



Institution: Lärande och Samhälle

Specialpedagogers uppfattningar om inkluderande undervisning för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Special educators' perceptions of inclusive teaching for students with
neuropsychiatric disabilities

Marcus Krook

Lisa Lancing Tillgren

Specialpedagogprogrammet 90 HP

Självständigt arbete, 15 HP

Datum för slutexamination: 13-01-2025

Examinator: Balli Lelinge

Handledare: Elaine Kotte

Förord

Detta examensarbete markerar avslutningen på en spännande och utmanande akademisk resa inom området specialpedagogik på Malmö universitet. Under det senaste året har vi fördjupat vår kunskap och förståelse för en inkluderande undervisningsmiljö och specialpedagogens roll i skolan. Vi är mycket tacksamma för det stöd och den vägledning vi har fått från vår handledare Elaine Kotte som under arbetets gång gett oss värdefulla förslag vilka har bidragit till att stärka kvaliteten på vår studie. Vi vill även rikta ett varmt tack till de specialpedagoger som generöst ställde upp på intervjuerna. Ert engagemang och era insiktsfulla berättelser har varit av avgörande betydelse för detta arbete och gett oss en djupare förståelse.

Lisa och Marcus

Abstract

Krook, Marcus & Lancing Tillgren, Lisa (2025). *Specialpedagogers uppfattningar om inkluderande undervisning för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Denna studie undersöker ett antal specialpedagogers perspektiv på inkludering av elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) i grundskolans lärmiljöer. Föreliggande studie vill bidra med kunskap om hur specialpedagoger uppfattar de möjligheter och hinder som finns avseende att skapa inkluderande lärmiljöer för elever med NPF. Studien inspirerades bland annat av Skolinspektionens rapporter (2023 a) där det framkommer att en majoritet av de undersökta skolorna hade behov av att utveckla sina lärmiljöer för att göra dem mer tillgängliga för elever med NPF. Analysarbetet i vår studie omfattar både ett relationellt och ett inkluderande perspektiv. Det relationella perspektivet fokuserar på interaktioner och relationer i skapandet av en inkluderande lärmiljö (Aspelin, 2013) och innehåller två teoretiska begrepp: "sam-varo" och "sam-verkan", där det förra begreppet belyser att ett personligt ömsesidigt möte innehåller ett element av oförutsägbarhet, att det medför en omedelbar delaktighet och närvaro utan mellanled, och det senare begreppet står för en koordinerad process som är förutsägbar, målinriktad och en medveten samordning av handlingar.

Det inkluderade perspektivet i vår studie har sin grund i Farrells (2004) modell för att förstå inkludering. Denna tar upp fyra aspekter: skolnärvaro bland eleverna, social acceptans i skolan, aktivt deltagande som fokuserar på elevens möjligheter och förmågor och slutligen kunskapsutveckling som handlar om elevers lärandeprocesser. Vi har använt en kvalitativ forskningsmetod där tio stycken intervjuer med specialpedagoger från olika delar av Sverige utgör den primära datainsamlingsmetoden. Materialet har kodats tematiskt med fokus på respondenternas erfarenheter och uppfattningar. Resultatet från studien talade sitt tydliga språk. I analysen framställs faktorer som gemenskap och samarbete både mellan lärare och specialpedagoger samt mellan elever och specialpedagoger/lärare. Ett relationellt förhållningssätt visar sig i en känsla av delaktighet hos elever som har en NPF-diagnos och är en stark faktor till att elever känner sig trygga i skolan. Tydliga anpassningar var något som respondenterna tog upp som en viktig komponent för elever med NPF-diagnos för att nå sina mål och få sina specifika behov tillfredsställda i klassrummet. Ovanstående resultat är

avgörande för att förbättra inkluderingen av elever med NPF enligt respondenternas utsagor. Respondenterna anser överlag att inkluderingsarbetet fungerar tillfredsställande på respektive skola, och det kollegiala samarbete ses som en central komponent för att utveckla framgångsrika lösningar tillsammans, dels pedagoger emellan men även mellan pedagog och elev. Samtidigt lyfter respondenterna fram att otillräckliga materiella resurser och även fysiska resurser, i form av en person som assisterar läraren i klassrummet, ses som ett hinder för att kunna optimera inkluderingen i klassrummet för elever med NPF-diagnos. Ett område som behöver utvecklas är kompetensutveckling inom arbetet med elever som har en NPF-diagnos: specialpedagogerna menar att i synnerhet lärare i deras arbetsteam på skolan känner att de inte vet hur de ska agera och bemöta eleverna. Även ledningsstödet är område som behöver ses över och förstärkas, menar respondenterna. Ett svagt ledningsstöd skapar ett hinder för att kunna implementera en effektiv inkludering för elever med en NPF-diagnos.

Nyckelord: Inkludering, lärmiljöer, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, specialpedagogik, relationellt perspektiv.

Innehållsförteckning

Inledning	6
Syfte och frågeställningar	7
Förtydligande av problemområdet	8
Specialpedagogik	9
Neuropsykiatriska funktions nedsättningar (NPF)	9
Tidigare forskning och litteraturgenomgång	10
Innehållsinkludering	10
Social inkludering	11
Placeringsinkludering	12
Gemenskapsinkludering	13
Dimensioner av inkludering	14
Teoretiska perspektiv	15
Det relationella perspektivet	15
Inkluderingsperspektivet	15
Hinder och möjligheter angående de valda teorierna	16
Metod	17
Induktiv metod	17
Kvalitativ forskningsmetod	17
Semistrukturerade intervjuer	18
Urval	19
Kodning av specialpedagoger och deras yrkeserfarenhet	20

Genomförande	20
Trovärdighet och tillförlitlighet	22
Analysmetod	23
Tematiska analys i föreliggande studie	23
Etiska överväganden	24
Resultat och analys	25
Diskussion	33
Resultatdiskussion	33
Inkluderingsdiskussion	35
Metoddiskussion	36
Specialpedagogiska implikationer	37
Vidare forskning	38
Referenser	39
Bilagor	42

Inledning

Inkluderande undervisning har länge varit en central fråga i skolans utveckling, och den anses vara grundläggande för att säkerställa alla elevers rätt till en likvärdig utbildning (Svenska FN-förbundet, 2017; Svenska Unescorådet, 2001). Att skapa en inkluderande miljö där alla elever får möjlighet att nå sin fulla potential kräver att skolan anpassar både den fysiska och psykosociala miljön samt utvecklar pedagogiska strategier som möter individens unika behov (Persson, 2019). Elever med NPF har på senare år blivit alltmer uppmärksammade inom utbildningssystemet. Avsaknaden av inkluderande undervisning och anpassade lärmiljöer för dessa elever kan leda till utanförskap, låg självkänsla och sämre skolresultat, vilket i förlängningen förstärker sociala ojämlikheter. Samtidigt visar forskning att rätt anpassningar kan främja både social inkludering och akademisk framgång för elever med NPF (Skolinspektionen, 2023). Inkludering handlar inte bara om att placera elever med särskilda behov i vanliga klassrum, utan även om att förstå och anpassa undervisningen till att varje elev kan delta på lika villkor. Enligt Leifler (2022) bygger inkluderande undervisning på en "lärandetriangel", vilket innebär att den sociala, pedagogiska och fysiska miljön är avgörande för att elever med NPF ska kunna delta och trivas i skolan. Trots detta saknas ofta resurser och tillräcklig kompetens för att implementera inkluderande metoder på ett framgångsrikt sätt, vilket gör inkludering till en utmaning för många skolor (Leifler, 2022). Skolinspektionen (2023) har konstaterat att det på många skolor saknas en gemensam strategi för att arbeta med inkludering, vilket ytterligare komplicerar arbetet för specialpedagoger och annan skolpersonal. En nyligen genomförd granskning av Skolinspektionen (2023a) visar att av 30 undersökta skolor behöver 22 av dem utveckla sina lärmiljöer för att göra dem mer tillgängliga för elever med NPF. Granskningen fokuserade på pedagogiska, sociala och fysiska miljöer och lyfte fram vikten av ett samordnat arbete mellan skolans olika yrkesroller, inklusive specialpedagoger och rektorer. Ytterligare en rapport (Skolinspektionen, 2023 b) pekar på kvalitetsbrister där 25 av de granskade skolorna skulle behöva öka sina satsningar på skolutveckling för att bättre stödja elever med NPF-diagnoser. Det saknas ett övergripande stöd för lågstadielärare att anpassa undervisningen till elevernas varierande behov och förutsättningar vilket har lett till en ökad efterfrågan på specialpedagogisk kompetens (Skolinspektionen, 2023 b).

En del tidigare studier, exempelvis Leifler (2022), har pekat på att många pedagoger känner sig osäkra på hur de bäst kan stödja elever med NPF och att detta ofta leder till att eleven ses som ansvarig för eventuella problem i klassrummet snarare än att lärmiljön anpassas. Necovski och Bengtsson (2021) har identifierat flera faktorer som bidrar till en framgångsrik inkludering, såsom betydelsen av positiva relationer och samspel i klassrummet, elevens känsla av delaktighet, självbestämmande och motivation, samt vikten av en stödjande lärmiljö. För att skapa en sådan miljö behöver skolans personal, inklusive specialpedagoger, ha en tydlig roll i att analysera och undanröja hinder för varje elevs lärande.

Vårt examensarbete vill bidra till kunskap om hur specialpedagoger uppfattar och arbetar med inkludering för elever med NPF. Genom att använda ett sociokulturellt perspektiv i analysen av det empiriska materialet kan studien ge insikter i hur sociala och kulturella faktorer påverkar inkluderingsarbetet.

Syfte

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur specialpedagoger uppfattar de möjligheter och hinder som finns avseende att skapa inkluderande lärmiljöer för elever med NPF. En sådan kunskap är relevant för att ge en inblick i hur specialpedagoger kan stödja lärarteam och skolläda i att skapa en tillgänglig skola även för dessa elever och för att utveckla praktiska strategier som kan förbättra dessa elevers skolupplevelse.

Frågeställning

Vilka möjligheter och hinder föreligger enligt de intervjuade specialpedagogerna avseende inkludering av elever med NPF-diagnos i klassrummet?

Vilken roll, har gemenskap och samarbete mellan lärare, specialpedagoger och elever för att skapa en trygg och inkluderande skolmiljö för elever med NPF, enligt specialpedagogerna?

Förtydligande av problemområdet i studien

Vad är inkludering? Karlsudd (2022) menar att de senaste åren har ämnet specialpedagogik blivit alltmer synligt i det svenska skolsystemet och antalet speciallärare och specialpedagoger har ökat. Författaren belyser två olika synsätt inom den specialpedagogiska grundsynen. En utgångspunkt är det *kompensatoriska* synsättet som tar fasta på brister hos eleverna ur en medicinsk-psykologisk tradition, och som omfattar en identifiering av problemgrupper, diagnoser, psykiska och neurologiska förklaringar och en mängd olika metoder riktade mot eleven. Karlsudd (2022) belyser även dess motsats, det kritiska, även kallat det *relationella*, synsättet. Här handlar det om att finna och ta itu med brister i den pedagogiska miljön i skolan. Skolan ska vara en bra miljö för alla elever och från det här synsättet uppmärksammas alla elevers olikheter som en tillgång.

Begreppen inkludering och inkluderad har dominerat specialpedagogikens viljeriktningar de senaste årtiondena. Inkludering karaktäriseras som en process där det slutliga målet är inkludering. Författaren menar att själva begreppet inkludering saknas i de aktuella styrdokumenterna och istället byts ut mot begreppet delaktighet. Inkludering i dagens skola innebär till exempel att inkludera de elever som inte har godkända betyg i vissa ämnen med övriga elever i klassrummet. I relation till Karlsudds två begrepp, det kompensatoriska synsättet och det relationella synsättet, talar Haug (2016) om inkludering utifrån begreppen ”placering och utbildningskvalitet”. Inkludering handlar här om vilken elev som får specialundervisning, i vilka lokaler undervisningen bedrivs, samt tillsammans med vem (andra elever). Haug (2016) menar att några av de starkaste teorierna angående inkluderande utbildning framför att elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) ska delta i vanliga klasser och att deras rätt att få delta i undervisningen med andra barn från samma stadsdel inte kan ifrågasättas. Författaren menar även att eleverna med NPF-diagnos ska ha tillgång till anpassat och individuellt stöd och bedömningar. En inkluderande utbildning för alla elever, oavsett nivå, förmågor och behov, innebär att de ska undervisas tillsammans i klassrummet.

Specialpedagogik

Specialpedagogik syftar till att stödja elever i behov av särskilt stöd för att säkerställa deras delaktighet och framgång i skolan. Kärnan i begreppet ligger i att anpassa undervisningen efter varje individs unika förutsättningar och behov snarare än att försöka anpassa individen till en förutbestämd norm. Detta innebär inte bara att ge eleverna stöd utan även att skapa inkluderande lärmiljöer där alla kan delta på lika villkor. Studier genomförda av Aspelin (2013) samt Hjärne och Säljö (2013) visar på två huvudsakliga perspektiv inom specialpedagogiken, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet fokuserar på elevernas svårigheter och lägger ofta ansvaret på dem själva, medan det relationella perspektivet betonar vikten av interaktion och samspel mellan eleven, skolan och omgivningen, och där skolans anpassningar är en nyckelfaktor för att möjliggöra lärande och delaktighet.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)

Borg och Carlsson Kendall (2023) konstaterar att neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är ett paraplybegrepp som omfattar diagnoser såsom bland annat Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), autism, Tourettes syndrom och språkstörningar. Dessa diagnoser kännetecknas av variationer i hjärnans funktion vilka påverkar individens förmåga att hantera kognitiva, emotionella och sociala krav i vardagen. Individer med NPF kan uppleva problem med koncentration, impuls kontroll, kommunikation och social interaktion. Elever med NPF behöver ofta extra stöd och anpassningar för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Detta kan inkludera hjälpmedel såsom visuella scheman, tydliga instruktioner, extra tid vid prov och tillgång till en lugnare arbetsmiljö. Samtidigt är det viktigt att även på de styrkor och resurser som individer med NPF har och att deras unika perspektiv och förmågor kan bidra positivt i olika sociala och akademiska sammanhang när rätt stöd och anpassningar erbjuds (Borg & Carlsson Kendall, 2023).

Tidigare forskning och litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras olika typer av inkludering som behandlats i den tidigare forskningen och litteraturen såsom innehållsinkludering, socialinkludering, placeringsinkludering, gemenskapsinkludering och en ytterligare aspekt angående olika dimensioner inom inkluderings begreppet.

Innehållsinkludering

Lelings (2022) avhandling belyser vikten av samarbetsinriktade professionella insatser, såsom att utveckla "Communities of Practice" för att stödja lärares förståelse av inkluderande undervisning. Genom att fokusera på innehållsintegrerad undervisning och gemensam analys av den planerade och genomförda undervisningen kan en mer inkluderande klassrumsmiljö skapas. När lärare tar ett kollektivt ansvar för innehållsfokuserad undervisning, med stöd av professionell utveckling, ökar tillgängligheten till undervisningsinnehållet för alla elever. I linje med Lelinge (2022) menar Paulsrud (2023) att en tydlig och väl genomförd policy kan ge bättre förutsättningar för både elever och pedagoger, vilket i sin tur kan leda till en mer inkluderande lärmiljö. Leiflers (2022) avhandling behandlar innehållsmässiga faktorer gällande förbättrandet av inkluderingsmöjligheterna för elever med NPF och som innebär att pedagoger tar större ansvar för anpassningar, initierar ett ökat samarbete mellan yrkesgrupperna samt tillhandahåller ett kontinuerligt elevstöd genom hela skoldagen.

I samband med uppfattningen att pedagoger ska ta större ansvar för innehållet i undervisningen och erbjuda individuella lösningar för varje elev nämner Nilholm et al. (2010) en kritisk punkt inom inkluderingsfrågan, nämligen resursbristen bland personalen, och som har till följd att vissa elever hamnar i miljöer och klasser i skolan där lärmiljöerna inte når upp till deras behov. I en situation med brist på resurser menar Leifler et al. (2022) att inkluderande undervisning kan ge en rad olika positiva effekter, särskilt när det gäller att främja samarbete mellan elever från olika bakgrunder. Genom att inkludera elever med olika förutsättningar och erfarenheter kan lärarna skapa en lärmiljö i skolan där tolerans, förståelse och empati kan blomstra. Med koppling till Leifler et al. (2022), angående lärarnas förståelse och förmåga till att skapa en inkluderande och anpassat innehåll för elever med NPF-diagnos, nämner Kotte (2017) att de flesta lärare är positiva till, och villiga att genomföra, en inkluderande utbildning

fastän de anser att det är en svår uppgift. Lärarna oroar sig exempelvis över hur innehållet och undervisningen bör läggas upp för att tillgodose flera enskilda elevers behov i relation till hela klassens behov, och de upplever att de inte har tillräckliga kunskaper eller förutsättningar för att kunna tillgodose samtliga elevers maximala lärande i klassrumsundervisningen. Även Person et al. (2016) är inne på samma spår som Kotte (2017) när de undersöker hur specialpedagogisk utbildning påverkar undervisande ämneslärares förmåga att genomföra inkluderande undervisningsstrategier. I studien av Person et al. (2016) framkommer att det finns ett ökat antal elever med autism som kräver mer kompetent inkluderande undervisning och anpassat innehåll, men att utbildningssystemet ofta saknar tillräcklig specialpedagogisk utbildning för både lärare och ledning på skolor. Person et al. (2016) menar vidare att för att kunna möta dessa behov kan lärare ta hjälp av yttre specialpedagogisk kompetens, till exempel guidning från specialpedagoger eller speciallärare, och därigenom själva öka sin medvetenhet och effektivitet avseende att skapa inkluderande lärmiljöer.

I relation till vad Person et al. (2016) skriver om lärarens kompetens menar Paulsrud (2020) att standardiserade tester och läroplaner som inte är tillräckligt flexibla kan begränsa lärarnas förmåga att anpassa sin undervisning, vilket i sin tur kan försvåra deras strävan att genomföra en inkluderande undervisning. Paulsrud (2023) menar att en av de centrala frågorna gällande inkludering är att upprätthålla en balans mellan att uppfylla läroplanens krav och mål och lärarens frihet att utforma sina lektioner på ett sätt som passar elevernas behov. Läroplanen kan i vissa fall begränsa möjligheten att möta elevernas individuella behov eftersom fokus ligger på att uppnå formella krav.

Social inkludering

Göransson et al. (2014) betonar vikten av sociala relationer och samarbete i skolmiljön för att möjliggöra inkludering. Nilholm (2020) är inne på samma spår och förtydligar att inkluderande undervisning främjar social sammanhållning och ökad förståelse mellan olika grupper, vilket stärker skolans inkluderande kultur. Haug (2016) för in ytterligare ett socialt perspektiv på inkludering genom att belysa att negativa attityder i samhället gentemot elever med autism kan påverka hur lärare och specialpedagoger arbetar, vilket ytterligare försvårar implementeringen av inkluderande strategier. Enligt Klang et al. (2016) uppfattar svenska specialpedagoger att de delar ansvar med lärarkollegor för elever i behov av särskilt stöd, samt att de förväntas leda skolutveckling och bidra till inkluderingsprocessen. Gustafson et al. (2016) tar upp en närliggande fråga gällande hur specialpedagogens roll uppfattas av övrig personal på skolan och mer specifikt att specialpedagogen förväntas komma med lösningar som rör

ämnesundervisning och de problem som uppstår i klassrummet. Detta ligger i linje med vad Sandström et al. (2017) anför beträffande hur specialpedagogens roll definieras i ljuset av nya policyer, till exempel att lärare först ska implementera extra anpassningar innan de hänvisar elever till särskilt stöd.

Aspelin et al. (2024) har i en intervjustudie som omfattar specialpedagoger och speciallärare visat att båda yrkesgrupperna uppfattar relationell kompetens som ett stort, komplext och avancerat arbete som involverar både kortsiktiga och långsiktiga lösningar samt formella och informella situationer, och de framhåller vikten av att skapa relationell kompetens genom samarbete. Nilholm (2020) menar i sin tur att inkluderande undervisning kan främja social sammanhållning och ökad förståelse mellan olika grupper, men att brist på resurser eller motstånd mot förändringar inom skolmiljön är ett hinder för den inkluderande undervisningen i klassrummet.

Placeringsinkludering

Magnússon (2019) hävdar att det finns risk för ökad exkludering i en tid av ökade valmöjligheter inom olika utbildningar och skolor. Elever med särskilda behov kan hamna i besvärliga situationer på grund av att skolan de befinner sig i inte kan anpassa utbildningen till deras individuella behov. Magnússon (2019) menar att inkludering handlar om att skapa en gemenskap där olikhet är en tillgång och där varje elev känner sig delaktig, både socialt och pedagogiskt. Författaren kritiserar "forcerad inkludering", där barn placeras i klassrum utan tillräckligt stöd, och understryker vikten av att alltid se till individens behov - inkludering är en levande process som måste anpassas över tid, och det räcker inte med att endast placera elever i klassrummet för att uppnå inkludering. Magnússon (2019) varnar också för de negativa effekterna av ett marknadsorienterat skolsystem, som kan leda till organiserad segregation och missgynnande av elever som behöver mer resurser. I linje med vad Magnússon (2019) tar upp nämner Haug (2016) de utmaningar som många europeiska länder står inför när det gäller att implementera en inkluderande utbildning. Brist på resurser samt fokus på elevplacering tenderar att påverka kvaliteten på undervisningen negativt.

Gemenskapsinkludering

Kendall Carlsson (2015) diskuterar vikten av att skapa en känsla av tillhörighet och gemenskap för att främja inkludering. Detta innebär att skolmiljöer utformas för att ge alla elever möjlighet att känna sig som en del av en större helhet. Med en gemenskap inriktad mot inkludering menar

Kendall Carlsson (2015) att läraren tillsammans med eleven skapar en plan över de mål som existerar på lektionen eller i uppgiften som ska göras, diskuterar hur eleven ska uppnå målet samt vilket stöd som eleven är i behov av. En annan del av planen ska även belysa om uppgiften ska göras ensam eller tillsammans med någon särskild elev eller lärare och till sist vilka eventuella hinder som kan finnas för eleven som har svårighet att genomföra uppgiften. Hela den individuella planen ska därefter följas upp med en utvärdering. Kendall Carlsson (2015) menar även att en förutsättning för att undervisningen blir anpassad är att samtliga pedagoger gemensamt analyserar och utvärderar det som fungerar för eleven och inte. I linje med Kendall Carlsson (2015) menar Aspelin et al. (2024), i en intervjustudie som omfattar specialpedagoger och speciallärare, att båda yrkesgrupperna uppfattar relationell kompetens som ett stort, komplext och avancerat arbete som involverar både kortsiktiga och långsiktiga lösningar, som framhåller vikten av att skapa relationell kompetens genom samarbete. Kopplat till vad Aspelin et al. (2024) skriver angående den relationella kompetensen menar Low et al. (2019) att specialpedagoger ser sig som nyckelaktörer i att stödja inkluderande utbildning, att belysa den relationella aspekten mellan pedagog och elev för är att genomföra de nya kraven. Gemenskapsinkludering belyses även av

Leifler et al. (2022) som menar att inkluderande undervisning kan ge en rad olika positiva effekter, särskilt när det gäller att främja samarbete och relationer mellan elever från olika bakgrunder. Genom att inkludera elever med olika förutsättningar och erfarenheter kan lärarna skapa en lärmiljö i skolan där tolerans, förståelse och empati kan blomstra. Även Mihajlovic (2020) lyfter fram betydelsen av anpassade lärmiljöer där undervisningen utformas för att möta varje elevs unika behov. I ett skapande av möjligheter till inkludering är det avgörande att lärare och specialpedagoger arbetar tillsammans. Paulsrud et al. (2020) menar att detta sker genom att lärarna och specialpedagogerna delar kunskap och erfarenheter med varandra, vilket i sin tur skapar en stödjande och anpassad lärmiljö för elever med NPF.

Dimensioner av inkludering

Lutz (2021) menar att begreppet inkludering går som en röd tråd genom det specialpedagogprogrammet på svenska universitet. En vanlig uppfattning som studenter får från universitet menar Lutz (2021) handlar om vad han benämner som den *rumsliga integreringen* av en elev. I en snäv definition av inkludering kategoriseras elever utifrån någon form av avvikelse som skiljer sig från ett tillstånd som anses vara det normala hos den genomsnittlige eleven i skolan. Mer specifikt handlar det om att elever bedöms ha behov av särskilt stöd då de

uppvisar ett utagerande sätt eller har fått en diagnos fastställd av en läkare. Lutz (2021) belyser även en bredare definition av begreppet inkludering som handlar om att se elevernas olika förutsättningar och låta dem vara en del som ingår i skolans verksamhet. På så vis kan skolans verksamhet anpassas och ha ett flexibelt förhållningssätt gentemot elevernas erfarenheter i livet, deras individuella intressen, specifika behov och möjligheter för lärande.

Lutz (2021) diskuterar ett antal dimensioner av inkluderingsbegreppet. En primär dimension är den *sociala dimensionen* - om eleven inte känner sig inkluderad och utan hamnar utanför det sociala sammanhanget är det inte en reell inkludering. I fråga om den organisatoriska dimensionen anser Lutz att ett hinder i skolan ofta ligger i bristande erfarenhet och kompetens hos lärarna och hur de ska nå fram och möta eleverna och deras specifika behov och bemöta dessa elever utifrån deras förutsättningar. Lutz (2021) ställer även frågan om en elev kan uppleva det som utpekande att behöva lämna klassrummet för att få undervisning i en mindre grupp?" Lutz svarar på sin fråga genom att påpeka att i en skolverksamhet där eleverna kontinuerligt placeras i små grupper finns det metoder som klasslärare tar till för att avdramatisera att eleverna lämnar klassrummet. Dock kan en försvårande komponent vara att en del elever har ett behov av att ingå i ett större sammanhang för att känna en trygghet i den stora gruppen. Lutz (2021) anser vidare att det är viktigt att få syn på didaktiken och hur lärandemiljön fungerar i skolan. Medvetenheten om detta kan förstärka förståelsen och ge en relationell syn på de svårigheter som uppkommer inom skolans verksamhet. Alla elever har olika erfarenheter och förutsättningar med sig när de kliver in i klassrummet, men själva förutsättningarna är inte statiska utan rör sig framåt och tillbaka, vilket kan skapa både med och motgångar för elevens lärande och känsla av inkludering.

Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt redogör vi för de teoretiska perspektiv vi använder i analysen. Inom utbildningsvetenskapliga sammanhang är de teoretiska perspektiven avgörande för att förstå och utveckla komplexiteten kring en inkluderande lärmiljö. I denna studie föreligger två teoretiska perspektiv: det relationella perspektivet Aspelin (2013), och Farrells (2004) inkluderingsmodell för att förstå inkludering i skolmiljöer.

Det relationella perspektivet

Det relationella perspektivet betonar vikten av interaktioner och relationer i skapandet av en inkluderande lärmiljö. Ett gemensamt ansvar innebär att alla aktörer i skolmiljön är delaktiga i att skapa en inkluderande och stödjande lärandemiljö. Aspelin (2013) presenterar två teoretiska begrepp: "sam-varo" och "sam-verkan" - det första begreppet belyser att det personliga ömsesidiga mötet är oförutsägbart, och medför omedelbar delaktighet och en direkt närvaro utan några mellanled, och det andra syftar på en koordinerad process som innebär en förutsägbart, målinriktad och medveten samordning av handlingar. Dessa begrepp är centrala inom det relationella perspektivet som har fokus på social interaktion och samarbetsinriktad undervisning, där lärare och elever arbetar tillsammans för att uppnå gemensamma lärandemål. Begreppen "sam-verkan" och "sam-varo" inkluderar ett antal pedagogiska förhållningssätt såsom till exempel ett målinriktat agerande för inkludering, en medveten "hantering" av relationer, individuell identifiering av elever och en strävan efter påverkan och utveckling (Aspelin, 2013). Genom att fokusera på "sam-varo" och "sam-verkan" kan en skola sträva efter att bygga en lärmiljö där varje elev kan utvecklas och lyckas.

Inkluderingsperspektivet

Farrell (2004) förklarar inkludering i skolmiljöer. Fyra grundläggande faktorer lyfts fram: *skolnärvaro* som handlar om elevens fysiska deltagande i skolan och framförallt i undervisningslokaler och utbildningsmiljöer; *social acceptans* som beskriver gemenskapen i skolan, både personal och elever har ett förhållningssätt som främjar och har som grund att unik elev ska bli accepterad för den hen är; *aktivt deltagande* som fokuserar på elevens möjligheter och förmåga att engagera sig i skolans olika aktiviteter och, slutligen, *kunskapsutveckling* som

handlar om elevers lärandeprocesser, den personliga utvecklingen och förmågan att skapa en positiv självuppfattning och självbild. Sammanfattningsvis kommer det relationella och det inkluderande perspektiven att ha en central roll i denna studie och användas för att analysera det empiriska materialet.

Hinder och möjligheter angående de valda teorierna

Det relationella perspektiv som Aspelin (2013) framför med begreppen "*sam-varo*" och "*sam-verkan*" betonar vikten av interaktioner. Enligt vår mening kan Aspelins teori eventuellt leda till en djupare förståelse för hur relationer påverkar lärande och inkludering, vilket kan bidra till att ge en mer holistisk syn på lärandemiljön. Genom att framhäva gemensamt ansvar och delaktighet kan detta perspektiv bidra till att skapa en förståelse för hur en inkluderande lärmiljö kan se ut. Därigenom kan relationer och interaktioner vara svåra att mäta och utvärdera, vilket kan göra det svårt att bedöma effektiviteten av det relationella perspektivet. Koncepten "*sam-varo*" och "*sam-verkan*" kan tolkas som vaga eller tolkas på olika sätt, vilket eventuellt kan leda till förvirring för läsaren kring deras praktiska tillämpning. Farrells teori (2004) belyser flera aspekter av inkludering, vilket kan ge en helhetsbild av vad som krävs för en skola att skapa en inkluderande skolmiljö för elever med NPF-diagnos. Genom att använda Farrells begrepp *skolnärvaro*, *social acceptans*, *aktivt deltagande* och *kunskapsutveckling* kan föreliggande studie utforska och utvärdera olika dimensioner av inkludering via specialpedagogernas svar från de semistrukturerade intervjuerna.

En möjlig begränsning med att använda Farrells teori (2004) är att modellen kan upplevas som för bred eller för generell, vilket i sin tur skulle kunna leda till att modellen anses svår att tillämpa i specifika skolmiljöer som specialpedagogerna verkar i.

Metod

I detta avsnitt presenteras och redogörs för studiens metodval, urvalet av respondenter, genomförandet av intervjuprocessen, etiska överväganden och vilken analysmetod som använts.

Induktiv metod

Det primära målet med induktiv forskning är att hitta den teori som bäst lämpar sig till att förklara mönster eller samband i den empiriska data som samlats in under studiens gång. Bryman (2013) menar att induktiv forskning används när ämnet eller den teoretiska ansatsen inte är helt klar och synlig för forskarna.

En induktiv forskning har följande steg:

1. Inledningsvis samlas data in via till exempel observationer och intervjuer.
2. Efterföljande steg handlar om att analysera data. Den induktiva forskningen har en stark relation till kvalitativa metoder, som till exempel kodning och tematisk analys.
3. Tredje steget är att identifiera möjliga teman, mönster och gemensamma nämnare som uppkommer.
4. När teman har uppmärksammats ska forskaren finna de teorier vilka kan förklara och analysera den data och de teman som framkommit.
5. Rapportera resultaten till exempel via akademiska presentationer och rapporter.

I föreliggande studie används den induktiva metoden och tematisk analys (förklaras nedan i denna del), för bearbetning av det empiriska materialet.

Kvalitativ forskningsmetod

I vår studie är målet att undersöka respondenternas uppfattningar om den inkluderande undervisningen i klassrummet för elever med NPF-diagnos. En kvalitativ metod fokuserar på att få en djupare insikt i människors erfarenheter, känslor och perspektiv snarare än att mäta och kvantifiera data. Datainsamling av det empiriska materialet kan genomföras via djupintervjuer, fokusgrupper, observationer och analys av texter. Alvehus (2019) menar att ett fokus på kvalitativ metod ofta tonar ner den kvantitativa aspekten, men att den kvalitativa

metoden inte alltid fullständigt behöver utesluta kvantitativa inslag. Exempelvis kan ett stort antal intervjupersoner uttrycka liknande åsikter eller använda likartade beskrivningar, och sådana mönster kan vara värda att uppmärksamma kvantitativt, eftersom de kan indikera att dessa inte är slumpmässiga eller obetydliga (Alvehus, 2019).

Bryman (2018) beskriver hur en kvalitativ metod kan användas för att uppnå förståelse av individers sociala verklighet och uppfattningar: resultaten från kvalitativa studier visar ofta det specifika och betydelsen av den sociala verkligheten som undersöks, vanligtvis genom en djup analys av en liten grupp respondenter eller ett antal personer som delar gemensamma nämnare. Bryman (2018) belyser även några problem som föreligger inom kvalitativ forskning. Till att börja med kan den kvalitativa forskningen anses vara alltför subjektiv - det finns en risk att forskarens egna uppfattningar speglar innehållet angående vad som anses relevant för studien, vilket i sin tur kan påverka resultatet. Det är dessutom svårt att replikera en kvalitativ studie på grund av dess ostrukturerade förhållningssätt, specifika miljö och urvalet av respondenter. Det är dessutom svårt att generalisera resultatet, från den undersökta gruppen till en större grupp. Därtill menar Bryman (2018) att forskaren kan ha svårigheter med att förklara hur resultatet växt fram. I föreliggande studie är den gemensamma nämnaren att respondenterna är utbildade specialpedagoger som dagligen arbetar med NPF-elever. Genom den kvalitativa intervjuemetoden har vi fått en djupare insikt i respondenternas uppfattningar kring inkluderande undervisning i klassrummet genom att vi har identifierat tydliga tema och undertema som visar på likheter och skillnader i respondenternas uppfattningar om inkludering av NPF-elever i klassrummet. Resultatet är dock begränsat till den undersökta gruppen, och som studenter, med en begränsad erfarenhet av kvalitativ forskning, kan våra tolkningar av vad som är relevant påverka studien i fel riktning (Bryman, 2018).

Semistrukturerad intervju

I en semistrukturerad intervju utgår intervjuerna från ett slags frågeschema där ordningen på frågorna kan justeras efter behov. Intervjuaren har därmed möjlighet att ställa följdfrågor baserat på de svar som anses vara särskilt viktiga (Bryman, 2018). Den grundläggande strukturen i en semistrukturerad intervju gör det enklare att återkomma till tidigare ämnen om man skulle tappa tråden eller inte kommer på nya frågor, och därmed skapas ofta en mer avslappnad atmosfär under intervjun. En nackdel är att deltagarna kan fastna i en enskild fråga och därmed inte komma vidare med andra frågor under intervjun.

Urval

Att undersöka specialpedagogers uppfattningar om arbetet med elever och hur samverkan mellan lärare och annan personal fungerar kan ge värdefulla insikter i de faktorer som underlättar eller försvårar inkludering. Enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) är det viktigt att sådana studier genomförs med respekt för deltagarnas integritet och anonymitet. Bryman (2018) anger två former av urval av respondenter, ett "sannolikhetsurval" och ett "icke sannolikhetsurval". Inom ramen för det senare av dessa beskriver författaren en urvalsprincip som benämns som ett "bekvämlighetsurval", och som innebär att lämpliga och tillgängliga personer i omgivningen tillfrågas. I denna studie har bekvämlighetsurvalet tillämpats: tio specialpedagoger från tio skolor i södra Sverige har intervjuats. Vi har i urvalet även tagit hänsyn till skolornas storlek, geografiska läge och särskilda elevgrupper för att säkerställa att olika perspektiv beaktas. Bryman (2013) menar att en av de största farorna med ett bekvämlighetsurval är risken för partiskhet på grund av att respondenterna inte har valts ut slumpmässigt. En annan viktig aspekt angående bekvämlighetsurval som kan påverka resultatet negativt är att vissa grupper är mer representerade än andra, till exempel från ett och samma socioekonomiska område. Bekvämlighetsurvalet kan även ha påverkan på studiens generaliserbarhet eftersom endast ett fåtal av samhällets respondenter inom studiens urval är representerade

Kodning av specialpedagoger och deras yrkeserfarenhet

Kodningen av de intervjuade specialpedagogerna kommer att användas i analys- och resultatdelen. Förkortningen av respondenterna som kommer att synas där är enligt modellen att specialpedagog 1 förkortas till Sp 1 och så vidare. (Se tabell 1)

Tabell 1. Information om respondenterna i studien.

Sp 1	Sp 2	Sp 3	Sp 4	Sp 5
Arbetat 2 år som specialpedagog på gymnasiet. Ämneslärare som grund.	Arbetat 17 år som specialpedagog. Arbetar för närvarande årskurs 4-6.	Arbetat 11 år som specialpedagog. Arbetar för närvarande med årskurs 7-9.	Arbetat 4 år som specialpedagog. Tidigare fritidspedagog. Arbetar för närvarande med årskurs 4-6	Arbetat 5 år som specialpedagog. Arbetar för närvarande med högstadiet på sin skola.
Sp 6	Sp 7	Sp 8	Sp 9	Sp 10
Arbetat 23 år som specialpedagog på olika stadier genom åren. Arbetar för närvarande med årskurs 7- 9.	Arbetat 15 år som specialpedagog /speciallärare. Arbetar för närvarande med årskurs 3 och 6.	Arbetat 3 år som specialpedagog. 4-6 lärare i grunden. Arbetar för närvarande med årskurs 3 -6.	Arbetat i 5 år som specialpedagog. Tidigare högstadielärare. Arbetar för närvarande med årskurs 9 specifikt.	Arbetat 9 år som specialpedagog. Arbetar för närvarande med årskurs 3-6.

Genomförande

Den initiala kontakten med respondenterna gjordes via telefon och mail där de informerades om studiens innehåll och de etiska regler som gäller, samt att intervjun skulle vara i cirka trettio minuter. Intervjuerna med specialpedagogerna genomfördes via digitala intervjuer (Zoom), genom fysiska möten på respondenternas arbetsplatser samt genom frågeställningar som skickades via mail. De intervjuer som genomfördes digitalt eller på plats spelades in på ljudfiler som sedan transkriberades. Samtliga respondenter fick ta del av intervjufrågorna (se bilaga 2) innan intervjutillfället för att kunna bekanta sig med innehållet och reflektera över sina uppfattningar. Frågorna kretsade främst kring hur informanterna, i egenskap av specialpedagoger, uppfattar inkludering i klassrumsundervisningen, vilka hinder och möjligheter som förekommer, relationella aspekter och hur samarbetet fungerar på deras arbetsplatser för att optimera den inkluderande undervisningen för elever med NPF. I detta sammanhang var det ett problem med intervjuerna via mejl att det inte gick att ställa direkt uppföljande frågor till respondenten. Trost (2010) menar att det kan vara en styrka att vara två intervjuare vid intervjusituationer om det finns osäkerhet i valet av intervjumetod. Ur den intervjuades perspektiv finns risken att respondenten kan känna av något slags ”maktövergrepp” samt trängd, när två intervjuare är närvarande. Trost (2010) belyser att det ska till varje pris undvikas. I föreliggande studie har intervjuerna, (fysiska och via Zoom), genomförts av en student (intervjuare), samtliga intervjuer spelades in för att enklare genomföra transkribering samt att den student som inte var på plats vis intervjuerna, får en uppfattning kring vad som sades, genom det inspelade materialet.

Trovärdighet och tillförlitlighet

I detta kapitel belyses trovärdighet och tillförlitlighet i förhållande till föreliggande studie. Bryman (2018) definierar trovärdighet som forskarens åtagande att säkerställa att forskningen utförs enligt etablerade riktlinjer. En annan viktig aspekt för att en studie ska uppfattas som trovärdig är att resultaten kommuniceras till de personer som är involverade i studien. Föreliggande studie har följt de regler och riktlinjer vid forskning som föreskrivits av Malmö universitet, samt relevant litteratur om forskningsmetodik. Därmed uppvisar studien en hög trovärdighet i detta avseende. En svaghet är att resultaten inte kommunicerats till de involverade i studien. Överförbarhet handlar enligt Bryman (2018) om hur användbara resultaten är i andra sammanhang och miljöer. Föreliggande överförbarhet är grundad i att vi har genomfört intervjuer med specialpedagoger verksamma på skolor, vilket har lett till ett antal perspektiv på våra forskningsfrågor kring inkludering av elever med NPF-diagnoser. Dock är det endast en liten mängd skolor och specialpedagoger representerade vilket bidrar till att studien endast kan ge en mindre inblick i hur dessa specialpedagoger uppfattar inkludering för NPF-elever.

För att uppnå pålitlighet krävs det att forskaren noggrant redogör för alla steg i forskningsprocessen, såsom problemformulering och urval. Bryman (2018) poängterar vikten av att utvärdera slutsatser på ett noggrant sätt. I denna studie redovisas samtliga steg i forskningsprocessen, men pålitligheten måste bedömas utifrån den begränsade mängden tidigare forskning inom vårt ämnesområde vilket gör det svårt att fastställa hur exakta våra slutsatser är i förhållande till den tidigare forskningen av specialpedagogers erfarenheter och uppfattningar av inkludering av NPF-elever. Möjligheten att styrka och konfirmera resultaten handlar om forskarens förmåga att "agera i god tro". Det är väsentligt att forskaren inte låter sig påverkas av personliga värderingar eller teoretiska perspektiv (Bryman, 2018). I föreliggande studie har vi haft som mål under hela forskningsprocessen att "agera i god tro" och inte påverkas av våra egna värderingar från det egna arbetslivet och erfarenheter.

Analysmetod

Tematisk analys är ett vanligt förekommande tillvägagångssätt vid kvalitativ analys, och som innebär att man fokuserar på vad respondenterna svarar och uttrycker. (Bryman 2018). Den tematiska ansatsen möjliggör en indelning i ett antal teman och underteman, vilket förenklar och tydliggör en analys av det insamlade empiriska materialet och bidrar till att ge det en tydligare struktur. Bryman påpekar att forskaren under sökandet av olika teman bör vara vaksam på likheter och skillnader som framkommer i det empiriska materialet avseende respondenternas utsagor, samt yrkesrelaterade uppfattningar eller andra relevanta kopplingar. Enligt Braun och Clarke (2012) är huvudsyftet med tematisk analys att identifiera, organisera och få insikt i olika tematiska mönster i det empiriska materialet, till exempel att se och förstå kollektiva eller delade uppfattningar och upplevelser. De identifierar två huvudsakliga anledningar till att använda tematisk analys. Dels handlar det om tillgänglighet – tematisk analys ger en introduktion för oerfarna forskare till kvalitativ forskning genom att implementera en teknik för kodning och systematisk analys av data i en uppsats, dels flexibilitet – tematisk analys kan genomföras på flera olika sätt och passar för en mängd olika forskningsfrågor och ämnen.

Tematisk analys i föreliggande studie

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur specialpedagoger uppfattar de möjligheter och hinder som finns avseende att skapa inkluderande lärmiljöer för elever med NPF samt vilken roll, har gemenskap och samarbete mellan lärare, specialpedagoger och elever för att skapa en trygg och inkluderande skolmiljö för elever med NPF, enligt specialpedagogerna. I föreliggande studie valdes en tematisk analys för att analysera det empiriska materialet. Braun och Clarke (2012) belyser den tematisk analysen i sex steg. Första steget handlar om att forskaren ska bekanta sig med och läsa in sig på det insamlade materialet och utföra en noggrann transkribering, ord för ord. Under det andra steget gäller det för forskaren att utföra en första kodning av materialet och genomlysa det på ett strukturerat sätt. I tredje steget ska de framtagna koderna analyseras och därefter formas teman och ytterligare underteman som ska presenteras. Steget därefter innebär att de teman som tagits fram ska ha vissa gemensamma nämnare men även framvisa tydliga skillnader. I nästa steg namnges teman

och underteman och det huvudsakliga innehållet belyses i detalj. Sista steget är att börja med själva analysen. I föreliggande studie användes den tematiska analysen genom en noggrann inläsning av det empiriska materialet, transkribering av specialpedagogernas svar genomfördes, kodning av materialet genomfördes på ett strukturerat sätt genom att lyssna på de inspelade intervjuerna en ytterligare gång samt genom noggrann läsning av mailsvar från respondenterna. Teman och underteman identifierades där både skillnader och likheter kunde framställas, och analysen av materialet kunde börja analyseras utifrån den tematiska analysens tillvägagångssätt.

Etiska överväganden

Vid första initiala kontakten med respondenterna skickades samtyckesblankett ut via mail till de specialpedagoger som var intresserade av att delta i vår studie (se bilaga 1). I samtyckesblanketten från Malmö universitet informerades respondenterna om vad studien handlar om samt tillvägagångssättet. Vid varje intervju (fysisk, via zoom eller mail) informerade respondenterna om att inga personuppgifter, namn eller arbetsplatsuppgifter kommer att vara synliga i studien. Respondenterna fick godkänna att informationen kommer fram och att de tagit del av den. För intervjuer har Vetenskapsrådet (2017) tagit fram ett antal riktlinjer som innehåller specifika krav att förhålla sig till. Det första är informationskravet som säger att forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Som nämnts ovan skickades frågeställningar och syftet via mejl i förväg till samtliga specialpedagoger. I samma utskick bifogades även de etiska principer och respondentens rättigheter. Det andra kravet är samtyckeskravet som tar upp vikten av att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.

I denna studie informerades respondenterna om att deras deltagande i studien när som helst kan avbrytas på deras begäran. Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, innebär att respondenternas identitetsuppgifter ska ha största möjliga konfidentialitet och ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. I denna studie har vi informerat respondenterna om att allt material - inklusive ljudfiler, sms och e-postkorrespondens - kommer att raderas efter studiens avslutning och inlämning. Inga namn på skolor eller respondenter kommer att finnas med i studien. Det sista kravet är nyttjandekravet. De uppgifter som samlats in om enskilda respondenternas uppfattningar och svar får endast användas för det avsedda forskningsändamålet för att sedan förstöras. Vi har informerat respondenterna om att allt insamlat material enbart ska användas i denna studie och inte på något sätt kommer att föras vidare eller sparas i något arkiv eller användas i ytterligare studier.

Resultat och analys

I detta kapitel analyseras respondenternas citat. Med utgångspunkt i intervjuerna med respondenterna har ett antal huvudteman och underteman skapats: specialpedagogers erfarenheter av inkludering med undertemat positiva och negativa aspekter; lärmiljöns utformning med undertemat strukturerad och medveten undervisning; inkluderande kompetens, där undertemat relateras till samverkan mellan pedagoger och relationell kompetens, samt skolans ansvarsområde, där undertemat behandlar svårigheter med att implementera ett inkluderande tankesätt (se tabell 2). Resultatpresentationen syftar till att besvara studiens frågeställningar: ”Vilka möjligheter och hinder föreligger enligt de intervjuade specialpedagogerna avseende inkludering av elever med NPF-diagnos i klassrummet?” och ”Vilken roll, har gemenskap och samarbete mellan lärare, specialpedagoger och elever för att skapa en trygg och inkluderande skolmiljö för elever med NPF, enligt specialpedagogerna?” Huvudtema 1 och 2 svarar på den första frågeställningen och huvudtema 3 och 4 svarar på den andra frågeställningen.

Följande huvudteman och underteman ligger som grund utifrån den tematiska analys och induktiva ansats som studien genomsyras av.

Huvudteman och underteman utifrån kodning:

Tabell 2: Översikt av huvudteman och underteman.

Huvudtema 1	Huvudtema 2	Huvudtema 3	Huvudtema 4
Specialpedagogers erfarenheter av inkludering,	Lärmiljöns utformning	Inkluderande kompetens.	Skolans ansvarsområde.
Undertema	Undertema	Undertema	Undertema
Positiva och negativa aspekter	Strukturerad och medveten undervisning	Samverkan mellan pedagoger och relationell kompetens	Svårigheter med att implementera ett inkluderande tankesätt.

Specialpedagogers erfarenheter av inkludering

I det här avsnittet belyser vi några återkommande mönster som framträder i specialpedagogernas svar gällande insatser och metoder kring inkludering.

Positiva aspekter

Specialpedagogens uppgift handlar inte bara om att åstadkomma sakkunniga anpassningar, utan även om att bidra till att skapa tillit och trygghet mellan läraren och eleven. Aspelins (2013) synsätt om "sam-varo" återfinns hos Sp 4 som hävdar att: "Jag som specialpedagog ska hjälpa både lärare och elev. Länken mellan för att skapa inkludering". Respondenten beskriver här ett tillvägagångssätt som förstärker de relationella banden och bidrar till en hållbar inkluderingsprocess. Sp 3 speglar innebörden i begreppet sam-varo genom att poängtera lärarens behov av att vara närvarande och flexibel i samspelet med eleven: "Man borde prova flera olika sätt. Det som kan funka idag kanske inte kommer att funka nästa tillfälle". Kopplingen mellan vad Sp 3 och Sp 4 citat berättar kan förklaras med vad Aspelin (2013) belyser avseende att det relationella mötet kräver att pedagogerna anpassar sig, i realtid, utifrån elevens behov och situation, vilket beskriver som en dynamisk och empatisk process.

Sp 8 betonar användningen av strukturer och visuella stöd: "Om matte är rött på schemat, så behöver du inte tänka lika mycket utan du tar det och underlättar... så de kanske kan lägga den energin på själva matematiken i stället". Det som respondenten beskriver som "rött på schemat" handlar om en färgmarkering för att rent visuellt tydliggöra upplägget och även för att ange hur lång tid exempelvis matematikundervisning ska pågå. Även detta citat kan kopplas till Aspelins (2013) teoretiska begreppet "sam-varo", som handlar om de anpassningar som genomförs för den enskilde eleven och som bidrar till en trygg och begriplig miljö, där eleven kan vara fullt närvarande i undervisningssituationen. Det relationella pedagogiska perspektivet handlar i detta sammanhang således om att minska elevens kognitiva och emotionella hinder för att möjliggöra ett meningsfullt lärande.

Negativa aspekter

Specialpedagogerna lyfter i några exempel problem som resursbrist, strukturella hinder, arbetsbelastning för pedagoger samt utmaningar med anpassning för elever med NPF-diagnoser. Sp 5 menar att det finns hinder i vardagen i skolan som inför vilka elever kan behöva

stöd: ” [...] alltså hinder kan ju vara att vissa elever behöver mer stöd vid övergångar [...] från klassrummet ner till musiken eller idrottshall. Det kan hända grejer på vägen och där det kan ju vara ett hinder”. Elever behöver alltså stöd under hela sin skoldag, även i de stunder när de inte befinner sig i klassrummet. Resonemanget kan kopplas till Farrells (2004) modell och specifikt begreppet om skolnärvaro. Varje elevs unika behov ska vara tillgodosedda i skolans samtliga utbildningsmiljöer.

En av respondenterna lyfter även att personalen inte räcker till:

Sp 9: Det är svårt att hinna med alla anpassningar, och ibland känns det som att det inte räcker till. En elev hade endast enskild undervisning till en början, successivt började vi arbeta in honom i klassrummet med hjälp av resurs och nu går han i en klass som alla andra, utan stöd av en resurs.

I ovanstående citat belyser respondenten brist på tid och resurser hos både specialpedagoger och lärare samt känslan av att inte räkna till och vara tillgänglig för varje elev. Men med rätt anpassning och stöd kan den inkluderande undervisningen lyckas. Återigen kan man peka på en koppling till Aspelins (2013) begrepp “sam-varo”, som framställer en process där relationer står i fokus och där anpassningarna syftar till att stärka elevens självständighet och delaktighet. Detta är dock en aspekt som kan bli svår att uppnå när tidsbrist gör att arbetet riskerar att bli mer ytligt än relationellt.

En av respondenterna pekar på behovet av att vara lyhörd och anpassningsbar undervisning:

Sp 2: För att elever ska lyckas och utvecklas behöver de bli bemötta utifrån sin nivå och utvecklas utifrån denna, annars riskerar man att inte få en progression i elevens kunskapsutveckling. [...] För att lyckas med elever krävs engagemang och intresse utifrån individen och en stor portion kreativitet för att hitta rätt.

Ovanstående citat ligger i linje med den centrala innebörden i Farrells (2004) teori om aktivt deltagande, där progression, utveckling och ett aktivt deltagande fokuserar på elevens möjligheter och förmåga att engagera sig i skolans olika aktiviteter. Farrell menar att elevers kunskapsutveckling handlar om lärandeprocesser, personlig utveckling och förmågan att forma en sund självuppfattning och självbild.

Lär miljös utformning

Strukturerad och medveten undervisning

Det här avsnittet behandlar respondenternas svar avseende strukturerad och medveten undervisning i klassrumsmiljön. Specialpedagogerna belyser flera aspekter av hur lärmiljöns utformning påverkar elevernas inkludering och lärande. Här framkommer en koppling till visuellt stöd, tydlig struktur och användningen av hjälpmedel för att underlätta lärandet. Sp 3 säger att genom att veta vad som kommer att hända under lektionen/skoldagen kan eleverna fokusera på själva lärandet i stället för att oroa sig för oväntade moment, och idealet är att en elev i förväg ska ha kontroll över situationen som väntar i klassrummet inför en lektion "Du vet vad det kommer att handla om, du vet redan innan vad du ska ha med dig för material, för att det är man förberedd på. Du vet redan innan". Det är en synpunkt som även Sp 1 omfattar: "Att man vet vad som ska hända är en sak som är väldigt viktig". Sp 1 menar att denna förutsägbarhet för eleven förutsätter att specialpedagogen har förberett eleven för vad som ska ske under skoldagen, genom att de samtalar om det.

Ovanstående svar från respondenterna kan kopplas till Aspelin (2024) som menar att den relationella kompetensen behöver tydliga ramar, vilka stärker relationen mellan elev och lärare, där eleven exempelvis märker att läraren bryr sig om att skapa en stödjande miljö. Även andra studier visar att strukturerade miljöer leder till högre grad av delaktighet för elever med särskilda behov (Skolverket, 2018).

Sp 2 visar på hur elever kan uppleva hinder i själva skolmiljön, och där lokaler och förflyttningar kan bidra till en oönskad ökning av kognitiv belastning för eleven. Detta hindrar uppkomsten av en trygg och begriplig lärmiljö: "Hinder kan ju vara att vissa elever behöver mer stöd vid övergångar när man ska röra sig. [...] Även när en lektion ska börja sluta in från rast alltså det blir stök i kapprummet för det blir det så alla övergångar är ju kritiska situationer". Detta argument är i linje med vad Sp 5 hävdade ovan angående att det förekommer hinder i skolan som eleven behöver hjälp med för att klara av, och ansluter till vad Leifler (2021) framför beträffande betydelsen av att ha konkreta hjälpmedel för att minska elevernas behov av att använda energi. Det är en uppfattning som även stöds av Nilholm och Leifler (2020) som framhåller vikten av ett systematiskt och samarbetsinriktat arbetssätt för att möta elevernas behov i lärmiljön på ett inkluderande sätt. Genom att utforma lärmiljöer med tydlig struktur och

tillgängliga resurser blir det möjligt att inkludera fler elever och skapa förutsättningar för deras utveckling. Detta förhållningssätt kan anses byggas utifrån relationella och miljöbaserade faktorer samverkar för att möta elevernas behov (Leifler 2021, Nilholm 2020).

Sammanfattningsvis visar specialpedagogernas erfarenheter att lärmiljöns utformning spelar en central roll för att främja inkludering, särskilt för elever med NPF. Utöver struktur och förutsägbarhet betonas även vikten av konkreta och visuella stöd i lärmiljön. Genom att använda visuella hjälpmedel skapas en lärmiljö där eleverna inte behöver lägga onödig energi på att organisera sig, vilket gör att de istället kan fokusera på lärandet.

Inkluderande kompetens

Samverkan mellan pedagoger och relationell kompetens

Gemensamt för respondenterna är att de betonar hur viktigt det är att ha kunskap om elevernas förutsättningar samt att ett nära samarbete, pedagoger emellan, är av stor betydelse. Sp 1 belyser detta genom att framhålla att kunskap om NPF, att bli medveten om enskilda elevers styrkor och utmaningar, är en del av målet att skapa relationer med eleverna. I detta arbete menar Sp 1 att läraren även blir medveten om sina egna begränsningar när det gäller att bemöta eleverna och erbjuda lämpliga åtgärder. Ansvaret i den här situationen ligger alltid på läraren: "Det är viktigt att först när läraren förstår sina svårigheter att bemöta eleven kan man komma med åtgärder. Endast läraren behöver bli medveten om sin roll och tänka vad kunde jag göra annorlunda eftersom eleverna gör så gott de kan utifrån sina förutsättningar".

Aspelin (2013) skriver om social interaktion och samarbetsinriktat stöd för elever där pedagoger och elever arbetar i symbios för att uppnå lärandemål. Det gemensamma ansvaret för skapandet av en inkluderande lärmiljö ligger således hos all personal i skolan, vilket överensstämmer med Salamancadeklarationen där det står att barn, oavsett bakgrund eller funktionsvariationer, har rätt till utbildning i en vanlig skolmiljö, samt att en inkluderande pedagogik och ett nära samarbete mellan olika aktörer i skolan och utanför skolan är väsentliga för eleverna. Sp 6 talar om samarbetet mellan olika aktörer, och att det visserligen är positivt med fler pedagoger och andra vuxna runt eleverna, men att deras syfte, roll och ansvarsområde i sammanhanget behöver tydliggöras. När det gäller lärmaterial menar Sp 6 att det har god tillgång till såväl fysiskt som digitalt material, och att detta kommer till god användning: "Här är våra pedagoger duktiga på att variera och dela med sig av nya idéer och tankar". Samarbetet mellan vuxna i elevens närhet i lärsituationen och tillgången till anpassat material för

undervisningen, som Sp 6 berättar om, ger möjlighet till en anpassning av undervisningsmetoder för att möta varje elevs unika behov, i ett samarbete mellan föräldrar, lärare och samhälle (Svenska Unescorådet, 2001). I grunden ligger här en medvetenhet om att varje individ i skolan måste bemötas utifrån sin unika position, vilket Farrell (2004) har uppmärksammat genom begreppet ”Social acceptans” som används för att beskriva i vilken omfattning gemenskapen i skolan - omfattande relationer personal till personal, elev till elev samt elev till personal - främjar och värdesätter elevens unika egenskaper samt att skolan accepterar elevs som den unika individ hen är.

En ytterligare koppling till samverkan för att skapa möjligheter till inkludering beskrivs av Paulsrud och Nilholm (2020) som anser att det är avgörande att lärare, elevhälsan och specialpedagoger arbetar tillsammans och delar kunskap och erfarenheter för att uppnå målet att skapa en stödjande och anpassad lärmiljö för elever med NPF. Detta är något som Sp 3 påpekar om fördelar med att olika personer bidrar med sina särskilda kompetenser och perspektiv, och att man på så sätt kan lära av varandra. Inte minst elevhälsan lyfts fram som betydelsefull i det här sammanhanget, eftersom den ”är insatt i varje elev som är i svårigheter i skolan”, och därmed kan ta ett helhetsperspektiv som lärare med stora klasser kan sakna och där fokus ofta ligger på betygsmålen. Svaren från specialpedagogerna uppvisar en samstämmighet kring behovet av att ha gemensamma möten, uppföljningar, dela med sig av erfarenheter, lära sig av varandra och skapa en samarbetskultur. De betonar att individuella relationer, grupprelationer samt elevhälsans roll är centrala för ett inkluderande synsätt, det vill säga att all skolpersonal måste arbeta medvetet med exempelvis relationsbyggandet mellan elev och personal, och relationsbyggandet måste även inkludera elevhälsan, vårdnadshavare, och framför allt med eleven, vilket är i enlighet med Aspelins (2013) begrepp om ”sam-verkan” och dess innebörd av att inkludering och relationer bör kännetecknas av en koordinerad, förutsägbar, medveten och målinriktad process som kräver att samtliga inkluderande strategier och handlingar är väl samordnade på skolan. En sådan koalition har en potential att stärka och ta vara på elevens välmående. Kopplingen mellan hela skolans struktur och elevens bästa, vilken framhålls av respondenterna, förtydligas av Aspelin (2013) som förklarar att den relationella diskursen innebär att hela utbildningsmiljön ska vara medveten och uppmärksam på anledningen till att elever har svårigheter i skolans miljö. På så sätt kan man få en realistisk bild av situationen och förstå de svårigheter som eleven befinner sig i.

Skolans ansvarsområde

Svårigheter med att implementera ett inkluderande tankesätt

I detta avsnitt belyser respondenterna olika brister i skolans ansvarsområde gällande genomförandet av en inkluderande undervisning i klassrummet och i skolans fysiska miljöer. Sp 10 menar att elever för att lyckas och utvecklas i skolmiljön behöver bli mötta med utgångspunkt i den nivå där de befinner sig, och sedan utvecklas därifrån “annars riskerar man att inte få en progression i elevernas kunskapsutveckling”. Sp 10 säger vidare att en del lärare saknar den förståelsen och ger elever alldeles för avancerat material. Om en elev sedan misslyckas hamnar ansvaret på hen. I stället bör, enligt Sp10, läraren utgå från en realistisk bedömning av elevens förmåga, vilket i sin tur kräver en stor portion lyhördhet och kunskap: “För att lyckas med elever krävs engagemang och intresse utifrån individen och en stor portion kreativitet för att hitta rätt”.

Sp 4 trycker på att tidsbristen och alla uppgifter runtomkring arbetet med inkludering är ett hinder i verksamheten. Tid är som alltid en bristvara, i synnerhet som antalet uppdrag ständigt ökar: ”All “göra” utanför undervisningen som mentorskap, ämnesansvarig, analyser, med kartläggningar, ÅP, med mera, äter upp tid för pedagogerna”. Sp 6 anser att ett hinder för inkludering i skolan är okunskap kring diagnoser och NPF, och ett annat hinder är att man snävt fokuserar på elevens problematik. Det som i grunden saknas är ett relationellt perspektiv, och konsekvensen blir, enligt Sp 6, ”Att man lägger problematiken hos eleven. Att man kanske inte ser det som att elevens utmaningar uppstår i mötet för skolan”. Sp 9 är inne på samma spår som Sp 6 och nämner att det finns pedagoger som undervisar elever med NPF-diagnoser utan att ha erforderlig kunskap om dessa elever, vilket yttrar sig i att de inte förmår ta in den särskilda situationen med en elev, utan ser ensidigt på att de formella lärmålen ska bli uppfyllda; ”Pedagoger som har svårt att släppa läroplanen och inte först se vad är det jag har framför mig. Även att försöka sätta sig in i andras skor”. Sp 9 beskriver ett sätt att hantera denna brist hos pedagogerna genom att i workshops som arrangeras på skolan ge pedagogerna en möjlighet att reflektera över sin roll i klassrummet, och därigenom ”Få dem att vända spegeln och utforska sig själv i sin ledarroll och i sin undervisning”. Till sist tar Sp 1 upp en vinkel som kan kopplas till Farrell (2004) och begreppet “social acceptans” och dess innebörd som omfattar den gemenskap som finns både bland personal och elever, men även att skolan ska främja alla elevers fulla närvaro och existens. Sp 1 beklagar att hans skola, trots att det finns både ambition och vilja, inte kan få alla elever att känna sig inkluderade: ”Vår skola är inte uppbyggd för att

ge möjlighet att inkludera alla, tyvärr”, och därmed misslyckas skolan med att varje elevs unika behov och eleven ses som en del av skolans gemenskap (Farrell, 2004).

Summerande analys

Sammanfattningsvis, med utgångspunkt i svaren från respondenterna, har analysen pekat på betydelsen av gemenskap och samarbete, både mellan lärare och specialpedagoger samt mellan elever och dessa yrkesgrupper i mötet med elever med NPF-diagnoser. Det framkommer att ett relationellt förhållningssätt bidrar till en känsla av delaktighet hos dessa elever, vilket är en avgörande faktor för deras trygghet i skolan. Detta förhållningssätt kan exempelvis kopplas till Aspelins (2013) begrepp “sam-varo”, vilken lyfter fram det relationella mötet i pedagogiken. Lärande sker således inte enbart genom strukturer och anpassningar utan även i en närvaro mellan lärare och elev. Respondenterna lyfter fram vikten av tydliga anpassningar för att elever med NPF ska kunna nå sina mål och få sina specifika behov tillgodosedda i klassrummet. Detta är betydelsefullt för att förbättra inkluderingen av dessa elever. Generellt har respondenterna en positiv syn på inkluderingsarbetet på sina skolor: kollegialt samarbete betraktas som en viktig del för att utveckla framgångsrika lösningar, både mellan pedagoger och mellan pedagoger och elever, även om det också påpekas att ett fokus på formella mål ibland kan lägga sig i vägen för en förståelse av den enskilda elevens situation. Vissa respondenter pekar på en brist på materiella och fysiska resurser, såsom assistans till läraren i klassrummet, och att detta utgör ett hinder för att optimera inkluderingen för elever med NPF-diagnoser, medan andra anser att resurserna finns, både personellt och materiellt, men att det ibland saknas en tydlig ansvarsfördelning när det gäller personalens uppgifter. Respondenterna anser också att bristen på kompetensutveckling i arbetet med dessa elever är ett hinder, där många lärare i deras team känner sig osäkra på hur de ska bemöta och stödja eleverna.

Diskussion

I detta avsnitt presenteras resultatdiskussion, metoddiskussion och koppling till den tidigare forskningen kring inkludering.

Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur specialpedagoger uppfattar de möjligheter och hinder som finns avseende att skapa inkluderande lärmiljöer för elever med NPF. Aspelins (2013) relationella perspektiv och Farrells (2004) modell för inkludering i skolan har använts för att analysera resultaten från respondenterna. I studien fann vi att specialpedagogerna överlag var samstämmiga kring en rad centrala frågor som handlar om hur undervisningen i klassrummet ska bedrivas, hur en optimal inkluderande lärmiljö ska organiseras, vilka hinder som står i vägen för att skolor ska kunna implementera och genomföra inkluderande undervisning i klassrummet för elever med NPF, samt betydelsen av ett fungerande nätverk kring elever med NPF som upplever svårigheter i skolan.

Det som skiljer dem åt är främst synen på resurspersonal: några respondenter upplever att resurspersonal är en tillgång medan andra menar att det krävs mer utbildning av denna resurs för att de ska kunna möta de behov som en elev med NPF-diagnos har under en skoldag. Det finns ett antal aspekter att lyfta fram avseende hur en inkluderande undervisningen ska bedrivas och organiseras för elever med NPF-diagnos samt vilka hinder och möjligheter som existerar, mot bakgrund av respondenternas svar och de kopplingar vi har gjort mellan deras svar och tidigare forskning. Elevperspektivet är givetvis prioriterat: eleven har sina behov och inlärningssätt och ska få dem tillgodosedda, vilket utsägs i Salamancadeklarationen där man fastställt riktlinjer för vad en inkluderande undervisning innebär och hur denna ska uppnås. Ett annat perspektiv är det som utgår från specialpedagogernas och lärarnas arbetssituation. Tema 4 i denna studie har lyft lärarnas brist på tid för inkluderande undervisning, en ovilja att ändra sin undervisning för att på så vis anpassa inläringen och en fokusering på betyg där inkluderingen av elever med NPF kommer i skymundan. En aspekt inom detta tema är att en skolorganisation inte alltid är anpassad för att genomföra en inkluderande undervisning.

Klang et al. (2016) skriver att specialpedagoger, utöver att samarbeta med lärarkollegor med elever som har behov av särskilt stöd därtill, från en ämneslärares synpunkt, förväntas att komma med lösningar angående ämnesundervisning och de problem som uppstår i klassrummet. Respondenterna i vår studie pekar på att det kan uppkomma en konflikt mellan

lärare och specialpedagoger om vad som ingår i respektive yrkesroll i ljuset av arbetsbeskrivningen på skolan. Från respondenternas svar har vi noterat att specialpedagoger och även lärare vill genomföra en inkluderande undervisning, men att det finns vissa hinder för detta, vilket ligger i linje med Kottes (2017) avhandling, som visar att de flesta lärare är positiva till att genomföra en inkluderande undervisning, men att uppgiften kan upplevas som övermäktig och tidskrävande. Vi har även från respondenternas svar sett att de menar att en väl fungerande implementering av en inkluderande undervisning för elever med NPF - diagnos måste föregås av tydligare planering på en organisatorisk nivå.

Respondenterna lyfter även frågor om resurspersonal som inte är utbildad men som ändå får ta stort ansvar för eleven under skoldagen, de betonar att det är viktigt att använda alternativa inlärningshjälpmedel och de beskriver den effekt dessa har för elever med svårigheter. Därtill behövs ett förtydligande av vad som förväntas av varje pedagog, lärare och specialpedagog, när det gäller inkluderande undervisning för elever med NPF-diagnos. Föreliggande studie har berört Farrells (2004) begrepp "Social acceptans" som vi menar är ett grundläggande förhållningssätt i bemötande av de eleverna med NPF-diagnos. Men frågan är hur accepterade elever med NPF-diagnoser egentligen är i skolan? Som nämnts tidigare i Skolinspektionens rapporter (2023 a) framkom det att en större del av skolorna som undersöktes var i behov av att utveckla sina lärmiljöer för att göra dem mer tillgängliga för elever med NPF. Ytterligare en aspekt som framkommit från respondenterna är hur vissa lärare saknar förståelse för elevers särskilda behov och som en följd ger dem för svårt material. En utebliven progression i lärandet läggs sedan på eleven. Det här är ett förhållningssätt som står helt i motsats till en inkluderande undervisning. Enligt Leifler (2022) omfattar en inkluderande undervisning en social, pedagogisk och fysisk optimerad miljö för att elever med NPF-diagnos ska kunna delta och trivas i skolan. Författaren menar även att många pedagoger känner sig osäkra på hur de på bästa möjliga vis stötta de elever med NPF- diagnos och att detta i sin tur ofta kan leda till att eleven ses som ansvarig för eventuella problem i klassrummet snarare än att skolans undervisning och lärmiljö anpassas.

Vi menar att en elev aldrig är problemet som gör att undervisningen inte passar just den eleven utan det är skolans plikt att anpassa undervisningen för att skapa olika möjligheter och tillvägagångssätt som främjar inlärning. En av respondenterna betonar hur viktigt det är att som pedagog kunna sätta sig in i elevens situation, och nämner att de arrangerar aktiviteter i form av workshops där pedagoger får rollen av elever för att få dem att vända blicken mot sin egen undervisning och utforska sin egen ledarroll i klassrummet. Denna form av internutbildning

under ledning av specialpedagoger ser vi som en möjlighet att skapa en ökad förståelse för elever med NPF-diagnos samt hur den inkluderande undervisningen i klassrummet bör organiseras. Den samstämmighet som vi har identifierat i respondenternas svar visar att de reagerar på ett likartat sätt på händelser och situationer på deras arbetsplatser, framför allt vad beträffar bristen på engagemang och kunskap när det gäller att skapa ett inkluderande klassrumsmiljö och miljöer överlag för elever med NPF. En avslutande tanke efter att ha analyserat respondenternas svar är att det framstår som angeläget att mäta om och hur skolorna klarar och efterlever de riktlinjer om inkluderingsmål som fastställdes redan 2001. Verksamheten att utveckla en inkluderande undervisning är något som sker successivt och det är en pågående process som kontinuerligt behöver utvärderas och analyseras.

Inkluderingsdiskussion

Den tidigare forskningen presenterade olika former av inkludering såsom innehållsinkludering, social inkludering, placeringsinkludering och gemenskapsinkludering. Följande diskussion kan kopplas till studiens resultat och den tidigare forskningen kring inkludering. Innehållsinkluderingen handlar om att anpassa undervisningen och skapa tillgängliga lärmiljöer, vilket även återkommer i resultaten där respondenterna framhäver vikten av tydliga anpassningar för elever med NPF-diagnos. Detta visar att specialpedagoger är medvetna om sitt ansvar att skapa en lärmiljö, tillsammans med övrig personal på skolan, där alla elever kan nå sina mål och få sina specifika behov tillfredsställda. Respondenternas positiva syn på hur inkluderingsarbetet fungerar på deras skolor tyder på att det finns en vilja att implementera dessa anpassningar, även om hinder som resursbrist och bristande kompetensutveckling kvarstår på skolorna.

Den sociala inkluderingen betonas i resultaten genom vikten av gemenskap och samarbete. Respondenterna pekar på att relationer mellan lärare och specialpedagoger samt mellan elever och pedagoger är avgörande för att skapa en känsla av delaktighet och trygghet för elever med NPF. Detta kan kopplas till den tidigare forskningen som understryker att sociala relationer är centrala för att motverka negativa attityder och främja en inkluderande miljö.

Placeringsinkluderingen ifrågasätter "forcerad inkludering" och uppmanar till individanpassning, vilket också kan återspeglas i resultatet i föreliggande studie, där respondenterna identifierar hinder relaterade till otillräckliga resurser och ledningsstöd. Det framkommer att specialpedagogerna uppfattar att en del lärare känner sig osäkra i sina metoder

för att bemöta elever med NPF-diagnos, vilket kan leda till att inkluderingen inte anpassas efter individuella behov som existerar.

Gemenskapsinkluderingen, som fokuserar på att skapa en känsla av tillhörighet och gemenskap, framhävs i resultatet där vikten av kollegialt samarbete mellan olika aktörer i skolan anses vara primärt för att implementera inkluderande strategier i skolan. Respondenterna beskriver hur detta samarbete mellan pedagoger och elever är centralt för att utveckla framgångsrika lösningar. Att lärare och specialpedagoger tillsammans planerar och utvärderar undervisningen är även det en viktig del av att skapa en inkluderande och stödjande lärmiljö.

Metoddiskussion

Föreliggande studie har en induktiv ansats vilket innebär att närma sig ett fenomen teorilöst och att, efterhand som empirin klarnar, välja den teori som upplevs mest relevant för studien och forskaren ifråga. Efterföljande steg handlar om att analysera data, att finna mönster och teman i det insamlade materialet. Den induktiva forskningen har en stark relation till kvalitativa metoder, som till exempel kodning och tematisk analys. Vi valde en kvalitativ metod eftersom en sådan erbjuder ett tydligt tillvägagångssätt vid insamling av empiriska data. I en semistrukturerad intervju utgår intervjuerna från ett slags frågeschema där ordningen på frågorna kan justeras efter behov. Intervjuaren har därmed möjlighet att ställa följdfrågor baserat på de svar som anses vara särskilt viktiga (Bryman, 2018). Med utgångspunkt i respondenternas svar var målet att kartlägga deras uppfattningar om hur inkluderingsfrågor framträder i deras vardag på skolorna. Urvalet av informanter styrdes av studiens syfte, det vill säga att det gällde specialpedagoger och deras erfarenheter, och ett bekvämlighetsurval tillämpades, främst via kontakter från våra fältstudier, men även från spontana samtal till skolor i kommunen. Intervjufrågorna (se bilaga 3) togs fram i samarbete med handledare för att säkerställa att frågorna var relaterade till syfte och frågeställningar i studien. Sammanlagt intervjuades tio specialpedagoger varav tre intervjuer genomfördes fysiskt på specialpedagogernas arbetsplatser och spelades in, två intervjuer genomfördes via Zoom-videospelning och slutligen genomfördes fem intervjuer via e-post. Intervjuerna, både de som genomfördes fysiskt och via Zoom, utfördes av en intervjuare och spelades in. Detta säkerställer att inget viktigt innehåll går förlorat, trots att enbart en intervjuare deltog vid varje tillfälle.

En nackdel med de senare var svårigheten att ställa följdfrågor och vi uppfattade överlag dessa intervjuer som stelare än videointervjuerna. Utifrån diskussionen med handledare har det bedömts att de skriftliga intervjuerna ändå innehåller en tillräcklig mängd information för att

dessa ska kunna analyseras och bidra till studien. Som analysmetod valdes tematisk analys som den beskrivs av Braun och Clarke (2006). De fallgropar som kan finnas i denna analysmetod är att forskaren misslyckas med att verkligen analysera data, eller att de teman som tagits fram riskerar att bli irrelevanta om de analyserar data som inte är relevanta utifrån teorierna och svaren från respondenterna. Kodningen av texten och att upptäcka teman i denna gjorde vi tillsammans genom en kontinuerlig dialog kring respondenternas svar. Vid valet av analysmetod diskuterades även möjligheten att använda kvalitativ innehållsanalys där man lägger vikt vid innehållet och relationerna mellan variabler. En sådan analys brukar dock förekomma när man har ett större urval och ett mer omfattande perspektiv än vad som är fallet i vår studie (Bryman, 2018). När det gäller tematisk analys koncentrerar sig forskaren på att undersöka och tolka data med koppling till en mer specifik forskningsfråga eller ett definierat tema, vilket passade för omfånget på vår studie. De resultat som vi kommit fram till är begränsade till att gälla de empiriska data som erhöles ur svaren. De kan inte generaliseras till att ge en bild av hur tillståndet är på andra skolor, utan endast ge en inblick i och en förståelse för de intervjuade specialpedagogernas uppfattningar.

Specialpedagogiska implikationer

Vår studie bygger på hur 10 specialpedagoger uppfattar den inkluderande undervisningen för elever med NPF-diagnoser. Respondenterna har i sina svar visat vilka möjligheter och hinder de upplever i skapandet av inkluderande förutsättningar på skolan för elever med NPF-diagnoser. Respondenterna problematiserar skolans och ämneslärares kunskap kring NPF-diagnoser, tidsmässiga hinder, negativa förhållningssätt och strukturer, och de framhäver att ett anpassat material hjälper individen och att förebyggande arbete i form av god planering och samarbete mellan olika aktörer främjar inkludering för elever med NPF-diagnoser. De specialpedagogiska implikationer som studien lyfter kan bidra till en ytterligare förståelse för hur specialpedagogens uppfattningar kan vara till nytta i skolans utveckling och det strukturerade samt systematiska arbetet med genomförandet av inkluderande undervisning för elever med NPF-diagnoser.

Vidare forskning

Ett intressant upplägg för framtida forskning handlar om det kategoriska perspektivet (Hjörne & Säljö, 2013) och hur utbrett det egentligen är. Det kategoriska perspektivet innebär att vissa skolor individualiserar elevernas svårigheter och därmed lägger ansvaret på eleverna själva. Skolor som använder detta perspektiv tenderar att se elever med svårigheter som att de inte passar in och att de har svårigheter, vilket ofta har en negativ inverkan på eleven, och det kan leda till att skolan avsäger sig ansvaret för undervisningsmetoder och lärmiljö, vilket i förlängningen påverkar elevernas möjligheter att lyckas.

En ytterligare intressant vinkel att ta fasta på är att observera och intervjua skolledare, vara med på kompetensutvecklingsdagar och framför allt intervjua eleverna och få reda på deras uppfattningar om hur de upplever inkluderingen i skolan. Elevernas röster, anser vi, kanske är den viktigaste rösten att forska vidare på. Eleven är den som upplever huruvida inkluderingen når upp till de individuella behov som finns.

Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Upplaga 2). Liber.
- Aspelin, J. (2013). *Vad är relationell pedagogik?* I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University Press.
- Aspelin, J., Jönsson, A. & Östlund, D. (2024). *Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar* [Elektronisk resurs]. *Utbildning & Lärande*. (18). Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.58714/ul.v18i1.14110>
- Bengtsson, A. & Necovski, I. (2021). *Specialpedagog med kompetens att utveckla skolan*. (Första upplagan). Gothia kompetens.
- Borg, A. & Carlsson Kendall, G. (2023). *NPF för lärare: fokus på pedagogiskt arbete*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71): American Psychological Association.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists. Making Inclusion a Reality for All*. School Psychology. (2004). SAGE). 25 (1): 5–19. DOI: 10.1177/0143034304041500
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2010). *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603110903165141>
- Haug, P. (2016). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206–217.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4., reviderad upplaga). Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2022). *När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman* [Elektronisk resurs]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-111302>

- Klang, Nina & Gustafsson, Katarina & Möllås, Gunvie & Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin. (2016). *Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies*. *European Journal of Special Needs Education*. 32.(1-15).
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* (Doctoral dissertation). Malmö högskola.
- Leifler, E. (2022). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions* (Report No. 13140/RG.2.2.26702.33607). Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet (KIND).
- Leifler, E. (2021). *Lärarprofession: från VFU till eget klassrum*. (Första upplagan). Liber.
- Leifler, E., Borg, A., & Bölte, S. (2022). *A multi-perspective study of perceived inclusive education for students with neurodevelopmental disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7>
- Lelinge, B. (2022). *Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinkluderande undervisning: praktikutvecklande klassrumsforskning*. Diss. (sammanfattning) Malmö universitet, 2022.
- Low, H. M., Lee, L. W., & Che Ahmad, A. (2019). *Knowledge and Attitudes of Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67 (5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626005>
- Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (Andra upplagan). Liber.
- Magnússon, G. (2019). *Inclusive education and school choice lessons from Sweden*. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 25–39.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>
- Mihajlovic, C. (2020). *Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland*. *Journal of Pedagogical Research*, 4 (2), 83-97.
<https://doi.org/10.33902/JPR.2020060179>
- Nilholm, C. (2020). *Inkluderande undervisning: Vad, hur och varför?* Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). *Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?* *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358–370.

- Parsons, Lynn & Miller, Heather & Deris, Aaron. (2016). *The effects of special education training on educator efficacy in classroom management and inclusive strategy use for students with autism in inclusion classes*. 8 (7-16). *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*.
- Paulsrud, D. (2023). *Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education*. *Journal of Education Policy*, 39 (2), 303–320. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2210102>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). *Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support*. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Persson, B (2019) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, Liber.
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2017). *Bureaucracies in Schools—Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic's Theories*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905>
- Skolinspektionen. (2023). *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter*. [Elektronisk resurs]. (2023) Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/tillganglig-larmiljo/skolors-arbete-for-en-tillganglig-larmiljo-for-elever-med-neuropsykiatriska-svarigheter.pdf>
- Skolinspektionen. (2023). *Det specialpedagogiska arbetet för att stödja lärare inom garantin för tidiga stödinsatser*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/specialpedagoger-och-garantin/det-specialpedagogiska-arbetet-for-att-stodja-larare-inom-garantin-for-tidiga-stodinsatser.pdf>
- Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Svenska Uneskorådet.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e omarbetade upplagan). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE



SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA

2024-10-02

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi heter Lisa och Marcus. Vi genomför en studie inom ramen för vår utbildning vid Malmö universitet. Studien syftar till att undersöka hur inkluderande undervisning och lärmiljöer organiseras för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), samt att identifiera de möjligheter och hinder som ni som specialpedagoger möter i detta arbete. Vi vill även få era insikter om vilka negativa konsekvenser för eleven kan det få om den inkluderande undervisningen inte existerar?

Etiska aspekter

Det är av största vikt att denna studie följer god forskningssed. För att säkerställa detta vill vi betona följande frivilligt deltagande och informerat samtycke: Ert deltagande i denna studie är helt frivilligt. Ni kan när som helst avbryta ert deltagande utan att behöva ange några skäl och utan att det påverkar er arbetsroll.

Konfidentialitet och anonymitet

All information som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt. Ert namn eller andra personuppgifter kommer inte att kopplas till resultaten, och data kommer att hanteras i enlighet med gällande dataskyddslagar (GDPR). Skydd mot skada: Det finns inga kända risker

med att delta i studien. Intervjuerna kommer att utformas för att säkerställa att ingen upplever obehag eller stress i samband med deltagandet.

Metod och databehandling

Denna studie använder sig av kvalitativa intervjuer för att samla in data. Intervjuerna genomförs individuellt och tar ungefär 30–60 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas för att säkerställa att alla nyanser av era svar fångas upp. All insamlade data kommer att lagras säkert och endast användas för forskningsändamål. Efter avslutad studie kommer all inspelad och insamlade data att raderas. Observera: kan ni inte medverka fysiskt går det givetvis även bra att genomföra intervjuer via telefonsamtal eller digitalt via e-post.

Kontaktinformation

Om ni har några frågor eller funderingar kring studien eller ert deltagande, tveka inte att kontakta oss på: lisalancing9@gmail.com, marcuskrook@gmail.com

Tack för er tid och ert intresse att delta i denna studie. Ert bidrag är oerhört värdefullt för att främja och få en ytterligare förståelse av utvecklingen för den inkluderande undervisningen för elever med NPF.

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. ¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-
forskning.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html)

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmöuniversitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Bilaga 2 - Intervjufrågor till respondenterna

Möjligheter och hinder för inkluderande undervisning och lärmiljöer

1. Vilka aspekter anser du kan främja en inkluderande undervisning i klassrummet för elever med NPF-diagnoser?
2. Vilka hinder har du upplevt eller observerat när det gäller att skapa inkluderande tillfällen i andra av skolans lärmiljöer för elever med NPF diagnoser?
3. Hur påverkar skolans resurser beträffande exempelvis schemahantering, personalstyrka och tillgång till adekvat material, möjligheterna till inkludering av elever med NPF, enligt din uppfattning?

Specifika anpassningar och stödstrukturer

4. Vilka specifika anpassningar anser du har visat sig vara effektiva för att stödja elever med NPF diagnoser i klassrummet?
5. Vilka stödstrukturer, som exempelvis elevassistenter eller specialiserade dataprogram, finns tillgängliga för elever med NPF på din skola? Hur tycker du att dessa fungerar för eleverna, i praktiken?
6. Har du kunskap om innovativa metoder som du anser kunna vara synnerligen hjälpsamma för att främja inkludering?

Samarbete och roll i inkluderande miljöer

7. Hur skulle du beskriva ditt samarbete med klasslärarna och övrig skolpersonal när det gäller att stödja elever med NPF diagnoser?
8. Vilken roll anser du att specialpedagoger har i att bidra med skapande och implementering av inkluderande undervisningsmiljöer?
9. Vilka fördelar och/eller utmaningar möter du i ditt samarbete med lärare och andra berörda professionella såsom logoped, psykologer och kuratorer, för att främja inkludering?

Övriga reflekterande frågor

10. Kan du ge exempel på inkluderingsstrategier som du har varit involverad i?
11. Är det något mera som du vill tillägga, utöver det som du redan har nämnt?