



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation

Inkluderingsuppdragets komplexitet
- en kvalitativ intervjustudie med speciallärare och
specialpedagoger i grundsärskolan (anpassade grundskolan)

Madelene Anderot

Martina Dénes

Självständigt arbete i specialpedagogik
-speciallärare

Avancerad nivå
15 högskolepoäng
Vårterminen 2023

Handledare: Alexandra Dylman,
Sandra Jederud

Examinator: Anders Garpelin

Mälardalens Universitet
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Kurskod: SQA934, Självständigt arbete i specialpedagogik - speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning, 15 hp

Författare: Madelene Anderot och Martina Dénes

Titel: Inkluderingsuppdragets komplexitet - en kvalitativ intervjustudie med speciallärare och specialpedagoger i grundsärskolan (anpassade grundskolan)

Årtal: 2023

Antal sidor: 42

Sammanfattning

Begreppet inkludering saknar en tydlig definition men kan i utbildningssystemet relateras till utbildning, pedagogik och praktik. Inkluderande utbildning framhävs som en process där målsättningen är att öka eleverns delaktighet i skolans gemenskap (Florian & Black-Hawkins, 2011; Nilholm & Göransson, 2013). Utbildningen ska utgå från individers olika sätt att tillgodogöra sig undervisning (AlRawi & AlKahtani, 2021) samtidigt som den ska utveckla kunskaper och grundläggande värden för ett aktivt medborgarskap (Lgrsär22, 2022). Syftet med denna studie var således att belysa komplexiteten i speciallärares och specialpedagogers inkluderande uppdrag i relation till elevernas utveckling och lärande mot målen i grundsärskolan (anpassade grundskolan). För att undersöka detta användes semistrukturerade intervjuer som metod. Analys av resultatet har genomförts med utgångspunkt i Bronfenbrenners (1979; 1996) utvecklingsekologiska perspektiv. Resultaten visar att inkludering beskrivs handla om tillgänglighet och aktivt deltagande där komplexiteten framhävs på olika sätt. Faktorer som elevernas individuella behov och förutsättningar samt relationer och styrdokument betonas. En slutsats är att komplexiteten i inkluderingsuppdraget innefattar en rad utmaningar och dilemman som kan kopplas till såväl samhälleliga strukturer och krav som den egna verksamhetens förutsättningar och elevgruppernas mångfald.

Nyckelord: *Grundsärskola (anpassad grundskola), inkluderande lärmiljöer, inkludering, speciallärare, specialpedagoger*

Förord

Inledningsvis vill vi tacka er, *speciallärare/specialpedagoger*, för all kunskap och erfarenhet som ni har bidragit med. Ni gör ett fantastiskt arbete med era elever.

Tack till *Tom Storfors* som genom sin kunskap och erfarenhet har varit en stor inspirationskälla under utbildningen. Tack även till övriga *lärare, föreläsare, manusseminariedeltagare/ledare* som inspirerat, problematiserat och gjort utbildningen givande och lärorik samt *Alexandra Dylman* som handlett oss i detta arbete.

Denna studie har vuxit fram genom ett nära samarbete och gemensamma arbetsinsatser som fördelats lika mellan författarna. Vi har spenderat åtskilliga timmar tillsammans under studiens planering, genomförande och dokumentation och vill därför även tacka *våra familjer* för förståelse och stöttning under processens gång.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	6
1.2 Definitioner av begrepp	6
2. Bakgrund	7
2.1 Inkluderingens utveckling	7
2.2 Inkluderande lärmiljöer och undervisning	8
2.3 Sammanfattning	11
3. Teoretisk perspektiv	11
3.1 Teori om lärande som ligger till grund för studien	11
3.2 Den föreliggande studien	14
4. Metod	14
4.1 Forskningsansats	14
4.2 Datainsamling	14
4.3 Urval	15
4.4 Genomförande och etiska aspekter	17
4.5 Data- och analysmetod	17
4.6 Reliabilitet och validitet - Tillförlitlighet och äkthet	18
5. Resultat.....	18
5.1 Definitioner av begreppen inkludering och inkluderande lärmiljö	19
5.2 Skolans samhälleliga uppdrag	20
5.3 Faktorer som påverkar utformningen av den inkluderande lärmiljön	21
5.4 Strategier, undervisning, stödfunktioner och hinder för inkludering	23
6. Analys.....	25
6.1 Begreppet inkludering och inkluderande lärmiljöer	25
6.2 Faktorer för inkluderande lärmiljöer i relation till elevernas utveckling mot målen.	26
7. Diskussion	27
7.1 Resultatdiskussion	27
7.2 Metoddiskussion	32
7.4 Konklusion	34
9. Referenser.....	36
Bilagor.....	40
Bilaga 1, Intervjuguide	40
Bilaga 2, Informationsbrev	41
Bilaga 3, Samtyckesbrev	42

1. Inledning

Sverige är ett av många länder som strävar efter att uppnå inkludering i utbildningssystemet där alla elever ges möjlighet att utvecklas och lära så långt det är möjligt. Trots denna ambition är Sverige ett av få länder som har en särskild skolform för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Göransson & Bengtsson, 2021). Den ökade segregeringen i utbildningssystemet har därför genererat frågeställningar kring det svenska inkluderingsarbetet även om Sverige ofta ses som ett föredöme inom inkluderande utbildning (Miškolci m.fl., 2021). Idag uppmärksammas dock överlag bristande kunskaper om hur en inkluderande skola kan utformas och hur undervisningen kan utvecklas för att alla elever ska få tillgång och nytta av den (Takala m.fl., 2020).

I flera europeiska länder definieras inkluderande utbildning som en plan för att möjliggöra alla elevers rätt att få tillgång till utbildning samt att öka utbildningens kvalitet och jämlikhet. Trender i Europa visar på att implementering av förebyggande tillvägagångssätt föregår kompensande lösningar i inkluderingsarbetet. Detta innebär att fokus flyttas från behovsbaserade lärmiljöer till en inkluderande design av pedagogisk tillgänglighet (Soriano m.fl., 2017). I den svenska läroplanen för grundsärskolan, (Lgrsär22, 2022) lyser begreppet inkludering med sin frånvaro. Däremot förespråkas varje elevs rätt till likvärdig utbildning som innebär att beakta och planera undervisning utifrån alla elevers olikheter, förutsättningar och behov. Skolan har därför ett särskilt ansvar i att utforma och organisera undervisning för elever som av olika skäl har svårt att uppnå målen för sin utbildning (Lgrsär22, 2022). Arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer för undervisning blir därmed en ständigt pågående process (Takala m.fl., 2020).

Skolans uppdrag handlar om att förbereda eleverna för ett deltagande i samhällslivet (Skolverket, 2022). Därför är det också angeläget för elever i behov av särskilt stöd att få möjlighet att ta del av sin utbildning tillsammans med kamrater (Lansing Cameron, 2014). Varje elev skall ges möjlighet att utveckla kunskaper och grundläggande värden som främjar ett aktivt medborgarskap (Lgrsär22, 2022). Därmed behöver all utbildning utgå från individens unika egenart och olika sätt att tillgodogöra sig undervisning (AlRawi & AlKahtani, 2021). Vidare skall utbildningen präglas av respekt för olikheter och motverka diskriminering och kränkande behandling (Lgrsär22, 2022). Genom tillgängliggörandet av undervisning och lärmiljöer med utgångspunkt i elevers olikheter kan det undvikas att utpeka specifika elever som avvikande (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Begreppet inkludering används flitigt i utbildningssystemet men det finns inte någon exakt definition av dess innebörd. Inkludering kan därför ha olika betydelser i olika sammanhang. I skolvärden berör inkludering både utbildning, pedagogik och praktik. Dessa faktorer är viktiga och kan i förhållande till inkluderingsbegreppet vara svåra att särskilja och definiera. Det verkar dock som att det råder samsyn kring att inkluderande utbildning är en process som skall leda till ökat deltagande i undervisning och gemenskap. En inkluderande praktik kan därför sammanfattas vara de aktiviteter som genomförs för att ge begreppet mening. Fokus borde därför ligga på aktiviteter som skapar lärmiljöer där undervisningen tillgängliggörs för

alla elever (Florian & Black-Hawkins, 2011; Nilholm & Göransson, 2013). Förutsättningar för en sådan miljö kan exempelvis vara att använda olika undervisningsstrategier som Universell design för lärande, kamrathandledning eller metakognitiva strategier (Malmqvist, 2017).

Forskning om inkludering har i huvudsak fokuserat på uppfattningar om inkludering av barn med funktionsnedsättningar i den ordinarie skolan snarare än faktiska klassrumsupplevelser (Lansing Cameron, 2014). Enligt Haug (2017) är det också osäkert om den inkluderande undervisningen över huvud taget har haft positiva effekter på elevers utveckling och lärande i skolan vilket skulle kunna förklaras av bristande lärarkompetens och undervisningskvalitet ur ett inkluderingsperspektiv. Kunskap saknas således om hur begreppet inkludering uppfattas och tillämpas i syfte att skapa lärmiljöer för inkluderande undervisning i grundsärskolan samt hur det påverkar elevernas utveckling mot lärandemålen.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att belysa komplexiteten i speciallärares och specialpedagogers inkluderande uppdrag i relation till elevernas utveckling och lärande mot målen i grundsärskolan (anpassade grundskolan).

- Vilka uppfattningar beskriver speciallärare och specialpedagoger att de har om inkludering och inkluderande lärmiljöer i grundsärskolan (anpassade grundskolan)?
- Hur beskriver speciallärare och specialpedagoger sitt arbete med inkludering i relation till grundsärskolans (anpassade grundskolans) uppdrag och elevernas utveckling och lärande mot målen?

1.2 Definitioner av begrepp

Begreppsdefinitionerna ger en förklaring till hur begreppen skall tolkas i relation till denna studie.

Inkludering

Inkludering som begrepp i denna studie utgår ifrån tanken om undervisning för alla elever oavsett förutsättningar och behov i gemenskapens och demokratins anda (Nilholm & Göransson, 2013) där olikheter ses som en tillgång (Haug, 2017).

Inkluderande lärmiljöer

Lärmiljö är det begrepp som speglar elevernas undervisningsmiljö och som beskriver tillgängligheten av densamma (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017).

Intellektuell funktionsnedsättning

Intellektuell funktionsnedsättning inbegriper svårigheter att lära, förstå och bearbeta ny information. Funktionsnedsättningen innebär således nedsatta adaptiva och kognitiva förmågor och färdigheter där svårigheterna förstärks eller minskar i relation till miljön (Cluley, 2018).

Grundsärskola

Grundsärskola är en skolform för elever med intellektuell funktionsnedsättning och/eller förvärvad hjärnskada som inte bedöms kunna nå grundskolans lärandemål. Inom skolformen är elevgrupperna ofta mindre än i grundskolan och grundsärskolan omfattas av årskurserna 1-9 (Skolverket, 2019).

2. Bakgrund

2.1 Inkluderingens utveckling

Tanken om en skola för alla har ett långt förflutet (Nilholm & Göransson, 2013). Över tid har olika föreställningar präglat synen på skolsystemet och social rättvisa. Dessa föreställningar har på olika sätt påverkat innebörden av inkluderande utbildning i skolsystemet för individer som har svårt att hävda sin rätt i samhället. Begreppet inkludering började få sin mening under 1980-talet till följd av den omtalade integreringsdebatten i skolan (Nilholm & Göransson, 2013). Läroplanen Lgr 80 förespråkade då integrering i högre utsträckning för elever i behov av särskilt stöd i skolan (Skolverket, 2005). Debatten handlade om skolans sär lösningar och drevs av olika åsikter. De personer som var för integrering ansåg att specialskolor och sär lösningar skulle avskaffas medan motståndarna avsåg att samla avvikande elever med specifika funktionsnedsättningar i särskilda skolor eller undervisningsgrupper. Kritik och åsikter om integrering hade då företrädesvis lett till segregering av elever med funktionsnedsättning (Nilholm & Göransson, 2013).

Idag är inkludering ett världsomfattande begrepp i utbildningsvärlden som kan anses vara förenat med Salamancadeklarationen 1994 (Malmqvist, 2017). Deklarationen uppfattas vara specialpedagogikens mest betydelsefulla internationella dokument som har bidragit till att lagstiftning och styrdokument utformats för att främja inkludering (Malmqvist, 2017). Det verkar dock vara svårt att enas om en definition av begreppets innebörd, trots att den allmänna uppfattningen om begreppet inkludering innefattar undervisning för alla elever oavsett förutsättningar och behov (Nilholm & Göransson, 2013) och att det finns en samstämmighet kring processer som uppfattas ha en inkluderande riktning (Malmqvist, 2017). Begreppet har således ingen anknytning till funktionsnedsättning utan innefattar alla elever. Olikheter ses som en tillgång i skolsammanhang (Haug, 2017) där också gemenskap och demokrati främjar inkluderingsprocessen (Nilholm & Göransson, 2013).

Inkludering likställs ofta med delaktighet och likvärdig utbildning men bör också betraktas ur ett vidare perspektiv. Skolor bör därför engagera sig i att hitta rätt stödfunktioner i ett tidigt skede som på sikt kommer att bidra till att fler elever kan utvecklas till individer som deltar i samhällsliv och bidrar till samhällsnyttan (Soriano m.fl., 2017). Gemenskap och demokrati understryker rätten att vara delaktig i det egna lärandet men också rätten att vara delaktig i den sociala konstellationen och det kollegiala lärandet som sker i gruppen (Nilholm & Göransson, 2013). Inkluderande utbildning kan därför sammanfattas av allas rätt till högkvalitativ utbildning oavsett olikheter där pedagogiken återspeglar mångfald och social rättvisa (Moran, 2007).

2.2 Inkluderande lärmiljöer och undervisning

Botha och Kourkoutas (2016) hävdar att inkludering i huvudsak handlar om att erbjuda kvalitativa lärmiljöer som främjar alla elever på bästa möjliga sätt eftersom inkludering, men också utanförskap, uppstår i sociala sammanhang. Begreppet lärmiljö kan därför delas in i olika aspekter. Takala m.fl. (2020) menar att den inkluderande lärmiljön kan definieras av stöd för lärande samt stöd för deltagande. Båda stöden måste finnas för att inkludering ska kunna uppnås och fokuserar på verktyg som främjar deltagande och lärande för alla elever (Takala m.fl., 2020). Lärmiljön kan också definieras som fysisk, psykosocial och pedagogisk. Den fysiska lärmiljön beskriver den rumsliga möbleringen och de fysiska hjälpmedel som finns tillgängliga i undervisningsmiljön medan den psykosociala lärmiljön handlar om exempelvis skolans värdegrund, trygghet och gemenskap samt bemötande och relationer. Den pedagogiska delen utgår ifrån hur undervisningen tillgängliggörs genom olika pedagogiska metoder och arbetssätt (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017).

För att skapa en likvärdig utbildning som inkluderar alla elever behöver undervisningen utformas med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017). Det relationella perspektivet handlar om att utgå ifrån att elevers skolsvårigheter uppstår i mötet med miljön (Nilholm, 2005). Detta styrks av AlRawi och AlKahtani (2021) som menar att undervisning behöver utgå från individers unika egenart och olika sätt att tillgodogöra sig kunskaper. Gällande elever med intellektuell funktionsnedsättning i inkluderande miljöer har det påvisats att det behövs en bredare repertoar av arbetsmetoder för att öka deltagandet. Brister har setts i möjligheter till alternativ kommunikation och alternativa undervisningsmetoder (Räty m.fl., 2016). Individer med nedsatt verbal kommunikationsförmåga kan oftast inte förmedla sig på ett för individen tillfredsställande sätt. Dessa individer upplever ofta utanförskap och har en låg självkänsla med negativ självuppfattning. För att stödja barn med uttalade kommunikationssvårigheter finns en rad beprövade strategier som syftar till att höja den sociala kompetensen.

Alternativ kompletterande kommunikation, från och med nu AKK, kan därför användas för att ersätta den verbala kommunikationen eller som ett komplement. AKK anpassas utifrån individens behov och kan ge stöd genom exempelvis teckenkommunikation, bilder och/eller symboler. Stödet kan vara både digitalt och analogt och vara en naturlig del av klassrumsmiljön (King & Fahsl, 2012). Det är viktigt att läraren instruerar klasskamrater och annan personal om hur den alternativa kommunikationen används i interaktion med den som är i behov av stödet. AKK blir då en naturlig och accepterad del i klassrummet som bidrar till inkluderande värderingar (Black & Calculator, 2009). Individers svårigheter i kombination med begränsade möjligheter till språkutveckling i undervisningen bidrar till negativa effekter på de mellanmännliga kontakterna (Soto & Clarke, 2017). Klassrum och läroplansmål måste därför modifieras för att främja deltagande för alla elever (Black & Calculator, 2009) då barn med skolsvårigheter sällan får sin undervisning tillfredsställd genom traditionella metoder. En vidare syn och förståelse för hur lärare ska anpassa undervisningsstrategier för att skapa inkluderande klassrum bör eftersträvas (Lansing Cameron, 2014). Sociala interaktioner skapas framgångsrikt genom meningsfulla aktiviteter som ger upphov till kommunikativa möten. Därför är det betydelsefullt att implementera AKK utifrån ett brett kommunikationsperspektiv genom att exempelvis strukturera sociala miljöer som främjar kommunikativt samspel

(Segebart DeThorne m.fl., 2014). Det finns dock brister i forskning kring AKK då individer med nedsatt eller komplexa kommunikationssvårigheter sällan ges möjligheter att bidra med sina erfarenheter. Ett fåtal forskare har dock lyckats att hitta inkluderande metoder som möjliggör att erfarenheter och uppfattningar kan förmedlas (Taylor & Balandin, 2020).

Elever med intellektuell funktionsnedsättning har också upplevt sig särbehandlade i motsats till sina normalbegåvade kamrater i grundskolan vilket antyder att skolor bör uppmärksamma elevernas upplevelser i inkluderande miljöer (Räty m.fl., 2016). I en svensk kommunundersökning som gjordes 2007 (Nilholm m.fl.) uppgav en stor del av svenska kommuner att elevers svaghet var orsaken till behovet av specialundervisning. Olikheter verkar därför fortfarande vara svårt att uppskatta som fördelaktigt då gamla traditioner ger utrymme för att befästa skolsvårigheter till individen. Den statliga samordningen med placering av elever med funktionsnedsättning visar därmed på en vacklande syn på inkluderande undervisning (Göransson m.fl., 2011) trots att det finns belägg för att elever i behov av särskilt stöd kan prestera lika bra i sedvanliga undervisningsmiljöer såväl som i specialpedagogiska miljöer (Klang m.fl., 2020). Med specialpedagogiska miljöer menas här miljöer som utgår från det traditionella individperspektivet som främjar segregerade lösningar (Nilholm, 2005). Studier kring den sociala delaktigheten i de traditionella undervisningsmiljöerna har emellertid givit varierade resultat (Klang m.fl., 2020). Det främsta stödet till elever med funktionsnedsättningar av olika slag utgörs idag av elevassistenter. Det har dock påvisats att interaktionen mellan lärare, elever och elever med funktionsnedsättning kan minska då elevassistenter i viss mån inverkar på elevernas självständighet, vilket indirekt kan påverka möjligheterna till samspel och interaktion (Lansing Cameron, 2014), som är en viktig aspekt i inkluderingsarbetet. Skolans personal bör skapa utrymme för elever i konstruktiv social träning med mål om ett livslångt lärande. Adekvat stöd för att öva socialt samspel skapar goda förutsättningar till ett rikt vuxenliv medan avsaknaden av stöd kan leda till social sårbarhet. Detta stöd kan med fördel innebära att utforma lärmiljöer som uppmuntrar tillitsfulla relationer med ömsesidig respekt (Botha och Kourkoutas, 2016).

Det är fortfarande långt kvar tills skolor har uppnått det ideal för inkludering som förespråkas. Detta grundas på skolors förmåga att kunna erbjuda likvärdiga undervisningsmiljöer oavsett elevers skillnader och utmaningar (Botha & Kourkoutas, 2016). Exempelvis ses det sociala deltagandet som ett förbättringsområde för dessa elever i en traditionell utbildningsmiljö (Klang m.fl., 2020). Inkluderande lärmiljöer kan därför endast uppnås genom uppmärksammande av bakomliggande orsaker till det som bidrar till utanförskap (Moran, 2007). Därför har lärares kunskaper och professionalitet stor betydelse för hur undervisning bedrivs då det många gånger fokuseras på lärmiljöer som underlättar elevers lärande (Biesta, 2015). Forskning om inkluderande undervisning har påvisade empiriska brister i hur inkluderande lärmiljöer kan skapas och hur det som hindrar kan förstås (Paulsrud & Nilholm, 2020). Detta vidhåller även Molbaek (2017) som anser att det saknas vetenskaplig evidens inom området som kan stödja lärare i utvecklandet av inkluderande klassrum. I mötet med den mångfald elever som finns är en av de stora utmaningarna när det gäller att utforma inkluderande lärmiljöer att tillgodose de olika behov som finns representerade (Molbaek, 2017; Hellblom-Thibblin, 2017). Därför behövs också fler studier som kan ge kunskap om pedagogisk problemlösning (Hellblom-Thibblin, 2017).

Forskning visar att lärarkompetensen är en avgörande faktor för elevernas lärande och därmed också avgörande för hur strategier för inkluderad undervisning används och utvecklas (Haug, 2017). Många lärare uppger att de känner sig osäkra på hur de ska agera för att tillgodose alla elevers behov i undervisningen trots förberedelse under lärarutbildningen (Florian & Camedda, 2020). Forskning på internationell nivå har studerat hur lärare egentligen förbereds för inkluderande undervisning. Intresset för dessa förberedelser bottnar i begreppets utveckling. Inkludering har från tanken om särskilda utbildningsbehov utvecklats till att även omfatta social rättvisa ur olika perspektiv. Utformningen av utbildningen har därför setts som betydelsefull i avseendet att stödja utvecklingen av inkluderande utbildning. Detta har resulterat i olika projekt med avsikt att utveckla gemensam förståelse för innebörden av inkluderande undervisning oavsett elevers olikheter (Florian & Camedda, 2020). Samarbete mellan lärare samt ett gott ledarskap som uppmuntrar till ansvar och gemensam problemlösning har setts vara framgångsfaktorer för inkludering. Olika professioners uppdrag har däremot visat sig medföra svårigheter i synen på specialpedagogik och det inkluderande arbetet (Von Ahlefeld Nisser, 2014). Gällande undervisning är ett framgångsrikt koncept att kunna identifiera innehållet i olika undervisningsstrategier för att kunna utveckla den inkluderande praxisen (Molbaek, 2017). Biesta (2015) menar att det önskade lärandet måste identifieras i varje undervisningssituation. Förståelse för att den undervisning som skall bedrivas är flerdimensionell måste finnas samt att den håller god balans mellan dimensionerna. Dimensionerna som avses är kvalifikation (innehåll), socialisation (tradition) och subjektifiering (person), vilka alla bör beaktas när utbildningens mål och syfte bearbetas och formuleras (Biesta, 2015). Detta kan relateras till studier som påvisar att utbildningspolitiska faktorer som exempelvis standardiserade prov och ett omfattande läroplansinnehåll är hinder för en inkluderande undervisning (Paulsrud & Nilholm, 2020).

Universell design för lärande, från och med nu UDL, beskriver ett ramverk som undanröjer hinder och bidrar till en tillgänglig undervisning för alla elever. Detta ramverk utmynnar i tre huvudteman: deltagande och motivation, informationsbearbetning samt organisation och planering av rutiner och kompetenser. Sammantaget handlar UDL om att ge elever möjlighet att välja och få tillgång till information och olika uttrycksformer som inspirerar och främjar motivation, lärande och utveckling. UDL-baserad undervisning har påvisat positiva resultat inom social utveckling såväl som inom flera andra ämnesområden även för barn med intellektuell funktionsnedsättning. Då detta även bidragit till ökad självständighet och uthållighet hos elever kan UDL betraktas som ett stöd i arbetet med inkludering. Förändringar i undervisningen genomförs alltså på grundläggande nivå för alla elever vilket medför att specifika undervisningsstrategier för specifika elever inte är nödvändigt (AlRawi & AlKahtani, 2021). Att elever i behov av särskilt stöd ska undervisas och uppnå rättvisa, demokrati, jämställdhet och inkludering genom segregerade grupper, specialundervisning och segregerade undervisningsmiljöer motsägs därmed (Göransson & Bengtsson, 2021). En kombination av UDL och extra stöd vid behov är ett exempel på en strategi som främjar den inkluderande undervisningen (Soriano m.fl., 2017). Även om mer forskning behövs inom området har UDL baserade insatser visat sig vara positiva för de flesta elever (AlRawi & AlKahtani, 2021). Flera forskare förespråkar därför UDL som en flexibel lösning för att vidga inkluderingsprocessen. Detta skulle innebära att lärare kan frångå enskilda

undervisningsstrategier för att i stället modifiera undervisningen på grundnivå (AlRawi & AlKahtani, 2021).

2.3 Sammanfattning

Inkluderande undervisning verkar vara svårt att uppnå (Nilholm & Göransson, 2013) till följd av förklaringar som otydlig begreppsdefinition (Florian & Black-Hawkinsb, 2011), läroplansinnehåll (Paulsrud & Nilholm, 2020) samt lärares kompetens (Haug, 2017) och osäkerhet (Florian & Camedda, 2020) om hur inkluderingsarbetet skall bedrivas.

Internationellt sett har länder varierande förutsättningar för inkluderingsarbetet och det kan konstateras att utvecklingen i processen mot en inkluderande skola ser olika ut. Inget land kan dock fastslås ha ett inkluderande skolsystem som är fullkomligt även om det finns länder som har nått långt i utvecklingen av inkluderande undervisning (Malmqvist, 2017). I samtliga av våra svenska läroplaner lyser begreppet inkludering med sin frånvaro trots att skolan skall bedriva inkluderande processer. Styrdokumentens krav gällande elevers måluppfyllelse i motsättning till elevers olikheter kan ses som en försvårande faktor i inkluderingsarbetet (Nilholm & Göransson, 2013). Inkludering torde därför vara ett prioriterat område inom lärarutbildningar för att kunna undervisa mångfalden av elever genom inkluderande strategier (Miškolci m.fl., 2021). Specialpedagogiken kan ses som ett hjälpmedel för att skapa goda förutsättningar för utveckling och lärande utifrån en inkluderande praxis (Von Ahlefeld Nisser, 2014). Det finns dock en risk att inkludering förminsas till att vara förenligt med endast specialpedagogiska metoder (Nilholm & Alm, 2010) trots att inkludering i huvudsak handlar om att erbjuda kvalitativa lärmiljöer som främjar alla elevers utveckling och lärande mot målen (Botha och Kourkoutas, 2016).

3. Teoretisk perspektiv

3.1 Teori om lärande som ligger till grund för studien

Denna studie har sin utblick i systemteori och tolkas genom författarnas uppfattning av Bronfenbrenners (1979; 1996) utvecklingsekologiska perspektiv.

Systemteori och systemteoretiskt tänkande kan sammanfattas som förståelsen av hur olika delar i vårt liv förs samman och skapar en helhet. Strukturen kan likställas ett kretslopp där relationer och funktioner samspelar och inverkar på de sammanhang där människan befinner sig i (Öquist, 2008). Bronfenbrenner (1996) förklarar sin teori som en liknelse av en uppsättning ryska dockor där den innersta dockan representerar den enskilda individen och resterande dockor representerar omvärlden och olika faktorer som berör. I detta system flyter delarna samman genom strukturen som är föränderlig och cirkulär.

Lärande och utveckling sker i helheten av de olika system som representeras men också genom relationerna som råder mellan dem och de sammanhang som vi befinner oss i. Systemteorin betonar därmed samspelet mellan individen och omvärlden (Bronfenbrenner, 1979; 1996). Genom detta synsätt kan diagnoser och fysisk sjukdom betraktas utifrån sociala sammanhang. Det systemteoretiska perspektivet ser problem men också förutsättningar till lösningar i situation och sammanhang. Därmed finns förståelsen för att innehållet i olika sammanhang ständigt förändras i samspelet mellan människor och miljö (Öquist, 2008).

Bronfenbrenner (1979) benämner systemets delar som mikro, meso, exo, makro och krono. I mikrosystemet som representerar individen och dess direkta närhet finns den största möjligheten att påverka utveckling och lärande. Mesosystemet representerar relationerna mellan de olika mikrosystem som föreligger där individen bär med sig olika kunskaper och erfarenheter som kan inverka på individers utveckling och lärande (Bronfenbrenner, 1979; 1996). Exosystemet utgör faktorer av mer avlägsen art och inverkan där individerna påverkas trots att de inte själva är aktiva deltagare. Makrosystemet innefattar mer övergripande, föränderliga faktorer som Bronfenbrenner (1996) beskriver som samhällliga eller kulturella mallar. Dessa förändras över tid och påverkar förutsättningar för utveckling och lärande. Vår kultur är i ständig förändring beroende av sociala gemenskapers praxis och tolkningar genom språket och kommunikationen. Den för också med sig historiska arv som bidrar till accepterade utvecklingsprocesser i samhället (Vélez-Agosto m.fl., 2017). Dessa processer kan relateras till den yttersta dockan Krono som utgörs av aspekten tid. Tid har enligt Bronfenbrenner (1979) påverkan på individers lärande och utveckling. Tid inverkar i relation till de andra aspekterna i systemet på individers förutsättningar att lära då olika personer behöver olika lång tid (Bronfenbrenner, 1979). Därför kan det ur ett systemteoretiskt perspektiv vara effektivt att förändra genom att hålla låg profil och invänta att något sker (Öquist, 2008). Det utvecklingsekologiska systemet betraktar således samspelet mellan de olika faktorerna som upphov till individers utveckling och lärande (Bronfenbrenner, 1979).

I utbildningssystemet är det inte vedertaget att klasser och skolor har skrivna planer och åtgärdsprogram. Däremot upprättar skolor individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram som avser enskilda individer. Detta fokus på enskilda elevers situation riskerar att förbise helheten och dess betydelse av gemenskap i ett större sammanhang och dess övergripande strukturer (Nilholm & Göransson, 2013). Tanken om gemenskap kan dock se olika ut i relation till inkludering. Därmed kan ett systemteoretiskt synsätt bredda uppfattningen om elevens kunskaper och behov i olika sammanhang. Systemteoretiskt tänkande kan bidra till elevens känsla av meningsskapande och motivation när balans mellan det trygga och utforskade råder (Öquist, 2008). Tabell 1 nedan förklarar hur de olika nivåerna har tolkats i relation till studien.

Tabell 1

Tolkning av Uri Bronfenbrenners ekologiska systemteori i relation till studien (1979; 1996).

Nivå i systemet	Förklaring av system som påverkar individens lärande och utveckling	Författarnas tolkning av nivåerna i relation till studien
Mikro	Individ och dess direkta närhet	Eleven, klassen, personalen, klassrumsmiljön
Meso	Relationer mellan de olika mikrosystemen	Relation mellan elev-klass, elev-personal, personal-personal, elev-klassrumsmiljö
Exo	Faktorer av mer avlägsen art	Skolans organisation, ledning ekonomi, lokaler, personalens arbetsmiljö
Makro	Avlägsna, föränderliga samhälleliga faktorer	Styrdokument, samhälleliga normer och värderingar, politiska, juridiska och ekonomiska beslut på nationell nivå
Krono	Tidsaspekt som samspelar och inverkar på övriga	Elevens tid och utveckling i skolsystemet/klassen/skolenheten, personalens arbetslivserfarenhet/tid med eleven/klassen/arbetslaget/skolenheten

Kommentar.

Mikronivå: Hur individens närmaste omgivning, klassen, personalen och klassrumsmiljön påverkar möjligheten till inkludering och en inkluderande lärmiljö.

Mesonivå: Utbyte och samverkan mellan de olika mikronivåerna där beslut och insatser sker som påverkar individen och förutsättningarna till en inkluderande lärmiljö. Här behandlas bland annat relationen mellan elev-klass, elev-personal, personal-personal och elev-klassrumsmiljö.

Exonivå: Nationella beslut som påverkar skolan, undervisning, personalens arbetssituation m.m. som i sin tur påverkar möjligheten till en inkluderande lärmiljö.

Makronivå: Styrdokument som läroplaner och riktlinjer i skolan, samhälleliga normer och värderingar som råder, politiska, juridiska och ekonomiska beslut på nationell nivå.

Krononivå: Tidsaspekter som påverkar individen där elevens tid i skolsystemet, den egna klassen och skolenheten såväl som uthålligheten och arbetslivserfarenheten hos personalen runt eleven över tid påverkar den inkluderande lärmiljön.

3.2 Den föreliggande studien

Lärares kompetens att skapa inkluderande lärmiljöer och undervisning är av betydelse för elevers utveckling mot lärandemålen. Osäkerhet råder kring inkluderande lärmiljöer/undervisning och dess inverkan på elevers utveckling och lärande i skolvärlden (Haug, 2017). Med bakgrund i detta är syftet med denna kvalitativa studie att belysa komplexiteten i speciallärares och specialpedagogers inkluderande uppdrag i relation till elevernas utveckling och lärande mot målen i grundsärskolan (anpassade grundskolan). Detta skall göras genom semistrukturerade intervjuer som håller en viss struktur och som kan bidra till ett fylligt resultat. Resultaten tolkas och analyseras genom den ekologiska modellen som representerar delar i vår livsvärld och samspelet däremellan (Bronfenbrenner, 1979).

4. Metod

4.1 Forskningsansats

Eftersom syftet är att belysa inkluderingens komplexitet där individers beskrivna upplevelser och erfarenheter studeras valdes en kvalitativ ansats med utgångspunkt i kvalitativa metoder (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vid kvalitativa studier vill forskaren ofta undersöka personliga erfarenheter eller inställningar där kvalitativa datainsamlingsmetoder såsom intervjuer och/eller observationer kan vara fördelaktigt. Vid kvalitativa studier kan dock resultatets generaliserbarhet ifrågasättas då det kan vara svårt att överföra, men då detta inte innefattas i syftet är detta egalt i denna studie.

4.2 Datainsamling

Studien baseras på semistrukturerade intervjuer med elva speciallärare och specialpedagoger som arbetar med undervisning inom kommunal grundsärskola (anpassad grundskola). Intervjuerna har genomförts utifrån en intervjuguide med ett bestämt antal frågor (Creswell & Poth, 2018) som spelas in och transkriberas. I denna studie bedöms intervju vara den metod som bäst svarar mot studiens syfte och frågeställning då dessa utgår ifrån deltagarnas uppfattningar och tolkningar (Bryman, 2018; Denscombe, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). En semistrukturerad intervju utgår ifrån en given struktur som skapar utrymme för flexibilitet i dialogen (Denscombe, 2018). Detta ger informanten möjlighet att utveckla sina svar i ämnet ytterligare, vilket i detta fall anses vara en fördel då följdfrågor kan ställas och på så vis ge ett fylligare resultat. Att ha en struktur att förhålla sig till och som hjälper forskaren att hålla samtalet inom ramen för studien anses vara betydelsefullt för att harmoniera med studiens omfattning. En ostrukturerad intervju, där informanten styr samtalet ännu mer och ges möjlighet att utveckla sina tankegångar vidare (Denscombe, 2018) skulle istället riskera att samtalen leds ifrån syfte och frågeställning. Det har visat sig att etniskt ursprung, kön och ålder på den/de som genomför studier samt karaktären på ämnet för intervjun kan påverka informanternas svar. Ju känsligare karaktär som frågorna har desto större är risken att informanten försöker att besvara frågan utifrån vad den anser att forskaren eftersöker (Denscombe, 2018). I denna studie bedöms ämnet inte vara av känslig karaktär och intervjuerna som är under utbildning bedöms inte befinna sig i någon maktposition gällande social status eller specifik sakkunskap gentemot informanterna. Intervjuerna har vid intervjuernas genomförande strävat efter att hålla en neutral ton, lyssna aktivt och visa

intresse för informanternas berättelser samt be om exempel, klargöranden och försöka spegla/sammanfatta informationen för att verifiera att den uppfattats korrekt.

För att undersöka om intervjufrågorna var adekvata planerades en pilotstudie. En pilotstudie är det enda tänkbara alternativet för att prova om metoden är adekvat för studiens mål och syfte. Om det uppvisas brister under pilotstudien kan dessa justeras innan studien inleds, om allt däremot fungerar väl och justeringar inte krävs så kan resultatet från pilotstudien upptas i studiens totala resultat (Denscombe, 2018). Då pilotstudien gav önskat utfall upptogs materialet i resultatet. Intervjuguiden och de samtal som intervjun resulterade i svarade väl mot studiens syfte och frågeställningar utan att ge för stort utrymme till sidospår.

Respondenternas personliga uppfattningar, tolkningar och erfarenheter gavs utrymme såväl som möjlighet att få tolkningen av redogörelserna bekräftad genom spegling, vilket fungerade väl.

4.3 Urval

Förfrågningar om deltagande genomfördes på skolor inom en större kommun i mellersta Sverige. Vid tillfrågandet lämnades även ett informationsbrev till ett antal skolor som var tänkt att utökas till antal om deltagandet inte uppnådde minst tio speciallärare eller specialpedagoger. Valet av kommun har genomförts utifrån geografisk tillgänglighet vilket innebär ett bekvämlighetsurval (Jacobsson & Skansholm, 2019). Elva speciallärare/specialpedagoger tackade ja till deltagande och en av dessa genomfördes pilotstudien med. Då det inte gjordes några förändringar efter denna baseras således resultatet på elva intervjuer. Urvalet av informanter presenteras i Tabell 2.

Tabell 2

Sammanställning av studiens urval av respondenter.

Respondent	Utbildning	Examensår	Antal år som legitimerad speciallärare/specialpedagog
1	Speciallärare informell kompetens	1984	+20
2	Speciallärare	2006	17
3	Speciallärare & Specialpedagog	2013 2003	10 20
4	Speciallärare	2022	1
5	Specialpedagog	2004	9
6	Speciallärare	2022	1
7	Speciallärare	2020	3
8	Speciallärare	2016	7
9	Speciallärare	2002	21
10	Speciallärare	2018	5
11	Specialpedagog	2015	8

Kommentar.

Sex av de elva respondenterna har förskollärarexamen i grunden, tre är utbildade fritidspedagoger och två är lärare, varav en mot tidigare år med inriktning språk och språkutveckling samt en med inriktning mot senare år i ämnena naturkunskap och matematik. En av förskollärarna fick sin speciallärarbehörighet utifrån lång arbetslivserfarenhet, en har läst både specialpedagogprogrammet och speciallärarprogrammet, medan en av de övriga läst specialpedagogutbildning och två läst speciallärarutbildning för arbete i grundsärskolan (anpassade grundskolan). Av fritidspedagogerna har två speciallärarexamen och en specialpedagogexamen. De båda lärarna har speciallärarexamen som påbyggnad. Av elva respondenter har samtliga lång erfarenhet av arbete inom skolväsendet, en har arbetat i 12 år, medan övriga har över 20 års arbetslivserfarenhet. Tidigare erfarenhet finns inom förskolan, fritidshemmet och grundskolan samt olika resursenheter och särskilda undervisningsgrupper för barn/elever i behov av särskilt stöd.

4.4 Genomförande och etiska aspekter

Ett informationsbrev skickades initialt till verksamheterna. I detta brev beskrivs studiens syfte och vad deltagandet innebär samt vilken målgrupp studien riktas mot. Informationsbrevet beskriver vidare hur studien beaktar de forskningsetiska principerna. Här lämnas information om hur den insamlade datan ska hanteras, analyseras och presenteras samt att hanteringen av personuppgifter sker utifrån GDPR. Samtyckesblankett för deltagande med underskrift delgavs varje informant. Med detta påvisas att studien utgår från de forskningsetiska principerna där rekommendationer för god forskningssed beaktas (Vetenskapsrådet, 2017). Rekommendationerna för god forskningssed innefattas av information, vilket gavs såväl muntligt som skriftligt i informationsbrevet. Det finns även krav på konfidentialitet, nyttjande och samtycke. I denna studie har konfidentialitet påvisats genom att materialet inte exponerats för obehöriga. Filer med ljudupptagning och transkribering har avidentifierats genom att utelämna personuppgifter och arbetsplatsinformation. Materialet nyttjas enkom i studiens sammanhang och kommer att förstöras när arbetet färdigställts och publicerats, vilket tydligt framgick i den information som givits respondenterna.

Intervjuguiden har sammanställts med frågor som syftar till att besvara studiens frågeställningar. Innan studien inleddes genomfördes en pilotintervju med en potentiell deltagare. På så vis skapades möjlighet att utveckla intervjuguiden om brister skulle identifierats (Creswell & Poth, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019), vilket inte bedömdes som nödvändigt i detta fall. Intervjuerna beräknades ta fyrtiofem minuter i anspråk och tiden hölls i samtliga fall med en variation mellan 30-45 minuter. Vidare genomfördes nio av intervjuerna på respektive skola i avskilt rum under arbetstid där samtalen kunde ske ostört utan distraktion. Två av intervjuerna genomfördes digitalt via videosamtal då den ena respondenten var bortrest och arbetade på distans, medan den andre inte hade möjlighet att genomföra en fysisk träff till följd av uppkommen arbetssituation. Många gånger är det praktiskt och tidssparande att delta i digitala sammankomster när tekniken fungerar (Collins, 2020) varför beslut om att fullfölja dessa intervjuer togs. Tidsplanen för studien hade i annat fall inte kunnat hållas. Det fanns en medvetenhet om att sociala interaktioner i digitala rum kan försvåras då onaturlighet i ögonkontakt och samtalsrytm kan uppstå (Collins, 2020). Dessa svårigheter upplevs inte ha påverkat resultatet.

4.5 Data- och analysmetod

Materialet i en kvalitativ studie analyseras genom tolkning av dess innehåll (Jacobsson & Skansholm, 2019). Tematisk analys är en av de vanligaste metoderna för att bearbeta data i kvalitativa studier. Detta görs genom att identifiera olika kategorier och teman som kan kopplas till studiens syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2018). Innebörden av kategorisering handlar om att identifiera meningsbärande komponenter eller nyckelord som grupperas och rubriceras (Jacobsson & Skansholm, 2019) utifrån utskrifter eller fältanteckningar från intervjuer eller observationer (Bryman 2018). I denna studie har data samlats in genom semistrukturerade intervjuer med speciallärare och specialpedagoger. Datainsamlingen utgörs således av transkriptioner av dessa. Tematisk analys har använts i bearbetning av den aktuella datan genom att finna gemensamma kategorier som kan kopplas till det tema som härleder till studiens utgångspunkt. Dessa funna kategorier som bygger på meningsbärande komponenter,

markerades med hjälp av olika färgpennor för att hitta möjliga avvikelser och samband i studiens intresse.

4.6 Reliabilitet och validitet - Tillförlitlighet och äkthet

Validitet bearbetar äktheten i det som ska mätas och reliabilitet kompareras mot metoden som valts för insamling av data och hur den svarar mot studiens syfte (Jacobsson & Skansholm, 2019). Begreppen reliabilitet och validitet beskriver sammanfattningsvis mätningens trovärdighet och tillförlitlighet (Bryman, 2018). Trovärdighet kan dock vara svårt att bedöma i kvalitativa studier utifrån de kriterier som vanligtvis används inom kvantitativa studier. Därför kan de vedertagna begreppen validitet och reliabilitet problematiseras inom den kvalitativa forskningen som företrädesvis baseras på redogörelser (Denscombe, 2018). Användbara begrepp i kvalitativa studier kan istället vara äkthet och tillförlitlighet (Bryman, 2018). I denna studie är syftet att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger i grundsärskolan (anpassade grundskolan) beskriver sina upplevelser. Äktheten blir således beroende av hur respondenterna beskriver sina uppfattningar och erfarenheter utifrån deras tolkning av frågeställningarna i intervjun. Eftersom den semistrukturerade intervjun tillåter följdfrågor och utvidganden av frågeställningarna skapades utrymme att i dialogen stämma av gemensam förståelse. Det bedöms att informationen som givits i samtalen speglar resultatet av den gemensamma tolkning som gjorts av respondent och intervjuare.

Generaliserbarheten kan i studien även påverkas av antal deltagare och den begränsade representationen då intervjuerna endast genomförts i en större kommun inom samma huvudman. Huvudsyftet inom kvalitativa studier är vanligtvis inte att generalisera, men ändå kunna dra lärdomar för framtiden (Jacobsson & Skansholm, 2019), vilket också stämmer väl överens med intentionen av denna studie. För att ge läsaren möjlighet att bedöma äkthet och tillförlitlighet genom att exempelvis påvisa att studien följer vedertagna ramar och regelverk genomförs studien med hög transparens (Bryman, 2018).

5. Resultat

Tematisk analys har använts för att urskilja följande teman som har direkt eller indirekt koppling till studien samt kunnat kopplas till de olika nivåerna i Tabell 1 som framarbetats i det teoretiska ramverket.

Definitioner av begreppen inkludering och inkluderande lärmiljö

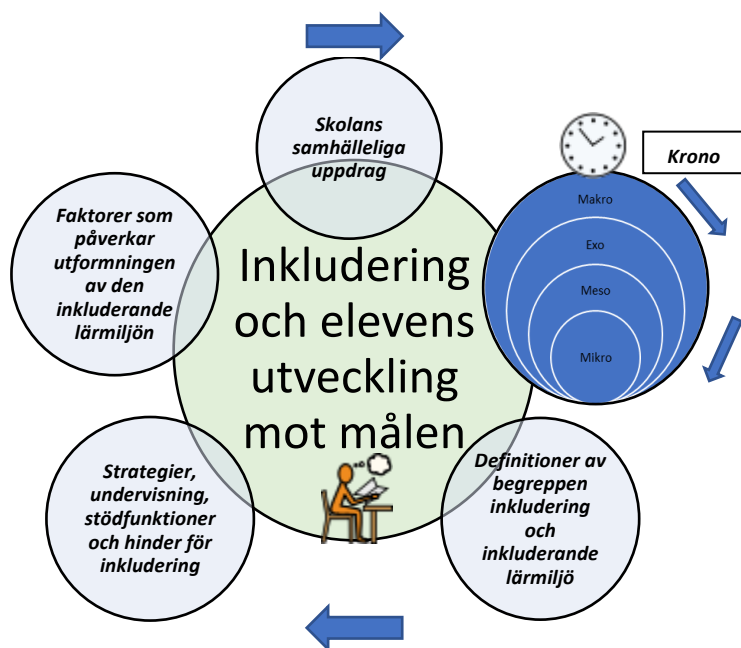
Skolans samhällliga uppdrag

Faktorer som påverkar utformningen av den inkluderande lärmiljön

Strategier, undervisning, stödfunktioner och hinder för inkludering

Figur 1

Tematisk analys i relation till Bronfenbrenners ekologiska system (1979; 1996)



Kommentar.

Figur 1 beskriver de teman som framkommit vid bearbetning av transkriptionerna i relation till det teoretiska ramverket.

Nedan presenteras studiens resultat. Resultaten består av respondenternas gemensamma betydelsebärande uppfattningar, men även enskilda individers uppfattningar som tolkats stå i relation till syfte, frågeställningar samt teoretiskt ramverk. Relevant innehåll i transkriptionerna har således sorterats in under varje forskningsfråga och senare till varje nivå i Bronfenbrenners ekologiska system i enlighet med Tabell 1 och Figur 1.

5.1 Definitioner av begreppen inkludering och inkluderande lärmiljö

Respondenterna beskriver att begreppet inkludering främst upplevs vara kopplat till grundskolan och att det sällan används av de yrkesverksamma inom särskolan (anpassade grundskolan) då alla elever redan anses vara inkluderade och självklara i sitt sammanhang inom verksamheterna samt att jämlikhet råder.

Här kan vi ju inte prata om inkludering eftersom alla går här på samma villkor (Respondent 3).

När jag tänker på inkludering så tänker jag mest på grundskolan egentligen (Respondent 7).

De beskriver dock begreppet inkludering som möjligheten att kunna delta. Att skolan ska vara en plats där alla känner sig välkomna och uppmuntrar till utveckling och lärande.

Man måste ju vara inkluderad. Man kan ju inte bara vara där (Respondent 9).

Inkludering för mig är att vi tar hand om dem och bygger trygga individer för då kommer dom våga ta plats i samhället (Respondent 6).

Vidare beskriver de att det ska finnas en begriplighet som hjälper individen att förstå sig i sitt sammanhang och känna delaktighet.

Delta och vara i ett sammanhang av gemenskap och att man inte blir utesluten på grund av till exempel fysiska eller psykiska hinder, utan att vi försöker anpassa så mycket som möjligt (Respondent 5).

En respondent beskriver dock sin upplevelse av att inkludering är ett laddat begrepp.

Jag kan tycka att inkludering är ett ganska laddat ord. Det är ju... det ska ju vara ett varmt och välkomnande ord. Men det är först när man börjar prata om inkludering som det blir någonting speciellt kan jag tycka också (Respondent 3).

Resultaten visar att inkluderande lärmiljöer beskrivs handla om fysiska, digitala och analoga hjälpmedel, kommunikationshjälpmedel, planering och tydliggörande pedagogik m.m.

En lärmiljö är ju allt ifrån ljus och ljud och placering i ett rum till att man har en personal eller en assistent som känner mig, som vet hur jag säger "ja" och hur jag säger "nej" och som får mig delaktig (Respondent 2).

Alltså i klassrumsmiljön så är det ju tydlighet som är den röda tråden hela tiden genom alla ämnena där jag liksom har arbetsgång med hjälp av bildstöd. Lika så att de känner igen sig. För mitt mål ett av målen som jag sätter så har jag med de yngsta det är ju att bli självständiga i sitt arbete och då gör jag ju arbetspass eller lärmiljö så att de kan bli självständiga. Att de känner sig trygga att dom vet hur man ska göra arbetsgången (Respondent 8).

Sammantaget beskriver respondenterna en inkluderande lärmiljö som en miljö där det fungerar för alla att delta och arbeta, en miljö där elevens individuella behov och förutsättningar är utgångspunkten för att hitta eleven där den är och bygga vidare utifrån den befintliga basen.

Att man har sin plats så att man känner att man blir sedd och att man får material som utmanar mig och som är anpassat är inkluderande. Det ska inte vara för svårt det ska inte vara för lätt. Då känner man att man har hamnat rätt, är inte missnöjd eller att det skaver (Respondent 6).

5.2 Skolans samhällsliga uppdrag

Flertalet respondenter framhäver att undervisningens syfte är att fostra goda inkluderade samhällsmedborgare.

För att rusta dom för livet som kommer sen. För de ska även vara inkluderade i samhället som vuxna och där ligger den stora svårigheten och det är där det tar lite stopp för många. Skulle vi fråga vilken elev som helst idag så skulle de nog känna sig inkluderade när de är i ett sammanhang de känner sig trygga de får ta plats och de blir lyssnade på (Respondent 6).

Det primära, det viktigaste, och det säger jag till mina elever också, det är ju att de skall bli goda samhällsmedborgare, ni ska kunna vara en god klasskamrat och ute i samhället bli en del av det stora samhället (Respondent 10).

En respondent uttrycker att samhället är byggt för att individer ska kunna hantera förändringar och skolan är rätt plats att träna på detta med den trygghet som eleverna har i grunden och i relationen med personalen. Att förbereda eleverna för vuxenlivet och att följa läroplanen är en sammanfattning av utgångspunkten i planeringsarbetet hos flera av respondenterna.

De här eleverna kommer vara beroende av vuxna hela sitt liv i alla aktiviteter de någonsin gör. Och de behöver ju känna att de kan påverka. Annars blir de bara passiva. Det går ganska snabbt att släcka ner ett litet liv som försöker ta initiativ (Respondent 2).

Eleverna som går här de kommer vidare till gymnasiesärskolan, de kommer ut i vuxenlivet och vad är det som är viktigt för mina elever att få med sig? Är att de kan räkna till 10 eller är det att dom kan klara av ett socialt sammanhang, samspelar, lite kunna följa med ut på ett kafé eller följa med i en stökig miljö. Ja då skulle jag ju tänka att det är ju det här senaste som är så viktigt för dem, för vad ska hända med dom sen jo de ska till en daglig gruppverksamhet på något sätt. Jag vill förbereda dem för sitt vuxenliv samtidigt som jag har en läroplan att följa (Respondent 9).

5.3 Faktorer som påverkar utformningen av den inkluderande lärmiljön

Förutsättningar för en inkluderande lärmiljö

Respondenterna menar att miljön är anpassad utifrån specifika behov och förutsättningar för att alla elever ska kunna delta i undervisning och känna gemenskap. Lärmiljön behöver vara tillgänglig för alla elever för att den ska vara inkluderande enligt respondenterna.

Respondenterna beskriver att det inom samma klass kan finnas olika diagnoser och behov, vilka ställer krav på utformningen av lärmiljön.

Det är så många olikheter och då måste jag verkligen tänka utifrån alla sinnen (Respondent 5).

En miljö där det fungerar för alla att vara med och jobba (Respondent 7).

Resultaten visar vidare att individnivå behövs för att inkludering ska kunna uppnås där skolan behöver ta reda på vad varje individ behöver för att den ska känna sig inkluderad.

Alla elevers villkor ska väga lika tungt... så vill jag ha det (Respondent 2).

Flera respondenter menar att inkludering även kan innebära att arbeta mer avskilt från gruppen om arrangemangen leder till att eleverna själva upplever sig inkluderade i sammanhanget utan exkludering.

Hur vi ska göra blir på något sätt en samvetsfråga. Det blir lite att den övriga gruppen ställs mot eleven som kräver mest (Respondent 7).

Det beskrivs, av flertalet respondenter, att inkludering uppstår genom en känsla av delaktighet och att detta kan uppnås både genom att jobba i och utanför klassen. Att vara inkluderad återspeglas, enligt resultaten, i elevens egen känsla och uppfattning och är således individuellt. Det framgår att personalen behöver vara intresserade av att undersöka vilken känsla och upplevelse eleven har i sin situation samt att svårigheter föreligger när elevernas kommunikationsförmåga är begränsad.

Vägleda, visa på vad som är okej istället för tillrättavisa, liksom. Superviktigt. Det tycker jag är en stor del av lärmiljön också. Jag tänker också att det handlar om inkludering när vi nu använder det ordet så (Respondent 3).

Resultaten beskriver en uppfattning om att personalens eller de vuxnas kompetens och förståelse för sitt och skolans uppdrag är av betydelse för arbetet med inkluderande lärmiljöer. Personalen beskrivs således vara en viktig del i den inkluderande lärmiljön.

Jo men för mig handlar det ju alltså väldigt mycket om de vuxna personer som samarbetar runt omkring elevgruppen hur vi vågar prata hur vi vågar jobba tillsammans och hur vi behöver vara samspelta men inte alltid exakt lika (Respondent 9).

Resultaten visar att målet för undervisningstillfället behöver vara tydliggjort för all berörd personal, men även tillgängligt och tolkningsbart för eleven.

För att känna sig delaktiga och förstå vad man ska göra så har vi ju bilder, bildstöd och teckenstöd. Det förtydligar ju en inkludering i vad vi ska göra för någonting (Respondent 4).

Respondenterna beskriver att förväntningarna på elevens arbetsinsats behöver framgå så att eleven själv förstår vad aktiviteten ska leda till.

Det handlar ju om förutsättningar. Det absolut viktigaste är att ge eleverna rätt förutsättningar, dels för att lära sig, men också för att kunna visa vad man kan (Respondent 1).

Vidare påvisas att det vid gruppaktiviteter behöver erbjudas möjlighet till deltagande på olika sätt. Genom att skapa dessa förutsättningar för eleverna menar respondenterna att en inkluderande lärmiljö kan uppnås.

Det mesta som vi tänker att vi lär våra elever, det kan de redan. Det är bara det att de inte har fått förutsättningarna förrän vi ger dem de. Så det tycker jag är det absolut viktigaste. Ge dem förutsättningar för att kunna visa vad de egentligen kan så kan man också bygga vidare där (Respondent 1).

Resultaten visar att elevernas dagsform och motivation också är faktorer som påverkar möjligheten till inkludering. Anpassningar utifrån individuella behov för att skapa förutsättningar att kunna nå målen är också något som betonas i respondenternas beskrivningar av faktorer som bidrar till inkludering.

Det är den här individanpassningen som jag tror främjar för eleven tycker jag väl och just att vi har mindre grupper. Då får man också mer vuxenstöd, man får mer uppmärksamhet än vad man får i större grupp (Respondent 11).

Relationer

Enligt resultaten är relationen mellan personal och elev den viktigaste faktorn som påverkar utformningen av den inkluderande lärmiljön. Respondenterna betonar vikten av att känna sin elevgrupp och varje elev för att kunna planera undervisning och skapa en miljö som stödjer elevernas utveckling mot målen.

Om man tänker utifrån läroplanen så försöker jag lyfta in så mycket som möjligt i allting. Att om ämnet kanske egentligen är musik, så försöker vi ju lyfta in kommunikationen. Jag försöker lägga in självständighet. Samspel. Jag försöker lyfta in så mycket som möjligt i allting hela tiden. Därför att alla ska få möjlighet att medverka på något sätt (Respondent 1).

Flera respondenter belyser att relation och tillit mellan elev och pedagog underlättar arbetet mot målen och att nå högre i kunskapsutvecklingen. De hävdar även att värdegrunden hos de som finns runt eleverna är en viktig faktor för inkludering och känslan av delaktighet.

Arbetslaget

Resultaten visar att samarbetet mellan personalen också är en viktig faktor som påverkar utformningen av den inkluderande lärmiljön och elevernas möjlighet till utveckling.

Jag är ju ingenting utan mina assistenter (Respondent 3).

För att det ska fungera så måste vi ju samarbeta (Respondent 4).

Respondenterna menar att kommunikation och samverkan i arbetslaget kan vara avgörande för elevernas inkludering och utveckling mot målen. Respondenterna betonar därför betydelsen av ett stabilt arbetslag som gör att eleverna känner sig delaktiga och kan påverka sin situation. Uppfattningar beskrivs om att ett helhetsperspektiv behövs i inkluderingsarbetet där tvärvetenskaplighet och systemteori betonas.

Vara ett bra arbetslag, man litar på varandra, att man inte säger emot varann inför elever och så där alltså att vi har samma tankesätt, vi samarbetar (Respondent 6).

Jag tror att våran styrka som personalgrupp är att vi gör det vi förväntar oss av eleverna. Vi är också inkluderande mot varandra, vi bryr oss om varandra. Alla vi sitter och pratar, vi umgås, vi visar att vi tycker om varandra. Alla är viktiga. Ska vi gå till Friskis och träna ja då är vi också ombytt såklart. För mig är det jätteviktigt. Vi lever som vi lär. Då går utvecklingen fort. Jag tror att det är viktigt. Inkludering är inkludering och då vi måste räkna med oss där (Respondent 10).

En annan viktig faktor som framkommer är såväl komplexiteten som styrkan att vara så många vuxna runt eleverna.

Ja även om vi är ganska personaltäta för det måste jag ju säga att vi är, så finns det vissa gånger där det hänger på just personalantalet (Respondent 7).

Den höga personaltätheten och det frekventa vuxenstödet lyfts dock främst som en faktor som bidrar till elevens utveckling mot målen. I flertalet intervjuer framkommer det att det är en vuxen per elev, i vissa fall ännu fler vuxna och i några fall någon färre. En utmaning som två av respondenterna lyfter är de personliga assistenter som har anställning och uppdrag via assistansbolag och som följer med eleverna in i skolvärlden utan kompetens för skolans uppdrag, vilket kan leda till att elevernas möjlighet till utveckling hämmas då de får hjälp i för hög utsträckning.

5.4 Strategier, undervisning, stödfunktioner och hinder för inkludering

Nivån på undervisningen behöver vara anpassad till varje elev och utmana på en lagom nivå där det inte är för svårt, men heller inte för lätt framkommer i resultaten likväl som att varje aktivitet ska kännas meningsfull och stimulera eleven till utveckling inom ett eller flera områden. Att det finns såväl formellt som informellt lärande betonas av två respondenter.

Alltså undervisning är ju inte bara lektioner. Hela dagen är skola. Men det som jag tycker kanske är viktigast. Det är just samspel och kommunikation (Respondent 1).

Flertalet respondenter beskriver att utgångspunkten vid planeringen är elevens styrkor då detta ger en indikation på hur undervisningen ska kunna tillgängliggöras och nå fram till eleven. Tre av respondenterna betonar att det är betydelsefullt att planera för socialt samspel. Resultaten visar vidare att eleverna behöver erbjudas olika sätt att redovisa sina kunskaper och förmågor där undervisningen är differentierad.

En uppgift kan ju se olika ut beroende på om du kan läsa eller om du måste ha bilder eller elevassistent som stöd. Likaså när man skall få presentera sin kunskap. Antingen att man gör det muntligt, man gör det skriftligt eller att man använder bildkort eller pluggkort till exempel. Att man ser till att man erbjuder flera olika sätt (Respondent 11).

Flera exempel ges av respondenterna, elever som har behov att ett verbalt språk behöver ges möjlighet till verbal kommunikation, medan den som inte kan kommunicera verbalt behöver erbjudas exempelvis tecken- eller bildkommunikation.

Resultaten belyser vikten av konkretiserande undervisning med sinnesstimulans för inkludering. Resultaten anger uppfattningar om att undervisningen behöver ha en tydlig struktur och respondenterna vittnar om att eleverna själva uttrycker att de vill att undervisningen sker enligt samma struktur oavsett innehåll, ämne eller ämnesområde. När eleverna kommer in i klassrummet och undervisningsmiljön så ska de förstå hur arbetspasset kommer att gå till och känna igen arbetsstället. Respondenterna beskriver att eleverna då blir självständiga och delaktiga, vilket skapar förutsättningar för inkludering.

Det som jag tycker är den bästa lärmiljön är ju den som är förutsägbar (Respondent 11).

Flertalet respondenter beskriver att de ofta behöver ta hänsyn till elevernas egna intressen vid planering och utformning av undervisning samt material för lärande:

Vi måste vara väldigt flexibla och lyhörda för att de ska känna att de blir lyssnade på och lär sig det dom ska samtidigt som man måste styra för det handlar inte bara om deras specialintressen (Respondent 6).

En annan respondent hävdar:

Gör man lika för hela klassen så blir ju ingen utpekad eller annorlunda. Man spar på energi och kraft så att man orkar lite längre (Respondent 11).

Hen menar vidare att ju äldre eleverna blir desto mindre vill de sticka ut och ha egna anpassningar varför differentierade arbetsuppgifter inom samma arbetsområde behöver vara en naturlig del genom hela skolgången för att lärmiljön ska uppfattas inkluderande. Flera respondenter instämmer i uppfattningen och ytterligare en beskriver.

Inkludering är så självklart, så får jag inte ihop den då får jag tänka om och göra något annat. Jag skulle aldrig kunna planera en lektion och veta att ja det här kommer de här två inte att kunna göra. Då gör jag inte den lektionen. Nej då måste jag göra om den (Respondent 10).

Att all personal ges kompetensutveckling är en viktig insats enligt resultaten. Att få stöd från andra instanser såsom habilitering och logoped lyfts vidare av flera respondenterna såväl som stöd från chefer och kollegor.

Feedback från de jag jobbar med och sen, även om det är någonting som jag tycker är jobbigt så kan jag ta upp det med mina lärarkollegor (Respondent 4).

Två respondenter lyfter vidare stöd från elevhälsoteam och föräldrar.

Lång process från EHT till det verkliga stödet blir av. Vore bra med mer kompetent personal som finns på plats så man kan få stöd och hjälp i hur man ska göra, hur vi ska tänka (Respondent 8).

Två andra respondenter betonar stöd från skolledning och omgivande samhälle för att uppnå inkludering.

Det är svårt att få ledningen att förstå och vi måste alltid strida för det för vi vill ju ändå kunna inkludera eleverna på skolgården med grundskoleeleverna och inte bygga in oss. För vi vill ju träna eleverna för samhället (Respondent 8).

Respondenterna beskriver att det kan uppstå hinder i utvecklingen mot målen om pedagogerna inte lyckas skapa en miljö som är begriplig där eleverna upplever inkludering. Ytterligare ett hinder i inkluderingsarbetet som framkommer i resultaten är risken att eleverna får för mycket hjälp och stöd så att de inte utmanas tillräckligt i sin utveckling.

För mig ibland kan det kännas som ett misslyckande när vi måste placera elever utanför gruppen så att man får enskild undervisning. Jag tycker att korta bitar, korta stunder eller vissa lektionstider och så där känner jag att jag ju gärna kan ha men det är ju det här när vi måste placera någon annanstans. Och att vi inte får till undervisning, att eleverna inte rättar till sig eller vill så att det mest blir att man är här. Man tar inte till sig. Då får man ju varken den sociala biten och man får ingen kunskapsutveckling (Respondent 11).

Det är svårt att inte hjälpa för mycket och då blir det svårt att ta sin plats och då blir det inte så inkluderande för då har ju vi sopar mattan, sopat banan och visar precis vart de ska de behöver inte tänka själva (Respondent 6).

Två av respondenterna beskriver att brist på förståelse från omgivningen kan vara ett hinder i inkluderingsarbetet. En av respondenterna har tidigare arbetat med att stötta vuxna med olika funktionsnedsättningar ut i arbetslivet och hen menar att det är viktigt med den människosyn och värdegrund som finns hos andra instanser och framtida praktik- och arbetsplatser.

Vi kan ju liksom anpassa och göra i ordning massor: fixa med schema och så, men så länge inte värdegrunden finns hos de i omgivningen så blir ju inte det mötet på riktigt (Respondent 5).

Hinder kan även finnas inom den egna klassen och det krävs ibland idogt arbete med respekt och tolerans inom elevgrupperna menar respondenterna.

6. Analys

6.1 Begreppet inkludering och inkluderande lärmiljöer

Analysen visar att helheten med samtliga nivåer i det ekologiska systemet (Bronfenbrenner, 1979; 1996) till viss grad förbises då begreppet inkludering inte kopplas till grundsärskolan och att en respondent till och med upplever det som ett laddat begrepp. I mikronivån påverkas elevens möjlighet till inkludering och förutsättningar till inkluderande lärmiljö utifrån respondenternas tolkning och definition av begreppen. Dessa tolkningar som är individuella för varje personal kan härledas till utbildning och erfarenhet där meso- och krononivå samspelar utifrån den samtida utbildningens karaktär, samtida kulturella riktningar och samhällsliga värderingar gällande inkludering.

Enligt analysen är eleven beroende av en struktur inom varje nivå för att inkludering ska kunna uppnås då det i resultaten framkommer tolkningar som belyser jämlikhet, begriplighet och deltagande inom de olika mikrosystemen där individen, klassen, personalen och klassrumsmiljön belyses.

I det sammanhang eleven befinner sig i upplever respondenterna att var och en är inkluderade med en självklar plats där alla som befinner sig i verksamheten är där på samma villkor, vilket enligt analysen utgår från krono- och exonivåerna som anger verksamhetens ramar och samhällsliga förändringar över tid som i sin tur speglas i meso- och mikronivån och då påverkar utfallet.

Analysen visar att den inkluderande lärmiljön på mikronivå samspelar på mesonivå i samspel mellan elev och klass, elev och personal samt elev och klassrumsmiljö, men även på exonivå där organisatoriska förutsättningar påverkar. Här handlar det exempelvis om skolans ekonomiska ram, skolledningens vision och mål på övergripande nivå. Dessa kan vidare bidra till eller motverka det som enligt resultaten påverkar en inkluderande lärmiljö såsom olika typer av hjälpmedel, arbetssätt, metoder och gruppstorlek m.m.

Det framgår av resultaten att skolans uppdrag är att fostra goda inkluderade samhällsmedborgare och att rusta dem för vuxenlivet och detta påvisar hur exo- och makronivån styr skolans verksamhet och inverkar på de olika mikrosystemen som samspelar med varandra i mesonivån för att i slutändan påverka individen. En respondent uttrycker att elever upplever sig inkluderade när de i trygghet får ta plats och bli lyssnade på, vilket påvisar att samma uppdrag även kan gå från individens trygghet i mikronivån för att samspela med andra nivåer och landa i ett bredare samhälleligt perspektiv. I resultaten betonas relation och tillit som de viktigaste faktorerna där respekt och tolerans inom den egna elevgruppen är grunden i mikronivån.

6.2 Faktorer för inkluderande lärmiljöer i relation till elevernas utveckling mot målen

I analysen identifieras förutsättningar i mikronivån där elevens individuella behov behöver tillgodoses för delaktighet. Delaktighet, som enligt resultaten är en grund för inkludering, kan uppnås både i och utanför klassen där elevens egen känsla styr om inkludering upplevs. Elevens dagsform och motivation understryks i resultaten som faktorer att utgå ifrån vid planering av undervisning och lärmiljö. Vidare bör varje aktivitet vara meningsfull och stimulera till utveckling där differentiering och deltagande på olika sätt i undervisningen förespråkas. Att segregerade lösningar förekommer i högre och lägre utsträckning på skolorna framgår av resultaten och att det är betydelsefullt att personalen är angelägna om att undersöka hur eleverna upplever sig i situationen. Kommunikationssvårigheter, som förekommer hos många elever inom grundsärskolan, kan försvåra denna dialog och möjligheten att samla in underlag för beslut kring undervisning och lärmiljö för inkludering. Anpassningar kan hjälpa eleverna till inkludering och utveckling mot målen. Här är tydliggörande pedagogik och struktur två aspekter som betonas. Eleverna uttrycker själva att de önskar likartad struktur i skolmiljön och undervisningen enligt respondenterna, men det framgår även att det underlättar om det är lika för alla för att inte utpekas som annorlunda. I mesonivån sker således mötet mellan personalen i arbetslaget och eleven i sin lärmiljö för att skapa förutsättningar för utveckling mot målen. Att planera för socialt samspel för eleverna betonas i resultaten som ett led i inkluderingsarbetet, vilket krävs för goda relationer i mesonivån.

Samarbete mellan personalen är, enligt resultaten, en viktig faktor som påverkar utformningen av inkluderande lärmiljöer och elevernas utveckling. Vikten av ett helhetsperspektiv med systemteori och tvärvetenskap samt samsyn framträder tillsammans med den värdegrund som omgivningen förmedlar. Analysen visar att speciallärare/specialpedagoger själva betonar systemteorin där de olika nivåerna anses betydelsefulla i relation till varandra. Gott samspel i mesonivån blir en förutsättning för en god utveckling i elevens lärande mot målen och

utformningen av inkluderande lärmiljöer. Här lyfts även komplexiteten med hög personaltäthet som både kan bidra till och hindra inkludering. Även personalens kompetens och möjlighet till kompetensutveckling diskuteras där exo- och makronivån med politiska, ekonomiska och juridiska beslut på nationell nivå påverkar. Samhällets värderingar och tankar om formellt och informellt lärande i exonivån avspeglas i verksamheten där respondenter resonerar om att lärande sker i fler sammanhang än de som styrdokumentet anger för att uppnå självständighet och känsla av inkludering. I resultaten framträder också risken att erbjuda eleverna hjälp i för hög grad där kunskapsutvecklingen och inkluderingen således kan hämmas.

Målen som eleverna arbetar mot formuleras i exonivån på samhällelig, nationell nivå som sedan samspelar med mesonivån där tolkningar inom och mellan de olika mikrosystemen sker. Att tydliggöra målen för eleverna är en viktig aspekt i resultaten för en inkluderande lärmiljö. Tolkningen av dessa och samsyn bland personal betonas än en gång för möjligheten att konkretisera målen och förväntningarna för eleven utifrån individens styrkor. Krononivån blir då viktig både utifrån de personliga relationerna och elevernas utveckling av förståelse för skolan och skolarbete med mål och måluppfyllelse över tid.

Analysen visar att samtliga delar i Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsnivåer (1979; 1996) behandlas i resultaten på olika sätt (se Figur 1). När det gäller stöd för arbetet med inkludering och utformande av inkluderande lärmiljöer önskas stöd från olika instanser inom nivåerna. Stöd i arbetslaget och från vårdnadshavare, likväl som stöd från skolledning och elevhälsoteam behandlas inom mikro-, meso- och exonivåerna. På makronivå betonas istället stöd från habilitering och extern logoped. Krononivån behandlar tidsaspekten i de olika stödinsatserna.

7. Diskussion

7.2 Resultatdiskussion

I Resultaten kan det utläsas att inkludering handlar om möjligheten att kunna delta och att inkluderande lärmiljöer således handlar om tillgänglighet och möjligheter till aktivt deltagande. Det framkommer även flera betydelsefulla faktorer som påverkar möjligheten att skapa en inkluderande lärmiljö. Relationer samt elevernas individuella behov och förutsättningar utgör en viktig grund såväl som styrdokumentet och skolans samhälleliga uppdrag. Utbildning, pedagogik och praktik tolkas genom resultaten och i enlighet med Florian och Black Hawkins (2011) samt Nilholm och Göransson (2013) som nära förestående med komplexa samband som speciallärarna/specialpedagogerna i grundsärskolan (anpassade grundskolan) behöver förhålla sig till i arbetet med inkludering. Aktiviteterna som genomförs inom utbildningens praktik blir således viktiga pedagogiska aspekter i inkluderingsprocessen (Florian & Black Hawkins, 2011; Nilholm & Göransson, 2013). Tillsammans bildas en helhet där delarna samspelar i en uppenbar komplexitet utifrån olika nivåer.

Lärande och utveckling sker i helheten av de olika system som representeras och relationerna som råder mellan dem. Elevens inkludering påverkas i sin tur utifrån en rad olika aspekter där de olika nivåerna samspelar och skapar förutsättningar eller hinder för detta i skolsituationen. Enligt Bronfenbrenner (1979; 1996) befinner sig individen i ett mikrosystem. Här tolkas

eleven i skolan, eleven i klassen, personalen runt eleven och klassrumsmiljön vara olika delar som samtliga har direkt inverkan på inkludering och inkluderade lärmiljöer. Hur dessa mikrosystem samspelar och kommunicerar med varandra bidrar i sin tur till förutsättningar för inkludering och inkluderande lärmiljöer i mesonivå. Exonivån behandlar sådant som beslutas längre ifrån skolenheten men ändå påverkar skola och undervisning såsom personalens arbetsmiljö och beslut från skolledning. Samhälleliga normer och värderingar samt juridiska, ekonomiska och politiska beslut som är av betydelse för skolverksamheten behandlas vidare i makronivån, medan krononivån berör tidsaspekter som påverkar individen. Här belyses bland annat elevens tid i skolsystemet, i klassen och på skolenheten, men även uthålligheten och arbetslivserfarenheten hos personalen runt eleven över tid.

Soriano m.fl. (2017) beskriver att inkludering ofta kopplas samman med delaktighet och likvärdig utbildning, vilket studiens resultat bekräftar såväl som att inkludering innefattar ett vidare perspektiv (Soriano m.fl., 2017). Gemenskap och demokrati understryker rätten att vara delaktig i det egna lärandet men också rätten att vara delaktig i den sociala konstellationen och det gemensamma lärandet som sker i gruppen (Nilholm & Göransson, 2013). Enligt erhållna resultat anses alla elever redan vara inkluderade i sitt sammanhang inom grundsärskolan (anpassade grundskolan) där jämlikhet beskrivs råda då alla befinner sig där på lika villkor. Detta ger en bild av samverkan mellan mikrosystemen i mesonivån som en god grund för inkluderingsarbete. Å andra sidan så indikerar det att elever kan uppleva exkludering om mikronivåerna inte relaterar väl tillvarandra i mesonivån, vilket kan kopplas till resultatens tyngd på relationer, tillit och stabilitet i arbetslag. Att uppmärksamma bakomliggande orsaker till utanförskap (Moran, 2007) framträder som en avgörande aspekt i möjliggörandet av inkludering. Intresset för elevernas upplevelse av sin situation blir därför betydelsefullt. Då resultatet belyser svårigheter i kommunikationen hos flera av eleverna kan detta dock vara svårt att ta reda på. Hur speciallärarna/specialpedagogerna gör för att undersöka elevernas uppfattning om sin skolsituation och känslan av inkludering, och om detta överhuvudtaget görs, framgår dock inte tydligt av resultaten trots att speciallärarna/specialpedagogerna anser inkluderingen av eleverna som självklar. Detta bedömer vi som problematiskt då inkluderingen inte undersöks när inte elevernas röster kan göras hörda.

I resultaten kan olika aspekter av inkluderande lärmiljöer utläsas där fysiska, psykosociala och pedagogiska infallsvinklar diskuteras (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017). Dessa kan direkt länkas till mikronivån som berör individen och den omedelbara närmiljön samt mesonivån som härleds till relationerna mellan de olika mikrosystemen (Bronfenbrenner, 1979; 1996). Att skapa förutsättningar för att eleven ska kunna visa sina kunskaper och förmågor samt kunna delta i olika aktiviteter och vistas i olika miljöer belyses vidare i resultaten såväl som att bygga upp trygga individer. Här behandlas de pedagogiska aspekterna av lärmiljön och hur dessa tillgängliggörs för samtliga elever med olika arbetssätt och metoder (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017). Såväl stöd för lärande som stöd för deltagande är av vikt för inkludering (Takala m.fl., 2020), vilket även resultaten fastslår.

Vidare påvisas det att det råder jämlikhet i särskolan där olikheter accepteras och respekteras. Det beskrivs att mångfalden av behov, anpassningar, hjälpmedel och förmågor är stor och

självklar bland både barn/elever och personal samt att inkludering kan uppnås trots att undervisningen inom gruppen sker på flera olika nivåer. Resultaten påvisar däremot inte att olikheter ses som en tillgång i skolsammanhang (Haug, 2017) utan snarare en försvårande omständighet som ökar komplexiteten i speciallärares/specialpedagogernas uppdrag. I likhet med Göransson m.fl. (2011) kan det därför tolkas som att olikheter fortfarande kan vara svårt att uppskatta som fördelaktigt. Emellertid framgår det att alla elevers olikheter och behov ligger till grund för undervisningens planering och genomförande.

Inkluderande undervisning beskrivs som samtliga individers rätt till högkvalitativ utbildning (Moran, 2007), vilket resultaten speglar även om flera respondenter upplever att begreppet inkludering i högre utsträckning berör grundskola än grundsärskola (anpassad grundskola). I samtalen framkommer det att begreppet omfattar alla elever och inte har någon anknytning till funktionsnedsättning (Haug, 2017) även om det ej används frekvent bland personalen i verksamheten. Resultaten bekräftar således den allmänna uppfattningen som råder om begreppet inkludering där alla elever oavsett förutsättningar och behov innefattas (Nilholm & Göransson, 2013). Vidare är trygghet, tillit, bekräftelse och relation centrala grundpelare i undervisningen som resultaten förmedlar för att inkludering ska kunna uppnås. Meningsfulla aktiviteter, som även betonas i resultaten bidrar till kommunikativa möten och socialt samspel (Segebart DeThorne m.fl., 2014).

Meningsfullhet och begriplighet framhålls som framgångsfaktorer för inkludering. Klassrum och läroplansmål måste därför anpassas för att underlätta deltagandet för eleverna (Black & Calculator, 2009), vilket respondenterna anser sig göra. Lärarkompetens betraktas således vara ännu en avgörande faktor som bidrar till såväl inkludering som elevernas utveckling mot målen (Haug, 2017). Då brister kring strategier för inkludering utifrån individuella behov och social rättvisa uppmärksammats i lärarutbildningar (Florian & Camedda, 2020) behöver arbetssätt och metoder utvecklas mot en inkluderande praxis (Molbaeks, 2017). Det önskade lärandet i varje situation behöver synliggöras utifrån flera dimensioner (Biesta, 2015), vilket kan härledas till anpassningar inom mikro- och mesonivåerna. Rådande politiska och nationella beslut som bl.a. innefattar omfattande läroplansinnehåll och standardiserade prov kan i sin tur skapa hinder i inkluderingsarbetet (Paulsrud & Nilholm, 2020). Detta påvisar att beslut i exo- och makronivåerna i hög grad påverkar elevernas skolsituation. Kvalifikation (innehåll), socialisation (tradition) och subjektifiering (person) som bör beaktas när mål och syfte med undervisningen formuleras och bearbetas (Biesta, 2015) kan skönjas i resultaten som förmedlar att undervisningens mål utformas utifrån elevernas individuella behov och läroplanernas formuleringar som på olika sätt tydliggörs för elever och personal. Hur eleverna tillgodogör sig målformuleringar för undervisningen och hur det säkerställs att eleverna förstår och kan tolka undervisningens innehåll i relation till målen kan dock inte utläsas i resultaten. Vi anser att kommunikationens betydelse även här blir uppenbar för att tolka om budskap når fram till mottagaren och om de tolkas på avsett vis. Att AKK behöver förekomma som en naturlig del i klassrumsmiljön är av vikt (Black & Calculator, 2009), men även att säkerställa att AKK-metoderna är adekvata för mottagaren. Vi ifrågasätter även om det alltid är möjligt att göra undervisningen begriplig för samtliga elever i alla sammanhang. Särskolan (anpassade grundskolan) har ett brett elevunderlag där mångfalden av funktionsnedsättningar är stor och svårigheterna varierande där alla elevers villkor bör väga

lika tungt som det beskrivs av en respondent. Det ställs därför höga krav på speciallärares/specialpedagogers kompetens att konkretisera undervisning utifrån bland annat sinnestimulans och en tydlig struktur som respondenterna belyser. Vad denna konkretisering och tydlighet innebär tolkar vi, utifrån resultaten, är oerhört situationsbundet till varje elevgrupp.

Användandet av arbetsätt och metoder som erbjuder fler sätt att tillgodogöra sig undervisning och redovisa kunskaper (AlRawi & AlKahtani, 2021; Rätty m.fl., 2016) kan utläsas som inkluderingsstrategier i resultaten som ett led i att erbjuda kvalitativa lärmiljöer (Botha & Kourkoutas, 2016). Detta kan även kopplas till användandet av UDL vilket dock inte framkommer som något vedertaget begrepp eller arbetsätt i resultaten. Att kunna frånga enskilda undervisningsstrategier för att i stället modifiera undervisningen på grundnivå genom UDL (AlRawi & AlKahtani, 2021) framkommer ändå till viss del i resultaten. Endast en respondent belyser dock att eleverna, med ökande ålder, sällan vill sticka ut. Flera förespråkar däremot differentiering och tillgängliggörande av undervisning och lärmiljöer för att gynna känslan av inkludering, vilket enligt Florian och Black-Hawkins (2011) leder till att utpekande av enskilda individer kan undvikas. Användning av olika uttrycksformer och flera valmöjligheter ses förekomma i undervisningen där vissa likheter finns med UDL. Däremot är vår uppfattning att speciallärares/specialpedagogerna inte direkt reflekterar över anpassningar på grundläggande nivå i undervisningen för hela gruppen i särskilt stor utsträckning, vilket vi förvånas över. Individuella anpassningar utifrån elevers olika behov och förmågor betonas i högre utsträckning av majoriteten även om ett par respondenter betonar att de alltid utgår från klassen som helhet vid planering och genomförande av undervisningen.

Resultaten visar vidare att samarbete och kommunikation mellan de vuxna kan vara avgörande för ett gott arbete runt elevens lärande och utveckling mot målen. Att personalen har en gemensam syn på uppdrag, lärande och utveckling, har god kommunikation och tid till detta samt att arbetslaget är stabilt anses vara betydelsefullt för inkluderingsarbetet. Detta bekräftas av von Ahlefeldt Nisser (2014) som hävdar att lärares samarbete är en framgångsfaktor för inkludering. Vår uppfattning och erfarenhet är att utmaningarna kring inkludering kan återfinnas inom samtliga skolformer, men att komplexiteten upplevs på olika sätt utifrån de organisatoriska och ekonomiska förutsättningarna som verksamheterna har. Ett dilemma som framkommer i grundsärskolan (anpassade grundskolan) är den höga personaltätheten som främst lyfts som positiv för elevernas arbete mot målen, men som även problematiseras då det är många vuxna som behöver involveras i kommunikation och beslut som berör eleverna. Att elevassistenter är det främsta stödet till elever med olika funktionsnedsättningar (Lansing Cameron, 2014) bekräftar resultaten. Det föreligger således risk att interaktion mellan speciallärare och elev samt elev och elev minskar då assistenterna kan inskränka elevernas självständighet och möjligheterna till interaktion och kommunikation (Lansing Cameron, 2014). Speciallärares och specialpedagogerna inom grundsärskolan (anpassade grundskolan) är enligt vår tolkning av resultaten oerhört kompetenta att individanpassa utifrån de specialpedagogiska metoder som är vanligt förekommande inom verksamheten. Det föreligger således risk att inkludering förminskas till dessa metoder i enlighet med Nilholm och Alm (2010).

Dialog mellan personal belyses i resultaten som en betydelsefull aspekt för att arbetssätt och metoder ska ge önskat resultat. Att all personal instrueras i arbetssätt och metoder, såsom AKK, betonas av Black och Calculator (2009) som ett led i inkluderingsarbetet. AKK framhävs i resultaten, med bl.a. bild- och teckenkommunikation (King & Fahsl, 2012), som en strategi för inkludering där möjligheten till kommunikation och socialt samspel ökar medan risken för begränsade mellanmänniska kontakter och låg språkutveckling minskar (Soto & Clarke, 2017). Detta bidrar även till förebyggande arbete mot låg självkänsla och negativ självuppfattning som ofta kan sammankopplas till nedsatt verbal kommunikationsförmåga (Räty m.fl., 2016). Skolor bör därför arbeta för att i tidigt skede hitta rätt stödfunktioner för varje elev då detta bidrar till att fler kan utvecklas till aktiva samhällsmedborgare (Soriano m.fl., 2017). I resultaten kan det utläsas att bildstöd och andra kommunikationshjälpmedel förekommer, men vår erfarenhet säger att detta inte alltid är tillräckligt för alla elever i grundsärskolan (anpassade grundskolan). Att kunna kommunicera för att få inblick i elevernas egen upplevelse av inkludering eller exkludering i skolsammanhang förefaller då än mer komplext. Vidare betonar resultaten vikten av att skapa en trygg skolmiljö för att i denna kunna rusta eleverna att klara av förändringar som de kan komma att ställas inför senare i livet. Att skapa goda förutsättningar för vuxenlivet och minska risken för social sårbarhet blir därför viktiga delar i arbetet såväl som att upprätta adekvat stöd i elevers sociala träning då utanförskap ofta uppstår i sociala sammanhang (Botha & Kourkoutas, 2016). Även här förekommer en oerhörd bredd i resultaten då mångfalden av elever och graden av funktionsnedsättning påverkar vad innebörden av en god samhällsmedborgare kan komma att innebära. Inom vissa verksamheter som besökts utbildas elever för att vara en del på arbetsmarknaden, medan andra verksamheter undervisar elever som alltid kommer att vara beroende av personligt stöd i sitt vardagsliv. Detta inverkar således på hur aktiv individen kan vara i samhällslivet (Soriano m.fl., 2017).

Att det sociala deltagandet skulle vara ett förbättringsområde i en traditionell utbildningsmiljö (Klang m.fl., 2020) lyfts inte av respondenterna som verkar inom grundsärskola. De segregerade undervisningsmiljöer som förekommer kan som fenomen ifrågasättas ur ett inkluderingsperspektiv (Göransson m.fl., 2011). Jämställdhet, demokrati, rättvisa och inkludering kan vara svårt att uppnå genom dessa särlösningar (Göransson & Bengtsson, 2021). Klang m.fl. (2020) beskriver dessutom att elever i behov av särskilt stöd kan prestera lika bra i traditionella undervisningsmiljöer och att anpassningar av undervisning på grundnivå (AlRawi & AlKahtani, 2021) i kombination med extra stöd skulle kunna bidra till ökade möjligheter för inkludering (Soriano m.fl., 2017). I resultaten är detta inget som direkt berörs då samtliga respondenter arbetar i specialpedagogiska miljöer som enligt Nilholm (2005) främst utgår från det traditionella individperspektivet. Vår uppfattning är dock att traditionella undervisningsmiljöer i högre och lägre grad används även i grundsärskolan (anpassade grundsärskolan), men att individperspektivet historiskt sett dominerat och fortfarande lever kvar med individuella lösningar. I resultaten framkommer däremot en bild som visar att enskild undervisning kan vara en form av inkludering om eleven själv upplever sig inkluderad i sitt sammanhang. Då skolans huvuduppdrag är att fostra goda samhällsmedborgare (Lgrsär22, 2022), vilket även resultaten betonar kan det dock uppfattas motsägelsefullt. Samhället ställer krav på socialisation (Lgrsär22, 2022) och socialisationen

hos elever i behov av särskilt stöd gynnas av gemensam undervisning (Lansing Cameron, 2014). Samtidigt beskrivs inkludering i utbildningssammanhang handla om varje individs rätt till utbildning och deltagande oavsett förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2013). Däremot framgår det i resultatet att den elev som har störst behov ofta tar utrymme i undervisningen från sina klasskamrater, vilket av en respondent beskrivs som en samvetsfråga. Vi tolkar det som att speciallärare/specialpedagoger ställs inför val i undervisningssituationen där resurser och lärmiljöer begränsar möjligheten att alltid tillgodose alla elevers behov i samtliga aktiviteter. Detta påverkar således inkluderingsarbetet i hög utsträckning då de val som görs inverkar på varje elevs möjligheter att uppleva inkludering i sitt sammanhang. Att undersöka elevernas egna upplevelser av inkludering bör därför prioriteras då det framkommit att elever med intellektuell funktionsnedsättning upplevt sig särbehandlade (Räty m.fl., 2016). Enligt resultaten kan dock detta vara svårt när eleverna uppvisar svårigheter i kommunikation och förmedlande av åsikter. Det behöver därför utformas lärmiljöer som uppmuntrar tillitsfulla relationer med ömsesidig respekt som beskrivs gynna social interaktion och dialog (Botha och Kourkoutas, 2016).

Sammanfattningsvis har studien lett fram till att inkludering i relation till elevernas lärande mot målen förefaller komplext då definitionen av begreppet inte är entydig (Florian & Black-Hawkins, 2011). Resultaten visar att det handlar om ett systemteoretiskt synsätt där allt hänger samman samt att lärande och utveckling därför är problematiskt utifrån alla de olika delarna och nivåerna som påverkar och samspelar med varandra (Bronfenbrenner, 1979; 1996). En rad komplexa samband påverkar således den enskilde elevens skolsituation. Komplexiteten med flera aspekter och även specialpedagogikens tvärvetenskaplighet framträder i resultaten som betydelsefulla delar i lärmiljön. Ett relationellt perspektiv som belyser skolsvårigheter i förhållande till miljön (Nilholm, 2005) är därför den utgångspunkt som skolan bör anta (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017). På så vis kan strategier utformas för att möta komplexiteten gällande elevers inkludering i relation till lärande och utveckling mot målen.

7.2 Metoddiskussion

Studiens metod för datainsamling var semistrukturerade intervjuer. Denna metod valdes för att möjliggöra flexibilitet i att ställa följdfrågor och på så vis utvidga respondenternas svar (Bryman, 2018). Intervjuguiden bidrog till att samtalsriktning och innehåll höll sitt fokus. Att frågorna kunde ställas i den ordning som passade i samtalet för ett naturligt flyt i dialogen gjorde således metoden lämplig. Triangulering som innebär att använda fler metoder för att styrka datainsamling (Bryman, 2018) övervägdes, men då beskrivna uppfattningar bedömdes svåra att få syn på i andra datainsamlingsmetoder valdes alternativet bort. Att intervjuare kan påverka respondenterna under samtalen (Denscombe, 2018) fanns det en hög medvetenhet kring. Därför hölls en neutral profil med fokus på lyssnande och spegling för att bekräfta att informationen uppfattats på rätt sätt. På så vis har det säkerställts att feltolkningar av given information under databearbetning i hög utsträckning har begränsats.

Två av intervjuerna genomfördes digitalt av uppkommen anledning. Då förutsättningarna blev olika fanns risken att materialet från dessa intervjuer kunde komma att räknas bort från resultatet om skillnaderna bedömdes påverka innehåll och information. En medvetenhet fanns

således att digitala möten, som ofta är tidsbesparande, kan påverka interaktionen gällande bland annat samtalsrytm och ögonkontakt (Collins, 2020). Då samtalen flöt på i likhet med övriga och de efter transkriptioner och avidentifiering inte kunde särskiljas från övriga togs beslut om att uppta dem i det totala resultatet.

Studiens resultat utgör således av elva respondenters beskrivna uppfattningar. Resultaten kan därför inte generaliseras utan ge just djupare förståelse inom det avgränsade urvalet. Överförbarheten kan även ifrågasättas då samtliga respondenter arbetar i samma kommun med gemensam huvudman. Då fördjupade individuella uppfattningar var det som eftersöktes bedömdes detta vara egalt även om vissa likheter kunde utrönas som skulle kunna härledas till den gemensamma riktning som kan förekomma hos huvudmannen.

Sammanfattningsvis har metoden bedömts tjäna sitt syfte att få syn på enskilda individers tankar, erfarenheter och upplevelser. Att istället genomföra fokusgruppssamtal hade kunnat ge en mer fördjupad och dialogisk bild. Risken hade dock varit att respondenterna påverkat varandra och därmed även innehållet i svaren.

7.3 Förslag på vidare studier

UDL-baserad undervisning har visat sig vara framgångsrik för de flesta elever, men det saknas tillräcklig forskning inom området (AlRawi & AlKahtani, 2021). Därför ser vi ett behov av vidare forskning inom just UDL-baserad undervisning. Att genomföra studier i klassrum där vissa klasser undervisas enligt UDL och andra mer traditionellt för att sedan jämföra upplevelsen av inkludering hos eleverna vore därför intressant. En sådan studie skulle kunna bekräfta eller dementera om modifiering av undervisning på grundnivå, enligt UDL, kan ses som en flexibel lösning i inkluderingsarbetet (AlRawi & AlKahtani, 2021).

Genomförandet av en större studie kring uppfattningar om inkludering och inkluderande lärmiljöer samt påverkansfaktorer skulle kunna ge en bredare bild ur ett nationellt perspektiv då denna mindre studie endast representerar elva respondenters uppfattningar inom samma huvudman. Att även nyttja triangulering för att samla in data med hjälp av flera metoder (Bryman, 2018) skulle vara av intresse där återkommande observationer med fördel skulle bidra till ett fylligare resultat. Elevernas röster kring inkludering vore också berikande för ett reellt resultat utifrån upplevelsen av inkludering och tillgänglighet i lärmiljöerna, inte minst då elever med intellektuell funktionsnedsättning upplevt sig vara särbehandlade (Räty m.fl., 2016).

Den forskning av inkludering som tidigare genomförts utifrån elevers uppfattning har företrädesvis skett gällande barn med funktionsnedsättningar inom ordinarie utbildning (Lansing Cameron, 2014). Vår uppfattning är att den forskning som skett inom särskola (anpassad skola) kopplat till inkludering är begränsad. Gällande elever som läser mot ämnesområden verkar den vara snarast obefintlig. Att genomföra studier för att fånga upp dessa elevers röster bedöms således vara angeläget. Eftersom det finns brister i forskning om AKK och individer med nedsatt kommunikationsförmåga sällan får möjlighet att bidra med erfarenhet (Taylor & Balandin, 2020) blir det därför än mer angeläget med studier inom dessa områden. Med mer forskning om AKK kan metoder att samla in data med hjälp av alternativa

kommunikationshjälpmedel initieras för att synliggöra elevernas uppfattningar inom olika områden, däribland inkludering.

Resultaten visar att personalen i särskolan möter en mångfald av elever med olika behov och förutsättningar där de ställs inför stora utmaningar när det gäller att utforma inkluderande lärmiljöer (Molbaek, 2017; Hellblom-Thibblin, 2017). Vi anser därför i likhet med Hellblom-Thibblin (2017) att fler studier om pedagogisk problemlösning behövs för att rusta pedagogerna. Den forskning som finns uppvisar empiriska brister kring hur inkluderande miljöer kan skapas och hur hinder till desamma kan förstås (Paulsrud & Nilholm, 2020). Att genomföra vidare studier så att pedagoger kan arbeta med utvecklandet av inkluderande klassrum utifrån vetenskaplig evidens (Molbaek, 2017) anses därför högaktuellt då det uppmärksammas brister i lärarutbildningar kring just strategier för inkludering och social rättvisa (Florian & Camedda, 2020).

7.4 Konklusion

Sammantaget visar resultaten att det är betydelsefullt för inkluderingen att skapa förutsägbarhet i undervisningssammanhang där eleven förstår vad den ska göra, känner sig motiverad och kan visa vad den kan på olika sätt, vilket till viss del kan liknas vid det ramverk som UDL utgör (AlRawi & AlKahtani, 2021). För pedagoger kan dock såväl förkunskaper som hjälpmedel behöva anpassas till individerna så att alla får samma förutsättningar att nå målen på olika sätt menar respondenterna. Något som även AlRawi och AlKahtani (2021) förespråkar i inkluderingsarbetet.

Om den inkluderande undervisningen över huvud taget gynnat elevers utveckling och lärande mot målen (Haug, 2017) är enligt resultaten fortsatt ovisst. Däremot framgår det tydligt att processer, där eleven själv upplever sig inkluderad, gynnar elevernas deltagande i undervisningen (Malmqvist, 2017). Detta torde enligt vår uppfattning bidra till ökad kunskapsutveckling om de aktiviteter som erbjuds motiverar och utmanar eleverna i skolarbetet. En försvårande omständighet som uppmärksammas är styrdokumentens krav på måluppfyllelse som kan påverka inkluderingsarbetet negativt då elevers olikheter ej ges utrymme (Nilholm & Göransson, 2013). För att hantera detta korstryck instämmer vi med Miškolei m.fl. (2021) att lärarutbildningen behöver rusta pedagoger med inkluderande strategier för att undervisa en mångfald av elever.

Att det är flera faktorer och aspekter som är betydelsefulla för inkludering, undervisning, och måluppfyllelse samt att dessa faktorer också samspelar, i enlighet med Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1979; 1996), vittnar samtliga respondenter om i intervjuerna på olika sätt. Att eleverna ska känna delaktighet (Florian & Black-Hawkins, 2011; Black & Calculator, 2009; Rätty m.fl., 2016, Takala m.fl., 2020), att undervisningen ska vara meningsfull (Segebart DeThorne m.fl., 2014) och begriplig är dock några av de mest framträdande perspektiven i resultaten när det gäller inkludering. I resultaten betonas även samspel och kommunikation som grundläggande perspektiv för god undervisning och inkludering. AKK, där olika typer av stöd för kommunikationen som ersättning eller komplement (King & Fahsl, 2012) belyses i resultaten som en grundläggande del för att tillgängliggöra undervisning och lärmiljöer. För att belysa komplexiteten i inkluderingsuppdraget är slutsatsen att speciallärare och specialpedagoger står inför en rad utmaningar och dilemman som kan kopplas till såväl

samhälleliga strukturer och krav som den egna verksamhetens förutsättningar och elevgruppernas mångfald. För att möta utmaningarna anser vi, i enlighet med Lansing Cameron (2014), att speciallärare och specialpedagoger behöver bredda sin förståelse för hur undervisningsstrategier kan bidra till skapandet av inkluderande klassrum. Enligt vår uppfattning bör detta ske med utgångspunkt i det relationella perspektivet där elevers skolsvårigheter uppkommer i relation till miljön (Nilholm, 2005) och skolans uppdrag att, genom likvärdig utbildning, fostra goda samhällsmedborgare (Lgrsär22, 2022) som aktivt deltar i samhällslivet (Soriano m.fl., 2017), vilket även resultatet förmedlar. Att begreppsdefinitionen av inkludering inte är entydig (Florian & Black Hawkins, 2011) är en försvårande omständighet som ytterligare problematiseras i resultaten då begreppet inte sammankopplas med grundsärskolan (anpassade grundskolan). Inkludering omfattar alla elever (Haug, 2017) och vår tolkning är att innebörden av inkludering i grundsärskolan (anpassade grundskolan) behöver diskuteras och problematiseras i högre utsträckning för att inbegripa samtliga parametrar i skolans komplexa uppdrag.

9. Referenser

- AlRawi, J.M. & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800-808. Doi: 10.1080/20473869.2021.1900505
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. Doi: 10.1111/ejed.12109
- Black, T. & Calculator, S. N. (2009). Validation of an inventory of best practices in the provision of augmentative and alternative communication services to students with severe disabilities in general education classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(4), 329-342. Doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0065)
- Botha, J. & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Cluley, V. (2018). "Learning disability to intellectual disability" – Perceptions of the increasing use of the term "intellectual disability" in learning disability policy, research and practice. *British journal of learning disabilities*, 46(1), 24-32. Doi: 10.1111/bld.12209
- Creswell, J. & Poth, C.N. (2018). *Quality inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage publications.
- Collins, R. (2020). "Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity", *American Journal of Cultural Sociology*, 8(3), 477-497. Doi: 10.1057/s41290-020-00120-z
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828. Doi: 10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. & Camedda, D. (2020) Enhancing teacher education for inclusion, *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. Doi: 10.1080/02619768.2020.1707579

- Göransson, K. & Bengtsson, K. (2021). They would be bullied in ordinary schools – exploring public discourses on inclusionary schooling. *Disability & society*, 38(2), 1-18. Doi: 10.1080/09687599.2021.1921700
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555. Doi: 10.1080/13603110903165141
- Haug, P. (2017), Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-207. Doi: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hellblom-Thibblin, T. (2017). Challenges and dilemmas-a conceptual approach to childrens` diversity in school. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 1-15. Doi: 10.1080/08856257.2017.1297570
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande*. Studentlitteratur AB.
- King, A. M., & Fahsl, A. J. (2012). Supporting Social Competence in Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 42-49. Doi: 10.1177/004005991204500106
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. (2020) Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings, *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166. Doi: 10.1080/1034912X.2019.1679724
- Lansing Cameron, D. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264-273. Doi: 10.1111/1471-3802.12021.
- Läroplan för grundskolan: Reviderad 2022*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9724>
- Malmqvist, J. (2017). *Inkludering - en internationell utblick med några nedslag*. Skolverket.
- Miškolci, J., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2021) Complexities of preparing teachers for inclusive education: case-study of a university in Sweden, *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 562-576. Doi: 10.1080/08856257.2020.1776983
- Molbaek, M. (2017). Inclusive teaching strategies-dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. Doi: 10.1080/13603116.2017.1414578
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134. Doi: 10.1080/02619760701275578
- Nilholm, C. (2005). Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

- Nilholm, C., B. Persson, M. Hjerm och S. Runesson. 2007. *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd*. En enkätundersökning av kommuners insatser för elever i behov av särskilt stöd. INSIKT rapportserie nr. 2. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010) Ett inkluderande klassrum? En fallstudie av inkludering, lärarstrategier och barns upplevelser, *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. Doi: 10.1080/08856257.2010.492933
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära sig av forskningen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. Doi: 10.1080/13603116.2020.1846799
- Räty, L., Kontu, E.K., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336. Doi: 10.5539/jel.v5n2p318
- Segebart DeThorne, L., Hengst, J., Fisher, K., & King, A. (2014). Keep Your Eye on the Prize: Implementing AAC Within the Broader Context of Communicative Competence. *Young Exceptional Children*, 17(1), 39-50. Doi: 10.1177/1096250613485453
- Skolverket. (2019). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Skolverket.
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. PE 596.807. Brussels: European Parliament.
www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU%282017%29_596807.
- Soto, G. & Clarke, M. T. (2017). Effects of a Conversation-Based Intervention on the Linguistic Skills of Children With Motor Speech Disorders Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 60(7), 1980-1998. Doi: 10.23641/asha.5150113
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2017). *Olika är normen. Att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Sveriges kommuner och landsting.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools-Teachers' Views. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 313-332. Doi: 10.1080/00313831.2018.1541820
- Taylor, S. & Balandin, S. (2020). The ethics of Inclusion in AAC research of Participants with complex Communication Needs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 108- 115. Doi: 10.16993/sjdr.637

Vélez-Agosto, N.M., Soto-Crespo, J.G., Vizcarrando-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S. & Coll, C.C. (2017). Boronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. *Perspectives on psychological science*, 12(5), 900-910. Doi: 10.1177/1745691617704397

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. Doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2014-04-03

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia Fortbildning.

Bilagor

Bilaga 1, Intervjuguide

- Vilken utbildning har du på grundläggande respektive avancerad nivå?
- Vilket år tog du din examen?
- Kan du berätta om din arbetslivserfarenhet som är relevant för din nuvarande yrkesroll?
- Hur definierar du inkludering kopplat till skola och undervisning?
- Vad innebär en inkluderande lärmiljö för dig?
- Hur planerar du och genomför undervisning utifrån inkluderingsperspektivet?
- Vilka delar utgår du ifrån när du planerar utformningen av elevernas lärmiljö?
- Finns det särskilt betydelsefulla aspekter som du utgår ifrån? Vilka?
- Vilka faktorer påverkar utformningen av en inkluderande lärmiljö?
- På vilket sätt kan utformningen av den inkluderande lärmiljön främja elevernas lärande och utveckling mot målen?
- Kan utformningen av den inkluderande lärmiljön skapa hinder för elevernas lärande och utveckling mot målen? Ge exempel.
- Vilket stöd behöver du för att skapa inkluderande lärmiljöer för din undervisning?
- Har du andra tankar om inkluderande lärmiljöer?

Bilaga 2, Informationsbrev



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation
Västerås 2023-02-09

Till dig som är speciallärare/specialpedagog i grundsärskola (anpassad grundskola) -Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie

Vi är två studenter som läser speciallärarprogrammet med inriktning intellektuell funktionsnedsättning. Under vårterminen 2023 skriver vi vårt självständiga arbete. Med detta brev följer en förfrågan om deltagande i en intervjustudie om inkludering i grundsärskolan (anpassad grundskola). Syftet med studien är att belysa komplexiteten i speciallärares och specialpedagogers inkluderande uppdrag i relation till elevernas utveckling och lärande mot målen i grundsärskolan (anpassade grundskolan). Intervjuerna kommer att genomföras på en plats som du själv väljer eller digitalt. Tiden som intervjun beräknas ta är 30-45 minuter.

Inga deltagare kommer att kunna identifieras i studien. Det är frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering. Materialet från intervjuerna hanteras och behandlas konfidentiellt så att ingen obehörig kan ta del av det. Materialet kommer således endast att nyttjas av berörda och begränsas till studietiden. När uppsatsen är godkänd och publicerad kommer allt material att raderas och förstöras.

Har du några frågor så är du varmt välkommen att höra av dig till någon av oss!

Madelene Anderot, e-post: xxx@student.mdu.se, tel. xxx-xxx xx xx

Martina Dènes, e-post: xxx@student.mdu.se, tel. xxx-xxx xx xx

Handledare: xxx xxx, e-post: xxx.xxx@mdu.se

Bilaga 3, Samtyckesbrev

Samtyckesbrev - Samtycke till att delta i studie Västerås 2023-02-09

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien *Speciallärares/Specialpedagogers uppfattningar och erfarenheter av inkluderande lärmiljöer i undervisningen*
- uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet, det vill säga konfidentiellt utan möjlighet till identifikation av enskilda individer
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är godkänd
- möjlighet finns att när som helst och utan motivering avbryta medverkan i studien

Ort och datum: _____

Underskrift: _____