

INKLUDERING UR ETT ALLMÄNDIDAKTISKT PERSPEKTIV

En kvalitativ intervjustudie om taktens betydelse för upplevelse av
inkludering och inkluderande undervisning

SUSANNE TENÖ

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i Didaktik
Avancerad nivå, 15 hp. Vt 2023

Handledare: Johannes Rytzler

Examinator: Annaliina Gynne



Författare: Susanne Tenö

Titel: Inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv: En kvalitativ intervjustudie om taktens betydelse för upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning

Vårterminen 2023

Antal sidor: 55

Syftet med den här studien var att undersöka lärarstudenters upplevelser av inkludering utifrån den egna skoltiden samt att tolka beskrivningarna av upplevelserna genom ett allmändidaktiskt ramverk. Utgångspunkt har varit ett inifrånperspektiv där ett elevperspektiv på inkludering avsågs att undersökas. För att få perspektiv på elevers upplevelser valdes lärarstudenter ut till informanter. För att undersöka detta har en kvalitativ intervjustudie genomförts med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Analysarbetet genomfördes i två steg med utgångspunkt i innehållsanalys och metaanalys. I den inledande allmänfenomenologiska innehållsanalysen skapades sex kategorier för vilka generella beskrivningar skrevs fram. I metaanalysen gjordes en analys av studiens sex kategorier med fenomenologisk utgångspunkt i taktbegreppet. Det som framkom i innehållsanalysen var att elevernas upplevelse av inkludering sammanföll med *hur* lärare arbetade med struktur, trygghet, ledarskap och bemötande, samt att lärare visade att de trodde på eleverna. I metaanalysen synliggjordes att pedagogisk takt, tillsammans med studiens kategorier, är av vikt för elevernas upplevelse av inkludering ur ett fysiskt, socialt och pedagogiskt perspektiv.

Nyckelord: inkludering, inkluderande undervisning, allmändidaktik, intervjustudie, innehållsanalys, metaanalys, pedagogisk takt.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte	2
1.2	Frågeställningar	2
1.3	Uppsatsens olika delar	3
2	Bakgrund	4
3	Tidigare forskning	8
3.1	Inkluderingsbegreppets olika betydelser	8
3.2	Inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv	9
3.3	Inkludering i ett klassrumsnära elevperspektiv	10
3.4	Inkludering ur ett relationsskapande perspektiv	11
3.5	Studiens relevans	11
4	Teoretiskt ramverk	13
4.1	Allmändidaktik	13
4.2	Pedagogisk takt	14
4.2.1	Omedelbart handlande	15
4.2.2	Intuition i stunden	15
4.2.3	Lyhördhet för eleven	15
4.2.4	Inlyssnande av situationen	16
4.2.5	Lärares unika takt	16
4.3	Kritiskt perspektiv gällande pedagogisk takt	16
4.4	Pedagogisk takt ändamålsenligt för studien	17
5	Metod	18
5.1	Datainsamlingsmetod	18
5.2	Urval	18
5.3	Genomförande av datainsamling	19
5.4	Analysmetod	21
5.5	Tillförlitlighet	22
5.6	Etiska överväganden	24
6	Resultat	25
6.1	Didaktisk struktur	26
6.2	Struktur/ordning	28
6.3	Ledarskap	29
6.4	Bemötande	31

6.5 Elevsyn/tro på eleven	32
6.6 Trygghet/klassrumsklimat	34
6.7 Sammanfattning resultat	36
7 Analys	37
7.1 Omedelbart handlande som aspekt av inkluderingsarbetet	37
7.2 Intuition i stunden som aspekt av inkluderingsarbetet	38
7.3 Lyhördhet för eleven som aspekt av inkluderingsarbetet	38
7.4 Inlyssnande av situationen som aspekt av inkluderingsarbetet	39
7.5 Lärares unika takt som aspekt av inkluderingsarbetet	39
7.6 Sammanfattning av metaanalys	40
8 Diskussion	42
8.1 Metoddiskussion	42
8.2 Resultatdiskussion	44
8.3 Slutsatser	46
8.4 Relevans	46
8.5 Förslag till fortsatt forskning	47
9 Referenslista	48
Bilaga A Missivbrev	54
Bilaga B Intervjuguide	55

1 Inledning

Alla elever ska ha lika tillgång till utbildning oberoende av sociala och ekonomiska förhållanden. Utbildningen ska främja social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet (Svensk författningssamling, [SFS], 2010:800). Utifrån denna grundläggande syn på utbildning betonas barnens rätt till undervisning med respekt för varje barn. Genom tillgänglig undervisning möjliggörs barnets hela potential (UNICEF Sverige, 2018). Dessa aspekter av undervisning handlar både om social rättvisa (Ryan, 2006) samt alla elevers demokratiska rätt till kunskap för ett deltagande i ett framtida samhälle (von Oettingen, 2018). Det långsiktiga inkluderingsarbetet handlar därför om att ge barn och unga erfarenheter från en skola där olikheter ses som något naturligt, vilket skulle kunna bidra till en samhällsutveckling där tolerans och respekt för olikheter ses som något självklart (Persson & Persson, 2012). Detta betyder att alla elever, som kommer till skolan med olika förutsättningar, olika sätt att lära och olika sätt att uttrycka sig, ska ges möjlighet att inkluderas fysiskt, socialt och pedagogiskt i en lärandegemenskap tillsammans med andra elever, med utgångspunkt i sina unika förmågor och förutsättningar (Skolverket, 2023).

Ur ett utbildningsperspektiv har demokratitanken, med utgångspunkt i ett inkluderingsperspektiv, skrivits fram i Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018), Salamancadeklarationen (Unesco, 2006) och Agenda 2030 (Förenta nationerna [FN], 2022), vilka är policy- och styrdokument för den svenska skolan. I den svenska skollagen skrivs inte inkluderingsbegreppet fram (SFS, 2010:800). I stället används policybegreppet *en skola för alla* för att beskriva inkluderingtanken (Matson, 2007). Trots att begreppet inkludering inte explicit skrivs fram i den svenska skollagen finns i lagtexten tydlig förankring för inkludering som princip (Persson & Persson, 2012). I ett inkluderande system ses olikhet som en tillgång där alla elever känner sig socialt och pedagogiskt delaktiga (Göransson & Nilholm, 2019). Social delaktighet innebär rätten att vara en del i en gemenskap, då skolan ska vara en plats där sociala relationer kan skapas och utvecklas (Ljungblad, 2016). Pedagogisk delaktighet handlar både om delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån egna förutsättningar (Göransson & Nilholm, 2019).

Då begreppet inkludering ofta förknippas med specialpedagogik blir följden att inkluderingsforskning mestadels bedrivs ur specialpedagogiska perspektiv (Nilholm, 2021a), men då inkludering i grund och botten handlar om att skapa ett mer inkluderande skolsystem behöver hela utbildningsvetenskapliga forskningen vara utgångspunkt i forskning gällande

inkludering (Nilholm, 2021b). Detta gör att inkludering även är en fråga för skolans och lärarnas uppdrag, vilket gör inkludering till en allmändidaktisk fråga.

Utgångspunkt för den här studien är ett allmändidaktiskt perspektiv. Studien syftar till att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering från den egna skoltiden. För att söka förståelse för lärarstudenternas beskrivningar gällande inkludering har van Manens (2015) taktbegrepp valts, vilket fokuserar på relationer. Då ytterligare forskning efterfrågas gällande inkludering med utgångspunkt i mellanmänniska relationer i undervisningen (Ljungblad & Rinne, 2020) skulle den här studien kunna bidra med kunskap till forskningsfältet gällande detta.

Intresset för inkludering och inkluderande undervisning har, i mitt arbete som lärare och specialpedagog, funnits med under lång tid. Nyfikenhet har efter hand väckts gällande elevers upplevelser av inkludering, tillhörighet och gemenskap, vilket ledde till valet att undersöka inkludering med utgångspunkt i ett inifrånperspektiv i föreliggande studie. Det fanns hos mig även en önskan om informanter med perspektiv från den egna skoltiden för möjliggörande till fördjupad kunskap gällande upplevelse av inkludering. Lärarstudenter kan antas ha aktivt perspektiv på den egna skolgången, då de för närvarande studerar skola och undervisning i utbildningen. Dessutom förväntas lärarstudenter göra ett perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv under sin utbildning (Rytzler & Magnússon, 2020). Både det antagna aktiva perspektivet på lärarstudenters egen skoltid och perspektivskiftet från elev- till lärarperspektiv kan antas bidra till reflektioner, kunskaper och insikter av intresse för den föreliggande studiens resultat. Av den anledningen föll valet på lärarstudenter som informanter till studien.

Då det är lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning som avses att undersökas passar en fenomenologisk ansats. Detta då det är informanternas beskrivning som avses att undersökas.

1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka lärarstudenters upplevelser av inkludering utifrån den egna skoltiden samt att tolka beskrivningarna av upplevelserna genom ett allmändidaktiskt ramverk.

1.2 Frågeställningar

Hur beskriver lärarstudenter sina tidigare lärares inkluderingsarbete?

Hur kan dessa beskrivningar förstås ur ett allmändidaktiskt perspektiv?

1.3 Uppsatsens olika delar

I detta avsnitt beskrivs studiens struktur. Initialt redogörs inkluderingsbegreppet historiskt samt utifrån tidigare forskning, vilket avser att sätta in studien i ett sammanhang. I kapitlet teoretiskt ramverk beskrivs vald teori och i metodkapitlet redogörs studiens forskningsdesign och datainsamlingsmetod. Teori och metod har valts med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor. Studiens innehållsanalys, vilken avser att besvara studiens första frågeställning, redogörs i resultatkapitlet. Metaanalysen, som avser att besvara studiens andra frågeställning, redogörs i analyskapitlet. I studiens avslutande kapitel förs diskussion gällande studiens metodval och i resultatdiskussionsavsnittet diskuteras huruvida studiens syfte uppnåtts och om studiens frågeställningar kunnat besvaras. Avslutningsvis finns redogörelse för den föreliggande studiens möjliga kunskaps tillskott till inkluderingsforskningen, samt förslag på fortsatt forskning. Som bilagor återfinns missivbrev och intervjuguide.

2 Bakgrund

För att sätta in den här studien i ett historiskt sammanhang redogörs i det här kapitlet för hur inkluderingsbegreppet och inkluderingsarbetet ska förstås i ett historiskt perspektiv.

Utmärkande för inkludering är ambitionen att bejaka elevers olikheter och att tillhandahålla en utbildning anpassad efter elevernas behov (Persson & Persson, 2012). Begreppet inkludering är mångfacetterat och kan ha olika betydelse för olika länder (Engsig & Johnstone, 2015). Inkludering som begrepp började användas i USA på 1950-talet. I den svenska skollagen skrivs inkluderingsbegreppet inte fram (SFS, 2010:800), i stället används policybegreppet *en skola för alla* (Matson, 2007). Trots att begreppet inkludering inte explicit skrivs fram i den svenska skollagen finns i lagtexten tydlig förankring för inkludering som princip. Begreppet en skola för alla började användas i och med 1980 års läroplan, men steget mot en skola för alla togs redan i och med 1842 års folkskolestadga (Persson & Persson, 2012). Införandet av folkskolan handlade om skapandet av social rättvisa, men blev framför allt en skola för de fattiga. Utbildningssystemet bestod av ett segregerat parallellskolesystem med skilda utbildningsvägar för olika sociala grupper (Göransson & Nilholm, 2019). Läsåret 1949/1950 införde vissa svenska kommuner en nioårig enhetsskola. År 1962 bytte enhetsskolan namn till grundskola. Från läsåret 1972/73 fanns grundskolan i hela Sverige. Därmed hade parallellskolesystemet upphört (Persson & Persson, 2012). Den sociala rättvisan kom så småningom att innebära rätten att gå i ett gemensamt skolsystem (Göransson & Nilholm, 2019) vilket handlade om gemensamhetskapande och en känsla av tillhörighet för alla elever. I och med etableringen av svenska grundskolan infördes en bottenskola vilken var gemensam för olika sociala klasser. Socialisationsmålet var vid grundskolans införande på 1960-talet väl så viktigt som kunskapsmålet (Persson & Persson, 2012). Alla elever, oavsett social bakgrund, skulle nu få likvärdiga villkor för sin utbildning. Så blev dock inte fallet. Bostadssegregationen, som ökat markant sedan 1960-talet, ledde till skolsegregation (Göransson & Nilholm, 2019).

Då realskolans kursplaner, med högre krav än folkskolans kursplaner, låg till grund för undervisningen, fick många elever problem att klara grundskoleutbildningen. Detta ledde till en ökning av specialundervisning under 1960-talet med stödinsatser utanför ordinarie undervisning. Flertalet elever med svårigheter att klara grundskoleutbildningen kompensades för detta, då skolsvårigheterna ansågs vara orsakade av eleven eller elevens hemförhållanden (Göransson & Nilholm, 2019).

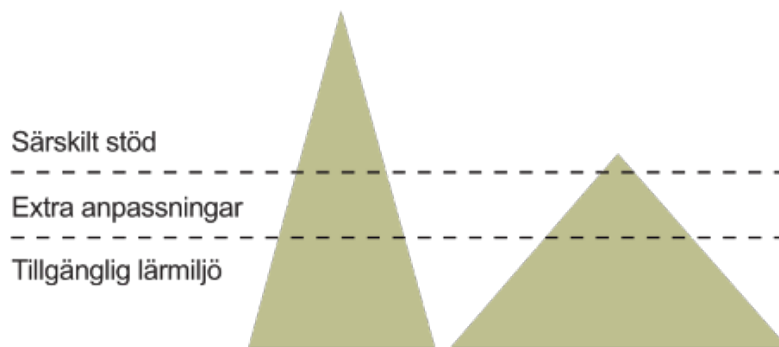
Grundskolereformen och dess tre första läroplaner Läroplan för grundskolan 1962 [Lgr 62], Läroplan för grundskolan 1969 [Lgr 69] och Läroplan för grundskolan 1980 [Lgr 80], innehöll starka demokratiambitioner. I alla tre läroplaner uttrycktes stark politisk vision, gällande skapandet av ett samhälle med jämlika medborgare, då utbildning sågs som en social rättighet för varje individ. Under 1980-talet formulerades krav på fristående skolor, utifrån föräldrarätten att välja utbildning för sitt barn, med hänvisning till FN-deklarationen och Europakonventionen. Föräldrarättens starka ställning har bidragit till förändrade förutsättningar för svenska skolsystemets uppbyggnad. Under 1960-, 70- och 80-talet var jämlikhetsbegreppet tillsammans med demokratibegreppet de begrepp som karakteriserade grundskolans ambition och kompletterade gemenskapstanken. Successivt ersattes jämlikhetsbegreppet med det svagare begreppet likvärdighet. Under slutet på 1980-talet gavs likvärdighetsbegreppet två skilda betydelser, den ena betonade valfrihet och den individuella rätten, medan den andra förespråkade enhetlighet, gemenskap och kompensation (Englund, 2018).

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994 [LPO 94] hade, liksom tidigare läroplaner, ett uttryck för politiska kompromisser och innehöll flera motsägelsefulla strävanden. Det fria skolvalet och expansionen av friskolor har varit avgörande för det segregeringande skolsystem som successivt ersatt den sammanhållna, jämlikhets- och demokratisyftande grundskolan. Utöver detta har kommunaliseringen av skolan gett kommuner ett helt annat ansvar, vilket även det varit ett hinder i arbetet med ett jämlikt skolsystem. Skolsegregationen har inneburit att hög- och medelpresterande elever, genom ett aktivt skolval, blir avskilda från lågpresterande elever. Detta då lågpresterande elever blir kvar i den allmänna, kommunala skolan. Föräldrarätten med det fria skolvalet har varit ett hinder i skapandet och upprätthållandet av ett jämlikhetssyftande skolsystem (Englund, 2018).

Klyftorna mellan de välbeställda och de socioekonomiskt utsatta ökar i samhället (Ryan, 2006). I Salamancadeklarationen (Unesco, 2006), ratificerad i Sverige 1994, framskrivs att arbete med alla elever i ordinarie skolor är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder. Det handlar även om att bygga ett samhälle med fungerande, likvärdig skolundervisning för alla (Unesco, 2006). En inkluderande skola ska anpassas på ett sådant sätt att elever kan tillgodogöra sig kunskaper samt vara del i den sociala gemenskapen (Leifler, 2022). Detta lyfts även i Agenda 2030 (FN, 2022) där målet är säkerställande av en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet samt främjande av livslångt lärande för alla. Detta då inkluderande utbildning är en av de viktigaste grunderna för välbefinnande, hälsa och

jämställdhet i varje samhälle (FN, 2022). Även Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018), som ratificerades i Sverige 1990 och blev svensk lag 2020, slår fast att alla barn, oavsett bakgrund, har rätt till likvärdig och jämlik skola. Det innebär att skolan ska fungera inkluderande och kompensera för barn i socialt utanförskap. Alla barn ska ges förutsättningar, för möjliggörandet och genomförandet av utbildning, för ett fullvärdigt deltagande i samhället. Då utbildning är en viktig skyddsfaktor för barnen ska skolan säkerställa att alla barns rättighet till utbildning tillgodoses (UNICEF Sverige, 2018). I skollagen (SFS, 2010:800) framskrivs att i utbildning ska hänsyn tas till elevers olika behov, samt strävanden göras för uppvägande av skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Utbildning syftar till att främja elevers allsidiga personliga utveckling till ansvarskännande medborgare (SFS, 2010:800). Såväl svensk som utländsk forskning visar att undervisning i särskild undervisningsgrupp medför negativa konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Följden av sådana exkluderande åtgärder kan ge stigmatiseringseffekter gällande självvärdering och motivation hos eleven (Skolverket, 2009). Även lärares förväntan på eleverna har stor betydelse för elevernas självuppfattning gällande skolprestation (Persson & Persson, 2012). Av den anledningen behöver skolans lärmiljö utformas för att passa alla elever och kunna möta alla elevers olikheter, förutsättningar och behov. Det är viktigt att se över hur organisationen runt eleven ser ut på skol-, grupp- och individnivå. Det innebär bland annat att se över vilka pedagogiska metoder och arbetssätt som används, hur den aktuella elevgruppen fungerar samt hur lärmiljöer är organiserade (Skolverket, 2022).

Att allt fler elever anses behöva extra anpassningar och särskilt stöd, för att kunna följa undervisningen, har bidragit till insikten att lärmiljön behöver utvecklas för att passa alla elever. En inkluderande och tillgänglig lärmiljö möjliggör tillgodogörandet av undervisningen för fler elever, vilket följaktligen leder till en minskning av behov gällande extra anpassningar och särskilt stöd (SPSM, 2018). Det kan illustreras genom triangeln i figur 1 nedan.



Figur 1. Bilden är hämtad från SPSM:s Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning (SPSM, 2018, s.9).

En inkluderande och tillgänglig lärmiljö möjliggör alla elevers utveckling utifrån utbildningsmålen. Skolan behöver utveckla och förbättra lärmiljön för alla elevers delaktighet i lärande och gemenskap för upplevelse av inkludering. Skapandet av tillgängliga lärmiljöer på en skolenhet leder till ökad kunskap gällande elevers individuella förutsättningar. Utifrån den ökade kunskapen kan generella anpassningar i lärmiljön göras, där målet är alla elevers inkludering och delaktighet i alla pedagogiska lärsituationer och sociala aktiviteter (SPSM, 2018).

Att grundskolans eller kommunens framgång mäts i termer av andel behöriga för gymnasiestudier, eller genomsnittligt meritvärde efter årskurs nio, kan anses problematiskt. Detta då inkluderingssträvanden kan ses vara missgynnande på skolors resultat, vilket kan medföra att inkludering som princip ifrågasätts. Då goda utbildningsresultat återfinns i heterogena klasser där undervisningen är pedagogiskt differentierad (Persson & Persson, 2012) samt där elever upplever social och fysisk inkludering (Ryan, 2006) är det av vikt att inkluderingsarbetet fortgår. Detta då inkluderingssträvandet i grund och botten handlar om vilket samhälle vi vill leva i och utveckla (Nilholm, 2021a).

3 Tidigare forskning

För att sätta in den här studien i ett forsknings-sammanhang redogörs i det här kapitlet för forskning gällande inkludering som utgör grund för studien. Urvalsprocess för eftersökande av forskning beskrivs och forskningens sammanställning redogörs. Kapitlet avslutas med en sammanställning av forskning samt redogörelse för studiens möjliga kunskapsbidrag till forskningsfältet.

Tidigare forskning har valts utifrån studiens utgångspunkt, bakgrund, syfte och frågeställningar. De teman som valts är:

- inkluderingsbegreppets olika betydelser
- inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv
- inkludering i ett klassrumsnära perspektiv
- inkludering ur ett relationsskapande perspektiv.

Sökningar efter artiklar och avhandlingar genomfördes i oktober och november månad 2022 via databaserna: Google Scholar; ERIC (EBSCO host); ERIC (ProQuest); SwePub och DiVA portal. Sökord som använts är ”inclusion”; ”inclusive education”; ”inclusive education, students”; ”inclusion socio-cultural”; ”inkludering”; ”inkluderande undervisning”; ”inkluderande undervisning elever”; ”inkluderande arbetssätt”. För säkerställande av vetenskaplighet gällande litteraturen, eftersöktes peer-reviewed granskade artiklar. Sökning på ”inkludering” genererade över 700 träffar. Kombination av sökord genererade färre träffar. ”Inkluderande undervisning” genererade drygt 80 träffar. Med utgångspunkt i studiens utgångspunkt, bakgrund, syfte och frågeställningar valdes 30 artiklar och avhandlingar, vilka skrevs ut för genomläsning. Ytterligare bortsortering, med utgångspunkt i studiens utgångspunkt, bakgrund, syfte och frågeställningar, gjordes vid genomläsning. Kvar blev 20 artiklar och avhandlingar vilka utgör studiens forskningsbakgrund. Sök- och sorteringsarbetet genomfördes för säkerställande att urval utgörs av relevanta artiklar. De artiklar och avhandlingar som valts ut presenteras i tematiserad form under respektive rubrik.

3.1 Inkluderingsbegreppets olika betydelser

Göransson och Nilholm (2014) redogör för inkluderingsbegreppets olika definitioner.

Utgångspunkt är inkludering som idé gällande utbildningsmålet för skolor och klassrum.

Följande fyra definitioner av inkluderande utbildning skrivs fram:

- a) enbart fysisk placering för elev i svårigheter
- b) fysisk, social och pedagogisk inkludering av elev i svårigheter, där eleven har en god lärsituation
- c) inkluderande klassrum fysiskt, socialt och pedagogiskt utifrån alla elevers behov
- d) inkludering som skapandet av gemenskaper, samt en känsla av tillhörighet för alla elever.

Dessa olika förståelser av inkludering ska ses som uttryck för olika syn gällande vad skolan ska åstadkomma (Göransson & Nilholm, 2014).

Även Kotte (2017) samt Moberg m.fl. (2020) lyfter att inkluderingsforskning kan ha olika betydelse. Kotte (2017) skriver att inkludering och inkluderande undervisning används olika och ges olika betydelser beroende på sammanhang. Moberg m.fl. (2020) uttrycker att inkludering kan betyda allt från fysisk placering av elev i svårigheter till förändring av hela utbildningssystemet. Enligt Engsig och Johnstone (2015) och Steiner-Khamsi (2004) är det vanligt förekommande att länder lånar policys av andra länder. Det finska utbildningssystemet har exempelvis kopierats med anledning av framgångar i internationella akademiska jämförelser (Sahlberg, 2011). Då inkludering kan ha olika betydelse för olika länder behöver både globala diskurser och lokala kulturella aspekter beaktas för att lyckas med implementeringsarbetet (Engsig & Johnstone, 2015). Även ett starkt nationellt politiskt stöd och universella deklamationer är av vikt för möjliggörande av ett inkluderande skolsystem (Moberg m.fl., 2020).

3.2 Inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv

Messiou (2017), Nilholm (2021b) och Ryan (2006) skriver att inkludering i grund och botten handlar om att skapa ett mer inkluderande skolsystem. Grenier (2010) och Nilholm (2021a) menar att behov finns av undervisningsformer där mångfald och heterogena grupper ses som en tillgång för att inkluderingsarbetet i skolor ska lyckas. Nilholm (2021a) lyfter att vissa politiker menar att inkluderingssträvandet gått för långt och att vissa elever bör hållas utanför ordinarie undervisning. Denna åsikt är inte förenlig med styrdokumentens beskrivning där inkludering framskrivs som en demokratisk rättighet. Kotte (2017) lyfter att inkluderande undervisning behöver planeras med utgångspunkt i alla elevers olikhet samt att elevers deltagande i undervisningen ska utgå från elevens villkor. Grunden för inkluderande klassrum är lärarens ämneskompetens, erfarenhet av undervisning samt förhållningssätt gällande inkludering. För att möjliggöra pedagogisk inkludering framhävs kollektivt lärande, med hänsyn till både den enskilde elevens och gruppens gemensamma lärandeprocess. Även

Nilholm (2021b) och Ryan (2006) understryker att allt inkluderingsarbete bör utgå från den heterogena undervisningsgruppen för att inkluderande undervisning ska bli en realitet för alla elever.

3.3 Inkludering i ett klassrumsnära elevperspektiv

Nilholm och Alm (2010) har studerat inkluderande klassrum i Sverige och undersökt hur lärare arbetade för uppnående av inkludering. Nilholm och Alm avsåg att undersöka vad som är utmärkande för ett inkluderande klassrum, med utgångspunkt i ett elevperspektiv.

Utmärkande för uppnående av inkludering är följande sex lärarstrategier:

- Anpassning av instruktioner utifrån varje elevs behov
- Tydliga ramar i klassrummet i form av a. grundregler (exempelvis skyldighet att lyssna respektfullt på andras åsikter), b. tydliga dagsplaneringar, c. omedelbart agerande vid problem
- Gruppaktiviteter för både sociala processer och lärandeprocesser
- Föräldramedverkan med täta kontakter
- Betoning på samtal och diskussioner i ämnena tillsammans med gemensam problemlösning
- Användning av positiv feedback.

Nilholm och Alm (2010) framhåller vikten av en lärandemiljö där olikheter ses som något positivt och där elever känner delaktighet, har kamrater, känner trygghet och tycker om arbetsformerna. Enligt Ryan (2006) skapas inkludering bäst i skolor där elevers lärande och strävan efter förbättrade kunskaper framhålls. Elever upplever sig generellt inkluderade när skolor värderar olika sätt att förstå och olika vägar till kunskap. Inkludering kan skapas när eleverna upplever att lärare bryr sig om samt har höga förväntningar på eleverna. Även inkluderande ledarskap kan vara en framgångsfaktor i arbetet med att skapa inkluderande gemenskaper. Även Leifler (2022) lyfter fram vikten av undervisningens utformning samt olika vägar att nå kunskapsmålen för elevers upplevelse av inkludering. Dessutom framhålls strukturerade miljöer som en viktig aspekt. Kotte (2017) skriver att inkluderande undervisning kan möjliggöras med följande utgångspunkter:

- Alla elevers delaktighet och medverkan
- Elevers olikheter utgångspunkt för lektionsplanering

- Elevers arbete värdesätts
- Elevers kunskapsintressen och engagemang tas tillvara
- Elevers olika sätt att lösa uppgifter berikar
- Elevers bidrag ses som en tillgång för gruppen.

Kotte (2017) menar att varierade uppgifter och varierade redovisningsformer, det vill säga differentierad undervisning, möjliggör inkludering och alla elevers deltagande i undervisningen.

3.4 Inkludering ur ett relationsskapande perspektiv

Enligt Ljungblad (2016) är det mellanmännsliga relationsarbetet i klassrummet avgörande för hur väl läraren lyckas med sitt läraruppdrag. En lärares relationskompetens ses alltmer som en rimlig och nödvändig förutsättning för didaktisk kompetens. Lärares taktfullhet samt ett respektfullt sätt i mötet med elever är viktiga faktorer för en framgångsrik lärargärning (Ljungblad, 2016). Även Nilholm och Alm (2010) skriver att respektfullt bemötande är av vikt, medan Grenier (2010), Kotte (2017) och Leifler (2020) lyfter relationens betydelse för elevernas upplevelse av inkludering. Undervisningen behöver betraktas som relationsskapande med ett klassrumsklimat som främjar sociala relationer, vilket kan bidra till att skapa en känsla av inkludering för alla elever. Enligt Kotte (2017) är av vikt att alla elever synliggörs och blir hörda, samt att elever uppmuntras att hjälpa varandra socialt och pedagogiskt. Detta kan främja känslan av tillhörighet och gemenskap hos eleverna. Ljungblad och Rinne (2020) skriver att vår tid präglas av en större tilltro till det mätbara, vilket lett till minskat utrymme för det mellanmännsliga och omätbara. Detta har medfört att relationella värden såsom pedagogisk takt tenderar att osynliggöras vilket riskerar att förenkla bilden av läraryrkets komplexitet. Av den anledningen efterfrågas mer forskning gällande inkludering med utgångspunkt i mellanmännsliga relationer i undervisningen (Ljungblad & Rinne, 2020).

3.5 Studiens relevans

Ovanstående identifierade teman visar att inkluderingsforskning kan bedrivas på olika nivåer i utbildningssystemet. Det kan handla om forskning gällande inkludering på nationell nivå, organisationsnivå eller på klassrumsnivå. Det framkommer att inkluderingsbegreppet kan betyda allt från fysisk placering av elev i svårigheter till förändring av hela utbildningssystemet samt att forskningsfokus gällande inkludering borde utgå från alla elever i ett allmändidaktiskt perspektiv istället för ur specialpedagogiska perspektiv. Inom

inkluderingsforskning synliggörs även vikten av att se människors olikheter som något självklart för att lyckas med inkluderingsarbetet. Avslutningsvis finns även klassrumsnära inkluderingsforskning samt forskning med utgångspunkt i ett relationsskapande perspektiv som undersökt hur lärare arbetar för uppnående av inkludering och inkluderande undervisning.

Ytterligare studier om inkludering med utgångspunkt i mellanmännsliga relationer i undervisningen såsom relationer efterfrågas (Ljungblad & Rinne, 2020). Då den här studien söker förståelse för inkluderingsuppdraget ur ett allmändidaktiskt perspektiv med hjälp av van Manens (2015) taktbegrepp, som handlar om relationella aspekter av undervisningen, skulle studien kunna ge ett kunskapsbidrag till den befintliga inkluderingsforskningen.

4 Teoretiskt ramverk

Givet studiens allmändidaktiska inramning har teoretiska resonemang sökts som försöker fånga relationella och situationsspecifika aspekter av undervisning. En gren inom allmändidaktiken är den pedagogiska fenomenologin, utvecklad av Max van Manen. I detta kapitel placeras van Manens (2015) teori i en allmändidaktisk ram och dessutom redogörs hans diskussioner om pedagogisk takt.

4.1 Allmändidaktik

Allmändidaktiken är den kunskap som lärare behöver för att kunna undervisa och behandlar frågor gällande undervisning och lärande som inte är knutna till specifika ämnen.

Allmändidaktisk forskning fokuserar därför på själva lärarskapet och allmändidaktiken kan utöver detta beskrivas som det teoretiska område som återfinns mellan pedagogisk teori och pedagogisk praktik (von Oettingen, 2018).

Lärares allmändidaktiska kompetens kan beskrivas med hjälp av begreppen disciplinering, undervisning och vägledning (von Oettingen, 2018). Disciplineringsbegreppet lyfter fram den ordning lärare behöver skapa i klassrummet för elevers tillgodogörande av undervisning. Undervisningsbegreppet inbegriper lärares didaktiska uppgift gällande ämneskunskaper, professionalitet och förmågan att variera undervisningen. Slutligen handlar vägledningsbegreppet om att lärares undervisning ligger till grund för elevens framtid (von Oettingen, 2018).

När lärare undervisar behövs förutom teoretisk kunskap om undervisning även kunskap att bedöma och värdera sådant som inte planerats för. Denna praktiska färdighet benämns inom didaktiken pedagogisk takt. Ett gott lärarskap består, dels av teoretisk kunskap gällande undervisning, dels praktisk färdighet att undervisa pedagogiskt taktfullt. När växelverkan mellan teori och praktik skapas av lärare, för bedömning av det mest ändamålsenliga i en given situation, anses läraren besitta taktfullhet (von Oettingen, 2018). Takt är därmed besläktad med *Fronesis*, ett grekiskt kunskapsbegrepp som står för praktisk klokhet eller reflekterande visdom (van Manen, 2015).

Allmändidaktisk forskning undersöker vad som påverkar, möjliggör eller hindrar undervisning och lärande i olika sammanhang. Fenomenografi är en forskningsansats som specifikt utvecklats inom svensk didaktisk forskning och har sin grund i fenomenologin. Fenomenografin är en kvalitativ forskningsmetodologi som undersöker hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation där det *uppfattade innehållet* är det centrala. I den tidiga fenomenografiska forskningen fokuserades elevernas förståelse för

undervisningsinnehållet. Fenomenografin sökte därmed bidra till fördjupad förståelse av det mänskliga lärandet. Fenomenografin har blivit en ansats för att undersöka människors upplevelser av fenomen i allmänhet, där uppmärksamheten riktas mot variation snarare än likheter (Kroksmark, 2007).

Fenomenologin däremot har sin grund inom filosofin och är en ideografisk metod som inriktas på en specifik forskningsinriktning som betonar subjektivitet, beskrivning och tolkning. Fenomenologisk forskning undersöker människors subjektiva varseblivningar, där förståelse för den subjektiva betydelsen nås genom tolkning. Fenomenologin handlar om att beskriva snarare än att förklara och metoden kan beskrivas med metaforer som ”till saken själva” och ”inte tänka, utan se”. Fenomenologin kan användas för att få fram det utforskade *fenomenets essens*. Syftet med fenomenologin är att upptäcka det undersökta fenomenets likheter (Fejes & Thornberg, 2020). Då den här studien avser att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning från den egna skoltiden valdes en allmänfenomenologisk ansats i den inledande innehållsanalysen. Detta då det är informanternas beskrivning av upplevelsen som avses undersökas.

4.2 Pedagogisk takt

Den här studien eftersträvar ett inifrånperspektiv för att undersöka informanternas upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning. Studien avser även att tolka dessa beskrivningar av upplevelsen genom ett allmändidaktiskt ramverk. Mer specifikt har van Manens fenomenologi och det pedagogiska taktbegreppet, som är ett centralt begrepp för van Manens (2015) pedagogiska teori, valts att användas som teoretisk utgångspunkt. van Manens fenomenologi söker sig mot mellanmänskliga relationer, intersubjektivitet och undervisning, vilket gör den till en mer allmändidaktiskt specifik fenomenologi än en mer allmänt hållen fenomenologisk attityd. Pedagogisk takt kan beskrivas som empiriska och etiska aspekter av undervisning. Den etiska aspekten kan beskrivas som urskiljandet mellan passande och mindre passande agerande gällande lärares interaktion med elever, något som i det dagliga arbetet inte enkelt låter sig urskiljas (van Manen, 2015). Av ovan beskrivna anledningar är van Manens fenomenologi och det pedagogiska taktbegreppet ändamålsenliga som den här studiens teoretiska ramverk.

van Manens beskrivning av pedagogisk takt är förankrad i fenomenologi och fokuserar (1) omedelbart handlande; (2) intuition i stunden; (2) lyhördhet för eleven; (3) inlyssnande av situationen; och pedagogisk takt som (5) lärares unika takt (van Manen, 2015; 2016).

van Manens fem analytiska kategorier är sammanlänkade och till viss del överlappande. Det finns i de analytiska kategorierna även en stark koppling till tid och rum, exempelvis ”stunden” (se avsnitt 4.2.1 och 4.2.2) och ”situationen” (se avsnitt 4.2.4). Tid och rum är viktiga aspekter för organisering av undervisning (von Oettingen, 2018).

4.2.1 Omedelbart handlande

Undervisning rör sig mellan rutiner och tillfälligheter. Medvetenhet och taktfullhet möjliggör omedelbart agerande i det som sker i stunden. Den grekiska termen *Kairos* syftar till att vara närvarande i det ögonblick som uppenbaras i stunden. Dessa ögonblick är rena, perfekta och okontrollerbara. *Kairos*-begreppet pekar på nödvändighet att agera i stunden, för om situationen tillåts passera är ögonblicket förbi. Den pedagogiska vardagen är fylld av kairo-ögonblick. När något plötsligt händer i klassrummet finns för läraren oftast ingen tid att reflektera över mest lämpligt agerande. Här kan läraren agera omedelbart för att gripa tag i de ögonblickliga möjligheter som visar sig i undervisningen (van Manen, 2015; 2016).

4.2.2 Intuition i stunden

Taktfullhet kan beskrivas som intuitivitet i stunden. Undervisningen är till sin natur improviserande och beroende av vad som händer i stunden. För att avgöra vilket agerande som är lämpligt i mötet med en elev eller en grupp elever behöver läraren använda sina sinnen för att förnimma stämningen i nuet. Lärare behöver använda sin kreativa förmåga för att agera omsorgsfullt och i ögonblickets omedelbarhet, vilket även detta kan kännas igen som *Kairos*-begreppet (se 4.2.1). För att kunna förnimma stämningen och avgöra lämpligt agerande är läraren beroende av sin intuitiva förmåga. Lärarens intuitiva, ögonblickliga agerande kan med ökad erfarenhet anpassas till oväntade situationer i stunden. För detta krävs en intuitiv känslighet och förståelse för den specifika situationen eller händelsen (van Manen, 2015; 2016).

4.2.3 Lyhördhet för eleven

Taktfullhet kommer till uttryck som visad omsorg och omtänksamhet om eleven. I undervisningen kan det handla om att bemöta eleven utifrån elevens unika personlighet. Det innebär även att som lärare visa omtänksam uppmärksamhet på det unika: det unika med varje elev och det unika i varje individuellt liv. Genom att inneha ”elev-känsla” kan förståelse skapas för unga människors inre liv: hur unga människor erfar världen, vad de tänker på och hur de tänker. I ett mellanmänskligt möte mellan en elev och en lärare, där eleven möts som

ett vem med utgångspunkt i elevens potential, har läraren möjlighet att förstå vem eleven är, men också vem eleven kan bli (van Manen, 2015; 2016).

4.2.4 Inlyssnande av situationen

Taktfullhet kan beskrivas som lyhördhet för vad som är lämpligt agerande i mötet med en elev eller en grupp elever. För bemötande av en elev på ett inkännande och lyhört sätt behövs kunskap om eleven som person och även kunskap om elevens omgivande sociala kontext. Detta då interaktion med eleven även innebär interaktion med övriga elever i sammanhanget. Denna lyhördhet upprätthålls av att lyssna och reagera på en viss elev eller en grupp elever, vilken behövs för att kunna avgöra vad som är bäst för den specifika eleven eller elevgruppen. Ett ödmjukt handlande i situationen och öppenhet inför andra möjliga tillvägagångssätt är också i behov av ett inlyssnande förhållningssätt. Det kan handla om att snabbt kunna orientera sig i situationen och anpassa sitt agerande till den. Med ökad erfarenhet utvecklas en kompetens och vana att hantera de situationer som uppstår i undervisningen. Lyhördhet och erfarenhet kan vara en hjälp för läraren att bedöma sådant som händer i stunden som på förhand inte kunnat förutses (van Manen, 2015; 2016).

4.2.5 Lärares unika takt

Taktfullhet kan beskrivas som förmågan att reflektera över sitt agerande och undervisning, i vilket pedagogisk eftertänksamhet återfinns. Genom ett reflekterande förhållningssätt, som har utgångspunkt i didaktiskt teoretiska kunskaper, ämneskunskaper och praktisk erfarenhet av undervisning, har lärare möjlighet att utveckla pedagogisk eftertänksamhet. Genom erhållen erfarenhet utvecklar lärare en personlig pedagogik och ett personligt sätt att förstå och möta elever och klasser. En lärares eftertänksamhet är unik och hör samman med lärarens personliga karaktär. Ju mer eftertänksamhet en lärare utvecklar desto större möjlighet har läraren att hantera varierade situationer som kan uppstå i undervisningen (van Manen, 2015; 2016).

4.3 Kritiskt perspektiv gällande pedagogisk takt

van Manens pedagogiska takt som en slags mall för det normativt goda lärarskapet kan anses problematiskt. Colnerud (1997) beskriver pedagogisk takt i termer av det goda lärarskapet som ett ideal som ska utvecklas eller formos. Denna bild av den ideala, goda läraren menar Colnerud kan vara svår att förhålla sig till i dagens komplexa skolvärld. Även Eriksson (1999) beskriver det pedagogiska taktbegreppet som idealbild för det goda lärarskapet, vilket kan skapa en känsla av att pedagogisk takt enbart är en ouppnåelig vision. Dessutom påtalar

Westfall-Greiter och Schwarz (2012) att van Manen varken erbjuder beskrivningar av pedagogisk takt i förhållande till helklassundervisning eller i förhållande till undervisning av ett specifikt ämnesinnehåll.

4.4 Pedagogisk takt ändamålsenligt för studien

Givet ovanstående invändningar är van Manens (2015) teori ändamålsenlig för studien – men inte som ett facit för det goda lärarskapet. Däremot kan taktbegreppet öppna upp för nyanser inom lärares kunskaper som inte ryms inom färdiga och tydliga avgränsade kompetenser. Pedagogisk takt beskriver hur relationer mellan lärare och elev har en improvisationsmässig och etisk karaktär. Den etiska aspekten kan beskrivas handla om vad som är ett mer eller mindre passande agerande gällande lärares interaktion med elever. I det dagliga undervisningsarbetet kan mer eller mindre passande agerande inte enkelt urskiljas i mötet med elever. Detta visar på de etiska aspekternas djupa karaktär. Utan denna osäkerhet, gällande etiska aspekter kring lärares agerande, skulle undervisningen reduceras till en uppsättning tekniker eller regler. Pedagogisk takt kan därför öppna upp för nyanser inom den teoretiska terräng som fokuserar de relationella, unika och situationsspecifika aspekterna av undervisning.

5 Metod

I det här kapitlet redogörs för studiens forskningsdesign och datainsamlingsmetod, vilka valts med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor. Metodkapitlet kan därför bidra till uppnående av studiens syfte samt att besvara frågeställningarna. I kapitlet redogörs metodurval gällande informanter och urval gällande datainsamling beskrivs. Genomförande av datainsamling samt redogörelse för vald analysmetod skrivs fram. Avslutningsvis redogörs studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

5.1 Datainsamlingsmetod

Då delar av studiens syfte och studiens första forskningsfråga bäst besvaras med kvalitativa data, valdes kvalitativ ansats för datainsamling. Resterande delar av syftet samt studiens andra forskningsfråga avses att uppnås och besvaras med hjälp av en analys som tar avstamp i studiens teoretiska utgångspunkt (se kapitel 4). Till datainsamlingsmetod valdes semistrukturerade intervjuer för möjlighet till fördjupad förståelse för informanternas svar med utgångspunkt i intervjuformens följdfrågor. Bryman (2008) och Denscombe (2017) skriver att följdfrågor kan hjälpa till med fördjupad förståelse för en studies frågeställningar.

Då den här studien avser att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning från den egna skoltiden passar en allmänfenomenologisk ansats i den inledande innehållsanalysen. Detta då det är informanternas beskrivning av upplevelsen som avses undersökas.

5.2 Urval

Då ett inifrånperspektiv på inkludering efterfrågades var möjlig urvalsgrupp initialt elever med pågående studier i grundskolan. Det fanns även en önskan om informanter med tidsmässig distans och förmåga att ha ett nyanserat perspektiv på den egna skoltiden. Lärarstudenter kan antas ha aktivt perspektiv på den egna skolgången, då de för närvarande studerar skola och undervisning i utbildningen. Dessutom förväntas lärarstudenter göra ett perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv under sin utbildning (Rytzler & Magnússon, 2020). Både det antagna aktiva perspektivet på lärarstudenters egen skoltid och perspektivskiftet från elev- till lärarperspektiv kan antas bidra till reflektioner, kunskaper och insikter av intresse för den här studiens resultat. Av dessa anledningar föll valet på lärarstudenter som informanter till den här studien.

Ytterligare urval för studien var antal informanter. Urval av informanter bestämdes till åtta, vilket dels utgick från studiens kvalitativa ansats, dels utifrån att mättnad uppnåddes i

empirin. Mättnad anses uppnått då ytterligare datainsamling inte tillför ny kunskap (Bryman, 2008).

Till urvalsmetod gällande vilka informanter som skulle tillfrågas valdes snöbollsurval. Enligt Bryman (2008) är snöbollsurval en metod där en person med erfarenheter, som är angelägna för studien, intervjuas. Informanten ger sedan förslag på andra personer som är lämpliga för medverkan i studien (Bryman, 2008). Kontakt togs med en person som studerar på lärarprogrammet vid ett universitet i Mellansverige. Studiens missivbrev (se bilaga A) skickades ut till lärarstudenten via mejl som, efter genomläsning av missivbrevet, tackade ja till att medverka i studien som informant via intervju. Efter intervjutillfället gav informanten kontaktuppgifter till ytterligare lärarstudenter vid olika högskolor och universitet i Sverige. Även här togs en inledande kontakt med dessa personer genom att missivbrev skickades ut via mejl. Förfarandet upprepades till dess att åtta intervjuer genomförts. Intervjuerna genomfördes under november och december månad 2022.

5.3 Genomförande av datainsamling

Det är av vikt att informanten känner sig bekväm under intervjun samt att intervjun kan ske ostört (Denscombe, 2017). För skapande av en bekväm och ostörd miljö gavs informanterna möjlighet att välja tid och plats för intervjuens genomförande. Detta ledde till att två intervjuer genomfördes via fysiskt möte, en intervju på dagtid och en intervju på kvällstid, samt att sex intervjuer genomfördes digitalt, via videomöte, på dagtid.

Informanterna tillfrågades gällande inspelning av intervjun, vilket samtliga gav tillåtelse till. Vid intervjutillfället spelades samtalen in både via röstinspelning via telefon, samt via dikterings- och automatiskt transkriberingsverktyg på dator. Röstinspelning på telefonen gjordes för att möjliggöra redigering av transkribering i de delar den automatiska transkriberingen inte överensstämde med det som sagts vid intervjutillfället. För säkerställande av god ljudkvalitet gjordes en testinspelning av telefonens röstinspelning innan intervjuerna påbörjades. Även dikterings- och det automatiska transkriberingsverktyget testades, innan intervjuerna påbörjades, för att säkerställa tillfredsställande funktion. Telefon för ljudupptagning och dator för diktering och automatisk transkribering placerades mellan intervjuperson och informant vid de fysiska intervjutillfällena. Detta gjordes för att tillse att ljudupptagningarna höll god kvalitet. I de fall intervjun skedde via lärplattformens videomöte placerades telefonen med ljudinspelning och datorn med dikterings- och automatisk transkriberingsfunktion nära den digitala mötesdatorn. Även detta gjordes för säkerställande att ljudupptagning, även vid detta förfarande, skulle hålla god kvalitet.

Insamling av data genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Metoden valdes för att intervjupersonerna skulle ges möjlighet till fritt berättande utan för stor styrning av intervjufrågorna. Till intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga B), vilken innehöll olika teman och frågor som skulle beröras under intervjun. Bryman (2008) och Denscombe (2017) skriver att intervjuguide säkerställer att väsentliga teman tas upp under intervjun. Intervjufrågorna i intervjuguiden kan ställas i valfri ordning beroende på hur intervjun utvecklas (Bryman, 2008; Denscombe, 2017).

Uppstartsfrågor kan vara behjälpliga i skapandet av en gynnsam intervjusituation, då de kan bidra till att informanten kan slappna av (Denscombe, 2017). Därför inleddes intervjuerna med uppstartsfrågor. Utifrån uppstartsfrågorna framkom följande svar. Lärarstudenterna som var med i studien var mellan 23 och 32 år gamla. Tre informanter studerade Förskolläraryrket; tre informanter studerade Grundläraryrket, förskoleklass och grundskola 1–3; och två informanter studerade Grundläraryrket grundskola 4–6. Tre informanter studerade första terminen av totalt sju terminer (förskolläraryrket). En informant studerade andra terminen, en informant studerade tredje terminen och två informanter studerade sjätte terminen av totalt åtta terminer (grundläraryrket). På frågan gällande informantens val att studera till lärare svarade tre informanter att de ville göra skillnad för andra människor, tre informanter svarade att de önskade ett jobb som kändes meningsfullt och två informanter svarade att de ville arbeta med människor.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av öppna frågeställningar kring informanternas upplevelse av inkludering, ur ett elevperspektiv, från egen skoltid. Vid intervjutillfällena lyftes begrepp såsom inkludering, gemenskap och känsla av tillhörighet, samt exkludering för att informanterna skulle ges möjlighet att fritt beskriva betydelsen av inkludering och en känsla av tillhörighet från skoltiden. Ytterligare begrepp som lyftes vid intervjutillfällena var pedagogrollens betydelse för känslan av inkludering samt känslan av, att som elev, vara en del av en gemenskap. Detta gjordes för att informanterna även här skulle ges möjlighet till beskrivning av upplevelsen gällande lärarens betydelse i arbetet med inkludering och inkluderande undervisning. Informanternas beskrivningar gällande upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap är baserade på egen grundskoletid. Under intervjun ställdes även följdfrågor. Detta gjordes då följdfrågor kan bidra till erhållande av fördjupad kunskap gällande informantens upplevda situation (Bryman, 2008; Denscombe, 2017). De följdfrågor som ställdes under intervjutillfällena var bland andra: ”Du pratar om ett starkt ledarskap och att vara tydlig. Utveckla dessa tankar”; ”Vad skulle du säga att dessa lärare gjorde för att du skulle känna att det var tryggt, att du kände dig välkommen?”; ”Du beskriver att lärarnas syn

på eleven är viktig. Utveckla dina tankar gällande detta”; ”Du beskriver att klimatet i klassen var positivt, hur skulle du beskriva att lärarna arbetade för att skapa detta klimat?”. Vartefter intervjuer var genomförda påbörjades bearbetningsarbetet av intervjumaterialet. Bearbetning och utskrift skedde i tre steg. (1) Automatisk transkriberingsfunktion användes för utskrift av dikteringsfunktionens ljudfil till text. (2) Genomläsning av transkription samtidigt med genomlyssning av ljudfil på telefonen för redigering av transkriptionen. Detta gjordes för uppnående av överensstämmelse med det sagda och det skrivna. Fokus i transkriberingen har varit innehåll. Upprepningar av det sagda har redigerats bort. För skapande av genusneutral empiri har lärarnamn i empirimaterialet ersatts med en versal. (3) Utskrift av empiri till pappersdokument gjordes för underlättande av analysarbetet.

5.4 Analysmetod

För att uppfylla studiens syfte och besvara frågeställningarna genomfördes analyser i två steg. Inledningsvis genomfördes en kvalitativ innehållsanalys med utgångspunkt i en allmänfenomenologisk analysmetod. Efter detta genomfördes en metaanalys, med utgångspunkt i den för studien valda teorin om pedagogisk takt (van Manen, 2015).

Data analyserades inledningsvis utifrån kvalitativ innehållsanalys med utgångspunkt i en allmänfenomenologisk analysmetod som kan användas för att systematiskt och objektivt beskriva det empiriska materialet. Innehållsanalysen, vilken genomfördes i enlighet med beskrivning av Elo och Kyngäs (2008), består av tre faser och kan användas för att strukturera upp det empiriska materialet. (1) Förberedelsefasen innebär flertalet genomläsningar av utskrifterna. (2) Organiseringsfasen består av skapandet av kategorier utifrån mönster. (3) Rapporteringsfasen består av generella beskrivningar av kategorierna. I den här studien följdes denna analysmetods tre faser. Under genomläsningen fördes noteringar direkt i dokumenten. I organiseringsfasen skapades kategorier. Dessa kategorier skapades med utgångspunkt i en allmändidaktisk förståelse. Till studiens kategorier valdes följande: 1) didaktisk struktur; 2) struktur/ordning; 3) ledarskap; 4) bemötande; 5) elevsyn/tro på eleven; 6) trygghet/klassrumsklimat (se kapitel 6). Generella beskrivningar av studiens sex kategorier skrevs fram. Som exempel kan den generella beskrivningen gällande kategorin didaktisk struktur beskrivas ”inkludering kan upplevas när lärare arbetar med varierade genomgångar, samt tillåter kunskapsredovisningar på varierat sätt, det vill säga arbetar med pedagogisk differentiering”. Samtliga sex kategorier och generella beskrivningar framskrivs i tabell 1 (se kapitel 6). I skapandet av kategorier tydliggjordes att beskrivningar kan anses passa in i fler kategorier. Exempelvis kan citatet ”läraren stod i dörren och hälsade på alla elever och såg

alla elever” passa in i kategorin ledarskap (se avsnitt 6.3) utifrån att läraren beskrivs arbeta med sitt ledarskap för att möta alla elever. Citatet kan även passa in i kategorin elevsyn/tro på eleven (se avsnitt 6.5) utifrån att ”... såg alla elever...” beskrevs handla om att synliggöra alla elever. Detta exemplifierar viss överlappning mellan kategorierna. För underlättande av läsningen gällande innehållsanalysens kategorier samt för tydliggörande av överlapp har internreferenser använts i resultatkapitlet (se kapitel 6).

I det efterföljande analyskapitlet (se kapitel 7) eftersträvades utveckling av resultatkapitlets innehållsanalys med hjälp av den här studiens allmändidaktiska ramverk. Detta gjordes för att studera studiens sex kategorier inifrån. van Manens taktbegrepp användes som modell för att genomlysna resultatet. Pedagogisk takt som är förankrad i fenomenologi fokuserar (1) omedelbart handlande; (2) intuition i stunden; (2) lyhördhet för eleven; (3) inlyssnande av situationen; och pedagogisk takt som (5) lärares unika takt (van Manen, 2015; 2016). Vid framskrivandet av de analytiska kategorierna framkom att de är besläktade med varandra och i vissa delar nästintill överlappande. Det finns även stark koppling till tid och rum i några av kategorierna exempelvis "stunden" (se avsnitt 4.2.1 och avsnitt 4.2.2) och "situationen" (se avsnitt 4.2.4), vilka är viktiga aspekter för organisering av undervisning. Detta då tid och rum socialiserar in elever in i undervisning och lärande (von Oettingen, 2018). För eftersträvan av tydlighet i analysavsnitten (se kapitel 7) synliggörs överlappningar mellan analytiska kategorier med hjälp av internreferenser. För tydliggörande hur studiens sex kategorier hör ihop med studiens fem analytiska kategorier har internreferenser använts även för detta (se kapitel 7).

Användandet av van Manens (2015) begreppsapparat för genomlysning av resultatet har för egen del genererat ett yrkesspråk för beskrivning av det *hur* som synliggjordes i innehållsanalysen (se avsnitt 6.7). Det handlar om generering av begrepp för beskrivning av nyanser inom lärares kunskaper som inte ryms inom färdiga och tydligt avgränsade kompetenser. Dessa genererade kunskaper har varit värdefulla då det enligt Ljungblad (2016) generellt saknas ett yrkesspråk hos pedagoger för att beskriva dessa mellanmänniska, situationsspecifika och tillfälliga handlingar.

5.5 Tillförlitlighet

Tillförlitligheten gällande en kvalitativ studie ska diskuteras med utgångspunkt i trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet samt en möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2008).

Studiens trovärdighet har efterströvats genom en tydlig framskrivning av studiens alla moment för att läsaren med lätthet ska kunna följa och förstå vilka överväganden som gjorts

och varför. I studien har övervägande bland annat gjorts gällande val av informanter. Utgångspunkt för studien var ett inifrånperspektiv där elevers upplevelse av inkludering avsågs att undersökas. För perspektiv på elevers upplevelser valdes lärarstudenter till informanter och det som undersökts är lärarstudenters upplevelse av inkludering från den egna skoltiden. Valet av lärarstudenter som informanter utgick från det faktum att lärarstudenter dels kan antas ha ett aktivt perspektiv på sin egen skolgång, då de för närvarande studerar skola och undervisning i sin utbildning, dels för att lärarstudenter under sin utbildning förväntas göra ett perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv (Rytzler & Magnússon, 2020). Då denna möjliga urvalsgrupp sammanföll med önskemål om perspektiv på skolgången, samt att det förväntade perspektivskiftet kan tänkas bidra med intressanta reflektioner, kunskaper och insikter gällande upplevelsen av inkludering från egna skoltiden föll valet på lärarstudenter som urvalsgrupp.

Överförbarhet är en fråga om kritiskt förhållningssätt till en studies urval och design (Bryman, 2008). Studiens informanter valdes ut genom snöbollsurval och datainsamlingen genomfördes med utgångspunkt i semistrukturerade intervjuer. Antalet informanter stannade vid åtta lärarstudenter då mättnad uppnåddes i empirin. För att skapa goda förutsättningar för genomförande av intervju gavs informanterna möjlighet att välja tid och plats för intervjuens genomförande, samt om intervjun skulle ske via fysiskt möte eller via digital plattform. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide för möjliggörande av fritt berättande från informanterna, samt säkerställande att väsentliga teman togs upp. Frågeställningar från intervjuguiden var exempelvis ”Beskriv situationer i din skolgång där du upplevde att du var inkluderad (kände tillhörighet)”. Tydlighet eftersträvades gällande frågeställningarnas formulering för undvikande av missförstånd.

Studiens pålitlighet säkerställs genom redogörelse av hela forskningsprocessens olika steg. Till teoretiskt ramverk för den här studien valdes van Manens pedagogiska fenomenologi och taktbegreppet. Studiens empiriinsamling har skett med hjälp av semistrukturerade intervjuer och analysarbetet har genomförts i två steg. Första steget innebar en allmänfenomenologisk innehållsanalys, där empirin kategoriserades och kategorierna gavs generella beskrivningar. I andra steget användes van Manens fenomenologi och takt som modell för att genomlys resultatet. I forskningsprocessen har noggrannhet vid val av mätmetoder eftersträvats så att de svar som framkommit i studien speglar intervjuernas innehåll. Studiens resultat överensstämmer i olika avseenden med tidigare forskning, vilket styrker att den speglar den praktik och det problemområde som är föremål för studien.

För att uppnå tillförlitlighet gällande en möjlighet att styrka och konfirmera har arbetet med slutsatserna från undersökningen gjorts utan medveten påverkan av personliga värderingar.

5.6 Etiska överväganden

I all forskning där människor är inblandade måste etisk hänsyn tas. Forskningsetisk hänsyn behöver tas i följande etiska principer: informerat samtycke, konfidentialitet, nyttjandekravet (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2014; Vetenskapsrådet, 2002; Vetenskapsrådet, 2017), konsekvenser samt forskarens roll (Kvale & Brinkmann, 2014). Dessutom behöver hänsyn tas till den europeiska dataskyddsförordningens bestämmelser (General Data Protection Regulation, GDPR) gällande arbete med personuppgifter i forskningssammanhang (Södertörns högskola, 2019). I studien, som utgick från intervjuer, togs hänsyn till informerat samtycke genom att deltagarna informerades om syftet med undersökningen, samt att medverkan i studien när som helst kunde avslutas. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att insamlad data avidentifierades så att utläsning av vilka personer som medverkat i studien omöjliggjordes. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) innebär den etiska principen att forskaren är skyldig att överväga möjliga konsekvenser både för undersökningsspersonen och den grupp undersökningsspersonen representerar. Forskarens roll handlar för forskaren om att göra val utifrån integritet där kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet är avgörande faktorer (Kvale & Brinkmann, 2014). Gällande principen konsekvenser har val av intervjufrågor noga övervägts, samt en eftersträvan i alla delar av arbetsprocessen gjorts, för att säkerställa att studien inte haft negativ inverkan varken för informanter eller för lärare som yrkesgrupp. Gällande forskarens roll eftersträvades en hög vetenskaplig kvalitet på studien genom att eftersöka korrekthet och representativitet i resultatet, samt transparens genom hela arbetsprocessen. När viss överlappning mellan studiens sex kategoriernas synliggjordes användes internreferenser för att nå transparens gällande detta. Hänsyn till den europeiska dataskyddsförordningens uppfylldes då de personuppgifter som behandlades för genomförande av studiens intervjuer, var namn och mejladresser, vilka sparades på universitetets mejlserver. Efter intervjuernas genomförande raderades personuppgifterna. På detta sätt togs tillräcklig hänsyn till GDPR:s bestämmelser gällande personuppgifter (Södertörns högskola, 2019).

6 Resultat

I resultatkapitlet framskrivs informanternas beskrivna upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap med utgångspunkt i den egna skoltiden. Citaten i avsnitten nedan är hämtade från den här studiens empiri. Dessa är utvalda som särskilt belysande för empirin och getts särskilt tolkningsutrymme utöver de generella framskrivningarna av resultatkategorierna. Utgångspunkt för denna redogörelse är studiens sex kategorier: 1) didaktisk struktur; 2) struktur/ordning; 3) ledarskap; 4) bemötande; 5) elevsyn/tro på eleven, 6) trygghet/klassrumsklimat. Dessa redogörs i tabell 1 samt under respektive kategoris underrubrik. Vid skapandet av kategorier tydliggjordes att beskrivningar kan anses passa i flera kategorier. För underlättande av läsningen gällande innehållsanalysens kategorier samt för tydliggörande av överlappningar har internreferenser använts i resultatkapitlets avsnitt nedan.

Tabell 1. Kategorier och generella beskrivningar

Studiens sex (6) kategorier	Generella beskrivningar av kategorierna
Didaktisk struktur	Inkludering kan upplevas när genomgångar varierar utifrån lärstilar, samt när kunskapsredovisning sker på varierat sätt, det vill säga pedagogisk differentiering.
Struktur/ordning	Inkludering kan upplevas när undervisningen innehåller tydlighet och förutsägbarhet. Det kan bland annat betyda bestämda platser i klassrummet eller tydliga ramar gällande ordning.
Ledarskap	Inkludering kan upplevas när ledarskapet är tydligt, synligt och professionellt. Det kan betyda att lärande möjliggörs med hjälp av relationsskapande arbete.
Bemötande	Inkludering kan upplevas när elever bemöts med respekt och värme, blir lyssnade på och blir sedda. Det kan betyda att elevers frågor blir lyssnade på och respekterade.
Elevsyn/tro på eleven	Inkludering kan upplevas när det förmedlas en tro på eleverna och förmedlas en tro på att eleverna kan lyckas. Det kan även handla om omsorg och om att alla elever synliggörs.
Trygghet/klassrumsklimat	Inkludering kan upplevas när klassrumsklimatet är accepterande. Det kan handla om att alla elevers frågor tas på allvar och att alla elever får komma till tals.

Tabell 1. I innehållsanalysens rapporteringsfas skapades generella beskrivningar av kategorierna, vilka redogörs här.

6.1. Didaktisk struktur

Enligt informanternas beskrivning kan elever uppleva inkludering när lärare arbetar med varierade genomgångar utifrån lärstilar, samt tillåter kunskapsredovisningar på varierat sätt, det vill säga arbetar med pedagogisk differentiering. Didaktisk struktur kan innebära att läraren fördelar ordet så att alla elever får komma till tals, eller att läraren är öppen för olika sätt att redovisa kunskap. Det kan dessutom handla om att läraren ger varierade förklaringar.

Didaktisk struktur kan även handla om lärarens professionalitet gällande ämneskunskaper och förmåga att variera undervisningen och kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin didaktisk struktur:

Men, jag tror att på Ns lektioner kunde de som kanske hade svårare för sig, räcka upp handen. Och så fick de en gedigen förklaring. Och på mattelektionerna vet jag att N var duktig att förklara på olika sätt. N förklarade och frågade sedan "förstod ni?" och folk liksom "nej" och då sa N "men om jag förklarar det så här, förstår ni nu?" "Ja..?!" N lade fram det på flera olika sätt för att möta alla elevers sätt att lära. (Intervju 6)

I citatet ovan framkommer att elever som upplevde svårigheter med matematiken fick utförliga och varierade förklaringar av läraren. En tolkning kan vara att läraren har förmåga att lyssna in elevers olika behov av varierade genomgångar utifrån lärstilar, samt att läraren besitter ämnesdidaktisk kunskap som hjälper denne att möta olika inlärningsstilar. Det beskrivs även i citatet att läraren, efter genomgången, frågade eleverna om de förstod och vid nekande svar, förklarade läraren på flertalet olika sätt, till dess alla elever förstod genomgången moment. Detta kan ses som att läraren genom ett inlyssnande arbetssätt, med utgångspunkt i ett elevnära perspektiv, tillser att alla elever kan följa med i undervisningen med utgångspunkt i elevens kunskapsnivå, vilket kan bidra till att elever känner sig pedagogiskt inkluderade.

Följande citat är hämtat från intervju nummer sju och är placerat i kategorin didaktisk struktur. "Vi kunde fråga många gånger ... läraren förklarade igen, på olika sätt". Citatet kan tolkas som att eleverna kunde fråga flertalet gånger och att läraren, med hjälp av varierade förklaringar och genomgångar, fick eleverna att förstå. Detta kan ses som att läraren arbetade med utgångspunkt i en pedagogiskt differentierad undervisning där elever erbjuds varierade genomgångar utifrån lärstilar, vilket kan möjliggöra att eleverna utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Didaktisk struktur kan därför anses bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin didaktisk struktur:

För jag tänker att om vi elever får visa våra kunskaper på det sätt vi vill är det större chans att fler då kan visa sina tankar och kunskaper. Vilket också leder till att ... Det gör ju att fler elever får lyckas... (Intervju 2)

I ovanstående citat beskrivs att fler elever kan visa kunskaper om valfritt redovisnings sätt tillåts. Detta kan ses som att elever i högre utsträckning kan lyckas med studierna om kunskapsredovisning kan ske med utgångspunkt i varierade redovisningsformer. Det kan även tolkas som att läraren i exemplet, med utgångspunkt i ämnesdidaktisk kunskap, arbetar med pedagogiskt differentierad undervisning, vilket är en didaktisk struktur som erbjuder olika redovisningsformer för eleverna. Arbetet med utgångspunkt i alla elevers olika lärstilar och med varierade redovisnings sätt kan medföra att fler elever kan visa kunskaper, vilket kan leda till att fler elever lyckas med studierna. Pedagogiskt differentierad undervisning och didaktisk struktur kan bidra till att elever känner sig pedagogiskt inkluderade.

6.2 Struktur/ordning

Informanterna beskriver att elever kan uppleva inkludering när tydlighet och förutsägbarhet skapas i undervisningen. Det kan bland annat betyda bestämda platser i klassrummet och tydliga ramar gällande ordning. Struktur och ordning kan även innebära tydliga ramar för hur eleverna ska bete sig och dessutom betyda att det finns förutsägbarhet, tydliga ordningsregler och konsekvenser. Det kan även handla om tydlig struktur gällande läxor. Detta kan medföra att arbetet med återkommande rutiner hjälper eleverna att ge dem förståelse för skoldagens innehåll. Vidare beskrivs att struktur och ordning kan innebära att elever har bestämda platser i klassrummet. Även denna rutin kan underlätta för eleverna när de vet vad som förväntas av dem. Struktur och ordning kan därför bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin struktur och ordning.

I fyran hade vi två olika lärare och B var en sån som bara gick in och visade hur lektionerna skulle vara, men ändå var ganska mjuk. Och vi hade en otrolig respekt men man var ju också trygg med B minns jag. Man visste att det som sägs gäller, för B var konsekvent i det B sa. Men man visste också att gick man till den andra lektionen så var det lite mer, där kunde det flyga papper, men hos B skulle det inte ske. Det tror jag mycket beror på lärarna ... hur lärarna väljer att sätta reglerna och följa dem. Och det blev också tydligt när det blev ett annat klimat beroende på vilken lärare vi hade. (Intervju 8)

I citatet ovan går att läsa att lärarna arbetade med ramar gällande ordning i klassrummet på olika sätt. Det som vidare framkommer i citatet är att ordning på lektioner är beroende av hur lärare sätter regler och sedan följer dem. En tolkning är att undervisning är beroende av struktur och ordning, vilken kan skapas genom regler. Det kan innebära tydliga ordningsregler och konsekvenser ifall ordningsregler inte följs. Genom att sätta upp regler för interaktionen i klassrummet kan förutsättningar för en lärandegemenskap skapas för klassen. Uttalandet i

citatet gällande att läraren var konsekvent och att eleverna hade respekt kan även tolkas vara beskrivning av lärares ledarskap vilket medför att citatet även kan passa in i kategorin ledarskap (se avsnitt 6.3). Detta exemplifierar att struktur, ordning och ledarskap kan bidra till att eleverna upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat är hämtat från intervju nummer fyra och har placerats i kategorin struktur och ordning. ”Läraren hade en tydlig morgonrutin där läraren stod i dörren och tog emot alla elever och hälsade god morgon”. I citatet finns beskrivet att läraren arbetade med en tydlig morgonrutin. Detta bemötande kan ha skapat en struktur och tydlighet för eleverna, vilket i sig kunde underlätta skapandet av en lugn start på skoldagen. Det framkommer även att läraren hälsade god morgon på alla elever vid dörren. Att stå vid dörren och hälsa på alla elever kan vara ett sätt att synliggöra alla elever, vilket är viktigt för elevens självaktning. Synliggörande av alla elever kan även passa in i kategorin elevsyn/tro på eleven (se avsnitt 6.5). Detta exemplifierar hur struktur och ordning samt elevsyn och tro på eleven kan bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat är placerat i kategorin struktur/ordning:

Vi fick bestämda platser i klassrummet. Läraren placerade ut oss på bestämda platser som vi sedan bytte varannan vecka, ibland satt vi fyra och fyra och ibland två och två ... det kunde variera. Läraren bestämde även vem eller vilka vi skulle sitta med. (Intervju 5)

I citatet ovan beskrivs att läraren bestämde var i klassrummet och tillsammans med vem eller vilka eleverna skulle sitta, vilket kan tolkas som att läraren arbetade med tydliga ramar gällande ordning i klassrummet för skapande av struktur och tydlighet. Lärarens arbete med förutbestämd klassrumsplacering kan även ses som ett arbete gällande förutsägbarhet. Bestämd klassrumsplacering skulle även kunna handla om ett trygghetsarbete för skapande av ett accepterande klassrumsklimat. Om klassrumplaceringen även tolkas handla om ett arbete för ett accepterande klassrumsklimat skulle citatet även passa in i kategorin trygghet/klassrumsklimat (se avsnitt 6.6). Detta är exempel på hur struktur och ordning samt även trygghet och klassrumsklimat kan bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

6.3 Ledarskap

Enligt informanternas beskrivning kan elever uppleva inkludering när ledarskapet är tydligt, synligt och professionellt. Ledarskap kan betyda att lärarna arbetar för att skapa och stärka

relationen till eleven för att möjliggöra lärande i klassrummet. Ledarskap kan även handla om att få med sig alla elever i klassrummet, samt att lärare är professionella i sitt ledarskap, det vill säga, inte har en kompisrelation med eleverna. Dessutom kan ledarskap innebära förmågan att sätta gränser, men att det sker på ett sådant sätt att eleverna inte känner rädsla för läraren. Enligt informanterna kan ledarskap slutligen handla om förmedlande av engagemang för sitt arbete. Ett auktoritativt ledarskap kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap. En auktoritativ ledarstil kan kort beskrivas som gränssättande där eleven ges frihet att testa sina gränser (von Oettingen, 2018) medan en auktoritär ledarstil kort kan beskrivas som gränssättande där eleven förutsätts lyda och underordna sig (Persson & Persson, 2012).

Följande citat har placerats i kategorin ledarskap:

På mellanstadiet var det ju mer att man pratar en i taget. Man kanske gick varvet runt och alla fick säga ... att man arbetar mer medvetet för att få med alla i gruppen, att alla skulle få säga. Man skulle inte avbryta. Man skulle låta alla prata i gruppen och alla skulle få säga vad de tycker. (Intervju 2)

I ovanstående citat framskrivs ett lärararbete där elever ges möjlighet till muntligt deltagande i undervisningen. Det kan tolkas som att läraren med hjälp av sitt ledarskap styrde upp undervisningsmomentet för att möjliggöra alla elevers talutrymme. Detta då ledarskap kan handla om att få med sig alla elever, samt även att sätta gränser gällande undervisningen. Ytterligare tolkning av citatet är att, för alla elevers möjlighet att uttrycka sig, behövs trygghet i elevgruppen och för att skapa trygghet i gruppen behövs respektfullt och varmt bemötande. Utifrån denna tolkning skulle citatet även kunna sorteras in i kategorierna trygghet/klassrumsklimat (se avsnitt 6.6) och bemötande (se avsnitt 6.5). Detta exemplifierar hur ledarskap, trygghet, klassrumsklimat och bemötande kan bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin ledarskap:

Och om det var någon som hade svårt att sitta still så hade läraren koll på vad som hände. Läraren kunde gå lite närmare de här personerna och jag minns att A var väldigt mjuk och pratade mycket med kroppen och mycket kroppsspråk och ögonkontakt och så där. (Intervju 8)

I citatet ovan beskrivs att läraren "hade koll på" vad som hände i klassrummet. Detta kan tolkas som att läraren, med hjälp av ett inlyssnande förhållningssätt, kunde läsa av vad som

hände i klassrummet i stunden och kunde förutse vad som skulle kunna hända i klassrummet i ett nära framtida ögonblick. Vidare framkommer att läraren fysiskt kunde närma sig de elever som hade svårt att sitta still, vilket kan tolkas handla om att läraren, genom att röra sig runt i det visuella rummet, kunde påverka det som sker i rummet och på så sätt skapa studiero i klassrummet. Det går även att utläsa i citatet att läraren var mjuk, använde kroppsspråk och tog ögonkontakt. Detta sätt att arbeta med ledarskapet, kan bidra till att eleverna kände sig sedda och respekterade för sin person. Utifrån denna tolkning gällande att eleverna kände sig respekterade skulle citatet även passa in i kategorin bemötande (se avsnitt 6.4). Ledarskap och bemötande kan därför bidra till en känsla av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

6.4 Bemötande

Informanterna beskriver att elever kan uppleva inkludering när lärare möter dem med respekt och värme, lyssnar på dem och ser alla elever. Bemötande kan även innebära att visa omsorg om och bekräfta eleverna samt visa en önskan om att eleverna ska lyckas. Dessutom kan bemötande handla om det sätt lärare pratar med eleverna, vilket kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin bemötande:

Jag kommer tillbaka till det där att S var positiv. S utstrålade positivitet ... Det var lärarens bemötande ... Det är klart, S var inte kompis med oss. Lärare behöver hålla ordning och reda. När elever pratar behöver lärare kunna säga ifrån. Men S lyssnade på oss. S bemötte oss på ett sätt så att vi kände att S trodde på oss och ville att vi skulle lyckas. (Intervju 6)

I ovanstående citat framkommer att läraren utstrålade positivitet och att lärarens bemötande fick eleverna att känna sig lyssnade på. Detta kan tolkas som att läraren arbetade med ett bemötande utifrån värme, för skapandet av goda relationer med eleverna, så att eleverna kände sig sedda. Läraren kan, med hjälp av bemötande, ha tagit ansvar för att skapa och stärka relationen till eleverna. Detta kan ha fått till följd att eleverna, som det beskrivs i citatet, kände att läraren ville att eleverna skulle lyckas. Vidare beskrivs att läraren inte var kompis med eleverna och ”kunde säga ifrån”. Detta kan tolkas som att läraren, genom bemötandet, skapade en professionell relation med eleverna, vilket ledde till ett fokus på skolarbetet i klassrummet. Dessa beskrivningar exemplifierar hur bemötande kan bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin bemötande:

I majoriteten av händelser så mötte D det med en lugn ton. D var även inlyssnande till vad jag som elev hade att säga. Det kändes som att D försökte förstå oss elever och det vi hade att säga. (Intervju 3)

I citatet ovan beskrivs att eleverna bemöttes med en lugn ton samt att läraren försökte förstå både eleven som individ och eleverna som grupp. Det framkommer även att läraren var inlyssnande till vad eleven hade att säga. En tolkning av citatet är att läraren bemötte eleverna med respekt och värme vilket ledde till elevernas upplevelse av att vara sedda. Ytterligare tolkning kan vara att läraren arbetade med ett inlyssnande förhållningssätt, vilket medförde att elevernas frågor och tankar blev lyssnade på och respekterade. Dessa beskrivningar exemplifierar hur bemötande kan bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin bemötande:

Jag tror framför allt att dessa lärare, om det är någon som frågar igen för att de inte förstår, så blir inte läraren irriterad och säger ”Men jag förklarade ju precis.” Utan då förklarar de igen på ett annat sätt med glatt humör. De här lärarna tycker att det är intressant när eleverna svarar annorlunda och går in på det spåret och utvecklar det. Utifrån det eleven är intresserad av eller fastnar vid. De har alltid en positiv inställning till att utveckla det eleverna behöver. De förklarar igen på ett annat sätt. (Intervju 2)

I citatet ovan framkommer att läraren mötte eleven utifrån elevens behov i undervisningen och att detta sker med glatt humör. Detta kan tolkas som att lärarens bemötande och inlyssnande förhållningssätt får eleven att känna sig respekterad, sedd och lyssnad på. Vidare kan det tolkas som att eleven upplever att hans frågeställningarna blir lyssnade på och respekterade. Citatet kan även ses som en beskrivning av en situation där läraren med utgångspunkt i didaktisk struktur varierar genomgångarna för att möta olika lärtilar, vilket möjliggör att elever utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Denna tolkning gällande varierade genomgångar medför att citatet även kan passa in i kategorin didaktisk struktur (se avsnitt 6.1). Bemötande och didaktisk struktur kan därför bidra till elevers upplevelse av inkludering, tillhörighet och gemenskap.

6.5 Elevsyn/tro på eleven

Inkludering kan, enligt informanternas beskrivning, upplevas när lärare förmedlar att de tror på eleverna och förmedlar en tro på att eleverna kan lyckas. Elevsyn och tro på eleven kan även handla om lärares omsorg om alla elever och om lärares arbete med att synliggöra alla elever samt att lärare engagerade sig i eleverna och tog emot alla elever. Elevsyn/tro på eleven

kan även innebära att lärare är måna om att alla elever skulle komma till tals. Elevsyn och tro på eleven kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin elevsyn/tro på eleven:

S var väldigt duktig på det här med att man fick framföra sina tankar på det sätt man ville. Jag vet att jag på ett matteprov har suttit och ritat och ibland skrivit med ord för att jag inte visste vilken formel jag skulle använda. S visade tydligt att det viktigaste var att vi visade hur vi skulle göra på ett sätt som fungerade för oss ... S bekräftade att S trodde på oss” (Intervju 6)

I citatet ovan framkommer att läraren trodde på eleverna och att läraren var tydlig med att eleverna fick visa sina kunskaper på ett för dem fungerade sätt. En tolkning kan vara att läraren förmedlade en tro på att eleverna kan lyckas och att elever fick möjlighet att redovisa kunskaper på varierat sätt. Det kan även ses som att läraren visar engagemang och omsorg om eleverna så att de vågar komma till tals. Ytterligare tolkning kan vara att läraren besitter professionalitet gällande ämneskunskaper och förmåga att variera undervisningen. Varierade redovisningsformer kan även passa in i kategorierna didaktisk struktur (se avsnitt 6.1), accepterande klassrumsklimat (se avsnitt 6.6) samt bemötande (se avsnitt 6.4). Dessa beskrivningar exemplifierar att tro på eleven, didaktisk struktur, accepterande klassrumsklimat och ett respektfullt bemötande kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerat i kategorin elevsyn/tro på eleven:

Det var en känsla av att alla i klassrummet fanns ... F var duktig på att prata med alla elever ... jag tror att alla elever i min klass tyckte om F. F trodde på oss och ville att vi skulle lära oss (Intervju 3)

I citatet ovan framkommer att läraren pratade med alla elever och att alla elever upplevde sig tilltalade. Vidare beskrivs att informanten upplevde att läraren trodde på eleverna och ville att de skulle lära sig, vilket kan tolkas som att läraren, genom sitt agerande, visade omsorg om eleverna samt arbetade för att synliggöra alla elever. Det kan även ses som att läraren visade engagemang för sina elever och deras utveckling, både personligt och kunskapsmässigt. Detta sätt att arbeta med elevsyn och tro på eleven kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat är placerat i kategorin elevsyn/tro på eleven:

Det var bra mentorer i min klass på högstadiet. Mina mentorer var väldigt varma personer. Väldigt positiva. De brydde sig om oss, de ville vårt bästa. Inte bara som mentorer utan även i de ämnen som vi hade dem i, för de var ju också ämneslärare och inte bara mentorer. Våra mentorer tyckte om oss och de visade omsorg om oss och de såg alla elever. (Intervju 1)

I uttalandet ovan beskrivs att mentorerna/lärarna på högstadiet var varma personer som brydde sig om eleverna och ville eleverna bästa. Detta kan tolkas som att mentorerna, genom sitt sätt att arbeta med ledarskap och bemötande, skapat en känsla hos eleverna att mentorerna trodde på dem. Denna tolkning gällande ledarskap och bemötande innebär att citatet även passar in i kategorierna ledarskap (se avsnitt 6.3) och bemötande (se avsnitt 6.4). Att mentorerna ”ville elevernas bästa” kan ses som att mentorerna uppmuntrade eleverna till att utvecklas för deltagande i ett framtida samhälle, vilket handlar både om gemenskapen i samhället och elevens förhållande till sig själv och världen. Ytterligare tolkning av citatet gällande att mentorerna var positiva som personer kan vara att mentorerna genom sitt sätt att interagera med eleverna skapade en positiv känsla hos eleverna. Dessutom framkommer att mentorerna, genom att arbeta med respekt för elevernas person och genom att arbeta med omsorg om eleven, fick eleverna att känna att mentorerna tyckte om dem. Detta sätt att arbeta med tro på eleven, ledarskap och bemötande kan bidra till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

6.6 Trygghet/klassrumsklimat

Enligt informanternas beskrivning kan elever uppleva inkludering när klassrumsklimatet är accepterande. Vidare kan trygghet och klassrumsklimat handla om att lärare visar respekt för alla elevers frågor och tillser att alla elever får komma till tals. Beskrivningen gällande respekt kan även passa in i kategorin bemötande (se avsnitt 6.4). Trygghet och klassrumsklimat kan handla om att lärare skapar ett gott inlärningsklimat så att elever vågar redovisa sina kunskaper och interagera med sina klasskamrater i klassrummet. Trygghet kan även, vilket beskrivs i intervju nummer sju, handla om ”... det här öppna, att man vågar som elev...”, vilket kan tolkas som en beskrivning av ett accepterande klassrumsklimat. Det kan även ses som en beskrivning gällande elevsyn/tro på eleven (se avsnitt 6.5). Det här är exempel på att trygghet och klassrumsklimat samt bemötande, elevsyn och tro på eleven kan leda till att elever upplever inkludering, tillhörighet och gemenskap.

Följande citat har placerats i kategorin trygghet/klassrumsklimat:

Läraren E tog till sig alla frågor, du vet det här ”inga dumma frågor”. Det var den stämningen liksom. På Es lektioner var det ett klimat i klassrummet där alla vågade fråga. Det var en varm stämning på lektionerna. E ville att alla skulle lyckas och E bemötte alla elever på ett respektfullt sätt. (Intervju 3)

I ovanstående citat finns beskrivet att läraren lyssnade med respekt på alla frågor som eleverna ställde samt att alla elever i klassrummet vågade fråga. En tolkning av detta kan vara att läraren genom bemötande med respekt för eleven som individ samt genom interaktionen med eleverna i klassrummet skapade trygghet och ett tillitsfullt klassrumsklimat. Denna tolkning gällande bemötande med respekt passar även in i kategorin bemötande (se avsnitt 6.4). I citatet framkommer även att ”Det var den stämningen liksom”. Detta kan tolkas som ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat. Ytterligare uttrycks i uttalandet att stämningen på lektionerna var varm och att läraren ville att alla skulle lyckas, vilket även kan passa in i kategorin elevsyn/tro på eleven (se avsnitt 6.5). Detta kan betyda att läraren med hjälp av sitt ledarskap (se avsnitt 6.3) och bemötande (se avsnitt 6.4) skapade denna positiva känsla i klassrummet. Dessa sätt att arbeta med trygghet och klassrumsklimat, bemötande samt elevsyn och tro på eleven kan bidra till att elever upplever fysisk, social och pedagogisk inkludering.

Följande citat har placerats i kategorin trygghet/klassrumsklimat:

Det öppna och accepterande klimatet gör också mycket för sammanhållningen och gemenskapen och tryggheten i gruppen. För om läraren visar att det är okej att inte förstå. Att det är okej att fråga. Så tänker jag att det smittar av sig på klassen ... på så sätt blir läraren en förebild för vilket klassrumsklimat som får råda. (Intervju 8)

I citat ovan beskriver informanten att accepterande klimat är viktigt för sammanhållningen och gemenskapen i gruppen. En tolkning av citatet är att det accepterande klassrumsklimatet är en förutsättning för att eleverna ska känna trygghet att våga fråga och för skapandet av trygghet behöver läraren arbeta med gruppen. I detta trygghetsarbete kan behövas ett tydligt, synligt och professionellt ledarskap, vilket medför att citatet även kan passa in i kategorin ledarskap (se avsnitt 6.3) Trygghetsarbetet kan behöva ett bemötande med respekt och värme, vilket gör att citatet även kan passa in i kategorin bemötande (se 6.4). Dessa sätt att arbeta med trygghet och klassrumsklimat, ledarskap och bemötande kan bidra till att elever upplever fysisk, social och pedagogisk inkludering.

6.7 Sammanfattning resultat

I innehållsanalysen framkom att informanterna beskriver att elever kan uppleva inkludering, tillhörighet och gemenskap när de får arbeta med varierade genomgångar och varierade redovisningssätt utifrån lärstilar samt när undervisningen präglas av tydlighet och förutsägbarhet. Detta kan ses som en beskrivning av lärares ämnesdidaktiska kompetens gällande undervisning samt organiseringsförmåga för möjliggörande av tillgänglig undervisning.

Vidare framkom att elever kan uppleva inkludering, tillhörighet och gemenskap när ledarskapet är tydligt, synligt och professionellt, när elever bemöts med respekt och värme samt att lärare förmedlar en tro på att alla elever kan lyckas. Slutligen framkom att elever kan uppleva inkludering, tillhörighet och gemenskap när klassrumsklimatet är accepterande och elever upplever att de kan komma till tals.

Det som framkom i innehållsanalysen kan i varierande grad sägas överensstämma med von Oettingens (2018) beskrivning av lärares allmändidaktiska kompetens (se avsnitt 4.1).

I innehållsanalysen framkom även att studiens sex kategorier, det som av von Oettingen (2018) skulle kunna beskrivas som disciplinering, undervisning och vägledning, inte är tillräckligt för informanternas upplevelse av inkludering. Det framkom i innehållsanalysen att upplevelse av inkludering sammanföll med *hur* lärare arbetade med struktur, trygghet, ledarskap och bemötande samt att lärarna visade att de trodde på eleverna.

7 Analys

I följande kapitel redogörs studiens metaanalys med utgångspunkt i studiens teoretiska perspektiv. Metaanalys genomförs för att söka förståelse för inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv samt för besvarande av den andra frågeställningen: Hur kan ovanstående beskrivningar förstås ur ett allmändidaktiskt perspektiv? Metaanalys tolkas med utgångspunkt i van Manens pedagogiska takt, vilken är förankrad i fenomenologi och fokuserar (1) omedelbart handlande; (2) intuition i stunden; (2) lyhördhet för eleven; (3) inlyssnande av situationen; och är varje (5) lärarens unika takt (van Manen, 2015; 2016). Vid framskrivandet av de analytiska kategorierna framkom att de är besläktade med varandra och nästintill överlappande. Exempelvis återfinns beskrivningar gällande *Kairos*-begreppet både i (1) omedelbart handlande (se avsnitt 4.2.1) och i (2) intuition i stunden (se avsnitt 4.2.2). För eftersträvan av tydlighet, i de följande analysavsnitten nedan, synliggörs överlappningar mellan de analytiska kategorierna i analysavsnitten med hjälp av internreferenser. I analysavsnitten nedan har internreferenser även använts för tydliggörande hur studiens sex kategorier hör ihop med studiens fem analytiska kategorier.

7.1 Omedelbart handlande som aspekt av inkluderingsarbetet

Pedagogisk takt utmärker sig bland annat i lärarens förmåga att omedelbart handla i vardagen. Då undervisning rör sig mellan rutiner och tillfälligheter är undervisningen beroende av lärarens agerande som sker i stunden. *Kairos*-begreppet pekar på nödvändighet att agera i nuet, för om situationen tillåts passera, är ögonblicket förbi. När något plötsligt händer i klassrummet behöver lärare agera omedelbart utifrån situation.

I de kategorier som utvecklades i resultatet framkom detta på följande sätt. I intervju nummer två, under kategorin bemötande, beskrevs att lärare tycker att "...det är intressant när eleverna svarar annorlunda och går in på det spåret och utvecklar det." Detta kan betyda att lärare, när något plötsligt händer i undervisningen, agerade med utgångspunkt i det omedelbara *Kairos*-ögonblicket och bemötte elevens svar och utvecklade resonemanget kring det eleven uttryckte. Detta kan ske när lärare, med utgångspunkt i stunden, agerar omedelbart. För om lärare väljer att inte svara an på det som sker i stunden är *Kairos*-ögonblicket över.

Detta kan tolkas betyda att elever i undervisningen behöver mötas av didaktisk struktur (se avsnitt 6.1) för upplevelse av inkludering. För att den didaktiska strukturen ska kunna möta alla elever, behöver undervisningen innehålla varierade genomgångar och tillåta kunskapsredovisning på olika sätt. När planering är gjord och läraren genomför undervisning

i klassrummet, vilket kan beskrivas som rutinmässig situation, och något plötsligt händer i klassrummet, vilket kan beskrivas som en tillfällighet, kan läraren i Kairos-ögonblicket omedelbart agera och möta situationen som uppstår.

7.2 Intuition i stunden som aspekt av inkluderingsarbetet

Utöver omedelbart handlande består pedagogisk takt även av lärares förmåga att intuitivt känna av stunden. För att avgöra vilket agerande som är lämpligt i mötet med en elev eller en grupp elever behöver läraren använda sina sinnen för att förnimma stämningen i nuet. Detta pekar även det i riktning mot Kairos-begreppet (se avsnitt 7.1).

I de kategorier som utvecklades i resultatet framkom intuition i stunden på följande sätt. I intervju nummer åtta, under kategorin ledarskap (se avsnitt 6.3), beskrivs att "...och om någon hade svårt att sitta still hade läraren koll på det som hände. Läraren kunde gå lite närmare...". Detta kan betyda att läraren intuitivt kunde känna in och förutse vad som skulle kunna hända i klassrummet och att läraren därför fysiskt kunde närma sig de elever som hade svårt att sitta still och på så sätt påverka det som hände i klassrummet. Detta agerande beskrivs även handla om lärarens närmande utgick ifrån ett "...lugnt och mjukt bemötande..." vilka kan beskrivas som ett bemötande med utgångspunkt i respekt.

En lärares ledarskap är beroende av förmågan att förnimma stämningen i nuet i mötet med elever och elevgrupper. Dessa stunder, där läraren i sitt ledarskap behöver intuitivt läsa av ögonblicket, är även beroende av struktur och ordning (se avsnitt 6.2) som beskrivs i resultatet. Didaktisk struktur (se avsnitt 6.1), vilken sätter ramar för undervisningen, behövs och kan skapas genom planering och rutiner. Den planerade strukturen möjliggör även struktur i stunden utifrån specifika situationer.

7.3 Lyhördhet för eleven som aspekt av inkluderingsarbetet

Pedagogisk takt består bland annat i lärares förmåga att vara lyhörd för elevens unika person. Taktfullhet kommer till uttryck som visad omsorg och omtänksamhet om eleven. I ett mellanmänskligt möte mellan en elev och en lärare, där eleven möts som ett vem med utgångspunkt i elevens potential, har läraren möjlighet att förstå vem eleven är, men också vem eleven kan bli.

I de kategorier som utvecklades i resultatet framkom detta på följande sätt. I intervju nummer sex, i kategorin elevsyn/tro på eleven (se avsnitt 6.5), finns en beskrivning gällande att "... man fick framföra sina tankar på det sätt man ville... S bekräftade att S trodde på oss". Dessa beskrivningar kan handla om att det i klassrummet skapats ett klassrumsklimat med en

samtalskultur som är accepterande (se avsnitt 6.6). Denna samtalskultur kan ha skapats genom ett bemötande (se avsnitt 6.4) med lyhördhet för elevens unika person. Dessa faktorer kan bidra till att eleverna känner social inkludering.

7.4 Inlyssnande av situationen som aspekt av inkluderingsarbetet

Pedagogisk takt består bland annat av lärares förmåga att vara lyhörda för situationen.

Taktfullhet behövs för att kunna avgöra vad som är bäst för den specifika eleven eller elevgruppen. Denna lyhördhet kännetecknas även av ett ödmjukt handlande i situationen och öppenhet inför andra möjliga tillvägagångssätt. Lärares lyhördhet och erfarenhet kan vara en hjälp för läraren att bedöma sådant som händer i stunden som på förhand inte kunnat förutses.

I de kategorier som utvecklades i resultatet framkom detta på följande sätt. I intervju nummer sex, under kategorin didaktisk struktur (se avsnitt 6.1), framkom att läraren efter en genomgång frågade om eleverna förstod "...och folk liksom "nej" och då sa N "men om jag förklarar så här, förstår ni nu?" "Ja"...?!" "Vi kan också ta det så här"". Det här kan vara en beskrivning av lyhördhet för situationen för att kunna avgöra vad som var bäst för den specifika eleven och för den specifika elevgruppen. Genom att, med hjälp av flera genomgångar på olika sätt, kunde eleverna mötas med utgångspunkt från deras kunskapsnivå. Detta medförde att eleverna fick en förklaring, vilket bidrog till de förstod och kunde följa med i undervisningen och på så sätt uppleva pedagogisk inkludering.

Med utgångspunkt i lyhördhet för undervisningssituationen kan elever mötas med varierade genomgångar och varierat sätt att visa kunskap, det vill säga pedagogisk differentiering (se avsnitt 6.1). Detta sätt att arbeta med differentierad undervisning och didaktisk struktur är av vikt för att elever ska uppleva pedagogisk inkludering. När läraren utifrån sin planering har genomgång av ett moment kan hen genom ett inlyssnande förhållningssätt uppmärksamma om någon elev inte förstår det genomgångna momentet. En öppenhet för att förklara på annat sätt kan möjliggöra för alla elever att följa med i undervisningen.

7.5 Lärares unika takt som aspekt av inkluderingsarbetet

Pedagogisk takt består bland annat i att den är unik för lärares personliga karaktär. I förmågan att reflektera över sitt agerande och undervisning återfinns pedagogisk eftertänksamhet. Genom erhållen erfarenhet utvecklar lärare en personlig pedagogik och ett personligt sätt att förstå och möta elever och klasser. Ju mer eftertänksamhet en lärare utvecklar desto större möjlighet har läraren att hantera varierande situationer.

I de kategorier som utvecklades i resultatet framkom detta på följande sätt. I intervju nummer åtta, under kategorin struktur och ordning (se avsnitt 6.2), framkom att klassrumsklimatet beror på "...hur lärarna väljer att sätta reglerna och följa dem...". Vidare beskrevs gällande klimatet att "...det blev ett annat klimat beroende på vilka lärare vi hade..." Detta uttalande kan vara en beskrivning av att lärare i sin roll kan påverka klimatet i klassrummet, då klimatet i klassrummet blir olika beroende på vilken lärare som bedriver undervisning med klassen. Det framkommer i beskrivningen att lärares undervisning är unik för lärares personliga karaktär.

Undervisning är beroende av ordning (se avsnitt 6.2), vilken kan skapas genom regler, för att elever ska uppleva inkludering, tillhörighet och gemenskap. Genom att sätta upp regler för interaktionen i klassrummet kan förutsättningar för en lärandegemenskap skapas för klassen. Med erfarenhet och reflektion över sitt agerande och undervisning kan läraren utveckla sin förmåga att hantera varierade situationer som kan uppstå i undervisningen.

7.6 Sammanfattning av metaanalys

Det som framkommer i den här studiens analys är att organisatorisk och didaktisk struktur, samt ett accepterande och tryggt klassrumsklimat, är förutsättningar för att möjliggöra en god undervisningsmiljö. Den organisatoriska strukturen sätter ramar för undervisningen, vilket behövs för att skapa förutsättningar för eleverna att ta till sig undervisningen. Den didaktiska strukturen, i form av pedagogiskt differentierad undervisning, är även den en förutsättning för att möjliggöra en god lärmiljö och kan bidra till upplevelsen av pedagogisk inkludering. Till detta behövs ett accepterande och tryggt klassrumsklimat för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, då ingen inlärning kan ske i otrygg miljö. Denna trygga klassrumsmiljö kan också den bidra till upplevelse av pedagogisk och social inkludering. Ett auktoritativt ledarskap, det vill säga ett gränssättande ledarskap där eleven ges frihet att testa sina gränser, med utgångspunkt i ett relationsskapande perspektiv, kan bidra till elevernas upplevelse av inkludering. Dessa resonemang gällande studiens analys kan även relateras till von Oettingens (2018) beskrivning av lärares allmändidaktiska kompetens utifrån begreppen disciplinering, undervisning och vägledning (se avsnitt 4.1).

Ytterligare något som framkom i studiens resultat var att studiens sex kategorier inte är tillräckligt för upplevelse av inkludering. Det som framkommer i resultatet är att upplevelse av inkludering sammanföll med *hur* lärare arbetade med struktur, trygghet, ledarskap och bemötande samt att lärarna visade att de trodde på eleverna.

För att söka förståelse för detta *hur* valdes van Manens taktbegrepp som teoretiskt analysverktyg. När analysen tolkas genom van Manens taktbegrepp synliggörs det mellanmänniska, situationsspecifika och tillfälliga handlingarna som visar att lärare upplevs göra något mer i sitt inkluderingsarbete. I studiens analys tydliggörs att pedagogisk takt, tillsammans med den här studiens kategorier: didaktisk struktur, struktur/ordning, ledarskap, bemötande, elevsyn/tro på eleven samt trygghet/klassrumsklimat är viktiga för elevers upplevelse av inkludering.

8 Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras studiens resultat och metod. Först kommer brister och förtjänster gällande studiens metodansats att diskuteras. Efter detta kommer studiens resultat och analys diskuteras i förhållande till tidigare forskning samt de slutsatser som kan dras utifrån den här studiens resultat. Avslutningsvis kommer redogörelse för studiens relevans samt förslag på fortsatt forskning.

Alla elever ska ha lika tillgång till en inkluderande utbildning, vilken ska främja alla elevers sociala gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet (SFS, 2010:800). Syftet med den här studien var att undersöka lärarstudenters upplevelser av inkludering utifrån den egna skoltiden samt att tolka beskrivningarna av upplevelserna genom ett allmändidaktiskt ramverk. För att kunna besvara frågeställningen 1) Hur beskriver lärarstudenter sina tidigare lärares inkluderingsarbete? gjordes en allmänfenomenologisk innehållsanalys med utgångspunkt i studiens empiri. För att kunna besvara frågeställningen 2) Hur kan dessa beskrivningar förstås ur ett allmändidaktiskt perspektiv? gjordes en metaanalys av studiens resultat med utgångspunkt i studiens teoretiska perspektiv. Vid genomlysning av resultatet användes van Manens pedagogiska takt som modell.

8.1 Metoddiskussion

Då den här studien avsåg att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning från den egna skoltiden kan kvalitativ metod anses vara rätt metodval för studien, då den möjliggör fördjupad förståelse för informanternas beskrivningar.

Informanter i form av lärarstudenter i åldern 23–32 år innebär att de haft en skolgång med utgångspunkt i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet 1994 [LPO94] och/eller Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11]. Detta medför att informanternas skolerfarenhet baseras på annan och/eller delvis annan läroplan än grundskoleelever med pågående skolgång. Detta innebär att beskrivna upplevelser delvis baseras på en äldre läroplan med delvis andra intentioner än nuvarande. Val av lärarstudenter som informanter kan ändå anses relevant för studien. Detta då valet dels utgick från att lärarstudenter kan antas ha aktivt perspektiv på den egna skolgången, då de för närvarande studerar undervisning i utbildningen, dels från att lärarstudenter under sin utbildning förväntas göra ett perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv (Rytzler & Magnússon, 2020). I intervju nummer tre framkommer att ”Jag kan se idag, utifrån min utbildning... jag förstår mina lärares agerande på ett annat sätt idag.”

Detta skulle kunna vara beskrivning av egen skoltid med utgångspunkt i djupare teoretisk och praktisk förståelse tack vare pågående lärarstudier. I intervju nummer fyra reflekterar informanten kring det verksamhetsförlagda utbildningstillfället på lärarutbildningen där handledarens ledarskap beskrivs: ”... det är en typ av ledarskap jag själv vill ha som lärare...” samt i en reflektion gällande egna skoltiden framkommer i intervju fyra även att ”Jag ser nu att min lärare på lågstadiet var alldeles för snäll...” Detta kan tolkas som en tydlig minnesbild från skoltiden tack vare ett aktivt elevperspektiv. Detta exemplifierar att både aktivt perspektiv på egen skoltid och pågående perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv kan anses bidra till reflektioner, kunskaper och insikter av intresse för studiens resultat. Lärarstudenter som informanter kan därför anses ha relevans för studien.

I arbetet med empirin för framskrivande av studiens sex kategorier framkom att kategorierna i vissa avseenden överlappade varandra. Citat kan anses höra till fler kategorier. Dels kan samma citat passa in i fler kategorier, dels kan olika delar av ett citat sorteras in i fler kategorier (se kapitel 6). Att kategorierna i vissa avseenden överlappade varandra har varit utmanande. Flertalet bearbetningar för sortering och kategorisering av citat och uttalanden har varit nödvändigt. För eftersträvan av tydlighet och transparens gällande citatens kategoritillhörighet i studien har internreferenser använts.

Under arbetet med studien har antalet framskrivna citat varierat. Citat har lagts till och tagits bort i arbetsprocessen, vilket lett till omfattande bearbetning av vissa textavsnitt i studien. Detta arbete har varit tidskrävande, men bidragit till att de i studien slutligt framskrivna citaten i någon mån kan sägas spegla det empiriska materialet.

Vid inläsning av allmändidaktisk litteratur för val av teori till studiens analys, lästes inledningsvis Biesta (2019), Klafki (1997) och von Oettingen (2018). Då det i resultatet synliggjordes att informanternas upplevelse av inkludering sammanföll med *hur* lärare arbetade med studiens sex kategorier, eftersöktes en teori passande för analys av detta nyanserade, unika och situationsspecifika. Valet föll då på van Manens pedagogiska teori och det pedagogiska taktbegreppet. Detta då taktbegreppet kan användas för att öppna upp för nyanser inom lärares kunskaper som inte ryms inom färdiga och tydligt avgränsade kompetenser. Det råder en spänning i van Manens (2015) taktbegrepp mellan normativt och ouppnåeligt och mer nyanserat, unikt och situationsspecifikt som varit spännande, men utmanande i analysarbete. Detta har lett till flertalet bearbetningar av texten för att nå slutliga beskrivningar.

I arbetet med studiens fem analytiska kategorier (se kapitel 7) framkommer att de är besläktade med varandra och i vissa avseenden överlappar varandra. Vissa av begreppen är

likartade exempelvis ”intuition i stunden” (se avsnitt 7.2) och ”inlyssnande av situationen” (se avsnitt 7.3). Detta släktskap och i vissa avseenden överlappningar har upplevts utmanande och lett till flertalet bearbetningar av de analytiska kategorierna för uppnående av slutliga beskrivningar. Det finns i vissa analytiska kategorier även en stark koppling till tid och rum, exempelvis "stunden" (se avsnitt 4.2.1 och avsnitt 4.2.2) och "situationen" (se avsnitt 4.2.4), vilka är viktiga för organisering av undervisning (von Oettingen, 2018). För eftersträvan av tydlighet och transparens i studien gällande överlapp av studiens analytiska kategorier användes internreferenser (se kapitel 7).

8.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt kopplas resultat och analys till tidigare forskning. Syftet med studien var att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning från den egna skoltiden samt att tolka beskrivningarna av upplevelserna genom ett allmändidaktiskt ramverk. Syftet formulerades i två forskningsfrågor.

- Hur beskriver lärarstudenter sina tidigare lärares inkluderingsarbete?
- Hur kan dessa beskrivningar förstås ur ett allmändidaktiskt perspektiv?

För att tydliggöra hur studiens forskningsfrågor besvarats presenteras resultatdiskussionen i följande avsnitt med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. Därefter följer en sammanfattande kommentar.

Internationella jämförelser mellan länders inkluderingsarbete försvåras av att implementering av inkludering i ett lands skolkontexter påverkas av respektive lands sociala och kulturella aspekter (Engsig & Johnstone, 2015). Därtill är inkludering ett mångfacetterat begrepp som används olika och kan ges olika betydelse beroende på sammanhang (Kotte, 2017). Inkludering kan betyda allt från fysisk placering av en elev till förändring av hela skolsystemet (Moberg m.fl., 2020). I Sverige beskrivs inkludering som demokratisk rätt till delaktighet i social (Ljungblad, 2016) och pedagogisk lärandegemenskap (Göransson & Nilholm, 2019). Denna betydelse, gällande inkludering, skrivs fram både i svenska skollagen om än implicit (Persson & Persson, 2012) samt i nationella policy- och styrdokument (FN, 2022; Unesco, 2006; UNICEF Sverige, 2018). Genom åren har dock arbetet med att skapa en inkluderande och jämlik svensk skola försvårats av kommunaliseringen, det fria skolvalet samt av politiska kompromisser vid framskrivandet av skolans läroplaner (Englund, 2018). Ytterligare försvårande omständigheter kan anses vissa politikernas uttalanden gällande att

inkluderingsarbetet gått för långt (Nilholm, 2021a). Detta då ett starkt politiskt stöd är förutsättning för inkluderande skolsystem ska bli realitet (Moberg m.fl., 2020).

I den vardagliga undervisningskontexten återfinns dilemman, som i hög grad påverkar möjligheten att lyckas med inkluderingsarbetet i skolorna. Å ena sidan framskrivs att alla elever ska ges möjlighet att inkluderas i en lärandegemenskap tillsammans med andra elever och att gemensamt skolsystem handlar om gemensamhetsskapande och en känsla av tillhörighet för alla elever (Göransson & Nilholm, 2019; Nilholm & Alm, 2010). Å andra sidan mäts en grundskolas eller en kommuns framgång i termer av andel behöriga för gymnasiestudier eller genomsnittligt meritvärde efter årskurs nio. Detta sätt att mäta framgång kan medföra att arbetet med inkludering anses missgynna skolors resultat, vilket kan medföra att inkluderingsarbetet ifrågasätts (Persson & Persson, 2012). Trots dessa dilemman behöver skolors inkluderingssträvanden fortsätta, då inkludering innebär dels rätten att vara del i en gemenskap där skolan ska vara en plats där sociala relationer kan skapas och utvecklas (Ljungblad, 2016) dels rätten till delaktighet i en lärandegemenskap och att utvecklas så långt som möjligt utifrån egna förutsättningar (Göransson & Nilholm, 2019).

I ett klassrumsnära perspektiv är enligt Kotte (2017) Leifler (2022) och Ryan (2006) upplevelse av inkludering beroende av varierad undervisning och varierade redovisningssätt. Leifler (2022) samt Nilholm och Alm (2010) lyfter organisatorisk struktur i klassrummet samt trygghet och accepterande klassrumsklimat varandes av vikt för känslan av inkludering.

Ytterligare viktiga faktorer för upplevelse av inkludering är det auktoritativa ledarskapet (Ryan, 2006), respektfullt bemötande, (Ljungblad, 2016; Nilholm & Alm, 2010) och att visa omsorg om och tro på eleverna (Kotte, 2017; Ryan, 2006). Grenier (2010), Kotte (2017), Leifler (2020) och Ljungblad (2016) lyfter slutligen vikten av relationsskapande arbete för att möjliggöra upplevelse av inkludering. Dessa resultat gällande upplevelse av inkludering från tidigare forskning kan i varierande grad anses överensstämma med den här studiens resultat.

Att lärarstudenter användes som informanter i den här studien kan ha bidragit med fördjupade kunskaper, insikter och reflektioner gällande upplevelse av inkludering. Detta dels utifrån ett antaget aktivt elevperspektiv, då informanterna för närvarande studerar skolan och undervisning i sin utbildning, dels utifrån informanternas påbörjade perspektivskifte från elev- till lärarperspektiv. Det antagna aktiva elevperspektivet på egen skoltid kan ha bidragit till tydligare minnesbilder. Det begynnande perspektivskiftet från elev- till lärarperspektiv, kan antas ha bidragit till en djupare teoretisk och praktisk förståelse av den egna skoltiden. Lärarstudenterna har dessutom vid intervjutillfällena beskrivit sina upplevelser med utgångspunkt i ett begynnande yrkesspråk, med beskrivningar delvis utifrån allmändidaktisk

terminologi. Dessa beskrivningar har underlättat förståelse för det sagda och underlättat bearbetning och kategorisering av empirin. Av dessa anledningar beskrivna ovan kan lärarstudenter anses ha bidragit med relevant kunskap av intresse för den här studiens resultat.

Det kan konstateras att inkludering är ett mångfacetterat begrepp som används olika och kan ges olika betydelse beroende på sammanhang (Kotte, 2017). Trots denna otydlighet, de kompromisser som återfinns i skolans styrdokument och trots att skolans jämlikhetsbegrepp ersatts av det svagare likvärdighetsbegreppet (Englund, 2018) är det ändå av vikt att fortsätta inkluderingssträvandena. Detta då det i grund och botten handlar om vilket samhälle vi vill leva i och utveckla (Nilholm, 2021a).

8.3 Slutsatser

Det som framkommer i den här studiens resultat och som i olika avseenden överensstämmer med tidigare forskning är att didaktisk och organisatorisk struktur samt ett accepterande klassrumsklimat är faktorer som kan bidra till elevers upplevelse av inkludering. Även ledarskap, bemötande och att tro på eleverna är bidragande faktorer till elevers upplevelse av inkludering, vilket framkommer både i resultatet från den här studien och i tidigare forskning. Ytterligare något som framkommer i studiens resultat är att studiens sex kategorier inte är tillräckligt för upplevelse av inkludering. Det som framkommer i resultatet är att upplevelse av inkludering sammanföll med *hur* lärare arbetade med struktur, trygghet, ledarskap och bemötande samt att lärarna visade att de trodde på eleverna.

När van Manens (2015) pedagogiska fenomenologi används för att genomlysna resultatet synliggörs mellanmännliga, situationsspecifika och tillfälliga handlingar som visar att lärare upplevs göra något mer i sitt inkluderingsarbete, vilket kan beskrivas som aspekter av taktfullhet.

Det som framkommer i studien är att taktfullhet tillsammans med studiens sex kategorier: didaktisk struktur, struktur/ordning, ledarskap, bemötande, elevsyn/tro på eleven och trygghet/klassrumsklimat är av vikt för elevers upplevelse av inkludering.

8.4 Relevans

Här förs resonemang gällande den här studiens relevans. Förhoppningen är att den här studien kan medverka till att belysa inkluderingsforskningen och bidra med kunskap till det befintliga forskningsfältet. Utgångspunkt för den här studien var ett allmändidaktiskt perspektiv, där syftet var att undersöka lärarstudenters upplevelse av inkludering från den egna skoltiden.

Det efterfrågas mer forskning om inkludering med utgångspunkt i mellanmänskliga aspekter av undervisningen såsom relationer (Ljungblad & Rinne, 2020). Då den här studien undersökte inkludering och inkluderande undervisning med hjälp av perspektivet pedagogisk takt, som handlar om relationella aspekter av undervisningen, kan studien ge ett kunskapsbidrag till den befintliga inkluderingsforskningen gällande detta.

8.5 Förslag till fortsatt forskning

I denna intervjustudie har lärarstudenters upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning från den egna skoltiden undersökts. Studiens resultat genomlystes med hjälp av van Manens (2015) teori om taktfullhet.

Till vidare studie skulle det vara av intresse att undersöka inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv med utgångspunkt i ett elevperspektiv, med elever som för närvarande studerar i grundskolan. Utgångspunkt skulle kunna vara kvalitativ intervjustudie för att söka djupare förståelse för elevers upplevelse av inkludering. Förståelse för elevernas beskrivning av inkluderingsuppdraget skulle även i denna tänkta studie kunna undersökas med utgångspunkt i van Manens (2015) teori om pedagogisk takt.

9 Referenslista

Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur och Kultur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.) Liber.

Colnerud, G. (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(2), 95–104.
<https://pedagogiskforskning.se/wp-content/uploads/2012/11/colnerud.pdf>

Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Studentlitteratur.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Englund, T. (2018). Två artskilda perioder för pedagogiska forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20-62.
doi: [org/10.15626/pfs23.5.02](https://doi.org/10.15626/pfs23.5.02)

Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education: Lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>

Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2020). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. uppl.). Liber.

Förenta Nationerna [FN]. (2022, 23 september). *Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling*. <https://fn.se/vi-gor/vi-utbildar-och-informerar/fn-info/vad-gor-fn/fns-arbete-for-utveckling-och-fattigdomsbekampning/agenda2030-och-de-globala-malen/>

Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: A socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 387-400. <https://doi.org/10.1080/13603110802504598>

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*. 29(3), 265-280.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2019). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* SPSM.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-version.pdf>

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215–228). Studentlitteratur.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle]. MUEP. <https://muep.mau.se/handle/2043/23228>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik: En didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17(2-3). Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping. Jönköping University Press.

Leifler, E. (2022). *Educational inclusion for student with neurodevelopmental conditions*. [Doktorsavhandling, Karolinska institutet, Department of Women's and Children's health] KIND.

https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/48104/Thesis_Emma_Leifler.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

<http://hdl.handle.net/2077/41112>

Ljungblad, A-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift för Pedagogikk og kritikk*, Vol. 6, 158-173.
doi: 10.23865/ntpk.v6.1883

van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. (2 uppl.). Routledge.
<https://www.routledge.com/Pedagogical-Tact-Knowing-What-to-Do-When-You-Dont-Know-What-to-Do/Manen/p/book/9781629582757>

van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.

Matson, I-L. (2007). *En skola för alla eller med alla*. [Licentiatuppsats, Institutionen för individ, omvärld och lärande, lärarhögskolan].
https://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.41294.1320916250!/IOL_Forskning_39.pdf

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Moberg, M., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
[doi:10.1080/08856257.2019.1615800](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800)

Nilholm, C. (2021a). Att skapa ett mer inkluderande utbildningssystem: En avslutande reflektion. *Utbildning & Demokrati: Tema: Hållbar inkludering. En väg till ett hållbart samhälle?* 30(1), 119-130. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1554>

Nilholm, C. (2021b). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>

von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik: Mellan normativitet och evidens*. Studentlitteratur.

Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools* 5(1), 3-17. Routledge. doi:10.1080/15700760500483995

Rytzler, J., & Magnússon, G. (2020). Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form: Motstånd, utmaningar och möjligheter. *Utbildning & Demokrati* 29(1), 49-64.
doi: <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1136>

Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? *Journal of school choice*.6(2), 295300,
doi: 10.1080/15582159.2012.673944

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2009/vad-paverkar-resultaten-i-svensk-grundskola-kunskapsoversikt-om-betydelsen-av-olika-faktorer>.

Skolverket. (2022, 17 december) *Kommentar till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2022/kommentarer-till-allmanna-rad-for-arbete-med-extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

Skolverket. (2023, 7 januari). *Lärares utmaningar i en inkluderande skola*.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4->

specialpedagogik/Grundskola/130_Inkludering_och_skolans_praktik/del_01/1.%20L%C3%A4rares%20utmaningar%20i%20en%20inkluderande%20skola.pdf

Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola, skola och fritidshem:Handledning.*

<file:///Users/apple/Downloads/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning.pdf>

Steiner-Khamsi, G. (2004). The Politics of Educational Lending. I G. Steiner-Khamsi (Red.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.

Svensk författningssamling [SFS]. (2010:800). *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Södertörns högskola. (2019). *GDPR för dig som skriver uppsats*.

https://www.sh.se/download/18.5d234d2c16f1a7f796f548b5/1578640711510/GDPR%20f%C3%B6r%20dig%20som%20skriver%20uppsats%20v_20200109.pdf

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.

<https://unicef.se/barnkonventionen/vart-paverkansarbete-i-sverige>

Unesco. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Uneskorådets skriftserie, 2*.

<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

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

Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2012). Planning for the unplannable: Responding to (un)articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 121–135.
<http://doi.org/10.29173/pandpr19866>

Bilaga A Missivbrev



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Elevers tankar om inkludering ur ett allmändidaktiskt perspektiv Till lärarstuderande (med utgångspunkt i din egen skolgång)

Jag heter Susanne Tenö och jag studerar vid Mälardalens universitet där jag läser en masterutbildning i didaktik. Jag ska skriva en masteruppsats om inkludering. Forskning visar att en inkluderande utbildning är en av de viktigaste faktorerna för välbefinnande, hälsa och jämställdhet (FN, 2022). Jag är nu intresserad av att ta del av lärarstuderandes upplevelse av inkludering från den egna skolgången. Dessa upplevelser kommer sedan att utgöra empirisk grund för min studie som syftar till att undersöka elevers upplevelse av inkludering och inkluderande undervisning ur ett allmändidaktiskt perspektiv.

Frivillighet

Det är frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan. Intervjuerna kommer att genomföras på en plats som du väljer. Intervjuerna beräknas ta 30–45 minuter och genomföras under november och december månad.

Anonymitet, användandet och lagring av uppgifter

De svar som lämnas kommer endast att användas i forskningssyfte och de kommer att förvaras så att ingen obehörig kan ta del av materialet. För att försvåra identifiering kommer intervjuerna avidentifieras gällande namn och skola. Intervjun kommer att spelas in och det inspelade materialet kommer att raderas när uppsatsen är färdigställd och godkänd. Den färdiga och publicerade uppsatsen har du möjlighet att ta del av på databasen Diva.

Tveka inte att höra av dig om du vill vara med i min studie, eller om du har några frågor.

Tack på förhand!

Eskilstuna 2022-11-22

Susanne Tenö
Stensättarvägen 9A
63223 Eskilstuna
susanne.teno@gmail.com
073 – 055 84 12

Handledare

Johannes Rytzler
johannes.rytzler@mdu.se

Bilaga B Intervjuguide



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Inkludering – att känna tillhörighet

Inledande frågor

Berätta om anledningen till att du valt att studera på lärarprogrammet?

Uppfattningar kring begreppet inkludering – tillhörighet

Berätta vad begreppen inkludering gemenskap och social tillhörighet betyder är för dig.

Uppfattningar kring upplevelse av inkludering – upplevelse av tillhörighet

Ge exempel på vad det kan vara att känna sig inkluderad (känna tillhörighet, delaktighet, deltagande, social tillhörighet).

Beskriv situationer i din skolgång där du upplevde att du var inkluderad (kände tillhörighet).

Beskriv vad det var som gjorde att du kände dig inkluderad (kände tillhörighet).

Uppfattningar kring upplevelse av exkludering – avsaknad av tillhörighet

Ge exempel på vad som kan vara att känna sig exkluderad.

Om du har känt dig exkluderad – beskriv vad det var som fick dig att känna dig exkluderad.

Uppfattningar kring ledarskapet

Vad i lärarens sätt att arbeta (ledarskap, bemötande) bidrog till att du kände att du var inkluderad (kände social tillhörighet, delaktighet, deltagande, var en del av gruppen)?

Vad i lärares sätt att arbeta fick dig att känna dig exkluderad (inte kände social tillhörighet, kände utanförskap)?

Har du något ytterligare gällande inkludering som du vill berätta?

Följdfrågor:

Utveckla ditt svar ...

Vad betyder ... för dig

Vad menar du med ...

Förklara vad du menar ...

Finns det något tillfälle när du...

Inkludering: tillhörighet, delaktighet, deltagande, vara del av klassen/gruppen, känna sig välkommen: fysiskt, socialt och pedagogiskt

Exkludering: utanförskap