of Education, and universities – need to work together to understand and improve inclusive education to all students (ibid., s. 285).

Lärares arbetsuppgift, att genomföra lektioner för alla elevers deltagande och medverkan i skoluppgifterna, kan således betraktas utifrån flera premisser. Lektionsundervisningen i allmänhet och inkluderande klassrumsundervisning i synnerhet omfattas av komplexa didaktiska aspekter såsom *vad*, *hur* och *varför* undervisningen utövas (Frelin, 2013).

Young och Luttenegger (2014) kartlägger i sin artikel vilka frågor som högstadielärare (secondary general education teacher) möter i sina lektionsplaneringar för att inkludera elever som har funktionshinder. Deras analys antyder att lärare kan införliva principerna för inkluderande undervisning och inkluderande pedagogik till en enhet i lektionsplaneringen genom att bevara följande sex grundsatser i minnet innan själva planeringstillfället:

High standards for everyone in the class, multiple entry and exit points, authenticity, flexibility, broad use of specific educational strategies and purposeful student collaboration (ibid., s. 27).

Snarare än att anta att vissa elever inte ska kunna uppnå en hållbar färdighet eller vara kapabla att applicera den inlärd kunskapen, planerar läraren uppgifter (för bedömning) som tar hänsyn till en varierande bredd i elevernas lärande. Enligt författarna kräver inkluderande lektioner en balans mellan att möta hela klassens behov, som en monolitisk elevgrupp, och möta behoven hos alla närvarande individer som tillsammans bildar en klass. Detta tillvägagångssätt kan, enligt författarna, verka annorlunda i förhållande till hur lärare historiskt har planerat lektioner, som oftast omfattar en huvudplanering för hela klassen för att sedan anpassa lektionsuppgiften för några elever. Young och Luttenegger uppfattar därmed lärares lektionsplaneringar som ett potentiellt bidrag till inkludering och uttrycker:

When teachers adopt the idea of thinking about everybody before planning a lesson, however, they can plan one inclusive lesson rather than one main lesson and several add-ons. As schools become more diverse and are asked to include a wider variety of

students in their classrooms, teachers are faced with the need to teach everyone in their classrooms. Planning “lessons for everybody” provide hope that teachers will be able to do so (ibid., s. 31).

Ett ytterligare synsätt kring lärares lektionsarbete redovisas i Florians och Black-Hawkins (2011) undersökning av lärares ”yrkeskunskap” (craft knowledge) i praktiserande av den inkluderande undervisningen. Genom klassrumsobservationer och intervjuer har författarna granskat hur lärare skapar en mening av begreppet inkludering i sin praxis. Studien är designad för att kunna undersöka vad lärarna gör, varför och hur. Den avser att erbjuda ett alternativt synsätt till den forskning som framhäver att lärare behöver specialistkunskaper för att undervisa elever i behov av stöd och på så sätt anta att vanliga lärare inte förmår att undervisa dessa elever (jämför Thomas och Loxley, 2001). Konceptet lärares ”yrkeskunskap” fokuserar således på individuella lärares framgångsrika praxis och erkänner därigenom komplexiteten i deras arbete, inberäknande den ständiga processen av reflektiva och praktiska problemlösningar som lärare involveras i. Granskningen utfördes genom kartläggning av teoretiska antaganden om inkluderande undervisning samt med hjälp av ett ”*Framework of participation*” (Black-Hawkins, 2010), vars syfte är att fokusera på lärares inkluderande undervisning.

Our conceptualisation of inclusive pedagogy focuses on how to extend what is ordinarily available in the community of the classroom as a way of reducing the need to mark some learners as different (ibid., s. 826).

Studiens resultat visar, bland annat, att fokus på yrkeskunskapen om lärares inkluderande undervisning har möjliggjort identifiering av flera strategier som, både möter Florians och Black-Hawkins normer för inkluderande undervisning samt uppfyller författarnas begreppsmässiga kriterium att tillgodose individuella skillnader och på samma gång undvika att utpeka vissa elever som olika. Exempelvis nämns ”work choices” – där klasslärarens konsultationer med kollegor, inklusive specialpedagogen, resulterar i en differentiering i

undervisning vilken gynnar alla elever i klassrummet. Genom att fokusera på vad som ska läras ut kan stigmatiseringen av elever i behov av särskilt stöd undvikas menar forskarna, som förklarar att utmaningen i studien har varit att beskriva den komplexa pågående processen av att inkludera eleverna i undervisningen och sammanfattar med orden:

Our findings lead us to conclude that it is how teachers address the issue of inclusion in their daily practise – reflected in their knowledge, attitudes and beliefs about learners and learning, as well as the things that they do and responses they make when the students they teach encounter barriers to learning – that determines their inclusive pedagogical approach (ibid., s. 826).

Hur lärares attityd till inkludering påverkar deras arbete och handlande i klassrummet har granskats, på ett mer individuellt plan, i två mindre undersökningar av Leatherman och Niemeyer (2005) samt Moen (2008). Den sistnämnde presenterar i sin artikel hur en norsk lågstadielärare (Ann) möter utmaningarna för att förverkliga en inkluderande vision i sin undervisning. Fokus i studien ligger på hur läraren agerar med hänsyn till två pojkar i behov av särskilt stöd, samtidigt som hon vänder sig till hela klassen. Datamaterialet samlades in genom en uppföljning av lärarens undervisning under en period av fem månader med genomförande av observationer, videospelningar och intervjuer. Under processen att sammanfatta lärarens arbete till olika teman, diskuterades reflektioner kring analysarbetet ständigt tillsammans med läraren som även godkände temans benämningar. Grundtankarna i analysen skildrades utifrån lärarens yttrande under följande fyra temarubriker: 1) De (alla elever) måste delta i varierande aktiviteter; 2) övergången (mellan aktiviteterna) måste vara jämna och flexibla; 3) barnen behöver bli sedda; 4) eleverna behöver trevliga, gemensamma upplevelser. Sammantaget påpekar forskarna att mönstren i lärarens agerande leder till flera resultat. Exempelvis genom att a) läraren möjliggör för alla elever, även de i behov av särskilt stöd, att delta i aktiviteterna; b) att läraren måste finna smidiga tillvägagångssätt som hjälper barnen vid övergången från den ena aktiviteten till den andra; c) att läraren har

en ömsesidig relation med eleverna genom interaktion, kommunikation och dialoger med intentionen att eleverna ska känna sig sedda. Slutligen anser läraren att eleverna behöver ha trevliga gemensamma erfarenheter när de befinner sig i skolan.

Ann's inclusive activities presented in the four themes show that she is aware of and takes in consideration the individual children, the context and the relation between the individual and the surroundings in her teaching practice (ibid., s. 71).

Att uppleva otillräcklighet i sin lärargärning genom att behöva prioritera mellan elevers individuella eller kollektiva behov (Colnerud & Granström, 2015; Wernesson, 2011; Young & Luttenegger, 2014) tycks erfaras av flera lärare som påfrestande delar av undervisningen. Exempelvis redogör Moen (2008) för fyra olika dilemman kopplade till lärarens (Anns) oro kring risken med att inrikta sig ”för mycket” på pojkarna i behov av särskilt stöd och därigenom inte räckta till för alla andra elevers behov. Ett *fokusdilemma* hänvisar till om läraren fokuserar mera på elever i behov av stöd än på de andra eleverna i klassen eller att läraren inte fokuserar på dessa elever på grund av att det finns så många andra elever i klassen som fordrar lärarens uppmärksamhet. Nära anknuten till fokusdilemmat förekommer ett *tidsdilemma* som uppmärksammar den disponibla tiden som läraren förfogar över i undervisningen; antingen har inte läraren tid till elever i behov av stöd beroende på att det finns många elever i klassen. Eller tvärtom, att läraren prioriterar tiden till att hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd och inte får tillräckligt med tid över till de andra i klassen. Ett *differentieringsdilemma* karakteriserar klassen genom termerna diversitet och heterogenitet. Ska läraren behandla alla på samma sätt eller ska läraren bemöta eleverna på individuell basis? Slutligen och med nära anknytning till differentieringsdilemmat framställer författaren ett *styrande – och flexibilitetsdilemma*. Vissa elever i klassen kan exempelvis behöva mera styrning och strukturer än andra medan några kan behöva mera flexibilitet i stället. Dessa dilemman exemplifierar således lärares huvudbry och utmaningar i strävan att omvandla inkluderingens ideologi till den vardagliga praxisen i klassrumsundervisningen.

Leatherman och Niemeyer (2005) undersöker hur två lågstadielärares och två lärarkandidaters attityder till inkluderande praxis avspeglas i deras professionella uppträdande (teachers' behaviors). Studiens kvalitativa resultat indikerar att deltagarnas attityd till inkludering förefaller påverkas av tidigare erfarenheter av inkluderande klassrumsundervisning och erfarenheter av barn med funktionshinder. Följande fem teman kategoriserades som påverkande faktorer:

Children with and without disabilities were involved in the classroom activities. Teachers' attitudes appeared to be influenced by experiences in inclusive classroom. Teachers addressed children's individual needs in the classroom activities. Teachers facilitated family involvement. Resources and personnel were available in the classroom (ibid., s. 30-32).

Varje identifierat tema stöds av de fyra deltagande. Alla uttrycker en positiv attityd till inkluderande undervisning och upplever det som optimal lärmiljö för både barn med och utan funktionshinder. Avslutningsvis menar Leatherman och Niemeyer således att lärarens attityd till inkludering påverkar deras framgång i det inkluderande klassrummet.

Ur en mer strukturerad synvinkel kan användningen av särskilda lektionsplaneringsmallar (Causton-Theoharis, Theoharis & Trezek, 2008; Theoharis & Theoharis, 2011) eller pedagogiska ramverk såsom Universal Design for Learning (McGhie-Richmond & Sung, 2013; Mino, 2004; Spooner, Baker, Harris Ahlgrim-Delzell & Browder, 2007) utformade för att inkludera alla i undervisningen, betraktas som understödjande former i lektionsplaneringen. Causton-Theoharis m.fl. (2008) diskuterar nödvändigheten för lärare att ompröva och planera lektioner för bättre målresultat hos den växande mångfalden rörande elevernas förmågor. Författarna redogör för lektionsplaneringsmallar, byggda på flera av inkluderingens grundläggande begreppsförståelser, som lärarutbildare kan använda i lärarutbildningen för att studenterna ska lära sig att planera utifrån ett inkluderande helhetsperspektiv. När artikeln skrevs hade cirka 120 lärarkandidater lärt sig att planera genom att använda mallar.

As teacher educators, our job is to prepare future teachers not only to expect, welcome and embrace the wide array of students that will soon enter their classrooms, but also to prepare them to plan for and teach these students effectively so that each student can reach their full, and well-deserved, academic potential (ibid., s. 389).

Mallen, som användes, är således designad för strukturbyggandet (scaffolding) av lärarkandidaters tänkande, skicklighet och attityder beträffande det inkluderande lektionsarbetet. Lektionsplaneringen innehåller 6 olika sektioner: 1. *Lesson context* som tar hänsyn till läroplanens breda framställning i förhållande till kärnan i elevernas lärande; 2. *Lesson content* som handlar om att formulera lektionens målsättning kopplad till nationella, kommunala och lokala normer, där lärarna måste tänka igenom innehållet och skapa meningsfulla mål för alla elever i klassen; 3. I *Lesson product* tar läraren hänsyn till hur elever ska kunna visa vad de har lärt sig; 4. *Lesson process* innebär att lärare, på ett kreativt sätt, tänker kring hur lektionsprocessen kan differentieras för att kunna möta elevers individuella behov; 5. *Lesson outline* har en mer traditionell lektionsdisposition där läraren skriver ner lektionens instruktioner, stomme och konklusion. Dessutom är det viktigt i sammanhanget med höga förväntningar på varje enskild elev; mallens 6:e och sista moment *Reflection* handlar om lärarkandidaternas egna observationer som hjälper dem till en självförståelse av det egna pedagogiska lärandet. Theoharis och Theoharis (2011) har i ytterligare forskning undersökt hur lärarkandidater, lärarutbildare och handledare på skolor har upplevt användandet av mallen. Studiens frågeställning, som riktats till olika intressenters erfarenheter av mallen, resulterade i tre huvudteman. Det första tar hänsyn till det initiala intrycket av att använda sig av mallen, det andra om uppfattningen av inverkan på planeringen och framförandet och det sista temat innehåller förslag för omarbetningar för framtida användning.

Användningen av det pedagogiska ramverket Universal Design for Learning (UDL) kan likaså vara en ytterligare hjälpform för struk-

turering av en inkluderande lektionsplanering och lektionsundervisning. UDL bygger på principer som strävar efter inkluderande strategier för planering, genomförande och bedömning av lärares lektionsarbete. Effekten av att utveckla lektionsplaneringar utifrån UDL:s ramverk tyder på att en enkel instruktion till metoden hjälper lärarna att utforma lektionsplaneringar som är tillgängliga för alla elever i klassrummet (Spooner m.fl., 2007). Genom ramverket utvecklar lärarna en signifikant ändring av sina lektionsplaneringar för att på ett framgångsrikt sätt inkludera alla. I samband med användningen av UDL uttrycker lärarna även en grundlig förändring av förståelsen av inkluderingsbegreppet, lektionsinstruktionens roll och ansvarsområden. De traditionella kategoriseringarna av elever med eller utan inlärningssvårigheter blir därmed irrelevanta (McGhie-Richmond & Sung, 2013).

By proactively considering a wide range of student learning preferences, needs and interests, Universal Design for Learning limits the need for extensive modification of instructional lesson plans year after year as teachers encounter new students with diverse needs. The Universal Design for Learning framework can strengthen the capacity of teachers to meet the needs of a wider range of students in the general education classroom, thereby facilitating successful classroom inclusion (ibid., s. 52).

### **4.3 Sammanfattning**

Den stora utmaningen för lärare, enligt den ovanstående forskningslitteraturen, visar sig vara att hitta vägar i den inkluderande undervisningen som tillåter en balans mellan att möta en hel klass som enhet och enskilda individer i klassen. Lektionsplaneringar och lektionsarbete uppfattas som ett potentiellt bidrag i sammanhanget. Det finns således ett behov för undervisningsformer som är tillgängliga för alla, överallt och hela tiden (Ferguson, 2008). Ovanstående studier redovisar olika försök till lösningar för att skapa inkluderande lektionsarbeten såsom: nödvändigheten av ett perspektivskifte från skolreformer till kontinuerliga skolförbättringar, behov av tillräcklig planeringstid, färdighet att undervisa elever med funktionshinder, tilltro till lärares egen yrkeskunskap ("craft knowledge"), ett

ramverk för elevers deltagande ("framework of participation"), skapande av varierande aktiviteter med smidiga övergångar mellan dem, att alla elever blir sedda och att klassen får trevliga gemensamma upplevelser. Även ett strukturbyggande vars design tar avstamp i lärares skicklighet och attityd samt där centrala lektionsmoment ingår kan vara behjälpligt vid förberedande av lektionsplaneringarna. Andra pedagogiska ramverk såsom Universal Design for Learning kan likaså vara till nytta i lärares strävan efter en framgångsrik inkluderande undervisning.

Trots forskningsrapporternas kritiska och/eller konstruktiva ståndpunkter, rörande implementering av inkluderande undervisning, kan det i sammanhanget vara väsentligt att extra uppmärksamma lärares svårigheter kring olika dilemman i den inkluderande undervisningskontexten (Moen, 2008). Att ständig behöva prioritera hjälpinsatserna bland klassens elever eller erfara att lektionstiden inte är tillräcklig för att kunna tillgodose elevers skilda förutsättningar för lärandet, kan innebära svåra hinder i lärarnas strävan att skapa inkluderande lärmiljöer. Att ta lärares oro på allvar och ge dem förutsättningar för att lyckas inkludera samtliga elever i lektionsarbetet torde vara en prioriterad frågeställning i kontexten.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv kan således kvalificerade lektionsplaneringar ha en grundläggande betydelse för alla elevers deltagande i lektionsarbetet. Det klassiska planeringsmönstret, med parallella undervisningsverksamheter eller elevindividualiserade satsningar (som lösningar på elevers skilda förutsättningar för lärande), kan både vara tidskrävande och ineffektiva under lektionssituationer. Behovet av innovativa idéer, där lärarna från början planerar efter samtliga elevers kapacitet att genomföra olika bedömningsbara uppgifter (Young & Luttenegger, 2014), kan innebära ett kompetent lektionsgenomförande utifrån ett elevinkluderande perspektiv. Den stora utmaningen kan delvis finnas i skolans organisatoriska förmåga att ge lärarna de önskvärda förutsättningarna samt i lärares uppfattning att, tillsammans med kollegor, våga satsa på innovativa inkluderande lärmiljöer genom den professionella ämneskompetensen.

### 4.3.1 Slutord

De genomgångna forskningsstudierna inom inkluderingsområdet berör på olika sätt lärargärningens relation till pedagogiska frågeställningar beträffande genomförandet av en framgångsrik inkluderande undervisning i det allmänna klassrummet. Den stora utmaningen för lärare förefaller vara att finna undervisningsformer som på ett varierande sätt kan anpassas till alla elever i klassen och samtidigt tillgodose elevers skilda behov. Förutsättningarna bland eleverna i heterogena klassammansättningar tycks fordra nya satsningar där inkludering betraktas som en kontinuerlig skolförbättringsprocess.

En professionell medvetenhet beträffande grunderna till vad den inkluderande undervisningen faktiskt innebär, kan vara signifikant i det konkreta undervisningssammanhanget och ha betydelse för de didaktiska val som lärarna gör. Oavsett deras förhållningssätt till inkludering, med negativa eller positiva uppfattningar, påverkar dessa följaktligen elevernas lärande i klassrumssituationer. I jämförelse med den stora mängd forskning, om lärares attityd till inkludering och dess koppling till undervisningen, har inte tidigare forskning om lärares förhållningssätt till det faktiska klassrumsarbetet inom området fått samma uppmärksamhet. Det kan således finnas ett behov av ytterligare och fördjupade kunskaper som specificerar lärares uppfattningar om klassrumsundervisning i ett inkluderande perspektiv.

Lärargärningens beskaffenhet, att bland annat bära ett stort ansvar för samtliga elevers chans att lyckas med måluppfyllelsen, kan medföra stressrelaterade undervisningssituationer för lärarna. Forlin, Hattie och Douglas (1996) poängterar tydliga skillnader mellan exempelvis rektorers och lärares uppfattning i frågan och menar att manliga rektorer upplever inkludering som mindre stressig än vad deras kvinnliga kollegor och lärare gör.

Educators attributed the severity of stress associated with including a child with mild intellectual disability in a regular classroom to be high for coping with both the child with the disability and the regular class child (ibid., s. 212).

Utmaningarna och möjligheterna inom inkluderingsområdet kan således upplevas olika av olika personer i skolans värld. En potentiell åtgärd, utifrån skolledningens perspektiv för att stödja lärarnas arbete, kan vara att erbjuda organiserade och kontinuerliga tillfällen för kollegial samverkan där lärarna kan stödja och rådfråga varandra (Boyle m. fl., 2011b). Lärarna borde inte behöva uppfatta att de är ensamma i sin verksamhet eller uppleva stress i sina ansträngningar att realisera en undervisning som inkluderar alla elever.

Att endast fokusera på lärares uppfattningar om inkludering, oavsett ifall dessa inrymmer positiva eller negativa aspekter, ger inte en helhetsbild av lärarnas komplicerade undervisningssituation i klassrummet (Aramis & Norwich, 2002, 2004). Även lärares praktiska arbete och professionella hantverk kan ha en central relevans i den inkluderande strävan. En systematisk professionsutveckling med fokus på inkluderande undervisning torde vara nödvändig. Lärarna är i behov av både gynnsamma förutsättningar, användbara redskap och positiva attityder men framför allt kan ett kollegialt samarbete utgöra en central roll i skapandet av inkluderande lärmiljöer.

Avhandlingsarbetet fokuserar därför inte endast på lärares uppfattning om inkludering i allmänhet utan även på deras uppfattningar beträffande inkluderande undervisning i förhållande till lektionsplaneringen och lektionsarbetet. I studiens enkätundersökning granskas lärares uppfattningar om inkluderande undervisning utifrån en svensk skolutvecklingskontext. Genom en fallstudie med tre lärarteam försöker jag dessutom tolka lärares uppfattningar om den förberedande lektionsplaneringen och de allmändidaktiska val som lärarna gör för genomförande av ett lektionsarbete i klassrummet där alla elever har chans att delta.

## 5 TEORETISKA ORIENTERINGAR

Klassrummet består av åtskilliga undervisnings- och lärandearenor. Lärares och elevers skiftande förutsättningar för undervisning respektive lärande påverkar det sociala och kunskapsmässiga utbytet i klassrummet. Intentionen med avhandlingens empiriska angreppssätt är att bidra med kunskap om lärares uppfattning om inkluderande undervisning och alla elevers medverkan i klassrummets vardagliga arbete. Praxisnära pragmatiska teorianslutningar beaktas således i avhandlingsarbetet.

### 5.1 Teorival

Detta kapitel behandlar avhandlingens teoretiska inramning vars teoriinriktningar sinsemellan kompletterar varandra i förhållande till analys av datamaterialet. Tillsammans bemöter teorierna olika perspektiv som, vid analysen av studiens empiri, tolkas utifrån flera aspekter såsom lärares förståelse av inkluderingsidé; lärares didaktiska intention i inkluderande lektionsplaneringar och lektionsgenomförande; lärares strävan efter samtliga elevers deltagande i lektionsarbetet; lärares erfarenheter av undervisning i inkluderande-situationer; lärares pedagogiska bemötande av elevers skilda förutsättningar genom differentiering i undervisningen med mera.

Ahlberg (2013) använder begreppet teori för att beteckna forskarens utblick mot världen, det vill säga hur en forskningsansats logiskt fastställs. Min förförståelse i avhandlingsarbetet tar avstamp i Deweys teoretiska ansats. Med stöd av det pragmatiska perspektivet, har jag för avsikt att tyda lärares uppfattning om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett inkluderande perspektiv. Utgångspunkten för min grundinställning ligger i teorins ontologiska förståelse som söker överbrygga dualistiska filosofier som exempelvis åtskillnader mellan tanke och handling eller omvärld och medvetande. Min intention är således att försöka förstå hur lärares uppfattningar

om inkludering (tanke) kopplas till praktiska handlingar i form av den inkluderande undervisningen.

Övriga teoriinriktningar för studiens ändamål, består av Biestas (2011) dimensioner i undervisningen, Uljens' (1997) skoldidaktiska teoretiska modell, Hedegaard-Sørensens (2013) processdidaktiska perspektiv på situerad professionalism samt Tomlinsons (2014) perspektiv på differentierad undervisning i klassrummet.

## **5.2 Arvet efter Dewey**

John Dewey, läraren som ägnade sig åt grundläggande filosofiska frågeställningar inom pedagogiken, utformade hållbara argument, gällande skolans betydelse för samhällsutvecklingen som än i dag berör skolan och samhället. Hans holistiska syn på utbildning understryker skapandet av demokratiska samhällsmedlemmar, ett bestående värdegrundsinlägg i samtida svenska läroplaner. Dewey upphöjde läraryrkets gärningar och menade att lärarnas status och löner borde höjas, en argumentering som fortfarande är aktuell i samhällsdebatten (Hartman, Roth & Rönnströ, 2003). Nedanstående författare resonerar kring Deweys texter med koppling till aktuella skolpolitiska diskurser, där min forskning hör hemma.

Biesta och Burbules (2003) menar att pedagogisk forskning är av särskild vikt när forskare inom området kontinuerligt blir konfronterade med frågeställningar om den praktiska meningen och relevansen av deras arbete. Författarna klargör varför förståelsen av den pragmatiska inriktningen kan ta plats i modernt vetenskapligt tänkande. Fokus i deras resonemang koncentreras särskilt till Deweys pragmatism, vars verk erbjuder tänkvärda resonemang beträffande vetenskapliga frågeställningar och dess relation till mänsklig handling. En av Deweys ledande idéer innebär att verkligheten endast "avslöjar" sig själv genom resultat av aktiviteter (the "doings") utförda av den mänskliga organismen. Lärares uppfattning av inkludering i det egna arbetet står i centrum för denna studies undersökning. Genom lärarnas uppfattningar kring sitt handlande (doings), i strävan efter samtliga elevers deltagande, kan ett inkluderande resultat framträda genom lärarnas uppfattning om lektionsarbetet i klassrummets verklighet.

Enligt Hartman (2003) kan det nyvaknade intresset för Dewey från pedagogiskt håll, ha uppstått på grund av konsekvenserna av nedrustningar inom skolans område. Hos Dewey finner man en tänkare som framhäver skolan och sociala institutioner som viktiga instrument för en gynnsam utveckling för individen och samhället. En bra samhällsutveckling gör anspråk på att varje individ får möjlighet till en optimal utveckling.

Det man absolut måste komma ihåg när det gäller införandet av olika aktiverande arbetsformer i skolan, är att hela skolans atmosfär förnyas genom dem. Den får en chans att bli en del av livet, att bli en plats där barnen kan växa och lära sig genom att leva, i stället för att bara vara ett ställe där man lär sig sådant som har en abstrakt och avlägsen betydelse för ett eventuellt liv som ska levas i framtiden. Skolan får en chans att bli ett miniatyrsamhälle, ett embryo till ett samhälle. Detta är ett grundläggande faktum och ur detta uppstår kontinuerliga och välordnade källor för undervisning (Dewey, 2008, s. 65).

På det teoretiska planet återvänder Dewey ständigt till frågan om hur utbildning bör vara i ett demokratiskt samhälle. Därför kan en av förklaringarna till det aktuella Deweyintresset vara, menar Hartman, ett sökande efter teoretiska och språkliga alternativ till den effektivisering som skolans personal åläggs att följa.

En ytterligare angelägen aspekt av Deweys liberalism är de etiska grundläggande värdena. Dessa värden kan betraktas som flexibla och situationsberoende. Hartman (2003) nämner exempelvis mångfalden vars relevans för utvecklingen framhölls av Dewey. Dewey, som var påverkad av Darwins evolutionslära, menar att på samma sätt som den biologiska mångfalden är viktig för naturen, är den kulturella och sociala mångfalden väsentlig för demokratin och samhällsutvecklingen. Att betrakta organisationer som inskränker mångfalden och befrämjar uniformitet (inom exempelvis utbildningsväsendet) som inte önskvärda, förstärker insikten om inkluderingens och differentieringens centrala tankar i arbetet med mångfald bland elever.

Skolans värdegrund, av en skola för alla, tillhör en del av samhällets demokratiska normer. Enligt barnkonventionen (UNICEF, 2008) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) bör inkludering förstås som en demokratisk fråga. Alla barns gemensamma lärande, i den allmänna skolgemenskapen, kan i förlängningen även innebära deras framtida deltagande i det gemensamma samhällslivet. Lärares uppfattningar och handlingar beträffande inkluderande undervisning kan följaktligen betraktas ur ett samhälleligt utvecklingssammanhang.

Pragmatismens kännetecken finns i fokuseringen av en idé eller teoris praktiska konsekvenser vid problemlösning. Verkligheten är för Dewey ständigt föränderlig och begreppet transaktion avser en ständig kontinuerlig process som försiggår i relationen mellan medvetandet och omvärlden. På grund av den föränderliga verkligheten försätts människan konstant i nya problemsituationer (utan självklara lösningar) vilka hänger samman med varandra. Konsekvensen exempelvis av *hur* en situation undersöks leder till *vad* människan blir medveten om (Stensmo, 2007). Relaterat till studien, kan detta innebära att lärares erfarenhet av inkluderande undervisning ter sig olika vid olika undervisningssituationer (föränderlig verklighet). Lärares varierande agerande (*handling och erfärande*) i relation till skilda undervisningssituationer kan skapa en medvetenhet för helhetsbilden av *vad* varierande inkluderande undervisning (*föränderlig kontext*) innebär och *hur* den kan erfaras.

Begreppet *vanor* representerar fortlöpande sammanhang i handlingslivet som genom Stensmos (2007) tolkning av begreppet innebär:

att aktuella mänskliga handlingar påverkas av tidigare handlingar; det tidigare erfarna påverkar det samtida erfarna. Vana är *inte* liktydigt med upprepning eller rutin. Varje (problem)situation en människa möter är *ny*, varför hon inte oreflekterat kan använda sig av problemlösningar som fungerat i tidigare situationer. Vana är en förvärvad (pre)disposition för vissa sätt eller former att reagera, inte en repetition av tidigare beteende. Vanor är aktiva medel med inneboende mål, där målen i ett visst skede av vanehandlingen i nästa sekvens kan vara medel. Målen är *vad*

en vana resulterar i, medlen är *hur* den utförs (ibid., s. 212).

Kontinuiteten i lärares mångfasetterade undervisningssituationer, kan enligt Deweys resonemang, medföra att lärares ständiga bemötande av nya problemsituationer skapar reflekterande och förberedande undervisningserfarenheter. Att begrunda ständiga skiftande handlingar och skiftande problemlösningar hos skiftande kontextuella inkluderande undervisningssituationer, kan resultera i *vanan* att bättre kunna hantera oförutsedda undervisningshändelser. Den breda förståelsen av inkludering (Ainscow m.fl., 2006), där alla elever medverkar på lika villkor, kan innebära att läraren ges möjlighet att utveckla en kompetens beträffande problemlösningar i undervisningssituationer. En sådan undervisnings*vana* kan leda till en fördjupad kompetens att genomföra adekvata didaktiska val som tar hänsyn till elevers olika kapacitet i lärandet. *Vanor*, enligt Dewey (2008) ses som erfarenheters princip och omfattar utformning av emotionella och intellektuella attityder. Det grundlägger vår benägenhet att möta och svara på omständigheterna som vi upplever i livet. Ur ett undervisande synsätt skulle resonemanget kunna innebära att lärares emotionella attityder till inkludering kontinuerligt påverkar lärares professionella didaktiska kompetens eller vice versa.

### 5.3 Dimensioner i undervisningen

Inför uppdraget som kunskapsförmedlare ställs läraren inför komplexa val beträffande elevers lärande. Förutom de vedertagna didaktiska frågorna (vad, hur och varför) kan lärares strävan efter inkludering av samtliga elever innebära ytterligare komplexa aspekter att beakta. Biestas (2011) perspektiv hjälper oss att förstå vad idén om inkludering kan bidra med, beträffande lärares intention och agerande i undervisningen.

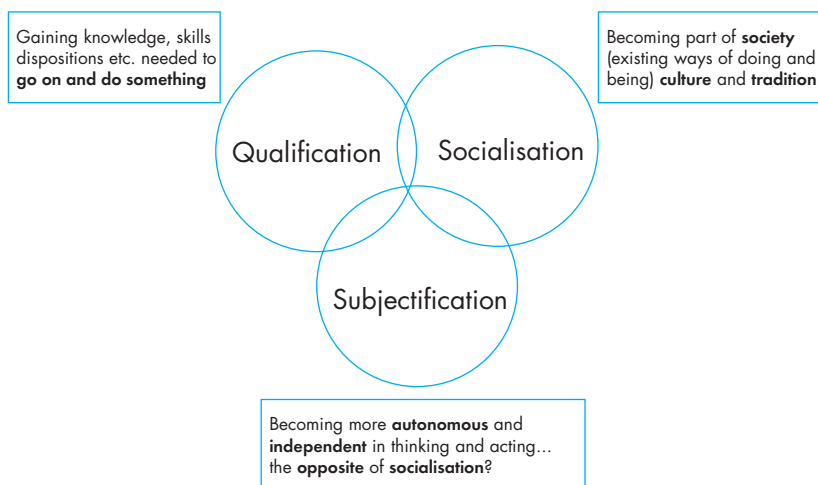
Den viktigaste frågan för professionella pedagoger handlar därför inte om effektiviteten i deras agerande utan om handlingarnas potentiella pedagogiska värde, det vill säga den pedagogiska önskvärdheten i de möjligheter till lärande som följer av handlingarna (ibid., s. 43).

Nedan förklaras Biestas tre dimensionella undervisningsperspektiv som relateras till avhandlingens arbete. Biesta (2011) tar avstamp i en argumentering för behovet av fördjupade diskussioner om vad en god utbildning består av och därigenom ifrågasätter han aktuella fixeringar vid frågeställningar om hur utbildningen ska effektiveras. Han resonerar kring hur mätningens resultat från komparativa internationella studier, såsom "Program av International Students Assessment" (PISA) eller "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS), under senare tid haft ett starkt inflytande på pedagogisk praxis. Mätkulturen används ofta som underlag för riktlinjer från utbildningspolitiska nivåer (nationella och internationella) till lärares praktiska arbete i klassrummet. Sett utifrån ett inkluderande perspektiv kan homogena mätningar av elevers skilda förutsättningar för kunskapsinhämtning innebära en komplikation för ett av utbildningssystemets avsikt, nämligen att lyckas med samtliga elevers målpuppfyllelse. Inte sällan ligger intresset för önskvärda förbättringar inom ramen för lärandets effektivisering beträffande kunskapsfakta i skolan. Det pedagogiska språkbruket har flyttat den faktiska innebörd från vad som är utbildningens kärna, menar Biesta, som använder begreppet "lärifiering" (learnification) för att problematisera förvandlingen av utbildningsvokabulären till ett lärandespråk. "Lärifiering" syftar på det förändrade språkbruket kring utbildning där man talar om "lärande" och "de lärande" (Biesta, 2011, s. 26). Fokusering på lärande och de lärande har sina fördelar. Elevers kontroll över sin egen utbildning och deras aktivitet i lärandet kan vara till hjälp för en bättre förståelse för hur lärare bäst kan stödja elevers lärande. Biesta menar dock att det finns problematiska aspekter kopplade till lärandespråket och framhåller två sådana aspekter. Den ena rör det faktum att lärande i grunden är ett *individualistiskt* koncept som hänsyftar till vad människor gör som individer, och därefter ställs i kontrast till "utbildning" som förespråkar en relation. "Någon utbildar någon annan och personen som utbildar har en viss känsla för syftet med sina aktiviteter" (Biesta, 2011, s. 27). Det andra problemet innebär att termen "lärande" ger uttryck åt en process men är samtidigt öppen beträffande innehåll och orientering. När exempelvis styrdokumentet betonar att lärare ska understödja elevers lärande, blir det till tomma ord när inte

*vad* eleverna bör lära sig eller *av vilken anledning* de bör lära sig beskrivs.

Trots att lärande uppenbarligen är en central del av undervisningen saknas det, enligt Biesta (2011, 2015a), fördjupningsfrågor beträffande lärandets syfte, innehåll och mänskliga relationer inom vad som kan betraktas som god utbildning. Lärandet kan anknytas till olika former av resultat och processer såsom att lära sig cykla, läsa, ha tålmod osv. Undervisningens och uppfostrans ändamål blir således att ”formera” (från Biestas uttryck *formation*) individens lärande till en övergripande förmåga av moget och ansvarstagande handlingsätt. Lärande ska bestå av att: a) lära sig något, b) för ett syfte, c) från någon. Dessa tre lärandeaspekter har således ett innehåll, ett ändamål och relaterande till någon annan individ. Lärandets språk kan ge lärare en möjlighet att formulera något som de känner men inte förmår att verbalisera.

Biesta (2011, 2015a) grundlägger ett ramverk för utbildningens syfte och mål, som innehåller tre dimensioner med utbildningsfunktionerna: kvalificering (qualification), socialisation (socialization) och subjektifiering (subjectification). Kombinationen av dimensionerna har en betydelse inför ställningstagande till vad god utbildning kan innebära (se figur 1).



Figur 1. Utbildningsfunktioner (Biesta, 2015c).

Kvalificering syftar på skolans största uppgift som anses vara kunskapsförmedling, kompetens och förmågor samt förståelse för västerländska värderingar, kultur och politisk insikt. Genom detta förbereds eleverna delvis för framtida arbetsliv, vilket i sin tur kommer att bidra till den ekonomiska utvecklingen, och delvis för medborgarskap i samhället. Individer blir även, via utbildningens socialiserande funktion, del av karakteristiska sociala, kulturella och politiska kategorier. Även om socialisation inte är en artikulera mål-sättning för utbildningen, har den en socialiserande effekt (exempelvis genom den dolda läroplanen).

Genom sin socialiserande funktion infogar utbildningen individerna i existerande sätt att vara. På detta vis spelar utbildning en viktig kultur- och traditionsbevarande roll – både i fråga om dess önskvärda och icke-önskvärda aspekter (Biesta, 2011, s. 28).

Socialisation står således för elevers identitet: vem är jag? tillhör jag detta sällskap eller dess tradition? Individualiseringsprocessen att bli ett subjekt benämns av Biesta (2011, 2015a) som subjektifiering och handlar om ”hur jag är” och ”hur jag är tillsammans med andra”. Även graden av elevers självständighet, i förhållande till det gemensamma, bör beaktas. Författaren anser det vara tvivelaktigt ifall all utbildning bidrar till subjektifiering, som inte alltid betraktas som nödvändigt. Kvalificering och socialisation ses ofta som tillräckliga i utbildningskontexter. Ett annat synsätt kan innebära att utbildningen automatiskt har en individualiserande påverkan. Biesta (2011) påpekar även vikten av att koncentrera frågeställningen kring subjektifieringens egenskaper, till ett syfte mot elevers självständighet.

”Kvaliteten” på subjektifieringen, det vill säga vad för slags subjektifiering eller subjektiviteter som möjliggörs som ett resultat av särskilda utbildningsåtgärder och pedagogiska arrangemang [...] att all utbildning värd namnet alltid bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för de utbildade att bli mer autonoma och oberoende i tanke och handling (ibid. s. 29).

Komplexiteten i lärares undervisning blir att ansvara för dimensionernas olika syften. Att tänka och agera utifrån tre olika aspekter och hålla en balans mellan dem. Metaforiskt jämför Biesta (2015a) lärares uppgift med föreställningen att spela på tre schackbrädor, på tre olika nivåer samtidigt, där spelet sinsemellan schackbrädorna påverkas av varandra. Läraren måste fråga sig vad hon eller han vill att eleverna ska uppnå i varje dimension samt vilka undervisningsformer och teknik (metod) som är mest ändamålsenliga när både effektivitet och undervisningskvalitet är lika väsentliga. Elever lär sig av vad vi säger, hur vi säger och hur vi gör. Själva undervisningsformen har ett uppfostrande och lärande budskap. Hänsyn kan här tas till spänningen mellan elevers engagemang i lärandet och emancipationen att självständigt utnyttja sina kunskaper. Läraren behöver dessutom fråga sig hur engagemangen och spänningen mellan de tre dimensionerna kan upprätthålla balansen på ett meningsfullt sätt. Problematikens karaktär kräver omdöme om värdegrundsfrågor i utbildningen. Frågeställningarna är av särskilt aktuellt intresse beroende på att kunskapsnivån hos elever ofta bedöms utifrån en allmän tradition av att i första hand koncentrera kunskapsmätningen till skolämnen och faktakunskap. Dessa betraktelser, menar Biesta vidare, är även av stor betydelse när det gäller pedagogisk forskning. Det förekommer mycket diskussion om undervisande processer och förbättringsmöjligheter men mycket lite om vad sådana processer förmodas att syfta till. Med andra ord, det förekommer ett behov av detaljerade diskussioner om vad en bra undervisning ska innebära.

Komplexiteten kring frågan om vad bra utbildning består av, antyder inte att dimensionerna kvalificering, socialisation och subjektifiering ska behandlas separat. Tvärtom har de en stark inbördes relation till varandra:

När vi ägnar oss åt kvalificering påverkar vi också alltid socialisations- och subjektifieringsfunktionen. När vi sysselsätter oss med socialisation gör vi det i relation till ett visst innehåll – och kommer därmed att haka i kvalificeringsfunktionen – vilket inverkar på subjektifiering. När vi ägnar oss åt utbildning som sätter subjektifiering i första rummet kommer vi fortfarande vanligtvis att göra det i relation till ett särskilt ämnesinnehåll vilket

alltid har en socialiserande effekt (Biesta, 2011, s. 30).

Biesta (2015a) betonar att värderingar inom undervisningen, behöver bedömas utifrån olika normativa situationer. Det är av stor betydelse att ifrågasätta vilka värderingar som ska gälla. En betoning på global ekonomi, konkurrens och överlevnad implicerar en anpassning till ett snabbt utvecklande kunskapsamhälle där förmågor och teknik blir viktigare än lärdom. Däremot kan en bredare referensram genom demokrati, ekologi och vård innebära ett annat betraktelsesätt. Ekonomin kan exempelvis anses vara hållbar och konkurrenstänkandet kan ge plats åt samverkan och solidaritet. Biesta (2015a) menar att undervisningen torde hjälpa eleven att utvecklas från att vara en självcentrerad individ till att se sig själv som en individ tillsammans med andra i en gemensam tillvaro. Utmaningen har inte med ålder eller utveckling att göra, utan med förmågan att kunna uppträda på ”ett vuxet sätt” genom en tillgodosedd balans från de tre olika lärandedimensionerna.

### 5.3.1 Lärares uppfattning

Jag kopplar min studies intresse för en undervisning som inkluderar alla elever till Biestas (2015b) budskap att utbildningens plikt är att garantera en god utbildning allmänt. Biesta motiverar lärares väsentliga omdöme i undervisningssammanhanget och poängterar att lärares pedagogiska bedömningar, av vad god utbildning innebär, inte endast ska handla om effektivt skolarbete. Effektivitet i undervisningssammanhang bör ses som värdefullt men kan inte ensamt definiera svaret på frågan om vad ett önskvärt undervisningsresultat ska medföra. Om exempelvis inkluderande undervisning betraktas som en av målsättningarna för god utbildning, kan lärares röster om frågeställningen vara av stor vikt för implementeringen av inkludering i skolarbetet.

Frågeställningar beträffande undervisningens syfte förhåller sig således till Biestas tre olika undervisningsdimensioner med deras inbördes relationer i undervisningssituationer. Lärare, som ständigt konfronteras med händelser där dimensionerna balanseras och praktiseras i heterogena elevgrupperingar, borde vara de mest lämpliga

personerna att bedöma frågor beträffande inkluderande undervisningssituationer som ska involvera klassens alla elever. Biesta (2015b) menar dock att lärare begränsas i sina möjligheter att delta i beslutfattande debatter:

If education requires judgement, and if this judgement is 'of the teacher', then it would follow that teachers have ample space and opportunity to exercise such judgement. Yet it is here that we encounter problems in the way in which the professional space for teachers is currently being constructed and 'policed' – ways that often limit rather than enhance the scope for teacher professional judgement (ibid., s. 81).

Komplexiteten kring utbildningsfrågor handlar således inte enbart om möjligheter grundade på fakta, utan även om vad som är pedagogiskt önskvärt utifrån ett värdegrundsperspektiv, menar Biesta (2011) som hänvisar till Sandersons sammanfattning av problematiken: "Frågan för lärare är inte enbart 'vad som är effektivt' utan snarare, i ett vidare perspektiv, 'vad som är lämpligt för dessa barn i detta sammanhang'" (citerad i Biesta, 2011, s. 43). Resonemanget kan i studien relateras till lärares uppfattningar om lektionsarbetet i ett inkluderande sammanhang vars målsättning är alla elevers måluppfyllelse. Utifrån ett inkluderande perspektiv kan resonemanget både innebära elevers kunskapsinhämtande och acceptans för skolkamraternas olikheter. Biesta (2007) tar även upp frågeställningen om relationen mellan demokrati, inkludering och utbildning och diskuterar problematiken exempelvis kring antagandet om att inkludering betraktas som en process som går "inifrån och utåt" ('from the inside out'). Med detta menar författaren att själva begreppet inte bara implicerar att någon inkluderar någon annan men att det även innebär att några personer, som är eller anser sig vara demokratiskt inkluderade, bestämmer de demokratiska inkluderingsnormerna. Individer som vill bli inkluderade får således uppfylla dessa villkor. Biesta menar att ett sådant antagande bl.a. kan hjälpa lärarna att förstå demokrati annorlunda. Inte i relation till endast inkludera flera elever till en redan existerande klassrumsordning men snarare som en process som nödvändigtvis involverar

förändringen av den ordningen. Utifrån ett undervisningsinkluderande perspektiv kan Biestas resonemang kopplas till att de befintliga strukturerna i lektionsarbetet förändras eller nybildas för att exempelvis anpassas till både gamla och nya elevers förutsättningar i strävan mot en demokratisering av klassrumsundervisningen som inte endast sker ”inifrån och utåt”.

It also urges us to see that there are opportunities for the democratisation of education that lies beyond the inclusion of ‘newcomers’ into the existing democratic order (ibid., sid 18). Educators may have a role to play in utilising the learning opportunities in those incalculable moments when democracy occurs (ibid., s. 29).

#### **5.4 Analysmodell för didaktiskt handlande**

Förutom Biestas dimensioner, angående vad en god utbildning kan innebära rörande lärares pedagogiska och värdegrundsbetonade mening med undervisningen, kan även lärares didaktiska val, av hur undervisningen ska bedrivas, vara av intresse utifrån ett inkluderande perspektiv. Uljens’ analysmodell för didaktiskt handlande hjälper oss att förstå pedagogiska aspekter sammankopplade med lärares förberedande, verkställande och utvärderande beträffande den inkluderande intentionen att tillgodose samtliga elevers deltagande i lärandet.

Uljens (1993) delar den pedagogiska processen i tre huvudkomponenter: a) förberedande - planerande verksamhet, b) verkställande aktiviteter och c) utvärderande verksamhet. Dessa pedagogiska aktiviteter kan i sin tur förekomma på kollektiv nivå (samhälleligt-nationellt, kommunalt eller skol- och klassnivå) eller individuell handling-didaktisk nivå. Nivåerna är ämnade att direkt eller indirekt påverka individens möjlighet att uppnå kompetens.

I enlighet med det rådande styrelseskicket i ett land kan undervisning, utbildning och fostran planeras, förverkligas och utvärderas både på en kollektiv, samhällelig nivå och en individuell lärarnivå (ibid., s. 3).

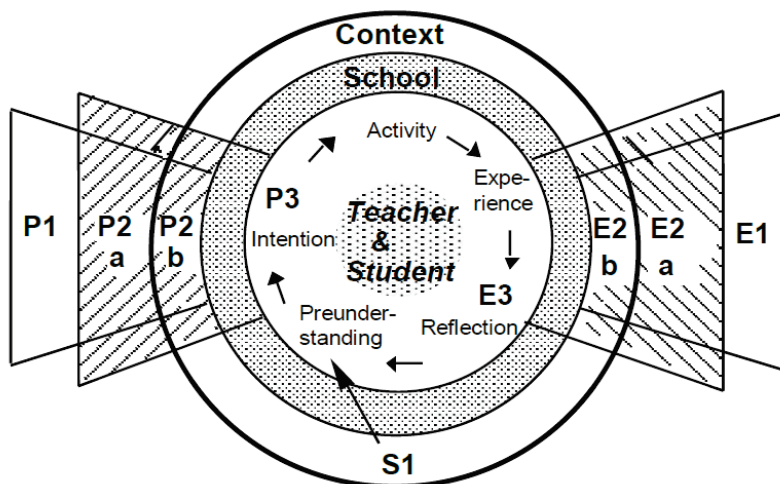
Uljens menar att undervisnings- och fostransverksamhet fungerar som medierande funktioner mellan individen och samhället. Han påpekar att skillnaden mellan socialisationsteori och pedagogisk teori kan vara att inom socialisationsteorin finns det intresse för både avsiktliga och oavsiktliga former av socialisation där individen tillägnar sig olika värderingar och kompetens medan pedagogikens teori koncentreras på avsiktliga påverkansformer, deras förutsättningar och effekter.

Undervisnings- och fostranshandlingar i samhällets skola måste förstås både i relation till det mandat som den enskilda läraren givits av samhället samt i relation till den enskilda individens behov, intressen och förutsättningar (ibid. s. 4).

Förståelsen för elevers misslyckande kan i min studie ses som både en pedagogisk och samhällelig frågeställning. Studiens fokusering på inkluderande kontexter ligger både i skolans och samhällets intresse för alla elevers måluppfyllelse när den inkluderande undervisningens avsikt är att elever får likvärdig tillgång till kunskapssamhället.

Uljens' (1997) utgångspunkt för att utveckla en skoldidaktisk teori, finns i intresset för lärares och elevers perspektiv i skolvardagen, det vill säga i klassrummets didaktiska verksamhet. Lärares val av undervisningsform blir väsentligt i sammanhanget. Pedagogiska aktiviteter i form av avsikt – handling – reflektion kan styrkas på olika nivåer när läraren kontrollerar möjligheterna för förverkligande av läroplanens riktlinjer i klassrummet. De pedagogiska frågeställningarna problematiseras utifrån den pedagogiska processen. *Intentionalitet* utgör kärnan i författarens analysmodell som framställer både läraren och eleven som reflekterande och intentionella subjekt både före, under och efter en avslutad pedagogisk process. Den skoldidaktiska teorin är således varken preskriptiv eller normativ utan en reflektiv teori där en kollektiv nivå, en individuell lärarnivå, en interaktiv nivå samt en elevnivå kan urskiljas.

## 5.4.1 Reflektiv skoldidaktisk teori



Figur 2. Skoldidaktisk modell (Uljens, 2009, s.1).

Ovanstående figur (se figur 2) föreställer Uljens' analysmodell som illustrerar den pedagogiska processen om planering, genomförande och evaluering samt uppmärksammar kollektiva och individuella synvinklar. Modellens utgångspunkter finns i olika nivåer och former för planerings- och evalueringsverksamheten: P1) *den kollektiva planeringsnivån* kan innebära en planeringsgrund utifrån samhällliga, nationella eller kommunala styrdokument (t.ex. läroplanen, lokala handlingsplaner), till skol-, klass- samt arbetslagsplaneringar; P2) i *den individuella lärarnivån* planerar läraren inför olika former av pedagogiska sekvenser (läsårsvis, veckovis, periodvis eller lektionsvis); P3) i *lärarens situationsrelaterade planering* ligger tonvikten i den interaktiva undervisningssituationen. På liknande sätt - utvärderas evalueringnivåerna: E1) representerar kollektiv värdering; E2) motsvarar lärarens utvärdering av aktiviteter och resultat efter avslutade typer eller perioder av undervisningssituationer; E3) motsvarar den enskilde lärarens utvärdering av själva undervisningsprocessen.

Uljens (1993) diskuterar vad han benämner som *den situationsrelaterade didaktiska erfarenheten* och förklarar hur den situationsbundna planeringen och evalueringen kan relateras till varandra i en pedagogisk handlingssituation:

I denna handlingssituation får läraren olika upplevelser eller intryck. Det är dessa upplevelser hon kommer att evaluera i förhållande till sina avsikter. Evaluerandet innebär här att reflektera över de upplevelser läraren fått av handlingarnas konsekvenser i förhållande till sina avsikter (ibid., s. 7).

Medelpunkten i det pedagogiska mötet inom det ”pedagogiska verkstadsgolvet” (som illustreras med P3 och E3 i figurens centrum) är när lärarens avsikt, handling och utvärdering möter elevers avsikter och aktiviteter. Modellen: avsikt – handling – upplevelse – reflektion – erfarenhet – förståelse – ny avsikt etc. kan således fungera vid diskussioner om lärares planeringar inför en didaktisk process (lektion) och dess utvärdering. Figurens nav (P3 och E3) schematiseras på följande sätt:

1. En lärare har kontinuerliga upplevelser i en pedagogisk process eller situation.
2. Parallellt med dessa upplevelser har läraren specifika avsikter med sitt handlande.
3. Som ett resultat av ett kontinuerligt jämförande av sina upplevelser med tidigare erfarenheter och potentiella framtida tillstånd försöker läraren förverkliga sina intentioner genom sitt pedagogiska handlande.
4. Eleverna upplever lärarens aktiviteter och handlar i relation till dessa på basen av sin egen förståelse och sina egna avsikter.
5. Läraren upplever elevens aktiviteter.
6. Läraren utvärderar sina *upplevelser* av elevernas aktiviteter i relation till sin förståelse av situationen och sina egna avsikter.
7. Resultatet av denna process kan för lärarens del kallas ”si-

*tuerad didaktisk erfarenhet” och för elevens del för ”situerad inlärningserfarenhet”. Dessa erfarenheter konstituerar en grund för fortsatt handlande. (Uljens, 1997, s. 180).*

#### 5.4.2 Planeringens intentionalitet på olika nivåer

Det är enbart genom lärares didaktiska arbete som den kollektiva planeringen når klassrummet. Till stor del kontrollerar läraren på vilket sätt och i vilken omfattning den nationella, kommunala läroplanen och skolans studieplaner ska förverkligas. Beteckningen P2 i figuren står för lärares planerande verksamhet inför en pedagogisk sekvens som syftar på olika former av planeringar, såsom läsårvis, veckovis, periodvis eller lektionsvis. Strukturen på planering grundläggs av fyra centrala utgångspunkter. 1) Den första punkten gäller undervisningens mål, där läraren behöver relatera de kollektiva målen till sina personliga syften med undervisningen och egen pedagogisk filosofi. Ett rimligt ställningstagande kan inrymma lärarens antagande om kunskapens natur inom de skilda skolämnena. Lärare kan exempelvis fråga sig hur det är möjligt att uppnå färdigheter inom olika ämnesområden:

Lär man sig geografi och främmande språk på samma sätt? Då läraren svarar på dessa frågor resonerar han eller hon både epistemologiskt och inlärningssteoretiskt (Uljens, 1997, s. 177).

2) Den andra punkten, inom ramen för lärares planeringsarbete är *valet av relevant innehåll* som måste relateras till utbildningens syfte, tar hänsyn till de elever som ska undervisas samt tar hänsyn till kunskapsområdet som skall presenteras – exempelvis estetiska ämnen (bild, musik), färdighetsämnena (idrott, teknik, slöjd) och kunskapsämnena (biologi, matematik, svenska osv). 3) Den tredje centrala punkten inom lärares planering inför en undervisningssituation är *valet av representationsform*. Av traditionella skäl är skrift- och tal-språket vanliga former. En väsentlig fråga inom skolvärlden gäller därför vilka typer av kunskapsområden som får en chans att representeras i skolan, där även kompetenser utanför skolan bör beaktas. 4) Den fjärde punkten indikerar att valet av representationsformer

förknippas med lämplig arbetsmetod och arbetssätt för eleverna. Uljens (1997) anmärker att vi måste skilja mellan den lektionsplanering som läraren gör i förväg och planeringen (P2) som läraren utför under lektionen, i själva undervisningssituationen (P3) då planeringen förändrar karaktär från preparatorisk till *situerad planering*. Det är denna erfarenhet som bildar en förståelse för hur läraren kan gå vidare i den didaktiska situationen.

Både Dewey och Uljens betonar betydelsen av den pedagogiska processen i lärarnas kunskapsförmedling. Lärares planering, handling, reflektion och erfarenhet medför, enligt båda, en kontinuitet i undervisningen. Emellertid, utifrån det inkluderande perspektivet, kan Uljens' analysmodell för didaktiskt handlande förtydliga tillvägagångssätten kring lektionssituationer genom en klar struktur. Denna struktur fokuserar såväl lärares som elevers pedagogiska intention samt deras gemensamma utvärdering av elevers kunskapsinhämtning. Med hänsyn till ett inkluderande perspektiv, kan det processdidaktiska teoretiska schemat hjälpa lärarna att analysera elevers lärande både utifrån klassen (som enhet) och enskilda elever med ett bedömningsformativt synsätt.

## **5.5 Situerad professionalism**

Uljens' pedagogiska begrepp "den situationsrelaterade didaktiska erfarenheten" förklarar att lärares planerings- och evalueringsarbete relaterar till varandra i undervisningssituationer. Som ett fortsatt resonemang i detta synsätt benämner Hedegaard-Sørensen (2013) begreppet "situerad professionalism" vilket även inrymmer lärares specialpedagogiska och inkluderande perspektiv vid en undervisningssituation. Detta kan i sin tur bidra till att lärarna får en helhetssyn i undervisningen som kan gynna den professionella utvecklingen. Hedegaard-Sørensen relaterar således begreppet "situerad professionalism" till lärares kompetens vilket bryter mot uppfattningen att undervisningen följer ett färdigt recept. Författaren menar att begreppet utvidgar kunskapen om inkludering och specialpedagogik samt allmänpedagogik och allmäntdidaktik. Hedegaard-Sørensen framhåller, att på samma sätt som kompetensen i lärargärningen

grundläggs i lärarutbildningen, förutsätter den situerade professionalism en form av professionalism som bildas med avstamp i praxis, det vill säga i undervisningssituationer.

Situeret professionalisme beskriver læreres improviserede justeringer, skøn, vurderinger, refleksioner og teoretiseringer i løbet af praksissituationer i undervisningen. Situeret professionelle lærere er lærere, der med et flerfagligt, multidisciplinært og handlekompotent beredskab i situationernes nu håndterer komplekse og dilemmafyldte hændelser i skolens hverdag (Hedegaard-Sørensen & Penthin Grumløse, 2016, s. 63).

I komplicerade lärandesituationer betyder situerad professionalism att läraren har kunskap om elevers behov av särskilt stöd, utan att för den delen behöva förklara det pedagogiska och didaktiska arbetet utifrån elevers funktionsnedsättning. Det innebär således att läraren utvecklar den didaktiska och pedagogiska reflektiva kompetensen utifrån konkreta undervisningssituationer i den praktiska skolverksamheten. I sitt forskningsintresse har Hedegaard-Sørensen och Penthin Grumløse (2016) en ambition att studera lärares komplexa undervisningssituation relaterat till det samhällsliga dilemmat beträffande elevers framgång eller misslyckande i utbildningssystemet. De antar därmed att om måluppfyllelsen, att alla elever ska lära sig så mycket som möjligt, ska kunna förverkligas bör lärares faktiska arbete ingå i den kunskap som lärare förväntas att tillägna sig. Författarna resonerar kring att teoretisk kunskap och praktisk kunskap är två skilda aspekter som pedagoger kan ha kunskap om och agera utifrån:

Sagt med andre ord kan praktisk viden ikke oversættes direkte til teori, og teori kan ikke oversættes direkte til praksis. Og i sidste ende betyder det, at teorier ikke kan foreskrive praksis og instruere praksis. Praksis er kompleks, nuanceret, mangesidige og det at håndtere praktiske situationer kalder på beredskab til at handle, som stammer fra høj faglighed og forberedelse af arbejdet, og det at handle i situationer kalder det på en evne til at opfinde og improvisere den mest hensigtsmæssige handling på de

givne sted og i den givne situation (ibid., s. 62).

Det framgår, av Hedegaard-Sørensens och Penthin Grumløses analys av undervisningspraxis, att inkludering till viss del exkluderas i praxis. Detta innebär i sin tur att några elever exkluderas i undervisningssammanhang. Frågan blir följaktligen ifall skickliga lärare, som är bra på att lära ut, förbiser grundläggande aspekter i lärargärningen som har med elevernas skilda förutsättningar för lärande att göra. Författarnas analys utmanas därför av ett forskningsfält som inte uppfattar inkludering, undervisning och differentiering tillsammans. Hedegaard-Sørensens och Penthin Grumløses budskap är att bra ämnesundervisning jämte kunskaper om och beredskap för inkludering, utgör en central roll i den differentierade undervisningen för att därmed kunna öka alla elevers deltagande och utveckla elevers ämneslärande, oavsett deras förutsättningar.

## **5.6 Differentierad undervisning**

I den svenska skoldebatten urskiljs begreppet differentiering dels utifrån ett organisatoriskt synsätt (som differentierar skolor och elever) och dels ett pedagogiskt synsätt (som individuellt anpassar enskilda elevers undervisning i klassen); dessa två skilda inriktningar betraktas ofta som varandras motsatser (Persson, 2008). Avhandlingsarbetet utgår i stället från ett perspektiv där differentiering innebär en gemensam klassrumsundervisning där alla elever deltar på egna villkor. Lärares värnande om alla elever, med dess anspråk på prioriteringar mellan klassen som helhet och enskilda elever, kan därigenom te sig som en närmast omöjlig uppgift (Colnerud & Granström, 2015). Emellertid, genom att differentiera undervisningen, kan lärares prioriteringar av elevers skilda behov undvikas eller underlättas. Noggranna och adekvata planeringar av lektionsaktiviteterna, där alla elever är aktiva efter egna förutsättningar, kan innebära att prioriteringar inte blir ett dominerande inslag i undervisningssituationerna. En differentierad undervisning torde således kunna vara en bärande pedagogisk princip som genomsyrar skolarbete i klassrummet, där alla elever inkluderas i undervisningen och där alla elevers behov kan tillgodoses. Egidius (2002) definierar differentiering som:

Skillnader i uppläggning, arbetsformer och innehåll vid undervisning av elever med olika förutsättningar; vid *differentiering inom klassens ram* anpassar man undervisningen till olika elevers intellektuella förutsättningar inom en klass (ibid., s. 42).

Elevers olika sätt att tillgodogöra sig kunskaper torde medföra ett behov av olika undervisningsätt. Särskiljning av elever på grund av individuella svårigheter eller förmågor kontrasterar således inkluderingens och differentieringens grundtankar om en gemensam utbildning som anpassas efter elevernas förutsättningar. Vid ett intervju-tillfälle förklarar Tomlinson (Wu, 2013) skillnaden mellan differentiering av elever och differentiering av undervisning på följande sätt:

Differentiation, as I envision it, does not seek to label and segregate students, but rather to serve them effectively in heterogeneous classrooms that are responsive to their varied needs. [...] Differentiation for me is a way of teaching. [...] Almost all regular classrooms have a spread of kids working in different levels, and we know that they learn in different ways. [...] To teach in only one way will inevitably benefit some students and disadvantage others (ibid., s. 127).

Tetler (2015d) nämner förekommande myter som skapas när principen om undervisningsdifferentiering överförs till praxis. En av dessa myter likställer differentiering i undervisningen med individualisering eller nivågruppering (elevdifferentierade). Hon menar att när man inte lyckas bevara gemenskapen (i klassen) som planeringsramar för undervisningen, riskeras lärprocessen (för elever i behov av särskilt stöd) att implementeras i parallella aktiviteter. Dessa är ofta lösryckta från och utan sammanhang med den lärande gemenskap, som eleverna annars är placerade i. Författaren menar vidare att en grundläggande premis för en differentierad undervisning är att sätta elevernas lärprocess i centrum och ha som målsättning att samtliga lär sig mera och når så långt som möjligt.

Tomlinson, Brimijoin och Narvaez (2008) menar att undervisningsproblematiken inte endast kan lösas genom olika begrepp utan även sker i egenskap av kvalitet i praxis. Att endast kalla något för differentiering innebär således inte någon garanti för dess effektivitet i förhållande till studenternas lärande. Författarna anger några missuppfattningar angående begreppet genom att skissa en översiktstabell som beskriver skillnaderna på vad differentiering ”är eller inte är”. Exempelvis att differentiering:

- är riktad till alla elever och inte bara till elever med diagnos
- yrkar på en effektiv planering som inte medför något utöver läroplanen
- innebär flexibel användning av plats, tid, material, gruppering och instruktion men inte nödvändigtvis användning av särskild inlärningsstrategi.
- fokuserar på individer, flexibla grupperingar samt hela klassen men som inte innebär individualiserade lektionsplaneringar.
- är något som sker vid behov och inte hela dagen eller alla dagar
- är något som läraren planerar i förväg och som baseras på utvärderingar av elevers behov
- differentiering ska således inte endast improviseras på plats, när en lektionsundervisning inte fungerar

Typiskt för ett differentierat klassrum anser Tomlinson (2014) vara att läraren agerar utifrån två kritiska förutsättningar: den ena är ett innehållskrav som markerar elevernas lärande och den andra är eleverna själva som oundvikligt är olika som lärande individer. I ett differentierat klassrum måste lärarna försäkra sig om specifika alternativ för individer att lära sig så mycket som möjligt och så fort som möjligt utan att förmoda att en elevs ”lärandekarta” (map for learning) är identisk med någon annans.

These teachers believe that students should be held to high standards. They work diligently to ensure that all students work harder than they meant to; achieve more than they thought they

could; and come to believe that learning involves risk, error, and personal triumph. [...] Teachers in differentiated classes use time flexibly, call upon a range of instructional strategies, and become partners with their students so that both what is learned and the learning environment are shaped to support the learner and learning (ibid., s. 4).

Vidare rekommenderar Tomlinson (Wu, 2013) att lärare inte radikalt ändrar på sitt sätt att undervisa. Ett långsamt närmande till den differentierade undervisningen, genom att börja med några strategier, uppmanas. Läraren bör tänka igenom praktiska saker såsom hur elever kan röra sig i klassrummet utan att störa andras arbete, hur instruktioner av mångsidiga uppgifter ska ges på det mest effektiva sättet, hur elever kan få hjälp när läraren är upptagen med att stödja en liten grupp o.s.v. Lärarens arbete innebär att hjälpa varje enskild elev förstå att alla har ett eget lärandemönster.

Anderson (2007) framhäver differentierande instruktioners betydelse för att alla elever, oavsett deras individuella lärandeprofil, ska kunna vara aktiva i skolarbetet:

Differentiated instructions stems from beliefs about differences among learners, how students learn, differences in learning preferences, and individual interests. By its nature, differentiation implies that purpose of schools should be to maximize the capabilities of all students (ibid., sid. 50). In differentiated classrooms, all students are engaged in instruction and participating in their own learning. Students know that learning is a process and they know their own strengths and areas in need of improvement (ibid., s. 52).

Anderson illustrerar resonemanget med följande exempel (se figur 3) på en lektionsplanering innehållande en tavla med olika valalternativ gällande uppgift om en berättelse. Varje elev har en valmöjlighet men endast läraren är medveten om nivåskillnaderna i aktiviteterna:

<b>Appendix A</b> <b>Choice Board ----- Fourth Grade Literacy</b>		
<p>1. Write yourself into the story as a main character. What is your primary role in the story? Describe your interactions with the other main characters of the story.</p>	<p>2. Choose a main character in the story. Pretend you are meeting him or her 10 years later (after the story was written). What is he or she doing now? How has the character changed from when he or she were featured in the story? What does he or she want the public to know about him or her now?</p>	<p>3. Draw or create a map of the settings found within the story. Depict the most important locations found in the story where main events occurred. Make sure to include important natural and manmade landmarks. If possible, include main source of transportation, income, and resources (i.e. food, water).</p>
<p>4. Research and find a location that resembles the main settings of the story. List similar characteristics from the story and the real-life location. Point out any differences that you find. Tell what might have changed in the story if the main characters lived in your location, instead of the setting found in the story.</p>	<p>5. Develop a timeline for the story you have read. Include all main events and characters in your timeline. Timeline may be written or drawn in a flowchart format. Include in your timeline keywords linked to the main events as they occurred in the story.</p>	<p>6. You are a profiler for the local detective agency. Write a detailed, descriptive profile of one of the main characters in the story. Give as much detail as possible in your description. You may also choose to include pictures of the character you have chosen. Make sure to tell as much as you can about the character including why you find him/her interesting.</p>

*Figur 3. Lektionsplanering med differentierade instruktioner (Anderson, 2007, s. 53).*

Som undervisande teoretiskt perspektiv vilar en effektiv differentiering, enligt Tomlinson (2014), på tre grundläggande pelare utifrån ett filosofiskt, principiellt och praktiskt förhållningssätt. Förståelsen för dessa olika perspektiv innebär bland annat att: a) det filosofiska synsättet uppmärksammar diversitet (mångfald) som normalt och värdefullt samt värdesätter varje elevs potential för måluppfyllelse; b) det principiella skapar katalyserande lärandemiljöer och flexibla klassrum; c) det praktiska behandlar proaktiva planeringar inriktade mot en beredskap inför olika lärandeprofiler hos eleverna samt inriktas mot instruktioner som tar hänsyn till undervisningens innehåll och elevernas behov. Differentiering betecknar således lärares proaktiva respons på elevers behov i lärandet. Lärare kan differentiera

undervisningen genom ett innehåll, en process, en produkt och genom lärandemiljöns påverkan. Dessa punkter förklarar därmed den didaktiska frågan om ”Vad?” det är i undervisningen som ska differentieras:

*Content:* the information and ideas students grapple with to reach the learning goals. *Process:* how students take in and make sense of the content. *Product:* How students show what they know, understand and can do. *Affect/Environment:* the climate or tone of the classroom (Tomlinson, 2014, s. 20).

Som svar på den didaktiska frågan om ”hur?” lärarna differentierar, förklarar Tomlinson att det ska ske genom hänsynstagande till elevers beredskap, intresse och lärandeprofiler. Frågan om ”varför” besvaras med att det ska finnas tillgång till ett lärande, effektivitet i lärandet, adekvat grad av utmaningar samt tillfälle för eleverna att uttrycka ett lärande som motiverar och engagerar. Med tanke på studiens intresse blir Tomlinsons undervisningsperspektiv användbart som ett analyserande teoretiskt instrument av lärarnas uppfattningar om undervisning utifrån ett inkluderande perspektiv.

### **5.7 Teoriernas harmonisering i studien**

I en klassrumsundervisning, som i studien utgår från ett inkluderande perspektiv, har lärarens arbete en central funktion i kontexten. Lärarens uppfattningar kring inkludering påverkar dennes syfte och handlande i lektionsundervisningen.

I de ovannämnda teorierna kan idén om intentionalitet betraktas som en gemensam bärande premis i lärares komplexa arbete. Inledningsvis via det pragmatiska tänkandet, där Deweys (2008) kontinuitetsprincip kan (genom vanor) hjälpa lärare att testa tidigare erfarenheter i nya oprövade lektionssituationer rörande inkluderande och pedagogiska intentioner. En balansgång mellan Biestas (2011) undervisningsdimensioner kvalificering, socialisation och subjektivering, behandlas här utifrån lärares intention inför vad en bra inkluderande undervisning kan innebära. I Uljens' (1997) analysmodell för didaktiskt handlande centreras planeringen och evalueringen utifrån lärares intention i förhållande till deras agerande, reflekterande

och erfarenhet vid de inkluderande pedagogiska mötena i undervisningen (vid exempelvis tillämpningen av läroplanens och kursplanernas direktiv). Vidare kan Hedegaard-Sørensens (2013) situerad professionalism tolkas med utgångspunkten (intentionen) att lärares situationsbaserade erfarenheter av praxis medför en djupare beredskap för förståelse och handling kring inkluderande undervisning än vad teoretiska kunskaper gör. Slutligen har Tomlinsons m.fl. (2008) perspektiv på differentiering i undervisningen en intention att hjälpa lärarna med det pragmatiska arbetet kring inkluderingsproblematiken i den vardagliga lektionsplaneringen och lektionsarbetet i det allmänna klassrummet.

## 6 METODVAL OCH ANALYTISKA ANGREPPSSÄTT

Som tidigare nämnts genomförs både en kvantitativ och kvalitativ undersökning i avhandlingsarbetet. Den empiriska materialinsamlingen består av en enkätundersökning, dokumenterade lektionsplaneringar och didaktiska diskussioner i tre lärarteam. Avsikten med att kombinera två metoder är att den kvantitativa analysen ger ett grundläggande avstamp för den efterföljande kvalitativa granskningen (Bryman, 2011). Enkätundersökningen kartlägger och strukturerar uppgifter om läraruppfattningar inom urvalet av en förutbestämd lärarpopulation för vidare fördjupning i det kvalitativa tillvägagångssättet. Detta kapitel beskriver studiens metodval samt de metodologiska ansatserna i relation till båda datainsamlingarna. Metodvalen inspireras av en metodkombination som enligt Creswell (2003), har en grund i forskarens pragmatiska förståelse av problematiken. Den strategiska insamlingen av datamaterialet kan ske samtidigt eller i en följd samt ska involvera numerisk och skriftlig empiri. Det slutliga datamaterialet representerar således både kvalitativ och kvantitativ information.

### 6.1. Reflektioner kring metodvalen

Valet att genomföra två metodologiskt skilda undersökningar motiverades av möjligheten att delvis kunna generalisera (inom urvalet av FOU – programmets deltagargrupp) samt att grundlägga djupare kunskaper om lärares uppfattningar om inkludering. Centralt i studien är antagandet att kvantitativa och kvalitativa angreppssätt tillsammans ger en mer komplett bild av forskningsproblemet än den ena eller andra metoden ensamt kan ge (Creswell, 2014).

Creswell (2003) poängterar relevansen av en integrering vid genomförande av kombinerande forskningsansatser. Det är inte tillräckligt att endast samla in och analysera de två skilda metoderna

var för sig. De olika ansatserna måste integreras i forskningsprocessens olika faser. Författaren nämner därför tre strategiska punkter som tillsammans är avgörande för studier som kombinerar kvalitativa och kvantitativa metoder, nämligen: *Implementation* (implementering) – avser på vilket sätt och i vilken ordning datainsamlingen från de två olika metoderna sker. Antingen samtidigt (concurrently) eller i sekventiella faser efter varandra (sequentially). *Priority* (prioritet) – syftar på graden av prioritet mellan metoderna som kan antingen ha samma status eller att en av metoderna får en prioriterad roll med större tyngd och betoning i undersökningen. *Integration* (integrering) – åsyftar att integrationen av de olika datatyperna kan ske under flera stadier i själva forskningsprocessen, antingen vid datainsamlingen, datatolkningen, dataanalysen eller vid en kombination av momenten.

Med inspiration av Creswells (2003) strategiska tillvägagångssätt för kombinationen av kvantitativ och kvalitativa metoder, innefattar avhandlingens metodologiska forskningsdesign en sekvensering (sequential implementation) med utgångspunkt i den kvantitativa metodformen. Intentionen är att efter den kvantitativa initierande fasen kunna identifiera och analysera mönster i svarsresultatet i enkätmaterial som anses ha en hög grad av angelägenhet beträffande lärares uppfattningar om inkluderande undervisning. De mest framträdande frågorna och påståendena (i relation till inkludering med anknytning till ämnesundervisning, planering, bedömning och specialpedagogiskt ämnesområde), utgör således en grundläggande bas för den efterföljande kvalitativa kartläggningen. Det kvantitativa metodresultatet presenteras i en deskriptiv statistikredovisning, som summerar och organiserar datamaterialet. Prioriteringsgraden (priority) ligger i den kvalitativa empiriska forskningsansatsen och ett integrerat (integration) slutresultat av de två artskilda datamaterialen sammanförs vid avslutande konklusioner av både de kvantitativa och kvalitativa analysresultaten.

## **6.2 Enkätundersökningen**

Den första empiriska datainsamlingen är således av kvantitativ art. En webbaserad enkät riktas till samtliga undervisande lärare vid

grundskolor knutna till det treåriga FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer”, där tolv kommuner deltar. Syftet är att kartlägga lärares uppfattningar om förutsättningarna för genomförande av en inkluderande undervisning i grundskolan. I webbenkäten relateras inkluderingsbegreppet till frågeområden beträffande ämnesundervisning, planering, bedömning, specialpedagogik, särskilda insatser och kollegial samverkan (se bilaga 3). Enkäten innehåller olika frågor och påståenden som lärarna besvarar genom att markera det alternativ som bäst överensstämmer med deras uppfattning. Efter en analys av det statistiskt behandlade materialet, uppskattas generaliserande variabler som urskiljer lärarnas ställningstagande. Resultat av enkätanalysen läggs till grund för en efterföljande kvalitativ undersökning där det statistiska deskriptiva resultatet om lärarnas uppfattningar fördjupas och ytterligare analyseras.

### 6.2.1 Tillvägagångssätt - Enkät

I webbundersökningen besvarade respondenterna enkätfrågorna genom att besöka en länk, adresserad till en internethemsida (online). Den tekniska utformningen av webbenkäten görs genom användning av ett program för webbaserade forskningsundersökningar. Efter noggrann genomläsning av programmets användarhandledning och samtal med firmans support beslutar jag mig för att genomföra en insamling via en webbplats (i stället för via e-post) där respondenternas svar samlas in och laddas ner automatiskt i en databas för vidare resultatredovisning och rapportering. Ett missivbrev med förklaringar beträffande den kommande enkäten, riktad till samtliga lärare vid grundskolor knutna till det nationella FoU-programmet, skickas till skolornas respektive rektorer en månad i förväg (se bilaga 2). I brevet uppmanas rektorerna att lämna besked angående antal undervisande grundskollärare för år 1-9 på varje grundskola. Denna kontroll var nödvändig för att antalet svarande skulle stämma överens med antal lärare som ingår i FoU-programmet dvs. totalt 1100 lärare som tillhör målgruppen för undersökningen. Även kontakter genom telefonsamtal och påminnelsebrev genomförs för kompletterande insamling av uppgifterna. Processen för da-

tainsamlingen består således av att skapa en webbenkät som vidarekopplas till ett ”webbprojekt” (innefattande alla skolor och dess lärare) som slutförs till en standardrapportering.

Bland fördelarna med en webbundersökning nämner Bryman (2011) möjligheten till skapandet av ett förfinat enkätutseende och kringgående av den manuella ansträngningen för att koda in ett stort antal enkäter. Han nämner även forskarens behov av att veta i vilken grad ett webbaserat undersökningsresultat skiljer sig från en traditionellt genomförd (t.ex. i pappersform) och påpekar att amerikanska experiment, som jämför dessa olika former av enkätadministration, visar likartad konklusion.

En väsentlig del i en enkätundersökning och dess utformning är operationalisering av olika nyckelbegrepp som är av betydelse för undersökningssyftet. Det handlar följaktligen om att utse vilka begrepp i teorin som är relevanta i kontexten och som kan förhålla sig till studiens problemformulering (Eliasson, 2012). För att informationen från en undersökning ska vara trovärdig innebär det enligt Holme & Solvang (1997) att ”operationalisering av de teoretiska variablerna måste ha gjorts på sådant sätt att den teoretiskt definierade variabeln och den operationaliserade variabeln sammanfaller i så stor utsträckning som möjligt” (s. 167). Frågornas formulering operationaliserades således genom olika principer kopplade till inkluderingsbegreppet som utgår från elevers deltagande, medverkan, utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande, gemenskap i klassrummet samt lärandevillkor för elever i behov av särskilt stöd (Haug, 2012; Farrell, 2004; Tetler, 2012). Inkluderande undervisning kopplades även till frågeområden angående ämnesundervisning, planering, bedömning, specialpedagogik och särskilda insatser.

Som inspirationskälla använde jag mig även av Booths och Ainscows (2003) handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan samt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2011) undersökning av ”insatser för inklusion i folkeskolan”. Enkätinledningen informerar om undersökningens bakgrund och syfte, ger instruktioner angående enkätens uppläggning och genomförande samt underrättar mottagarna om frivilligheten att delta (se bilaga 3).

De forskningsetiska principerna inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 1990) uppfylls genom

upplysningen om de fyra huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Information har angivits i enkät huvudet beträffande skolutvecklingsprojektet, syftet med studiens undersökning, vilka lärare som deltar i enkätundersökningen samt att den planerade resultatredovisningen presenteras i en doktorsavhandling. Deltagarna har informerats om frivilligheten att besvara enkätfrågorna och därtill även fått besked om att enkäterna behandlas anonymt samt att svaren inte kan identifieras. Det poängterades även att endast Malmö högskolas personal, som är knutna till skolutvecklingsprojektets forskningsdel, kommer att kunna ta del av enkätsvaren.

Slutligen genomfördes en pilotundersökning för att besvara det första utkastet av frågorna, i pappersformat. Även en kontroll av den digitala proceduren, med den slutliga enkätversionen, genomfördes för säkerställande av tekniken. Pilotstudien verkställdes på en grundskola där 18 undervisande lärare för år 1 – 9 deltog. Lärarna uppmuntrades även att ge kommentarer och synpunkter på enkätens utformning och på frågornas ändamål. Instruktioner, frågor och påståenden som respondenterna hade svårt att förstå ändrades eller kompletterades. Detta gav även tillfälle till funderingar över frågeställningar som jag hade tvekat inför eller inte tänkt på tidigare. Pilotstudien fyller således en vägledande funktion angående enkätundersökningen eftersom det inte annars är möjligt att klargöra eventuella otydligheter när enkäten ska fyllas i. En provundersökning är inte heller enbart önskvärd för att konstatera frågornas funktion, utan även väsentlig för att fastställa att enkäten/undersökningen i sin helhet blir bra (Bryman, 2011).

### **6.3 Fallstudien**

Yin (2007) menar att fallstudier studerar en aktuell företeelse i dess realistiska kontext, särskilt vid tillfällen när skiljelinjerna mellan företeelsen och kontexten inte anses vara självklara. Förutsättningarna i ett sammanhang har således betydelse för det som studeras. Avhandlingens fallstudie om lärarnas uppfattningar, befinner sig i ett skolvardagligt utvecklingssammanhang, som strävar efter en inkluderande lärmiljö för alla elevers måluppfyllelse. Komplexiteten kring den vanliga klassrumsundervisningen i anknytning till inkludering

kan vara svår att urskilja. Fokusering kring lärares lektionsplanering/arbete får genom fallstudierna en chans att förklara eventuella utmaningar och/eller framgångsrika inkluderingsaspekter. Detta resonemang får stöd i Merriams (2006) formulering:

Genom att koncentrera sig på en enda företeelse eller situation ("fallet"), strävar man med detta angreppssätt efter att belysa i samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen i fråga (ibid., s. 25).

Yin urskiljer fem komponenter av speciell betydelse i en fallstudie-design. Den första komponenten angår undersökningens forskningsfrågor, vars utformning kan inriktas på "hur" (eller "varför") en problemformulering fungerar eller misslyckas. Fallstudiefrågor kan ställas, i samband med ett aktuellt skeende, där forskaren har obetydlig eller ingen kontroll över situationen. Den kvalitativa undersökningens preciserade frågeställning (Hur förhåller sig nio lärare i en fallstudie till lektionsplanering och lektionsarbete vars intention är att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen?) där jag förutsättningslös undersöker hur lärare uppfattar framgångsrika inkluderande lektionssituationer, uppfyller således kriterierna i denna komponent. Den andra komponenten berör fallstudiens påstående (eller hypoteser), som har teoretiska implikationer. I avhandlingen gör jag antagandet att lärares undervisningskompetens, ur ett inkluderande perspektiv, kan vara större än vad de själva inser. Bland annat berörs teorier kring inkludering, skoldidaktik och undervisande dimensioner i sammanhanget. Den tredje komponenten berör fallstudiens analysenheter som i avhandlingen studerar uppfattningar både hos en individ (enskilda lärare), och hos individer i gruppformation (lärarteam). De fjärde och femte komponenterna tar upp den logiska kopplingen mellan datainsamlingen, eventuella hypoteser samt kriterier för tolkningens resultat. Enligt Yin kan dessa moment göras på flera olika sätt.

Merriam (2006) menar därtill att fallstudier inte har inmutat några särskilda metoder för varken datainsamling eller analys av datamaterialet.

Fallstudien genom en flerfallsdesign (i studien gällande de tre lärarteamen), uppfyller de, enligt Merriam, grundläggande kvaliteterna för ett fall. Såsom i egenskap av att vara *partikularistiskt* som i avhandlingen betyder att den fokuserar på en företeelse (inkluderande undervisning); genom att vara *deskriptivt* som innebär att skildringen av företeelsen som studeras är omfattande (lärarens uppfattning om inkluderande undervisning) samt *heuristiska* som här avser att fallstudierna kan förbättra vår förståelse av företeelsen som studeras, exempelvis genom skapandet av nya implikationer eller bekräftelse av något redan känt. Ytterligare kriterium för fallstudiens flerfallsdesign kan även förklaras utifrån att de tre lärarteamen, vilka består av behöriga ämneslärare som ingår i samma skolutvecklingsprogram, strävar efter att undervisa utifrån ett elevinkluderande perspektiv.

Flyvbjerg (2003/04) diskuterar förekommande missförstånd om fallstudieforskning och tar bland annat upp missuppfattningar såsom att det inte går att generalisera ifrån ett fall. Författaren förklarar tvärtemot att det oftast är möjligt att generalisera med underlag av ett enda fall genom en falsifiering som, inom den samhällsvetenskapliga inriktningen, hör hemma i forskarens kritiska reflexioner. Genom exemplifieringen av utlåtandet att "alla svanar är vita" förklarar Flyvbjerg att just en observation av en enda svart svan falsifierar detta antagande. Följaktligen bidrar en sådan falsifiering till en allmän betydelse och stimulerar till nya undersökningar och teoribyggnader. Författaren tillägger:

Fallstudien är väl lämpad för att identifiera "svarta svanar" på grund av sin djupverkan: vad som förefaller vara "vitt" visar sig vid närmare undersökning ofta vara svart (ibid., s. 192).

Ett ytterligare missförstånd om fallstudieforskning, enligt Flyvbjerg är fallstudiens tendens att bekräfta forskarens i förväg bestämda idéer. Även här menar författaren att det är falsifiering och inte verifiering som kännetecknar fallstudien. Genom fallstudiens närhet till verkligheten får forskaren utgångspunkter för ytterligare avancerad förståelse. Författaren menar vidare att det bara är genom erfa-

renhet av fall som forskaren, allmänt sett, kan gå från att vara nybörjare till att bli expert. Om människor bara övade kontextberoende kunskap och regler (som förekommer i till exempel läroböcker), skulle de fortfarande vara på nybörjanivån i inlärningsprocessen. Följaktligen reviderar Flyvbjerg missförståndet med orden:

Fallstudien har inte större bias i riktning mot verifiering av forskarens förutbestämda föreställningar än någon annan undersökningsmetod. Tvärtom visar erfarenheten att fallstudien har en större bias i riktning mot falsifiering av förutbestämda meningar än mot verifiering (ibid., s. 199).

Genom studiens flerfallsdesign med lärarteamen (och i överensstämmelse med Flyvbjergs förklaringar ovan), kan således granskningen av vedertagna uppfattningar om inkluderande undervisning, genom lärares uppfattningar om lektionsplanering/arbete, innehålla eventuella dolda och/eller okända aspekter. Jag återkommer till tillvägagångssättet för datainsamling nedan och till tolkningsmetoden i kapitel 8.

### 6.3.1 Lärarteamen

Tre lärarteam, från tre skolor tillhörande olika kommuner, ingår i fallstudierna: Lärarteam A består av två lärare som undervisar i *matematik* och naturorienterande ämnen (No) samt svenska och samhällsorienterande ämnen (So). Skolan A, som är belägen i ett villaområde i en stor kommun, har drygt 970 elever i årskurserna F till 9.

Lärarteam B består av fyra lärare som undervisar i No, svenska, moderna språk samt engelska/svenska. Skolan B är en skola för år 6-9 med cirka 400 elever och ligger i ett villaområde tillhörande en mindre kommun.

Lärarteam C består av tre lärare som undervisar i svenska och So, idrott och moderna språk samt engelska och bild. På skola C går cirka 300 elever i år 7-9. Skolan ligger centralt i en stad tillhörande en mindre kommun (se tabell 1).

Totalt ingår således 9 lärare i fallstudien. Från början var det 12 lärare som anmälde ett intresse att delta men tre av dem har så småningom, av olika anledningar, avstått från fortsatt medverkan. Det är i sammanhanget värt att betona att lärarna har, efter information om vad studien skulle innebära, självmant meddelat ett intresse att delta i fallstudierna. Nämnvärt är även att alla de medverkande lärarna har en positiv inställning till inkludering i undervisningen. I samråd med de olika skolornas skolledning bestämdes det att lärarna kompenserades för avsatt tid som de medverkar i aktiviteterna anknutna till fallstudierna, såsom deltagande i olika möten, mail-korrespondens, samtal med kollegor eller andra extra arbetsuppgifter.

Även i tidigare studier (Florian & Black-Hawkins, 2011; Leatherman & Niemeier, 2005; Moen, 2008) undersöks hur lärare skapar en mening av begreppet inkludering i sin praxis. Det speciella med avhandlingsarbetets studie torde vara att lärarna i fallstudien deltar i ett nationellt skolutvecklings- och forskningsprogram, utifrån ett svenskt skolpolitiskt perspektiv, vars preciserade intention är att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer. Både genom forskning och skilda skolutvecklingssatsningar avser FoU-programmet (Ifous, 2015a) att stärka den samlade kunskapen inom ämnesområdet. Lärarna, vars skolor deltar i programmet torde, utifrån sin yrkeskompetens, ha behov av att överväga hur en inkluderande undervisning kan forma sig i deras praktiska arbete med eleverna. I fallstudien förhåller sig lärarna, genom sitt engagemang, agerande, sina reflektioner och praktiska exempel till en strävan av att inkludera samtliga elever i undervisningen.

Tabell 1. Lärarteamen i fallstudien

Lärarteam/Lärare	Undervisningsämne	Årskurs – cirka antal elever
Lärarteam A: Lärare Lärare	Ma, No Sv, So	Skola A: År: F-9 970 elever
Lärarteam B: Lärare Lärare Lärare Lärare	Sv, Eng Sv No Moderna språk	Skola B: År: 6-9 400 elever
Lärarteam C: Lärare Lärare Lärare	Eng, Bild Sv, So Idrott, Moderna språk	Skola C: År: 7-9 300 elever

Förkortningar: Matematik (Ma), Naturorienterande ämnen (No), Svenska (Sv), Engelska (Eng), Samhällsorienterande ämnen (So).

### 6.3.2 Tillvägagångssätt - Fallstudie

Fallstudien pågår i sammanlagt fem månader. Under denna tid träffar jag lärarteamen vid fem jämfördelade tillfällen. I perioderna mellan mina skolbesök sker det en mailkorrespondens mellan mig och de enskilda lärarna samt kollegorna sinsemellan i varje team.

En gång per vecka, under två månader, sänder de enskilda lärarna ett par exempel på lektionsituationer som de uppfattar vara framgångsrika ur ett inkluderande perspektiv, det vill säga när samtliga elever i klassrummet deltar i lektionsuppgiften (Haug 2012).

Lärarna dokumenterar även lektionsplaneringsarbeten och reflektioner kring lektionsgenomföranden utifrån ett inkluderande undervisningsperspektiv som de sedan delger mig och kollegorna i samma lärarteam. Med dessa lektionsplaneringar som utgångspunkt ger lärarna varandra (inom respektive team), kritisk feedback i form av råd, förslag, idéer för förbättringar och så vidare. Lärarna auskulterar också vid några tillfällen på kollegornas lektioner, där de själva bestämmer tid och former för denna samverkan. Frågorna inför den kollegiala feedbacken kan exempelvis vara: Vad brukar jag tänka på

inför mina egna lektionsplaneringar som även kan vara till hjälp för min kollegas lektionsplanering? Vad brukar jag göra under mina lektioner som även kan passa in på min kollegas ämne?

Vid mina besök på skolorna, träffas lärarna i varje team för gemensamma diskussioner om deras uppfattningar kring inkluderande och differentierade undervisning i allmänhet och de dokumenterade lektionsplaneringarna med kollegornas feedback i synnerhet. Diskussionerna spelas in som komplement till de dokumenterade lektionsplaneringarna. Vid några tillfällen går jag ut ur rummet för att lärarna inte ska vara alltför beroende av min "samtalsledning" för fortsatt resonemang. Det förekommer även att lärarna, i ett av teamen, spelar in sina diskussioner och skickar dem till mig via ljudfil mellan skolbesöken. Diskussionerna i dessa ljudfiler har ett mera kollegialt tillvägagångssätt (jämfört med när jag deltar), där lärarna samtalar i högre grad utifrån det gemensamma skolvardagliga perspektivet och där alla är införstådda med skolans egna förutsättningar för det didaktiska arbetet. Jag återkommer med ytterligare förklaringar angående tillvägagångssättet i kapitel 8.

#### **6.4 Sammanfattning**

Studien i avhandlingen uppskattas, på grund av problemområdets komplexitet och omfattning, vara i behov av både en kvantitativ och en kvalitativ granskning.

Flyvbjerg (2003/04) menar att bra samhällsforskning drivs av problemformuleringar och inte av metodologiska ansatser. I forskningen kan forskaren således utnyttja de metoder som bäst kan besvara forskningsfrågan av ett aktuellt problem. Han kritiserar därför den skarpt avgränsade distinktionen som ofta görs inom facklitteraturen mellan kvantitativa och kvalitativa metoder.

Ett datamaterial med stort urval, som är fallet med enkätundersökningen, har en förklarande bredd men har problem med att klargöra djupet i den inkluderande problematiken. Gällande fallstudien blir förhållandena omvänt. En metodkombination tycks därför vara den metodologiska ansats som bäst klarar av att besvara forskningsfrågorna i denna studie.

## 6.5 Kvantitativ analys – Reflektioner

Den kvantitativa kartlägningsanalysen, genom surveyundersökningen, omfattar både ett ansevärt antal respondenter (417 svarande) och en mängd variabler. Målet med analysen är att lägga fram de underliggande datauppgifter som ger en helhetsbild eller en översikt över ett fenomen (Tuft, 2011), som i detta fall innebär en inledande insyn i lärares uppfattningar om inkluderande undervisning. Det deskriptiva statistiska resultatet kartlägger och strukturerar således signifikanta aspekter vilka bidrar till en vidare fördjupning i den följande kvalitativa undersökningen. Metodansatsen bidrar till att mäta och uppskatta hur utbredd, olika beskrivna uppfattningar om inkluderande undervisning är inom den undersökta gruppen. Personerna i urvalsgruppen är anonyma, därför kan sannolikheten för att respondenterna ska svara ärligt öka. Genom identiska frågor till ett stort antal lärare kan en viss generalisering, i resultatet av 417 enkätsvar, representera lärares allmänna uppfattningar om inkludering. Generalisering av deras uppfattningar beaktas här endast utifrån de medverkande lärarnas perspektiv vars skolor deltar i ett nationellt skolutvecklings- och forskningsprogram. Enligt Sutton (2013) är surveyundersökningar en vanligt förekommande metod i samhällsforskning för att beskriva eller förklara egenskaper eller åsikter hos en population. Hon upplyser om att surveyundersökningar kan klassificeras i fyra olika kategorier: *faktamässiga* som får fram information om individers materiella situation; *attitydmässiga* som samlar in data om vad människor tycker om livet i allmänhet och särskilda omständigheter i synnerhet; *socialpsykologiska* som visar hur förhållandet ser ut mellan individers attityder och beteende samt *förklarande* som helt enkelt klagör olika frågor. Sutton menar vidare att alla surveyundersökningar är till viss del förklarande samt att frågor ställs för att försöka klargöra människors attityd, intentioner kopplade till deras bakgrund och andra förklaringsvariabler. Dessutom är förklarande surveyundersökningar utformade för att pröva hypoteser härledda ur teorier. Frågorna i enkäten utformades och operationaliserades efter Haugs (2012) dekonstruktion av inkluderingsbegreppet med hänvisning till termerna gemenskap, delaktighet, medverkan samt socialt och kunskapsmässigt utbyte. Studiens enkätundersökning kan relateras till

en förklarande förståelse som genom kartläggning försöker tolka lärares uppfattningar i frågan. Ett antagande i sammanhanget kan vara att lärares kompetens att undervisa ur ett inkluderande perspektiv, visar på en större skicklighet än vad de själva inser. Fortsatt analysresonemang kring den kvantitativa granskningen presenteras i resultatkapitel 7.

## **6.6 Kvalitativ analys – Reflektioner**

Som tidigare nämnts ingår avhandlingen i forskningsdelen av ett nationellt skolutvecklings- och forskningsprojekt om inkluderande lärmiljöer. Mitt forskningsintresse för lärares lektioner ur ett inkluderande sammanhang överensstämmer med projektets satsningar. Efter separata diskussioner med tre projektdeltagande skolor, vars fördjupning i skolutvecklingen fokuserar på didaktik och lärande, beslutas, i samråd mellan mig och skolornas skolteam, att studiens forskningsansatser ska koncentreras på lärares lektionsplaneringar och lektionsarbete. Ett beslut som även överensstämmer med resultatet av lärarnas enkätsvar som pekar på ett behov av djupare kunskaper om lärares uppfattningar om lektionssituationer i ett inkluderande perspektiv.

Under processen för den empiriska materialinsamlingen följer jag de olika lärarteamens tankegångar vid flera besökstillfällen och känner ofta igen deras argumenteringar som jag delvis kan koppla samman till min tidigare professionella roll som specialpedagog i grundskolan. I forskarens analysarbete kan det således finnas en spänning mellan professionell distans och personlig kontakt när intervjuarens etiska engagemang, som en uppmärksam forskare, förstås som vänskap (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuaren kan möjligen identifiera sig med intervjupersonerna och följaktligen inte förmå att endast upprätthålla en professionell distans till datamaterialet. Forskarens analys och rapportering kan, vid sådana tillfällen färgas av undersökningspersonernas perspektiv. Under avhandlingens analysfas ansåg jag det därför vara särskilt nödvändigt att regelbundet reflektera över mitt forskningsarbete med intentionen att hitta balans i den vetenskapliga förståelsen som tar avstamp i både mina erfarenheter som lärare och min nuvarande forskarroll. Carlgren (personlig

kommunikation, 30 september 2015) uttrycker under ett symposium (beträffande kunskapskulturer och praxisnära forskning), att detta torde vara ett fullt acceptabelt resonemang i samband med ett analytiskt angreppssätt på en empirisk datamaterialtolkning.

### 6.6.1 Abduktion

De två huvudsakliga ansatserna för forskarens tankegångar och slutledning består av ”induktion” och ”deduktion” som av tradition används i forskningsprocessen i allmänhet och i analysarbetet i synnerhet (Fejes & Thornberg, 2015). Det är dock vanligt att forskaren inte alltid har ett strikt förhållningssätt till endast den ena slutledningsansatsen. Således används båda förhållningssätten i forskningsprocessen, detta även när forskaren använder sig av ett större inslag av ena formen. Ett tredje alternativ för förklaringsansatser är konceptet abduktion, ett komplement till det klassiska ovannämnda motsatsparet.

Abduktion utgår från empirisk fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56).

I den första analysfasen av det kvalitativa datamaterialet, kategoriseras och tematiseras det empiriska materialet utifrån ett induktivt angreppssätt, medan analysen i fortsättningsfasen koncentrerar sig på en abduktiv approach. De analyserande ansatserna har således alternerats mellan det insamlade empiriska datamaterialet och teorier eller perspektiv med anknytning till de olika utkristalliserade temana. Mitt val av ett abduktivt förhållningssätt beror på komplexiteten i studiens övergripande syfte, att tillföra kunskaper beträffande lärares uppfattningar kring lektionsarbetet utifrån ett undervisningsinkluderande synsätt. Att tolka frågeställningen från olika perspektiv kan troligtvis bidra till en bredare förståelse av lärares komplexa arbete i klassrummet. Studiens datamaterial består av dokumenterade lektionsplaneringar samt inspelade kompletterande material i form av kollegiala diskussioner. Således är det empiriska materialet insamlat i en skolvärld där lärare redan tolkar och agerar. I studien separeras således inte de skolvardagliga aktiviteterna från teoretiska

tankegångar (May, 2013). Sköldberg (1991) menar att abduktion är den metod som i realiteten används mest vid fallstudier. Fejes' och Thornbergs (2015) följande deskription av konceptet abduktion kan relateras till studiens strävan efter en djupare förståelse av problematiken. Mitt antagande åsyftar att lärares kompetens, för att genomföra ett inkluderande lektionsarbete, kan vara påtagligare än vad de själva inser. Min förhoppning är att studiens resultat kan fungera som avstamp för ytterligare oprövade abduktiva forsknings-satsningar om hur lärare kan uppfatta och agera kring inkludering av elever i undervisningen.

Abduktion handlar om att välja eller konstruera en hypotes som förklarar ett enskilt empiriskt fall eller uppsättning data bättre än andra möjliga hypoteser. Det man kommer fram till används som en provisorisk förklaring och värdig kandidat för fortsatt undersökning. [...] De slutsatser som abduktion leder till är alltid provisoriska och öppna för revidering i ljuset av ny data eller bättre hypoteser eller förklaringar. (ibid., s. 27)

Förutom en tematisering av datamaterialet har jag i det analytiska förståelsearbetet även inspirerats av Kvaales och Brinkmanns (2014) tre olika förståelsefaser i tolkningssammanhang: *självförståelse*, *sunda förnuftets kritiska förståelse* och *teoretisk förståelse*. *Självförståelse* innebär att uttolkaren (forskaren) försöker uteslutande och koncist uttrycka vad informanterna (lärarna) själva uppfattar som mening i vad de säger (eller skriver) utan att försöka koppla deras utsagor till ett bredare sammanhang. Vid *sunda förnuftets kritiska förståelse* kan tolkningen utgå från en vidare förståelseram än informanternas egen självförståelse och upplevelser. Tolkningen, insatt i en större kontext, kan anta en kritisk hållning mot det sagda (eller skrivna). ”Genom att införa en allmän kunskap om uttalandets innehåll blir det möjligt att vidga och berika tolkningen av ett uttalande” (ibid., sid 257). I den *teoretiska förståelsen* tillämpas en teoretisk inramning för tolkningen av ett yttrande (eller en skriftlig lektionsplanering). Analysen görs med stöd av teoretiska ramar för en övergripande tolkning som förmodligen överskrider både informan-

ternas självförståelse och sunda förnufts kritiska förståelse. Resterande analysresonemang av den kvalitativa granskningen presenteras i resultatkapitel 8.

## 7 RESULTAT 1 – WEBBENKÄTEN

Resultatet i det kvantitativa datamaterialet bidrar till orienteringen och utvecklingen av den kvalitativa undersökningen (se figur 4). Studiens slutliga resultat grundas således på de sammantagna analyserna i båda undersökningar.



Figur 4. Studiens design.

### 7.1 Kvantitativt analysresultat

Den slutliga informationen från studiens webbundersökning innehåller ett omfattande datamaterial i form av en standardrapport. Frågornas utformning och svarsalternativ ger en stor mängd variabler. Det stora antalet variabler orsakar svårigheter i identifieringen av gemensamma mönster i samvariationen mellan variablerna. Av den anledningen och som utgångspunkt för uppbyggande av ett analytiskt resonemang använder jag mig av den statistiska metoden faktoranalys för kategorisering och sammanfattning av variablerna. Faktoranalys är också ett sätt att validera ett mätinstrument. Barmark (2009) konstaterar att metoden ”blir särskilt intressant då syftet är att mäta närliggande fenomen eller olika aspekter av ett fenomen, och när man kan tänka sig att variablerna kan hänga ihop på olika sätt” (s. 72). Genom att använda faktoranalys, som undersöker variablernas inbördes relationer, verifieras således förekomsten av underliggande teman i datamaterialet.

### 7.2 Tillvägagångssättet vid faktoranalys.

Muijs (2011) beskriver faktoranalys som en:

statistical technique that essentially reduces a set of variation to

a smaller number of underlying factors and detects structure in the relationships between variables. Essentially, factor analysis looks for combinations of variables that may represent an underlying latent variable that we haven't directly measured but that the variables we have collect represent (s. 199).

Förutom att kunna skapa en hanterbar datareduktion av materialet söker jag även olika teman som därmed kan underlätta den teoretiska förståelsen av vad studiens variabler mäter.

Första steget i faktoranalysproceduren innebär en inmatning av en Excel fil med resultatöversikten av standardrapporten (från det professionella programmet för webbaserade forskningsundersökningar) till SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) som är ett statistiskt analysprogram inriktat mot samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. Av SPSS:s två olika metodalternativ för beräkningen av extraktion av faktorer väljer jag PCA (principal component analysis), en vanligt använd extraktionsmetod (Barmark, 2009). Efter en kvalitativ empirisk avvägning beträffande valet av frågorna (2 till 19), som är lämpliga att ingå i analysen, begär jag att programmet inte väljer variabler som har ett lägre rekommenderat laddningsvärde än 0,4 i variablernas inbördes relation. SPSS:s val av antal faktorer inkluderar endast faktorer vars egenvärden är större än 1 (Kaisers kriterium) Programmet kan även producera en "scree plot" som grafiskt illustrerar lämpligt antal faktorer för analysen (Barmark, 2009). Slutligen väljer jag en "oblik" rotationsmetod som tillåter att faktorerna samvarierar sinsemellan.

Nästa steg är att undersöka huruvida variationen mellan variablerna i datamaterialet lämpar sig för att faktoriserar genom Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) och Bartlett's test. Jag beskriver vidare den linjära processen av datamaterialets genomförda faktoranalys med utgångspunkt från Fields (2009) exempel, på sida 671, av hur en rapportering kan redovisas. Texten nedan anpassas till mina egna resultat från SPSS:s utdata:

Extraktionsmetoden PCA (Principal Component Analysis) användes för 18 objekt med rotationsmetoden oblik. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verifierade urvalets lämplighet för analysen genom ett väl godkänt resultat på  $KMO = .94$  samt att KMO värden på de enskilda objekten var  $> .87$ , vilken väl överstiger den accepterade gränsen av  $.5$ . Bartlett's test of Sphericity angav att korrelationen mellan objekten var tillräckligt stort för PCA. En initierande analys genomfördes för att erhålla de enskilda komponenternas (faktorernas) egenvärde i datamaterialet. Fem komponenter hade ett egenvärde större än 1 (Kaisers kriterium) och som kombinerat förklarade 67,6 av variationen. "Scree plot" var lite tvetydig och visade mönster som kunde motivera valet av exempelvis både 5 och 7. Förutsatt den stora mängden urval och konvergensen av "scree plot" och Kaisers kriterium på 5 komponenter, blir detta antalet komponenter som behövs i analysen av PCA. Tabell 2 visar faktorernas laddning efter rotationen (se bilaga 4).

Resultatet tyder på att datamaterialinsamlingen från enkätundersökningen är lämpad för denna analysform. I tabell 2 (se bilaga 4) framgår vilka variabler som grupperar sig i de fem framtagna faktorerna. Uppdelningen av variablerna innebär att datamaterialet får en strukturerad sammanfattning som underlättar inför vidare analys och kan understödja fokuseringen i fallstudien. Variablerna blir överskådliga genom de sinsemellan ackumulerade egenskaperna i varje gruppning. De framtagna faktorerna har namngetts utifrån min uppfattning om underliggande mönster eller tema som är gemensamt för varje faktors variabler. Faktor 1 representerar "strategier och åtgärder", faktor 2 "aktiviteter som inspirerar", faktor 3 "lärares uppfattning", faktor 4 "specialpedagogik" samt faktor 5 "planering och bedömning". Genom den genomförda faktoranalysen kan jag bedöma hur enkätens frågor och påståenden (variablerna) "fungerar" i anslutning till studiens syfte och på så sätt utesluta dem som fyller en sämre funktion. Detta kan enligt Barmark (2009) även bidra till att höja undersökningens validitet. Sammanfattningsvis kan det bekräftas att de höga värdena i faktoranalysen innebär att metoden

med fördel kan användas för statistiska tolkningar av studiens datainsamling.

### 7.3 Faktorernas reliabilitet

Chronbach's alpha är ett statistiskt mått som anger om variablerna i varje faktor mäter samma sak. En riktlinje är att värdet på Chronbach's mått bör vara högre än 0,7 för forskningsändamål (Mujis, 2011). Metoden är däremot känslig för antal variabler och tenderar att uppvisa högre alphavärde ju fler variabler faktorn erhåller. Därför bör forskarens tolkning av variablernas betydelse också tas med i beräkningen tillsammans med Chronbach's alphavärde, särskilt vid de tillfällen där faktorer har många variabler (Mujis, 2111). Reliabilitetstesten utförs således på varje faktor för sig. Den statistiska tillförlitligheten i faktorernas sammansättning visar höga värden på var och en av de fem enskilda faktorerna (se tabell 3).

*Tabell 3. Cronbach's Alpha. Reliability Statistics*

Factor	Cronbach's Alpha	N of Items
1	0,96	15
2	0,97	9
3	0,95	8
4	0,95	12
5	0,90	13

Faktor 1, "strategier och åtgärder", med 15 variabler (frågorna 12:1 – 12:14 och 13) har ett Chronbach's alpha på ett alphavärde av 0,96. Faktor 2 "aktiviteter som inspirerar", med 9 variabler (frågorna 11:1 – 11:9) har ett värde på 0,97. Faktor 3 "lärarens uppfattning", med 8 variabler (frågorna 10:1 – 10:8) har ett värde på 0,95. Faktor 4, "specialpedagogik" med 12 variabler (frågorna 15:1 – 15:4, 16:1 – 16:4, 17, 18:1 – 18:3) har ett värde på 0,95. Faktor 5 "planering och bedömning" med 13 variabler (frågorna 2, 3, 5, 6, 7, 8:1 – 8:4, 9:1 – 9:4) har ett värde på 0,90.

## 7.4 Bortfallsanalys

Urvalet för studiens genomförande var förbestämt. Det består av hela lärarpopulationen (alla undervisande lärare i år 1-9) på de skolor som deltar i FoU – programmet. Av totalt 1100 lärare, på 33 skolor har 417 besvarat frågorna. Två skolor avbröt så småningom sin medverkan i programmet. Anledningen till varför många valde att inte medverka kan vara intressant att diskutera. Senare tids större svarsbortfall av e-postundersökningar, jämfört med enkäter som skickas via post, kan bland annat förklaras med ett ökat motstånd mot ”ovälkomna och oönskade e-mail” enligt Bryman (2011), som även framhåller att ett introduktionsbrev med detaljerad beskrivning av enkätförfarandet kan öka viljan för tveksamma respondenter att svara på frågorna. I detta fall har mailkorrespondensen och telefonsamtal med skolornas rektorer/kontaktpersoner inte gett önskad framgång i att få ett större antal svarande. Inledningsvis skickades ett missivbrev till skolornas rektorer/kontaktpersoner via e-mail. Genom dem vidarebefordrades sedan ett ytterligare e-mail med förklaringar, introduktionsbrev och enkätlänk (senare även ett påminnelsebrev) till de berörda lärarna på respektive skolor (se bilaga 2).

En högre svarsfrekvens än 417 respondenter hade förväntats eftersom deras skolor deltar i ett gemensamt skolutvecklings- och forskningsprogram. Troliga förklaringar för uteblivet deltagande kan vara att lärares tidsbrist eller/och arbetsbelastning bortprioriterar extra sysslor. En direktkorrespondens med lärarna (i stället för via rektorerna/kontaktpersonerna) kunde möjligtvis medfört bättre utsikt att väcka högre intresse hos dem att delta i undersökningen. Andra åtgärder för att öka svarsprocenten kan bland annat vara att skicka fler än en påminnelse, förkorta enkätens längd eller att bjuda på någon form av ersättning för att personerna ska besvara en enkät (Bryman, 2011). I detta fall skulle lärarna förslagsvis kunna få kompensation för den tid de behöver för att svara på frågorna med exempelvis förkortande av arbetstiden med cirka 30 minuter.

Bortfall av både enskilda frågor och/eller ett helt frågeformulär står för en del av den osäkerheten kring resultatet av kvantitativa undersökningar (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2013). En osä-

kerhet som, i denna undersökning, innebär att vi inte vet var uppfattningar om inkluderande undervisning ligger hos lärare som inte svarat.

Anonymiteten i enkätsvaren medför svårigheter i en kartläggning av eventuella skillnader, mellan dem som besvarade enkäten och dem som inte gjorde det. Skillnader mellan särskilda lärargrupper gällande ämneskompetenser, antal år av undervisning, vilket skolår som läraren undervisar i, kön och ålder osv hade troligen endast gett en viss mån av information men förmodligen inte fullständiga förklaringar beträffande anledningen till utebliven medverkan. De mest trovärdiga motiveringarna hade möjligtvis kunnat uppnås genom att ställa en förfrågan till dem som valde att inte vara med i enkätundersökningen. Mertler (2003) har, i sin undersökning av mönster i respons och bortfall av lärares deltagande i traditionella och webb-enkäter, bett lärare (som betraktades som ”deltagande bortfall” i en enkätundersökning) att genom sju alternativ (se nästkommande citat) välja den huvudsakliga anledningen till varför de inte hade deltagit i den tidigare enkäten.

I simply didn't want to take the time to respond. I couldn't access the survey due to the limitations of the technology. The survey was too lengthy. The topic didn't interest me. I couldn't access the survey due to my lack of technological expertise. I was afraid of the security/confidentiality of my responses. Other (The survey was too difficult) (ibid., 2003, s. 5).

Den mest vanliga anledningen till varför respondenterna (48 %) inte hade deltagit, var att de helt enkelt inte var villiga att lägga tid på undersökningen. Den näst vanligaste anledningen var att lärarna (20%) inte kunde komma åt enkätundersökningen på grund av tekniska begränsningar. Dessa förklaringar skulle troligtvis även kunna ses som godtagbara resonemang i min studies bortfallsanalys.

Skolornas svarsfrekvens, som redovisas i tabell 4 (se bilaga 5) förklarar således följande grupper: *mottagare* – står för alla lärare som öppnade enkätlänken; *svarande* – motsvarar alla lärare som öppnade länken och besvarade enkätfrågorna; *svarsfrekvens* – står för procentenheten av de svarande lärarna (i förhållande till dem som

öppnade länken) på varje respektive skola. Sammanfattningsvis redovisar den statistiska beräkningen att utav inledningsvis 1100 mottagande lärare, har 632 aktiverat enkätlänken och 417 svarat på frågorna (se tabell 4 – bilaga 5).

Mangione (citerad i Bryman, 2011) kategoriserar svarsprocent på cirka 60 – 70 procent som ”acceptabel” och under 50 procent som ”oacceptabel”. Utifrån dessa procentvärden kan enkätundersökningen tolkas ur båda aspekterna. Med utgångspunkten i ett helhetsperspektiv kan 417 besvarade enkäter utav totalt 1100 utskickade enkätlänkar (med en procentsats på 37,9 %) klassas som ”oacceptabel”. Däremot utifrån de 632 aktiverade enkätlänkarna med påföljande 417 enkätsvar, blir procentandelen på 66 % framställd som ”acceptabel”. Om hänsyn även tas till varje enskild skolas svarsprocent (från 33,3 % till 100 % deltagande), representerar de således hela bredden av Mangiones kategoriindelningar såsom ”utmärkt”, ”bra”, ”acceptabel” ”knappt godkänd” och ”oacceptabel” (se tabell 4 – bilaga 5).

Detta kan tyda på behov av vidare analys som på ett djupare plan hittar orsaker till varför flertalet lärare inte deltar i en undersökning som kopplas till deras skolors skolutvecklingsåtgärder. Ett sätt att få alla lärare att delta kan förslagsvis vara en överenskommelse i kollegiet om att alla samtidigt ska svara på webbenkäten under arbetslagsmöten.

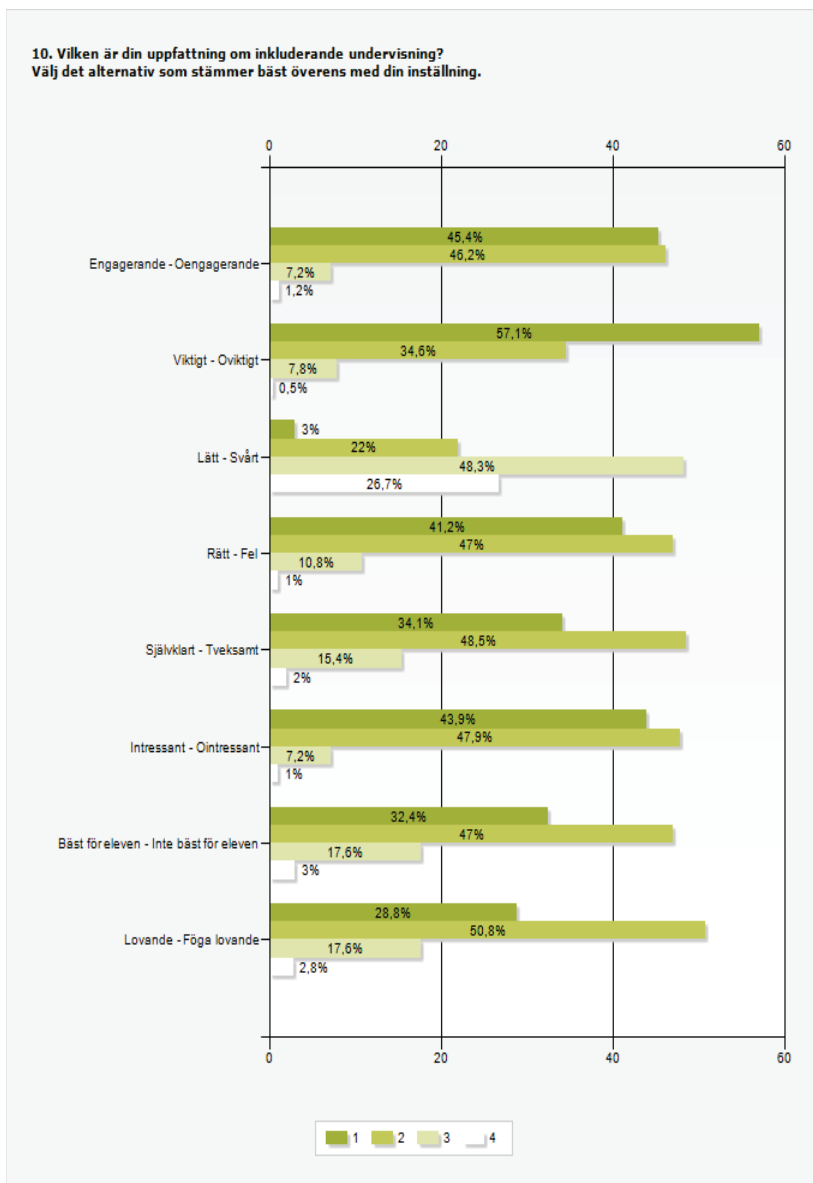
## **7.5 Enkätresultat**

Den statistiska standardrapporteringen ger en stor mängd data. Resultatet av enkätundersökningen redovisar lärarnas uppfattning om inkluderande undervisning, aktiviteter som inspirerar till inkludering, strategier och åtgärder till inkluderande undervisning, koppling till specialpedagogiken samt planering och bedömning. Urvalet i resultatredovisningen gjordes utifrån studiens forskningsfrågeställning och den statistiska faktoranalysen. Svarsfördelningen anges genom en deskriptiv statistisk redovisning som summerar och organiserar undersökningsmaterialet. Diagrammen, tabellerna och förklaringarna, beskriver således endast hur stor andel lärare som har besvarat frågornas olika svarsvariabler.

### 7.5.1 Lärares uppfattning om inkluderande undervisning

Majoriteten av lärarna rangordnar inkluderande undervisning som mycket engagerande och ganska engagerande (45,4 procent + 46,2 procent) samt som ett mycket viktigt och ganska viktigt område (57,1 procent + 34,6 procent). Samtidigt som en hög andel anser att inkludering är bäst för eleven (32,4 procent + 47 procent) menar en övervägande del av respondenterna att det även är en mycket svår och ganska svår uppgift (26,7 procent + 48,3 procent). Det är dock intressant att notera att 25 procent av de svarande anser det vara ganska lätt och mycket lätt (22 procent + 3 procent). Det finns även en hög procentuell koherens mellan att de flesta lärarna anser det vara rätt att bedriva en inkluderande undervisning (41,2 procent + 47 procent), med att lärarna även anser det vara en självklar form av undervisning (34,1 procent + 48,5 procent). Lärarna menar att inkludering är ett intressant område (43,9 procent + 47,9 procent) och majoriteten av lärarna anser även att inkluderande undervisning är en lovande praxis (28,8 procent + 50,8 procent). Sammanfattningsvis, utifrån detta diagram, kan lärarnas uppfattning av inkluderande undervisning tolkas vara positivt.

I diagrammet nedan representerar siffrorna 1-4 och de gröna färgnyanserna, graden av rangordningen i respondenternas svar (se figur 5).



*Figur 5. Lärarnas uppfattning.*

Efter ett års deltagande i FOU – programmet förändrades de deltagande lärarnas (410 respondenter) inställning till inkluderande

undervisning (se tabell 5) efter påståendet ”Min inställning till inkluderande undervisning har under det senaste året ...” på följande sätt:

*Tabell 5. Förändringar i inställning*

	Procent	Antal
förändrats i en positiv riktning.	31,5%	129
förändrats i en negativ riktning.	8,5%	35
inte förändrats.	60%	246
	Svarande	410
	Inget svar	7

Genom att dela upp respondenterna i två grupper, där en uppdelning sker via deltagande i programmets aktiviteter, såsom seminarier, föreläsningar och/eller andra aktiviteter blir resultatet annorlunda.

En femtedel av respondenterna, som aktivt deltar, har 57,5 procent förändrat sin inställning till inkluderande undervisning i en positiv riktning och 3,8 procent i negativ riktning. Resterande 38,8 procent uppger att de inte har förändrat inställningen alls.

Bland respondenterna, som bara var indirekt involverade i programmet, svarade 25,6 procent att de förändrade sin inställning i en positiv inriktning, 9,6 procent förändrades i en negativ inriktning medan 64,8 procent menade att deras inställning inte förändrats.

Väsentligt i sammanhanget kan vara att webbenkäten genomfördes i början av programmet ”Inkluderande lärmiljöer”, ett år efter starten. Det kan således finnas en förändring i svaren ifall webbenkäten hade genomförts i slutet av programmet, vilket varade under tre år.

### 7.5.2 Strategier och åtgärder

Här nedan nämnda strategier/åtgärder, beträffande inkluderande undervisning i klassrummet, uppfattas som mycket viktiga och ganska viktiga (se tabell 6) av en synnerligen hög procentandel respondenter. Att planering av undervisningen genomförs utifrån elevers olikhet (sammanlagt 99,3 procent); att klassrumsundervisningen främjar alla elevers gemenskap (sammanlagt 93,3 procent), deltagande (sammanlagt 90,4 procent), medverkan (sammanlagt

90,8 procent) och lärande (sammanlagt 87,4 procent) samt att lärarna har goda förväntningar på eleverna oavsett deras förutsättningar (sammanlagt 98,7 procent) betraktas som nödvändiga åtgärder i inkluderande sammanhang (Farrell, 204; Haug, 2012).

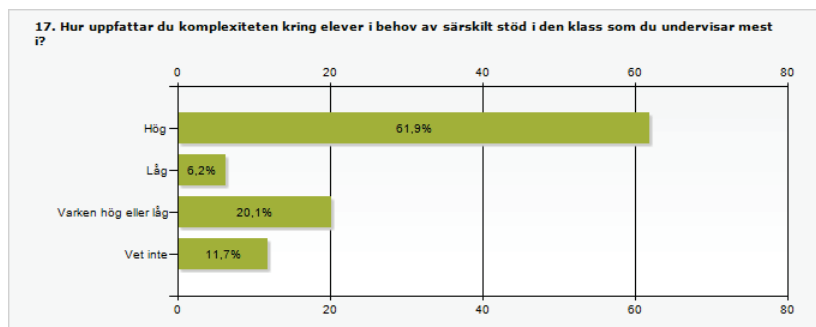
*Tabell 6. Strategier/åtgärder*

Hur viktiga är följande strategier/åtgärder för att du ska kunna genomföra en inkluderande undervisning?

Strategier / Åtgärder	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktigt	Helt oviktigt	Svarande	Inget svar
Skolans alla stödinsatser samordnas för att bättre kunna möta elevers olikheter.	81,7 %	16,4%	1,7%	0,2%	409	8
Jag, tillsammans med mitt arbetslag, arbetar för att finna lösningar när det blir problem med enskilda elever.	78,1%	20,1%	1,2%	0,5%	407	10
Jag planerar undervisningen utifrån elevers olikheter.	74,2%	25,1%	0,7%	0,0%	407	10
Personal och skolledning är eniga om det bästa sättet att stötta elever.	73,5%	24,6%	2,0%	0,0%	407	10
Jag får specialpedagogisk handledning vid behov.	59,9%	32,0%	6,8%	1,2%	409	8
Jag har kunskaper i specialpedagogiska perspektiv.	43,7%	50,9%	4,5%	1,0%	403	14
Specialpedagogen undervisar i klassrummet.	19,3%	41,1%	31,2%	8,4%	404	13
Klassrumsundervisningen främjar allas gemenskap.	57,4%	35,9%	5,9%	0,7%	404	13
Klassrumsundervisningen främjar allas deltagande.	57,3%	33,1%	8,4%	1,2%	405	12
Klassrumsundervisningen främjar allas medverkan.	53,9%	36,9%	8,0%	1,2%	401	16
Inkluderande undervisning främjar allas lärande.	52,7%	34,7%	10,1%	2,5%	404	13
Jag har goda förväntningar på alla elever oberoende av deras olika förutsättningar.	82,2%	16,5%	1,0%	0,2%	405	12
Jag ger feedback för alla elevers kunskapsutveckling, oavsett om de får specialundervisning eller ej.	84,4%	14,9%	0,7%	0,0%	403	14
Elever har tillgång till adekvata kompensatoriska hjälpmedel i klassrummet.	67,2%	26,1%	5,0%	1,7%	403	14
				<b>Totalt</b>	410	7

### 7.5.3 Specialpedagogik

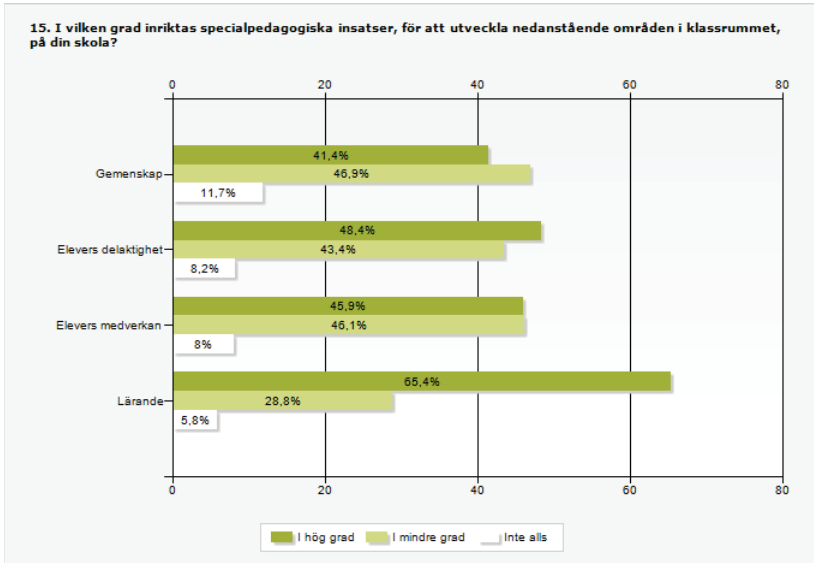
Drygt 60 procent av respondenterna uppfattar att det förekommer en hög andel elever i behov av särskilt stöd (61,9 procent) i den klass som de undervisar mest i (se figur 6).



Figur 6. Elever i behov av särskilt stöd.

Fler än hälften av lärarna (65,4 procent) menar att de specialpedagogiska insatserna på deras skolor har en hög grad av prioritering beträffande elevers lärande medan 28,8 procent av respondenterna anser att lärande har en mindre prioriteringsgrad gällande de specialpedagogiska insatserna och 5,8 procent anser att insatserna inte alls inriktas mot elevers lärande (se figur 7). Andra viktiga kriterier ur ett inkluderingsperspektiv såsom gemenskap i klassrummet, elevers delaktighet och elevers medverkan (Farrell, 2004; Haug, 2012) uppvisar sinsemellan en jämnare fördelning av prioriteringsgrad, enligt lärarnas uppfattningar.

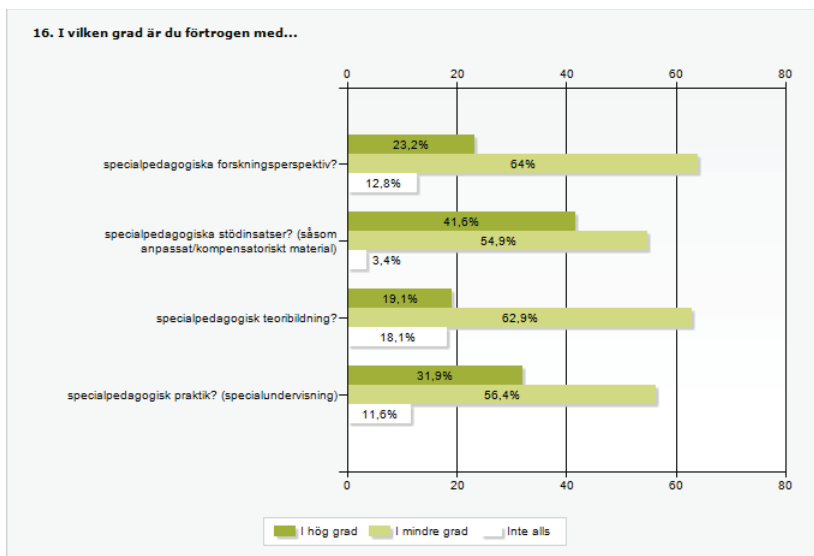
Uppdelningen ”mellan hög grad av insatser” och ”mindre grad av insatser”, för varje enskild kategori (förutom lärandet), är således mera jämfördelade. Inom området gemenskap uppfattas exempelvis andelen specialpedagogiska åtgärder, som understödjer klassrummets gemenskap, med 41,4 procent av hög grad och 46,9 procent av mindre grad insats. Den jämnaste fördelningen mellan hög och mindre grad av insatsinriktningar redovisas för elevers medverkan (45,9 procent respektive 46,1 procent).



*Figur 7. Specialpedagogiska insatser.*

Mer än hälften av lärarna svarade att de är i mindre grad förtrogna med specialpedagogiska forskningsperspektiv (64 procent) specialpedagogiska stödinsatser (54,9 procent), specialpedagogisk teori-bildning (62,9 procent) och specialpedagogisk praktik (56,4 procent), (se figur 8).

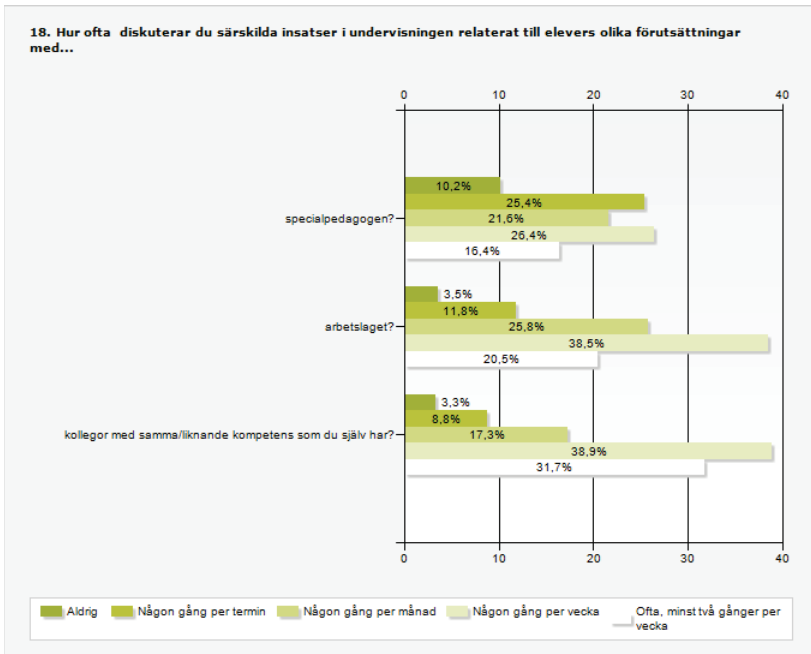
Detta resultat kan relateras till att en hög procentandel lärare betraktar kunskaper inom det specialpedagogiska perspektivet (43,7 procent + 50,9 procent) samt tillgång till specialpedagogisk handledning vid behov (59,9 procent + 32 procent) som mycket och ganska viktiga strategier för att kunna genomföra en inkluderande undervisning (se tabell 6). Ur ytterligare en infallsvinkel, fast med något lägre procentandel svar, menar lärarna att det även är mycket viktigt (19,3 procent) och ganska viktigt (41,1 procent) att specialpedagogen undervisar i klassrummet för att lärarna ska kunna genomföra den inkluderande undervisningen (se tabell 6).



Figur 8. Specialpedagogik.

Även intressant i sammanhanget är att lärarna inte tycks ha förutsättningar för att diskutera specialpedagogiska frågor i större utsträckning när de undervisar en hög andel elever i behov av stöd.

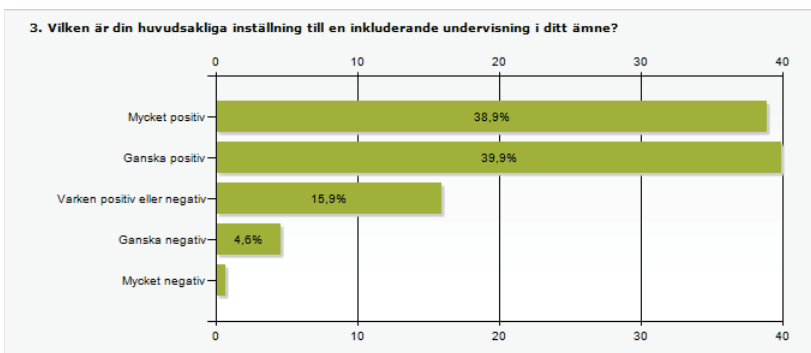
Färre än hälften av lärarna (sammanlagt 42,8 procent) diskuterar insatserna i undervisningen, relaterade till elevers olika förutsättningar, med specialpedagogen någon gång per vecka (26,4 procent) eller oftare/minst två gånger per vecka (16,4 procent). Däremot diskuterar 38,5 procent av lärarna frågan någon gång per vecka och 20,5 procent minst två gånger per vecka (sammanlagt 59 procent), tillsammans med arbetslaget. Det viktigaste samarbetet mellan lärarna beträffande särskilda insatser i undervisningen tycks dock ske tillsammans med kollegor som har samma eller liknande kompetens, då 38,9 procent av de svarande har diskussioner någon gång per vecka och 31,7 procent oftare än så (sammanlagt 70,6 procent), (se figur 9).



Figur 9. Särskilda insatser.

### 7.5.4 Planering och feedback

Beträffande lärarnas förhållningssätt till inkluderande undervisning i relation till sina skolämnen, blir procentandelen hög vid summering av svarsalternativen ”mycket positiv” och ”ganska positiv” inställning (38,9 procent + 39,9 procent), (se figur 10).



Figur 10. Inställning till inkluderande undervisning.

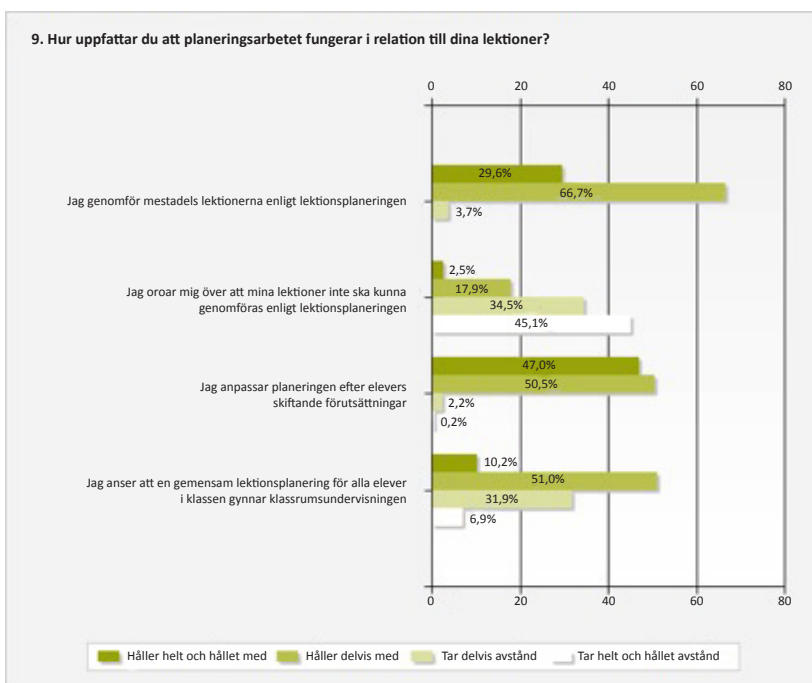
### *Planering*

Nedanstående figur 11 tar upp frågan om hur lärarna uppfattar att planeringsarbetet fungerar i relation till lektionernas genomförande. Flertalet av lärarna (sammanlagt 96,3 procent), svarar att de genomför lektionerna mestadels efter lektionsplaneringen (29,6 procent ”håller helt och hållet med” och 66,7 procent ”håller delvis med”). Emellertid menar sammanlagt 20,4 procent (2,5 procent ”håller helt och hållet med” och 17,9 procent ”håller delvis med”), att de oroar sig över att deras lektioner inte ska kunna genomföras enligt lektionsplaneringen och mindre än hälften (45,1 procent) tar helt och hållet avstånd från påståendet.

De flesta lärarna (sammanlagt 97,5 procent), ”håller helt och hållet med” (47 procent) och ”håller delvis med” (50,5 procent) att de anpassar planeringen efter elevers skiftande förutsättningar. Samtidigt menar dock sammanlagt 61,2 procent att en gemensam lektionsplanering för alla elever i klassen gynnar klassrumsundervisningen (10,2 procent ”håller helt och hållet med” och 51 % procent ”håller delvis med”).

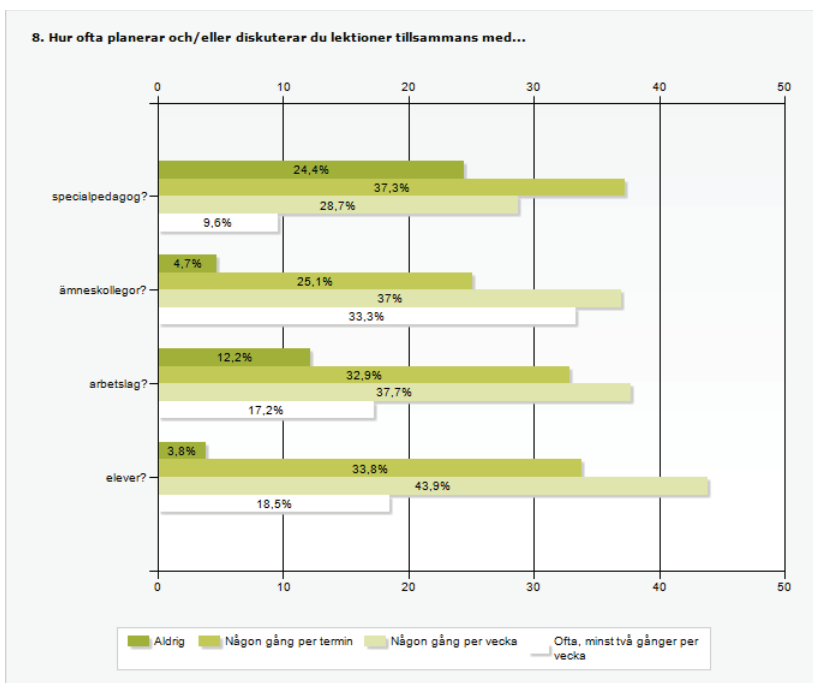
Det tycks således finnas en viss osäkerhet i lärarnas uppfattning om att genomföra lektionerna efter lektionsplaneringen och oron över att lektionsgenomförandet inte blir som planerat. Trots att en övervägande majoritet av lärare svarar att de genomför lektionerna mestadels efter lektionsplaneringen menar samtidigt, cirka en femtedel av lärarna att de oroar sig för att lektionerna inte ska bli som de har tänkt sig.

Det förefaller även förekomma en motsägelse mellan en lektionsplanering som tar hänsyn till elevers skiftande förutsättningar och en gemensam lektionsplanering som gynnar hela klassen. Majoriteten av lärarna svarar nämligen att både den gemensamma planeringen och en planering efter elevers förutsättningar uppfattas som fungerande. Av den anledningen kan svaren tolkas både som att lektionsplaneringen har en gemensam grund som efterhand kan anpassas efter individuella behov och/eller att den gemensamma planeringen genomförs från början utifrån elevers skiftande förutsättningar.



Figur 11. Planeringsarbete.

Trots att kollegialt samarbete har den högsta prioriteringen som inspirationskälla (redovisas under rubriken 7.5.5 – aktiviteter som inspirerar), uppger strax över hälften av lärarna (sammanlagt 54,9 procent) att de planerar eller diskuterar lektioner tillsammans med arbetslaget på veckovis basis. Med tanke på den höga andelen elever, som lärarna anser vara i behov av särskilt stöd, är det beaktansvärt att nästan 4 av 10 lärare (sammanlagt 38,3 procent) svarar att de diskuterar lektioner med specialpedagogen veckovis. Däremot är det en högre andel som diskuterar frågan med ämneskollegor (sammanlagt 70,3 procent), arbetslag (sammanlagt 54,9 procent) och elever (sammanlagt 62,4 procent) minst en gång i veckan (se figur 12).



Figur 12. Planering med kollegor.

### Feedback

Majoriteten av lärarna (59,5 procent) uppger att de ger feedback beträffande elevernas lärandeprocess cirka en gång per vecka. Resterande respondenter ger sina elever feedback cirka en gång per termin (32,2 procent) respektive under utvecklingsamtal (8,3 procent).

De flesta lärarna (76,3 procent) anpassar sin feedback till elevers förutsättningar. Cirka en fjärdedel (23 procent) motsvarande 95 av de svarande, visar en osäkerhet genom att svara att de "kanske" gör en elevantpassning av feedbacken (se tabell 7).

Tabell 7. Feedback beträffande elevers lärandeprocess

	Procent	Antal
Ja, absolut	76,3%	315
Ja, kanske	23%	95
Nej, troligtvis inte	0,7%	3
Nej, absolut inte	0%	0
	Svarande	413
	Inget svar	4

### 7.5.5 Aktiviteter som inspirerar

I en av enkätens frågor, rangordnar respondenterna nio olika aktiviteter (kollegialt samarbete, andras beprövade erfarenhet, fortbildning, pedagogisk/specialpedagogisk handledning, föreläsningar, forskningsrapporter, kurser och konferenser, litteratur samt skolutvecklingsprojekt) med avseende på sitt förhållningssätt till inkluderande undervisning. Frågan formuleras på sådant sätt att de enskilda lärarna ska rangordna ovanstående aktiviteter efter hur de hämtar inspiration för att förhålla sig till en inkluderande undervisning. De två mest valda aktiviteterna, med de högsta procentandelarna, är ”kollegialt samarbete” (med sammanlagt 56,9 procent - för första jämte andra placeringen i rangordningen) och ”andras beprövade erfarenheter” (med sammanlagt 48,6 procent – för första jämte andra placeringen i rangordningen). Resterande aktiviteter med dess sammanlagda procentenheter för respektive första- och andrahandsplaceringar är fortbildning (sammanlagt 21,2 procent), pedagogisk/specialpedagogisk handledning (sammanlagt 23,1 procent), föreläsningar (sammanlagt 12,3 procent), forskningsrapporter (sammanlagt 18,5 procent), kurser och konferenser (sammanlagt 6,5 procent), litteratur (sammanlagt 8,4 procent) samt skolutvecklingsprojekt (sammanlagt 9,3 procent). Av resultatet kan det bland annat uttydas att samarbetet mellan kollegorna samt deras inbördes utbyte av beprövade erfarenheter, är de aktiviteter som ger lärarna de mest användbara resurserna för implementering av den inkluderande undervisningen.

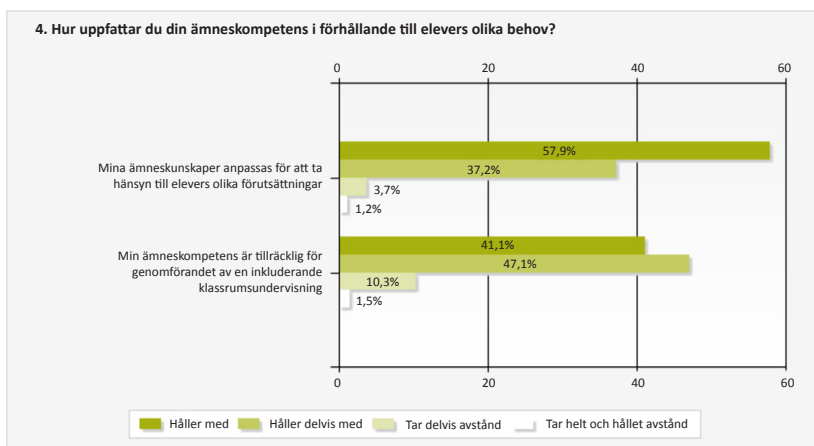
Beträffande skolutvecklingsprojekt tycks det finnas ett lågt intresse från lärarnas sida. Rangordningen av denna aktivitet ger en relativ hög procentenhet vid den nionde och sista placeringen i rangordningen (30,9). En möjlig förklaring kan finnas i lärares trötthet

på ofta förekommande projektsatsningar, av varierande slag, vanliga inom några av de deltagande skolors utvecklingsatsningar (enligt samtal med ett flertal lärare i fallstudiernas lärarteam) och som följaktligen kan innebära en stor påverkan på lärares arbete. Däremot tycks detta resultat inte gälla FoU – programmets satsning eftersom ett flertal lärare ändrade sin uppfattning angående inkluderande undervisning i positiv inriktning efter ett års deltagande i programmets aktiviteter (se tabell 5).

### 7.5.6 Kompletterande resultat

Huvudparten av lärarna ”håller med” (57,9 procent) och ”håller delvis med” (37,2 procent) om påståendet att de egna ämneskunskaperna anpassas för att ta hänsyn till elevers olika förutsättningar.

Majoriteten menar även att deras ämneskompetens är tillräcklig för genomförande av en inkluderande klassrumsundervisning där 41,1 procent av de svarande ”håller med” och 47,1 procent ”håller delvis med” påståendet (se figur 13).

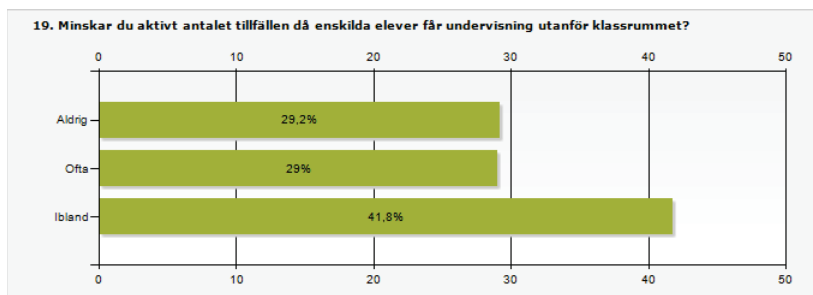


Figur 13. Ämneskompetens.

Trots lärarnas uppfattningar om den egna kompetensen i förhållande till den inkluderingsrelaterade klassrumsundervisningen, visar följande diagram (se figur 14) att knappt en tredjedel av respondenterna (29 procent) ”ofta” aktivt minskar antalet tillfällen då enskilda elever får undervisning utanför klassrummet. Mindre än hälften

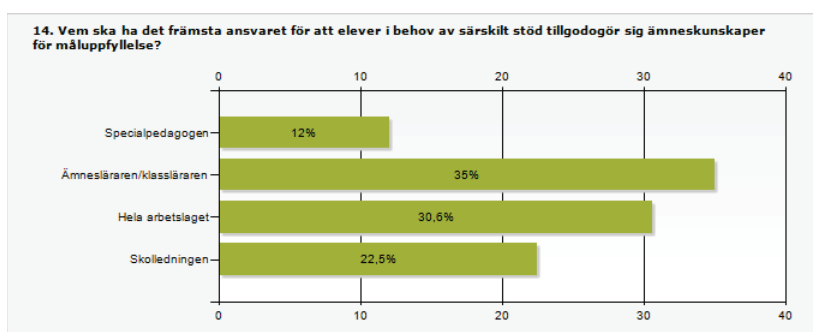
minskar tillfällen ”ibland” (41,8 procent) och ytterligare cirka en tredjedel gör det ”aldrig” (29,2 procent).

Det finns således delvis en diskrepans mellan att, som lärare anse sig ha kompetens att undervisa alla elever oavsett deras förutsättningar och samtidigt inte ha alla klassens elever kvar i klassrummet under den egna undervisande lektionstiden.



Figur 14. Undervisning i klassrummet.

Beträffande den främsta ansvarsfrågan för att elever i behov av särskilt stöd ska kunna uppnå måluppfyllelsen, menar 35 procent och 30,6 procent av respondenterna att ämnesläraren/klassläraren respektive hela arbetslaget har det främsta ansvaret för att elever i behov av särskilt stöd tillgodogör sig ämneskunskaperna, (se figur 15). Endast en minoritet menar att specialpedagogen bär ansvarsfrågan (12 procent).



Figur 15. Ansvar.

### 7.5.7 Resultatanalys

Syftet med webbenkäten är att kartlägga lärares uppfattningar om inkluderande undervisning för vidare fördjupning i en relaterad kvalitativ undersökning. Resultatet av enkätundersökningen visar att majoriteten av lärarna uppfattar inkluderande undervisning som ett viktigt pedagogiskt område. Det torde dock vara angeläget att inte förbise minoriteten som har en mer negativ uppfattning i frågan. Även tidigare forskningsöversikter (Avramidis & Norwich, 2002, 2004; de Boers, Pils & Minnaerts, 2011) visar att det förekommer olika grader av uppfattningar avseende lärares positiva respektive negativa attityder till inkludering i undervisningen. Enkätresultatet är således i linje med författarnas studie.

Samtidigt som de flesta respondenterna anser inkludering vara bäst för elever menar tre fjärdedelar av lärarna att det är en svår uppgift. Intressant i sammanhanget är att en fjärdedel däremot menar att inkluderande undervisning är en lätt och ganska lätt uppgift, vilket kan tyda på förekomsten av olika strategier bland lärarna för att tackla problematiken med elevers deltagande i klassrumsundervisningen (Haug, 2012). Över hälften av enkätrespondenterna (av dem som efter ett års deltagande i FoU – programmets även medverkade i olika aktiviteter) förändrade sin attityd till inkludering i en positiv riktning. En konklusion kan således vara att lärares kunskaper om inkluderande undervisning kan ha en koppling till deras positiva attityd samt att lärare som får erfarenhet av att undervisa elever i behov av särskilt stöd får en mer positiv uppfattning av problematiken. Liknande resonemang nämns i Boyles m.fl. (2011a) forskningsrapport vars beteckning ”professional positive”, även åsyftar att lärares tillit till den egna kompetensen har en positiv effekt i den inkluderande lärarpraxisen.

Ytterligare en aspekt kan vara ifall lärare, som betraktar inkluderande undervisning som en lätt uppgift, är villiga att genomföra anpassningar. Exempelvis anser de flesta svarande det vara viktigt att planera undervisningen utifrån elevernas olikheter (se tabell 6). Enligt Avramidis och Norwich (2002, 2004) kan det dock finnas motsägelser mellan lärares positiva utlåtande angående inkluderande undervisning och deras uppriktiga vilja att anpassa undervisningen därefter.

Ett flertal lärare i enkätundersökningen svarar att de har höga förväntningar på alla elever oberoende av deras olika förutsättningar (se tabell 6). På så sätt kan lärares vägval i undervisningen, som till exempel innebär en prioritering av elevers förmågor i stället för att fokusera på elevers svårigheter (Van de Puttes & Schauwers, 2015), influera lärares uppfattning av inkludering som en lätt uppgift.

Merparten av lärarna svarar att de har en positiv inställning till inkluderande undervisning i sitt ämne. De anser sig likaså ha kompetensen att anpassa sina ämneskunskaper för att tillgodose elevernas olika förutsättningar. Majoriteten av lärarna bedömer även att de genomför de flesta lektionerna i enlighet med lektionsplaneringsarbetet. Däremot menar drygt två av tio lärare att de oroar sig för att lektionerna inte ska kunna fullföljas efter den tänkta lektionsplaneringen. Lärarnas oro kan förmodligen förstås utifrån elevers olika förutsättningar i den komplexa lektionssituationen i klassrummet (Carlgren & Marton, 2002). När läraren navigerar mellan klassens och enskilda elevers behov kan det uppstå ett dilemma som kopplar deras intention med lektionsplaneringen till förutsättningarna kring klassen som helhet och enskilda elevers lärandeförmåga (Wernersson, 2011).

Dilemmat handlar om att en och samma åtgärd har både fördelar och nackdelar (Haug, 1998, s. 35). Gränsen mellan ett individuellt anpassat utbud inom kollektivet och ett individuellt anpassat utbud som bryter mot kollektivet är vag och lätt att överskrida (ibid., s. 37).

Samma tankegångar uttrycker Moen (2008) beträffande dilemmat, vilket läraren kan uppleva kring en rättvis fördelning av hjälpinsatser mellan klassen som helhet, självgående elever och elever i behov av särskilt stöd under lektionstiden. Young och Luttenegger (2014) menar därtill att läraren bör planera lektionsuppgifter som är möjliga att bedöma genom att ta hänsyn till en bred räckvidd rörande elevers lärande. Detta för att kunna uppnå en balansgång mellan att möta klassens och enskilda individers behov.

En ytterligare iakttagelse är att trots lärarnas tillit till att den egna ämneskompetensen kan anpassas efter elevers olika behov, är det

endast cirka tre av tio lärare som ofta aktivt minskar antalet tillfällen då enskilda elever får undervisning utanför klassrummet. Sådant handlings sätt kan vara intressant att diskutera i samband med inkluderingsbegreppets koppling till klassens gemenskap och elevers deltagande (Haug, 2012). I sammanhanget kan det framhävas att lärares ställningstagande, oavsett vilket det än är, kan påverka deras didaktiska val av undervisning i klassrummet. Därigenom har lärares lektionsplaneringar en inverkan på alla elevers lärande ur ett inkluderande perspektiv, oavsett om enskilda elever stannar kvar eller lämnar klassrummet. En skolgång med hänsynstagande till att individer lär sig på olika sätt och att kunskaper kan förmedlas med varierande tillvägagångssätt kan påverka både lärares didaktiska intention med lektionsplaneringen (Uljens, 1997) och elevers lärande av exempelvis gemenskap och hänsynstagande i lektionsarbetet (Biesta, 2011). För lyckat inkluderingsresultat bör således lärares professionella praxis stämma överens med lärares förståelse för principerna om inkluderande undervisning (Gunnþórsdóttir & Bjarnason, 2014).

De flesta respondenterna anser att de undervisar många elever som är i behov av särskilt stöd och menar att de specialpedagogiska insatserna, på deras skolor, inriktas i hög grad mot enskilda elevers lärande. Övriga kriterier, utifrån ett inkluderande perspektiv, såsom gemenskap, elevers delaktighet och medverkan uppvisar en lägre grad av prioritering enligt lärarnas svar. Lärarna anser dessutom att de är i mindre grad förtrogna med det specialpedagogiska kunskapsområdet. En form av kunskapsbrist som även redovisas i de Boer m.fl. (2011) och Boyles m.fl. (2013) forskningsrapporter. Trots detta anser cirka en tredjedel att ansvaret, för att elever i behov av särskilt stöd ska uppnå måluppfyllelsen, ligger hos ämnesläraren/klassläraren. Sådan uppfattning kan innebära ett för lärarna, krävande och ensamt uppdrag om inte lektionsplaneringen/lektionsarbetet och specialpedagogiska insatser resoneras gemensamt med kollegorna.

En klar majoritet av de svarande menar emellertid att ett kollegialt samarbete och andras beprövade erfarenheter är de kriterier som inspirerar dem mest, i fråga om att förhålla sig till en inkluderande undervisning. Lektionsarbetet och extra insatser diskuteras i olika

omfattningar veckovis bland kollegorna. Större delen av veckodiskussioner sker mellan lärare som har samma ämneskompetens. Samma tendens märks beträffande regelbundenheten av de kollegiala diskussionerna om särskilda insatser i undervisningen (se figur 9 och 12).

Även flera andra forskningsresultat poängterar att lärares professionella utveckling genom erfarenhet (Avramis & Norwich, 2002, 2004), lärares tillit till den egna kompetensen (Van de Putte & Schauwer, 2015), lärares kunskap inom det specialpedagogiska ämnesområdet (Boyle m. fl., 2013) samt kollegialt stöd (Boyle m.fl., 2011b) fyller en betydelsefull funktion gällande lärares positiva inställning till inkluderande undervisning.

### 7.5.8 Sammanfattning

Av den sammanlagda statistiska granskningen framgår att de flesta lärarna i enkätundersökningen har en positiv uppfattning om inkludering. En annan fråga är dock hur beredda lärarna är att göra anpassningar i sitt arbete. Enbart en positiv uppfattning om inkluderande undervisning, kan inte ensamt lösa problematiken att inkludera samtliga elever i lektionsarbetet.

Det finns ett behov av ytterligare professionella kunskaper som specificerar lärares uppfattningar och agerande utifrån ett inkluderande perspektiv i klassrummet. Det ligger därför i studiens intresse att även undersöka lärares praktiska arbete och didaktiska handlande med fokus på att inkludera samtliga elever i lektionsarbetet.

Trots lärarnas tilltro till den egna ämneskompetensen, tycks de sakna pedagogiska/specialpedagogiska kunskaper för att behålla enskilda elever kvar i klassrummet (se figur 8, 13 och 14). Kunskapsförmedling utifrån elevers förutsättningar uppfattas av lärarna som en betydelsefull men svår aspekt i den inkluderande klassrumsundervisningen. En allmän slutsats är således att lärares didaktiska uppfattningar, kring lektionsplanering och lektionsarbete, är av intresse för den kvalitativa studien.

Majoriteten av lärarna som anser sig kapabla att undervisa inkluderande i sina ämnen (ett motsatt förhållande till de Boer m.fl., 2011 forskningsrapportering) kan uppfattas vara ensamma rörande frågeställningar kring lektionsplanering och lektionsarbete (se figur 9 och

12). Samtidigt uppfattar en hög andel respondenter att det är viktigt att tillsammans med arbetslaget finna lösningar när det blir problem med enskilda elever (se tabell 6). Inkluderande undervisning kan således inte endast betraktas som lärares ansvarsområde. Även på vilket sätt lärare förhåller sig, till hur den kollegiala samverkan bidrar till kompetensen att inkludera eleverna i undervisningen, granskas i fallstudien.

Synpunkterna ovan känns delvis igen i Barows (2013) resonemang kring begreppen mångfald, differentiering och inkludering där han uttrycker att:

Inkludering är en pedagogisk målsättning, utbildningspolitisk riktlinje och etisk förpliktelse som nu framförts i drygt två årtionden. Samtidigt är den praktiska realiseringen i svenska skolor långt ifrån tillfredställande. Oavsett det är lärarstudenter och verksamma lärare ofta positivt inställda: ”Jag vill gärna undervisa på ett inkluderande sätt, men *hur* gör man...?” Frågan innebär en viss osäkerhet – och en utmaning för ut- och fortbildningen (ibid., s. 17).

Pedagogiska åtgärder beträffande undervisningsarbetet, där alla elever deltar och främjas av en inkluderande undervisning, blir på så sätt föremål för en utforskande fördjupning genom en fallstudie.

## 8 RESULTAT 2 - FALLSTUDIEN

### 8.1 Kvalitativt analysresultat

Det sammanlagda resultatet av enkätstudien tyder på att de flesta lärarna har en positiv uppfattning om inkluderande undervisning, vilket inte ensamt kan anses räcka för att kunna implementera en inkluderande verksamhet (jämför Avramidis & Norwich, 2002, 2004). Lärarna kan behöva djupare kunskaper beträffande didaktiska verktyg, vilka stödjer dem i strävan att inkludera samtliga elever i undervisningen. Trots att de flesta lärarna svarar att de anser att inkludering är bäst för eleverna och att de planerar undervisningen utifrån elevers olikheter, menar lärarna att det är en svår uppgift. Enkätresultatet visar även en viss motsägelse i lärarnas lektionsplanering för klassen som helhet i förhållande till en planering som tar hänsyn till enskilda elevers förutsättningar. Denna resultatolkning kan implicera existerande svårigheter för genomförande av en inkluderande undervisning där alla elever medverkar i klassens gemensamma lektionsarbete. Två av tio lärare i enkätundersökningen menar exempelvis att de oroar sig över att deras lektioner inte ska kunna genomföras enligt lektionsplaneringen.

Lärarna anger att de undervisar en hög andel elever i behov av särskilt stöd men tycks inte diskutera elevers skilda förutsättningar med specialpedagogen i större utsträckning. Däremot planerar/diskuterar de lektioner i högre grad med kollegor. Bland rangordnade aktiviteter i enkäten, där lärarna hämtat inspiration för att förhålla sig till inkluderande undervisning, fick exempelvis kollegialt samarbete de högsta procentandelarna (jämför Boyle m.fl., 2011b). Intressant för fallstudien blir därför fördjupade kunskaper om lärares planerings- och lektionsarbete samt vad deras kollegiala samverkan, utifrån ett inkluderande perspektiv, kan innebära för undervisningen. Med utgångspunkt i det deskriptiva statistiska resultatet kommer den kvalitativa undersökningen (i fallstudien) att fokusera på hur lärarna tacklar balansgången mellan att ta hänsyn till både enskilda elevers

förutsättningar och klassen som helhet, i strävan efter en inkluderande undervisning i klassrummet.

Yin (2007) menar att fallstudier är vanligt förekommande vid undersökningar av olika innovationer i skolans värld, exempelvis i frågan om nya undervisningsstrategier där enskilda skolor börjar använda sig av ny praxis. Följaktligen kan fallstudie vara ett adekvat metodval för avhandlingens ämne, som undersöker lärares uppfattningar om inkluderande undervisningsaspekter kopplade till ett skolutvecklingsprogram.

Fallstudien består av en flerfallsdesign med tre lärarteam från skolor som deltar i FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer”. Varje enskild skola utgör ett speciellt fall men studien i sin helhet omfattar alla tre skolorna (se avsnitt 6.3). Fallstudien studerar en aktuell företeelse i en befintlig social och undervisande kontext. Det kvalitativa datamaterialet, bestående av dokumenterade lektionsplaneringar/lektionsarbete samt kompletterande inspelningar från lärarteamens diskussioner, analyseras tillsammans som ett gemensamt empiriskt material i detta kapitel. Studiens intention är således att tillföra kunskap om hur lärarna uppfattar lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett inkluderande perspektiv samt lärares samverkan med kollegor kring inkluderingsproblematiken. Tankegången kring fallstudien kan kännas igen från Chaddertons och Torrances (2011) metodresonemang:

Thus case study is an ‘approach’ to research which seeks to engage with and report the complexity of social and educational activity, in order to represent the meanings that individual social actors bring to those settings and manufacture in them. Case study assumes that ‘social reality’ is created through social interaction, albeit situated in particular contexts and histories, and seeks to identify and describe before trying to analyze and theorize – i.e. it places description before explanation. It asks the basic question ‘what is going on here?’ – before trying to account. It assumes that things may not be as they seem (ibid.,s. 53).

En avgörande faktor är även att identifiera ett avgränsat område som fokus för undersökningen (Merriam, 2006). I studien kan detta

innebära att lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete, undersöks som en specifik företeelse i det avgränsade pedagogiska området av ett skolutvecklingsprojekt där inkluderande lärmiljöer prioriteras. Lektionsplanering avser här lärares förberedelse inför undervisningen i klassrummet utifrån kännedom om elevers förutsättningar. Med lektionsarbete avses tillvägagångssättet när och hur lärares undervisning genomförs i klassrummet, likaledes utifrån elevers förutsättningar.

### 8.1.1 Tillvägagångssätt

Svar på följande uppgifter, kopplade till lärarnas lektionsplaneringar, mailades till mig veckovis under två månader:

- Ge två exempel på situationer under lektioner som du anser blev lyckade ur ett inkluderande perspektiv.
- Vad tror du det beror på att undervisningssituationerna blev inkluderande?

Jag väntade med att starta analysen tills allt datamaterial var insamlat. Risker är annars, enligt Hartman (2004), att resterande datainsamling påverkas av tidiga analysidéer. Inledningsvis läste jag igenom de dokumenterade skriftliga lektionsplaneringarna åtskilliga gånger vid olika tidpunkter. Vid varje genomläsning urskildes nya möjliga kategorier beträffande inkluderande strategier. Intentionen var att bekanta mig med materialet, skapa en djupare förståelse för texten genom att upptäcka olika synvinklar vid olika tillfällen samt att tidsmässigt kunna ge den analytiska processen en möjlighet att gradvis mogna och befästas. Genom Word-menyn ”granska” markerade jag slutligen kommentarerna tillhörande olika kategorier i beskrivningarna av lektionsplaneringarna och dess genomförande.

Diskussionerna i lärarteam ger en mer nyanserad bild av den skriftliga dokumentationen genom lärarnas vidare resonemang. Lärarna diskuterar sina respektive lektionsplaneringar ur ett inkluderande synsätt och ger varandra feedback. Tankegångarna i gruppen utgår huvudsakligen från följande diskussionsfrågor:

- Berätta om dina tankar kring inkluderande undervisning.

- Hur kan ditt ämne bidra för att underlätta en inkluderande klassrumsundervisning?
- Vad har du för funderingar beträffande arbetet med lektionsplanering i relation till elevers olika förutsättningar?
- Vilken är din uppfattning beträffande hur dina lektioner stämmer överens med din lektionsplanering? (Med hänsyn till elevers olika förutsättningar.)
- Hur anser du att kollegor, med samma eller olika ämneskompetens, kan stödja varandra i planerande/skapande av en inkluderande undervisning i klassrummet?

Bryman (2011) menar att allt inspelat intervjumaterial inte behöver transkriberas för användning. Det är önskvärt, enligt författaren, att lyssna på materialet några gånger för att sedan transkribera de delar vilka anses vara relevanta. Jag lyssnade igenom det inspelade materialet av lärarnas diskussioner (vilket spelades in som komplement till de dokumenterade lektionsplaneringarna) ett flertal gånger. Några avsnitt, angående lärarnas funderingar kring inkludering och lektionsplanering, valdes ut för transkribering och analys.

Till sist kunde kategorierna struktureras och kodalas till olika teman. Under den stipulativa definitionen ”inkluderande strategier” vars benämning fyller en övergripande funktion, har tre teman utkristalliserats:

- Tema A: Balanseringen i kunskapsförmedlingen
- Tema B: Navigering bland elevers förutsättningar
- Tema C: Beredskap i lektionsarbetet

Begreppet ”inkluderande strategier” åsyftar hur teman förhåller sig till varandra i lärargärningens komplexitet samt även till lärarnas deltagande i Ifous (2015b) nationella skolutvecklings- och forskningsprogram. Dessa tre temans inbördes relation kopplas således till lärares uppfattningar om pedagogisk lektionsundervisning vars intention är att inkludera alla elever i klassrummets lektionsarbete.

Analysen inleds i ett induktivt och självförståelse-inriktat angreppssätt där jag enbart försöker att uppfatta lärarnas mening i det

skrivna materialet och uttalanden i diskussionerna (Kvale & Brinkmann, 2014).

Tolkningen är mer eller mindre begränsad till intervjupersonernas självförståelse i form av en omformulerad koncentrerad av meningen i de intervjuades uttalanden ur deras egen synvinkel som den uppfattas av forskaren (Ibid., s. 256).

Genom en perspektivisk subjektivitet, vilket innebär att forskaren ställer olika frågor som kan resultera i olika tolkningar av meningen, är min avsikt att analysera lärarnas uppfattningar enligt Kvales och Brinkmanns angreppssätt (se avsnitt 6.6.1). I första hand fokuseras lärarnas självförståelse av den skriftliga dokumentationen och uttalanden. Vidare sker analysen utifrån sunna förnuftets kritiska förståelse där jag förhåller mig kritiskt till lärarnas dokumentation och uttalanden samt placerar dem i ett bredare sammanhang. Därefter ges en teoretisk förståelse av empirin utifrån studiens teoretiska ramverk och tidigare forskningsresultat. Frågorna till datamaterialet, utformas enligt följande: Vad menar läraren med sitt uttalande? Kan uttalandet även beaktas utifrån ytterligare synsätt? Hur kan uttalandet förstås teoretiskt?

Jag avser även att uppmärksamma synpunkter som både stödjer och inte stödjer mitt antagande om att lärares kompetens att verkställa inkluderande lektionsplaneringar kan vara bättre än vad de själva inser. Subjektivitet i en mångperspektivisk mening kan innebära en rikare tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Efter tematisering av datamaterialet följer således den fortsatta analysen en abduktiv inriktning som utgår både från ett empiriskt och teoretiskt förhållningssätt. Tyngdpunkten finns dock i den empiriska materialtolkningen vilken också ter sig given vid en explorativ studie och är att rekommendera vid kvalitativa undersökningar. Enligt Fejes och Thornberg (2015) är det möjligt att

röra sig fritt mellan båda dessa positioner i en ständig växelverkan eller att du i en första analysfas lägger teorier åt sidan för att sedan i en andra analysfas relatera och analysera det resultat som

första fasen lett fram till med hjälp utav teori som analysverktyg (ibid., s. 29).

Den abduktiva analysfasen, med de omväxlande tolkningskontexterna: självförståelse, sunda förnuftets kritiska förståelse och teoretisk förståelse, startar härmed under rubriceringen inkluderande strategier.

### 8.1.2 Inkluderande strategier

De tre överordnade temana (Balansering av kunskapsförmedlingen, Navigering bland elevers förutsättningar, Beredskap i lektionsarbetet) grundas i första hand på analysen av de dokumenterade skriftliga lektionsplaneringarna, vilka sedan kompletteras med inspelade diskussioner i lärarteamen.

Analysresultatet från flerfallstudierna specificeras inte enskilt. Allt empiriskt material analyseras gemensamt som en övergripande fallstudie (se avsnitt 6.3). Inte heller lärarnas individuella uppfattningar urskiljs. Tolkningen och analysen av lärares uppfattningar sker utifrån de gemensamma premisserna för deltagarna i fallstudien. Med detta, menar jag, att alla deltagare i de tre lärarteamen är behöriga ämneslärare och undervisar i skolor som ingår i ett skolutvecklingsprojekt. Strävan mot inkluderande lärmiljöer är således den gemensamma nämnaren för alla deltagande skolor och lärare. Fokus i den övergripande fallstudien finns, som tidigare nämnts på lärares uppfattningar om deras lektionsplanering och lektionsarbetet. Följande övergripande ram sammanställer fallstudiens resultat (se tabell 8):

Tabell 8. Inkluderande strategier

Inkluderande strategier		
Tema A	Tema B	Tema C
Balanseringen i kunskapsförmedlingen	Navigering bland elevers förutsättningar	Beredskap i lektionsarbetet
Lärarperspektiv Elevfokus	Differentierade lektionsituationer  Differentierade lektionsuppgifter  Differentiering och elevers förutsättningar	Feed forward – framförhållning av lektionsplanering  Feed moment – situationsbaserade lektionsstrategier  Feedback – återkoppling till lektionsituationer  Kollegial feedback

## 8.2 Tema A: Balanseringen i kunskapsförmedlingen

Detta tema är uppdelat under två utgångspunkter. Under den första rubriken redovisas lärarnas uppfattning om inkluderande undervisning utifrån deras professionella perspektiv. Rubrik nummer två redovisar lärarnas uppfattning om ett inkluderande lektionsarbete utifrån hänsynstagande till elevernas kapacitet, där olika undervisningsstrategier framträder.

Beteckningen (L1 – L9) i slutet av citaten urskiljer de olika lärarnas inlägg. Jag väljer även att återge ett flertal citat för att belysa lärares varierande resonemang i det empiriska datamaterialet.

### 8.2.1 Lärarperspektiv

Lärarna grundlägger lektionsplaneringsarbetet genom att säkerställa elevernas rätt till att vara delaktiga under läroprocessen. Lärares ämneskunskap och erfarenhet av ämnesundervisning uppfattas som avgörande för planeringen av lektionsuppgifternas utformning. Uppfattningen om det professionella arbetet fokuserar på att kombinera ämneskompetensen med ett positivt synsätt på inkluderande under-

visning. Detta resulterar i förmågan att planera och genomföra lektionsundervisningen med en strävan att skapa inkluderande lärmiljöer. Den professionella skickligheten innebär även, att läraren ställer krav på elevers beteende och ansvarstagande. Både utifrån elevers subjektifiering, rörande det egna ansvaret för ett självständigt lärande, samt utifrån ett socialiserande perspektiv vilket ger eleverna möjlighet att utbyta socialt och kunskapsmässigt lärande (”träna dem på att ha ansvar, att få uppgifter i grupper och sitta i andra klassrum”) (Biesta, 2011). Lärarna i studien förutsätter således en inkluderande diskurs, vilken här tar vara på elevers potential och fokuserar på aktiviteter som möjliggör deras deltagande (Skidmore, 2004).

För att få igång ”historiedelen i huvudet” så fick de först fundera själva i tio minuter kring några allmänna frågor som t ex om de kände till några personer, händelser, platser, länder som varit inblandade i krigen. Efter det så fick de sitta i en mindre grupp om 3 – 4 personer och delge varandra vad de kommit fram till. Till sist lyfte vi några punkter i helklass. Jag tycker att man vinner mycket på det här arbetssättet, eftersom eleverna triggas varandra att komma ihåg, de blir engagerade. Även de som inte kan eller vill säga så mycket kan ta del av de andras tankar och på det sättet få nya kunskaper/insikter. (L2)

Så tycker jag att jag kan göra på svenska. Träna dem på att ha ansvar, att få uppgifter i grupper och sitta i andra klassrum. Bara träna på att ta ansvar. Sedan när man får den biten att fungera så kan man jobba mera avslappad mot enskilda elever när jag vet att de fixar att göra vissa saker i grupper i ett annat klassrum. Då kan det vara jätteviktigt att man har ämneskunskap, att man har erfarenhet och att man våga tro på det man gör för att våga driva sådana här utvecklingsmiljöer framåt. Genom tron på det man gör och därigenom skapa en mer inkluderande miljö. (L8)

Vi följde upp ett problem (matematiskt) med att redovisa olika elevlösningar. Elever med olika kunskapsnivåer kunde känna igen sig i någon/några av lösningarna. Lösningarna presenterades

i ökad svårighetsgrad så att så många elever som möjligt kunde följa med så långt som möjligt. (L1)

Lärares intresse att pröva och implementera nyförvärvade kunskaper och strategier, som bedöms ha inkluderande möjligheter, är ytterligare en aspekt av lärares uppfattningar i strävan efter en inkluderande lektionsundervisning. Lärarna tar således ansvar för den professionella utvecklingen gällande det egna livslånga lärande (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Så tycker jag att man har läst om olika litteratur för det som är språkstödandet och börjat anammat och testat det i grupper och försökt att använda det. Ju mer man lär sig, ju mer erfarenheter man får ju mer sådana här vetenskapliga studier som säger att det här är språkstödandet och att det här är viktigt för att synliggöra lärande för att eleven ska gå vidare. Naturligtvis får man mer och mer i sitt skafferi för att använda sig utav. Detta tror jag är viktigt för att man ska bli bättre på att inkludera. Det tror jag. (L8)

Vi har mer fokus på kunskap under de sista åren faktiskt. Det kanske beror på att vi har hört de här föreläsningarna med Bengt Bohlin som har pratat om det här, att det är viktigt. Att visa att man bryr sig, har höga förväntningar, signalerar kunskapen. Och jag tycker att det har varit ett intressant fenomen faktiskt. Vi har märkt att det faktiskt finns en dynamisk effekt, av att det är det som man fokuserar på. (L8)

Lärarnas tankesätt kring den professionella självtilliten för att förankra inkluderande didaktiska åtgärder tycks ha en avgörande betydelse. Tidsbrist eller bristande insikt inom exempelvis det specialpedagogiska kunskapsområdet kan motverka lärares möjligheter att uppfatta inkluderingsarbetet som en självklar undervisningsprincip. Avsaknad av adekvata pedagogiska verktyg, vilka kan understödja genomförandet av det inkluderande lektionsarbetet, påverkar lärares möjligheter. Inkluderingsbegreppet riskerar på så sätt att upp-

fattas negativt. Med koppling till Florians och Spratts (2014) ramverk (IPAA – inclusive pedagogical approach in action) vilket poängterar nödvändiga principer för inkludering, saknas det i lärarnas uttalanden en övertygelse om att vara kapabla att undervisa samtliga elever (jämför Sousa, 2011). Däremot verkar det finnas, i enlighet med ramverket IPAA, en insikt att ständigt utveckla kreativa nya sätt att undervisa ("man får vara lite påhittig").

Det kan kännas toppen. Men jag måste också säga att jag väldigt ofta känner att jag inte räcker. För ofta. Att jag inte känner att jag kan kompetensmässigt om det är elever som är svaga språk-mässigt. (L9)

Det är viktigt det här med tiden att man känner att man har tid. Det har vi ju lite av. [...] För att kunna se och möta alla. (L7)

Jag har försökt lösa det på olika sätt. [...] Så får man göra så gott man kan. Det kanske inte hjälper hela vägen men det är i alla fall en god väg, tror jag. Man får vara lite påhittig. (L9)

Trots den positiva förståelsen för skapandet av en lärmiljö som uppmuntrar elevers delaktighet och gemenskap i klassrummet, förekommer det en del skeptiska uttalanden som inte stämmer med ett absolut godkännande av inkluderingsbegreppet. Ambivalenta resonemang, beträffande vad som är bäst för eleverna, verkar skapa ett visst tvivel som står delvis i kontrast till lärarnas positiva inställning till frågan och själva principen av det inkluderande perspektivet. Lärarens uttalanden i sådana sammanhang indikerar osäkerhet kring uppfattningen om inkluderingsbegreppet. De ifrågasätter och uttrycker en viss oro ifall det inkluderande synsättet alltid ska vara det bästa för eleverna. Både ur enskilda elevers och klassens perspektiv. Detta resonemang kan kännas igen i Avramidis och Norwicks (2002, 2004) undersökning vilken understryker lärares acceptans av inkludering men samtidigt poängterar att lärares tveksamhet, gällande problematiken, kan påverka deras vilja eller kunnande att implementera specifika anpassningar i undervisningen.

Är det inkluderande att ha en liten undervisningsgrupp för elever som har svårt att fungera i normalstor klass? Kanske måste man, för att komma till klarhet, vända på frågan och besinna hur exkluderande det är att gå i en stor grupp, där man inte klarar de uppgifter man tilldelas och inte heller kan fungera som en del i en social gemenskap. (L6)

Men om man tänker så här att det är så många typer av inkludering man behöver tänka på. Här på vår skola så ser vi kanske ofta till den delen inkludering av nyanlända elever. För det är en stor del av våra elever som är under den sektionen. Men sen har vi integrering och inkludering av särskoleelever, vi har dyslektiker, vi har många olika med diagnoser, asperger, autism så det är så många olika delar – inkluderingsdelar. (L7)

Jag tror nog att elever lär sig. Jag kanske låter optimist. Att alla ska lära sig lika mycket är jättesvårt. Det tror jag. Jag försöker bryta ner det så pass mycket ändå. Vad händer med de som ligger framför hela tiden. De kommer kanske att ledsna. Det blir att man fokuserar mera på de som är svaga. Man kan fråga sig hur rätt det är. (L9)

Kanske inkludering hör ihop med individualisering, blir man individualiserad i skolan så kanske man lättare känner sig inkluderad. (L8)

Uttalanden om inkluderingsbegreppet, beskrivna ovan, tyder på en osäkerhet hos lärarna beträffande hur de ska tänka och agera kring frågan. De redovisar svårigheter att bemöta problematiken trots intentionen att inkludera alla elever i undervisningen. Uppfattningarna skiftar inriktning och betraktas omväxlande både utifrån ett brett och ett snävt perspektiv ("så många olika inkluderingsdelar"). Lärarna anser sig försöka undervisa inkluderande på varierande sätt och samtidigt problematiserar de barriärerna som hindrar deras ansträngningar att lyckas ("vad beror det på?"). Inkluderingsperspektivet tycks uppfattas mera som en metod än som en process. Lärarna ifrågasätter vilket arbetssätt som är bäst för eleverna och uppfattar

att den egna undervisningen antingen fokuserar på svaga eller på effektiva elever ("man kan fråga sig hur rätt det är"). Individualisering i undervisningen verkar således betraktas som inkludering liksom brist på individualisering kan förstås som oönskad exkludering i lektionsarbetet. För att bättre kunna implementera inkluderingsperspektivet, med strävan efter alla elevers medverkan i lektionsundervisningen, kan en slutsats vara att lärarna behöver ytterligare verktyg och förutsättningar än de som för närvarande finns till deras förfogande. En slutsats som är i linje med Mitchells (2015) begrepp "multikompetensstrategi" vilket understryker lärares behov av stöd i klassrummet genom införande av en rad åtgärder (såsom anpassad läroplan, anpassade undervisningsmetoder, modifierad bedömningsteknik, tillgänglighet med mera).

### 8.2.2 Elevfokus

Inkludering förankras både som ett individuellt didaktiskt tillvägagångssätt för enskilda elevers lärande och som didaktiskt tillvägagångssätt för alla elevers gemensamma lärande. Lärares uppfattning pekar mot att intentionen av socialt och kunskapsmässigt utbyte, eleverna sinsemellan, uppfattas som signifikant i det inkluderande lektionsarbetet.

När jag tänker inkludering så tänker jag nog mer hur jag kan få den här eleven att vara. Det är inte bara att komma till lektionen, utan att eleven också utvecklar något slags progression i sitt lärande. (L8)

Det är viktigt att synliggöra lärandet så att eleverna uppmärksammar framsteg och ett närmande mot ökad måluppfyllelse. Detta görs lämpligtvis utifrån grupp och individnivå. En gemensam sammanfattning, utveckling av den inledande brainstorming, självvärderingsmallar utarbetade utifrån målen som jämförs med lärarens. (L8)

Det blir konkret med lektionsmålet. Där gynnas alla elever. Även de högpresterande. Det gäller tydlighet, struktur. Det är tydligt och det ska finnas progression. (L7)

Det viktigaste här är att alla elever är delaktiga i gruppsamtalet så att de känner att de bidrar med något. Undervisningssituationen blir en social företeelse, något som sker tillsammans. (L1)

Lektionsundervisningen i den inkluderande lärandemiljön uppfattas utifrån ett gemenskaps- och delaktighetsperspektiv som åsyftar att alla elever ska vara aktiva under lektionen (Haug, 2012). Lektionsinnehållet utgår ifrån gemensamma upplevelser eller uppgifter som kan utvecklas på olika sätt för att uppfylla den didaktiska intentionen av lektionsundervisningen. Den sociala interaktionen, ses som ett betydelsefullt inslag i lärandet vilket även gynnar elevers tillhörighetskänsla i klassrummet. Även emotionella (att ha motstånd eller att lyckas) och intellektuella sidor av elevers lärande (att synliggöra inlärd kunskaper eller sättet att förhålla sig till ett skolämne), uppmärksammas.

Det är inkluderande när man känner att man har chansen att lyckas. (L8)

Grundproblemet med killarna är att de har ett stort motstånd mot att skriva. Målet denna vecka var att få samtliga att börja skriva, inte enbart någon [...] Alla skrev faktiskt. Jag tänker att de kände sig lyckade från start i veckan och kände sig med på tåget. Inkluderade i vad som hände i klassrummet. (L4)

Kunskapsprocessen avslutas förslagsvis med att synliggöra vad alla lärt sig under processen. Det innebär att synliggöra vad vi kunde innan vi startade, vad vi har lärt och vad vi gemensamt kan efter kunskapsprocesserna. (L8)

Hur man förhåller sig till idrott överhuvudtaget. Jag arbetar medvetet med att försöka få bort tävlingsinstinkten. Definitivt att det blir mycket mer inkluderande. Alltså nöjet med att få göra saker tillsammans, fungera ihop i grupp, leka, inte vinna utan att ha roligt tillsammans. Det (vinna) kan man ha med andra sporter som man brukar mäta med. Man behöver inte vara snabbaste

och starkaste för att ha kul och kunna bidra till gruppen. (L9)

Lärarnas uppfattningar om lektionsplaneringar syftar till att undervisningen ska initieras och anpassas utifrån var eleverna befinner sig kunskapsmässigt där hänsyn ska tas till elevers olika premisser. Lärarnas uttalanden förefaller inbegripa en acceptans för att undervisa elevmångfalden, en diskurs som även förespråkas av Corbett (2002) och förutsätts i IPAA:s ramverk (Florian & Spratt, 2014) beträffande inkluderande undervisning. Ett antagande är att olikheter kan räknas som en grundläggande aspekt i mänskligt lärande.

Med en klass arbetade vi med ett problem i matten som Skolverket tagit fram autentiska elevsvar till. Eleverna fick lösa problemet på sin nivå men fick sedan se andra elevlösningar med bedömning till. Därefter fick de skriva ner vad de vill utveckla/göra bättre nästa gång, utifrån den nivå de befinner sig nu. Tänker att det är inkluderande då eleverna utifrån sina egna förutsättningar kan ta till sig lektionens innehåll och mål. (L1)

Vi arbetar med uppfinningar som eleverna uppfattar som viktiga för dem. Vi har pratat om dessa uppfinningar och deras uppgift är att måla/teckna tre bilder av uppfinningen, en historisk, en nutida och en framtida. De är väldigt engagerade i denna uppgift tack vare att den baseras på deras individuella intressen. Alla är aktiva och arbetar utifrån deras egen förmåga. En elev uttryckte att det var en så rolig uppgift eftersom man kunde göra framtidsversionen "hur galen som helst och det finns ju ingenting som är fel..." (L7)

Lärares uppfattningar om ett inkluderande lektionsarbete omfattar även frågor om elevers kunskapsintresse och engagemang, både hos studieaktiva elever och elever som riskerar att exkluderas i lärandet.

Man kanske inte alltid tänker på just det ordet inkludering och hur ska jag inkludera men mest att de ska känna sig sedda och intresserade av den kunskapen som man håller på med i klassrummet. (L9)

Jag ser att den här eleven känner sig inkluderad i år. Han kan vara sig själv med mig och en sten har fallit även där. [...] I SO ämnet har jag alltid lyft hans kunskap som har varit stark. (L8)

Nu när jag har varit med i inkluderingsforskning så är jag tvingad att bearbeta begreppet mer [...] jag tycker nästan att jag fick meravatten på min kvarn, att det egentligen är det så här man ska tänka: hur får jag elever att tycka att det är viktigt att utvecklas? Har man det perspektivet så är risken mindre att man exkluderar någon. Vi har ett gemensamt ansvar för våra elever att de känner det, att de faktiskt kommer hit och att de gör det för sin egen skull och för att de känner att de utvecklas. (L8)

Avsikten, vilken avspeglas i lärarnas uppfattningar är att alla elever ska synliggöras, ha en röst samt att deras arbete ska värdesättas. Eleverna uppmuntras att hjälpa varandra för att ett utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande ska kunna äga rum. Elevers olika sätt att medverka i skoluppgifterna uppmärksammas som ett användbart inslag i lektionsarbetet. Intentionen tycks vara att skapa förståelse för att varje elevs bidrag ska räknas som resurs i lektionsarbetet. Lärarens uppfattningar om det didaktiska arbetet understryker således att de ämnar undervisa samtliga elever genom att erkänna skilda strategier för lärande (Corbett, 2002). Väsentligt i den inkluderande kontexten är att elevernas olikhet värdesätts i deras skolarbete (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Alla nämns vid namn och jag ser till att jag får ögonkontakt. – var och en skall känna sig sedd. (L6)

I helklass fick både de som räckte upp handen och de som inte räckte upp handen svara på frågor vid den gemensamma uppföljningen. (L2)

Så tycker jag att det blir på svenskan när vi gör genrer. Alla jobbar utifrån sina förutsättningar. De kanske sitter i grupper och

hjälper varandra. De kan synliggöra varandras kunskaper. Det är kanske också inkluderande av vara med dem som hjälper dig framåt och synliggör för varandra och kanske blir varandras utveckling. (L8)

Situationen tycker jag kan beskrivas som inkluderande eftersom eleverna fick ta ställning och diskutera andras lösningar och behövde inte ta ställning eller försvara sina egna lösningar. Samtidigt kunde de ändå lära sig om hur man utvecklar resonemang eller sin problemlösningsförmåga. (L1)

Att kunskapsförmedling uppfattas fylla en viktig roll i det lektionsinkluderande arbetet framgår särskilt av nedanstående citat. Genom en vilja att bevara gemenskapen i undervisningen, undviker läraren exkluderingen av enskilda elever (med exempelvis bakgrund i hemmiljöer utan studietradition). Lärarens målsättning verkar vara att behålla det gemensamma lärandet bland samtliga elever ("det är kunskap som är viktigt här inne", ni är varandras arbetsmiljö"). I sitt planeringsarbete ämnar läraren således att avstå från parallella aktiviteter (för enskilda elever), fristående från klassens undervisning (Tetler, 2015d). Genom att fokusera på elevers lärprocesser blir lärarens målsättning att samtliga elever lär sig så mycket som möjligt. Att ha en uthållig attityd (och inte "slarva") uppfattas vara nödvändig för det inkluderande perspektivet.

Sen är det många av våra elever som faktiskt inte har så mycket studietradition. Då tycker jag att man får jobba mycket med det här att förtydliga, att du är en i gruppen och att det du gör bidrar till gruppens gemensamma utveckling. Ni är varandras arbetsmiljö. Att det är kunskap som är viktigt här inne. Att du kommer i tid och så vidare så kommer vi alla gynnas av det. Det är en gruppdynamik. Slarvar man med det då tror jag att man tappar många och så får man ännu svårare att inkludera den enskilda eleven. (L8)

### 8.2.3 Sammanfattning och analys

Lärarnas dokumenterade lektionsplaneringar och kommentarer från diskussionerna i lärarteamen har under tema A tolkats utifrån deras didaktiska uppfattningar om lektionsarbetet. Det övergripande resultatet visar att inkluderande lektionsundervisning betraktas som möjlig att genomföra i det skolvardagliga klassrumsarbetet. Kunskapsförmedlingen balanseras mellan olika undervisningsdimensioner vilket sker genom hänsynstagande till elevers lärande och lärarnas påverkan av det professionella ställningstagandet till inkluderingsfrågan. Nedanstående punkter koncentrerar kategorierna i tema A:s analysresultat.

Balansering i kunskapsförmedlingen:

- *Lärarperspektiv:* kombinera ämneskompetens med positivt synsätt av inkluderande undervisning, intresse att pröva och implementera nyförvärvade kunskaper/strategier, professionell självtillit, tidsbrist, bristande insikt av specialpedagogik, ambivalens och oro kring inkluderingsproblematiken.
- *Elevfokus:* didaktisk process (enskilda elevers lärande, gemensamt lärande), gemenskaps- och delaktighetsperspektiv, social interaktion (uppmuntra till samarbete), emotionella och intellektuella aspekter, anpassning till elevers premisser, elevers kunskapsintresse och engagemang, synliggörande av eleverna och deras arbete.

I studien fokuserar lärarna lektionsarbetet utifrån en kvalificeringsdimension (Biesta, 2011), såväl på enskilda elevers progression, som på klassens eller gruppens gemensamma lärande. Kunskaper förmedlas utifrån ett inkluderande perspektiv där alla elevers medverkan, delaktighet och kunskapsutbyte (Farrell, 2004; Haug 2012) har en central placering i den didaktiska intentionen. Lektionsuppgifterna anpassas till elevernas förutsättningar. Att elevers arbete synliggörs och värdesätts bedöms, enligt lärarna i studien, som signifikant för den allmänna inkluderingskänslan i klassrummet. Även hänsynstagande till elevers olikheter, kunskapsintresse och möjlighet

att hjälpa varandra framstår som potentiella strategier för inkludering. Kunskapsförmedlingen uppfattas således ha en central funktion som i utbildningsdimensionen kvalificering (Biesta 2011) kopplas till inkluderingsstråvan. Eleverna ska, enligt lärarnas uppfattning, uppleva en mening med den egna lärandeprocessen ("att det är kunskap som är viktigt här inne", "att de känner att de utvecklas") samt genom socialisering få en förståelse för klasskamraternas betydelse för hela klassens kunskapslärande ("de kan synliggöra varandras kunskaper", "de är varandras arbetsmiljö").

Insatsen av lärarnas kunskapsförmedling (utifrån ett inkluderande synsätt) balanseras således parallellt mellan socialisation och subjektifiering (Biesta, 2011) beträffande elevernas individuella och sociala lärandestatus under lektionssituationerna. Socialisationen i klassrumsundervisningen fyller en inkluderande funktion där lärare ofta uppmuntrar till samverkan eleverna emellan ("eleverna trigger varandra att komma igång, de blir engagerade"). Att stärka elevernas individuella förmågor medför även ett medvetandegörande av elevernas subjektifiering ("nu gör vi något bra av det här, du kan mycket om bandy nu"; "i SO-ämnet har jag alltid lyft hans kunskap som har varit stark").

Satsning på enskilda elevers medverkan uppfattas skapa både individuella och gemensamma känslor av tillhörighet ("undervisningssituationen blir en social företeelse"; "det är en gruppdynamik"). Genom att ta del av varandras resonemang och förmågor kan elevernas förståelse av sin egen roll som klassmedlem förstärkas. Elevers sätt att agera och uppföra sig tillsammans i klassrummet blir således väsentligt ur ett inkluderande perspektiv i lärares uppfattning av kunskapsförmedlingen ("att du är en i gruppen och att det du gör bidrar till gruppens gemensamma utveckling").

Lärarna i studien uttrycker ett positivt synsätt på inkluderande undervisning relaterat till den egna professionella ämneskompetensen. Det finns både en vilja och ett intresse för att försöka implementera strategier som implicerar alla elevers lärande. På så sätt kan lärares uppfattningar tolkas utifrån Skidmores (2004) inkluderingsdiskurs av den "pedagogiska dimensionen" (theory of teaching expertise) som åsyftar att:

Expertise in teaching centres in engendering the active participation of all students in the learning process (ibid., sid. 113).

Uppfattningarna kan även förstås genom koppling till Skidmores ”läroplansmodell” (curriculum model) – som menar att en gemensam läroplan ska tillhandahållas alla elever samt till skolans åtagande (school response) som innebär att:

Support for learning should seek to reform curriculum and develop pedagogy across the school (ibid., s. 113).

Samtidigt uttrycker lärarna dock en osäkerhet kring deras kapacitet och förutsättningar för att kunna genomföra en undervisning kompatibel med skolans uppdrag rörande elevers måluppfyllelse (”att alla ska lära sig lika mycket är jättesvårt”). Bristande kompetens, för att exempelvis kunna stödja elever i behov av särskilt stöd och tidsbrist påverkar lärarnas tillit till den egna professionella kompetensen i det inkluderande uppdraget (”känner att jag inte räcker”, ”det har vi lite av (tid), för att kunna möta alla”).

Slutligen visar resultatet i tema A att det förekommer en ambivalens i lärarnas positiva inställning till inkluderingsbegreppet, som till viss del kan bero på osäkra kunskaper inom området och/eller omsorg beträffande elevernas bästa. Detta kan sammanfattningsvis betraktas som ett inbyggt dilemma i lärarnas didaktiska lektionsarbete. Inkluderande intentioner uppfattas som svåra att harmonisera med lektionsarbetet i heterogena klasskonstellationer med flera elever i behov av särskilt stöd. Problematiken kan delvis förstås i relation till lärarnas kanske omöjliga uppdrag, i en skola som grundar sin verksamhet utifrån ett standardiserat pedagogiskt tänkande (jämför Assarson, 2007). Lärarnas uppfattningar om svårigheterna kan även förstås utifrån läroplanens aktuella riktlinjer och skolans uppdrag för alla elevers måluppfyllelse vars nedanstående krav kan vara svåra att realisera i skolans vardagsverksamhet (Carlgren & Marton, 2002).

Läraren ska: ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenhet och tänkande. Stärka elevens vilja att lära och

elevens tillit till den egna förmågan. Ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel. Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Skolverket, 2011, s. 14).

Svenska författningssamling (SFS 2010:800) betonar i skollagen att skolan ska vara tillgänglig för alla:

Lika tillgång till utbildning

8 § Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag.

I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder (Lag 2014:960).

Styrdokumentet för skolan, tycks dock inte ge någon vägledning för lärarnas arbetsförutsättningar och kompetens i det inkluderande sammanhanget när själva inkluderingsbegreppet inte förankras till verksamheten. Persson och Persson (2012) uttrycker:

En genomgång av de svenska styrdokumentet för utbildningsområdet, dvs. skollag, skolförordning och läroplan, visar att den svenska översättningen av 'inclusion' (inkludering) helt saknas (ibid., s. 29).

På samma gång innebär de attityder och uppfattningar som ligger till grund för lärares kompetens inom området att:

... en lärare inte kan ha kunskap om allt som berör inkluderande undervisning. Grundläggande kunskaper behövs för dem som börjar med inkluderande undervisning, men kontinuerligt lärande är nödvändigt;

... förändringar och utveckling pågår ständigt i inkluderande undervisning och lärare behöver ha förmågan att hantera och svara mot förändrade behov och krav under sitt yrkesverksamma liv (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, s. 17)

Lärares komplexa utmaningar blir således att balansera mellan lärandedimensionerna (Biesta, 2011) och samtidigt hitta ämnesdidaktiska nycklar som bemöter alla elevers förutsättningar för måluppfyllelse (Tetler, 2015a). En undervisningsbalansering som inte alltid uppfattas som möjlig att verkställa på grund av läroplanens aktuella villkor. En lärare uttrycker: ”trots dyslexidiagnos har jag inte kunnat ge eleven betyg p.g.a. utebliven skrivprocess”. För att ytterligare illustrera detta resonemang vill jag nämna en idrottslärares följande kommentarer: ”Jag arbetar medvetet att få bort tävlingsinstinkten”, ”man behöver inte vara snabbaste och starkaste för att ha kul och kunna bidra till gruppen”. Idrottslärares balanserar i sitt uttalande mellan dimensionerna kvalifikation, socialisation och subjektifiering där värdegrunden för gruppens inkluderande gemenskap prioriteras framför elevers individuella kunskapsförmågor. Enligt Biesta (2015a), är detta vanligt och ibland ett nödvändigt ställningstagande i lärarnas undervisningsarbete – att behöva fokusera på en särskild dimension i undervisningen. Idrottslärares prioriterar således värdegrundsprincipen av att inkludera alla elever i undervisningen framför effektiviteten i idrottens konkurrenskraftiga tradition att mäta elevers skilda förmågor (subjektifiering).

Problemkomplexet (att välja mellan eller kombinera de tre undervisningsdimensionerna) kan även förstås utifrån kursplanernas riktlinjer. Kunskapskravet för godkänt betyg i idrott och hälsa (Lgr 11), är exempelvis att eleverna ska kunna simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge. En måluppfyllelse som exempelvis kan diskuteras i förhållande till enskilda elevers skilda förutsättningar.

Lärares val av didaktiska strategier kan, efter ovanstående analys av deras uppfattningar, bedömas ha en central funktion rörande elevers inkludering i lektionsarbetet. Dock måste ansvaret för möjlig-

heterna av ett pragmatiskt inkluderande genomförande, som överensstämmer med läroplanens riktlinjer, vara ett övergripande skolpolitiskt område.

### **8.3 Tema B: Navigering bland elevers förutsättningar**

Ordet navigering avser i studien lärares förhållningssätt till elevernas behov i klassrumsundervisningen. Lärargärningen i relation till klassen, gruppen och den enskilda eleven, betraktas här utifrån den differentierade undervisningens princip. Motsättningar mellan individers och det kollektivas behov av stöd blir mycket tydliga i undervisningens innehåll och former (Wernersson, 2011). Lärares navigering i undervisningens tillvägagångssätt redovisas under denna rubrik med utgångspunkter från differentierade lektionssituationer, differentierade skoluppgifter och elevers förutsättningar.

#### **8.3.1 Differentierade lektionssituationer**

Lärarnas uppfattningar, i studien, återspeglar en inkluderande intention med lektionsplaneringen och lektionsarbetet. Det finns en medvetenhet både om vilken kunskap som ska läras ut och hur det ska ske. Uppfattningarna bygger på försöket att hitta navigeringsformer i undervisningen genom exempelvis skapandet av differentierade lektionssituationer. I ett inkluderande perspektiv, avser lärarna att införa ett samhörighetsklimat i klassrummet som möjliggör för eleverna att tillgodogöra sig kunskap både på ett enskilt sätt och tillsammans i heterogena skolklasser.

En bra genomgång är inte för lång och innehåller både bilder och video förutom mitt berättande. Jag har också tid att ge pauser ibland. Mitt berättande bryts upp av små korta frågor eller uppgifter som eleverna ska göra, enskilt eller i grupp, för att befästa kunskaper och lära av varandra. (L3)

Jag uppmanar eleverna att vända sig till varandra och visa hur långt de kommit och vilka strategier de börjat använda. Jag går runt, ger stödfrågor utan att avslöja rätt eller fel. Jag antecknar vilka olika lösningar som eleverna har kommit fram med. Jag väljer ut olika lösningar som jag visar framifrån. Eleverna sitter

ner och berättar kort om sin lösning, oftast presenterar jag dem och lyfter fram olika viktiga delar i lösningarna. Det är lösningar som har kommit långt och lösningar som visar en början. (L1)

Det jag försöker tänka mest på är att göra genomgången så varierande som möjligt, med små avbrott för egna aktiviteter, för att mina elever med ADHD inte ska tappa fokus. Eller mina standard-elever! (L3)

### 8.3.2 Differentierade lektionsuppgifter

Även differentieringen i lektionsarbetet relateras till alla elevers medverkan. Lärarna navigerar mellan enskilda elevers, grupper och klassens olika lärandeaspekter och skiftande behov av stöd. Varierande material och redovisningsformer spelar en viktig funktion i sammanhanget.

Materialet vid borden var ganska lika, men vid det ena bordet var frågorna mer strukturerade. De hade också möjlighet att välja vilka uppgifter de ville göra. Uppgifterna kunde lösas laborativt, men också genom att rita och skriva. Olika saker runt begreppet likformighet. (L2)

Vi diskuterade mycket förra terminen om olika lärstilar. Att elever får använda alla sinnen, då lockar man till så många elever som möjligt. Att de får chans att visa och uttrycka. Det är en intressant diskussion. (L7)

Eleverna har möjlighet att ta in fakta genom att använda läroboken, lärobok med förenklad text eller att hämta en läsplatta för att gå in på ett interaktivt läromedel eller för att se ett bildspel/film. (L2)

Varje elev får välja uppgift utifrån inlärningsstil och intellektuell kapacitet. (De kan välja att jobba själva eller i par.) Uppgifterna har olika komplexitet. Tanken är att de som har lättare att ta till sig abstrakta resonemang ska få en större utmaning. (L2)

Problemen kallas rika problem därför att de går att lösa på flera olika sätt, de har en låg ingångströskel, och samtidigt ett rikt matematiskt innehåll. (L1)

### 8.3.3 Differentiering och elevers förutsättningar

I utformningen av lärarnas lektionsundervisning finns det en jämvikt mellan ämnesanpassningen till enskilda elever, grupper och hela klassen. Varierande uppgifter tillämpas efter elevernas förutsättningar för att bevara deras studiemotivation. Genom differentiering av uppgifterna strävar lärarna efter att tillgodose alla elevers utvecklingsmöjligheter. Lektionstiden planeras så att alla ska sysselsättas med något meningsfullt och samtidigt delta i det som händer gemensamt i klassrummet. Särskild hänsyn tas till elever som är i behov av extra stöd.

Lektionen innehåller inte olika uppgifter för olika elever av den anledningen att jag då begränsar elevernas möjlighet att utmanas och utvecklas där de står. Nivåanpassade uppgifter kan cementera deras attityd till sin kunskapsnivå, att de bara behärskar en viss svårighetsgrad på uppgifterna. Det omöjliggör också en gemensam diskussion i helklass eftersom alla inte delar samma utgångspunkt. Däremot ska problemen alltså vara utformade så att de går att avsluta i olika lägen så att alla känner att de är färdiga. (L1)

Jag har mycket process på lektionerna där vi läser tillsammans, lyfter ut det viktiga, gör tankekartor tillsammans. Detta för att stötta de som inte har verktygen. (L8)

Jag letar mycket efter program/sidor som eleverna kan arbeta med oavsett kunskapsnivå och som både är auditiva och visuella. En sida som jag och eleverna verkligen uppskattar är British Councils sida "Learn English teens/kids" där de kan arbeta med samtliga förmågor på precis den nivå de befinner sig. (L7)

Även tempot och omfånget av skoluppgifterna betraktas i genomförandet av lektionsundervisningen.

Jag började med att läsa högt, då kunde alla lugnt vara med från början - inget krav på något skrivande denna lektion. Lektion två arbetade vi gemensamt på tavlan med svåra ord i texten. Som avslutning idag skrev de sen meningar med dessa ord. (L4)

Dessutom begränsade jag omfånget i texterna de hade som underlaget för att de skulle hinna och orka läsa igenom underlaget. Jag tycker att jag lyckades behålla uppgiften lika trots att jag anpassade utformandet av instruktionerna. (L2)

Det är viktigt att först låta alla elever få tid att tänka. Därefter kan de jämföra och diskutera vad de kommit fram till. (L2)

Genom stödjande strukturer, får lärarna hjälp för att kunna utföra ett önskvärt inkluderande arbete. Tillgång till grupprum, kompensatoriskt material och specialpedagogisk handledning anses vara nödvändig för att elever i behov av stöd ska sysselsättas med meningsfulla aktiviteter under lektionerna med likvärdig utsikt att lyckas. När problem, kring enskilda elevers behov, resulterar i en konstruktiv lösning (genom exempelvis tillgång till adekvata redskap) kan läraren (trots tidigare egna insatser), uppleva elevens progression som ett ”mirakel”. Även glädjekänslor formuleras vid lyckade lösningar.

Trots dyslexidiagnos har jag inte kunnat ge eleven betyg p.g.a. utebliven skrivprocess. [...] Det fanns då önskan om en viss Ipad Mac. Vi hittade en kunnig i kommunen. Eleven har fått den nya minidatorn och ett mirakel har skett. Det känns som vi har gjort resan tillsammans och glädjen är dubbel. Jag kan nu formativt bedöma vad han klara av. (L8)

Jag kan nämna att jag blev glad över att hitta anpassat material till tre av mina elever som har stora svårigheter att ta in textmassor. Tyvärr är ju det svårt att undvika när man undervisar i SO, det blir mycket att läsa. [...] Nu hittade jag material där fakta-

texterna är förkortade och dessutom finns det ordlistor i övningsboken som hör till. (L2)

På vår skola saknas utbildad specialpedagog. Jag har knuffat och pushat för vidare utredning. (L8)

Förutsättningarna för att klara av den här ideala situationen är att det finns grupprum tillgängligt, och att skolan har tillgång till interaktiva läromedel och läsplattor. (L2)

### 8.3.4 Sammanfattning och analys

Analysen av lärarnas navigering bland elevers förutsättningar belyser centrala aspekter såsom differentiering av lektionssituationer, enskilda elevers behov kontra klassens behov av stöd, differentiering av lektionsuppgifter (tempo, omfånget), hänsynstagande till elevers olika förutsättningar, och stödjande strukturer (anpassat material, tillgång till specialpedagogisk hjälp). Aspekter vilka känns igen från Moens (2008) studie vilken poängterar fyra dilemman (fokus-, tids-differentierings- och flexibilitetsdilemman) i lärarnas förhållnings-sätt till arbetet i klassrummet.

Differentiering i undervisningen, som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar, uppfattas ha en ledande funktion i lärarnas lektionsarbete. Deras grundläggande elevsyn kan här klarläggas utifrån temat "educability of students" i Skidmores (2004) inkluderingsdiskurs vilken åsyftar att varje elev har en förutsättningslös potential för lärande. Däremot uttrycker lärarna att de inte alltid kan bemöta vissa elevers skilda förutsättningar. Dilemmat kan ligga i svårigheten att samtidigt gynna både den enskilde och kollektivet i samma utsträckning när hänsyn till varje enskild individ ska tas inom ramen för den kollektiva klassrumssituationen (Egelund, Haug & Persson, 2006; Tetler, 2015b). Tomlinson (2014) menar att läraren i ett differentierat klassrum bör välja ett brett urval av instruktioner som hjälper henne/honom att kunna hålla fokus på både enskilda elever och små grupper i helklassammanhanget. Följande citat tyder på att lärarna, trots sina försök att skapa en differentiering i undervisningen, inte alltid har genomtänkta strategier som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar:

Jag delar in eleverna i små grupper, delvis utifrån kunskap och förmågor [...] samtidigt ser jag till att eleverna i gruppen ligger på olika nivåer eftersom de ”duktigare” oftast utmanas i att sätta ord på sådant de kanske förstår fortare än de andra. (L1)

De eleverna som behöver mer lugn och ro sätter sig i ett avgränsande grupprum. (L2)

I dessa två ovanstående citat uppfattas eleverna, i det heterogena elevunderlaget, antingen ha svaga eller starka lärandeförmågor. I helklassituation läggs del av ansvaret för uppgifternas genomförande hos duktiga elever medan elever, som av någon anledning behöver bemötas annorlunda än resten av klassen, exkluderas från klassrummets gemensamma lärandemiljö. Lärares bristfälliga kunskaper om differentiering kan hindra dem att utveckla ett inkluderande didaktiskt tillvägagångssätt. Tomlinson definierar differentiering som:

Differentiation is a model designed to guide teaching that provides equity of access to excellence for every student (ibid., sid 27).

Tomlinsons perspektiv på differentiering i undervisningen, liksom Biestas (2015a) lärandedimension av socialisation har som gemensam filosofi att världen (läs skolan) kan betraktas som ett ställe där vi behöver lära oss att leva och lösa problem tillsammans i demokratisk anda. Undervisningen i heterogena klassrum, som ser diversitet som en normal företeelse och värdesätter individers olika förutsättningar, kan genom elevernas utbildning bli en grundsten i hur barn och ungdomar formeras (Biestas uttryck) till samarbetande medborgare som har kunskapsmässiga och sociala verktyg för att kunna förstå ”den andre” i byggandet av ett mer inkluderande samhälle. Lärarnas uppfattningar om sitt didaktiska arbete, att differentiera lektionssituationerna och skoluppgifterna kan fylla en viktig roll utifrån läroplanens demokratiska värdegrund och skolans målpuppfyllelse för alla grundskolelever.

## 8.4 Tema C: Beredskap i lektionsarbetet

Uljens' (1997) reflektiva skoldidaktiska teori fungerar i avhandlingen som en analysmodell av lärarnas didaktiska uppfattningar kopplat till inkluderingssträvan. Analysen kopplas till lärarnas förberedande, genomförande samt utvärderande av lektionsplaneringen och lektionsarbetet. Som ett komplement till Biestas (2011) dimensioner i undervisningen, strukturerar Uljens' teori lärares uppfattningar kring deras konkreta tillvägagångssätt av inkluderingsarbetet.

Enligt modellens perspektiv är läraren ett reflekterande subjekt vars reflektioner kan vara av normativ, preskriptiv och analytisk art. Medan normativa reflektioner bemöter undervisningens syften och mål, handlar preskriptiva reflektioner om metoder och tillvägagångssätt. Det kan emellertid vara svårt att särskilja reflektionernas inbördes relation när analytiska reflektioner även fyller den övergripande funktionen att bemöta samtliga grundläggande frågor i undervisningen. Uljens (1997) menar att läraren är ett ställningstagande subjekt som inte kan undvika att vara det på grund av lärargärningens praktiska karaktär. Dessutom är läraren ett reflekterande subjekt som genom systematisk analys och kritiskt tänkande kan skapa distans till sin egen och kollegors praxis. Med avstamp i Uljens' analysmodell för didaktiskt handlande, kommer jag nedan att belysa ett diskussionsavsnitt mellan tre lärare i ett lärarteam. Genom *självförståelse* ämnar jag tolka vad lärarna uppfattar som inbörden i lektionsarbetet och hur de reflekterar kring detta (Kvale & Brinkmann, 2014). Diskussionstexten har till viss del förkortats och sammanfattats på grund av det breda omfånget. Underteman *feed forward* och *feed moment* exemplifieras med några uttalanden, genom parentes, i ett abduktivt förhållningssätt till lärarnas intentioner kring lektionsplaneringarna och dess genomförande. Dialogavsnitten inleds med att jag ställer en fråga rörande lektionsplanering.

– När ni har planerat en lektion och genomfört den. Funderar ni sedan på om den stämmer överens med hur ni hade tänkt från början? (Elaine)

- Jag tycker nog att jag planerar mycket i process med eleverna och att jag ofta anpassar planeringen efter gruppen. Om jag märker att det här inte går så frågar jag ofta. Det här känns inte så bra, skulle vi kunna göra så här i stället? Då hittar man lite grand deras behov. Jag tror... kör man bara på som man har tänkt så... är risken väldigt stor att ... (L8)
- Det skulle inte fungera, inte alls. (L7)
- Det går inte, man måste kunna ändra sig om det är någonting och sånt känner man av ganska snabbt, tror jag. Man ska inte vara rädd för det. Så slaviskt följa sin egen planering. (L9)
- tror inte att det är någonting), nej, det är inte det viktigaste. (L7)
- Det man måste tänka på är snaraste, den förmåga som jag ska bedöma. Det här ska du klara av när du kommer till nian. (L8)
- Men det kan bli väldigt bra, även om man inte följer sin egen planering. Eller hur? (L9)
- Jo men det är då du kan hitta små trådar. Det är då du kan individualisera när någon kommer med en intressant fråga och man kan spinna vidare på det och få en jätte intressant diskussion. Då måste man vara villig att släppa det som man har tänkt från början. Men... (L7)
- Jag har läst ”Flyga drake” i våras med en klass. Det tog många flera veckor än vad jag hade tänkt. Men jag visste vad jag skulle mäta. Det handlar om deras förmåga av läsförståelse att analysera och tolka, framför allt. Att det var det som var målet. Dels att skapa läslust men också att kunna analysera och tolka och då lär man läsa med lust. Sen hur jag skulle examinera det, då hade jag det inte riktigt klart från början, då är de med i processen, då kommer man ofta fram till att man skulle kunna säga att det då efter lovet skulle vi kunna göra så här. Då ger jag ett förslag på hur man skulle kunna examinera. Då skulle någon komma med något förslag och då funderar jag kanske över det. Det skulle vi kunna prova och då helt plötsligt har de varit med i processen. (L8)
- Ja, Man ser nya saker. Och då lär man ändra på det. Då kan man ändra planeringen och så där. (L9)
- Eftersom värdegrunden säger att vi är skyldiga att låta eleverna

också vara med i den här processen. [...] Jag tror att i processen med eleverna så får de vara med och tycka till. Jag måste vara beredd att se. Bara jag vet naturligtvis vad jag ska mäta under det här arbetsområdet. Hur ska jag mäta deras progression. Det är ju det viktigaste. (L8)

– Men sen om vi tänker på vad vi har diskuterat ganska mycket förra terminen med lärostilar... Det är viktigt om vi tänker på gamla begreppen att de får använda alla sinnen, då lockar man till så många elever som möjligt. Att de får chans att visa och uttrycka. Det har vi diskuterat fram och tillbaks men det är ju viktigt att ta hänsyn till. Om man tänker på lektionsplaneringen och även ämne och själva arbetsområdet. (L7)

Planeringens intentionalitet kan, i samtalet ovan, förstås på olika nivåer. Från exempelvis den kollektiva planeringsnivån (P1) – ”värdegrunden säger att vi är skyldiga att låta eleverna vara med i den här processen” till en vidare individuell lärarplaneringsnivå (P2), vilken relaterar till lärarens personliga syften med undervisningen och egna pedagogiska filosofi, – ”att det var det som var målet, dels att skapa läslust men också att kunna analysera och tolka och då lär man läsa med lust”. Samtalet innehåller även lärares situationsrelaterade planering (P3) – ”jag tycker nog att jag planerar mycket i process med eleverna” samt situationsrelaterade evaluering (E3) – ”om jag märker att det inte går så frågar jag ofta, ”det här känns inte så bra, skulle vi kunna göra så här i stället” ”då hittar man lite grand deras behov”.

Ängeläget torde vara att uppmärksamma att lärarna särskiljer den lektionsplanering som görs i förväg och planeringen som görs i själva undervisningssituationen. Planeringen förändrar därmed karaktär från preparatorisk till situerad planering.

Lärarnas uppfattningar vidareutvecklas nedan beträffande deras framförhållning (feed forward) och situationsbaserade strategier (feed moment) för att inkludera eleverna (”då lockar man till så många elever som möjligt”)

#### 8.4.1 Feed forward – framförhållning av lektionsplaneringar

Med begreppet *feed forward* refererar jag till lärares framförhållning beträffande innehållet och tillvägagångssättet av den didaktiska lektionsplaneringen inom ramen för det undervisande uppdraget enligt skolans styrdokument, exempelvis läroplanens riktlinjer (Skolverket, 2011):

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målet för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (ibid., s. 8). Läraren ska: svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningsinnehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder (ibid., s. 15).

Läroplanen upplyser om att olika vägar kan leda till målet men ger inte förklaringar om hur undervisningen ska bedrivas så att alla elever får möjlighet att uppnå ett bra resultat (inkluderas i skolans måluppfyllelse). Valet av undervisningsmetod blir lärarens professionella ansvar (Wernesson, 2011).

Av lärarnas berättelser framgår det att deras normativa intentioner, gällande planeringen på den *kollektiva nivån*, (P1 i Uljens' modell) klart kan definieras utifrån skollagens normer för likvärdighet. Även den kommunala kontexten som, i studien strävar efter en inkluderande lärmiljö, kan förstås utifrån lärarnas samtal genom att undervisningen anpassas efter gruppen och enskilda elever ("att jag ofta anpassar efter gruppen", "det här ska du klara av när du kommer till nian").

Utifrån lärares uppfattning om den preskriptiva planeringen får eleverna chans att komma med synpunkter samt möjlighet att successivt delta i den undervisande processen genom att bland annat ge förslag till utformning av examinationsuppgifterna.

I lärares *individuella planeringsnivå* (P2) styr elevers skilda läro-stilar valet av undervisningsmetod ("att de får använda alla sinnen", "att de får chans att visa och uttrycka") samt tiden som en uppgift kan ta. ("det tog många flera veckor än vad jag hade tänkt").

Lektionsplaneringen, enligt lärarnas uppfattning, visar en klar pedagogisk intentionalitet gällande målet för lektionsarbetet ("men jag visste vad jag skulle mäta" - "det handlar om deras förmåga av läsförståelse, att analysera och tolka"). Även kontinuiteten i uppföljning av ett arbetsområde har en given placering i lärares planeringssyfte ("hur jag ska mäta deras progression"- "det är ju det viktigaste").

I ett annat exempel på planering utifrån den kollektiva nivån (P1) uttrycker en lärare, som undervisar i moderna språk, en klar uppfattning av sitt uppdrag i år 7:

Eftersom jag undervisar alla årskurserna 7-9 är det min uppgift att lägga grunden till ett nytt, och för de flesta, helt obekant språk. Hur låter franska? I åk 7 på hösten arbetar vi framför allt med det muntliga: att kunna våga säga saker på franska. [...] Alltså, franska skrivs inte som det låter och en stor del av våra ansträngningar i åk 7 syftar till att överbrygga klyftan mellan tal och text (L6).

På den individuella planeringsnivån blir lärarens intention således att realisera uppdraget i praktiken. Den här använda undervisningsmetoden kan betyda att samtliga elever inkluderas i lärandet på ett kreativt sätt.

Vi började terminen med att föreställa oss ett replikskifte mellan två ungdomar som möttes på en busshållplats. Vi bestämde gemensamt vad de skulle säga. Sedan tränade vi in repliken på franska – utan att eleverna hade sett dem i skrift. Därefter, när alla kunde dem utantill, lämnade jag ut texten och eleverna läste då utan svårigheter de underligt stavade orden (L6).

Successivt försöker läraren även att uppnå målsättningen med undervisningen (som här innebär att grundlägga elevernas förståelse för ett främmande språk) genom att kombinera de två olika planeringsnivåerna och där samtliga elever deltar.

Text i längre stycken introduceras först på våren i åk 7. Ett undantag utgör alla de sångtexter – hits från nu och då – som vi använder till (nästan) daglig uppvärmning och som de gärna får sjunga vidare framför datorn hemma (L6).

#### 8.4.2 Feed moment – situationsbaserade lektionsstrategier

Begreppet *feed moment* åsyftar den didaktiska processens strukturgång: intention → handling → reflektion under lektionssituationerna. Uljens (1997) använder uttrycket "situationsrelaterad didaktisk erfarenhet" för att referera till lärarens olika upplevelser och intryck kring undervisningsomständigheter där planeringen evalueras i förhållande till dess avsikt. "Denna erfarenhet utgör samtidigt den förförståelse utifrån vilken läraren går vidare i den didaktiska situationen" (ibid., s. 179). Diskussionstexten kan således även tolkas utifrån detta resonemang. Lärarna är överens om att planeringen ska kunna modifieras ifall den inte känns rätt under lektionstiden ("man ser nya saker och då lär man ändra planeringen och så där"). Ett flexibelt arbetssätt med fokus på planeringens didaktiska intention uppfattas som viktigare än att statistiskt följa det planerade och genomtänkta tillvägagångssättet ("man måste ändra på det om det är någonting och sånt känner man av ganska snabbt"). Lärare poängterar dessutom betydelsen av att uppmärksamma stundens möjligheter, vilka kan leda till nya kreativa inriktningar ("när någon kommer med en intressant fråga och man kan spänna vidare på det och får en jätteintressant diskussion" – "då måste man vara villig att släppa det som man kanske har tänkt från början").

I ett ytterligare exempel på *feed moment* åskådliggörs lärares förmåga att uppfatta och agera utifrån en situationsbunden lektionsupplevelse samt att vända en negativ klassrumssituation till en positiv inkluderande strategi. Lärares professionella reflektion, över den pedagogiska händelsen, möjliggör en fortsatt lösning genom ett analytiskt beslut rörande den undervisningsbundna situationen. Lärares didaktiska intentionalitet (Uljens, 1997) fortsätter därmed att gälla:

Processen fortsatte och då fick jag insikten om fusk. Jag sa inget utan kontaktade mentorn och vi hittade snabbt källan. Eleven

hade medvetet fuskat. Jag sa åt mentorn att vi tar ett samtal. Eleven kanske inte förstår allvaret i det här. Eleven reagerade kallt men jag förstod att detta kändes mer än det syntes. Jag hjälpte honom att göra en planering utifrån materialet som var utgångspunkt för fusket, även om han ville göra något helt nytt. Nu gör vi något bra av det här. Du kan mycket om bandy nu. Vi skrev en planering utifrån två tankekartor som han nu ska bearbeta. Hade detta varit en lärare som inte arbetat process så kanske inte lärdomen kan bli densamma. Jag har inte varit dömande utan förklarat att detta är ett bra sätt att lära sig på. Jag kan se att förhindrandet av en fusktrend kan vara en direkt koppling till en inkludering. (L8)

Denna undervisningssituation exemplifierar även lärares situerade professionalism (Hedegaard-Sørensen & Penthin Grumløse, 2016). Läraren använder sin tidigare erfarna kompetens (jämför vana, Dewey 2008) för att hitta en inkluderande lösning för elevens deltagande. Hon/han tar således hänsyn till mångfacetterade pedagogiska kvalifikationer såsom de egna kunskaperna om inkluderingsperspektivet, bedömningen av undervisningssituationen, evalueringen av elevens kunskapsprocess (eller brist på progression), reflektion över fuskproblematiken, förförståelsen för elevens intresse och fortsatta lärande, den socialkommunikativa kompetensen att tala till eleven utan att vara fördömande samt en improvisationsförmåga för att på ett positivt sätt kunna använda sig av ”fuskmaterialet” i det fortsatta lektionsarbetet. Sist men inte minst söker läraren även kollegial samverkan beträffande elevens förutsättningar. Enligt min tolkning, tror jag även att läraren uppvisar en *feed forward* undervisande beredskap som förstår att en planerad lektion kan behöva anpassas i klassrummets komplexa praxis.

#### 8.4.3 Feedback – återkoppling till lektionssituationer

Lärarna utvärderar elevers lärande på olika sätt, exempelvis genom processande av skrivuppgifterna, genom att följa en progression mot målpuppfyllelsen, genom formativ bedömning som diskuterar arbetets tillvägagångsätt fortlöpande under lektionstiden eller genom feedback som ger både beröm och förslag för vidare utveckling.

Lärares tidsmässiga återkoppling till elevers lärande i lektionsarbetet varierar allt ifrån vid varje lektionstillfälle, vid slutförd uppgift eller veckovis uppföljning av elevernas arbete. Feedbacken sker både individuellt och gemensamt i klassen.

Jag processar dock skrivuppgifter tillsammans med varje elev.  
(L8)

Hur vi bedömer spelar ju roll där (om inkludering). Nu att vi har gått ifrån provpoäng till att ge mer kommentarer. (L7)

Att det handlar om olika förmågor med individualisering. Att det är olika mål. Det här har du gjort bra. Det här var en bra tanke. Utveckla det här...(L6)

Det blir nu intressant att se vad eleven gjort av detta till nästa vecka. Jag har påpekat att det är hans egen nivå som måste ligga till grund för bedömningen. Detta för att det ska bli en progression mot ökad måluppfyllelse. (L8)

Muntlig formativ bedömning av diskussioner och frågeställningar under arbetets gång. (L7)

Arbetet bedöms fortlöpande under lektionstid samt som slutlig målning med tillhörande skriftlig/muntlig presentation. (L7)

Samma klass fick följa upp sitt prov med att titta på olika elevlösningar i relation till bedömningsmall. Eleverna fick sedan feedback från mig i form av två beröm och ett utvecklingsområde.  
(L1)

#### 8.4.4 Kollegial feedback

Den kollegiala samverkan, genom exempelvis att ge varandra feedback, uppfattas som värdefulla aspekter för det didaktiska arbetet, både före och efter lektionsgenomförandet. Lärarna uttrycker även emotionella intryck såsom uppskattning, spänning och känsla av att

lyckas med lektionsplaneringen vid upplevelse av stödjande kollegiala insatser. Tankegången är jämförbar med Boyles m.fl. (2011b) forskningsrapport vilken framhäver kollegialt stöd som en inspirerande utgångspunkt beträffande implementeringen av ett inkluderingsperspektiv. Genom det kollegiala stödet uppfattar läraren en kompetens att framgångsrikt kunna inkludera samtliga elever i undervisningen.

Gjorde en optimal (lektionsplanering) utifrån den som (L7) studerade. Det blev en form av kollegial handledning. (L8)

Spännande med kollegans respons (av lektionsplaneringen) innan genomförandet! (L2)

Pedagoger som verkar i klassrummet kan sedan analysera och diskutera eventuella stöttor för framtiden. (L8)

Innan jag planerade lektionen pratade jag med deras bildlärare och fick den information jag behövde för att kunna bryta ner innehållet på en begriplig nivå. (L7)

Det är kul att någon är intresserad av det man gör. Man går i sin egen värld och så plötsligt får man reflektera över det man gör. Det är viktigt och utvecklande. (L8)

Feedbacken för lektionsplaneringen eller lektionsgenomförandet innehåller både funderingar och frågor till kollegerna.

Vad skulle hända om elevgrupperna själva valde vilken lösning som presenteras? De kanske kan lyfta fram en lösning där någon tänkt annorlunda, eller kommit på en extra smart lösning? Då måste de diskutera de olika lösningarna. (L2)

Lektionsupplägget är jättebra! Du eliminerar alla fallgropar för de som behöver att instruktionerna är tydliga. (L2)

Jag kan tänka mig att det fungerar väl om arbetssättet är väl inarbetat. Tror du annars att elever kan känna att det blir för många skiftningar på en lektion? (L1)

Lärarna diskuterar även, utifrån konkreta åtgärder, kring allmän-diktiska tillvägagångssätt för klassrumsundervisning som uppfattas vara till nytta för alla elevers lärande oavsett deras förutsättningar.

Många av oss har börjat spela in våra föreläsningar med power point. Om man använder Apples program för det, Keynote, kan man spela in sin röst till sitt bildspel på ett enkelt och smidigt sätt. Detta lägger vi sedan ut till klasserna på vår lärplattform. Det är mycket uppskattat av eleverna. (L3)

Det är en del termer som de (eleverna) inte känner till. Jag har försökt lösa det på olika sätt. Att de får allting på papper och så får de det muntligt med mycket bilder. Ord som jag tror att de inte förstår, som kan vara lite knepiga, har jag gjort ett fotnot system på papper med förklaringar av vad ordet är för något. De slipper undra hela tiden eller leta i en ordbok. De får det serverat så att läsningen går med mindre hinder. Så får man väl göra så gott man kan. Det kanske inte räcker hela vägen men det är i alla fall en god väg, tror jag. Man får vara lite påhittig. (L9)

Har tittat på en föreläsning med Hanna Stenhagen, språk i alla ämnen. Tycker själv att jag kommit en bit när det gäller det, men ju mer man arbetar desto mer upptäcker man att man har att lära. Den lärande läraren som Hanna också pratar om. [...] Min reflektion blev att de helt plötsligt lyckades vara kreativa på ett sätt som mer drivna elever är. Det fanns något i strukturen som verkade stöttande. Mitt förslag efteråt var att jag ska göra skrivmallar som hör ihop med lektionsinnehåll som de kan ta med hem och omsätta i resonemang där de tränar på att få dem underbyggda. (L8)

Olika former av aktiviteter tillsammans med kollegor, anses befrämja en inkluderande klassrumsundervisning. Exempelvis genom

gemensamma projektdeltaganden som ger andra perspektiv, genom forskningscirkel, där de egna uppfattningarna utmanas samt genom gemensam tid för att diskutera elevfrågor, där diskussionerna både kan vara laddade och stödjande.

Det var roligt att komma med i projektet. Trodde först att inkludering bara var en ekonomisk fråga. (L8)

Vi läser en bok varannan månad. Genom facklitteraturen tvingas man att sätta ord på sina egna tankar. Har jag samma föreställningar? Man kan lära sig att tänka nytt. (L9)

Att våga fråga: Hur ska jag göra med den här eleven? Det hade inte fungerat om vi inte hade haft det här öppna klimatet att bolla tankarna med. (L7)

Diskussioner handlar även om lärarnas förutsättningar för att kunna realisera sitt uppdrag – om svårigheterna kring det inkluderande uppdraget som ibland betraktas som ett extra moment i undervisningen. Tiden uppfattas som en allvarlig bristvara. Såväl gällande möjligheter för samtal med elever som med kollegor. Att även schemalägga tid för samtal kan vara en möjlig lösning på situationen.

lärare arbetar alla hårt i skolan för att skapa ett tillitsfullt klimat, skapa arbetsuppgifter som är differentierande. Ibland klarar vi detta. Vad beror det på? Ibland klarar vi det inte – också detta måste analyseras. (L6)

Det är viktigt, det här med tiden att man känner att man har tid. Det har vi för lite av. För att kunna se och möta alla elever. (L7)

Vi skulle kunna vara ännu bättre på att inkludera under andra förutsättningar. (L8)

Jag har inte haft tid att skriva ner veckans uppgift; att beskriva något inkluderande. (L2)

Har helt glömt bort dig (läs Elaine) om jag ska vara riktigt ärlig, men det ska jag åtgärda. Vi har dessutom fått ett nytt mailsystem och jag har gjort fel vilket har krånglat till det för mig de sista dagarna. Det man inte skriver upp glöms gärna bort i skolmiljön, som ibland snurrar alldeles för fort. (L8)

Den senaste perioden har jag inte lyckats med så mycket inkluderande arbete. Jag kommer därför att ha min planerade ”differentierade” lektion nästa vecka och (kollegans namn) och mitt samtal är inplanerat till torsdagen den 19/3. (L2)

Skolämnen som lärarna undervisar i, bedöms olika ur ett inkluderingsperspektiv. Komplexitetsgraden för genomförande av en inkluderande undervisning upplevs som mer eller mindre svåra för kunskapsförmedlingen i olika ämnen. De teoretiska ämnena kan betraktas som mer krävande än de praktiskt estetiska. Moderna språk förefaller vara ett undantag i detta avseende, möjligtvis beroende på att eleverna oftast befinner sig kunskapsmässigt på liknande nybörjarnivå.

Hur är det då på SO och NO? Jag kan omöjligt tänka mig hur svårt det kan vara där för jag tycker att det är svårt nog på idrotten. (L9)

Det just det här att försöka göra det så konkret som möjligt. Som du säger, att använda bilder. Att man kan prata om en bild som vi faktiskt ser. Att det blir konkret på ett annat sätt än det är på engelska. (L7)

Tre av mina elever har stora svårigheter att ta in stora textmassor. Tyvärr är det svårt att undvika när man undervisar i SO, det blir mycket att läsa. (L2)

Det är min uppgift att lägga grunden till ett nytt, och för de flesta, helt obekant språk. [...] Vi började terminen med att föreställa oss ett replikskifte mellan två ungdomar som möttes på en buss-

hållplats. Vi bestämde gemensamt vad de skulle säga. Sedan tränade vi in replikerna på franska – utan att eleverna hade sett dem i skrift. Därefter, när alla kunde dem utantill, lämnade jag ut texten och eleverna läste då utan större svårighet de underligt stavade orden. (L6)

Lärarnas uppfattningar om den pedagogiska intentionaliteten har en förberedande (feed forward), verkställande (feed moment) och utvärderande (feedback) målsättning och handlande. Deras reflektioner kring den didaktiska planeringen tar hänsyn till elevers olikheter samt motiverar lämpliga arbetsätt i strävan efter alla elevers deltagande och chans att redovisa kunskapsinläringen. Lärarnas vanor (predisposition) i dessa handlingar tycks ha sin grund i deras kontinuerliga erfarenhet av varierande undervisningstillfällen

Möten med eleven under lektionsundervisningen utgår både från en förberedd och flexibel planering som kan anpassas beroende på både lärarens och elevens situationsrelaterade pedagogiska erfarenhet. Lärares avsikt och handling i lektionsundervisningen reflekteras och evalueras tillsammans med eleverna och återkopplingen av elevernas lärande sker utifrån varierande utvärderingssätt.

Reflektioner kring den kollegiala feedbacken av lektionsarbetet, anses vara värdefull och diskuteras utifrån allmändidaktiska arbetsätt, gemensamma aktiviteter och de skilda skolämnenas natur. Slutligen uppfattas att lärares förutsättningar för genomförande och implementering av en inkluderande undervisning, försvåras på grund av tidsbrist samt bristfälliga kartläggningsskunkaper kring vilka didaktiska verksamheter som fungerar respektive vilka som inte gör det i den inkluderande kontexten ("Ibland klarar vi detta, vad beror det på? Ibland klarar vi det inte – också detta måste analyseras").

## **8.5 Sammanfattning**

Analysen av det kvalitativa empiriska datamaterialet tyder på att lärarna visar en positiv uppfattning om inkluderande undervisning.

En kunskapsförmedling som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar för deltagande, utifrån det inkluderande perspektivet, uppfattas som viktigt men svårt i klassrumsundervisningen. Lärarna

beskriver ett dilemma när pedagogiska satsningar (riktade mot kunskapsförmedling, deltagande och progression), balanserar mellan enskilda elevers och klassens intresse. Här upplever lärarna svårigheter i strävan att räcka till för alla och tillgodose elevers skilda behov av stöd.

Lärares ämneskompetens och kunskap inom inkluderingsområdet kopplat till ett positivt synsätt, uppfattas fylla en grundläggande funktion i implementeringen av den inkluderande undervisningen i klassrummet. I de pedagogiska intentionerna, beskriver lärarna varierande undervisningsstrategier ämnade att differentiera lektions-situationer och lektionsuppgifter som enligt deras uppfattningar anpassas till elevernas förutsättningar. Trots lärarnas ansträngningar och tilltro till den egna kompetensen, förefaller de sakna kvalificerade pedagogiska/specialpedagogiska verktyg (i form av exempelvis adekvat pedagogiskt- och stödmaterial, specialpedagogiskt stöd av specialpedagoger/speciallärare, kollegial samverkan kring elevers förutsättningar) för ett framgångsrikt uppnående av elevernas måluppfyllelse i klassrumsundervisningen.

Erfarenheter från de pedagogiska mötena med enskilda elever och klassen som helhet, uppfattas av lärarna som betydelsefulla både för evalueringen av elevers lärande och för en bredare uppläggnings av den inkluderande lektionsundervisningen.

Lärarna förefaller vara ensamma i den komplexa uppgiften i lektionsplanering/arbete. Vid diskussionerna i lärarteamen uppfattar lärarna ett utbyte av varandras idéer, erfarenheter och konkreta arbetssätt beträffande inkludering som något mycket positivt. De betraktar även den kollegiala samverkan som ett önskvärt inslag kring det inkluderande klassrumsarbetet. Önskemål om avsatt tid för gemensamma planeringar, diskussioner och samverkan uppfattas således som en värdefull satsning i uppbyggandet av inkluderande lärmiljöer.

## 9 KONKLUSION

Studien, vilken ingår i ett nationellt forsknings- och skolutvecklingsprogram om inkluderande lärmiljöer, har möjligheten att undersöka uppfattningar hos lärare som, genom att vara involverade i programmets skolutvecklingssatsning, på så sätt kommit i kontakt med inkluderings ämnesområde. Genom att fokusera på lärares didaktiska arbete gällande lektionsplanering och lektionsarbete är studiens övergripande syfte att tillföra kunskap om ett urval lärare och deras uppfattningar om inkluderande undervisning.

Studiens första forskningsfråga (Hur uppfattar lärare, vars skolor deltar i ett nationellt program om inkluderande lärmiljöer, förutsättningar för genomförande av en inkluderande undervisning?) kartlägger hur lärarna, vars skolor deltar i programmet uppfattar problematiken.

Kartläggningens mest centrala resultat visar att de flesta lärarna har en positiv uppfattning om idén om inkludering. Kunskapsförmedlingen i den inkluderande undervisningen betraktas som viktigt men även som en svår uppgift att genomföra under lektionerna.

Enligt det deskriptiva statistiska resultatet uppfattar lärarna att de undervisar en hög andel elever i behov av stöd men kan, enligt resultatet, vara ensamma i arbetet rörande lektionsplanering. Flera förutsättningar för kollegial samverkan kring inkluderingsproblematiken förefaller vara nödvändiga. Resultatet tyder även på att lärarna kan vara i behov av ytterligare pedagogiska och/eller specialpedagogiska verktyg (i form av exempelvis adekvat pedagogiskt material och stödmaterial, specialpedagogiskt stöd av specialpedagoger/speciallärare, kollegial samverkan kring elevers förutsättningar) för att kunna inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen.

Komplexiteten kring inkluderingsbegreppet medför dock att svaret på forskningsfrågan innehåller mångfacetterade aspekter. Majo-

riteten av lärarna har exempelvis tilltro till den egna ämneskompetensen för att kunna undervisa på ett inkluderande sätt. Trots detta försöker endast en tredjedel av de svarande aktivt minska antal tillfällen när enskilda elever ska undervisas utanför klassrummet. Särskilda insatser i undervisningen, utifrån elevers olika förutsättningar, diskuteras inte heller i större omfattning med specialpedagogen.

Det tycks även finnas en avvikelse från hur lektionsplaneringen utformas. Majoriteten av lärarna, som upplever att de planerar efter elevers förutsättningar, anser likaså att en gemensam planering för alla elever gynnar klassen bäst. Respondenterna menar att de genomför lektionerna efter planeringen men det förekommer även en viss oro för det motsatta. Dessa ambivalenta förhållningssätt kan således tolkas antingen som att lektionsplaneringarna genomförs utifrån en gemensam grund, som i efterhand kan anpassas till enskilda elevers individuella behov, eller att den gemensamma planeringen från början utgår från samtliga elevers olika förutsättningar.

Enkätresultatet stödjer dessutom uppfattningen att kollegialt samarbete och andras beprövade erfarenhet är de aktiviteter som mest inspirerar respondenterna att förhålla sig till en inkluderande undervisning.

Några av enkätundersökningens sammanställda resultat redovisas i punktform nedan. Inkluderande undervisning uppfattas av lärarna som

- ett viktigt pedagogiskt område vilket är bra för eleverna
- ett synsätt för gemensam kunskapsförmedling i klassrummet
- en svår uppgift att genomföra
- en undervisning vilken framhåller lärares ämneskompetens i strävan att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen
- en undervisning vilken implicerar ytterligare kunskaper gällande inkluderande pedagogiska verktyg
- en undervisning vilken implicerar ytterligare kunskaper inom det specialpedagogiska området

- en uppgift vilken yrkar på större samarbete med specialpedagogen avseende särskilda insatser och lektionsplanering/lektionsarbete
- en uppgift vilken yrkar på större kollegialt samarbete och inspiration från andras beprövade erfarenheter
- en strävan och kompetens att planera och genomföra lektioner som tar avstamp i elevers skilda förutsättningar

Utifrån resultatet från kartlägningsstudien fanns det ett intresse att i fallstudien, närmare undersöka lärares uppfattningar om deras didaktiska arbete utifrån ett inkluderande perspektiv och vad det kan innebära i relation till inkluderingsproblematiken.

Studiens andra forskningsfråga undersöker således hur nio lärare i en fallstudie förhåller sig till lektionsplanering och lektionsarbete vars intention är att inkludera samtliga elever i klassrumsundervisningen.

Även i fallstudien besvaras forskningsfrågan med att lärarna har en positiv uppfattning om inkluderande undervisning och att kunskapsförmedlingen uppfattas som en central inkluderande aspekt. Lärarna visar ett intresse för vidare kunskaper i ämnet genom strävan att planera för och implementera inkluderande lektioner i klassrummet.

Lärarna upplever dock ett dilemma när undervisningen balanserar mellan enskilda elevers och hela klassens intresse. De uttrycker en oro för att inte räkna till för att tillgodose samtliga elevers behov. En differentiering i undervisningen, vilken tar hänsyn till elevers olika förutsättningar, uppfattas ha en viktig funktion utifrån ett elevinkluderande perspektiv.

Lärarnas intentionalitet, i lektionsplaneringens och lektionsarbetets process, medför en strukturerad förberedande, verkställande och utvärderande målsättning där lärarnas uppfattning kring den didaktiska planeringen accepterar elevers olikheter samt motiverar varierande arbetssätt och material för samtliga elevers deltagande.

Den kollegiala samverkan, genom support och feedback, uppfattas som värdefulla aspekter för det didaktiska arbetet både före och efter lektionsgenomförandet. Lärarna uttrycker uppskattning och en

positiv uppfattning (av att lyckas med inkludering av eleverna), vid stödjande kollegiala insatser.

Slutligen visar resultatet av fallstudien att det förekommer en ambivalens i lärarnas positiva inställning till inkluderingsbegreppet, som till viss del kan bero på osäkerhet ifråga om kunskaper inom området och/eller omsorg beträffande vad som är bäst för eleverna. Komplexiteten kring lärares undervisning i allmänhet och inkluderande undervisning i synnerhet, medför emellertid att även svaret på denna forskningsfråga innehåller mångfacetterade aspekter.

Resultatredovisningen av fallstudien uppdelas således i tre huvudteman vilka inkluderande strategier inriktas på: A) en balansering i kunskapsförmedlingen, B) en navigering bland elevers förutsättningar och C) en beredskap i lektionsarbetet.

I punktform sammanfattas nedan resultaten av lärarnas uppfattningar om och förhållningssätt inför didaktiska lektionsplaneringar och lektionsarbeten:

Tema A – Balanseringen i kunskapsförmedlingen innebär:

- Att undervisningen startar utifrån hänsynstagande till elevers förutsättningar och lärarnas professionella förhållningssätt till inkludering.
- Att kunskapsförmedlingen uppfattas både som ett individuellt och ett gemensamt lärande i den inkluderande lärmiljön.
- Lärares didaktiska balansgång mellan enskilda elevers och hela klassens villkor för lärande
- Hänsynstagande till elevers emotionella och intellektuella premisser.
- Synliggörande av samtliga elever och deras arbeten.
- Kombination av lärares ämneskompetens, positiv inställning och intresse av att pröva inkluderande strategier.
- Att tidsbrist, otillräckliga kunskaper i specialpedagogik och osäkerhet kring inkluderingsbegreppet motarbetar implementeringen av en inkluderande undervisning.
- En ambivalens i lärares uppfattning om inkludering kopplat till omtanken om både enskilda elever och klassens perspektiv.

Tema B – Navigering bland elevers förutsättningar innebär:

- Att läraren skapar en jämvikt mellan enskilda elevers, grupper och klassens deltagande i undervisningen.
- Differentierade lektionssituationer som medför ett gemensamt lärande på både enskild och gemensam nivå.
- Differentierade lektionsuppgifter vars intention är samtliga elevers deltagande i meningsfulla aktiviteter.
- Varierande material, undervisningsformer och bedömningsformer.
- Ämnesanpassningar för att tillgodose elevernas förutsättningar och utvecklingsmöjligheter
- Särskild hänsyn till elever i behov av stöd.

Tema C – Beredskap i lektionsarbetet innebär:

- En framförhållning av lektionsplaneringar (feed forward), både utifrån exempelvis läroplanen och lärarens undervisningsintentioner.
- Situationsbaserade lektionsstrategier (feed moment) i lärarens möte med eleven, där lärarens professionella erfarenhet och handlande erhåller en central funktion.
- Lärarens återkopplingar till lektionsundervisningen (feedback) med en utvärdering av enskilda elevers och klassens kunskapslärande.
- Kollegial samverkan kring inkluderande lektionsplaneringar och utvärderingar av lektionsgenomgångar.

Att behålla gemenskapen i kunskapsförmedlingen under arbetet med lektionsplaneringen och lektionsgenomförande bedöms, i studien, vara lärarnas svåra utmaning. De tre temana i den kvalitativa ansatsen undersöker den komplexa situationen av lärarnas vardagliga skolarbete genom inkluderande strategier.

I tema A förklaras lärarnas kunskapsförmedling utifrån underrubrikerna lärarperspektiv och elevfokus. Lärarperspektivet syftar på ett professionellt säkerställande av samtliga elevers delaktighet i klassrummets läroprocess, vilken i studien, relateras till lärarnas po-

sitiva inställning till inkluderande undervisning, självtillit i ämneskompetensen och undervisningserfarenheter. Förekomsten av ambivalenta uppfattningar kring inkludering framhäver ett anspråk på lärarens systematiska professionsutveckling med fokus på inkluderande undervisning. Temats andra rubrik (elevfokus) åsyftar lärarnas balansering mellan elevernas skilda förutsättningar att tillgodogöra sig kunskap i undervisningen. Kunskapsförmedlingen i en inkluderande kontext uppfattas både som ett didaktiskt individuellt tillvägagångssätt för enskilda elevers lärande och som ett didaktiskt tillvägagångssätt för alla elevers gemensamma lärande. Lärarna synliggör och värdesätter samtliga elevers skolarbete, tar hänsyn till deras skilda förmågor och uppmuntrar eleverna att samarbeta. Lärarnas intention med inkludering förhåller sig till dimensionerna kvalificering, socialisation och subjektivering.

Tema B hänvisar till lärarens navigering bland elevers förutsättningar och fokuserar på lärarnas förhållningssätt till elevernas behov i klassrumsundervisningen. Motsättningar mellan individens och kollektivets behov påverkar lärarnas inkluderande didaktiska arbete. Oavsett elevernas skilda förutsättningar, strävar lärarna efter att samtliga elever ska sysselsättas med meningsfulla lärande aktiviteter. Lärarna prövar således att hitta navigeringsformer i undervisningen genom skapande av differentierade lektionssituationer och lektionsuppgifter. I utformningen av undervisningen försöker lärarna att skapa en jämvikt mellan didaktiska anpassningar till enskilda elever, grupper och hela klassen. Varierande material och redovisningsformer för kunskapsbedömning, har här en viktig funktion. Undervisningsdifferentiering, som bärande pedagogisk princip, innebär därför att lärarna i sin anpassning av undervisningen genomför ett antal didaktiska val vilka understödjer samtliga elevers optimala progression i lärandet.

Tema C förklarar lärarnas beredskap i lektionsarbetets pedagogiska process bestående av en förberedande/planerande verksamhet, verkställandet av aktiviteter och en utvärderande verksamhet. Den didaktiska strukturen inrymmer lärarens intention → handling → reflektion → ny handling och leder till en "situationsrelaterad didaktisk erfarenhet" och "situerad professionalism". Lärarnas (reflekativa) uppfattningar kring lektionens tillvägagångssätt, kopplas till ett

förberedande (feed forward), genomförande (feed moment) och utvärderande (feedback) arbete. Även den kollegiala samverkan uppfattas uppfylla en betydande funktion. Utbyte av idéer, erfarenheter och konkreta arbetssätt stödjer lärarnas beredskap för genomförande av en framgångsrik inkluderande undervisning i klassrummet.

I studien tolkas inkludering utifrån ett övergripande demokratiskt perspektiv om elevers rättigheter till den allmänna undervisningen i klassrummet. Studiens ovanstående samlade resultat innebär, genom en djupare helhetsbild rörande lärares uppfattningar om inkluderande undervisning, en ansats till vidare förståelse kring implementeringen av inkluderingens problematik.

## 10 AVSLUTANDE DISKUSSION

Lärargärningens komplexa skolvardag är fylld av kunskaps- och värdegrundsförmedling. Lärarnas undervisning och engagemang påverkar därför barn och ungdomars nuvarande och framtida möjligheter. Lärarfaktorn har, enligt flera forskare, en framträdande position i elevers lärande (Hattie, 2008; Nordenbo m.fl., 2008). Skilda skolämneskunskaper ger eleverna en inledande kompetens att framgångsrikt kunna bemöta framtida samhälleliga krav.

Aktuella rapporter om elevers bristande måluppfyllelse (OECD, 2016) kan innebära problematiska konsekvenser för både enskilda individer och samhället. Samtidiga diskussioner kring skolning kopplar inkluderingsidén med elevers måluppfyllelse (Persson & Persson, 2011, 2012; Skolverket, 2016) i relation till en undervisning med kapacitet att involvera samtliga elever (Skolverket, 2009; Tomlinson, 2014). Väl genomtänkta lektionsplaneringar innebär därtill ett potentiellt bidrag i strävan att inkludera elever i lektionsarbetet (Young och Lutternegger, 2014).

### *Didaktiska förutsättningar*

Utifrån det empiriska datamaterialet drar jag slutsatsen att mitt antagande (beträffande att lärares undervisningskompetens, ur ett inkluderande perspektiv, kan vara större än vad de själva anser) stämmer överens med fallstudiens resultat. I fallstudien visar lärarna således flera inslag av positiva uppfattningar om inkluderingsbegreppet samt implementering av inkluderande pedagogiska aktiviteter. Viktigt i sammanhanget är att än en gång understryka att lärarna, som anmälde sitt intresse att delta i fallstudien, har från början en positiv uppfattning av inkluderingsidén.

Lärarna uppfattar kunskapsförmedlingen som ett didaktisk tillvägagångssätt vilket bedöms både utifrån enskilda elevers lärande och som ett tillvägagångssätt för samtliga elevers lärande utifrån ett ge-

menskaps- och delaktighetsperspektiv. Genom lärarnas olika didaktiska handlingar, vilka inrymmer deras ämneskompetens, kreativa lösningar och professionella erfarenhet, försöker lärarna i fallstudien, skapa pedagogiska insatser för samtliga elevers deltagande.

Differentierade lektionssituationer, differentierade lektionsuppgifter och varierande material bedöms som fungerande strategier för den inkluderande undervisningen.

Även insikten om lärares behov av särskild (gärna schemalagd) tid för interaktion med enskilda elever på individuell bas, är signifikant i lärarnas uppfattning. Åtgärden betraktas som gynnsam utifrån ett inkluderande perspektiv när lärare, genom god kännedom om enskilda elevers förutsättningar, tar hänsyn till samtliga elevers förågor och kapacitet till deltagande.

Trots en intention till elevers medverkan i lektionsuppgifterna, antyder lärarna en osäkerhet inför det didaktiska arbetet angående inkludering, vilket jag bedömer, utifrån den statistiska redovisningen, kan delvis bero på svårigheterna kring lektionsplaneringen. Två lärare uttrycker:

Jag har försökt lösa det på olika sätt. [...] Så får man göra så gott man kan. Det kanske inte hjälper hela vägen men det är i alla fall en god väg, tror jag. Man får vara lite påhittig. (L9)

Vi lärare arbetar alla hårt i skolan för att skapa ett tillitsfullt klimat, skapa arbetsuppgifter som är differentierande. Ibland klarar vi detta. Vad beror det på? Ibland klarar vi det inte – också detta måste analyseras. (L6)

Liksom i Fergusons (2008) studie, uppvisar även avhandlingsstudien resultat att lärares utmaning är att kunna skapa inkluderande praxis tillgängliga för alla, överallt och hela tiden. Förutom tillräckligt med planeringstid för genomtänkta inkluderande lektionsuppgifter och möjligheter för att planera tillsammans med kollegor, kan det behövas ett innovativt tänkande kring själva planeringsarbetet. Young och Luttenegger (2014) menar att lektionsplaneringen bör ta avstamp i hänsynstagande till den varierande bredden i elevernas lä-

rande – en ”design for all”. Detta tillvägagångsätt förefaller anorlunda i förhållande till hur lärare traditionellt planerar, vilket oftast omfattar en huvudplanering för hela klassen med anpassade lektionsuppgifter för enskilda elever. Skickligheten finns således i konsten att bevara gemenskapen i lärandet som planeringsram för den inkluderande undervisningen (Tetler, 2015d). På så sätt undviker läraren att implementera parallella aktiviteter för exempelvis elever i behov av särskilt stöd. Även Causton-Theorharis m.fl. (2008) poängterar nödvändigheten för lärare att ompröva och planera lektioner för bättre målresultat med hänsyn till elevers mångfald.

Utifrån ett inkluderande perspektiv i lektionsplaneringen kan användningen av särskilda planeringsmallar, konstruerade för att inkludera samtliga elever i undervisningen, betraktas som stödjande inslag i lärares lektionsplaneringsarbete (ibid.). På liknande sätt kan användningen av det pedagogiska ramverket Universal Design for Learning (Spoonier m.fl., 2007) hjälpa lärarna att utforma lektionsplaneringar för lektioner som blir tillgängliga för samtliga elever i klassrumsundervisningen.

Beträffande det ämnesdidaktiska perspektivet, framstår även behovet att planera tillsammans med kollegor som har samma ämneskompetens som starkt (Horne och Timmons, 2009). Ett resonemang i linje med den deskriptiva statistiken i enkäten, vilken visar att 7 av 10 lärare planerar eller diskuterar lektioner på veckobasis med dessa kollegor. Fallstudien uppvisar dessutom att lärare, med kompetens i skilda skolämnen, uppfattar att en samverkan kollegorna sinsemellan ger dem stöd och inspiration till ett inkluderande perspektiv både i lektionsplaneringen och lektionsarbete.

### *Två centrala uppfattningar*

Studiens enkätundersökning operationaliseras utifrån Haugs (2012) dekonstruktion av ett inkluderingsbegrepp som fokuserar på gemenskap i klassrummet, elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande.

Enkäten innehåller en fråga, där lärarna uppmanas att bidra med eventuella kommentarer beträffande inkluderande undervisning. En lärare skriver: ”Jag har fortfarande inte en definition av inkludering, jag vet endast att det är ett ’nytt’ tankesätt” och en annan lärare

uttrycker ”Reagerar starkt på att det inte finns några frågor om hur man ska kunna genomföra allt detta. Jag vill självklart att alla ska känna delaktighet och gemenskap. Men för att jag ska kunna underlätta så att alla gör det och för att jag ska kunna undervisa så att alla lär sig på sin nivå måste det finnas förutsättningar för att göra det. Med ökat antal uppgifter och ökat antal elever i behov av särskilda insatser måste också planeringstiden öka. Vilket det inte görs i skolans värld idag”.

Ovanstående två uttalanden illustrerar studiens resultat utifrån två aspekter, nämligen lärarnas uppfattningar om inkluderingsidén och dilemman relaterade till genomförandet av den inkluderande klassrumsundervisningen. Dessa aspekter väljer jag att diskutera i detta avslutande kapitel.

### *Inkluderingsidéns betydelse*

Det första uttalandet tolkar jag utifrån den enskilde lärarens otillräckliga kunskaper inom inkluderingsområdet. Även i fallstudien framkommer det en ambivalens i lärarnas uppfattningar om inkludering i förhållande till vad som uppfattas vara bäst för eleverna (se avsnitt 8.2.1). Detta både utifrån enskilda elevers och utifrån hela klassens perspektiv. En förutsättning för lärares inkluderande uppdrag, kan således vara ett medvetandegörande av begreppets demokratiska innebörd och dess anknytning till läroplanens värdegrund rörande gemenskapen och rätten till kunskap i den allmänna skolundervisningen. Brist på tidigare erfarenhet inom området kan medföra att konceptet betyder olika saker för olika personer i olika sammanhang. Meningen med inkludering riskerar därför att omfatta allting eller ingenting på samma gång (Armstrong m.fl., 2013). Även Gunnþórsdóttir och Bjarnason (2014) ser det problematiska ifall inte lärarna uppmuntras och stöds att professionellt reflektera, agera och bli kritiskt medvetna om komplexiteten associerad med den inkluderande ideologin. Ett begynnande klargörande av begreppets koppling till undervisningen har exempelvis inneburit att de deltagande lärarna i fallstudien, så småningom börjar uppfatta inkluderande undervisning som en kontinuerlig process.

Lärares uppfattning om konceptet inkludering, relaterat till den skolvardagliga praxisen, kan i studien tolkas, utifrån elevers demokratiska rättighet till ett gemensamt lärande och elevers olika sätt att lära. Sådan uppfattning påverkar de didaktiska val som lärarna gör i fallstudien, genom att exempelvis differentiera undervisningen och ge eleverna tillgång till varierande skolmaterial. Bland annat förklarar lärarna att kunskapsprocessen i lektionsarbetet avslutas med att synliggöra vad alla elever har lärt sig. Lärarna väljer lektionsuppgifter, vilka har en låg ingångströskel men samtidigt ett rikt innehåll som går att lösa på flera sätt samt planerar lektionsuppgifter vilka kan redovisas på varierande sätt genom att exempelvis skriva, rita, gestaltas eller laboreras.

### *Inkluderingens dilemma*

Det andra uttalandet (från läraren som vill att samtliga elever ska vara delaktiga i undervisningen men inte anser sig ha tillräckliga förutsättningar för uppdraget), tolkas här utifrån lärarens otillräckliga ramförutsättningar att kunna tillgodose samtliga elevers lärande samt utifrån, för läraren ofta förekommande, prioriteringsdilemman bland elevernas skilda behov. Likväl ingår det i lärarens åtagande att skapa bra lärandemiljöer för samtliga elevers måluppfyllelse. En lärare för alla, som räcker till för samtliga elever i klassen – både de framgångsrika och de som är i behov av stöd (Sousa, 2011).

Mötet med eleverna som kollektiv i kombination med ensamt planerings- och klassrumsarbete sätter läraren i en krävande och utsatt position. Skolpolitiska direktiv, skolorganisatoriska villkor, heterogena elevgrupper, elevers skilda förmågor samt tidsbrist är exempel på premisser vilka ställer krav och påverkar lärarnas möjlighet för genomförande av ett inkluderande arbete i klassrummet. Den sammansatta lektionssituationen i klassrummet riskerar följaktligen, av varierande anledningar, att exkludera enskilda elever från lektionsarbetet. Ett resonemang som får stöd i studiens kartläggningsresultat där det framgår att endast en tredjedel av lärarna aktivt minskar antalet tillfällen som enskilda elever får undervisning utanför klassrummet.

Resultatet av min studie pekar även (liksom i Boyles m.fl. forskning, 2013), på ett samband mellan lärares positiva attityder och

tillgång till stödjande strukturer (se avsnitt 8.3.3 och 8.4.4). Olika former av supportinsatser, såsom specialpedagogiskt stöd, möjlighet till adekvat undervisningsmaterial, kollegialt samarbete med mera uppfattas av lärarna som nödvändiga i strävan för en inkluderande kontext. En lärare i fallstudien uppfattar en elevs progression som ”ett mirakel” efter att eleven, som har dyslexi, fick adekvat kompensatoriskt hjälpmedel.

Den stora utmaningen för lärarna i fallstudien, uppfattas vara en navigering mellan klassens och enskilda elevers behov. Moen (2008) nämner olika dilemman som lärarna upplever i klassrumsundervisningen, såsom att rikta för mycket fokus och tid till att hjälpa enskilda elever och inte hinna med resten av klassen eller det motsatta (fokus- och tidsdilemma). Vidare nämner författaren frågor kring diversitet och heterogenitet, vilka handlar om lärares ambivalens kring problematiken att bemöta eleverna lika eller på ett mer individuellt sätt (differentieringsdilemma). Dessutom kan enskilda elevers behov av styrning och struktur kontra andra elevers anspråk på flexibilitet, utmana lärares möjlighet att inkludera samtliga elever i klassrumsarbetet samtidigt (styrande- och flexibilitetsdilemma). Dessa resonemang känns väl igen från det kvalitativa datamaterialet i avhandlingsstudien. I fallstudien, återvänder lärarna ofta till dilemmat kring att inte tillräckligt hinna uppmärksamma eleverna, framför allt beträffande enskilda elever som är i behov av särskilt stöd. Problematiken exemplifieras genom följande lärarcitat:

Att alla ska lära sig lika mycket är jättesvårt. Det tror jag. Jag försöker bryta ner det så pass mycket ändå. Vad händer med de som ligger framför hela tiden. De kommer kanske att ledsna. Det blir att man fokuserar mera på de som är svaga. Man kan fråga sig hur rätt det är. (L9)

Van de Putte och de Schauwer (2015) poängterar att lärare behöver få upprepade tillfällen att arbeta med elevernas behov av särskilt stöd i klassen för att kunna skapa en bild av elevernas förutsättningar för lärande (jämför Uljens (2009) situationsrelaterade didaktiska erfarenhet och Hedegaard-Sørensen (2013) situerad professionalism). När detta inträffar börjar läraren fokusera på elevernas

förmågor i stället för på svårigheterna. Författarna menar vidare att framgångar inom den inkluderande undervisningen kan förklaras med att lärarna litar på sin lärarroll och har tid till kommunikation med eleverna. Mitchell (2015) menar att inkluderande undervisning handlar om att införa en rad åtgärder såsom anpassad läroplan, anpassade undervisningsmetoder, tillgängliga resurser och support. Han använder termerna ”multikompetensstrategier” eller ”megastrategi” för att betona lärares behov av stöd i klassrummet.

Läraryrkets arbetsvillkor innebär många gånger ett hinder för utvecklingen av lärarnas kompetenser (Colnerud och Granström, 2015). Ett synsätt vilket överensstämmer med lärarnas uppfattning i fallstudien beträffande tidsbrist avseende elevernas behov och lärarnas önskemål om större möjligheter till kollegial samverkan.

### *Kollegial samverkan*

Enkätens statistiska material redovisar att majoriteten av lärarna uppfattar inkluderande undervisning som ett ganska och mycket viktigt område. Sådant synsätt tillsammans med didaktisk undervisningskompetens relateras, enligt både Boyles m.fl. (2011a) samt Letherman och Niemeyers (2005), till en större möjlighet att kunna inkludera elever på ett framgångsrikt sätt. Avramidis och Norwich (2002, 2004) poängterar dock risken för en diskrepans mellan förekomsten av positiva attityder och acceptering av total inkludering. Att lärarna uttrycker positiva yttranden angående inkludering, gällande elever i behov av särskilt stöd, i klassrumsundervisningen innebär inte nödvändigtvis att lärarna är beredda (eller har kompetens) att genomföra specifika anpassningar för dessa elever. Enbart den positiva inställningen till inkluderingsidén är inte tillräcklig för att tillgodose elevers skilda behov och förmågor i undervisningen.

Trots att lärarna i fallstudien uppfattar att de undervisar många elever, som de anser vara i behov särskilt stöd, svarar flera respondenter att de är mindre förtrogna med specialpedagogiska frågeställningar. Liknande resultat redovisas i både De Boer m.fl. (2011) och Boyles m.fl. (2013) forskningsrapporter. Lärarna kan således vara i behov av kunskaper om specialpedagogiska perspektiv och verksamhetsområden samt att samarbeta med specialpedagoger beträffande särskilda anpassningar och adekvat undervisningsmaterial för att

bättre kunna tillgodose elevernas behov i klassrumssituationer. Van Reusen m.fl. (2000/2001) menar därtill att lärare, som är väl insatta i specialpedagogik och/eller har erfarenhet av specialundervisning, får en mer positiv inställning till inkludering.

Lärarna kan, enligt enkätresultatet, vara ganska ensamma i planeringen och genomförandet av lektionsarbetet. En sannolikt svår uppgift när stora heterogena elevsammansättningar ställer stora krav på att lektionsarbetet ska fungera enligt lärarens intentioner för kunskapsförmedling. I linje med enkätens resultat, vilket uppvisar att 75 procent av de svarande rangordnar inkluderande undervisning som ett svårt uppdrag, kan en kollegial samverkan vara väl motiverad.

Det framgår exempelvis, att lärarna uppfattar kollegialt samarbete och andras beprövade erfarenhet som givande inspirationskällor angående inkluderande undervisning. En lärare i fallstudien uttrycker: ”Jag gjorde en optimal (lektionsplanering) utifrån den som (kollegans namn) studerade (och gav feedback)”. Ett samarbete med möjligheter till gemensamma reflexioner kring lektionsplaneringar/arbeten uppfattas därför, av de deltagande lärarna, som en betydande tillgång. Kollegornas stöd skapar, enligt Boyle m.fl. (2011b), en uppfattning av kompetens hos lärarna, vilken i sin tur även skapar en tilltro till deras förmåga att framgångsrikt kunna inkludera samtliga elever i undervisningen. Det kollegiala stödet uppfattas till och med som ersättare för andra resursformer. Hammonds och Ingalls (2003) ser otillräckligt stöd bland kollegor som ett direkt hinder i skolans inkluderande skolutvecklingssatsningar.

Både utifrån avhandlingsarbetets resultat och tidigare forskningsrapporter kan det således vara befogat att förklara kollegialt stöd som en betydelsefull investering i strävan efter framgångsrika inkluderande lärmiljöer i skolan. Ett förslag kan även vara att införa ett tvålärarsystem i klassrummet, i synnerhet i heterogena klasser där ett flertal elever är i behov av särskilt stöd. Colnerud och Granström (2015) menar att:

Möjligheten att under pågående arbete och inför eleverna tillsammans med en kollega diskutera den fortsatta uppläggningsen av

en lektion finns inte. Istället tvingas läraren att utveckla sin yrkesroll i ensamhet. Risken är stor att läraren inte vet om det är kompetens eller inkompetens som utvecklas (ibid., s. 33).

### *Sammanfattning*

Studiens bidrag, att tillföra kunskap om lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete, relateras till lärares komplexa skolvardagliga strävan efter att inkludera eleverna i klassrummet. Utifrån en svensk skolkontext analyseras således hur en grupp lärare, (som via ett nationellt program behöver förhålla sig till inkluderingsbegreppet) uppfattar problematiken. Sammanställning av deras uppfattningar ger en djupare förståelse för vad lärarnas förutsättningar och utmaningar innebär i skapandet av en inkluderande lärmiljö. Studiens resultat ger avstamp för vidare konstruktiva strategier rörande möjligheterna att inkludera samtliga elever i det allmänna klassrummets gemensamma undervisning.

För att kunna uppnå en framgångsrik inkluderande undervisning, behöver lärarna, enligt studiens resultat, en kombination av ovanstående beskrivna förhållanden såsom: demokratisk förståelse av inkluderingsbegreppet – positiv uppfattning om inkluderande undervisning – differentiering i undervisningen – kollegial samverkan – kunskap om specialpedagogik – lektionsplaneringar vilka tar avstamp i elevernas olikhet i lärandet – didaktiska verktyg för att kunna tillgodose elevernas behov samt mer tid för att hinna kommunicera med enskilda elever. Föreliggande studie bidrar således med kunskap för lärares möjlighet att vara en lärare för samtliga elever, oavsett deras förmågor.

## **10.1 Teoretiska och praktiska implikationer**

En pragmatisk förförståelse, där lärares uppfattningar uppmärksammas genom lektionsarbetet, bidrar till förståelsen av lärares sammansatta roll i den inkluderande undervisande kontexten.

Kopplingen mellan lärarnas (i studien) uppfattningar om inkludering och de didaktiska valen, vilka de gör i lektionsplaneringen och lektionsarbetet, påverkar den inkluderande lärandemiljön i klassrummet. Lärares positiva uppfattning tillsammans med adekvata pe-

dagogiska förutsättningar leder till en undervisning som försöker inkludera samtliga elever (jämför Boyle m. fl., 2011a). Lärarna uppfattar, genom sin kunskapsförmedling, att deras undervisande ämneskompetens för att inkludera alla elever, förstärks.

I undervisningssituationer förhåller läraren sig till åtskilliga aspekter. Läraren behöver tänka igenom och besluta om innehållet och tillvägagångssättet i lektionsplaneringen/arbetet i en meningsskomplexitet som inte självklart kan sätta likhetstecken mellan undervisning och lärande (Frelin, 2013). Trots svårigheten att kontrollera elevers meningsskapande i lärandet, kan läraren anta ett samband mellan förutsättningarna i undervisningen och elevers lärande. Lärares intention med undervisningen blir således av stor betydelse.

Biestas (2011) teoretiska ramverk för utbildningens syfte och mål (genom dimensionerna kvalificering, socialisation och subjektifiering), bidrar till förståelsen av hur syftet med utbildningen kan medvetandegöras utifrån ett demokratiskt och följaktligen även ett inkluderande perspektiv. Kunskapsförmedlingen sker genom att någon "lär ut" (Biestas uttryck) något av en anledning. Läraren kan i klassrummets didaktiska arbete förhålla sig till att kunskaperna, vilka ska "läras ut" inte endast är bra för den enskilda individen. Undervisning kan således även betyda gemenskap i lärandet när eleverna tillgodogör sig kunskaper tillsammans. Ur ett inkluderande synsätt kan kunskapsförmedlingen förslagsvis innebära mindre konkurrenstänkande när elever lär sig att samarbeta och ta hand om varandra. Lärares inkluderande syfte måste därför synliggöras i det didaktiska arbetet, exempelvis genom vad en lärare i studien uttrycker: "Jag arbetar medvetet med att få bort tävlingsinstinkten [...], man behöver inte vara snabbaste och starkaste för att ha kul och bidra till gruppen". Analys av studiens resultat visar att en inkluderande kunskapsförmedling, enligt lärarnas uppfattningar, förankras både i elevers individuella och gemensamma lärandeprocesser. En annan lärare formulerar resonemanget genom att redogöra för det som hon konstaterar för eleverna i klassrummet: "det är kunskap som är viktigt här inne; du är en i gruppen och det som du gör bidrar till gruppens gemensamma utveckling därför att ni är varand-

ras arbetsmiljö”. Enligt Biesta (2015a), blir lärares professionella balansgång mellan dimensionerna kvalificering, socialisation och subjektifiering ett angeläget agerande i undervisningen med avseende på hur elever kan utbildas till upplysta och ansvarsfulla individer. Utmaningen för läraren blir att urskilja didaktikens ”vad, hur och varför” hon/han vill att eleverna ska lära sig i varje dimension och vilka tillvägagångssätt som är de mest lämpliga att använda vid olika lektionsituationer utifrån en inkluderande undervisning.

Syftet med undervisningen fordrar följaktligen grundlig reflektion och utövande. Uljens’ (1997) analysmodell för didaktiskt handlande är behjälplig i genomförandet av den komplexa pedagogiska processen. Genom huvudkomponenterna planering, verkställande och evaluering kan modellen även förstås utifrån ett inkluderingsperspektiv. Lektionsplaneringar och evalueringar, på olika nivåer, resulterar i situationsrelaterade didaktiska erfarenheter, där lärares intention, handling och utvärdering möter elevers avsikter och aktiviteter. Kontinuiteten i sådana mångfasetterade undervisningssituationer skapar successiva vanor (Dewey, 2008) som ger läraren både erfarenhet och beredskap i att undervisa på ett inkluderande tillvägagångssätt. Det pedagogiska mötet med elever (genom förloppet avsikt → handling → upplevelse → reflektion → erfarenhet → förståelse → ny avsikt osv), ger lärare djupare insikt om hur hon/han kan gå vidare i processen beträffande utformningen av en inkluderande undervisning där samtliga elever deltar i lektionsarbetet.

Utifrån konkreta undervisningssituationer uppstår således en situerad professionalism (Hedegaard-Sørensen, 2013) där lärarna utvecklar en didaktisk kompetens, vilken tar hänsyn till elevers olika förutsättningar. Undervisning, inkludering och differentiering i undervisningen kan därmed bedömas ha likvärdiga funktioner i lärares lektionsplanering/arbete.

Differentieringsperspektivet (Tomlinson, 2014) stödjer därtill lärarens lektionsplanering/arbete genom att valen i undervisningen anpassas efter elevernas förutsättningar för att uppmuntra deras optimala utveckling i lärandet och möjlighet till deltagande i klassrumsarbetet. Genom differentieringens grundläggande princip kan lärare

bland annat uppmärksamma mångfalden bland eleverna som normalt och något positivt samt förstå nödvändigheten av flexibilitet i skapandet av inkluderande lärmiljöer.

Teoriernas pragmatiskt skilda infallsvinklar, där lärares intentionalitet med undervisningen spelar en betydande roll, kompletterar varandra i analysen av studiens empiriska material. Biestas teoretiska analys av utbildningens syfte, Uljens' analysmodell för didaktiskt handlande, Hedegaard-Sørensens situerad professionalism samt Tomlinsons teori om undervisningsdifferentiering bidrar tillsammans, enligt ovanstående tolkningar, till ytterligare förståelse av inkluderings komplexitet relaterad till lärarnas uppfattningar.

## **10.2 Studiens kunskapsbidrag och trovärdighet**

En betydelsefull aspekt i studiens genomförande, är möjligheten att undersöka lärares uppfattningar om inkluderande undervisning i ett större sammanhang, vilken här kopplas till ett nationellt skolutvecklings- och forskningsprogram, vars syfte är att främja utveckling av inkluderande lärmiljöer (Ifous, 2015a). Den kvantitativa datainsamlingen möjliggör en kartläggning utifrån urvalet av 1100 lärare där 417 väljer att delta i enkätundersökningen. Vidare innebär tillämpningen av både den kvantitativa och den kvalitativa metodansatsen att studiens frågeställningar undersöks med olika data-material som därmed ger en mer nyanserad bild av forskningsproblematiken än antingen bara den ena eller den andra metoden ensamt kan ge (Creswell, 2014).

Den deskriptiva statistiska analysen, som realiseras genom ett program för webbaserade forskningsundersökningar, ger en vetenskaplig strukturering och summering av lärares uppfattningar om inkluderande undervisning. Den betydande mängden kvantitativa data behandlas med stor precision och bidrar därmed till undersökningens reliabilitet (Larsen, 2009). Via en faktoranalys har svaren reducerats och tematiserats. Reliabilitetstesten Chronbachs's alpha, som utförs för varje faktor, visar en hög grad av värde på att variablerna i de enskilda faktorerna mäter samma sak. Samma frågor ställs till ett stort antal lärare och resultatet kan i viss mån generaliseras. I detta fall åtminstone gällande urvalsgruppen av lärare som deltar i FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer".

Lärarna i undersökningen får vara anonyma och därigenom ökar sannolikheten att svaren kan bedömas som trovärdiga. Studiens intention, att kartlägga lärares uppfattningar, medför att surveyundersökningen kan bedömas vara ett lämpligt och trovärdigt metodval vars utförande bidrar till att få fram information om människors attityder till särskilda omständigheter i samhällsforskning (Sutton, 2013).

De standardiserade formulären medför en begränsad tillgång till information gällande varje enskild respondent. Detta innebär i sin tur, en risk för att inte få fram all data som erfordras för en djupare förståelse av problematiken. Det är inte heller möjligt att begära vidare komplettering av deltagarnas synpunkter eller utgå ifrån att forskaren har ställt alla erforderliga frågor som är relevanta för undersökningen (Larsen, 2009). Trots ett noggrant genomtänkt enkätformulär kan det således finnas flera frågor som borde ha ställts i enkäten.

Resultatet av kartläggningen av lärarnas uppfattningar har i studien även fördjupats med en fallstudie vilken, genom skriftligt dokumenterade lektionsplaneringar och inspelade kompletterande gruppdiskussioner, ger en bättre helhetsförståelse av komplexiteten kring lärarnas uppfattningar om en undervisning utifrån ett inkluderande perspektiv. Lärarnas möjlighet att dokumentera och uttala sig fritt säkerställer till viss del studiens validitet. Olika aspekter av lärarnas bidrag till det kvalitativa datamaterialet medför att deras uppfattningar om inkluderande undervisning även kan generaliseras i urvalsgruppen (av 1100 lärare). Detta genom att samtliga lärare i undersökningen deltar, via sina respektive skolor, i en skolutvecklingsinsatsning, vilket här innebär att de behöver förhålla sig till inkluderingsbegreppet.

Genom fallstudiens närhet till lärarnas verklighet får jag, som forskare, en djupare insyn i uppfattningarna om deras erfarenheter kring inkluderings komplexa position i undervisningen (Flyvbjerg, 2004). Nackdelen med den kvalitativa ansatsen kan vara att en deltagares synpunkter inte självklart överensstämmer med hennes/hans skolvardagliga realitet beroende på att det kan vara svårare att förbli opåverkad utan anonymitet. Den intervjuade kan således svara på sådant sätt, vilket hon/han anser att andra betraktar som korrekt.

Informanten kan även svara på ett sätt som hon/han tror att forskaren vill höra (Larsen, 2009). En triangulering genom att även genomföra individuella djupintervjuer kunde ha inneburit en ytterligare säkerställning av det kvalitativa datamaterialet.

I denna studie utgår jag ifrån att lärarna känner sig fria att beskriva frågan utifrån självständiga uppfattningar. Resonemanget grundas i det förtroende som skapades mellan mig som forskare och lärarna under en femmånaders period samt i det förtroende som jag anser finnas kollegerna sinsemellan. Deras frivilliga intresse att delta i fallstudien kan eventuellt återspegla en önskan om att deras medverkan i en forskningsinsats bidrar till att kunskaper om inkluderande undervisning fördjupas.

Den insamlade empirin ger en stor mängd datamaterial för kategorisering och tematisering genom enkätsvaren, skriftliga dokumenterade lektionsplaneringar och inspelade diskussioner i lärarteam. Sammantalet ger både den kvantitativa och den kvalitativa metoden en möjlighet att analysera lärarnas uppfattning ur olika dimensioner. Detta kan i sin tur skapa mer säkra förutsättningar för att uppnå studiens övergripande syfte att tillföra kunskap om lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete ur ett inkluderande perspektiv.

### **10.3 Framtida studier**

Studiens resultat förstärker bilden av dilemmat beträffande lärarnas förutsättningar att inkludera samtliga elever i lektionsarbetet, vilket delvis handlar om motsättningarna i att samtidigt gynna både den enskilde eleven och hela klassen (som kollektiv) i lika hög grad (Egelund, Haug, & Persson, 2006). Det är först och främst när alla elever i klassrummet ges möjligheter att delta i meningsfulla aktiviteter, för utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande, som undervisningen kan betraktas som inkluderande (Farrell, 204; Haug, 2012).

Lärares tilltro till sin ämneskompetens kan innebära att läraren känner sig kapabel att undervisa samtliga elever, oavsett deras förutsättningar (Thomas & Loxley, 2001). Den centrala uppgiften för lärarna är därför att utforma skolämnenas innehåll på ett sätt som möjliggör samtliga elevers måluppfyllelse (Persson, 2008; Tetler,

2012,). Framtida studier som fokuserar på lärares planeringsarbete kring den ämnesdidaktiska undervisningen, utifrån ett inkluderande perspektiv, torde vara av angeläget intresse för praxis.

Komplexiteten kring problematiken kan inte endast betraktas utifrån enskilda lärares ansvarsområde. En kollegial samverkan angående inkluderingsfrågor underlättar lärarnas krävande uppgift att exempelvis differentiera undervisningen som bärande pedagogisk princip. Samarbetet i arbetslaget och med kollegor, kring allmändidaktiska och ämnesdidaktiska kunskaper, inriktade på att differentiera undervisningen i en inkluderande lärmiljö är således av intresse vid framtida studier. Av intresse kan även vara att studera inkluderingsproblematiken utifrån en skolpolitisk och en skoledningsnivå, där lärarnas uppfattning om inkluderande undervisning fyller en avgörande roll i implementeringen av den inkluderande verksamheten.

Även studier som i detalj analyserar ämneslärares varierande didaktiska arbetsformer, i de teoretiska och praktiskt estetiska skolämnena, kan genom en kartläggning bidra till en ökad förståelse för inkluderings komplexitet. Intressant i sammanhanget är således frågeställningar som diskuterar eventuella skillnader och/eller likheter mellan skolämnenas egenskaper och potential att inkludera samtliga elever i lektionsarbetet.

Slutligen kan studier kring innovativa idéer om lektionsplanering och lektionsarbete, vilka bidrar till lärares förutsättningar att inkludera samtliga elever i undervisningen, uppmuntra lärarna att skapa kreativa och effektiva inkluderande lärmiljöer.

# ENGLISH SUMMARY

## *Introduction and background*

This thesis is part of a research and school improvement program dealing with inclusive learning environments for students in the compulsory school. The program in question was a joint national project in collaboration between Malmö University and Ifous (innovation, research and development in schools and pre-schools). Twelve municipalities and 31 schools are involved with actors on all levels including principal administrative officers on municipality level, school leaders on local level, and teachers and students on classroom level.

The present study has a focus on teachers' perceptions of inclusive learning environments in relation to all students' participation in the classroom. Inclusion is a current area of interest in school as in society at large and might be conducive to students' goal attainment concerning the content of curriculum (Persson & Persson, 2011, 2012; Skolverket, 2016). The concept of inclusion contains several understandings and meanings. In the study, the concept is interpreted in a teaching context where the frame of reference for inclusion is a terminological understanding, a pedagogical change in outlook, and a pragmatic reply in teaching.

The complexity of the concept of inclusion demands efforts on different levels of responsibility, and teachers' perceptions are regarded as crucial. The empirical data in the study are thus focussing teachers' understanding of inclusive education related to lesson planning and teaching. The understanding of the concept of inclusion in the study takes a perspective that requires a classroom climate where all students have the right to participate and engage socially as well as knowledge wise (Haug, 2012; Farrell, 2004).

### *Aim and research questions*

The aim of the study is to contribute with knowledge concerning teachers' conceptions about lesson planning and teaching from a student participatory perspective. Focus is on teachers' perceptions of the multifaceted work of teaching in heterogeneous classes where the students' diverse abilities bring different challenges. The following research questions are highlighted:

- How do teachers, whose schools take part in a national program on inclusive learning environments, perceive the prerequisites for implementing inclusive teaching?
- How do nine teachers in a case study perceive and relate to lesson planning and teaching with the intention to include all students in the classroom?

Conceptions is in the study understood from an everyday meaning and synonymous to point of view or opinion and is not applied as in the phenomenographic research approach where it has a central position (Uljen, 1989). To relate is here referring both to teachers' perceptions and to what these could mean in relation to pedagogical action in the teaching context. The concepts of lesson planning and lesson work is in the study used for the teachers' preparatory work before the lessons as well as their work when teaching.

The first research question is answered in a mapping survey. To answer the second research question, a case study is conducted to get a deeper understanding of the teachers' conceptions of lesson planning and teaching in relation to pedagogical actions, which strive to include all students in the classroom.

### *Theoretical frame of reference*

The theoretical framing of the study takes its point of departure in a pragmatic preunderstanding of teachers' conceptions of inclusive education in relation to their acting in lesson work.

The theoretical analysis of the aim of education by Biesta's (2011) three dimensions of teaching (qualification, socialisation, and subjectification); Uljen's (1997) model for analysing didactic action;

Hedegaard-Sørensen's approach on situated professionalism (2013) and Tomlinson's (2014) perspective on differentiation of teaching contribute to the analysis of the complex context in the field of inclusive education.

### *Method*

The thesis contains two empirical investigations. Firstly, a quantitative methodological approach (Bryman, 2011; Creswell, 2014) was used in a web-based questionnaire directed to all teachers in grade 1-9 in compulsory schools taking part in the national research and development program "inclusive learning environment". The main purpose of the study is to map prerequisites for teachers to carry through inclusive education.

The second study has a qualitative research design with empirical data from a case study, employing a multiple case design (Yin, 2007; Merriam, 2006) where the informants were teachers from three schools. The starting point of the qualitative case study is taken in the results from the survey and data is collected as written lesson plans from nine teachers and complementary audio recordings of collegial discussions from an inclusive perspective by three teams of teachers who teach different subjects in year 6-9 in compulsory school.

### *Results/findings*

The most central findings from the survey study show that the majority of the teachers have a positive attitude to the idea of inclusive education. Mediating knowledge in the inclusive teaching context is regarded as important but also as a difficult task to carry through in the classroom. According to the analysis of the descriptive statistical result, the teachers conceive that they teach a large number of students in need of support. However, the interpretation of findings suggests that they might be alone in their work. The result also indicates that the teachers might need further pedagogical and/or special educational teaching support provided by the special educational

needs coordinator and collegial collaboration concerning students' prerequisites in order to include all students in the classroom.

In the case study as well, the research question is answered by pointing out that the teachers have a positive attitude to inclusive teaching and mediation of knowledge is viewed as a central inclusive aspect. The teachers show an interest in gaining further knowledge about inclusive education by their striving to plan and implement inclusive lessons in their classrooms. However, they experience a dilemma balancing their teaching between single students' needs and the interest of the class as a whole. They express worries about not being sufficient in seeing to the needs of all students. Differentiating content of curriculum, teaching and instruction, while taking into consideration the different capabilities of all students are considered as important aspects when teaching with a student participatory perspective.

The complexity of teaching in general and inclusive education in particular implies an answer to the research question with many aspects. The findings in the case study are discerned as three themes; A) a balancing in knowledge mediation, B) a navigation among the varieties of students' prerequisites, and C) a preparedness in lesson work. Finally, collegial collaboration, before, during, and after the lesson, is regarded as a valuable part of the inclusive didactic lesson planning and lesson work.

### *Discussion*

Preserving the fellowship of knowledge mediation in lesson planning and during lesson work seems to be a difficult task for the teachers. The three themes emerging in the qualitative case study are reflecting the complex situation of teachers' everyday schoolwork when implementing inclusive strategies. The big challenge for the teachers in the case study is understood as a navigation between the needs of the class as a whole and the needs of the individual student. In order to accomplish a successful inclusive teaching, the teachers need, according to the findings in this study, a combination of several strategies.

These strategies are e.g.

- a democratic understanding of the idea of inclusion
- a positive attitude towards inclusive teaching
- knowing how to differentiate the content of curriculum and teaching
- having access to collegial collaboration
- to acquire knowledge about special needs education
- implement lesson plans that take into account the diversity in students' learning
- access to didactic tools to cater for the students' needs
- sufficient time for communicating with individual students

The teachers' conceptions of inclusion in relation to the everyday school practice might, in the study be interpreted as students' democratic right to learning in fellowship from the perspective of their different ways of learning. Such conceptions influence the didactic choices that the teachers in the case study make by, e.g. differentiating teaching and giving the students access to a variety of learning material and media. Among other things, the teachers explain that the knowledge processes in lesson work should always end by bringing to the fore what all students have learned individually and together. The teachers choose lesson tasks that have a low entering threshold but at the same time a rich content, a task which can be solved in different ways by e.g. writing, drawing, or configured in elaborative and creative ways of expression.

Inclusion is thus in this study interpreted from an overall democratic perspective on students' rights to mainstream education. The main findings contribute to an attempt to gain further understanding of the implementation of inclusive education through a deepening holistic picture of teachers' conceptions about inclusive education.

Innovative lesson planning and lesson work, which strives for all students' participation in learning and doing something meaningful in lesson tasks, taking into consideration the prerequisites of the class as well as individual students, contribute to an inclusive education.



# REFERENSER

- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Malmö: Liber AB.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Allodi, Mara W. (2010). Vad gör skolan för utsatta barn? I SOU 2010:64. *Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Kelly M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Armstrong Ann Cheryl; Armstrong, Derrick & Spandagou, Ilektra (2013). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Armstrong, David (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745.
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla – Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences, 28). Malmö: Malmö högskola.
- Assarson, Inger; Andreasson, Ingela & Ohlsson, Lisbeth (2015). Värdegrund och specialpedagogik. *Föreningen svensk undervisningshistoria*. Hämtad 2015-03-30 från <http://undervisningshistoria.se/vardegrund-och-specialpedagogik/>
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2004). Promoting inclusive education: a review of literature on teachers' attitudes towards integration and inclusion. In L. Poulson & M. Wallace (Ed.), *Learning to read critically in teaching and learning* (p. 201-222). London: SAGE Publications.

- Barmark, Mimmi (2009). Faktoranalys. I G. Djurfeldt & M. Barmark, *Statistik verktygslåda 2: multivariat analys* (s. 69-103). Lund: Studentlitteratur AB.
- Barow, Thomas (2013). Mångfald, differentiering, inkludering – en introduktion. I T. Barow (Red.), *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning* (s. 17-27). Lund: Studentlitteratur.
- Beyer, Hugo Otto (2006). Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. *Ensaio Pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, Gert (2007). “Don’t count me in”. Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, 27, 18-31.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2015a). *What really matters in education?* VIA University College. Hämtad 2016-05-01 från <https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc#t=18.2391287>
- Biesta, Gert (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, Gert (2015c). The purpose of education according to Gert Biesta’s domains of purpose. Hämtad 2015-11-15 från <http://www.atcoam.com/my-mind-lab-journey/the-purpose-of-education-according-to-gert-biestas-domains-of-purpose>
- Black-Hawking, Kristine (2010). The framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research Methods in Education*, 33(1), 21-40.
- Booth, Thomas & Ainscow, Mel (2003). *Inklusion – handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Boyle, Christopher, Scriven, Brooke Durning, Sara & Downes, Carissa (2011a). Facilitating the learning of all students: the ‘professional positive’ of inclusive practice in Australian primary school. *Support for Learning*, 26(2), 72 – 78.
- Boyle, Christopher, Topping, Keith, Jindal-Snape, Divya & Norwich, Brahm (2011b). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33 (2) 167-184.

- Boyle, Christopher, Topping, Keith & Jindal-Snape, Divya (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 527-542.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carlgren, Ingrid (2004). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 14-20). Lärarförbundet.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos AB.
- Carrington, Suzanne (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Causton-Theoharis, Julie N., Theoharis George T. & Trezek, Bervely J. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399.
- Chadderton, Charlotte & Torrance, Harry (2011). Case Study. In B. Somekh & C. Lewin (Ed.), *Theory and Methods in Social Research* (p. 53-60). London: SAGE Publications Ltd.
- Clough, Peter (2002). Section 1. Routes to inclusion. In P. Clough & J. Corbett, *Theories of Inclusive Education* (s. 3-33). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber AB.
- Corbett, Jenny (2002). Linking theory with practice. In P. Clough & J. Corbett, (Ed.), *Theories of inclusive Education. A Students' Guide* (p. 143-169). London: SAGE Publications Company.
- Creswell, John.W. (2003). *Research Design – Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, John.W. (2014). *Research Design – Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- De Boer, Anke, Pijl, Jan Sip & Minnaert, Alexander (2011). Regular primary teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dewey, John (2008). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Urval, inledning och kommentarer av Sven Hartman, Ulf P Lundgren och Ros Mari Hartman. Stockholm: Natur och Kultur.

- Djurfeldt, Göran, Larsson, Rolf & Sjärnheden, Ola (2013). *Statistisk verktygs-låda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, Niels, Haug, Peder & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Egidius, Henry (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykiatri*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Annika (2012). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Lärarutbildning för inkluderande undervisning. Kompetensprofil för lärare*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Farrell, Michael (2001). *Standards and Special Educational Needs. The importance of standards of pupil achievements*. New York: Continuum
- Farrell, Peter (2004). School Psychologist: Making Inklusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(5), 5-19.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Ferguson, Dianne L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Field, Andy (2009). *Discovering Statistic using SPSS (and sex, drugs and rock'n'roll)*. London: SAGE.
- Florian, Lani & Black-Hawkins, Kristine (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 881-828.
- Florian, Lani (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Flyvbjerg, Bent (2003/04). Fem missförstånd om fallstudieforskning. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 106(3), 185-206.
- Follette Story, Molly (1998). Maximizing usability: The principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10(1), 4-12.
- Forlin, Chris; Hattie, John; Douglas, Graham (1996). Inclusion: is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual & Development Disability*, 21(3), 199-217.
- Frelin, Anneli (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning och Demokrati*, 22(1), 7-27.
- Gunnþórsdóttir, Hermina & Bjarnason, Dóra (2014). Conflict in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 491-504.

- Hammond, Helen & Lawrence, Ingalls (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in The Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapssamhället – I osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven (2003). Läraren från Oil City – inför det nyväckta intresset för John Dewey. I S. Hartman, K. Roth & N. Rönnström *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle* (s. 7-31). Stockholm Library of Curriculum Studies 12. Stockholm: HLS Förlag.
- Hartman, Sven; Roth, Klas & Rönnström, Niclas (2003). *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm Library of Curriculum Studies 12. Stockholm: HLS Förlag.
- Hattie, John (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Haug, Peder (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 85-94). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Hedegaard - Sørensen, Lotte (2013). *Inkluderende specialpædagogik. Procesdaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Hedegaard - Sørensen, Lotte & Penthin Grumløse, Sine (2016). *Lærrefaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis*. Samfundslitteratur.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitative och kvantitative metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Horne Phyllis E. & Timmons, Vivianne (2009). Making it work: teacher' perspectives of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Ifous (2015a). *Att forma skolan efter eleverna. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:1 Styrgruppens rapport*. Stockholm: Ifous.  
<http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-1-slutversion-förwebb.pdf>
- Ifous (2015b). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:2 Forskarnas rapport*. Stockholm: Ifous.

<http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf>

- Jerlinder, Kajsa, Danermark, Berth & Gill, Peter (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Karlsudd, Peter (2012). Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering? I T. Barow & D. Östlund (Red), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 175-184). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Leatherman, Jane M. & Niemeyer, Judith A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Leo, Elisabeth & Barton, Len (2006). Inclusion, diversity and leadership: perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(2), 167-80.
- Linton, Ann-Charlotte (2015). *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome* (Doctoral thesis, Linköping Studies in Arts and Science, 656). Linköping: Linköping University.
- Lärarnas Riksförbund (2014). *Läraryboken 2014/15. Läroplaner, skollagen, policydokument*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- MacFarlane, Kate & Woolfson, Lisa Marks (2013). Teachers' attitudes and behaviour towards the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- May, Tim (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- McGhie - Richmond, Donna & Sung, Andrew N. (2013). Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- Merriam, Sharan B. (2006). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mertler, Craig A. (2003). Patterns of Response and Nonresponse from Teachers to Traditional Web Surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8, 1-9.
- Mino, Jack J. (2004). Planning for Inclusion: Using Universal Instructional Design to Create a Learner-Centered Community College Classroom. *Equity & Excellence in Education*, 37, 154-160.

- Mitchel, David (2015). *Inkludering i skolan. Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Moen, Torill (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75.
- Muijs, Daniel (2011). *Doing Quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Nilholm, Claes (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, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Michael, Tiftikçi, Neriman, Wendt, Rikke Eline & Østergaard, Susan (2008). *Teachers’ competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research. University of Aarhus.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them to Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris,  
<http://dx.doi.org/10.1787/978926420246-en>.
- Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, Elisabeth & Persson, Bengt (2011). Inkludering för måluppfyllelse ur ett elevperspektiv, *PAIDEIA*, 2, 49-58.
- Prismas Engelska Ordbok (2004). Gjövik: Norstedts Ordbok.
- Rosenqvist, Jerry (2001). “The big challenge”. About being a deviant resource. *Special Needs Education Journal*, 6(1), 129-138.
- Sandström, Margareta (2014). Inledning. I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Segall, Matthew J. & Campbell Jonathan M. (2012). Factors relating to education professionals’ classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skidmore, David (2004). *Inclusion – the dynamic of school development*. Berkshire: Open University Press.

- Skolinspektionen (2011). *Olika elever – samma undervisning. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2010*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Inkludering går att förena med hög måluppfyllelse*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2016-10-07 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/strukturella-faktorer/inkludering-maluppfyllelse-1.180171#>
- Sköldberg, Mats (1991). *Reformer på vridscen. Organisationsförändringar i kommun och landsting*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Sousa, Clarilza (2011). The teacher's work. In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Ed.), *Education, Professionalization and Social Representations* (p.68-74). New York: Routledge.
- Spooner, Fred, Baker, Joshua N., Harris, Amber A., Ahlgrim-Delzell, & Browder, Diane M. (2007). *Remedial and Special Education, 28(2)*, 108-116.
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk Filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sutton, Carole (2013). Surveyundersökningar – design och analys. I T. May *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (1996). *Salamancadeklarationen*. Svenska Uneskorådet skriftserie.
- Svenska Uneskorådet & Specialpedagogiska institutet (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Tetler, Susan (2012). Undervisningsdifferentiering. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 213 - 221). Högskolan Kristianstad.

- Tetler, Susan (2015a). Inklusion og undervisningsdifferentiering – Baggrund og perspektiver. I E. Skibsted, H. Bundgaard Svendsen, K. Østergaard, S. Langager (Red.), *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Tetler, Susan (2015b). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. I K.B. Petersen (Red.), *Perspektiver på inklusion. Cursiv nr 17*. København: DPU Aarhus Universitet.
- Tetler, Susan (2015c). Avslutande reflektioner och framtidsperspektiv. I S. Tetler (Red.), *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:2 Forskarnas rapport*. Stockholm: Ifous.  
<http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf>
- Tetler, Susan, (2015d). Inklusion og undervisningsdifferentiering – baggrund og perspektiver. I E. Skibsted, H.B. Svendsen, K. Østergaard & S. Langager (Red.), *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Theoharis, George & Causton-Theoharis, Julie (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: revising lesson-planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 743-761.
- The Oxford Guide to the English Language (1987). Oxford University Press. Oxford: Guild Publishing.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, Gary & Vaughan, Mark (2004). *Inclusive Education. Readings and Reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katharina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö högskola.
- Tomlinson, Carol Ann, Brimijoin, Kay & Narvaez, Lane (2008). *The differentiated school. Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, Carol Ann (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Pearson Education Inc.
- Tufte, Per Arne (2011). Kvantitativ metod. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Många möjliga metoder* (s. 71-100). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning och uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Uljens, Michael (1993). *Den pedagogiska flugan – en analysmodell för didaktiskt handlande*. Uppsala: Sociologiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Uljens, Michael (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s.166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2009). *Critical School Didaktik – A theory and its features*. Åbo Akademi University. Hämtad 2016, februari från.  
[http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/Uljens - Critical School Didactics - A theory and its features, 1.11 2009%20.pdf](http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/Uljens_-_Critical_School_Didactics_-_A_theory_and_its_features_1.11_2009%20.pdf)
- UNICEF (2008). *Handbok om Barnkonventionen*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Van De Putte, Inge & De Schauwer, Elisabeth (2015). "Becoming a Different Teacher..." Teachers' Perspective on Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 245-264.
- Van Reusen, Anthony K., Shoho, Alan R. & Barker, Kimberly, S. (Dec 2000/Jan 2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernersson, Inga (2011). Individ och gruppen i samhällets uppdrag till läraren. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, E. M. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson & R. Vikström. *Konsten att navigera mellan individ och grupp – lärares uppdrag i skola, förskola och fritidshem* (s. 25-43). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Wu, Echo H. (2013). The path leading to differentiation: an interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24(2), 125-133.
- Yin, Robert K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Young, Kathryn & Luttenegger, Kathleen (2014). Planning "Lessons for Everybody" In Secondary Classrooms. *American Secondary Education*, 43(1) Fall 2014.

# BILAGA 1: FOU-PROGRAMMET

## SYFTE

Syftet med FoU-programmet är att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer, öka kunskaperna på både skol- och huvudmannanivå samt genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkludering och inkluderande lärmiljöer. Vår grundsyn är att inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt.

## MÅL OCH EFFEKTER

Den övergripande målsättningen är att på alla nivåer utveckla såväl kunskap och förhållningssätt som arbetsmetoder och system för att åstadkomma inkluderande lärmiljöer för alla elever.

Programmet har specifika mål på två nivåer:

- Resultatmål – det som projektet konkret ska resultera i
- Effektmål – vilka effekter projektet förväntas få övergripande och på längre sikt.

## RESULTATMÅL

1. ökad kunskap om inkludering hos alla deltagare
2. stöd för skolhuvudmän i att skapa system som understödjer inkluderande lärmiljöer,
3. stöd för skolledningar i att skapa organisatoriska förutsättningar för inkluderande lärmiljöer på skolan
4. stöd för lärare i att skapa en inkluderande lärmiljö i klassrummet genom utökad kunskap såväl praktiskt som teoretiskt

5. forskningsresultat tas tillvara i praktiken på såväl klassrumsnivå som lednings- och systemnivå
6. lyckade praktiska exempel och erfarenheter får spridning
7. etablering av lokala koordinater i de medverkande kommunerna, för att stödja det lokala och regionala arbetet, samt för att säkra en långsiktig hållbarhet och fortsatt utveckling av inkluderande lärmiljöer även efter projektets slutförande
8. spridning av resultat och erfarenheter till kommuner som inte deltar i projektet

## EFFEKT MÅL

1. medverkande skolor och huvudmän har utvecklat sin kunskap om inkluderande lärmiljöer.
2. alla elever utvecklas så långt som möjligt.
3. alla elever känner delaktighet i skolans sammanhang.
4. alla elever tror på sig själva och sin lärkapacitet.
5. en kultur skapats där man håller sig à jour med aktuell forskning och tillämpar kollegialt lärande både internt på arbetsplatsen och mellan skolor.

Indikatorer på god lärmiljö för alla elever kan till exempel vara:

- ökad måluppfyllelse för alla elever
- förbättrade resultat
- ökad närvaro
- upplevelse av delaktighet

## MÅLGRUPPER

Det finns tre direkta målgrupper som aktiviteterna i FoU-programmet riktas mot:

- Lärarna
- Rektorer
- Skolans kommunala huvudmän

Eleverna är den slutliga målgruppen genom de effekter som programmet förväntas ge.

## AVGRÄNSNINGAR

FoU-programmet handlar om att skapa inkluderande lärmiljöer som tillvaratar eleverns olikheter. Det rör på så sätt alla elever, oberoende av funktionsnedsättningar, s.k. särskilda behov eller andra faktorer som kan påverka lärandesituationen (Att forma skolan efter eleverna. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:1 – Styrgruppens rapport, sid. 85. Stockholm: Ifous rapportserie 2015:1).

## BILAGA 2: MISSIVBREV

Till rektorer i \_\_\_\_\_kommun

En undersökning som är inriktad till samtliga undervisande lärare vid grundskolor knutna till FoU – programmet ”Inkluderande lärmiljöer” inleds i början av oktober.

Undersökningens datainsamling består av en webbaserad enkät som kommer att sändas i länkform till alla lärare tillhörande din skolläring. I enkäten relateras inkludering till frågeområden beträffande ämnesundervisning, planering, bedömning, specialpedagogik och särskilda insatser. Den preliminära intentionen är att kartlägga lärares uppfattningar om deras förutsättningar för genomförande av en inkluderande undervisning.

**Det är viktigt att du meddelar hur många grundskollärare, specialpedagoger och speciallärare som undervisar i årskurs 1-9 på den skola som du har ledningsansvar för. Tacksam för svar till nedanstående mailadress senast den 24 september.**

Vidare information meddelas i samband med utskicket av den webbaserade enkäten. Kontakta gärna undertecknad ifall du undrar över något.

Med vänlig hälsning

Elaine Kotte  
Doktorand i pedagogik  
Malmö Högskola  
Fakulteten för lärande och samhälle  
[elaine.kotte@mah.se](mailto:elaine.kotte@mah.se)  
Tel. 040 6658091

## Missivbrev 2

Till \_\_\_\_\_skolans rektor/kontaktperson och lärare.

Härmed bifogas nedanstående länk till en webbaserad enkät om inkluderande undervisning i grundskolan riktad till \_\_\_\_\_ pedagoger på \_\_\_\_\_ skolan.

### *Information till rektor:*

- Vänligen vidarebefordrar detta mail till skolans lärare.
- Länken ska endast aktiveras av undervisande pedagoger (totalt \_\_\_\_\_personer).

### *Information till grundskollärare, speciallärare och specialpedagoger:*

- Aktivera länken genom att peka på den med musknappen.
- Vidare information om enkätens studie kan läsas på enkätens inledning
- **Webbenkäten ska svaras vid ett tillfälle.** Samma person kan endast aktivera länken en gång. Det är inte heller möjligt att spara länken när den väl är aktiverad.
- **Det tar cirka 15 minuter att besvara enkäten.**
- **Svaren ska vara inkomna senast den 21 oktober.**

### **Länk:**

Tack på förhand!  
Elaine Kotte  
Doktorand i pedagogik  
Malmö högskola

### *Påminnelsebrev*

Till rektor/kontaktperson

Vänligen vidarebefordra detta mail till skolans lärare (totalt .....personer) som tidigare fått länken till en webbaserad enkät om inkluderande undervisning i grundskolan.

Hej!

Till er som ännu inte hunnit besvara webbenkäten.

Med detta mail vill jag påminna er om att måndagen den 21/10 är sista dagen för att kunna besvara den webbaserade enkäten om inkluderande undervisning i grundskolan.

Ni har tidigare fått ett mail med information och länk till enkäten genom skolans rektor/kontaktperson.

Din medverkan är frivillig men jag hoppas att du vill ta dig tid och bidra till undersökningen genom att besvara enkäten. Dina svar är av stor betydelse.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning  
Elaine Kotte  
Doktorand i pedagogik  
Malmö högskola

# BILAGA 3: ENKÄT

## Enkät om inkluderande undervisning i grundskolan

### BAKGRUND

Enkäten är riktad till samtliga undervisande lärare vid grundskolor knutna till det treåriga FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer". Tolv kommuner deltar i programmets skolutvecklingsprojekt och din skola är en av de 33 medverkande skolorna.

Begreppet inkludering kan ges olika betydelse i olika sammanhang. Denna enkät utgår bl.a. ifrån att inkluderingsbegreppet förutsätter gemenskap i klassrummet, elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande.

### SYFTE OCH ENKÄT

Det preliminära syftet med denna delstudie är att kartlägga lärares uppfattningar om förutsättningar för genomförande av en inkluderande undervisning.

I enkäten relateras inkludering till frågeområden beträffande ämnesundervisning, planering, bedömning, specialpedagogik och särskilda insatser. Besvara frågorna genom att markera det alternativ som bäst överensstämmer med din inställning.

**Det tar cirka 15 minuter att besvara webbenkäten. Enkäten besvaras vid ett tillfälle och kan inte avbrytas när länken är aktiverad. Tryck på "klar" för sändning. Senast den 21 oktober ska svaren vara inkomna.**

Dina svar behandlas anonymt. Endast personal på Malmö högskola med anknytning till FoU-programmets forskningsprojekt kommer att kunna ta del av enkätsvaren. Resultatet redovisas enbart gemensamt på skol- och kommunnivå.

### DINA SVAR ÄR VIKTIGA

Din medverkan är frivillig men jag hoppas att du vill ta dig tid och bidra till undersökningen genom att besvara enkäten. Dina svar är av stor betydelse. Enkätresultatet är bland annat planerat att bearbetas och analyseras i en doktorsavhandling, höstterminen 2016. Dessförinnan kommer resultatet av denna delstudie även få betydelse för innehållet i fortsatta fördjupande studier av lärarperspektivet.

Tack på förhand för din medverkan!

Med vänlig hälsning

Elaine Kotte  
Doktorand i pedagogik  
Malmö högskola  
Fakulteten för lärande och samhälle  
elaine.kotte@mah.se

### ÄMNESUNDERVISNING

**1. Vilket ämne inom ditt kompetensområde kommer du främst att ha i åtanke när du svarar på frågorna i denna enkät? Markera ett alternativ.**

- Svenska
- Svenska som andra språk
- Matematik
- Engelska
- Bild
- Musik
- Biologi
- Fysik
- Kemi
- Geografi
- Historia
- Religionkunskap
- Samhällskunskap
- Teknik
- Slöjd
- Idrott och hälsa
- Hem- och konsumentkunskap
- Moderna språk
- Modersmål
- Specialpedagogik

**Här följer ett antal frågor/påståenden. Markera det alternativ som bäst överensstämmer med din uppfattning.**

**2. Vilken av nedanstående påståenden ger den bästa beskrivningen av en inkluderande ämnesundervisning?**

- När varje elev har utbyte av den vanliga ämnesundervisningen i klassrummet och deltar efter egna förutsättningar.
- När enskilda elever har utbyte av den vanliga ämnesundervisningen men även får stöd utanför klassrummet för att kunna tillgodogöra sig ämneskunskaperna.

**3. Vilken är din huvudsakliga inställning till en inkluderande undervisning i ditt ämne?**

- Mycket positiv
- Ganska positiv
- Varken positiv eller negativ
- Ganska negativ
- Mycket negativ

**4. Hur uppfattar du din ämneskompetens i förhållande till elevers olika behov?**

	Håller med	Håller delvis med	Tar delvis avstånd	Tar helt och hållet avstånd
Mina ämneskunskaper anpassas för att ta hänsyn till elevers olika förutsättningar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min ämneskompetens är tillräcklig för genomförande av en inkluderande klassrumsundervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## BEDÖMNING

5. När bedömer du vad varje elev har lärt sig i ditt ämne?

- Cirka en gång per vecka  
 Cirka en gång per månad

6. När ger du varje elev feedback beträffande elevens lärandeprocess i ditt ämne?

- Cirka en gång per vecka  
 Cirka en gång i månaden  
 Under utvecklingsamtal

7. Anpassar du din feedback efter elevers olika förutsättningar?

- Ja, absolut  
 Ja, kanske  
 Nej, troligtvis inte  
 Nej, absolut inte

## PLANERING

8. Hur ofta planerar och/eller diskuterar du lektioner tillsammans med...

	Aldrig	Någon gång per termin	Någon gång per vecka	Ofta, minst två gånger per vecka
specialpedagog?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ämneskollegor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arbetslag?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Hur uppfattar du att planeringsarbetet fungerar i relation till dina lektioner?

	Håller helt och hållet med	Håller delvis med	Tar delvis avstånd	Tar helt och hållet avstånd
Jag genomför mestadels lektionerna enligt lektionsplaneringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag oroar mig över att mina lektioner inte ska kunna genomföras enligt lektionsplaneringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Håller helt och hållet med	Håller delvis med	Tar delvis avstånd	Tar helt och hållet avstånd
Jag anpassar planeringen efter elevers skiftande förutsättningar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att en gemensam lektionsplanering för alla elever i klassen gynnar klassrumsundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## INKLUDERANDE UNDERVISNING

### 10. Vilken är din uppfattning om inkluderande undervisning?

Välj det alternativ som stämmer bäst överens med din inställning.

	1	2	3	4	
Engagerande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oengagerande
Viktigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oviktigt
Lätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Svårt
Rätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fel
Självklart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tveksamt
Intressant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ointressant
Bäst för eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Inte bäst för eleven
Lovande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Föga lovande

### 11. Rangordna följande aktiviteter efter hur du hämtar inspiration för att förhålla dig till en inkluderande undervisning. Placera det alternativ överst som du främst inspireras av.

Andras beprövade erfarenhet	
Forskningsrapporter	
Fortbildning	
Föreläsningar	
Kollegialt samarbete	
Kurser och konferenser	
Litteratur	
Pedagogisk/specialpedagogisk handledning	
Skolutvecklingsprojekt	

**12. Hur viktiga är följande strategier/åtgärder för att du ska kunna genomföra en inkluderande undervisning?**

Det är att...

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktigt	Helt oviktigt
skolans alla stödinsatser samordnas för att bättre kunna möta elevers olikheter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag tillsammans med mitt arbetslag arbetar för att finna lösningar när det blir problem med enskilda elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag planerar undervisningen utifrån elevers olikheter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
personal och skollledning är eniga om det bästa sättet att stötta elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag får specialpedagogisk handledning vid behov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag har kunskaper i specialpedagogiska perspektiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
specialpedagogen undervisar i klassrummet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
klassrumsundervisningen främjar allas gemenskap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
klassrumsundervisningen främjar allas deltagande.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
klassrumsundervisningen främjar allas medverkan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inkluderande undervisning främjar allas lärande.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag har goda förväntningar på alla elever oberoende av deras olika förutsättningar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jag ger feedback för alla elevers kunskapsutveckling, oavsett om de får specialundervisning eller ej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elever har tillgång till adekvata kompensatoriska hjälpmedel i klassrummet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Min inställning till inkluderande undervisning har under det senaste året...**

- förändrats i en positiv riktning.
- förändrats i en negativ riktning.
- inte förändrats.

**SPECIALPEDAGOGIK OCH SÄRSKILDA INSATSER**

**14. Vem ska ha det främsta ansvaret för att elever i behov av särskilt stöd tillgodogör sig ämneskunskaper för måluppfyllelse?**

- Specialpedagogen
- Ämnesläraren/klassläraren
- Hela arbetslaget
- Skolledningen

**15. I vilken grad inriktas specialpedagogiska insatser, för att utveckla nedanstående områden i klassrummet, på din skola?**

- I hög grad    I mindre grad    Inte alls
- Gemenskap

	I hög grad	I mindre grad	Inte alls
Elevers delaktighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevers medverkan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lärande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. I vilken grad är du förtrogen med...**

	I hög grad	I mindre grad	Inte alls
specialpedagogiska forskningsperspektiv?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
specialpedagogiska stödinsatser? (såsom anpassat/kompensatoriskt material)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
specialpedagogisk teoribildning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
specialpedagogisk praktik? (specialundervisning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17. Hur uppfattar du komplexiteten kring elever i behov av särskilt stöd i den klass som du undervisar mest i?**

- Hög  
 Låg  
 Varken hög eller låg  
 Vet inte

**18. Hur ofta diskuterar du särskilda insatser i undervisningen relaterat till elevers olika förutsättningar med...**

	Aldrig	Någon gång per termin	Någon gång per månad	Någon gång per vecka	Ofta, minst två gånger per vecka
specialpedagogen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arbetslaget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollegor med samma/liknande kompetens som du själv har?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19. Minskar du aktivt antalet tillfällen då enskilda elever får undervisning utanför klassrummet?**

- Aldrig  
 Ofta  
 Ibland

**BAKGRUNSDATA**

**20. Jag är**

- kvinna  
 man

**21. I vilken kommun arbetar du i?**

- Borlänge     Linköping  
 Botkyrka     Mullsjö  
 Göteborg     Stockholm  
 Helsingborg     Sävsjö  
 Höör     Tyresö  
 Landskrona     Åstorp

**22. Deltar du i FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" genom att du även deltar i programmets nationella skolutvecklingsseminarier och/eller konferenser?**

- Ja  
 Nej

**23. Vilken eller vilka pedagogiska utbildningar har du? Markera ett eller flera alternativ.**

- Grundskollärare 1-3  
 Grundskollärare 1-7  
 Grundskollärare 4-9  
 Specialpedagog  
 Speciallärare  
 Modersmålslärare  
 Annat

**24. Hur länge har du erfarenhet av att undervisa?**

- 0-1  
 1-5  
 6-10  
 11-20  
 mer än 20 år

**25. Får jag kontakta dig om jag skulle behöva kompletterande uppgifter?**

- Ja  
 Nej

**26. Om du svarar ja på fråga 25 var vänlig ange hur jag når dig.**

**27. Om det är något annat som du vill delge beträffande inkluderande undervisning, får du gärna skriva det här.**

Tack för din medverkan!  
Elaine Kotte  
Doktorand i pedagogik  
Malmö Högskola  
elaine.kotte@mah.se

## BILAGA 4: FAKTORANALYS

Tabell 2. Faktorerna i faktoranalysen

Variabel + (Nummer på fråga)	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor
	1	2	3	4	5
jag får specialpedagogisk handledning (12:5)	0,847				
skolans alla stödinsatser samordnas (12:1)	0,846				
jag planerar undervisning utifrån elevers olikheter (12:3)	0,840				
jag har goda förväntningar på alla elever (12:12)	0,835				
personal och skolledning är eniga (12:4)	0,821				
inkluderande undervisning främjar allas lärande (12:11)	0,804				
klassrumsundervisningen främjar allas gemenskap (12:8)	0,803				
jag och arbetslaget finner lösningar (12:2)	0,801				
klassrumsundervisningen främjar allas deltagande (12:9)	0,788				
klassrumsundervisningen främjar allas medverkan (12:10)	0,766				
jag ger feedback för alla elever kunskapsutveckling (12:13)	0,645				
specialpedagogen undervisar i klassrummet (12:7)	0,644				
elever har tillgång till kompensatoriska hjälpmedel (12:14)	0,626				
jag har kunskaper i specialpedagogiska perspektiv (12:6)	0,527				
förändrad inställning till inkluderande undervisning (13)	0,427				
Forskningsrapporter (11:6)		0,988			
Fortbildning (11:3)		0,972			
andras beprövade erfarenheter (11:2)		0,969			
pedagogisk/specialpedagogisk handledning (11:4)		0,958			
Skolutvecklingsprojekt (11:9)		0,949			
Litteratur (11:8)		0,934			
kurser och konferenser (11:7)		0,930			
kollegialt samarbete (11:1)		0,835			
Föreläsningar (11:5)		0,792			
intressant – ointressant (10:6)			0,888		
självlkärt – tveksamt (10:5)			0,874		

lätt- svårt (10:3)			0,871		
rätt – fel (10:4)			0,852		
bäst för eleven - inte bäst för eleven (10:7)			0,784		
lovande - föga lovande (10:8)			0,784		
viktig – oviktig (10:2)			0,669		
engagerande – oengagerande (10:1)			0,663		
specialpedagogiska insatser för delaktighet i klassrummet (15:2)				0,844	
specialpedagogiska insatser för medverkan i klassrummet (15:3)				0,831	
specialpedagogiska insatser för gemenskap i klassrummet (15:1)				0,791	
specialpedagogiska insatser för lärande i klassrummet (15:4)				0,784	
lärares kännedom om specialpedagogiska insatser (16:2)				0,710	
lärares kännedom om specialpedagogiska forskningsperspektiv (16:1)				0,699	
diskutera insatser med specialpedagogen (18:1)				0,663	
lärares kännedom om specialpedagogisk teori- bildning (16:3)				0,632	
lärares kännedom om specialpedagogisk praktik (16:4)				0,622	
diskutera insatser med kollegor som har samma kompetens (18:3)				0,599	
diskutera insatser med arbetslaget (18:2)				0,509	
uppfattning om behov av särskilt stöd (17)				0,467	
feedback efter elevers förutsättningar (7)					0,791
lektion enligt lektionsplanering (9:1)					0,782
oro för lektioner ej enligt planering (9:2)					0,733
feedback till elev - hur ofta (6)					0,634
planera med elev (8:4)					0,633
gemensam planering för alla elever (9:4)					0,603
inställning till inkluderande undervisning (3)					0,591
planera med arbetslag (8:3)					0,569
planering efter elevers förutsättningar (9:3)					0,550
planera med specialpedagog (8:1)					0,522
beskrivning av inkluderande ämnesundervisning (2)					0,493
Elevbedömning (5)					0,493
planera med ämneskollegor (8:2)					0,452

Tabellen visar faktor 1 – 5 med sina respektive ”grupperingar” av variablernas inbördes laddningar. Varje faktors variabler visar ett gemensamt tema: 1. Strategier och åtgärder, 2. Aktiviteter som inspirerar, 3. Lärares uppfattning, 4. Specialpedagogik, 5. Planering och bedömning.

## BILAGA 5: SVARSFREKVENNS

Tabell 4. Skolornas svarsfrekvens

Skola	Mottagare	Svarande	Svarsfrekvens
1	35	29	82,9%
2	7	6	85,7%
3	19	13	68,4%
4	15	5	33,3%
5	23	18	78,3%
6	12	10	83,3%
7	14	9	64,3%
8	25	21	84 %
9	5	3	60 %
10	20	11	55 %
11	0	0	0 %
12	37	20	54,1%
13	15	6	40 %
14	15	6	40 %
15	24	14	58,3%
16	17	15	88,2%
17	13	13	100 %
18	10	8	80 %
19	2	0	0 %
20	19	13	68,4%
21	12	5	41,7%
22	9	7	77,8%
23	29	23	79,3%
24	13	7	53,8%
25	20	13	65 %
26	29	19	65,5%
27	18	13	72,2%

28	14	9	64,3%
29	60	29	48,3%
30	27	16	59,3%
31	31	23	74,2%
32	21	17	81 %
33	22	16	72,7%
Totalt	632	417	66 %



## **Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education**

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*  
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembygdskunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige. I*. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède. II*. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

## Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

## Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknypningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärodbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.

## Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)



ISBN 978-91-7104-783-0 (tryck)

ISBN 978-91-7104-784-7 (pdf)

ISSN 1651-4513

**MALMÖ HÖGSKOLA**  
**205 06 MALMÖ, SWEDEN**  
**WWW.MAH.SE**