



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Specialpedagogexamen  
VT 2017**

## **Att se möjligheter där andra ser hinder**

- uppfattningar om inkludering och tillgänglig undervisning

**Sandra Calmerbäck och Anna-Maria Sandberg**

# Sektionen för lärande och miljö

## **Författare**

Sandra Calmerbäck och Anna-Maria Sandberg

## **Titel**

Att se möjligheter där andra ser hinder – uppfattningar om inkludering och tillgänglig undervisning

## **Handledare**

Daniel Östlund

## **Examinator**

Carina Henriksson

## **Sammanfattning**

Studiens syfte är att analysera hur pedagoger, elever och skolledare vid en gymnasieskola uppfattar fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning genom att undersöka deras syn på möjligheter och utmaningar med att som elev inskriven i gymnasiesärskolan delta i undervisning på nationella program på gymnasieskolan. Vi har genomfört sju semistrukturerade intervjuer med målet att finna variationer i uppfattningarna kring inkludering och tillgänglig undervisning hos de olika aktörerna.

Tidigare forskning har visat att begreppet inkludering används på olika sätt vilket resulterar i att skolors arbete med inkluderingsprocesser tar sig olika uttryck beroende på vilken definition man utgår ifrån. Studier visar även att heterogena grupper kan ha en positiv effekt för både elever i behov av särskilt stöd och för elever utan samma behov samt att särskiljande lösningar ofta har en stigmatiserande effekt. Trots detta anser många lärare och rektorer att just heterogeniteten i klassrummen är en av de största utmaningarna.

Tillgänglighet handlar om hur väl en verksamhet fungerar för personer med en funktionsnedsättning. En tillgänglig lärmiljö handlar om att ge alla elever förutsättningar att vara delaktiga och inkluderade i utbildning. En väl genomtänkt undervisning som är varierad, utmanande och i förväg anpassad efter alla elevers behov kommer att leda till att minska antalet elever i svårigheter. Ett sätt att göra detta är att använda sig av Universal design for learning, en uppsättning principer som utgår ifrån att alla elever lär på olika sätt och att läraren därför behöver använda sig av olika metoder för att möta alla elevers behov.

Resultatet av vår studie visar att informanterna uppfattar att ett gemensamt förhållningssätt är viktigt för att kunna möta alla individer. Skolan ses som ett litet samhälle där alla ska ges möjlighet att möta mångfald och olikheter. För att inkludering och tillgänglighet ska kunna uppnås uppfattar informanterna att det krävs en vilja att inkludera alla elever samt att det är viktigt att olika professioner på skolan samarbetar. En annan viktig förutsättning för en lyckad inkludering är ett relationellt perspektiv samt en vilja att anpassa undervisningen efter de elever man som lärare har framför sig.

## **Ämnesord**

Inkludering, gymnasiesärskola, tillgänglig undervisning, universal design for learning, specialpedagogiska perspektiv, uppfattningar

# INNEHÅLL

1.	INLEDNING.....	1
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
1.2	STUDIENS UPPLÄGG.....	3
2.	LITTERATURÖVERSIKT OCH TIDIGARE FORSKNING .....	4
2.1	GYMNASIESKOLAN OCH GYMNASIESÄRSKOLAN .....	4
2.2	INKLUDERING OCH INTEGRERING.....	5
2.2.1	Vad är inkludering? .....	5
2.2.2	Segregerad, integrerad eller inkluderande skolverksamhet .....	7
2.2.3	Inkluderande processer .....	9
2.2.4	Elevers och lärares inställning till och erfarenhet av inkludering.....	12
2.3	TILLGÄNGLIG UNDERVISNING .....	13
2.3.1	Vad är tillgänglighet? .....	13
2.3.2	God undervisning för alla .....	14
2.3.3	Två parallella skolformer eller tillgänglig undervisning för alla? .....	16
3.	TEORETISKT RAMVERK.....	19
3.1	SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV .....	19
3.1.1	Det kategoriska perspektivet .....	20
3.1.2	Det relationella perspektivet .....	20
4.	METOD.....	22
4.1	INTERVJU SOM METOD.....	22
4.2	UNDERSÖKNINGSGRUPP .....	23
4.3	GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER .....	25
4.4	BEARBETNING.....	25
4.5	ETISKA ASPEKTER OCH TILLFÖRLITLIGHET .....	27
5.	RESULTAT OCH ANALYS .....	30
5.1	BESKRIVNINGSKATEGORI 1: DEMOKRATI OCH MÅNGFALD.....	31
5.1.1	Ett större samhällsperspektiv .....	31
5.1.2	Individens rätt att nå så långt hon kan och att känna sig delaktig .....	33
5.1.3	Olikheter som resurs.....	34
5.2	BESKRIVNINGSKATEGORI 2: SKOLKULTUR OCH STÖD .....	35
5.2.1	Öppenhet och en kollegial diskussion .....	36
5.2.2	Stöd och ramfaktorer.....	37
5.3	BESKRIVNINGSKATEGORI 3: RELATIONER OCH ANPASSNING.....	40

5.3.1	Relationsbygge.....	40
5.3.2	Anpassning av undervisningen.....	41
5.4	TEORETISK TOLKNING .....	44
5.5	STUDIENS SLUTSATSER .....	47
6.	SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	48
6.1	DISKUSSION AV RESULTATEN .....	48
6.1.1	Möjligheter och utmaningar med inkludering och tillgänglig undervisning.....	49
6.1.2	Faktorer som bidrar till tillgänglig undervisning.....	51
6.1.3	Att skapa en mer inkluderande skola med tillgänglig undervisning.....	52
6.2	METODDISKUSSION .....	53
6.3	TILLÄMPNING .....	54
6.4	FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	55
	REFERENSER.....	56

# 1. INLEDNING

Det svenska skolsystemet har, som ett av få länder i världen, två parallella skolsystem. Ett system för de som anses klara den gängse utbildningen i grundskolan och gymnasieskolan och ett system för de som bedöms att inte göra det: grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Detta innebär att mycket tid och kraft används till att sortera elever. Vi lever i ett demokratiskt samhälle där skolan bör fungera som en språngbräda ut i samhället och med en demokratisk syn på människan måste även elevers olikheter ses som en tillgång (Nilholm & Göransson, 2013).

I skollagen (SFS 2010:800) står att läsa att alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. De elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla kunskapskraven i skolan ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Salamancadeklarationen från år 1994 ritar upp riktlinjer för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Här utgår man ifrån att skillnader mellan människor är normen och att undervisningen därför måste anpassa sig efter elevens behov snarare än att eleven ska anpassa sig efter i förväg fastställda antaganden om hur inlärningsprocessens takt och form ska se ut (Svenska Uneskorådet, 2/2006).

I skolorna är arbetsbelastningen hög och med nya betygssystem, tillägg i skollagen och ett stort antal nyanlända elever ställs det höga krav på dagens lärare. Traditionellt har skolor som stått inför utmaningen att hantera alla elevers lärande valt att segregera skolverksamheten (Gerrbo, 2012), som dock menar att det tycks finnas ett ökande intresse för inkludering i landet. Denna utveckling kommer specialpedagogerna kunna vara med att påverka genom att antingen låta specialpedagogiken löpa som ett parallellt spår jämte den ordinarie undervisningen eller att arbeta för att specialpedagogiken och allmänpedagogiken närmar sig varandra genom att arbeta för en tillgänglig undervisning för alla oavsett förutsättningar.

Nilholm (2012) betonar betydelsen av förebyggande arbete där alla i skolan arbetar med att svårigheter inte uppstår, eller åtminstone inte blir så omfattande. Det förebyggande arbetet är

en del av alla lärares arbete och därför angår även det specialpedagogiska området alla lärare. Med förebyggande arbete kan avses att verksamheten håller en god kvalitet och ser till alla elevers behov. En bra tumregel är att den pedagogik som fungerar för alla elever även fungerar för elever i svårigheter och att den pedagogik som fungerar för elever i svårigheter även fungerar för alla elever. Ett förebyggande arbete kan vara att planera för elevers olikheter från början för att slippa göra anpassningar i efterhand. Ett förhållningssätt som bygger på tanken att olikheten mellan eleverna är norm är Universal Design For Learning (UDL). Med utgångspunkt i kunskapen om hjärnan har forskare tagit fram en uppsättning principer för att göra undervisningen tillgänglig för alla, oavsett funktionsnedsättningar, lärstilar, bakgrund och förutsättningar (Courey, Tappe, Siker & LePage, 2012). UDL växer sig allt starkare i flera länder och berör alltså inte endast elever i behov av särskilt stöd, utan alla elever då variationen mellan elevernas förutsättningar och sätt att lära är den enda gemensamma förutsättningen.

Med anledning av de parallella skolformerna, tankarna på ett demokratiskt samhälle, skollagen, lärarnas arbetsbörda, specialpedagogikens roll i skolan samt den ökande kunskapen kring lärande och hjärnan har vi valt att undersöka pedagogers, skolledares och elevers uppfattningar om möjligheter och utmaningar med inkludering och tillgänglig undervisning.

## 1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att analysera hur tre pedagoger, två elever och två skolledare vid en gymnasieskola uppfattar fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning genom att undersöka deras syn på möjligheter och utmaningar med att som elev inskriven i gymnasiesärskolan delta i undervisning på nationella program på gymnasieskolan.

- Vilka möjligheter och utmaningar framträder i elevers/pedagogers/skolledares beskrivningar av elever mottagna i särskolans deltagande i gymnasieskolans nationella program?
- Vilka faktorer anser pedagoger, elever och skolledare vara viktigast för att undervisningen ska upplevas som tillgänglig för alla elever?
- Hur fungerar arbetet med att skapa en mer inkluderande skola och tillgänglig undervisning? Vilka svårigheter och möjligheter kan informanterna se?

## 1.2 STUDIENS UPPLÄGG

Nu när studiens syfte och frågeställningar är presenterade vill vi ge en orientering av hur resten av rapporten är uppbyggd. Först och främst kommer vi att presentera en kortare litteraturöversikt och en del av den tidigare forskning som gjorts på området. Detta för att vår studie ska kunna sättas in i ett större perspektiv samt att vi i vår diskussion ska kunna göra jämförelser och dra paralleller till det som tidigare skrivits på området.

Efter litteraturöversikten går vi igenom det teoretiska ramverk vi utgått ifrån när vi genomfört och analyserat vår studie för att sedan redogöra för vårt val av metod, undersökningsgrupp, genomförande, bearbetning av materialet samt vårt etiska förhållningssätt och studiens tillförlitlighet. Studiens resultat presenteras i form av löpande text tillsammans med illustrerande citat, resultatet tolkas sedan med hjälp av vårt teoretiska ramverk.

Vidare för vi en diskussion kring våra resultat kopplade till rön från litteraturgenomgång och tidigare forskning samt diskuterar huruvida vårt metodval var det bäst lämpade för att få svar på våra frågeställningar. Slutligen resonerar vi kring vilken betydelse resultaten har för yrkesrollen som specialpedagog och ger förslag på fortsatt forskning.

## 2. LITTERATURÖVERSIKT OCH TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt kommer vi presentera en del av det som skrivits kring de begrepp och fenomen som är aktuella för vår studie. Avsnittet syftar till att ge en bredare förklaringsgrund till de frågor vi behandlar i vår studie och ge en översikt av vad tidigare studier visat.

### 2.1 GYMNASIESKOLAN OCH GYMNASIESÄRSKOLAN

Gymnasieskolan i Sverige är treårig och frivillig. Det finns 18 nationella program varav tolv är yrkesprogram och sex är högskoleförberedande. Det finns även fem introduktionsprogram för de elever som inte är behöriga till ett nationellt program. Gymnasiesärskolan är en alternativ skolform för de elever som inte längre omfattas av skolplikt och som bedöms att inte nå gymnasieskolans kunskapskrav på grund av utvecklingsstörning eller bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning orsakad av yttre våld eller kroppslig sjukdom (Skolverket, 2013).

Enligt Skolverket (2013) definieras utvecklingsstörning som en nedsättning i intelligensförmåga, vilken konstaterats före 18 års ålder, och samtidigt en nedsättning i adaptiv förmåga. Om ett barn antas ha rätt till särskola ska det i en utredning klargöras om så är fallet. Utredningen består av en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning, där de personer som genomför de olika delarna har relevant kompetens och utbildning. Alla elever som tillhör målgruppen och som sökt gymnasiesärskolan har rätt att tas emot efter att elevens hemkommun bedömt att den sökande till gymnasiesärskolan faktiskt tillhör rätt målgrupp. Ibland kan det vara svårt att konstatera utvecklingsstörning, särskilt om den är lindrig, och ibland kan tidigare utredningar varit bristfälliga. Hemkommunen kan alltså bli tvungen att göra om eller komplettera en tidigare gjord utredning. Att tidigare ha gått i grundsärskolan räcker inte som grund för att bli mottagen i gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013).

I Skollagen (SFS 2010:800) finns både allmänna bestämmelser för alla skolformer och frågor om elevens rätt till utbildning. Bland annat slås det fast att skolan ska ge alla barn och elever



den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Vidare säger lagen att barnets bästa alltid vara utgångspunkt, med barn menas varje människa under 18 år, och att barnet dessutom ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i de frågor som rör honom eller henne. Utbildningen i gymnasiesärskolan kan enligt Skollagen (SFS 2010:800) anpassas efter varje individs förutsättningar. Detta innebär att elever på nationella program i gymnasiesärskolan kan läsa kurser enligt gymnasieskolans ämnesplaner.

## 2.2 INKLUDERING OCH INTEGRERING

### 2.2.1 Vad är inkludering?

För 40 år sedan började skandinaviska länder använda begreppet inkludering. I första skedet handlade det om att människor med någon typ av funktionsnedsättning skulle få möjlighet att ta del av livet precis som alla andra (Mitchell, 2014). Under 1980-talet, uppstod inkludering som begrepp i skolan som en motreaktion till att elever i behov av särskilt stöd blev exkluderade. Genom att förskjuta fokus från hur eleven skulle anpassa sig efter skolans ram till hur skolan skulle anpassas efter elevens förutsättningar försökte inkluderingsrörelsen hantera det faktum att alla elever är olika och att denna olikhet ska ses som en tillgång (Nilholm & Göransson, 2013).

Nilholm och Göransson (2013) menar att det är viktigt att hålla isär begreppen integrering och inkludering då integrering handlar om att en elev som avviker ska anpassas in i en organisation medan begreppet inkludering ger uttryck för en demokratisk idé där det normala är att utgå ifrån elevernas olikheter och se detta som en tillgång. Det finns dock flera åsikter kring vad inkludering egentligen innebär och Nilholm och Göransson (2013) presenterar tre definitioner: den gemenskapsorienterade definitionen, den individorienterade definitionen samt den placeringsorienterade definitionen. Den gemenskapsorienterade definitionen handlar om att det finns ett skolsystem som ansvarar för alla elever där inga segregerade lösningar finns. Detta förutsätter att olikhet ses som en tillgång, att eleverna känner sig socialt delaktiga och att eleverna är pedagogiskt delaktiga. Den pedagogiska delaktigheten innebär både att delta i lärandegemenskapen och rätten att utvecklas så långt som möjligt.

I den individorienterade definitionen avgörs graden av inkludering endast av hur situationen ser ut för den enskilda individen. Detta innebär att om eleven trivs i skolan, når målen och har goda sociala relationer kan också sägas att eleven är inkluderad. Den placeringsorienterade definitionen innebär att begreppet inkludering används om elever i svårigheter befinner sig i "det vanliga" klassrummet. Nilholm och Göransson (2013) menar att denna definition är vanlig trots att samtliga forskare som försökt definiera begreppet är överens om att det handlar om mer än var i skolan elever i svårigheter befinner sig. Persson och Persson (2016) anser att inkludering främst handlar om skolans uppgift att förbereda barn och unga för ett liv tillsammans med andra där respekt och solidaritet är nyckelord, det handlar alltså om en allmänpedagogisk uppgift. Trots detta uppfattas inkludering ofta som en specialpedagogisk uppgift då det ofta kopplas till möjligheter för utsatta grupper att delta i det gemensamma samtidigt som det innebär att lärarna får ansvar för en större spridning bland eleverna vilket kan resultera i att de pedagogiska metoderna inte alltid räcker till. Att inkluderingsfrågan hamnar på specialpedagogikens bord är ett problem, menar Persson och Persson (2016), då det innebär att den pedagogiska eller utbildningsvetenskapliga forskningen inte uppmärksammar alla elever utan räknar med att frågor kring elever i behov av särskilt stöd tas hand om av den specialpedagogiska forskningen.

Inkludering handlar alltså ofta om "var" eleven får sin undervisning, den så kallade placeringsdefinitionen. Om en elev som tidigare har gått i särskild undervisningsgrupp kommer tillbaka till den ordinarie klassen kan eleven sägas vara inkluderad. Nilholm (2015) menar att för att en elev ska vara inkluderad så är det fler faktorer som spelar in. Bland annat ska eleven ha goda relationer med både lärare och klasskamrater samt erhålla kunskap i den takt som förväntas. Dessutom krävs det en Vi-känsla som genomsyrar hela skolan för att elever ska vara inkluderade. Eleverna ska känna sig delaktiga i grupparbeten och diskussioner. Skolorna ska ansvara för att möten mellan elever sker. Två av slutsatserna som dras i Nilholms studie är att 1. Inkludering av elever med funktionsnedsättning/ i behov av särskilt stöd inte påverkar de andra eleverna negativt och 2. Möjligen finns en liten tendens till att inkluderad miljö skulle vara bättre än segregerad men att inkludering varken är mer eller mindre positivt när det gäller socialt eller pedagogisk utveckling för eleven i behov av särskilt stöd/med funktionsnedsättning än om eleven får undervisning i en segregerad miljö (Nilholm, 2015). Det som har betydelse för en lyckad inkludering handlar om "vad" som sker i undervisningssituationerna, vilket förhållningssätt läraren har och vilka undervisningsmetoder som används.

Gerrbo (2012) sammanfattar de framgångsfaktorer för lyckad inkludering han hittat i tidigare studier: individuell anpassning och stöd i lärandet, gruppstärkande övningar i syfte att öka gemenskapen och samhörigheten, stöd i den sociala interaktionen mellan elever samt samsyn, samverkan och samarbetskultur mellan inblandade parter i och kring det direkta skolarbetet, inklusive vårdnadshavare.

### *2.2.2 Segregerad, integrerad eller inkluderande skolverksamhet*

Skolor som har stått inför utmaningen att hantera alla elevers lärande har traditionellt valt att segregera skolverksamheten (Gerrbo, 2012). Försök har gjorts att vidga pedagogiken samt att använda sig av andra strategier för att kunna möta en större mångfald men trots det har skolorna valt att skilja olikheterna åt. Förr hette det exempelvis sinnesslöanstalter eller hjälpklasser, lite senare blev det OBS- och specialklasser. Trots att det över tid kan sägas att det gått mot allt färre segregerade skolformer finns fortfarande särskolan kvar som alternativ skolform i det svenska skolväsendet, likaså ett antal statliga specialskolor för elever med funktionsnedsättningar såsom syn- och hörselnedsättning eller grav språkstörning. Gerrbo (2012) menar dock att det finns en utbredd vilja och strävan efter att skapa en mer inkluderande skola i Sverige och att idén om en skola för alla är en i grunden demokratisk fråga om allas lika värde, rätt till delaktighet och att fullt ut kunna delta i ordinarie skolverksamhet med de anpassningar och det stöd som behövs.

Skolinspektionen har i sitt arbete påtalat brister i vissa skolor och kommuner vad gäller arbetet med stöd till elever och särlösningar av varierat slag. I och med skolinspektionens granskningsbeslut har även intresset för inkluderingsperspektivet ökat och då även uppfattningen om inkludering. Ofta är uppfattningen den att särskilda undervisningsgrupper och resursskolor ska läggas ner och att eleverna ska undervisas i sina ordinarie klasser (Nilholm, 2015). Trots detta menar Persson och Persson (2016) att lärare och rektorer upplever heterogeniteten i klassrummet som en av de största utmaningarna. Även om studier visat att heterogena grupper kan ha positiva effekter på alla elever så krävs det goda kunskaper hos lärarna och specialpedagogisk expertis i tillägg till den allmänpedagogiska. Förutsättningarna att klara av att undervisa alla elever varierar mellan skolorna konstaterar Persson och Persson (2016).

I en studie gjord av Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) har forskarna bland annat undersökt hur skolledare och andra aktörer inom skolan resonerar kring motiv för specialundervisning och särskola samt hur de processer som identifierar elever som avvikande ser ut i praktiken. I studien visade det sig att det som på vissa skolor diskuterades som specialpedagogiska problem på andra skolor ansågs vara ”vardagsmat”, även bilden av vad som ansågs vara avvikande skilde sig mellan olika skolor – till och med inom samma kommun. Resultatet visade även att flertalet av de medverkande i studien ansåg att särskolan ska finnas kvar som skolform och att skälen till detta uppges vara det särskilda omhändertagandet, möjligheten att träffa likasinnade samt den speciella kompetens de tänkte sig att särskolan erbjuder. Forskarna menar att specialpedagogiska dilemman såsom huruvida behov eller diagnos ska styra, om undervisningen eller eleverna ska differentieras och om man ska sträva efter likhet eller försöka se olikheter som resurs blir tydliga i studien.

Tideman et al. (2004) försöker reda ut fördelar och nackdelar med en gemensam undervisning för alla elever där det finns aktörer som stödjer en inkluderande skola och andra som avråder. De använder sig av åtta teman för att göra detta och det första temat handlar om att alla vinner på inkludering – både eleverna med skolsvårigheter/funktionshinder, genom att de bland annat lär sig bättre och att deras intellektuella stimulans blir högre, men även de icke-funktionshindrade eleverna genom att de bland annat får en större förståelse för mångfald och att de får tillgång till en pedagogik för funktionshindrade som kan vara bra för alla. Inkludering leder till ökad individualisering av undervisningen vilket gynnar alla elever. Tema två-fyra handlar om att inkludering är billigare, att alla elever har rätt till utbildning på sin hemort samt att inkluderande undervisning bevisar sina fördelar med lyckade fall och att detta inte beror på individens förmåga utan skolans förmåga att möta elevens behov.

Tema fem till sju har en mer kritisk inställning till inkludering och handlar om att elever med små problem kan inkluderas, men inte de med större svårigheter. Anledningen till detta anses vara att de skulle ha en negativ inverkan på övriga barn och att de är störande eller att de sänker nivån för alla. Vidare ses det som att det kan vara traumatiskt att möta de som är mycket annorlunda än en själv samt att skolan ska handla om ett akademiskt uppdrag, inte social fostran eller att låta funktionshindrades behov styra. Det sista temat handlar om att inkludering kan användas som ett sätt att dölja enskilda elevers särskilda behov. Att det finns en risk för att elever i behov av särskilt stöd kan bli isolerade och utan kvalificerad hjälp om de placeras i ett sammanhang utan innehåll och utan sociala relationer. Forskarna menar att

det i ett modernt samhälle är viktigt att förhindra och förebygga segregering då det innebär att först lägga kraft på att sortera elever för att sedan lägga ytterligare tid och kraft för att integrera in de segregerade igen (Tideman et al. 2004).

I Skolverkets rapport ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola” (Skolverket, 2009) konstateras att särskiljande lösningar i specialpedagogisk verksamhet fortfarande är vanliga trots att det tycks ha negativa konsekvenser enligt både svensk och internationell forskning. Att dela in elever utifrån behov av särskilt stöd eller kunskapsnivå tycks istället leda till stigmatiserande effekter och påverkan på elevens självbild och motivation. Dessutom tycks lärarna i grupper med många elever i behov av stöd ha lägre krav och förväntningar vilket riskerar att bli självuppfyllande profetior. Skolverket (2009) drar slutsatsen att det finns en tydlig tendens att individualisera skolsvårigheter snarare än att titta på situationen i vilka dessa svårigheter uppstår vilket leder till att eleverna blir bärare av sina problem. Persson och Persson (2012) anser att trots att effekterna av nivågruppering är negativa har lärare ofta intuitivt positiva förväntningar på att dela upp eleverna i så homogena grupper som möjligt, troligtvis på grund av att man upplever det pedagogiska arbetet som mindre arbetsamt.

Lärares förväntningar har stor betydelse för elevernas studieprestation, något som är väl känt och belagt inom forskningen enligt Håkansson och Sundberg (2012). Låga förväntningar riskerar att bli självuppfyllande profetior. Höga förväntningar och en positiv uppfattning om utveckling skapas genom att lärarna bryr sig om relationerna till eleverna och med inställningen att alla elever kan lära och att man som lärare kan påverka alla elevers lärande. En expertlärare varierar och anpassar undervisningens form och innehåll i relation till olika kontexter och efter elevernas olika förutsättningar menar Håkansson och Sundberg (2012).

### *2.2.3 Inkluderande processer*

Mitchell (2014) utgår från vissa kriterier för att skapa en inkluderande verksamhet. Ett kriterium är vision. Med det menas att det måste finnas en vilja och ett förhållningssätt på skolan att inkludering är bra för att kunna implementera begreppet. Vidare skriver Mitchell (2014) att för att nå längre med inkluderingen ska eleverna gå i åldersrelevanta klasser i en skola i närheten av var de bor. Eleverna ska inte bli placerade i små grupper inom klassen utefter deras funktionsvariant utan eleverna ska känna sig delaktiga både i kunskapsstillägandet som i social inkludering (Mitchell, 2014; Nilholm & Göransson, 2014).

Hjörne och Säljö (2013) anser att det är nödvändigt att någon tar ansvar för att driva inkluderingsprocesser. Alla aktörer i hela kedjan, från förvaltningsledning till rektorer och lärare, måste vara involverade i att tänka och handla på ett inkluderande sätt. Risken är annars att inget i organisationen förändras och att problemet förläggs på eleven som i sin tur behöver anpassa sig till en fast organisation. Enligt Nilholm (2012) finns ganska lite forskning som visar på hur skolor kan arbeta för att bli mer inkluderande i avseendet att utveckla skolan så att den passar alla.

En förutsättning för att skapa en mer inkluderande skola hänger enligt Ahlberg (2015) ihop med vilka pedagogiska och didaktiska insatser som görs samt hur väl skolan kan hitta olika sätt som utvecklar lärande genom att acceptera olikheter i erfarenheter, kunskaper och färdigheter hos alla i klassrummet. Björck-Åkesson (2007) anser att det krävs en variation i lärmiljön men även i förhållningssätt och pedagogik för att elever ska känna sig delaktiga och inkluderade. Persson och Persson (2012) anser att en svårighet med inkludering som forskningsområde kan vara att det är svårt att utveckla specifika pedagogiska metoder för en inkluderande undervisning då det har med värderingar att göra. Detta innebär att det kommer att handla om ett förhållningssätt som utvecklas i ett lärarkollektiv. För att en skola ska bli inkluderande krävs att lärarnas arbetssätt bygger på delade grundläggande värderingar och att eleverna upplever en genuin och meningsfull samvaro med andra. Det är med andra ord mer relevant att tala om inkluderande förhållningssätt än metoder för inkludering enligt Persson och Persson (2012).

Persson och Persson (2012) har följt det inkluderingsarbete som ägde rum i Essunga kommun mellan åren 2007 - 2011. Då kommunen 2007 blev rankad som en av de fem sämsta kommunerna i Sverige gällande elevernas resultat valde politiker och skolpersonal att med inkluderande arbetsformer ge alla elever möjlighet att lyckas i sina ordinarie klasser. Alla smågrupper lades alltså ner och personal med specialpedagogisk kompetens flyttade in i ordinarie klassrum. Utgångspunkten i det inkluderande arbetet i Essunga var perspektivet att alla individer är olika och att det är skolans uppgift att ta tillvara på de möjligheter som detta innebär. Man ansåg att skolans uppgift borde vara att anpassa verksamheten efter elevernas skiftande förutsättningar och inte sträva mot att kategorisera deras olikheter. För att övertyga skolans personal, elever och föräldrar om möjligheterna att undervisa alla elever i ordinarie klassrum tog man stöd i aktuell pedagogisk forskning. Ett antal lärare deltog i lärarlyftet och Specialpedagogiska skolmyndighetens rådgivare togs in för att delta i de pedagogiska

diskussionerna. Från att vara rankad som en av de fem sämsta kommunerna blev Essunga kommun en av landets främsta (Persson & Persson, 2012).

Gustavsson och Hjärne (2015) har i sin studie kunnat konstatera att en relativt nystartad friskola lyckats väl med att implementera inkluderande pedagogiska strategier samt skapa en lokal skolkultur. Att skolan är liten och mentaliteten är att alla känner alla har bidragit till att skolan har lyckats implementera ett nytt pedagogiskt tänk menar skolledningen, pedagogerna samt eleverna (Gustavsson & Hjärne, 2015). Författarna har genom sin studie, med hjälp av berättelser från skolledning och pedagoger, sett att framgången med implementeringen har varit flera faktorer men att skolan inte har hunnit bygga upp en annan skolkultur har bidragit till att det har gått lättare att implementera nya pedagogiska strategier med inkludering som fokus än på en skola där det sitter mycket gammalt i väggarna (Gustavsson & Hjärne, 2015).

Pedagogerna lade ner tid på att bygga goda relationer med elever men även med deras föräldrar. Skolledning och pedagoger tror att skolans småskalighet har gjort det möjligt att skapa dessa goda relationer. De tror att det hade varit svårt att bygga relationer med dubbelt så många elever. På skolan genomförde man även utvecklingsarbete där specialpedagogiken ska ses som den vanliga pedagogiken. Det innebar att istället för enskild undervisning och/eller särskilda undervisningsgruppen arbetade två pedagoger i klassrummen. Dessutom fick pedagogerna kompetensutbildning så att de kunde undervisa inkluderande (Gustavsson & Hjärne, 2015).

FoU-programmet genomfördes under tre år (2012–2015) i tolv svenska kommuner. Syftet var att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer och att öka kunskapen om inkludering på skol- och huvudmannanivå. Det var 31 skolor som medverkade i projektet. Initiativet till projektet tog dåvarande chefen för utbildningsförvaltningen i Botkyrka, Erik Nilsson. Anledningen var att det i skollagen (2010: 800, kap 1, 4 paragrafen) står formulerat att elever ska ges möjlighet att utvecklas och nå så långt det är möjligt och att särskilt stöd i första hand ska ges i den elevgruppen eleven tillhör. Då projektet handlade om inkluderande lärmiljöer var det viktigt att alla hade samma tolkning av begreppet inkludering. Den första projektiden lades därför åt att diskutera tolkningar av begreppet. För att utveckla lärandet mellan skolorna arbetades det med systemet ”kritiska vänner”. Skolornas skolteam besökte varandra och gav varandra feedback (Ifous, 2015).

Att genomföra förändringar tar tid och skolorna som genomgick projektet kan inte uttala sig om effekterna redan nu. Däremot syns en synförändring. Pedagogerna fokuserar mer på att förändra lärmiljön än att enbart fokusera på enstaka elever. Eleverna på skolorna uttrycker att de trivs bättre nu och ingår i en gemenskap jämfört med tiden innan projektet startade. Dessutom ser de färre elever i de så kallade ”mindre undervisningsgrupperna”. Utvecklingen av en inkluderande lärmiljö kräver tålamod och ett förändrat sätt att tänka. Skolkulturen måste förändras och likaså måste det till en ny syn på lärande i skolans verksamhet. Det måste även finnas en grundläggande förståelse för att inkludering är en princip som måste genomsyras av hela skolans praktik. Det måste finnas en vi-känsla som bejakar mångfald och olikheter. Pedagogernas uppfattningar om inkluderad undervisning varierar. Tiden finns med som en faktor likaså okunskap om specialpedagogiskt förhållningssätt (Kotte, 2015).

#### *2.2.4 Elevers och lärares inställning till och erfarenhet av inkludering*

Shogren, Gross, Forber-Pratt, Francis, Satter, Blue-Banning och Hill (2015) har i sin studie undersökt erfarenheterna hos elever med och utan funktionsnedsättning som går i inkluderande skolor. Författarna hänvisar till forskning som visar att alla elever, både med och utan funktionsnedsättningar, kan ha kunskapsmässig och social fördel av att delta i effektiva inkluderande sammanhang. Eleverna berättar om att inkludering leder till en större förståelse för varandra. Eleverna med funktionsnedsättning påpekar att de vill vara kvar i klassrummet med sina klasskamrater istället för att vara i ett segregerat klassrum, men de påpekar även att de ibland behöver mer hjälp att skaffa vänner. Eleverna, både med och utan funktionsnedsättning, berättar också om vikten av att lärarna använder sig av olika sätt att presentera information, att eleverna får visa sin kunskap på olika sätt och feedback. De menar att undervisningen kändes meningsfull då de själva kunde välja det material och arbetssätt som passade dem bäst.

I en studie av Heimdahl Mattson, (2008) undersöks elevers uppfattning om specialpedagogiska insatser. Det framkom tydligt i studien att eleverna kände en handfallenhet i den ordinarie undervisningen och att det därför kändes bra att gå till en särskild undervisningsgrupp. Läraren som undervisade den gruppen hade ett individuellt bemötande och kunskap som kändes tryggt. Vissa elever upplevde särskild undervisningsgrupp som negativt, exempelvis när kraven på eleverna var lågt ställda (Heimdahl Mattson, 2008).



Monsen, Ewing och Kwoka (2013) har i sin studie undersökt lärares attityder till inkludering. Forskarna menar att inkludering har blivit en viktig del i många länders policys kring utbildning men att lärarna fortfarande är kluvna till meningen med inkludering och hur inkluderingsprocessen ska gå till. Salamancadeklarationen från 1994 slår fast att barn och ungdomar av demokratiska och rättvisa skäl bör ha tillgång till den vanliga skolan oavsett funktionsnedsättning och Monsen et al. (2013) vill därför titta närmre på hur anpassad den ordinarie undervisningen är för elever med funktionsnedsättningar och om anpassningen är kopplad till lärarnas attityd gentemot inkludering. De menar att inkluderingsprocessen kan bli mer eller mindre lyckad beroende på hur läraren ställer sig till frågan. Andra viktiga faktorer är hur väl skolans lärare samarbetar med övriga yrkesgrupper såsom specialpedagoger och andra med specialistkunskap. För en lyckad inkluderingsprocess behöver lärarna kunskap, förståelse, förmåga och resurser konstaterar Monsen et al. (2013).

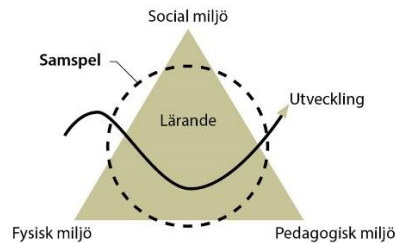
Studien gjord av Monsen et al. (2013) visar även att de lärare som har en mer positiv attityd gentemot inkludering även har en betydligt bättre sammanhållning i klassen och mycket mindre konkurrerande och svårigheter mellan eleverna. Forskarna kunde se att det fanns en direkt koppling mellan en positiv upplevelse av inkludering och det stöd lärarna fått i inkluderingsprocessen, däremot kunde man inte se någon koppling mellan attityder gentemot inkludering och upplevelsen av stress. Detta förvånade Monsen et al. (2013) då de hade räknat med att de lärare som upplevde sig som mest stressade även skulle mer negativ attityd gentemot inkludering.

## 2.3 TILLGÄNGLIG UNDERVISNING

### 2.3.1 Vad är tillgänglighet?

Tillgänglighet handlar enligt SPSM (2014) om hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för personer med funktionsnedsättning. Tillgänglighet kan ses som en grund för att delaktighet och inkludering ska kunna komma till stånd. En tillgänglig lärmiljö och en tillgänglig undervisning handlar om att ge alla elever förutsättningar att vara delaktiga och inkluderade i utbildningen, där hänsyn tas till alla elevers olika behov. Detta innebär bland annat att verksamheten ska tillgodose elevernas behov genom anpassade pedagogiska strategier och stödstrukturer.

För att visa hur förutsättningar för lärande, den sociala miljön, den pedagogiska miljön samt den fysiska miljön samspelar har SPSM (2014) tagit fram en tillgänglighetsmodell. Alla delarna i modellen förändras ständigt och det är först när hörnstenarna i modellen samarbetar utifrån elevens behov och förutsättningar som utbildningen blir tillgänglig.



Figur 1: Samspelet i tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2014)

Enligt SPSM (2014) ska den pedagogiska miljön vara utformad så att varje elev får möjlighet att vara delaktig. Det innebär att undervisningen ska vara anpassad så att varje elev får förutsättningar att delta i alla aktiviteter under hela utbildningen. Behovet av insatser kan finnas på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå och om verksamheten på alla nivåer arbetar för allas delaktighet, allas lika värde och bejakar mångfald ökar tillgängligheten exempelvis genom att det finns alternativa och anpassade pedagogiska strategier, lärostilar och lärverktyg. Pedagogen måste därför ha kunskap om olika funktionsnedsättningar och hur eleverna lär sig på bästa sätt. De bästa förutsättningarna ges om undervisningsmaterialet och aktiviteter är valbara för alla. En förutsättning för detta är att personalen i skolan får stöd, kompetensutveckling samt möjlighet till reflektion och samtal med andra pedagoger (SPSM, 2014). Motivationen höjs om en elev befinner sig i en bra social miljö. För att uppnå en bra social miljö ska det finnas en god kommunikation och eleven ska känna att alla aktiviteter är tillgängliga. Alla barn och elever ska ges möjlighet att kunna mötas på gemensamma plattformar (SPSM, 2014).

### 2.3.2 God undervisning för alla

Håkansson och Sundberg (2012) presenterar en översikt av svenska och internationella forskningsresultat om lärande och undervisning. Författarna menar att trots att all undervisning är kontextuell går det att urskilja vissa principer och kvaliteter för god undervisning som verkar återkomma. God undervisning är välorganiserad, planerad och

reflekterande. En kvalitativt god undervisning utgår från elevernas utvecklingsbehov och är varierade, utmanande och inspirerande. Den tidigare synen på att elevernas individuella förmågor och en relativt fixerad IQ, det vill säga intelligens, skulle vara dominerande och begränsande faktor i lärandet har enligt författarna förändrats. De anser att den senaste tidens kognitionsforskning starkt ifrågasätter ett sådant antagande och att intelligens är lärbart. Under rätt förutsättningar besitter det stora flertalet potentiella kapaciteter. Om undervisningen fokuserar alltför mycket på att fylla igen individens brister kommer den inte att bli gynnsam. Istället för att fokusera på avvikelser från en tänkt normalitet bör uppmärksamheten riktas mot att lära av varandras olikheter om lärandet ska utvecklas bäst. Det är alltså viktigare att välja lämpliga strategier än att fokusera på vad eleverna inte klarar av eller kan enligt Håkansson och Sundberg (2012).

Giota (2013) refererar ett antal studier som undersökt delaktighet och lärande i klassrummet för elever med rörelsehinder. Slutsatser som dras är att lärarens undervisningsstil har en avgörande betydelse för lärandet. När anpassningen efter elevernas individuella behov var som minst, och läraren förväntade sig att eleverna skulle göra samma sak på samma tid, hann inte de rörelsehindrade eleverna med och missade därmed lärtillfällen. Om läraren förhåller sig till klassen som en homogen grupp kommer de funktionshindrade elevernas svårigheter att öka. Om läraren i stället anpassar både uppgifter och tid efter elevernas olika behov kommer chanserna öka att eleverna kan fullfölja både aktiviteter och uppgifter. I skolan ska alla elever värderas lika trots olikheter i kunskapsutvecklingen menar Giota (2013). Att bara placera elever med funktionshinder i vanliga klasser innebär inte att de är inkluderade om de inte samtidigt får en plats i gruppen och att olikheten ses som en tillgång istället för ett problem. Individualisering är inte en metodansats utan ett förhållningssätt gentemot alla elever och deras olikheter.

När det gäller att minska andelen elever i svårigheter i skolan listar Nilholm (2012) ett antal faktorer: området ska ses som viktigt (motivation ska finnas), undervisningen ska vara genomtänkt och förebyggande för att nå alla elever, alla lärare ska känna sig delaktiga i arbetet, elevernas svårigheter ska ses som pedagogiska utmaningar, arbetsätten ska ha stöd i befintlig forskning (hitta de arbetsätt som fungerar för alla, inklusive elever i svårigheter), samarbete med andra yrkesgrupper och eventuellt myndigheter såsom SPSM, noggranna analyser när elever hamnar i svårigheter samt att arbetet följs upp.

### *2.3.3 Två parallella skolformer eller tillgänglig undervisning för alla?*

För elever med utvecklingsstörning finns i Sverige en särskild skolform, särskolan. Jakobsson och Nilsson (2011) påpekar att begreppet intelligens är omdebatterat och att det diskuteras om det ens går att tala om intelligens bortkopplat från ett sammanhang. Synen på vad som är normalt och vad som är avvikande har varierat kraftigt genom historien, och än idag kan man se prov på hur definitionen av utvecklingsstörning varierar i Sverige då antalet elever i särskolan ökat med flera hundra procent i vissa kommuner, medan det inte är någon ökning alls i andra kommuner. Detta menar Jakobsson och Nilsson (2011) kan bero på att själva definitionen är godtycklig och att den kan styras av ekonomiska och kunskapsmässiga resurser som finns i skolan.

Fördelar och nackdelar med att ha parallella skolformer har utretts och diskuteras fortlöpande, enligt Jakobsson och Nilsson (2011) som vidare menar att det saknas vetenskapliga utvärderingar av hur eleven påverkas långsiktigt, både kunskapsmässigt och för utveckling av den egna identiteten. Författarna påpekar dock att forskning kring utvecklingsstörning visar att det finns en risk för att verksamheter för personer med utvecklingsstörning i sig blir ett hinder om den bygger på enkla uppgifter, flera repetitioner och liten variation. Det som istället har visat sig positivt för kunskapsutvecklingen är att eleven fått ett varierat stöd i flera olika miljöer. Vilka förmågor individen utvecklar är alltså inte enbart kopplade till individen utan till stor del till omgivningsfaktorer såsom varierad undervisning och tänjda gränser för vad eleven med utvecklingsstörning förväntas klara av.

Hehir och Katzman (2012) menar att barn i behov av särskilt stöd kan gå i den ordinarie skolan bara det finns tillräckligt med kunskap och rätt anpassningar. Författarna hänvisar till tre skolor i Massachusetts som lyckats vända dåliga resultat och minskade elevunderlag till attraktiva skolor genom inkluderingsarbete och starkt ledarskap. Detta arbete har gett positiva resultat både för elever i behov av särskilt stöd och för deras klasskamrater. Ett sätt att anpassa undervisningen efter alla elever är Universal design for learning (UDL). Från början fanns begreppet inom byggnadsarkitektur och kallades Universal Design då Ronald Mace och hans arkitektkollegor gjorde försök att utforma miljöer och produkter som skulle tilltala mångfalden samt vara tillgängligt för alla. Resultatet blev att segregationen och diskrimineringen minskade. Tanken uppkom att samma principer skulle kunna göra undervisning tillgänglig för alla (Ansted, 2016).

Universal Design blev Universal Design For Learning med syftet att ta bort hinder vid inläring, att skapa lärmiljöer där alla känner sig delaktiga och att minska de individuella skillnaderna mellan eleverna (Ansted, 2016). Tankarna bakom UDL förutsätter att alla lär på olika sätt och att variation i lärande är en regel, inte ett undantag. Dessa tankar bygger på den senaste hjärnforskningen vilken visar att inläringen är lika individuell som fingeravtryck, oavsett diagnos (Hehir & Katzman, 2012). UDL är dock inte någon färdig metod utan är ett förhållningssätt där läraren behöver använda sig av olika metoder för att möta alla elevers behov. UDL berör alltså inte endast elever i behov av särskilt stöd, utan alla elever då variationen är norm. Hehir och Katzman (2012) menar att miljöer och homogena grupper där elever endast möter det likartade riskerar att hindra dem från att nå sin fulla potential.

Universal Design For Learning's ramverk är baserat på tre principer. Den första principen ska motivera eleven till lärande, alltså svara på frågan ”varför?”, den andra principen ska se till att informationen från läraren blir begriplig för alla elever, svara på frågan ”vad?”, och den tredje principen ska erbjuda eleven olika sätt att bearbeta information, svara på frågan ”hur?” (Ansted, 2016). De tre grundprinciperna skapar en variation i att presentera material, bearbeta information och för eleverna att visa sina kunskaper, samt en variation i att engagera och motivera eleverna (Courey et al. 2012). UDL handlar alltså om att eleverna får lära sig på olika sätt beroende på vad som passar dem bäst. Med hjälp av UDL tar man bort hinder före de uppstår.

I en studie utförd av Courey et al (2012) visar forskarna att en tretimmarsutbildning i UDL som lärarstudenter fick var effektiv då det handlade att planera lektioner utifrån principerna för UDL. Forskarna menar att alla lärare behöver vara förberedda på att möta mångfalden av elever i klassrummen och att UDL är ett sätt att göra undervisningen tillgänglig för alla elever. Man drar även slutsatsen att effekten av utbildningen i UDL tycks vara långsiktig då lärarstudenterna hade ännu fler exempel på principerna för UDL i de sista lektionsplaneringarna som gjordes i slutet av terminen.

Även Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell och Browder (2007) har undersökt effekterna på lektionsplanering då blivande lärare fått utbildning i UDL. Resultatet visar att deltagarna i undersökningsgruppen ökade sin användning av principerna i UDL i sin planering och forskarna drar slutsatsen att en en-timmarsutbildning möjliggör att lärarstudenterna kan

planera lektioner som inkluderar elever med olika funktionsnedsättningar. Spooner et al. (2007) drar även slutsatsen att man som lärare kan spara mycket tid på att använda sig av UDL från början istället för att behöva anpassa planeringen i efterhand samt att man genom att använda sig av UDL kan göra planeringar som inkluderar alla elever utan att använda dyr teknologi.

## Sammanfattning av litteraturgenomgång

Det svenska skolsystemet har två parallella skolformer, varav den ena är till för elever som på grund av utvecklingsstörning och nedsatt adaptiv förmåga bedöms att inte nå grundskolans/gymnasieskolans kunskapskrav. Skolan i Sverige regleras av skollagen (SFS 2010:800) vilken slår fast att alla elever ska ges den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt efter sina förutsättningar. I styrdokumentet ses inkludering som något eftersträvänsvärt även om endast definitioner liknande de av inkludering används och inte ordet inkludering i sig. Inkludering är ett begrepp som används olika ute i svenska skolor och forskare har länge hävdat att det behövs en ordentlig definition av vad ordet innebär. Risken är annars att någon använder ordet för att beskriva var en elev är placerad utan att det säger något om delaktighet eller stöd, medan någon annan menar att inkludering handlar om ett förhållningssätt som beskriver ett skolsystem där inga segregerade lösningar finns och där olikheter ses som en tillgång.

Studier visar att heterogena grupper kan ha en positiv effekt på både elever i behov av särskilt stöd och elever utan samma behov samt att särskiljande lösningar ofta har en stigmatiserande effekt. Trots detta anser många lärare och rektorer att just heterogeniteten i klassrummen är en av de största utmaningarna. För att lärarna ska lyckas att möta alla elever i klassrummet krävs att de samarbetar med personal med specialpedagogisk kompetens. En inkluderande lärmiljö förutsätter att det finns en variation i metoder och ett arbetssätt som bygger på delade värderingar kring förhållningssätt och pedagogik hos personalen.

Tillgänglighet handlar om hur väl en verksamhet fungerar för personer med en funktionsnedsättning. En tillgänglig lärmiljö handlar om att ge alla elever förutsättningar att vara delaktiga och inkluderade i utbildning. En väl genomtänkt undervisning som är varierad, utmanande och i förväg anpassad efter alla elevers behov kommer att leda till att minska antalet elever i svårigheter. Ett sätt att göra detta är att använda sig av Universal design for

learning, en uppsättning principer som utgår ifrån att alla elever lär på olika sätt och att läraren därför behöver använda sig av olika metoder för att möta alla elevers behov.

I vår studie är vi intresserade av olika aktörers uppfattningar om inkludering och tillgänglig undervisning, särskilt i kontexten gymnasieskola/gymnasiesärskola. Då det inte finns särskilt mycket forskning kring detta hoppas vi kunna bidra till en ökad kunskap på området.

## 3. TEORETISKT RAMVERK

När kvalitativa data ska analyseras måste forskaren ta ställning till hur han/hon ska förhålla sig till teori. Ett sätt är att försöka analysera det insamlade materialet så öppet och fördomsfritt som möjligt, utan att basera det på teorier. Ett annat sätt är att utgå från en eller ett par ämnesspecifika teorier om det studerade ämnet (Fejes & Thornberg, 2009). Vi har valt att inte utgå ifrån någon på förhand bestämd teori i det första analyskedet då vi strävar efter att försöka förstå deltagarnas uppfattningar och tankar kring fenomenen på ett öppet sätt (Larsson, 1986). I det andra analyskedet, en slags fördjupande re-analys och teoretisk tolkning har vi dock utgått från de specialpedagogiska perspektiven för att få en större förståelse och en tydligare koppling till professionen specialpedagog.

### 3.1 SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV

Beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv som ligger till grund för en verksamhet kommer det ha konsekvenser för hur det specialpedagogiska uppdraget tolkas. För att tydligare koppla våra resultat till yrkesrollen specialpedagog har vi därför valt att i en andra analys tolka dessa utifrån de specialpedagogiska perspektiven. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att synen på specialpedagogik kan delas in i två perspektiv - det kategoriska och det relationella. Nilholm (2007) problematiserar dessa två ytterligheter och presenterar istället tre olika forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet: ett kompensatoriskt, ett kritiskt och ett dilemmaperspektiv. Vi kommer dock hålla oss till det kategoriska och relationella perspektivet företrätt av bland andra Emanuelsson et al. (2001) och Persson (2007).

### 3.1.1 *Det kategoriska perspektivet*

I det kategoriska perspektivet tillskrivs eleven själv de svårigheter eleven stöter på, det är alltså individburet. Dessa svårigheter kan sedan förklaras utifrån exempelvis diagnoser, genom en medicinsk-psykologisk modell eller som en effekt av dåliga hemförhållanden. Den specialpedagogiska verksamheten kommer då handla om skolans differentieringssträvan och specialundervisning baserad på individburna svårigheter hos eleven (Persson, 2007). Skolan sätter in stödinsatser i tillrättalagda situationer där eleven ska få hjälp att bli av med sina svårigheter, stödinsatser i form av små undervisningsgrupper och enskild träning är vanligt förekommande. Persson (2007) menar vidare att den specialpedagogiska verksamhetens tradition domineras av det kategoriska perspektivet och frågar sig varför förskjutningen mot ett mer relationellt perspektiv går så långsamt trots ansträngningar att förändra både lärarutbildning och specialpedagogutbildning. Svaret på frågan anser Persson (2007) ligga i tidsaspekten, det vill säga att den specialpedagogiska verksamheten i skolan svarar mot att lösa akuta problem.

### 3.1.2 *Det relationella perspektivet*

Mot det kategoriska perspektivet ställer bland andra Persson (2007) och Emanuelsson et al. (2001) det relationella perspektivet. Enligt detta perspektiv uppstår elevens svårigheter i mötet med skolans miljö, det vill säga i interaktion med den pedagogiska verksamheten, man talar därför om elever *i* svårigheter istället för elever *med* svårigheter. Elevens förutsättningar förändras genom att omgivningen kring eleven förändras. Den specialpedagogiska verksamheten kommer med det relationella perspektivet att integreras med skolans övriga verksamhet istället för att löpa som ett parallellt spår. Ansvaret läggs på all personal och inte enbart på specialpedagoger eller speciallärare. Det kommer då att handla om mer långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och att skolans verksamhet i stort genomlyses. Främjande och förebyggande arbete får därmed mer fokus.

Persson (2007) anser att de båda perspektiven kan behöva verka parallellt under en tid då de upplevda problemen kan behöva akuta lösningar. Men han påpekar dock att det är av största vikt att arbetet med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmre den vanliga undervisningen fortsätter, dessutom måste de specialpedagogiska insatserna följas upp för att perspektivvalens konsekvenser ska bli tydliga.



	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>	Förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individburna
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevhälsopersonal

Tabell 1. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson, 2007 s.167)

I det relationella perspektivet har relationen mellan lärare och elev en central roll menar Aspelin (2013). Känslan av meningsfullhet uppstår hos eleven när hen känner tillit och blir bekräftad för den hen är. Aspelin (2013) skriver om två olika relationella aspekter: Sam-verkan och Sam-varo. Sam-verkan är förutsägbart och aktiviteten är mer eller mindre målmedveten medan Sam-varo är oförutsägbart och handlar om mötet mellan människor. Sam-varon handlar alltså om att lägga grunden i det personliga mötet och därefter lägga den pedagogiska strategin.

# 4. METOD

Detta avsnitt syftar till att ingående beskriva hur vi gått tillväga när vi planerat för, och genomfört vår studie. Vi kommer att presentera vårt metodval, undersökningsgrupp, genomförande samt hur bearbetningen av materialet gått till. Dessutom presenterar vi hur vi förhållit oss till etik och för en diskussion kring studiens tillförlitlighet.

## 4.1 INTERVJU SOM METOD

Metodvalet ska styras av forskningsfrågan enligt Stukát (2005). När det eller de problem man vill studera har kartlagts och de begrepp som ingår har definierats ska man översätta dessa till någon form av frågor. I vår studie var vi intresserade av att undersöka deltagarnas upplevelser av fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning och vi använde oss därför av intervju som metod. Detta innebär att vår studie är av kvalitativ art. Kvalitativ forskning syftar till ökad förståelse av det fenomen som studeras och att forskaren beskriver verkligheten genom data bestående av exempelvis språkliga utsagor, observerade händelser eller inspelningar av intervjuer som sedan analyseras (Fejes & Thornberg, 2009). Stukát (2005) menar att det kvalitativa synsättet har till uppgift att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara eller förutsäga.

Kvale och Brinkman (2014) menar att intervjun ska tematiseras före intervjutillfället. Man ska klargöra vad som ska undersökas med hjälp av tre frågor: varför, vad och hur. När vi svarar på frågan ”varför” klargör vi syftet med studien. För att kunna svara på frågan ”vad” behöver vi skaffa oss förkunskaper om det vi vill ta reda på. ”Hur” svarar vi på genom att granska olika typer av metoder och välja den eller de metoderna som bäst svarar på våra frågeställningar. Valet att använda intervjuer som datainsamlingsmetod baserade sig på att vi genom intervjun

får en förståelse för vad intervjupersonerna upplever, vi får ta del av deras erfarenheter. I forskningsintervjuer kan intervjuaren och den intervjuade tillsammans konstruera kunskap om ett förutbestämt ämne menar Kvale och Brinkmann (2014). I intervjuerna ges deltagarna chans att tänka, reflektera och berätta. Vi kan dessutom lägga märke till kroppsspråk när informanten svarar.

Vi har använt oss av halvstrukturerade intervjuer med intervjuguide, då en sådan intervju kan ha ett förutbestämt tema men samtidigt skapa mycket utrymme åt spontana fördjupningar och utvecklingar. Bryman (2008) menar att idén med intervjuguide är att som intervjuare ha en lista över vilka områden som ska täckas in för att få svar på frågeställningarna. Som intervjuare hade vi även möjligheten att ställa klargörande motfrågor och att försäkra oss om att vi uppfattat svaret korrekt.

För oss var det viktigt att få uppfattningar om inkludering och tillgänglig undervisning från var och en av deltagarna. Vi hade kunnat använda oss av fokusgrupper för att intervju ett större antal deltagare, men vi tror att deltagarna skulle kunnat påverkas av varandra och kanske inte vågat uttrycka sina egna uppfattningar, därför valde vi bort fokusgruppsintervjuer som metod. Fokusgruppsintervjun har dessutom en begränsning i att tystlåtna inte säger något och det kan bli flera som pratar i mun på varandra enligt Bryman (2008). Inte heller observation, som anses vara ett mer direkt angreppssätt än intervju (Repstad, 2007), var aktuellt då det var de individuella upplevelserna av inkludering och tillgänglig undervisning vi ville ta del av, något som inte skulle komma fram i en observation.

## 4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP

Intervjuerna genomfördes på en gymnasieskola i en stor kommun i Mellansverige. Skolan och de intervjuade personerna valdes strategiskt genom att vi satte upp ett antal variabler som var viktiga för vår studie, det vill säga att elever inskrivna i gymnasiesärskolan deltar i lektioner på nationella program på gymnasieskolan, samt att skolan aktivt arbetar med att elever från gymnasiesärskolan ska ha möjlighet att delta i gymnasieskolans kurser. Då vi var intresserade av att upptäcka olika sätt att uppfatta fenomenen tillgänglig undervisning och inkludering valde vi att sprida våra intervjuer till tre kategorier, det vill säga skolledare, lärare och elever. Detta är ett sätt att maximera chansen till att hitta så många olika uppfattningar som möjligt enligt Larsson (1986).

En fråga vi var tvungna att ta ställning till var hur många deltagare som skulle ingå i vår studie. En risk med att välja ett alltför stort antal deltagare är att det kan resultera i ett oerhört arbete med att analysera ett väldigt omfattande material av halvstrukturerade intervjuer. Analysen riskerar då att bli ytlig och tappa poängen med att vara en kvalitativ undersökning, enligt Larsson (1986), som även anser att meningen med att göra intervjuer är att upptäcka okända mönster och nya sätt att resonera vilket kräver en djupare granskning. Även Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjupersoner ska styras av undersökningens syfte.

I vårt fall var studiens syfte att undersöka olika individuella uppfattningar och inte att göra statistiska generaliseringar eller undersöka skillnader mellan större grupper. Dessutom bidrog vår begränsade tidsram, önskan om att kunna gå på djupet i materialet samt att det endast fanns ett visst antal lärare och elever som rörde sig över gränserna för gymnasiesärskolan och gymnasieskola till valet av antal deltagare. Förfrågan om deltagande i studien gick således ut till tre lärare, tre elever och tre skolledare. Alla tillfrågade tackade initialt ja till att medverka, en elev föll dock bort på grund av personliga orsaker och en skolledare var tvungen att strykas på grund av tidsbrist. Den slutgiltiga undersökningsgruppen bestod alltså av tre lärare, två elever samt två skolledare. Eleverna är inskrivna i särskolan men deltar i minst en kurs tillsammans med en klass på gymnasieskolan. De följer dock särskolans kursplan. Lärarna i studien har haft minst en elev från särskolan deltagande på sina lektioner och skolledarna är på olika sätt involverade i inkluderingsprocessen på skolan. Den ena arbetar som utvecklingsledare för särskolan och driver därmed frågan och den andra arbetar som biträdande rektor för ett antal nationella program på gymnasieskolan.

<b>Skolledare:</b>	<b>Antal år på den aktuella skolan:</b>	<b>Koppling till inkluderingsprocesser på skolan:</b>
Skolledare 1	3.5 år	Utvecklingsledare för särskolan.
Skolledare 2	Ca 17 år	Biträdande rektor nationella program, gymnasieskolan.
<b>Lärare:</b>	<b>Antal år på den aktuella skolan:</b>	<b>Koppling till inkluderingsprocesser på skolan:</b>
Lärare 1	Ca 15 år	Undervisar på nationella program på gymnasieskolan, har/har haft elever från särskolan deltagande på lektioner.
Lärare 2	Ca 5 år	Undervisar på nationella program på gymnasieskolan, har/har haft elever från särskolan deltagande på lektioner.
Lärare 3	Ca 15 år	Undervisar på nationella program på gymnasieskolan, har/har haft elever från särskolan deltagande på lektioner.
<b>Elever:</b>	<b>Antal år på den aktuella skolan:</b>	<b>Koppling till inkluderingsprocesser på skolan:</b>
Elev 1	Går sista terminen av 4 år	Inskrivnen i gymnasiesärskolan men deltar i flera kurser med samma klass på gymnasieskolan.

*Tabell 2: Undersökningsgrupp*

### 4.3 GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER

De för studien aktuella deltagare fick ett missivbrev från oss (se bilaga 1) där det bland annat informerades om syftet med studien samt att deras medverkan var frivillig. När vi bokade in intervjuerna anpassade vi oss efter deltagarnas scheman och åkte till deras arbetsplats vid två tillfällen. Enligt Bell (2006) är det viktigt att hänsyn tas till de som ställer upp på att intervjuas gällande var och när intervjun ska ske. Vi informerade även innan tiderna bokades hur länge intervjuerna skulle vara, det vill säga cirka 30 minuter. I det fall eleven var under 18 år skickades ett medgivande ut till dennes vårdnadshavare som skrev på innan intervjun genomfördes.

Vi hade på förhand konstruerat tre olika intervjuguider (se bilaga 2) som användes beroende på vem som intervjuades (elev, lärare eller skolledare). Vår intervjuguide bestod av ett mindre antal frågor då tanken var att de skulle utgöra en grund för ett samtal snarare än en lista frågor som ska besvaras uppifrån och ner. Innan intervjuerna startade informerades deltagarna återigen om de etiska principer vi följer under arbetets gång. Vi bad om tillstånd att spela in intervjuerna med hjälp av våra telefoner och alla deltagare biföll detta önskemål.

### 4.4 BEARBETNING

När vi talar om bearbetning av materialet avser vi i likhet med Fejes och Thornberg (2009) den process när forskaren systematiskt går igenom och undersöker sitt material, i vårt fall intervjutranskriptioner, för att komma fram till ett resultat.

Vårt material bestod av sju intervjuer, varav två var intervjuer med elever, två med skolledare och tre med lärare. För att systematiskt bearbeta vårt material har vi följt ett antal analyssteg med inspiration av den analysmodell Dahlgren och Johansson (2009) arbetat fram:

Steg 1 var att bekanta sig med materialet genom att lyssna flera gånger samt att översätta det talade materialet till skriftlig form. Under lyssningarna gjordes noteringar om det som uppfattades som viktigt. Då vi var två personer som utförde intervjuerna och sedan bearbetade materialet fanns även möjlighet att lyssna på varandras inspelningar vilket Kvale och Brinkmann (2014) menar stärker reliabiliteten i utskriftena.

När vi stod inför att transkribera ljudfilerna ställde vi oss frågan om dessa skulle skrivas ut ordagrant inklusive pauser, upprepningar, tonlägen och så vidare eller om vissa delar skulle skrivas ordagrant medan andra delar skulle refereras. Då vi inte gör en språklig analys där pauser, tonlägen eller liknande spelar en avgörande roll lät vi vårt syfte och frågeställningar styra hur transkriptionen gick till, detta innebar att stora delar transkriberades noggrant, medan delar som bedömdes som småprat eller samtal som ej direkt rörde vår studie refererades. Kvale och Brinkmann (2014) diskuterar svårigheten med validitet i utskriftena av intervjuer och konstaterar att det är omöjligt att svara på frågan om vilken som är den korrekta valida utskriften, de hävdar att man istället bör fråga sig hur den utskrift som bäst lämpar sig för forskningsfrågan ser ut.

Steg 2 i vår bearbetning av materialet var att försöka vaska fram mönster genom att först skilja ut de mest betydelsefulla uttalandena kring de fenomen vi var intresserade av att undersöka. Detta gjorde vi genom att markera passager och gruppera dem utifrån teman. Vi sökte i detta steg både likheter och skillnader i materialet genom att jämföra olika utsagor innan de olika passagera grupperades efter funna skillnader och likheter.

Steg 3 bestod av att försöka namnge de olika kategorierna, det vill säga att hitta kärnan i likheterna i de olika grupperna. Då vi i vår analys var intresserade av variationen i upplevelsen av tillgänglig undervisning och inkludering granskade vi alla tidigare markerade passager för att se om de fick plats i fler än en kategori genom att jämföra dem med varandra. Vi strävade efter att kritiskt granska våra kategorier vilket innebar att de förändrades under arbetets gång innan vi slutligen enades om ett resultat.

När vi tagit oss igenom dessa steg hade vi tre beskrivningskategorier och valde då ut citat som på olika sätt var signifikanta för de olika kategorierna. Att illustrera kategorierna med citat har till syfte att hjälpa läsaren fånga innebörden av de olika uppfattningarna. De citat vi valt ut är ämnade att fördjupa förståelsen för innebörden av beskrivningskategorierna och ligger till

grund för vår resultatredovisning. Vi har valt att inte knyta citaten till specifika deltagare då vi vill se resultatet som generella uppfattningar och en sammanställning på kollektiv nivå.

## 4.5 ETISKA ASPEKTER OCH TILLFÖRLITLIGHET

I vår studie har vi följt Vetenskapsrådets fyra krav på etik i forskning, enligt Stukát (2005):

**Informationskravet** har beaktats genom att vi, innan studien inleddes, informerade om syfte, att deltagandet är frivilligt och att deltagarna när som helst kan avbryta sin medverkan. Vi informerade vidare om studiens tillvägagångssätt och hur resultaten kommer att användas och presenteras. Vi poängterade att deras medverkan kan underlätta för andra skolors arbete med inkludering och tillgänglig undervisning.

**Samtyckeskravet** uppfylldes genom frivilligheten att ställa upp. I det fall eleven var omyndig samlades samtycke från föräldrar in. Alla deltagare i studien fick själva bestämma hur länge och på vilka villkor de deltog.

**Konfidentialitetskravet** hanterades genom att alla uppgifter om studiens deltagare antecknades och avrapporterades på ett sådant sätt att de inte kan identifieras av utomstående. Ingen kan i efterhand säga vilken skola det rör sig om eller vilka personer vi har intervjuat. Vår studie innehåller inga känsliga avsnitt eller kontroversiella tolkningar, varpå det inte blev nödvändigt att deltagarna skulle erbjudas att läsa dessa innan publicering. Vi berättade dock var man kan ta del av den slutgiltiga rapporten.

**Nyttjandekravet** beaktades genom att den information som samlades in enbart användes för forskningsändamål, informationen har alltså inte utnyttjats för kommersiellt bruk eller i andra icke-vetenskapliga syften. Vår förhoppning är att resultatet kan användas i arbetet med inkludering och tillgänglig undervisning på andra skolor men inga personliga uppgifter har lämnats ut.

### **Tillförlitlighet**

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är problematiskt att i kvalitativa studier använda begreppen validitet och reliabilitet i traditionell bemärkelse då de är så starkt knutna till den

kvantitativa forskningstraditionen. Validitet refererar enligt Fejes och Thornberg (2009) till om forskningen och metoderna verkligen undersöker det de avser att undersöka. Frågor forskaren kan ställa sig för att undersöka validiteten i arbetet kan vara om syfte och frågeställningar är lämpade för kvalitativ forskning, hur väl metoden passar till forskningsfrågan samt huruvida resultatet besvarar forskningsfrågan, alltså studiens syfte och frågeställningar.

Begreppet reliabilitet syftar enligt Kvale och Brinkmann (2014) till studiens och resultatets tillförlitlighet och trovärdighet. Skulle resultatet kunna reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare? Kvale och Brinkmann (2014) anser att även om det är eftersträvansvärt att öka intervjuresultatets reliabilitet kan en alltför stor tonvikt på den hämma kreativiteten och variationsrikedomen. En intervjusituation kan påverkas bland annat av intervjuarens vana och skicklighet eller den intervjuades livssituation och Trost (2010) menar att man istället kan diskutera om en kvalitativ studie har tillräckligt god dokumentation och beskrivning av tillvägagångssätt. Vi har i studiens olika stadier försökt att anlägga en kritisk syn på vårt arbete för att öka tillförlitligheten:

*Intervjusituationen:* Larsson (1986) menar att traditionell intervjuteknik ofta har som huvudtema att inte ställa ledande frågor, något som av honom ses som en omöjlighet. Ledande frågor kan enligt Kvale och Brinkmann (2014) till och med öka studiens reliabilitet genom att intervjuaren har möjlighet att kontrollera vad den intervjuade verkligen menar. Larsson (1986) påpekar istället vikten av att inte onödigtvis påverka den intervjuade i en viss riktning. Även Stukát (2005) anser att det finns en risk att en så kallad intervju effekt uppstår då intervjuaren både medvetet och omedvetet kan påverka den som intervjuas genom ordval, tonfall, ansiktsuttryck eller följdfrågor. Detta är något vi tänkt på både under utformandet av frågor, genom att ställa så öppna och icke-värderande frågor som möjligt, och under själva intervjutillfället genom att vara medvetna om vår roll och försöka att inte visa gillande eller icke-gillande vid olika svar. Dessutom var vi måna om att skapa ett gott samtalsklimat - där de intervjuade skulle känna att de kunde svara ärligt - genom att komma i god tid, småprata innan vi startade, informera om de etiska principerna, visa intresse för den intervjuade och lyssna aktivt. Vi kan dock naturligtvis inte garantera att vi inte påverkat svaren genom våra reaktioner föranledda av tidigare erfarenheter och åsikter.



*Bearbetning:* vi har strävat efter att ge en tydlig redogörelse för hur både utskriften gått till samt hur bearbetningen av utskrifterna utförts. En mer ingående diskussion kring metodval och hur väl vi lyckats svara på vår forskningsfråga förs under rubriken ”Metoddiskussion”.

*Tolkningen och slutsatserna:* då både vi och de intervjuade rör oss i skolans värld delar vi en gemensam förståelsegrund. Larsson (1986) menar att vi alltid kommer att använda kända perspektiv och referensramar vid en kvalitativ tolkning. I vår studie kommer tolkningen alltså ske mot vår förförståelse av skolan samt våra praktisk-pedagogiska erfarenheter. Vår förförståelse och våra referensramar kan naturligtvis påverka vår tolkning av de intervjuades svar men även bidra till att vi förstår deras svar på ett mer rättvisande sätt.

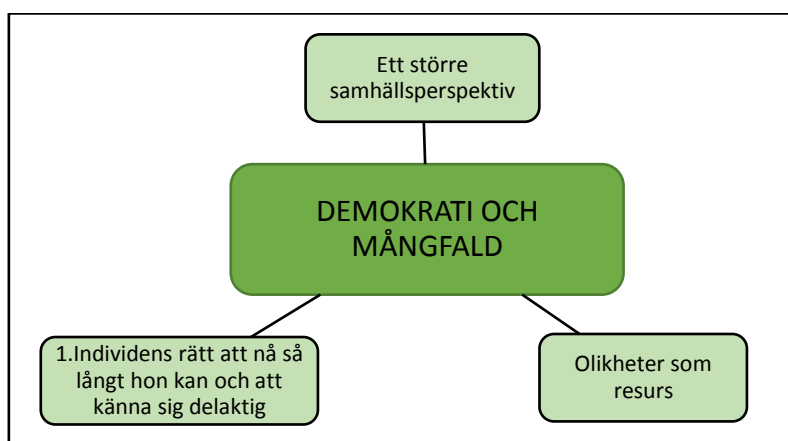
*Generaliserbarhet:* denna studie bidrar inte till någon statistisk generaliserbarhet då den grundar sig på enbart sju deltagares upplevelser och svar. Enligt Stukat (2005) är det heller inte målet med en kvalitativ studie. Målet är istället att tolka och förstå resultatet på ett djupare plan.

# 5. RESULTAT OCH ANALYS

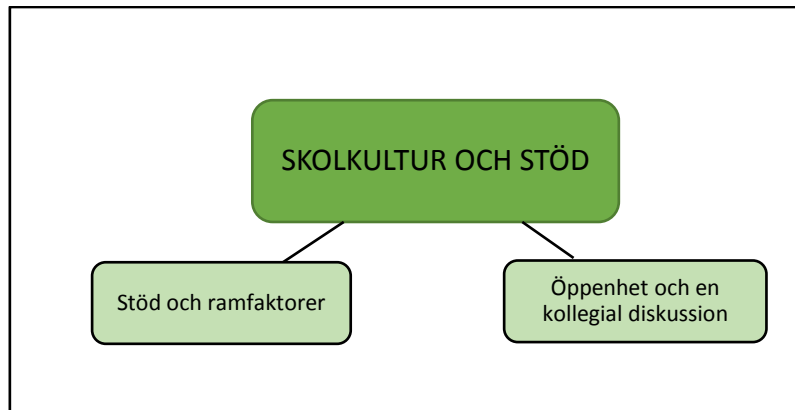
I detta avsnitt presenterar vi de beskrivningskategorier som utgör vårt resultat. Dessa kategorier har kommit fram ur vår systematiska analys av intervjuer kring uppfattningen av fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning gjorda med tre lärare, två elever samt två representanter ut skolledningen på en gymnasieskola. Efter presentationen av resultatet följer en teoretisk tolkning av detta resultat utifrån de specialpedagogiska perspektiven för att slutligen sammanfattas i de slutsatser vi dragit av vårt resultat och vår tolkning.

Deltagarna i studien har aidentifierats och är även skilda från sina utsagor i resultatdelen. Anledningen till detta är att vårt huvudintresse riktar sig mot den kollektiva uppfattningen av ett fenomen och inte mot enskilda individers uppfattning. Citaten kopplas alltså inte till specifika personer och de delar av citat som innehåller information som kan härledas till vissa personer, grupper eller platser har tagits bort och istället ersatts av [...]. I övrigt är citaten ordagranna men återgivna utan hummanden, tankepauser eller återgivning av tonfall och så vidare.

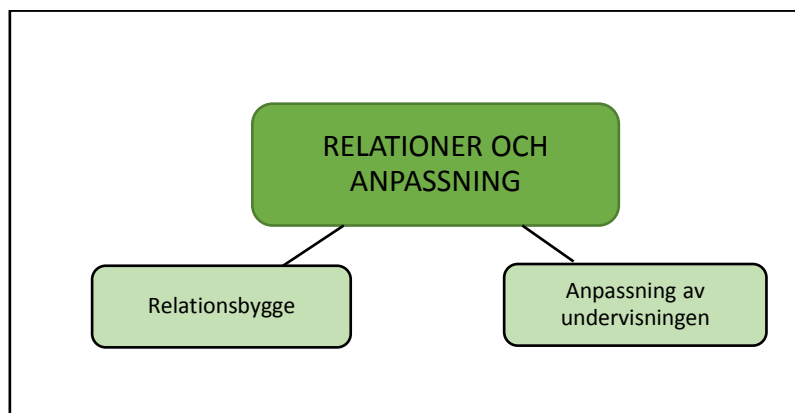
De beskrivningskategorier som kommit fram i vår analys av intervjumaterialet kring uppfattningar om inkludering och tillgänglig undervisning är: 1. Demokrati och mångfald, 2. Skolkultur och stöd samt 3. Relationsbygge och anpassning. De tre beskrivningskategorierna är vidare indelade i underrubriker och en översikt av detta ser ut så här:



Figur 2: Översikt Beskrivningskategori 1



Figur 3: Översikt Beskrivningskategori 2



Figur 4: Översikt Beskrivningskategori 3

## 5.1 BESKRIVNINGSKATEGORI 1: DEMOKRATI OCH MÅNGFALD

Inom denna kategori ligger tyngdpunkten på uppfattningen att inkludering och tillgänglig undervisning hänger ihop med tankar på demokrati och mångfald. Men det ligger inte bara på ett samhälleligt plan, utan det är minst lika viktigt att den enskilda individen får möjlighet att utvecklas så lång hon kan. Dessutom kopplar de intervjuade inkludering och tillgänglig undervisning till att gruppen i sig stärks genom att det blir ett mer tillåtande klimat om olikheter ses som en resurs.

### 5.1.1 Ett större samhällsperspektiv

I intervjuerna framträder uppfattningen att tanken på inkludering inte bara handlar om den enskilda eleven, klassen eller skolan. Det handlar även om att vi i ett större

samhällsperspektiv måste kunna ta emot och bemöta alla typer, även personer som avviker från det som kallas normen. Om vi får möjlighet att lära oss det i skolan bäddar det för ett demokratiskt samhälle:

Vill vi att alla människor ska få vara en del av vårt samhälle då måste du kunna ta emot och bemöta alla typer framförallt för resten av elevgruppen...att de får möta personer som avviker från det som nu kallas för normativt. Så jag tror...nu blir man så där väldigt filosofisk och så...men det är liksom demokratitanken. Om vi ska kallas för ett demokratiskt samhälle måste man kunna möta alla typer av personer och därför är det viktigt att få lära sig det i skolan. (Citat från intervju)

Men det finns även en inbyggd paradox i att det svenska samhället har två parallella skolsystem, grundskolan/gymnasieskolan och grundsärskolan/gymnasiesärskolan. Å ena sidan säger skollagen att de som inte bedöms klara den gängse undervisningen ska gå i den segregerade skolformen särskola, å andra sidan är inkludering eftersträvansvärt enligt Skolverket:

De har ju blivit bedömda att inte klara av grundskolan. Tittar man på vad skollagen säger...skollagen har ju bestämt att de elever som inte klarar av den gängse undervisningen ska gå i den segregerade skolformen särskola och då är det ju så klart att de har blivit klassade som om de av olika orsaker inte passar in i grundskolan eller gymnasieskolans undervisning...och ska man ta in dem där igen måste man anpassa. Och inkludering är eftersträvansvärt enligt Skolverket. För att inkludera någon måste du först exkludera dem och då är orsaken till exkluderingen kvar när de ska tillbaka.... så det blir en paradox där. (Citat från intervju)

Citaten ovan visar på uppfattningen att det är önskvärt att man som elev har möjlighet att interagera med andra som bedöms befinna sig utanför normen då det är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Men att det även finns en inbyggd svårighet i att det finns två segregerade skolformer då det automatiskt innebär att en anpassning av den ena skolformen behöver göras för att de exkluderade eleverna ska kunna inkluderas.

### 5.1.2 Individens rätt att nå så långt hon kan och att känna sig delaktig

Tanken på inkludering och tillgänglig undervisning hör även ihop med elevens individuella utveckling menar de intervjuade. Alla elever har rätt att nå så långt de kan och alla människor har en utvecklingspotential som inte bör begränsas av andras uppfattningar om dem:

Så inkluderingen är ju ett sätt att hitta en lagom utmaning. Och få alla att växa utifrån där man är. Och det är det positiva utifrån särskoleelevens perspektiv. Vi försöker pressa dem eller försöker utsätta dem för utmaningar så de utvecklas så mycket de kan för de har ju lika mycket utvecklingspotential som alla andra. (Citat från intervju)

Men det är även viktigt att eleven själv känner att hen kan påverka sitt liv och sina val. Genom en öppenhet mellan skolformerna ökar elevens känsla av delaktighet i beslut kring den egna skolgången:

Fast man får välja att gå med gymnasieskolan om man vill! Jag brukar inte vara den där som pratar så himla mycket ibland. Men alltså, det är klart att jag får vara med och bestämma om jag vill. Det är bara att man säger till om man vill läsa något med gymnasieskolan. Man kanske kommer på ett förslag. (Citat från intervju)

En annan viktig aspekt som framträdde i intervjuerna är elevens upplevelse av att känna sig välkommen samt att vara delaktig både i en gemenskap och i ett lärande:

Jag tror att hon uppskattade mycket att vara med i den gemenskapen. (Citat från intervju)

Jag känner att jag är en av dem. Det var bara vissa ämnen som var lite svårare än andra. (Citat från intervju)

Jag har kunnat vara med på allting. Det är bara om man missar något för man är sjuk eller kommer försent. Det händer väldigt ofta för en del att de kommer försent men jag har varit med på allt typ. (Citat från intervju)

Ibland kan det dock vara svårt för lärarna att veta om eleverna verkligen känner sig delaktiga då delaktighet handlar om en subjektiv upplevelse även om anpassningar av själva undervisningen gjorts i syfte av att alla ska kunna ta del av den:

En tillgänglig undervisning handlar om att göra anpassningar så att alla känner sig träffade av undervisningen. Delaktigheten i sig är en subjektivitet. Jag kan ju erbjuda en arena för delaktighet men om inte eleven upplever sig själv som delaktig så har den ju inte varit det. Det är ju deras egna upplevelser som räknas. (Citat från intervju)

Eleven kan vara med på varje lektion och se delaktig ut men känner sig inte delaktig eller någon har varit frånvarande och kommer tillbaka och är med och känner sig delaktig. (Citat från intervju)

Citaten visar på att uppfattningen om inkludering och tillgänglig undervisning även handlar om huruvida eleverna faktiskt uppfattar sig som del av gemenskapen och som delaktiga i det sammanhang de ingår när de deltar i gymnasieskolan. Denna upplevelse är subjektiv och kommer inte automatiskt med att anpassa undervisningen.

### *5.1.3 Olikheter som resurs*

Den tredje dimensionen som ryms inom beskrivningskategorin ”Demokrati och mångfald” är uppfattningen att olikheter ses som en resurs. De intervjuade ger uttryck för att det finns fördelar med att elever från gymnasiesärskolan deltar i gymnasieskolans lektioner genom att det bidrar till känslan av att olikheter skapar mer utrymme för alla att vara som de är:

Det leder till en större mångfald i gruppen och att alla är okej som de är. (Citat från intervju)

Jag tycker det är väldigt fint och det skapar ett bra klimat. Det är fint att få ha med någon som sticker ut till viss del för det skapar också ett tillåtande klimat. Då vågar man kanske lite mer och inte att det bara är den coola ytan. (Citat från intervju)

Och för de andra eleverna är det positivt...vi är ju en skola med många olikheter och jag tror att många elever skulle säga att här får man vara precis som man vill och får utrymme för det. (Citat från intervju)

De intervjuade ger alltså uttryck för uppfattningen att elevers olikheter skapar ett bra klimat i gruppen genom att det blir mer tillåtande och skapar utrymme för alla att vara som de är.

Olikheter kan även skapa ett gynnsamt lärandeklimat genom att eleverna får ta del av andras tankar och idéer, något de kanske inte hade fått om de endast gick i särskolan:

Jag har haft väldigt bra lärare här! Man lär sig väldigt mycket. De ställer mycket frågor till oss och vi diskuterade hela tiden och då lär man sig från andra också och inte bara från en person. Man lär sig från olika håll och det tycker jag är väldigt bra. (Citat från intervju)

De positiva effekterna rör inte bara eleverna från särskolan som får ett givande lärande, utan lika mycket eleverna på gymnasieskolan som både får en kontaktyta mot särskolan och en möjlighet att lära sig handskas med sig själva tillsammans med andra:

Jag kan se flera fördelar...Framförallt för särskoleeleven [...] det kändes som om det blev givande lärande. Jag tror också det var bra för gruppen i övrigt att få en kontaktyta mot särskolan som ju ofta... tyvärr hamnar i en liten skyddad verkstad. (Citat från intervju)

Det är fördelar både utifrån särskoleelevens perspektiv och övrigas perspektiv tänker jag. Och skolan ska till stor del handla om kunskap men också om att lära oss hur vi ska handskas med oss själva tillsammans med andra. (Citat från intervju)

Att skolan är full av elever som på olika sätt sticker ut sammanfattas i ett citat:

Sen kan man ju bli lite full i skratt när elever frågar -Va? Har du ingen diagnos alls?!  
(Citat från intervju)

## 5.2 BESKRIVNINGSKATEGORI 2: SKOLKULTUR OCH STÖD

Denna beskrivningskategori innefattar uppfattningar om att inkludering och tillgänglig undervisning till stor del handlar om skolkultur och förutsätter att det finns ett samarbete mellan olika aktörer i skolan. Det handlar om att det finns en flexibilitet i skolkulturen men även att det finns stödjande faktorer samt en kollegial vilja där någon driver frågor om inkludering.

### 5.2.1 Öppenhet och en kollegial diskussion

Uppfattningarna kring inkludering och tillgänglig undervisning visar att en kollegial diskussion och samarbete kollegor emellan är en förutsättning för att en inkluderingsprocess ska komma till stånd. Inkludering och tillgänglig undervisning ska ses som något självklart på skolan:

Jag tror det krävs en kollegial diskussion. Det krävs en skolkultur som handlar om att man gör det. Att det är självklart. Det är något man stöter och blöter...att man arbetar tätt med kollegor som arbetar med samma elever och funderar kring problem med gruppen. Att man hittar nån form av gemensam grund att stå på. Det är viktigt alltså...tätt samarbete med specialpedagog. En organisatorisk vilja att arbeta med tillgänglig undervisning, tror jag. (Citat från intervju)

Det visar sig dock att detta inte är en process som driver sig själv på den aktuella skolan, någon behöver hålla i tömmarna och visa vägen:

Det är [namn] som är motorn i det. Det var när han kom som tankarna tog fart och inte bara tankar utan det praktiska liksom...snabbt. Han har varit extremt duktig på att bonda med kollegor på nationella programmen och hitta bra ingångar. (Citat från intervju)

Att skapa tillfällen för kollegiala diskussioner och för att öppna upp både kollegor emellan och mellan skolformerna kräver att det finns arenor för detta:

Det handlar ju om att skapa arenor för möten om man pratar om det sociala. Här på [namn] är det självklart att vi i särskolan är med...i alla råd och övriga grejer... Och för att skapa såna arenor ligger det ansvar på oss i den exkluderande verksamheten ...Jag måste ju söka kontakt med övriga gymnasiets elever så att mina elever ser att vi har en relation så att de ska kunna skapa en relation. Övriga gymnasiets elever måste förstå att det är inget konstigt med de här eleverna och de här lärarna. (Citat från intervju)

Någon behöver vara motor i att processerna pågår och det ska finnas ett aktivt arbete för att skapa plattformar för öppenhet mellan kollegor och skolformerna, men diskussionen om inkludering och tillgänglig undervisning måste även ha utgångspunkten att det kan vara en möjlighet och inte en svårighet:



Det ligger i värdegrunden på skolan, att se möjligheter där andra ser problem. En chans till. Värdegrunden tvingar oss att vara flexibla på ett sätt som samtidigt... på ett sätt är fantastiskt och som på ett sätt kanske gör oss ostrategiska. (Citat från intervju)

Flexibiliteten kan alltså skapa både en fantastisk känsla men även att man på skolan är ”ostrategisk”. Det tycks finnas en uppfattning att snabba beslut och öppenhet att pröva nya idéer kan leda till stress och en önskan att systematisera arbetet med inkludering och tillgänglig undervisning under en längre tid:

Samtidigt som det är en tjusning med snabba beslut så tror jag att det också gör oss lite småfrustrerade och stressade här på [namn]. Förmågan att systematisera arbetet. Så jag tror det kan finnas en poäng att göra det ibland. (Citat från intervju)

Det är ganska öppet att man får prova olika saker. Men ibland finns det ju också en fara i det, att det blir lite hattigt att testa i en vecka och...ah det funkar inte! När man måste låta det få sätta sig. Och jag tror att det kanske är där jag tycker att vi inte riktigt hittar hem liksom. (Citat från intervju)

Så även om man på skolan uppskattar snabba beslut och har utgångspunkten att inkludering är något bra och prioriterat så kan det innebära att man inte ges tid att låta saker sätta sig eller att man får svårt att säga nej till nya förslag:

En förutsättning för inkludering att det finns en organisatorisk konsensus att det är bra att det är viktigt att vi prioriterar det och alla ska arbeta mot det. Samtidigt som man kan inte säga nej. Från tanke till beslut... det går så fort här på [Namn] och det är ju bra. Det ska vara så men risken är att det blir personbundet. (Citat från intervju)

### *5.2.2 Stöd och ramfaktorer*

Deltagarna menar att ett visst stöd och ramfaktorer är viktiga för att det ska bli fråga om en lyckad inkludering. Det kan upplevas som svårt att ställas inför utmaningen att undervisa elever man inte känner att man har tillräckligt med kunskap kring:

Jag är inte utbildad speciallärare och egentligen inte behörig att undervisa elever i gymnasiesärskolan. Jag kände att jag kanske hade ett underskott av eller kunskapslucka

vad gäller särskoleelever. Det blev ju bra men lite så här...Bambi på hal is undervisningsmässigt. (Citat från intervju)

För att täppa till denna ”kunskapslucka” och för att hitta bra tillfällen att diskutera elever och olika situationer som kan uppstå använder man sig på den aktuella skolan av handledning, både enskilt och i grupp.

[Namn] har möten och handledning både i grupp och enskilt. Och försöker skapa forum där vi pratar om och med eleverna. Deras utveckling och när man hamnar i situationer som är svåra att ta sig ur. (Citat från intervju)

Vidare berättar deltagarna om att det kan vara ett stöd för både lärare och elev om en elevassistent från särskolan följer med på de lektioner där eleven från särskolan deltar samt att det underlättar att veta att eleven kan gå till särskolan för stöd:

Från början av terminen var det en assistent, elevassistent, med i salen...och sakta men säkert så var assistenten med utanför salen så assistenten har ju släppt den här eleven som då själv kommer hit och pratar och umgås. (Citat från intervju)

Hon hade sin elevassistent med sig så i de stunder jag behövde hålla en gemensam genomgång kunde hon antingen hålla på med sitt eller få stöd att ta in det som hände i klassrummet. (Citat från intervju)

[Namn] och jag gick igenom uppgifterna sen gick han ju iväg och fick extra hjälp av [namn]. Och där tror jag... hade inte det stödet funnits då hade det kanske varit andra svårigheter. Då kan det ju bli svårigheter att tiden kanske inte räcker till och så där. (Citat från intervju)

Olika professioner behöver alltså samverka i skolan för att både elever och lärare ska känna sig trygga i en inkluderingssituation. Att det finns tid och möjlighet att i lugn och ro jobba klart med sina uppgifter i skolan är kanske inte helt självklart som elev i gymnasieskolan där samma stoff ska hinnas igenom på samma tid för alla:

Jag ser det som att du i särskolan kan jobba efter ditt eget tempo, du kan ta dina pauser när du vill och du behöver inte sträva efter någon deadline som på grundskolan och

gymnasieskolan. Och sen liksom att du får mycket uppmärksamhet från läraren, individuellt stöd. (Citat från intervju)

Då eleverna från gymnasiesärskolan och gymnasieskolan faktiskt följer olika kursplaner kan lärarna behöva hjälp med att tolka gymnasiesärskolans kursplaner genom att lägga den bredvid gymnasieskolans och undersöka likheter och skillnader dem emellan:

Det som jag har upplevt att de [lärarna] haft svårt för är bedömningen...de här värdeorden...Vad innebär det att bidra till? Vad innebär det att medverka? (Citat från intervju)

Med två parallella skolsystem där elever från den ena gruppen ska inkluderas i den andra så uttrycks tankarna att ansvaret för denna process ligger på den skolform som ska in i den andra, alltså att särskolan och specialpedagoger ska bädda för att allt ska rulla på:

Har vi kommit överens om att inkludera elever i verksamheter som de inte ska passa in i då måste vi som är speciella...särskola eller specialpedagoger...det är ju vi som måste bädda för det. Den gängse undervisningen ska bara rulla på. Det ska inte vara nåt jobbigt för dem att ta emot elever från särskolan. (Citat från intervju)

Inkluderingen ligger på oss i särskolan. Det är vi som har medlen för det. Vi kan välja att stänga dörren om oss och inte släppa ut våra elever för att de säger att de inte klarar av något annat. (Citat från intervju)

Vidare kan sägas att deltagarna uttryckte uppfattningen att några saker var grundläggande för att en tillgänglig undervisning och inkludering ska kunna bli lyckad:

I det här fallet var det gruppstorleken kombinationen med resurser, god vilja som gjorde att det blev ganska bra. (Citat från intervju)

Sen tänker jag faktiskt att sådana saker som att lokaler är gjorda för att man ska kunna ha lugn och ro i dem, att scheman ska fungera bra så inte varje lektion ligger precis innan lunch då de är störlungarna. Ja...struktur, ramfaktorer. (Citat från intervju)

Det är ju redan som det är personer som inte känner varandra. Detta gjorde att det blev lättare än om en särskoleelev kommer in i en klass på 30 personer som redan känner varandra fullt ut. Så det borgade redan där att det skulle bli bra. (Citat från intervju)

Deltagarna vill alltså känna stöd från särskolan och dess personal, ha tillgång till lugna miljöer, scheman som fungerar bra, men även att det finns förutsättningar genom en hanterbar gruppstorlek och att gruppen som särskoleeleven ska in i inte redan är alltför slutet. Men fungerande ramfaktorer är inte allt:

Jag tror att det handlar om lärarresurser och att man har en positiv inställning till att allt funkar. Det här kommer att lösa sig. Lärarna har en stor del i det. (Citat från intervju)

## 5.3 BESKRIVNINGSKATEGORI 3: RELATIONER OCH ANPASSNING

Den tredje och sista beskrivningskategorin handlar om vikten av relationsbygge för att kunna anpassa undervisningen efter den grupp man som lärare har framför sig samt om vad denna anpassning egentligen kan handla om.

### 5.3.1 *Relationsbygge*

Deltagarna i studien lyfter fram att en förutsättning för att kunna anpassa undervisningen är att veta vilken grupp man har framför sig. Då gäller det att inte fuska med relationsbyggandet:

Att man faktiskt på riktigt ställer sig frågan – Vad är det för grupp jag möter? Vad har den gruppen för behov? Och att man sen planerar sin undervisning därifrån. Jag kan inte ta min kursplanering som jag haft i alla år och sen och köra den igen och förvånas över att vissa elever faller ut. (Citat från intervju)

Det är ju att lära känna... att bygga på relationer...alltså att inte fuska med relationsbyggandet. För det är där vi kan avkoda varandra och börja kommunicera och inte missförstå. Så det är nog det relationella, att vara noggrann i det. Och bygga upp strukturer som tvingar fram eller som uppmuntrar det. För utan relationer tror jag inte vi kan komma till lärandet. (Citat från intervju)

Utan relationer kan vi inte komma till lärandet eller lära oss att läsa av varandras behov och vet vi inte vilka behov som finns hos eleverna kan vi heller inte göra de anpassningar som behövs. Om vi inte lär känna de vi har framför oss riskerar vi till och med att göra skada:

Det kan vara svårt att hitta en lagom utmaning [för eleven]. För många av de här eleverna är enormt duktiga på att...de har ju lärt dig att bara flyta med och verka som om man förstår. Om man inte är följsam och lyhörd så riskerar de att gå in i ett misslyckande och en svacka och kanske går tillbaka istället för att utvecklas. (Citat från intervju)

Om lärarna strävar efter att vara lyhörda och bygga relationer med eleverna i klassrummet kan det även skapa förutsättningar för den trygghet som behövs för att alla ska kunna ta del av undervisningen:

Jag tänker nog att det inte bara handlar om särskolan utan om att alla ska kunna ta del av undervisningen om man nu väljer att gå en sån utbildning. Det handlar om att vara väldigt tydlig och att skapa bra relationer så att alla känner sig trygga i klassrummet. (Citat från intervju)

### *5.3.2 Anpassning av undervisningen*

Hur tänker deltagarna då kring att anpassa undervisningen? Är anpassningen av undervisningen avhängigt av att det finns en elev från särskolan med på lektionen eller är det något man gör ändå? Faktum kvarstår ändå att det handlar om elever som bedömts behöva en annan skolform än den de ska inkluderas i:

Särskoleelever har blivit dömda att inte klara ”vanlig” skolform. Nu måste man anpassa det som en gång inte fungerade. (Citat från intervju)

Hur mycket eller hur lite man behöver anpassa den ordinarie undervisningen är beroende av hur anpassad grundplaneringen är, hur mycket av planeringen som redan utgår ifrån att alla har olika behov:

Jag gör ingen skillnad, de gör ju som de andra gör och de får samma utmaning. Men det handlar om nybörjarnivå som i princip alla skulle klara, bara man har viljan. (Citat från intervju)

Jag har skalat ner det. Men det gäller alla, alla ska känna att de lyckas med något. (Citat från intervju)

Att skala av eller att utgå från en nivå där alla kan klara utmaningen och sedan bygga vidare på det är alltså ett sätt att anpassa undervisningen. Men det handlar lika mycket om att som lärare vara öppen för att alla lär sig på olika sätt och att det behövs en variation i att få visa sin kunskap:

En undervisning som...där alla på något vis kan vara med utifrån sina förutsättningar, förstå vad vi håller på med men också kan nå så högt man bara kan utifrån var man sätter sina egna mål. Och eventuellt kapacitet och såna saker. Och även utifrån olika former som skriva, läsa, prata, använda bilder...att alla de där olika bitarna behöver komma in eftersom elever tar till sig på olika sätt och även producerar på olika sätt. (Citat från intervju)

Jag kan tänka mig att man får kompensera det ännu mer genom att göra ännu fler uppgifter som är abstrakta till vissa och tydligare uppgifter till andra elever. Olika typer av uppgifter. (Citat från intervju)

Som lärare gäller det att inte bli frustrerad om eleverna inte agerar på det sätt man tänkt sig eller planerat:

Om någon väljer att inte läsa den här boken eller svara på just den frågan eller göra den uppgiften på det sättet som jag har tänkt är inget problem. Det kan snarare vara en enorm tillgång. (Citat från intervju)

Att vara öppen för nya idéer och att som lärare sträva efter att alltid bli bättre på det man gör kan även det vara förutsättningar för att lyckas nå alla elever, oavsett om det gäller att anamma ny teknik eller om man som lärare söker andra vägar att utveckla sin yrkesskicklighet:

En skicklig lärare kan göra bra undervisning. De kan stå ute i en grotta utan några tekniska hjälpmedel och få till en fantastisk lektion. Så det är lärarens skicklighet det faller ner till, tycker jag. I skicklighet kan vi lägga in ödmjukhet och alla såna saker. (Citat från intervju)

Tid är en förutsättning, fantasi eller kreativitet eller vad man ska kalla det...är en. Det finns ju mycket mer ny teknik som jag inte är världsbäst på att utnyttja men som man skulle kunna utnyttja mycket mer. Jag tänker både på att mycket material finns uppe och flipped classroom, lättillgängligt i filmer och intalade texter...hela den teknikbiten. (Citat från intervju)

Om grupperna är heterogena från början kan det vara lättare att som lärare planera undervisningen utifrån de olikheter som finns. Då kan det bli en naturlig del av arbetet att redan i planeringen anpassa undervisningen istället för att göra det i efterhand:

Det är nog mer så att det blir tydligt att vi har mer heterogena grupper på ett vis...Försöker mer tänka vad finns det för olika. Jag kanske går igenom detta men de som inte vill vara med på genomgång kanske kan läsa det där? Jag kollar olika spår eller vad man ska kalla det för att ta till sig hyffsat samma material. (Citat från intervju)

Anpassningarna i klassrummet handlar enligt deltagarna alltså om att hitta rätt nivå för alla och att alla ska lyckas. Det handlar om att utforma undervisningen efter elevernas behov så att alla oavsett funktionsvariation ska kunna förstå och ta till sig undervisningen, men även att få redovisa det man lärt sig på sitt sätt. Tar man med tankarna på elevens olikhet redan i planeringsstadiet slipper man anpassa alltför mycket i efterhand. Om man redan är van att befinna sig i heterogena grupper kanske det kan vara lättare att planera för olikheter från början:

Det är inte så svårt när man sätter på sig de glasögonen. (Citat från intervju)

## Sammanfattning av resultatet

Resultatet visar att informanterna uppfattar gemensamt förhållningssätt och värdegrund som viktigt för att kunna möta alla individer. Skolan ses som ett litet samhälle där alla ska ges möjlighet att möta mångfald och olikheter precis som ute i samhället. Snabba beslut att en

elev från gymnasiesärskolan ska delta i en kurs på ett nationellt program ses både som ett effektivt sätt att inte kunna säga nej likväl som skolans värdegrund, att se möjligheter i allt, kommer till sin rätt.

För att inkludering och tillgänglighet ska kunna uppnås uppfattar informanterna att det krävs en vilja att inkludera alla elever samt att det är viktigt att alla professioner på skolan samarbetar. På skolan finns möjlighet att få mer hjälp av en speciallärare när lektionen är slut om eleven känner att den behöver det. Att få handledning uppfattar informanterna som ännu en faktor som är viktig samt att få möjlighet att diskutera värdeorden för bedömning; Vad betyder att *bidra till*? Och att *medverka*?

Informanterna menar också att det är viktigt att veta vilken grupp man som pedagog ställs inför och att vara följsam och lyhörd. Det går inte, som någon uttryckte, att ha samma lektionsplanering för alla grupper. Det krävs anpassning inför varje lektionspass. Någon pedagog skalade ner undervisningen så att alla skulle lyckas för att sedan anpassa för de som klarar mer. Oftast är det lättare när hela gruppen är heterogen eftersom pedagogen då planerar sin undervisning utifrån att alla är olika.

Elever från gymnasiesärskolan har blivit bedömda att inte klara kraven i grundskolan och därför blivit placerade i grundsärskolan för att sedan fortsätta i gymnasiesärskolan. En pedagogs uppfattning var att dessa elever är så vana att flyta med och svara ja på frågan om de hänger med i undervisningen, därför kan det vara svårt att hitta en lagom nivå på undervisningen. Relationsbyggandet är väldigt viktigt och för att få till en tillgänglig undervisning får det inte fuskas med relationsbyggandet.

## 5.4 TEORETISK TOLKNING

Vår första systematiska analys av intervjutranskriptionerna resulterade i tre beskrivningskategorier som i sin tur hade två-tre underrubriker. För att tydligare koppla våra resultat till yrkesrollen specialpedagog har vi valt att i en andra analys tolka dessa utifrån de specialpedagogiska perspektiven då de har en stor betydelse i hur specialpedagogens arbete formas.



## Demokrati och mångfald

Att ha ett långsiktigt tänk tyder på ett relationellt perspektiv (Persson, 2007). Informanternas uppfattningar som framträder i vår studie beskriver att skolan har ett större ansvar än att enbart hjälpa eleverna genom skolgången, skolan ska även vara en språngbräda ut i samhället. Uppfattningen att elever i skolan även ska fungera väl som samhällsmedborgare gör det möjligt att lyckas med att gymnasiesärskolelever deltar på nationella program i gymnasiet. Däremot finns det organisatoriska hinder som gör det svårare att tillämpa det relationella perspektivet fullt ut. Hindret i detta fall är att det finns två parallella skolsystem, grundskolan/gymnasieskolan och grundsärskolan/gymnasiesärskolan. Nilholm (2007) beskriver systemet genom dilemmaperspektivet och ser en risk med att skolsystemet identifierar eleven på grund av sina svårigheter. ”*Visst behöver elever stöd men vilken rätt har vi att tillskriva elever identiteter som ytterst grundar sig i en distinktion mellan normalitet och onormalitet?*” (Nilholm, 2016, 28 mars).

Skollagen säger att den som inte klarar den gängse utbildningen i grundskolan/gymnasieskolan kan undervisas i skolformen särskola vilket är ett kategoriskt sätt att se på eleven (Persson, 2007). Eleven tillskrivs alltså själv sina svårigheter. Å andra sidan menar skolverket att inkludering är eftersträvansvärt. Även om ordet inkludering inte nämns alls i skolans styrdokument så finns formuleringar som kan liknas med definitioner av inkludering. Eleven i särskolan har en gång blivit bedömd att inte klara grundskolan och har alltså blivit exkluderad. När eleven vill bli inkluderad i gymnasieskolan finns orsaken till exkluderingen och synen på eleven som avvikande kvar.

På den aktuella skolan strävar man efter en öppenhet mellan skolformerna vilket kan öka individens känsla av att kunna påverka sitt liv och sina beslut, något som hör ihop med demokrati. Öppenheten är en faktor som är viktig för att lyckas med att elever från gymnasiesärskolan deltar på nationella program. När en elev känner tillit, blir sedd och blir bekräftad för den hen är ger det eleven en känsla av meningsfullhet. Aspelin (2013) menar att relationen mellan lärare och elev är en central del i det relationella perspektivet.

En aspekt som framkommer i intervjuerna är möjligheten att få känna sig delaktig i en gemenskap, som även det är en viktig del i det relationella perspektivet. Svårigheten och utmaningen som framkommer i intervjuerna är att veta om eleven känner sig delaktig i aktiviteten eller inte. Uppfattningen att se olikheter som en resurs ses som en möjlighet och

som en viktig faktor i en inkluderande verksamhet. Eleverna från gymnasiesärskolan bidrar till känslan att olikheter skapar utrymme för alla att vara som de är.

### **Skolkultur och stöd**

På den aktuella skolan upplever informanterna att det finns en skolkultur och en värdegrund som bidrar till att se möjligheter där andra ser problem. Utmaningarna med denna utgångspunkt är dock att vissa situationer kan bli stressiga och att pedagoger mer eller mindre förväntas säga ja fastän de i stunden skulle vilja säga nej. Däremot finns en öppenhet till att prova nya saker. Genom att pedagogerna är måna om elevernas bästa och medvetna om att elevens deltagande i undervisningen på nationella program i gymnasieskolan kan vara positivt handlar de i enlighet med det relationella perspektivet. Dock med risk för att det blir hattigt och att det inte får möjlighet att ”sätta” sig, då skulle eventuellt pedagogernas uppfattningar kunna pendla tillbaka till det kategoriska perspektivet där man ser en tydlig uppdelning av skolformerna som det bästa alternativet. Enligt Persson (2007) är det inte fel att låta de båda perspektiven fungera parallellt ett tag tills de akuta problemen är lösta.

Det relationella perspektivet behöver vara förankrat i organisationen för att skapa förutsättningar för arbetet mot en mer inkluderande skola. En förutsättning för att lyckas är att det finns arenor för gymnasiesärskolans och gymnasieskolans elever att mötas på, samt att det finns stöd och välfungerande ramfaktorer. Genom att skapa mötesarenor främjas den inkluderande miljön som Persson (2007) skriver om. Att ha handledning med fokus på processer är ett sätt att ge stöd och samtidigt bidra till ett mer relationellt perspektiv (Persson, 2007). Detta är ett arbetssätt som man använder sig av på den undersökta skolan där man har handledning både enskilt och i grupp med pedagogerna som tar emot elever från gymnasiesärskolan. Persson (2007) menar även att samarbetet mellan olika professioner på skolan kan bidra till det relationella perspektivet.

### **Relationer och anpassning**

Besluten att elever från särskolan ska delta i nationella kurser på gymnasieskolan kan ibland upplevas gå fort och vara stressande. Trots detta menar informanterna att det krävs ett personligt möte med gruppen för att kunna planera undervisningen. Denna aspekt inom det relationella perspektivet kallar Aspelin (2013) för Sam-varo. Samvaro innebär att pedagogen träffar gruppen först och sedan låter pedagogen gruppens behov styra planering över kommande lektioner. Detta sätt att jobba vittnar om ett relationellt sätt att se på elever där

relationsbyggandet ses som en viktig faktor för inkludering (Aspelin, 2013). Utan relationer blir det inget lärande och ingen trygghet för eleverna. Slutligen kan vi se att uppfattningarna om anpassningar för eleverna bygger på ett relationellt perspektiv. Pedagogerna är noga med att gruppens behov ska styra undervisningen och att eleverna ska kunna vara med utifrån sina förutsättningar. Som pedagog strävar man efter att vara flexibel och förstå sin egen roll i elevens lärande och förutsättningar genom att alltid vilja bli bättre på det man gör för att kunna nå alla elever.

## 5.5 STUDIENS SLUTSATSER

Syftet med vår studie var att undersöka pedagoger, elever och skolledares uppfattningar kring inkludering och tillgänglig undervisning på en skola där inskrivna gymnasiesärskoleelever har möjlighet att delta i kurser på nationella program. Uppfattningarna som genomsyrar hela resultatet är att se möjligheter där andra ser hinder. Det är ingen tvekan om att skolan strävar efter att arbeta relationellt. Vi kan dock se drag av det kategoriska perspektivet men detta är egentligen inget som personalen på skolan kan påverka, hindret är att vi i Sverige har två parallella skolsystem.

På skolan anser man att eleverna från gymnasiesärskolan ska få utvecklas genom att kunna delta i kurser på nationella program på gymnasiet. Uppfattningen att skolan är ett litet samhälle i samhället bidrar till en öppenhet mellan skolformerna och personalen anser att det är viktigt att elever får möta mångfald och olikheter även i skolan. Dessutom underlättas arbetet mot en inkluderande miljö om värdegrunden bygger på att alla har en plats och en möjlighet att utvecklas. Den aktuella skolan har ett elevunderlag bestående av redan heterogena grupper vilket underlättar för elever från särskolan att inkluderas då det redan finns tankebanor kring att göra undervisningen tillgänglig genom anpassningar och relationsbygge.

Vi drar även slutsatsen att det behövs en samsyn och ett samarbete för att inkludering och tillgänglig undervisning ska lyckas. En gemensam grund att stå på samt en öppenhet mellan professioner som kan stötta varandra med sin kompetens verkar vara viktiga beståndsdelar.

# 6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I denna avslutande del kommer vi att föra en diskussion kring våra viktigaste resultat kopplade till tidigare forskning och rön som framkommit i vår litteraturgenomgång, samt till de specialpedagogiska perspektiven som varit en del i vår teoretiska tolkning av materialet. Vidare för vi en diskussion kring metodval och hur väl det lämpade sig sett till vårt syfte och våra frågeställningar. Slutligen delar vi med oss av våra tankar kring resultatens betydelse för den kommande yrkesrollen samt ger förslag på fortsatt forskning.

## 6.1 DISKUSSION AV RESULTATEN

Syftet med studien var att analysera hur tre pedagoger, två elever och två skolledare vid en gymnasieskola uppfattar fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning genom att undersöka deras syn på möjligheter och utmaningar med att som elev inskriven i gymnasiesärskolan delta i undervisning på nationella program på gymnasieskolan. För att ringa in vårt syfte har vi haft tre frågeställningar med oss under genomförandet av undersökningen och tolkningen av resultatet. Med hjälp av dessa frågeställningar knyter vi vårt resultat till tidigare forskning samt de specialpedagogiska perspektiven.

### **Frågeställningar:**

- Vilka möjligheter och utmaningar framträder i elevers/pedagogers/skolledares beskrivningar av elever mottagna i särskolans deltagande i gymnasieskolans nationella program?

- Vilka faktorer anser pedagoger, elever och skolledare vara viktigast för att undervisningen ska upplevas som tillgänglig för alla elever?
- Hur fungerar arbetet med att skapa en mer inkluderande skola och tillgänglig undervisning? Vilka svårigheter och möjligheter kan informanterna se?

### *6.1.1 Möjligheter och utmaningar med inkludering och tillgänglig undervisning*

Informanterna i vår studie menar att möjligheter kopplade till fenomenen inkludering och tillgänglig undervisning hänger ihop med elevernas enskilda utveckling. När det gäller elever med funktionshinder handlar det bland annat om deras rätt att kunna utvecklas så långt som möjligt. Detta är något som även tidigare forskning gett stöd för då det visat sig att eleverna som undervisas i gemensamma klassrum upplever att de lär sig bättre och att deras intellektuella stimulans blir högre (Tideman et al., 2004; Shogren et al., 2015; Jakobsson & Nilsson, 2011; Hehir & Katzman, 2012).

Håkansson och Sundberg (2012) menar att det stora flertalet elever, under rätt förutsättningar, besitter stor kapacitet. Om undervisningen fokuserar alltför mycket på att fylla igen individens brister kommer den inte att bli gynnsam. Istället för att fokusera på avvikelser från en tänkt normalitet bör uppmärksamheten riktas mot att lära av varandras olikheter om lärandet ska utvecklas bäst. Det är alltså viktigare att välja lämpliga strategier än att fokusera på vad eleverna inte klarar av eller kan. I vår studie har vi sett uppfattningen om viljan att hitta en lagom utmaning för alla elever då målet är att utvecklas så långt man kan utifrån sina förutsättningar. Detta är dock även en svårighet då det anses vara svårt att avgöra om eleven verkligen känner sig delaktig och att ”fel” utmaningar kan leda till att eleven hamnar i ett misslyckande. För att hitta rätt utmaning krävs ett relationellt förhållningssätt och en vilja att bygga en relation med eleven man som lärare har framför sig. Vi anser att denna rörelse mot ett mer relationellt perspektiv där svårigheter inte förklaras utifrån individens begränsningar, utan utifrån svårigheter som uppstår i mötet med den omgivande miljön är en mycket välkommen utveckling i våra skolor. Sedan är det uppenbart att denna utveckling tar tid. Diagnostraditionen är fortfarande stark trots att det inte längre i skollagen finns något diagnoskrav för att ha rätt till särskilt stöd.

De positiva effekterna av gemensam undervisning gäller dock inte enbart de funktionshindrade eleverna utan även de elever utan funktionshinder genom att de bland annat

får en större förståelse för mångfald, något som påpekas av både Tideman et al. (2004) och av våra informanter. I vår studie har vi sett att informanterna talar om att inkludering bidrar till att skapa mer utrymme för alla elever att vara som de är och att möjligheten att träffa andra som inte passar i den gängse normen lär dem att handskas med sig själva. Detta kan i sin tur ha en positiv utveckling på samhället i stort där skolan bäddar för ett demokratiskt samhälle genom att låta alla elever delta i undervisningen tillsammans. På den undersökta skolan finns redan en heterogen elevgrupp och personalen är van att handskas med det faktum att det finns stora olikheter mellan eleverna vilket kan innebära en större vilja och kunskap att möta en mångfald av elever. Vi ska dock komma ihåg att de elever från gymnasiesärskolan som deltar på gymnasieskolans lektioner är de som befinner sig i en ”gråzon”, det är alltså inte de elever i störst behov av stöd som inkluderas.

Även om studier visat att heterogena grupper kan ha positiva effekter på alla elever så krävs det goda kunskaper hos lärarna och specialpedagogisk expertis i tillägg till den allmänpedagogiska kunskapen påpekar Persson och Persson (2016). I vår studie ser vi uppfattningen att det kan kännas svårt att ställas inför utmaningen att undervisa elever man inte känner att man har tillräcklig kunskap kring. I Sverige har vi två parallella skolformer och det krävs en vidareutbildning för att vara behörig att undervisa i den ena skolformen. Detta innebär att lärarna behöver stöttas av personer med specialpedagogisk expertis. På vår undersökta skola sker detta genom handledning, på andra skolor som kommit ännu längre i inkluderingsprocessen har man plockat in personal med specialpedagogisk kompetens i klassrummen och dubbelbemannar därmed lektionerna (Person & Persson, 2012; Gustavsson & Hjärne, 2015).

Skolverket (2009) visar att uppdelningen av elever utifrån behov av särskilt stöd eller kunskapsnivå tycks leda till stigmatiserande effekter och påverkan på elevens självbild och motivation. Våra informanter menar att det finns fördelar med att eleverna kan få stöd och extratid i särskolan men att det även är viktigt att eleverna känner att de kan påverka sina liv och sina val vilket förutsätter en öppenhet mellan skolformerna. Någon mer utförlig diskussion kring särskolans vara eller icke-vara förs inte av våra informanter, förutom påpekandet att det finns en paradox i att å ena sidan ha två parallella skolformer som bygger på exkludering när det å andra sidan förespråkas inkludering av Skolverket. Vi kan dock se att det finns en ytterligare problematik i denna uppdelning mellan skolformerna då det per automatik bidrar till ett kategoriskt synsätt på grund av uppdelningen av elever beroende av

individuella förutsättningar. Detta innebär även att speciallärarna och specialpedagogerna kan ses som fortsatt ansvariga för elever i svårigheter vilket i sin tur kan ge konsekvensen att övriga lärare kan avsäga sig detta ansvar. Då fokus i denna studie inte har varit frågan särskolans vara eller icke-vara kommer vi inte gå in djupare i detta resonemang.

### *6.1.2 Faktorer som bidrar till tillgänglig undervisning*

En annan fördel med inkludering kan vara att det leder till en ökad individualisering av undervisningen vilket gynnar alla elever då alla får tillgång till en pedagogik för funktionshindrade som kan vara positiv för samtliga elevers utveckling (Tideman et al., 2004). Informanterna i vår undersökning menar att hur mycket eller hur lite man behöver anpassa den ordinarie undervisningen är beroende av hur anpassad grundplaneringen är. Detta är något som även är utgångspunkten i Universal design for learning (UDL) som bygger på tanken att planera för en variation från början istället för att behöva göra anpassningar i efterhand. I principerna för UDL ska eleverna ges möjlighet till en variation i att exempelvis visa sina kunskaper och även att få information presenterad för sig på ett varierat sätt, även detta är något som våra informanter nämner att de gör även om de inte kallar det för UDL.

I studierna utförda av Courey et al (2012) och Spooner et al. (2007) visar forskarna att endast kortare utbildningar i UDL var effektiva då det handlade att planera lektioner utifrån principerna för UDL vilket möjliggör att lärarna kan planera lektioner som inkluderar elever med olika funktionsnedsättningar. Vi tror att om principerna för UDL får fäste på skolor runt om i Sverige så kan fler elever inkluderas enligt den gemenskapsorienterade definitionen som presenteras av Nilholm och Göransson (2013), i stället för i den placeringsorienterade definitionen som är vanligt förekommande.

När Gerrbo (2012) sammanfattar de framgångsfaktorer för lyckad inkludering han hittat i tidigare studier nämner han vikten av individuell anpassning och stöd i lärandet. Även SPSM (2014) menar att alternativa och anpassade pedagogiska strategier, lärstilar och lärverktyg är avgörande för en tillgänglig undervisning. I vår studie har vi sett uppfattningen att fantasi och kreativitet kan bidra till att göra undervisningen mer tillgänglig, likaså en strävan efter att alltid bli bättre på det man gör genom att vara öppen för nya idéer och att alla lär sig på olika sätt. De bästa förutsättningarna ges om undervisningsmaterialet och aktiviteter är valbara för alla, enligt både SPSM (2014) och våra informanter.

En expertlärare varierar och anpassar undervisningens form och innehåll i relation till olika kontexter och efter elevernas olika förutsättningar menar Håkansson och Sundberg (2012). Våra informanter anser att relationsbyggandet i klassrummet är avgörande för att komma till ett lärande, utan det vet man som lärare inte vilka behov som finns och vilka anpassningar som behövs. Vi kan inte göra annat än att hålla med då vi är övertygade om att goda relationer och ett relationellt perspektiv är grunden till att lyckas möta alla elever där de befinner sig. Men pedagogerna behöver även ha kunskap om olika funktionsnedsättningar och hur eleverna lär sig på bästa sätt, något som kräver samarbete mellan lärarna och skolans övriga yrkesgrupper såsom specialpedagoger och andra med specialistkunskap. För en lyckad inkluderingsprocess behöver lärarna kunskap, förståelse, förmåga och resurser konstaterar Monsen et al. (2013) och våra informanter påpekar att samarbete och stöd från särskolan behövs, likaså tillgång till lugna miljöer, resurser, välfungerande scheman och hanterbara gruppstorlekar.

### *6.1.3 Att skapa en mer inkluderande skola med tillgänglig undervisning*

Nilholm och Göransson (2013) menar att det är viktigt att hålla isär begreppen integrering och inkludering då integrering handlar om att en elev som avviker ska anpassas in i en organisation medan begreppet inkludering ger uttryck för en demokratisk idé där det normala är att utgå ifrån elevernas olikheter och se detta som en tillgång. Detta är något våra informanter diskuterar och i Nilholm och Göranssons (2013) definition av inkludering borde vi kanske tala om integrerade elever då det i vår studie handlar om elever som endast ibland ingår i ett sammanhang, beroende på om de behöver anpassa sig efter situationen eller om situationen anpassas efter dem. Å andra sidan skulle vi kunna tala om inkludering ur den individorienterade definitionen då graden av inkludering avgörs av hur situationen ser ut för den enskilda individen. Detta innebär att om eleven trivs i skolan, når målen och har goda sociala relationer kan det sägas att eleven är inkluderad.

I studien av Tideman et al. (2004) visade det sig att det som på vissa skolor diskuterades som specialpedagogiska problem på andra skolor ansågs vara ”vardagsmat”, även bilden av vad som ansågs vara avvikande skilde sig mellan olika skolor – till och med inom samma kommun. För att en skola ska bli inkluderande krävs att lärarnas arbetssätt bygger på delade grundläggande värderingar och att eleverna upplever en genuin och meningsfull samvaro med



andra. Det är med andra ord mer relevant att tala om inkluderande förhållningssätt än metoder för inkludering enligt Persson och Persson (2012). På den undersökta skolan menar man att en kollegial diskussion är en förutsättning för att en inkluderingsprocess ska lyckas, man strävar därför efter att finna tillfällen för kollegor att mötas i pedagogiska samtal och för att hjälpa varandra att lösa problem man ställts inför. Likaså menar man att det behövs någon som driver processerna framåt, något som även Hjärne och Säljö (2013) anser vara nödvändigt. De hävdar att alla aktörer i hela kedjan, från förvaltningsledning till rektorer och lärare, måste vara involverade i att tänka och handla på ett inkluderande sätt. Risken är annars att inget i organisationen förändras och att problemet förläggs på eleven som i sin tur behöver anpassa sig till en fast organisation.

För att skapa en inkluderande lärmiljö krävs enligt Kotte (2015) tålmod och ett förändrat sätt att tänka. Skolkulturen måste förändras och likaså måste det till en ny syn på lärande i skolans verksamhet. Inkluderingsprocesserna på den undersökta skolan har inte pågått så länge och det kan ha bidragit till känslan att skolan är ”ostrategisk” och att saker inte hinner sätta sig. För att komma vidare i inkluderingsprocessen kan personalen på skolan fortsätta att diskutera begreppet inkludering med stöd i aktuell forskning med målet att hitta en gemensam definition samt gemensamt utbildas i principerna för UDL för att bli ännu bättre på tillgänglig undervisning.

## 6.2 METODDISKUSSION

Då syftet med vår studie var att få ta del av informanternas uppfattningar kring specifika fenomen använde vi oss av semistrukturerade intervjuer, det vill säga intervjuer med intervjuguiden bestående av ett mindre antal frågor. Då denna metod skapar utrymme för informanternas spontana fördjupningar och utvecklingar kunde vi trots ett lågt antal informanter få en variation i uppfattningar, vilket var tanken. Vi valde även att sprida våra intervjuer till tre kategorier av informanter: elever, lärare och skolledare för att maximera chansen till spridning av uppfattningarna. Detta innebar att vi använde oss av olika intervjuguiden beroende på vem vi pratade med. Valet att göra så baserade sig på tanken att alla informanter skulle kunna närma sig fenomenen från sin egen verklighet och sin del i inkluderingsprocesserna på skolan.

För att få informanternas spontana och orefleterade svar valde vi att inte skicka ut intervjufrågorna i förväg. Informanterna hade dock fått våra missivbrev i vilka vi berättade om studiens syfte, vilket gett dem chans att samla sina tankar kring ämnet i stort. Då vi har en tämligen liten vana som intervjuare kan detta ha påverkat resultaten genom att vi exempelvis inte följt upp alla trådar som lagts ut i intervjuerna eller att vi påverkat våra informanter genom omedvetna gester/frågor/reaktioner. Vi var dock måna om att skapa ett gott samtalsklimat samt att vara medvetna om den så kallade intervju-effekten genom att vara medvetna om vår roll samt att ställa öppna och icke-värderande frågor. Sammanfattningsvis anser vi att metodvalet lämpade sig väl med tanke på studiens syfte och de frågeställningar som legat till grund för undersökningen.

Vi har även låtit analysprocessen ta stor plats i arbetet vilket borde ha påverkat djupet av undersökningen till det positiva. Dock är det vår tolkning som ligger till grund för resultatet och vi ställer oss därför frågan om den tolkning vi gjort är den bästa eller om det finns andra tolkningar som hade varit mer lämpliga. I försöket att hitta de mest lämpliga kategorierna och i strävan efter att hitta de fullständiga sätten att förstå informanternas utsagor har materialet bearbetats flera gånger och utsagor har flyttats mellan kategorier, som även de har förändrats under arbetets gång. Vårt resultat tillhör en specifik kontext vilket innebär att det inte är möjligt att generalisera resultatet, vår studie kan dock bidra till en kunskapsutveckling kring inkludering och tillgänglig undervisning genom att få ta del av informanternas upplevelser av möjligheter och utmaningar i frågan.

### 6.3 TILLÄMPNING

Resultatet i vår studie visar på tanken att inkludering handlar om att se skolan i ett större sammanhang. Vår roll som specialpedagoger kommer med det här sättet att se på skolan betyda att vi går från ”ensamt ansvar för elever i behov av särskilt stöd” till ”handledare för personalen i tillgänglig undervisning”.Handledning kan bestå i att ge stöd åt pedagoger som behöver göra undervisningen tillgänglig för alla, men det kan även innebära att initiera kollegialt lärande. Som specialpedagog kan vi ge pedagogerna fortbildning i tillgänglig undervisning och sträva efter att bygga upp en gemensam syn kring elever i svårigheter ute på våra arbetsplatser. Tillsammans med ledning och personal på skolan kan vi diskutera och försöka definiera begreppet inkludering och tillgänglig undervisning för att på så sätt driva skolutvecklingsfrågor som gynnar alla elever.

Vi behöver som specialpedagoger vara lyhörda och se möjligheter där pedagogerna kanske inte ser det, men lika viktigt är förstås att vara lyhörda för elevernas behov. Vi måste sträva efter att utforma verksamheten efter elevernas förutsättningar och deras rätt till valfrihet. Vi ska däremot inte riskera att sträva så mycket efter inkludering att det endast kommer att handla om placeringen i sig, för en lyckad inkludering krävs att alla professioner på skolan samarbetar och att tillräckliga förutsättningar ges till personalen. Frågor om skolkultur och värdegrund är då viktiga frågor då det skapar en gemensam plattform att stå på för all personal, men vi ser även hur vi som specialpedagoger behöver stöd av ledning, beslutsfattare och aktuell forskning för att få tillräckligt med mandat att driva frågor om inkludering och tillgänglig undervisning.

## 6.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING

Vårt första förslag inför ämnesval till vår studie handlade om UDL (Universal Design For Learning) och om hur det tillämpas i skolor i Sverige. Vi tror att UDL är på stark frammarsch och att det kommer, om det får ordentligt fäste, sudda ut gränserna mellan allmänpedagogiken och specialpedagogiken ännu mer. Många skolor runt om i Sverige använder sig redan av dessa principer, eller delar av dem, utan att kalla det UDL. Med ett tydligt ramverk kan arbetet bli ännu mer systematiserat och få ännu större spridning. På grund av att UDL ännu inte är så utbrett i Sverige styrde vi istället vårt arbete åt inkludering och tillgänglig undervisning då det är två viktiga beståndsdelar i utvecklingen mot en skola där olikheten ses som en tillgång och norm. Vi ser gärna att det forskas mer om UDL och hur det kan implementeras i våra svenska skolor.

Det hade dessutom varit intressant att vidga undersökningen till uppfattningar på flera olika skolor för att få en ännu större spridning på resultatet. Likaså hade vi gärna sett att vidare forskning görs kring elevers uppfattningar kring tillgänglig undervisning, samt fler långsiktiga undersökningar kring konsekvenser, både positiva och negativa, av att ha två parallella skolformer.

## REFERENSER

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber
- Ansted, M. E. J. (2016). Teachers Perceptions of Barriers to Universal Design for Learning. *Walden Dissertations and Doctoral studies*. Walden University, 2016.
- Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi
- Courey, S.J., Tappe, P., Siker, J. & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher education and special education*, 36(1) 7–27.  
DOI:10.1177/0888406412446178
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I Fejes & Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs Universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea\\_2077\\_30583\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf)
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafson, K. & Hjärne, E. (2015). Friskolan som en frizon för elever i behov av särskilt stöd?  
Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla. *Pedagogisk forskning i*

*Sverige*, 20(3–4), 273–292

- Hehir, T. & Katzman, L. (2012). *Effective inclusive schools*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ifous (2015). *Att forma skolan efter eleverna: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner: styrgruppens rapport*. Stockholm: Ifous.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur
- Kotte, E. (2015). Differentiering i klassrummet - Lärares uppfattningar av didaktiskt lektionsarbete i en inkluderad kontext. *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner: forskarnas rapport (s. 47–53)*. Malmö Högskola. Stockholm: Ifous
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Mitchell, D.R. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. (2. ed.) Abingdon, Oxon: Routledge.
- Monsen, J., Ewing, D., Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Res* 17, 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144-8
- Nilholm, C. (2016, 28 mars). Vad är ett dilemmaperspektiv? [Blogginlägg]. Hämtat från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-ett-dilemmaperspektiv->
- Nilholm, C. (2015). Inkludering- vad kan man lära sig av forskningen? *Forskning i korthet* nr 1, 2015, s 1–34. Kommunförbundet Skåne
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Persson B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital*. Lund: Studentlitteratur
- Persson B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Shogren, K.A., Gross, J.M.S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A.L., Blue-Banning, M. & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4) 243–260. DOI: 10.1177/1540796915583493

- Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*. Stockholm: Skolverket
- Spooner, F., Baker, J.N., Harris, A.A., Ahlgrim-Dezell, L. & Browder, D.M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2) 108–116.
- SPSM (2014). Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K (2004). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

## **Bilaga 1**

## **Missivbrev**

Hej!

Vi heter Sandra Calmerbäck och Maja Sandberg och läser för närvarande sista terminen på specialpedagogprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Nu ska vi skriva vårt avslutande examensarbete och letar därför efter deltagare som är intresserade att vara med att bidra till detta.

Syftet med vår kommande studie är att undersöka och analysera pedagogers och skolledares uppfattningar om möjligheter och utmaningar med inkludering. Specifikt vill vi undersöka hur pedagoger utformar undervisningen för att göra den tillgänglig för alla elever och hur skolledningen ser på vikten av inkludering och vilka förutsättningar pedagogerna ges i detta.

Vi tänker använda oss av halvstrukturerade intervjuer med både pedagoger och skolledning. Varje intervju beräknas ta ca 30 minuter och dessa kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras.

Deltagandet i studien är naturligtvis frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och aidentifiering av all information kommer att ske vilket innebär att ingen kommer veta vilken skola, vilka pedagoger och skolledare det rör sig om.

Om du är intresserad av att delta i denna studie tar du kontakt med oss. Har frågor är du välkommen att höra av dig till oss eller till vår handledare Daniel Östlund vid Högskolan i Kristianstad!

Med vänliga hälsningar, Sandra och Maja

Sandra Calmerbäck  
072-3200434  
[zusanneli@hotmail.com](mailto:zusanneli@hotmail.com)

Maja Sandberg  
070-3642369  
[majasandberg@hotmail.com](mailto:majasandberg@hotmail.com)

Daniel Östlund  
044-2503287  
daniel.ostlund@hkr.se

## **Bilaga 2**

## **Intervjufrågor**

### **Intervjufrågor pedagoger:**

- Hur ofta har du elever från särskolan i ditt klassrum? I vilka kurser?
- Vilka fördelar kan du se med att ha elever från särskolan i klassrummet?
- Vilka svårigheter kan du se med att ha elever från särskolan i klassrummet?
- Hur skulle du definiera tillgänglig undervisning och delaktighet?
- Vilka faktorer ser du som viktigast för att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Ge exempel på hur du gör eleverna delaktiga, både socialt och utifrån ett lärandeperspektiv.
- Hur sker planeringen inför lektionerna med elever från särskolan ut? Tänker du på något särskilt?
- Har du förändrat ditt sätt att tänka kring planeringen av dina lektioner för alla elever efter att du börjat ha elever från särskolan? I så fall hur?
- Hur upplever du att du kan påverka inkluderingsprocesserna på skolan? Vilket stöd skulle du eventuellt vilja ha?

### **Intervjufrågor skolledare:**



- Vilka fördelar kan du se med att elever från särskolan är med på lektioner på nationella program?
- Vilka svårigheter kan du se med att elever från särskolan är med på lektioner på nationella program?
- Vilka faktorer ser du som viktigast för att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Finns utarbetade metoder för inkludering/delaktighet/tillgänglig undervisning på skolan? Hur ser de i så fall ut?
- Hur fortbildas personalen?
- Hur upplever du att du kan påverka inkluderingsprocesserna på skolan?

### **Intervjufrågor elever:**

- Kan du berätta om hur det gick till när du började gå på lektioner på ett nationellt program.
- Hur upplevde du att läraren och de andra eleverna tog emot dig?
- Hur brukar det kännas när du ska gå på lektion med en annan klass?
- Hur vill du att läraren förklarar/presenterar uppgifter så att det passar dig?
- Har du alltid haft möjlighet att delta i alla aktiviteter och uppgifter ni gör? Om inte, kan du berätta om det?
- Brukar du ha någon att arbeta med om det är grupparbete? Vem bestämmer vem du ska arbeta med?
- Hur vill du helst arbeta på lektionerna för att det ska passa dig?
- Är det skillnad på lektionerna i din vanliga klass och när du går med andra klasser? På vilket sätt?
- Hur märker du om läraren anpassar undervisningen efter hur du lär dig bäst och dina förutsättningar?
- Hur kan du påverka hur mycket/hur lite du kan vara med andra klasser?