



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation

Fast mellan stolarna

En systemteoretisk studie av några lärares uppfattningar
av möjligheter och hinder vid individintegrering i
grundskolan

Anna Lundin

Liza Efe

Självständigt arbete i specialpedagogik - speciallärare

Avancerad nivå
15 högskolepoäng
Höstterminen 2023

Handledare: Margareta Sandström

Examinator:

Sammanfattning

I Sverige har Skolverket haft ambitionen att främja inkludering genom att uppmuntra differentierad undervisning och extra anpassningar för de elever som behöver. Samtidigt har elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) rätt att integreras i grundskolan, även om vi har en tradition av att placera dem i anpassad skola, där också en majoritet av eleverna med IF går. Detta väcker frågan om hur de lärare som undervisar dessa elever uppfattar situationen runt den integrerade eleven. Vi genomförde en intervjustudie med 14 lärare som undervisar elever med IF tillsammans med elever utan IF, i grundskola eller anpassad grundskola. De huvudsakliga teman vi fann, var att attityder på alla systemnivåer är avgörande för lärarnas uppfattning om individintegreringens möjligheter, att lärmiljöns förutsättningar uppges som en påverkansfaktor samt att det finns ett upplevt utbildnings- och kunskapsbehov, som omfattar både arbetet med individanpassad undervisning och den elevkategori som studien omfattar: elever med intellektuell funktionsnedsättning. Vår systemteoretiska analys och jämförelse med tidigare forskning väcker tankar gällande samstämmigheten i inkluderingsambitionen och enhetligheten i implementeringen av inkluderande verktyg i svensk skola. Slutsatsen från vår begränsade studie var att lärare behöver mycket stöd i sitt arbete med individintegrering.

Nyckelord: Attityder, Integrering, Inkludering, Intellektuell funktionsnedsättning, Systemteori.

Förord

Under vår långa yrkeserfarenhet inom grundskolan har vi båda haft en inkluderande ambition. Vi har båda valt denna utbildning i första hand med avsikten att arbeta kvar i grundskolan men öka vår kompetens om de barn med IF som går där. Vi har dock upplevt inkluderingsuppdraget som utmanande och komplext, och vi har i vårt privatliv- och yrkesliv sett att det finns en stor variation i hur barn med IF och andra funktionsnedsättningar välkomnas i grundskolan. Inkludering är enligt vår erfarenhet inte en självklarhet inom grundskolan, och begreppet har inte implementerats i skolsystemets olika nivåer i den omfattningen att förutsättningarna för inkludering kan anses goda, enligt oss. Tvärtom upplever vi att elever med beteendeproblematik eller komplexa skolsvårigheter allt oftare hänvisas till sammanhang som egentligen inte adresserar stödbehovet, utan snarare erbjuder en kategorisk särlösning utan hänsyn till individens eller lärmiljöns förutsättningar.

“Quick fixes” verkar vanliga inom skolans verksamhet.

Vi har under vår utbildning på speciallärarprogrammet fördjupat våra kunskaper i hur synen på helheter kan hjälpa oss att förstå komplexa problem, och detta synsätt, det systemteoretiska, tror vi skulle kunna hjälpa skolans aktörer att förstå och angripa problem i verksamheten. Vi har därför valt att använda systemteori för att studera hur skolan kan vända blicken bort från snabba, kortsiktiga lösningar och istället vända sig mot en teori som adresserar hela systemet som en elev omges av.

Vi vill tacka vår handledare Margareta Sandström som utmanat och stöttat oss genom denna resa. Vi har haft ett nära samarbete och tillsammans ansvarat för arbetets alla delar.

/Anna och Liza

1 Inledning	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	6
1.1.1 Syfte	6
1.1.2 Forskningsfråga	6
1.2 Tidigare forskning	6
1.2.1 Svensk forskning	6
1.2.2 Internationell forskning	13
2 Teoretisk referensram	19
3 Metod	22
3.1 Metodval	22
3.2 Urval	22
3.3 Datainsamling	23
3.4 Dataanalys	23
3.5 Etiska överväganden	24
3.6 Tillförlitlighet	24
3.6.1 Validitet	24
3.6.2 Reliabilitet	25
4 Resultat	25
4.1 Tema 1: Lärares förutsättningar	26
4.1.1 Specialpedagogisk handledning	26
4.1.2 Fortbildning om IF	26
4.2 Tema 2: Lärmiljöns förutsättningar	27
4.2.1 Lugn och strukturerad lärmiljö	27
4.2.2 Gruppstorlek	27
4.2.3 Relationen till klasskamrater	29
4.2.4 Förutsägbarhet	29
4.2.5 Flexibilitet	29
4.2.6 Individanpassad undervisning	30
4.2.7 Differentierad undervisning	31
4.2.8 Förekomsten av en elevassistent	32
4.2.9 Lärares attityder	32

4.2.10 Förekomsten av lämpligt material	33
4.2.11 Betygssystem	33
4.2.12 Styrdokument.....	34
5 Analys.....	34
5.1 Tema 1: Lärares förutsättningar	34
5.1.1 Specialpedagogisk handledning.....	34
5.1.2 Fortbildning om IF.....	34
5.2 Tema 2: Lärmiljöns förutsättningar.....	35
5.2.1 Lugn och strukturerad lärmiljö.....	35
5.2.2 Gruppstorlek	35
5.2.3 Relationen till klasskamrater	35
5.2.4 Förutsägbarhet.....	36
5.2.5 Flexibilitet	36
5.2.6 Individanpassad undervisning	36
5.2.7 Differentierad undervisning	37
5.2.8 Förekomsten av en elevassistent	37
5.2.9 Lärares attityder	38
5.2.10 Förekomsten av lämpligt material	38
5.2.11 Betygssystem	38
5.2.12 Styrdokument.....	38
6 Diskussion	40
6.1 Diskussion av metod	40
6.2 Diskussion av resultat	41
6.2.1 Slutsats	49
7 Referenser	51
8 Bilagor	59
8.1 Bilaga A, missivbrev	59
8.2 Bilaga B, intervjufrågor	61
8.3 Bilaga C, begreppslista.....	63

1 Inledning

Denna studie undersöker uppfattningar hos ett antal lärare som arbetar med integrering av elever med IF; vilka möjligheter och hinder de ser i sin nuvarande situation och vad de anser skulle krävas för att öka inkludering av denna grupp.

I Sverige organiseras utbildningssystemet för intellektuellt funktionsnedsatta som ett så kallat parallellskolesystem (Göransson & Nilholm, 2015) med två olika skolformer: grundskola och anpassad grundskola. Vi har traditionellt, i princip ända sedan folkskolans införande, valt att segregera elever med IF (intellektuell funktionsnedsättning) i egna skolor (Hjörne, 2015) och den praktiken har levt vidare även efter att vi ratificerade Salamancadeklarationen 1994 och därmed åtog oss att integrera alla elevkategorier. Salamancadeklarationen syftade till att belysa och främja arbetet med att integrera grupper som tidigare varit mer eller mindre uteslutna ur utbildningssystemet. 94 regeringar och 25 organisationer ratificerade deklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

Vår erfarenhet, som lärare i grundskolan, är att det finns en elevkategori som kollegor inom olika yrkesgrupper upplever som särskilt problematiskt att planera och genomföra undervisning för: elever som har någon form av svag teoretisk begåvning. Det förefaller oss som att kunskapsutvecklingen angående de pedagogiska konsekvenserna av IF, eller svag teoretisk begåvning, har fått stå tillbaka till förmån för andra diagnoser som förekommer inom skolan. Denna studie vill bidra till att öka kunskapen kring inkludering av denna elevgrupp, då vi anser att det är problematiskt att den ofta exkluderas från grundskolans ordinarie undervisningskontexter, till förmån för särskilda undervisningsgrupper och anpassad grundskola. Denna aspekt belyses också i litteraturen (Giota et al., 2023; Hjörne, 2015; Andersson, 2020). Vi anser att grundskolan behöver utveckla sina verktyg och metoder för att öka inkluderingen av elever med IF och vill undersöka uppfattningarna hos några av de lärare som arbetar med just denna elevgrupp tillsammans med andra elever. Vid sidan om ovan nämnda skäl tänker vi att vi som speciallärare med inriktning IF förutom att arbeta i anpassad skola även kan komma att arbeta i nära samarbete med klass- och ämneslärare som arbetar med individintegrering i grundskolan, eller själva inneha den rollen.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

1.1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att få förståelse av lärares förutsättningar att arbeta individintegrerat. Detta vill vi göra genom att undersöka deras egen uppfattning av sin situation för att sedan ur ett systemteoretiskt perspektiv belysa utsagorna i ett försök att skapa en bredare kunskap kring hur vi kan förstå komplexa utmaningar som dessa lärare möter i sin vardag.

1.1.2 Forskningsfrågor

Vad är några lärares uppfattning av förutsättningar och hinder vid undervisningen av elever med IF/misstänkt IF, integrerade i grundskolan?

Hur kan vi förstå lärarnas uppfattningar, och den situation de befinner sig i, ur ett systemteoretiskt perspektiv?

1.2 Tidigare forskning

1.2.1 Svensk forskning

Vi inleder vår forskningsöversikt med att redogöra för två begrepp som vi anser oss behöva definiera och problematisera.

Begreppet *integrering* härrör från integrations- och mainstreamrörelsen samt normaliseringsprincipens lansering i Sverige i slutet av 60-talet. Integrationsförespråkarnas strävan var bland annat att elever med funktionsnedsättning inte skulle segregeras från andra elever i till exempel specialskolor (Göransson & Nilholm, 2014). Under denna tid talade man i Sverige om "En skola för alla" (Wikipedia, 2020) och det fanns en nationell läroplan för alla elever, även dem med IF, (Giota et al. 2023) samtidigt som eleverna var åtskilda i olika skolformer (Göransson & Nilholm, 2014). Enligt Karlsudd (2011) är den mest klassiska, och troligtvis mest använda, differentieringen av begreppet integrering definierad av Håkan Söder. Han beskriver fyra nivåer av integrering: fysisk, funktionell, social och samhällelig integrering. Vi har funnit begreppet fysisk integrering användbart för att förtydliga att det är elevens fysiska placering som avses (Karlsudd 2011). Skolverkets term integrerad elev avser

att benämna en alternativ skolplacering där eleven bedöms utifrån anpassad grundskolas läroplan inom grundskolans verksamhet eller vice versa (Andersson, 2020). Vi använder även termen individintegrering i detta syfte för att betona att individen i dessa fall är ett undantag inom parallellskolesystemet.

Begreppet *inkludering*, i en skolkontext, aktualiserades i och med ratificeringen av Salamancadeklarationen år 1994 (Svenska Unescorådet, 2006). Nilholm och Göransson (2013) menar att det sedan dess saknats en internationell konsensus om innebörden av begreppet inkludering i skolsammanhang. De definierar, cirka 20 år efter deklarationens tillkomst, fyra alternativ till hur termen under den tiden hade använts i pedagogisk forskning:

1. Placering av elever med funktionsnedsättning i vanliga klassrum (integrering).
2. Att elever med funktionsnedsättning når sina sociala och akademiska mål.
3. Att alla elever når sina sociala och akademiska mål.
4. Att man skapar gemenskap.

Dessa definitioner hänvisar vi till i vår text. Definitionerna ska enligt Nilholm tolkas så, att en nivå med högre numrering inbegriper de lägre (Nilholm, 2023). Göransson och Nilholm (2014) menar att betydelsen av att dela upp definitionen i hierarkiska nivåer är att framhäva den gemenskapsorienterade definitionens övergripande position gentemot de andra nivåerna, och därmed förhålla sig till den placeringsorienterade definitionens oförtjänta plats i sammanhanget. Göransson och Nilholm menar att den inte kan anses falla under inkluderingsbegreppet per se, men är omöjlig att bortse ifrån eftersom den är en så allmänt spridd förståelse av inkluderingsbegreppet.

Vi ser i forskningen att det finns anledning att problematisera diagnosen IF och själva förekomsten av anpassad skola.

Diagnosen IF är i Sverige starkt förknippad med utbildningssystemets förväntningar på eleverna som ingår där (Andersson, 2020). Viktigt för förståelsen av attityder till personer med IF i det svenska skolsystemet, är att behovet att särskilja elever som av någon anledning inte platsat inom ramarna har funnits sedan skolsystemets etablering i Sverige. Olika förklaringsmodeller till skolmisslyckanden har dominerat olika tidsperioder (Hjörne, 2015). Göransson och Nilholm (2014) menar att ursprunget till behovet av att segregera elevgrupper

är att man vid folkskolans införande sammanförde elever från olika samhällsklasser som tidigare inte hade mötts. Insikten om elevers olika förutsättningar föddes, och en rädsla för att arbetarklassens barn – som inte hade någon skolbakgrund – skulle dra ner kvalitén för undervisningen till en nivå som inte var tillräckligt god för borgarklassens utbildningsideal. Detta födde en idé om att elever som presterade under vad som ansågs normalt inte hörde hemma där. Den svenska skoltraditionen att segregera avvikande elever i en parallell skolform är alltså en företeelse som levt kvar sedan äldre tider och folkskolans införande. Skillnaden är att vi idag segregerar en specifik elevkategori – elever som har diagnosticerats med IF utifrån en medicinsk aspekt – medan äldre tiders kategorisering hade andra incitament. Fortfarande anses elevkategorin vara den som inte anses lämplig att undervisa inom den ordinarie grundskolan (Lundqvist, 2016). Idag kallas den parallella skolformen anpassad grundskola. Vi använder denna benämning i vår text, även när vi talar om händelser som skett när den hette särskola (se bilaga C).

Förekomsten av anpassad skola har problematiserats från flera håll, både ur individ- och samhällsperspektiv. Organisationen av utbildningsväsendet har, under svensk postmodern tid, färgat kategoriseringen av personer som ansetts lämpliga att differentiera, särskilja eller utesluta ur detsamma (Ineland et al., 2016), och därmed skilt ut dessa individer i det gemensamma medvetandet (Hjörne, 2015). Andersson (2020) och Ineland et al. (2016) anger flera orsaker till varför en placering i anpassad skola kan få negativa konsekvenser: eleven utesluts från samvaro med elever utan funktionsnedsättningar, eleven kan på grund av kategorisering påverkas i sin självbild, andras bild präglas av nämnda kategorisering, eleven kan anpassa sitt beteende till föreställningen om vilka egenskaper och begränsningar som passar kategorin. I ett samhälle som präglas av en stark tilltro till individens rätt att själv forma sitt liv kan kategorisering fungera som en begränsning, och vid en placering i en så heterogen miljö som anpassad skola anses vara (Andersson, 2020) kan förhandlingen om den egna identiteten påverkas negativt (Ineland et al., 2016). Konkret kan detta innebära till exempel en utestängning från arbetsmarknaden, enligt Ineland et al. Även ur ett kunskapsperspektiv visar forskning att elever med IF kan vinna på att vara integrerade med elever i grundskolan. En studie som skiljt ut elever med mild IF ur ett femtioårigt svenskt projekt för longitudinell utvärdering av skolresultat visar att elever som varit inkluderade enligt Nilholms och Göranssons (2013) första definition har bättre betyg (Giota et al. 2023).

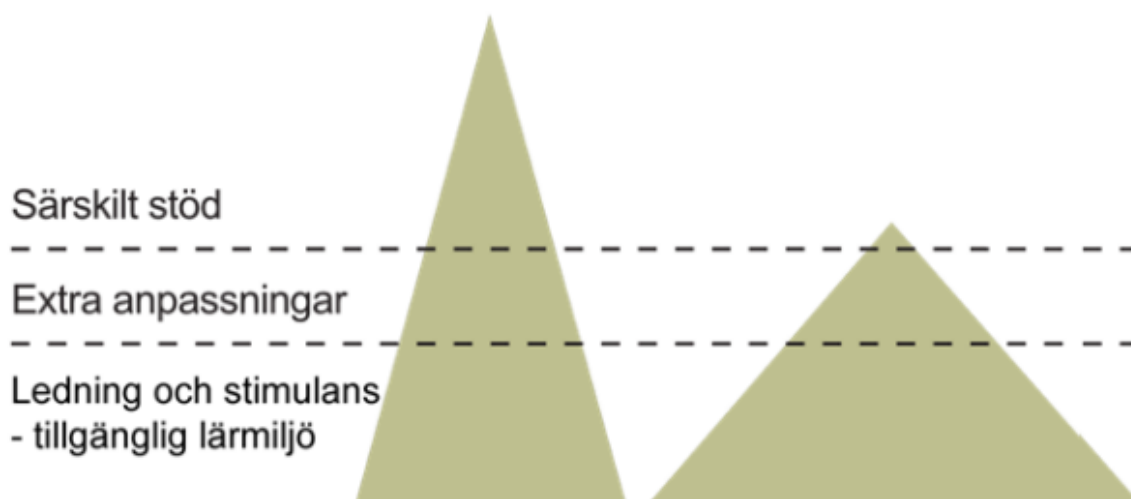
Här följer forskning på temat integrering och inkludering i klassrummet av barn med olika former av särskilda behov.

Elevassistenten är en yrkeskategori som ofta förekommer i skolmiljöer som anses inkluderande (Östlund, 2017). Elevassistentens funktion problematiseras i litteraturen då den anses påverka inkluderingsprocessen. Östlund (2017, s. 3) menar att det finns en risk att elevassistenten snarare bidrar till exkludering genom att vara ställföreträdande för eleven genom att vara mycket nära och vara behjälplig i alla tänkbara situationer. Konsekvensen av detta är att elevens möjlighet till delaktighet, självbestämmande och utveckling mot självständighet påverkas negativt, vilket Lindqvist et al. (2020) bekräftar då de menar att elevassistenten kan påverka elevens autonomi negativt, istället för att stärka den. Ett "stödberoende" (s.19) riskerar att skapas hos både lärare och elev och elevassistenten tilldelas rollen som "expert" på elever i behov av särskilt stöd. Lindqvist et al. (2020) menar vidare i sin litteraturöversikt att de lärare som har tillgång till en elevassistent tenderar att i mindre utsträckning anpassa undervisning och material till eleven som elevassistenten är kopplad till, då denne förväntas fylla en kompensatorisk funktion snarare än att undervisningen anpassas. Östlund (2017) instämmer i detta och menar att elevassistenten kan få funktionen av "hjälpplärare" (s. 3), en mellanhand mellan klassläraren, övriga klassen och eleven. Detta är att föredra framför "stand-in", men risken finns att elevassistenten ges ansvar för planering och bedömning av elevens undervisning. Den mest gynnsamma funktionen är enligt Östlund när elevassistenten blir "back-up" (s. 3). Elevassistenten befinner sig då i bakgrunden och är endast behjälplig när eleven själv signalerar att behovet finns. I litteraturen problematiseras även elevassistentens utbildningsnivå och kompetens i förhållande till de arbetsuppgifter som hen tilldelas (Lindqvist et al., 2020).

Skolverket införde år 2014 åtgärder för en mer tillgänglig och inkluderande undervisning (Hirsh, 2017). Man formulerade då nya riktlinjer och man började skilja på ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Innan dessa begrepp särskildes, hade 40 % av alla svenska elever vid något tillfälle varit föremål för särskilt stöd. Detta indikerade, enligt Hirsh, en tämligen smal kategori där lärare och rektorer placerade “normaleleven”, som inte ansågs vara i behov av särskilt stöd. Ett syfte med att jobba mot målbilden med en mindre andel elever som omfattas av särskilt stöd och större del extra anpassningar, var enligt Hirsh (2017) att fler elever skulle omfattas av “helt vanlig” undervisning” (s. 3).

Figur 2

Dåvarande respektive önskad fördelning av undervisning och insatser



Från Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning. Förskola, skola och fritidshem. (s. 9), av Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, Specialpedagogiska skolmyndigheten, Härmösand. Copyright 2018 av Upphovsrättsinnehavaren. Använd med tillåtelse.

Sandström et al. (2019) menar att eftersom extra anpassningar förutsätts genomföras av den ordinarie undervisande läraren, signalerar det att inkluderingsrörelsens vision om att gränserna mellan specialpedagogik och ordinarie pedagogik därmed suddas ut. Sett utifrån detta perspektiv kan därför extra anpassningar tolkas som ett redskap för inkludering. De kommer dock fram till att den effekten inte slagit igenom i svenska skolor och att det är svårt för lärare att genom extra anpassningar skapa en inkluderande lärmiljö. De ser att lärare som undervisar i klass vill ha mer stöd av speciallärare och – pedagoger och menar även att det finns en uppfattning bland lärare att nämnda specialfunktioner ska ha ansvaret för de extra

anpassningarna, medan specialfunktionerna menar att det är lärarnas ansvar. Sandström et al. (2019) visar även på motsättningar hos styrdokument och skollag som de anser kan ha bidragit till att skapa förvirring i ansvarsfrågan.

Även Westerholm et al. (2020) menar att ett hinder som upplevs i arbetet med extra anpassningar är att det finns oklarheter angående vem som ska ansvara för att de extra anpassningarna blir adekvata i förhållande till stödbehovet. Speciallärare- och pedagoger menar att de extra anpassningarna är lärarnas ansvar medan lärarna menar att det är tvärt om. Slutsatsen är dock att trots avsaknad av konsensus i ansvarsfrågan, bidrar extra anpassningar till att specialpedagogiken blir mer tillgänglig, vilket överensstämmer med idén om att extra anpassningar kan ha en inkluderande funktion.

Karlsudd (2017) har definierat yttre och inre inkluderingskapital och sedan skiljt ut positiva och negativa påverkansfaktorer. De positiva inre faktorer studien funnit är: tydliga värderingar, närvaro och empati, mod och självkänsla, att söka stöd i styrdokumentet, flexibilitet och kreativitet, tålmod, kunskap och utbildning, vilja och positiv attityd samt erfarenhet. De positiva yttre faktorerna är: personalresurser och små grupper, ett gott ledarskap, teknologi och läromedel, samarbete och gemensamma värderingar, lokalmässiga förutsättningar, elevers känsla av tillhörighet, god föräldrakontakt, välplanerad pedagogisk verksamhet samt i vissa fall diagnoser. De negativa faktorerna var till allra största del motsatsförhållandet till de positiva. Även Karlsudd understryker att begreppsförvirring angående inkluderingsbegreppet skapat svårigheter i hans studier (Karlsudd, 2017).

Under Nationell konferens för pedagogiskt arbete 2023 presenterade Emma Leifler sin pågående studie vid namn Inkludering i skolan – hur kan vi organisera för inkludering? (Leifler, 2023). Där undersöker hon genom fallstudier på mikronivå hur skolor bäst kan organisera för inkludering. Hon ställer de fyra forskningsfrågorna: Hur kan skolor som organisationer organisera för inkludering? Är ett två-lärarsystem inkluderande? Är särskild undervisningsgrupp inkluderande? Vilka nyckelfaktorer stärker inkludering? Hennes hypotes efter att ha samlat in data är att tvålärarsystem är det mest inkluderande arbetssättet. I diskussionen nämner hon att det i skrivande stund tillsätts medel för att starta fler små undervisningsgrupper i Sveriges grundskolor. Hon varnar för att detta kan motverka inkludering (Leifler, 2023).

Slutligen redogör vi för två studier som anknyter till ämnet individintegrering av elever med IF.

Matson (2017) studerade en kommun som enligt egen utsago vid tillfället hade flyttat alla barn som var inskrivna i anpassad grundskola till grundskolan genom en intervjustudie med lärare och vårdnadshavare. Kommunen refererade till projektet som ” En skola för alla” (Wikipedia, 2020), ett begrepp som benämner visionen om en inkluderande svensk skola i samband med lanseringen av Lgr 80. Studiens respondenter ser den nya organisationen som lyckad, vilket antas bero delvis på kommunens goda ekonomi. Matson (2017) bekräftar att utfallet varit lyckat och att det kan relateras till goda ekonomiska förutsättningar hos de styrande instanserna. Studiens slutsats är dock att det lyckade resultatet delvis går att härleda till de “eldsjälar” (s.132) som engagerades i projektet på flera nivåer. Dessa eldsjälar, anser Matson, är en variabel som skulle kunna rendera ett annat resultat i en annan kommun med samma ekonomiska förutsättningar. Alla medarbetare i studien är positiva till projektet, och ungefär hälften av föräldrarna till de flyttade eleverna. Lärarna menar att en förutsättning för att det hade gått så lätt som det gjorde var att de redan innan jobbade åldersblandat. De menar vidare att en viktig framgångsfaktor var den utbildning och kompetensutveckling kommunen hade ordnat, men att den dokumentation de var ålagda tar tid och att planeringen av undervisningen blir lidande.

Det framkommer i intervjuerna att man i den undersökta skolan, som blivit modellskola, endast som en sista utväg skiljer barn från den ordinarie gruppen, men att det på andra grundskolor som deltog i projektet bildats mer permanenta mindre grupper inom skolans ram. En utmaning enligt lärarna är att inte alla elever som kom från anpassad grundskola fick vänner, men lärarna ser ändå ett värde i att de är accepterade av gruppen. Högstadiet ses av lärarna som en flaskhals där det är svårare för dem att få en överblick över elevernas situation och mycket att hålla reda på för eleverna. Efter det går eleverna vidare till anpassade gymnasieprogram (Matson, 2017).

Även Andersson (2020) har undersökt skolor där det finns individintegrerade elever. Hon har i sin avhandling undersökt vilka didaktiska utmaningar svenska lärare som undervisar integrerat möter och hur de lägger upp undervisningen för att möta de integrerades behov. Ett fynd i intervjustudien med undervisande lärare är en diskrepans mellan lärare i grundskola respektive anpassad skolas attityd till individanpassad undervisning. Lärare i grundskolan

tenderar i högre grad att anpassa undervisningen till hela gruppens behov, till skillnad från de i anpassad grundskola, som arbetar mer individanpassat. Att arbeta inom samma tema i hela gruppen men på olika svårighetsnivåer upplevs av lärare inom grundskolan som svårt, samtidigt som det är tidskrävande att göra egna planeringar till de integrerade barnen. Vidare upplevs arbetet med två läroplaner parallellt som problematiskt och utmanande för lärarna i grundskolan, att arbeta utifrån kraven i två olika läroplaner kräver omfattande planering vilket tydligt framgår i Anderssons undersökning. Lärare som undervisar integrerat i grundskolan bedömde enligt Andersson inte de integrerade eleverna summativt i samma omfattning som kollegorna i anpassad skola, och modifierade befintligt lektionsinnehåll till att omfatta helhetsbilden av innehållet snarare än på detaljnivå.

1.2.2 Internationell forskning

I denna studie har vi valt att jämföra ett antal andra länder som, liksom Sverige, ratificerat Salamancadeklarationen. Vi anser att det är relevant att belysa hur man inom andra skolsystem, mer eller mindre framgångsrikt, införlivar deklarationens ambitioner i organisation och undervisning. Vi börjar dock med att redogöra för vanligt förekommande begrepp.

I den internationella forskningen är *SEN* (Special Education Needs) och *SEND* (Special Education Needs and Disabilities) vanligt förekommande begrepp. Ingen av våra källor hänvisar till någon officiell definition, och olika länders myndigheter har olika definitioner, men sammantaget förstår vi det som innefattande alla typer av behov som inte tillgodoses av vanlig klassrumsundervisning, i form av till exempel IF, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, fysiska funktionsnedsättningar och dyslexi. Även elever som har svårigheter utan att ha diagnos nämns i sammanhanget. Vi ser i vår text *SEN* som synonymt med det svenska "i behov av särskilt stöd", vilket kan, men inte behöver, innebära IF eller andra diagnoser. I forskningssammanhang kan det vara problematiskt att detta (och andra liknande) övergripande begrepp så ofta används, då det försvårar för forskaren att hitta data om en specifik elevgrupp. Trots detta är det vanligt, och är i vissa fall ett medvetet beslut då det anses gå på tvärs med inkluderingstanken att skilja ut en viss grupp (McKay, 2007). Omständigheterna gällande begreppet har gjort det svårt för oss att jämföra olika länders arbete med inkludering av elever med IF och vi har i de flesta fall fått nöja oss med att

undersöka ländernas inkludering av elever med SEN, eller “disabilities” (funktionsnedsättningar).

Även i utländsk forskning problematiseras begreppet *inkludering*, till exempel instämmer Florian (2014) med kritiken från Göransson och Nilholm om att det inte går att jämföra forskning om inkludering på grund av oklarheter runt begreppet, och hon menar år 2014 att det finns tillräckligt med grundforskning för att börja bilda teorier. Hon föreslår själv att man i forskning om inkludering ska titta på tre områden: pedagogers principer, antaganden och handlingar (Florian 2014). Trots ansatserna från Göransson och Nilholm samt Florian ser läget i forskningsfältet liknande ut än i dag (Leifler, 2023; Bengtsson & Olsson, 2023). Vi ser exempel på det i vår redogörelse nedan i detta kapitel, då ett projekt för full inkludering i USA anses lyckat trots att flera elever med SEN undervisades i mindre grupper utanför ordinarie klassrumsundervisning, medan ett liknande scenario i Irland betecknas som misslyckad inkludering.

Begreppet *full inkludering* åsyftar ett geografiskt område där alla elever går i samma skola och ingen anpassad skola finns (Anastasiou et al., 2015). Vi ser även i internationell forskning begreppet “full inclusion”, vilket definieras som att alla elever med funktionsnedsättning (disabilities) placeras i vanliga klasser (Howell & Pierson, 2013). När det begreppet förekommer översätter vi det till full inkludering.

Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till när vi läser internationell forskning är att *IF* är en kontextbunden diagnos, och att elevkategorin *IF* kan se olika ut i olika länder beroende av kulturellt sammanhang (Andersson, 2020; American Psychiatric Association, 2022).

Vi fortsätter med att redogöra för forskning angående några länder som kommit olika långt i inkluderingsarbetet.

Italien är ett exempel där integreringen av funktionsnedsatta elever kan anses lyckad (Ianes et al., 2020). Redan på 1970-talet började man, på grund av en lagändring år 1977 (Saloviita & Consegna, 2019), välkomna elever med funktionsnedsättningar i vanlig skola i Italien. Ianes et al. (2020) menar att Italiens framstående ställning möjliggjordes av den italienska lagstiftningen och dess ständiga utveckling. Denna integrerade grundskola har påverkat både livskvalitén för personer med funktionsnedsättning, lärares attityder och de

undervisningspraktiker som används (Saloviita & Consegna, 2019). I en enkätstudie (Gaggioli & Sannipoli, 2021) angav lärare som hade klasser med elever med funktionsnedsättning att de hade en mer differentierad undervisning än de som inte hade någon sådan elev. Landets relativt långa erfarenhet av full inkludering har även inneburit att man har haft tid att utveckla lärarutbildningen och inkorporera ett inkluderande synsätt och metodik (Gaggioli & Sannipoli, 2021).

Trots en relativt välfungerande grundskola med närmast full inkludering skulle italienska lärare önska mer fortbildning, mindre klasser och fler speciallärare och andra specialister på elevstöd i klassrummen (Saloviita & Consegna, 2019).

Även Kanada utmärker sig som ett land med ett framgångsrikt integreringsarbete, med provinsen New Brunswick som flaggskepp (Malmqvist, 2017). Provinsen har utmärkt sig för att ha kommit långt med fysisk integrering och 2020 spenderade 80% av barn med särskilda behov, eller SEN, 50% eller mer av sin tid i skolan integrerade i vanliga klassrum och man har inga separata skolor för barn med särskilda behov (AuCoin et al., 2020). Det är svårt att veta hur många av eleverna med SEN som har IF då det har tagits ett medvetet beslut att inte skilja ut grupper bland de elever som har särskilda behov (McKay, 2007). Enligt AuCoin et al. (2020) står sig New Brunswicks skolor bra i den internationella konkurrensen, med höga resultat i PISA-mätningarna, få elever som hoppar av skolan och ett gott självrapporterat psykiskt välmående, och författarna konstaterar därför att det går att lyckas med full inkludering i skolan men att det kräver ett långvarigt arbete med mycket samarbete mellan olika aktörer.

Från USA har vi valt en studie som undersöker två grundskolor som tillämpade full inkludering av elever med SEN (Howell & Pierson, 2013). Studien visade att elever med milda funktionsnedsättningar både presterade och trivdes bättre när de gick i vanlig skola. Alla lärare tyckte att det var mer utmanande att undervisa elever ju större funktionsnedsättning de hade, och allteftersom det första året fortskred hamnade fler och fler av de elever som hade störst funktionsnedsättning i separata klassrum. Studiens slutsats är trots detta att projektet var lyckat och att det borde kunna inspirera andra skolor att arbeta mot full inkludering (Howell & Pierson, 2013).

Vårt första exempel på länder där integreringsprocessen inte kan anses lyckad är Turkiet, ett land där lagar och styrdokument stipulerar full inkludering, men där reformen, som skedde

1997, har varit svår att genomföra. Kutay (2018) anger att endast ett fåtal barn med särskilda behov är integrerade i grundskolan. Även Irland har haft en diskrepans mellan ambition och utfall. Det visar sig i två studier från 2021 att man inte lyckats med att fasa ut specialskolor för elever med SEN (Fitzgerald et al., 2021; Shevlin & Banks, 2021). Enligt en studie som jämför policydokument med statistik över var elever med SEN undervisas finns det djupt rotade motsättningar mellan narrativet i policydokumenten och verklighetens segregerade undervisningsgrupper (Shevlin & Banks, 2021). Shevlin & Banks, anser att det skulle krävas en genomgripande förändring av nuvarande policydokument för att integrering av elever med SEN verkligen ska ske. Värt att notera är att båda studierna anger att den allra största gruppen i segregerade skolor är elever inom autismspektrumet (Fitzgerald et al., 2021; Shevlin & Banks, 2021). Morrissey (2020) nämner i sin studie av policydokument att det skedde en viktig förändring 1998, då föräldrar fick rätt att ansöka till vilken skola de ville. De skolor som tagit emot elever med SEN var ålagda att söka statliga anslag för att anställa en elevassistent, vilket motiverade fler föräldrar att välja en integrerad skolgång. Dock uteblev effekten som projektet avsåg, ökningen av integrerade elever. En orsak som angetts är att ett stort antal av de integrerade eleverna slutligen hamnade i "små grupper" inom skolornas verksamheter. Sammanlagt bedömer Morrissey (2020) att det går fler elever i segregerade klasser och skolor 2020 än antalet som gick i specialskolor innan reformen 1998.

Framgångsfaktorer för inkludering som förekommer i litteraturen är *utbildning* och *vidareutbildning*, inklusive mentorskap för klasslärare. I New Brunswick tar det sig uttryck genom en modell som innebär att skolorna har ett team som leds av rektor, där administrativ personal samt speciallärare ingår, vars roll ändrats i och med ambitionen om integrering. Dessa lärare kallas nu "Education Support Teachers" och ska i stället för att undervisa små grupper av elever, som de gjorde tidigare, ägna 60% av sin tid till att handleda lärare, 15% till planering och 25% till att undervisa elever (AuCoin et al., 2020). Även det amerikanska exemplet jobbade med mentorskap för de undervisande lärarna samt med seminarier och workshops (Howell & Pierson, 2013). Italien har speciallärare som enligt lag ska finnas i varje klass där det går elever med SEN (Saloviita & Consegna, 2019).

När det gäller Turkiet är de bristfälliga resultaten enligt Kutay (2018) till största del att skylla på bristen på fortbildning för lärare i linje med de direktiv som gått ut, samt de attityder som elever och lärare har till personer med särskilda behov. Författaren redovisar studier som visar att trots att det finns fortbildning för lärare inom fältet, väljer en majoritet att inte ta del av

dem, samtidigt som många lärare inte vill ha barn med särskilda behov i sina klassrum (Kutay, 2018). Lärarstudenter är enligt Gökdere (2012) mer positiva till inkludering. Författaren drar slutsatsen att eftersom det i deras grundutbildning numer ingår kurser om funktionsvariationer, torde utbildning av de yrkesverksamma lärarna göra dem mer positiva till elever med särskilda behov.

Förutom utbildning är *ledarskap* en återkommande faktor som till exempel nämns i exemplet New Brunswick. På skolnivå representeras ledarskap av de tidigare nämnda teamen med rektor i spetsen. På myndighetsnivå menar AuCoin et al. (2020) att New Brunswick har visat gott ledarskap genom att se till att ge skolorna de ekonomiska förutsättningar de behöver, bland annat genom att de resurser som förr gick till anpassade skolor nu fördelas mellan grundskolorna. Att ett gott ledarskap är viktigt för inkluderingsprocessen underbyggs även av exemplet Irland. Där anger Rose et al. (2010) - vilka fått i uppdrag av Irlands regering att göra en omfattande litteraturstudie för att utvärdera landets arbete med inkluderande undervisning - en brist på ledarskap som menligt. Därutöver är Italien ett exempel på den gynnsamma effekten av ett starkt ledarskap med lagstiftning i grunden (Gaggioli & Sannipoli, 2021).

Slutligen har vi valt några enstaka studier från olika länder som, liksom denna studie, behandlar lärares upplevelser av att integrera barn med SEN.

En engelsk studie finner att alla tillfrågade lärare är positiva till inkluderingstanken men tycker det är svårt att förverkliga den. (Williams-Brown & Hodkinson, 2021). Lärarna anger SAT-tester – de examensprov som är en del av urvalsprocessen för högre studier – som ett stort hinder för elever med SEND i grundskolan. (Williams-Brown & Hodkinson, 2021).

Nwoko et al. (2022) menar att lärare i Australien saknar adekvat utbildning för att undervisa elever med SEN, och urskiljer i studien fyra teman: erfarenhet ger självförtroende, tillgängligt stöd, resursbehov och förändring av attityder. Lärarna i studien anger att de har otillräcklig utbildning. Vad gäller resurser visar observationerna att det var en eller två lärare plus en lärarassistent på alla lektioner, vilket lärarna anser främja arbetet med de integrerade eleverna. En lärare nämner att de har en logoped och en sjukgymnast på skolan samt ett gott samarbete med övrig hälsovård. Vid frågan om vad de ytterligare skulle behöva vill de ändå ha fler kollegor. Alla lärare ville ha fortbildning med främst strategier för att motverka oönskat beteende hos elever med SEN. Slutligen anger lärarna att för att arbetet med inkludering ska

fortsätta framåt behöver lärares attityder till elever med SEN bli mer positiva även om alla lärare i undersökningen uppgav att de hade en positiv inställning till inkludering. Andra hinder för inkludering enligt lärarna var: dilemman som uppstår i klassrummen, motstånd från föräldrar, ineffektiva styrdokument och en överanvändning av lärarassistenter (Nwoko et al., 2022).

Även i Italien har man undersökt lärares upplevelse av att arbeta med barn med SEN och då specifikt barn med IF (Gaggioli & Sannipoli, 2021). De upptäckte i sin enkätstudie att yngre lärare var mer positiva till integrering än äldre, även om de som arbetat mer med elever med IF blev mer positiva med tiden; att speciallärare hade en mer positiv attityd än klasslärare och att lärare i högre årskurser var mer positiva än i de lägre. De lärare som upplevde ett större stöd var också mer positiva till integrerade elever med IF, särskilt var det ett mentorsprogram inom speciallärarutbildningen vilket enligt författarna stärkte en positiv relation till elever med IF, som gav lärarna en mer positiv attityd till nämnda elever (Gaggioli & Sannipoli, 2021). Saloviita och Consegna (2019) visar med en enkätstudie att 90% av italienska lärare tycker att elever med SEN bör integreras i grundskolan.

Även Ianes et al. (2020) nämner två studier angående italienska lärares attityder vilka visade att lärare både år 2000 och 2011 var positiva till att ha elever med funktionsnedsättningar, däribland IF, i klasserna. Lärarna upplevde bland annat att klassrumsmiljön berikades och deras egen utveckling som pedagoger gynnades av integreringsförfarandet. Ianes et al. (2020) menar att dessa attityder skapats av "Integrazione Scolastica", lagen om integrering från 1977.

Moriña och Orozco (2022) finner i en spansk studie att lärarna anser att en undervisning som integrerar elever med SEN är möjlig. En differentierad undervisning anses vara viktig, planeringen bör ta hänsyn till elevens verklighet, metodologier ska vara varierade, uppmuntra personlig interaktion och påverka samhället runtomkring. Lärare anses behöva vara öppna, ha en känsla för rättvisa för alla barn, vara beredda att ändra uppfattning och ha en tro på att alla barn kan lyckas. En varm och personlig relation till eleverna behövs också enligt lärarna. Lärarna anser vidare att det är mycket viktigt med en gedigen grundutbildning och ständigt pågående fortbildning. Det måste vara utbildning som utgår från klassrummets verklighet och innefattar såväl nya rön och metoder inom didaktik som gruppdynamik och kunskap om

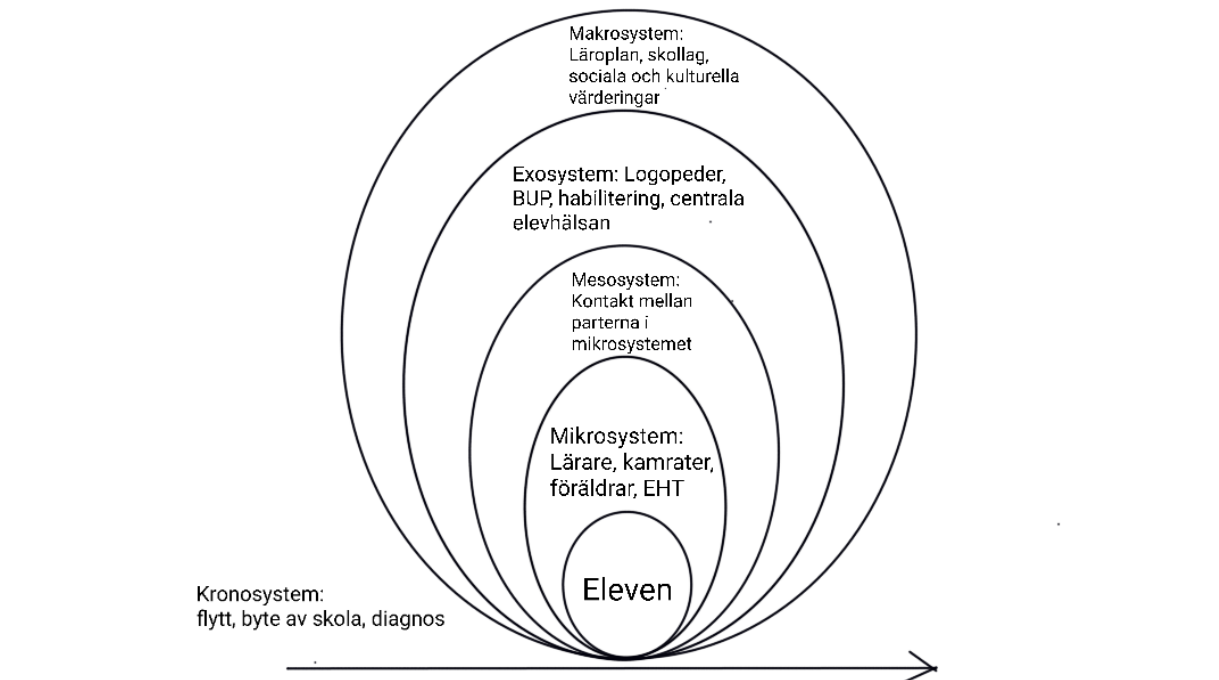
psykologi och neuropsykologi. Slutligen understryker lärarna vikten av kollegiala samtal och stöd av kollegor (Moriña och Orozco, 2022).

2 Teoretisk referensram

Vi har utgått från Bronfenbrenners modell för ekologisk systemteori som den presenteras av Botha och Kourkotas (2015). Denna utgår från Bronfenbrenners teori om att det system som omger en individ kan delas upp i fem nivåer: mikro-, meso-, exo- och makronivå. Den femte nivån benämns krononivå och representerar tidens gång.

Systemteoretiska resonemang bygger på användandet av metaforer. Exempel på metaforer är klassrummet som ett "system", eller begreppet "kalibrering" som en metafor för den påverkan som sker från en högre systemnivå till en lägre. (Öquist, 2018). Botha och Kourkotas (2015) beskriver hur de olika nivåerna kan appliceras på den kontext som omger en individ, inom det som inom systemteorin benämns helhet. I detta fall är den individintegrerade eleven systemets centrum, och systemets utsträckning spänner över samhället i stort, som bilden nedan visar.

Figur 1
Bronfenbrenners ekologiska systemteori.



Kommentar. Ett urval av aktörer som kan finnas runt det individintegrerade barnet. Figuren inspirerad av: "Nyanlända i utbildning, Faktorer som påverkar ensamkommande flyktingbarns möjligheter att lyckas i skolan. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar". (s.6), av Skolforskningsinstitutet, 2022, Solna.

Det systemteoretiska tänkandet utgår från att varje fenomen påverkas av hur de olika delarna i systemet samspelar med varandra. Varje system är uppbyggt av hierarkier där högre nivåerna kalibrerar de lägre nivåerna, det vill säga att de påverkar centrala värden i systemet. Botha och Kourkotas menar att det systemteoretiska perspektivet är intressant att använda, då det belyser det system som omger barnet, istället för att adressera barnets funktionsvariation som en direkt orsak till skolsvårigheter. Man kan därmed undvika kategoriseringar och, i förlängningen, diskriminering. Systemteorin kan även hjälpa oss att förstå komplexiteten bakom de utmaningar och den dynamik som kan uppstå i spänningsfältet mellan byråkrati och skolvardag. I stället för att enbart belysa eller studera de enskilda faktorer och fenomen som utgör förutsättningarna för den enskilda läraren att arbeta med anpassningar för eleverna, ligger fokus på en förståelse av samspelet mellan systemets delar (Nilholm, 2016). Systemteoretiska förklaringsmodeller bygger inte på lagen om orsak-verkan, utan utfallet påverkas av vilken effekt systemets olika delar har på varandra. Det finns heller något facit eller rätt svar i varje given situation med det systemteoretiska tankesättet. (Öquist, 2018).

Nilholm (2005) menar att det finns två övergripande specialpedagogiska perspektiv, det traditionella och det kritiska, samt ett tredje, dilemmaperspektivet. Detta arbetes perspektiv faller under det som Nilholm benämner det alternativa, närmast det relationella perspektivet med inslag av systemiskt och strukturellt perspektiv som det beskrivs hos Ahlberg (2015). Även dilemmaperspektivet kan skönjas då vi anser att resonemang som faller under detta perspektiv kan relateras till ekologisk systemteori, eftersom det adresserar situationer där det inte alltid finns en ensidig lösning.

3 Metod

3.1 Metodval

Vi har valt en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer. Detta metodval föreföll naturligt då vi intresserar oss för de undervisande lärarnas röster angående hur individintegrering fungerar i praktiken. Den kvalitativa metoden gav oss förutsättningar för att ge respondenterna möjlighet att reflektera över och utveckla sina svar, i syfte att genomföra en systemteoretisk analys av det insamlade materialet. Den semistrukturerade intervjun har valts då vår avsikt har varit att få en djupare förståelse för hur lärare upplever sitt arbete, men fortfarande vill kunna styra frågorna till att beröra flera olika aspekter av tänkbara förutsättningar. Vi var också angelägna om att lärarnas utsagor skulle få vara så centrala som möjligt och i enlighet med den systemiska intervjun som den beskrivs av Öqvist (2018) valde vi att formulera frågorna cirkulärt. Detta för att komma ifrån ett linjärt tänkande och öppna upp för att se alternativ till status quo. När vi konstruerade frågorna vinnlade vi oss om att ge respondenterna möjlighet att reflektera över alla systemteoretiska nivåer.

3.2 Urval

Vår ursprungliga metod för att hitta informanter till undersökningen var snöbollsurval (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vår plan var att kontakta rektorer, som skulle hänvisa oss till personer i deras nätverk vilka kunde bistå oss med sitt deltagande. Sammanlagt ett 50-tal rektorer kontaktades via mail. Denna metod gav dock inte önskat resultat, då svarsfrekvensen var låg. Vi vände oss därför till vårt stora nätverk av kollegor i andra skolor eller förvaltningar med samma förfrågan. Detta gick bättre och ett antal respondenter anmälde sitt intresse för deltagande. Då vi fortfarande bedömde deltagandet som alltför skalt använde vi även arbetskamrater och kollegor i vår närhet och metoden fick därför, mer än vad vi önskat, karaktären av bekvämlighetsurval. Vi vände oss även till Facebookgrupper för ämneslärare. De respondenter vi slutligen intervjuade har flera olika yrkesroller, bland andra musiklärare, hemkunskapslärare, klasslärare på lågstadiet, samt lärare i olika former av mindre grupper, varav en verkar inom ramen för anpassad skola med omvänd integrering. Fyra personer arbetar på lågstadiet, tre på mellanstadiet, en i 4-9 och sex på högstadiet. Alla respondenter har lärarutbildning och flera har olika typer av ej examensgivande fortbildning. Av de respondenter som ingår i studien är det sex som vi inte har någon personlig anknytning till och åtta som vi hittat genom privata kontakter eller kollegor. Vi bestämde i ett tidigt skede

att låta lärarna avgöra om den aktuella eleven passar in i kategorin IF eftersom vi inte ville missa de elever som av olika anledningar inte genomgått en utredning.

3.3 Datainsamling

Kvalitativa data har insamlats genom semistrukturerade intervjuer med 14 deltagare, mellan 30 och 60 minuter långa. Intervjuerna genomfördes både digitalt (åtta stycken) och analogt (sex stycken). Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades.

3.4 Dataanalys

Data analyserades inledningsvis genom en tematisk analysmetod (Braun & Clarke, 2006). Metoden beskrivs som överlägset enkel och flexibel att använda, och analysprocessen beskrivs mycket utförligt i litteraturen, varför den är enkel att förstå och applicera. Metoden är fristående från teorin, vilket innebär att vårt val av systemteori skulle fungera ihop med metoden. Då vi under processens gång varit öppna för att tillföra andra förklaringsmodeller som komplement till systemteori, ansåg vi att den flexibilitet som den tematiska analysmetoden erbjuder skulle gynna oss. Metodens karaktär underlättar dessutom den systemteoretiska analysen då helheter framträder tydligt under databearbetningens stegvisa progression i form av de teman som framkommer.

- I steg ett genomlästes det transkriberade materialet.
- I steg två identifierade och färgmarkerade vi (enskilt) de utsagor vi ansåg vara meningsbärande, eller som hade särdrag som kunde vara intressanta att analysera. Olika färger användes för att markera olika meningsbärare. Sedan jämförde vi dessa gemensamt för att säkerställa samstämmighet. De meningsbärare som vid denna granskning visade sig vara irrelevanta tog vi bort.
- I steg tre skrev vi ut samtliga meningsbärare och sorterade dem i grupper. Dessa grupper översågs ytterligare och efter denna översyn hade vi ett antal underteman.
- I steg fyra gick analyserade vi undertemana ytterligare och reviderade dem i jämförelse mot transkriptionerna för att säkerställa att de verkligen kunde representera de fynd vi fått fram i avkodningen.
- I steg fem slog vi ihop undertemana till två teman: lärarens förutsättningar (med undertemana specialpedagogisk handledning och fortbildning om IF) samt lärmiljöns förutsättningar (med undertemana lugn och strukturerad lärmiljö, gruppstorlek, relationen

till klasskamrater, förutsägbarhet, flexibilitet, individanpassad undervisning, differentierad undervisning, elevassistent, material, läroplan och betygssystem). Vi redovisade dessa och valde ut ett citat för varje utsaga. Varje respondent citeras minst en gång.

- I steg sex analyserade vi sedan de två teman vi identifierat, samt dess underteman vidare genom att använda en systemteoretisk förklaringsmodell, främst tolkad genom Öquist (2018) och Botha och Kourkothas (2015).

3.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer kring de etiska aspekterna av en studie där människor ingår omfattar fyra punkter:

- *Informationskravet* vilket innebär att forskaren är skyldig att informera deltagarna om studiens syfte. Våra respondenter har informerats om syftet genom missivbrevet.
- *Samtyckeskravet* innebär att deltagandet i studien är frivilligt och att deltagandet kan avbrytas närhelst under studiens gång. Vi har informerat respondenterna om detta men ingen har använt den möjligheten.
- *Konfidentialitetskravet* avser forskarens skyldighet att i största möjliga mån skydda deltagarnas personuppgifter och anonymitet och innefattar även riktlinjer för hur personuppgifter och undersökningsmaterial ska förvaras. Vi har förvarat det anonymiserade råmaterialet i våra hem och kommer att förstöra det när arbetet är godkänt.
- *Nyttjandekravet* innebär att insamlad data endast får användas i forskningssyfte. Detta har vi följt.

3.6 Tillförlitlighet

3.6.1 Validitet

Då vår undersökning behandlar lärares uppfattningar har vi varit noga med att inte dra slutsatser om sakers faktiska tillstånd. Vi har även formulerat våra frågeställningar så att det framgår att resultaten endast talar om dessa 14 respondenter och inte lärare i allmänhet. Vi har fortlöpande genom arbetet förhållit oss till våra frågeställningar och vinnlagt oss om att våra slutsatser ska överensstämma med frågorna. Enligt Bryman (2018) är forskare inte överens om ifall det är lämpligt att använda begreppet validitet gällande kvalitativa studier, och vi menar att de flesta definitioner av validitet är svåra att tillämpa på vår studie som även är

ringa i sin omfattning. Vi anser att den största styrkan vi ser när det gäller vår studies validitet är den ekologiska validiteten, då vi mött lärarna mitt i deras verklighet och låtit dem tala relativt fritt om studiens ämne (Bryman 2018).

3.6.2 Reliabilitet

För att öka reliabiliteten har vi i det första stadiet gått igenom vårt material på varsitt håll, detta för att inte tidigt fastna i förutfattade uppfattningar. Vi har noggrant transkriberat och ett flertal gånger kodat och kodat om materialet och det faktum att vi följde ett noggrant schema och kom fram till liknande resultat på varsitt håll torde ökar reliabiliteten. Vi har även sett till att redovisa alla steg i studien för att på detta sätt åstadkomma transparens vilken stärker arbetets reliabilitet (Jacobsson, 2019). Vi har i början av intervjuerna gått igenom begreppen extra anpassningar, ledning och stimulans, särskilt stöd, integrering och inkludering för att undvika missförstånd som skulle kunna sänka reliabiliteten. Den systemteoretiska analysen innebär till sin natur att man inte anser att det finns rätta svar på alla frågor, därigenom är det inte möjligt att fastslå full reliabilitet under analysarbetet (Öquist, 2018). Vi har i stället gjort vårt bästa för att vara tydliga med våra tankegångar så att läsaren kan instämma i eller förkasta våra slutsatser. Fördelen med att använda en teori, i detta fall systemteori, i analysen är att reliabiliteten stärks genom att begränsa de förutfattade meningar som oundvikligen finns i en kvalitativ studie (Bryman, 2018).

4 Resultat

I vårt kodningsarbete framkom två övergripande teman samt ett antal underteman.

- Lärarens förutsättningar: specialpedagogisk handledning samt fortbildning om IF.
- Lär miljös förutsättningar: lugn och strukturerad lärmiljö, gruppstorlek, relationen till klasskamrater, förutsägbarhet, flexibilitet, individanpassad undervisning, differentierad undervisning, elevassistent, material, läroplan samt betygssystem.

Respondenterna representeras i resultatredovisningen av talen 1-14.

4.1 Tema 1: Lärarens förutsättningar

4.1.1 Specialpedagogisk handledning

En faktor vilken respondent 1, 2, 3, 7 och 12 angav som gynnsam för arbetet med integrering var specialpedagogisk handledning. Respondent 1 uppgav att hen hade ett mycket nära samarbete med specialpedagogen, och respondent 2 och 3 hade ett bra men inte tillräckligt omfattande samarbete.

Sen utgår vi ju mycket från barnet och specialpedagogens tankar (...) Sen tror jag att det behövs mer stöttning av specialpedagogen beroende sen på vilken form av IF, det är ju också ja, material. (Respondent 1)

Respondent 1,2, 3, 7, 10 och 12 anger att det är viktigt med specialpedagogisk handledning kring de pedagogiska konsekvenserna av IF, bland annat att få hjälp med icke exkluderande material.

Sen utgår vi ju mycket från barnet och specialpedagogens tankar (...) Sen tror jag att det behövs mer stöttning av specialpedagogen beroende sen på vilken form av IF, det är ju också ja, material. (Respondent 1)

Specialpedagogen upplevs av respondent 12 även som ett hinder för inkludering, genom att erbjuda mer kategoriska lösningar.

Jag tror att man tänker så här, att det är bra att man har en specialpedagog och speciallärare, de kan lösa det här åt mig. Det blir ju så när man lägger den elevens skolproblem på eleven, att det är elevens tillkortakommanden som gör att det blev knasigt här nu, för då kan man gå till en specialpedagog, och så kan den specialpedagogen säga: "ja, men okej, den här eleverna med ADHD, då gör du så här och så här och så här så kommer det här att lösa sig." (Respondent 12)

4.1.2 Fortbildning om IF

Respondent 2, 10, 11, 12 och 13 hävdar att de saknar kunskap om de pedagogiska konsekvenserna av IF och de önskar mer.

Jag känner att jag kanske skulle behöva lite mer utbildning, kött på benen eller vad ska man säga, vad jag ska göra med honom. Jag kör ju bara på det jag vet.
(Respondent 2)

4.2 Tema 2: Lärmiljöns förutsättningar

4.2.1 Lugn och strukturerad lärmiljö

Ett vanligt förekommande svar på vad som är viktigt att fokusera på i organisationen kring elever med IF i grundskolan var möjligheten att skapa en lugn lärmiljö. (2, 7, 8, 9, 10, 11, 13)

Men det funkar ju inte, det visste jag, hon kan inte gå med utåtagerande barn.
(Respondent 13)

Vuxna i lärmiljön anges som påverkansfaktorer, lång erfarenhet av yrket och personlig lämplighet uppges vara gynnsamt (2, 5, 11).

Människor som är lugna. Det funkar inte att bli arg eller vad ska man säga.
(Respondent 2)

4.2.2 Gruppstorlek

En grupp med färre elever än genomsnittsklassen anges av respondent 1, 2, 5, 8, 10, 11, 13 och 14 behövas under hela eller en del av skoldagen.

(...) då behövs det kompetent personal som kan ha smågrupper.

(Respondent 5)

Det anses dock inte oproblemiskt av respondenterna att ha mindre grupper organiserade på det sätt deras skolor hade vid tillfället för intervjun. Respondent 4 anser att det kan verka exkluderande för eleverna att undervisas i en mindre grupp utanför ordinarie klasser.

Jag tror att det blir väldigt utpekade om det skulle gå rätt till särskilt stöd så det kanske ett litet absolut vara att en person skulle gå med, att det ska vara

punktmarkering, att behöva gå iväg från lektionen och sitta i en liten grupp.
(Respondent 4)

4.2.3 Relationen till klasskamrater

Gemenskap och relationer till kamrater i gruppen anges av respondent 1, 3, 7, 9, 10, 12, 13 och 14, som en betydelsefull faktor för att integreringen ska gynna eleven.

Respondent 1 och 5 angav acceptans från de andra barnen som viktigt. Respondent 7 angav att kamrater drar med eleven i normbrytande beteenden.

Han trivs ju väldigt bra i klassrummet med sina kamrater även om han kan bli lite utåtagerande (...) de accepterar att han inte är med, men tycker att de... ja men lite som det är med småsyskon, det är bredvidlek och han gör lite bredvidjobb.

(Respondent 1)

4.2.4 Förutsägbarhet

Respondent 1, 2 och 3 uppgav att det finns en organisation kring eleven på planeringsstadiet, men att den är skör, och omintetgörs om någon i personalen till exempel är sjuk vid flera tillfällen. Detta anges som särskilt påfrestande för elever med IF då det kan leda till att de får träffa personer de inte känner, de blir utan assistent eller att pedagogen ändrar planeringen för att många elever är borta. Detta skapade enligt respondenterna en oförutsägbarhet som inte är gynnsam för den integrerade. Respondent 2 ger exempel på hur rutiner, till exempel att ha samma schema varje dag, är nödvändigt för att eleven ska fungera i gruppen.

Han har haft en assistent också tidigare, och då har han bara varit i klass har jag förstått. Men nu när vi startade upp den här studion började det med att han kom då och då. När hans assistent var sjuk. Hon var borta rätt mycket så då började han liksom här när hon inte var här. (Respondent 2)

4.2.5 Flexibilitet

Flexibilitet i organisationen anges av respondent 5, 8, 10, 12 och 13 som en avgörande faktor för nivån av integrering. Flexibilitet i kommunikation med elevhälsan och skolläring framgår också som viktigt. Exempel där flexibilitet skulle underlätta är användning av lokaler, grupptillhörighet och schemaläggning.

Då sket vi alla EHT-vägar i och med att vi hade ingen biträdande. Så vi fattade egna beslut att jag tog mina resurstimmar till att ha egen undervisning till henne.
(Respondent 13)

Respondent 1 och 10 uttrycker att det är en fördel ur flexibilitetssynpunkt om skolan är liten.

Så vi har liksom haft fria händer att styra om, att tänka så att ”nu har vi 3 klasser med 25 elever, ska vi ha 3 klasser med 25 elever eller ska vi ha 2 klasser med 32 elever och en med 14?”. Och där man kanske inte är fast, utan där man kan cirkulera lite. Så att man kan dela upp barnen utifrån hur de lär sig saker och vad de har för behov. Men allt sånt där är ju så organisatoriskt strukturellt skitsvårt att genomföra på stora skolor, små skolor mycket enklare. (Respondent 10)

4.2.6 Individanpassad undervisning

Respondent 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 och 14 var positiva till hur extra anpassningar kan användas för att individanpassa undervisningen och ansåg dem vara nödvändiga för att elever med IF ska kunna integreras.

[Utan extra anpassningar] hade hon nog försvunnit. Det tror jag. Hon tog inte för sig, pratade inte utåt. Hon fick inte mycket gjort fast hon hade extra anpassningar och lättare uppgifter. Så jag tror inte att hon hade utvecklats alls. (Respondent 3)

Extra anpassningar beskrivs också som något negativt. Respondent 8 menar att de sänker förväntningarna på eleven i onödan.

Och så tyvärr lägre krav, lägre förväntningar. (Respondent 8)

Respondent 10 menar att de kan verka exkluderande.

Hen vill inte ha någon liten bebisbok när de andra har den stora.

(Respondent 10)

Respondent 11 har erfarenhet att som ämneslärare i högstadiet är det omöjligt att hålla reda på alla extra anpassningar.

Som ämneslärare har man 400 elever kanske i ämnet bild, det finns inte på kartan att man kan liksom ha den strukturen och ordningen så att man har koll på allt. Det är liksom en utopi. (Respondent 11)

I grundskolans tidigare år anses extra anpassningar vara en del av en lyckad individintegrering (respondent 1, 5, 6, 8, 9 och 12).

Alla är i behov av olika och det spelar egentligen ingen roll man har IF eller inte. Det kan vara liksom en som har extremt jobbigt att sitta still. Alltså det kan vara allt möjligt liksom. Så bemöter man inte deras olikheter med extra anpassningar det påverkar ju alla.
(Respondent 5)

I högstadiet ansåg 5 respondenter (7, 10, 11, 13 och 14) att de trots extra anpassningar inte kunde skapa en god undervisningsmiljö för den integrerade eleven.

Hennes självbild, självförtroende... Fast man försökte få henne att göra vissa uppgifter som skulle vara liknande, det var ju därför. Men jag tror tanken med att man skulle ge liknande uppgifter, att för att hennes självbild, att hon känner att hon gör samma saker. Det är ju det bästa, men jag hade behövt en assistent som gjorde alla uppgifter eller att man hade färdigt med parallellt material. (Respondent 13)

4.2.7 Differentierad undervisning

En differentierad undervisning anges som en viktig förutsättning för individintegrering av respondent 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 och 14. Respondent 13 menar att det är viktigare än extra anpassningar.

Vi kan ta digitala verktyg. Hur jag visar hur man använder dem för att inkludera alla i gruppen, och sen så blir det ett smörgåsbord där eleverna kan, det är något som har blivit normaliserat, de kan ta vad de känner att de behöver själva och är trygga med det. (Respondent 11)

4.2.8 Förekomsten av en elevassistent

Den mest avgörande faktorn för en lyckad integrering angav en majoritet av respondenterna (1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14) vara en elevassistent till eleven, klassen eller läraren. I data förekommer även synonymerna resurs och lärarassistent.

Ja, det är väldigt gynnsamt [med en elevassistent, förf. anm.] Man får en helt annan kvalitet. Ja, framförallt om man jobbar i helklass. (Respondent 8)

Av respondent 4, 7, 9 och 12 problematiseras elevassistenten som ett hinder för inkludering. Även elevassistentens kompetens och utbildning problematiseras.

Att sitta i ett rum med en personal som kanske inte ens har en utbildning, en typ av assistent, att vara den som man tar ut ifrån gruppen, och så skickar man med material dit och: "Det här kan ni jobba med idag jobba lite i den här matteboken och titta i den här boken så hej då!". Det är inte inkludering. (Respondent 4)

Det framgår i utsaga 3, 8, 10 och 13 att elevassistenten underlättar för läraren när det saknas adekvat material, eller när det blir svårt att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar.

Personen gjorde ganska mycket av hennes uppgifter eller delade upp det med hjälp av mig. Till exempel ska de spela gitarr. Så hjälpte resursen till att hålla själva greppen och den här eleven som det handlade om. Hen fick spela bara ja, själva spelet, och så har jag gjort med andra elever också (...) (Respondent 8)

4.2.9 Lärares attityder

Attityder hos lärarkollegor förekommer i intervjuerna som en påverkansfaktor för integrering. Respondent 9, 10, 11 och 12 är alla positiva till individintegrering och ger exempel på när kollegors förutfattade meningar hindrat integreringsarbetet.

Det spelar ingen roll om det vore en liten grupp, de vill inte ha de här barnen. Jag blir ledsen när jag tänker på det. (Respondent 9)

Vi kan även utläsa positiva attityder hos respondent 1, som också anser att individintegreringen fungerar.

(...) inkludering jobbar vi med mycket på våran skola. Vi menar att alla har samma, lika värde oavsett kön eller tillhörighet eller etnicitet eller sådär så att alla ska vara lika mycket värda, det är vårt motto på skolan, oavsett. [...] Ja precis, i förskolan har vi ett barn med Downs syndrom också och det går jättebra det också. (Respondent 1)

4.2.10 Förekomsten av lämpligt material

Förekomsten av ett lämpligt material eller uppgifter, anges kunna gynna alternativt förhindra integrering av respondent 1, 4, 10, 11 och 13. Att få göra samma som de andra ansågs av respondent 1, 10 och 13 vara viktigt för att eleven inte ska känna sig "utpekad".

Ja, utmaning är att hitta material som är anpassat utifrån hans nivå (...) Han tycker att han jobbar i samma bok för hans är också blå. (Respondent 1)

Respondent 13 berättar att trots att hen har haft handledning i att skapa material blir det inte tillräckligt då planeringstiden inte finns.

Det är ju det bästa, men jag hade behövt en assistent som gjorde alla uppgifter eller att man hade färdig med parallellt material. För det skulle vi göra, vi skulle skriva. Vi pratade mycket om planering och hur vi skulle göra. Det skulle vi göra då, en parallell med hem till henne och det går jättelätt, tyckte de, att göra. Men det hinner man inte med. (Respondent 13)

4.2.11 Betygssystem

Nuvarande betygssystem, med en gräns för godkänt, anges av respondent 7 slå ut elever som kunnat fungera som individintegrerade i yngre åldrar.

Fick jag bestämma så skulle man gå tillbaka till det jag när jag gick i skolan så var det ju ett till 5 du då var det ju också liksom att nej, men man kanske inte är toppen i ett ämne, men man fick en tvåa, det var ju ändå någonting som räknades in i ens egna betygsatt till ens egna meritpoäng. Nu är ju F:t noll, alltså har du inte nått upp till den gränsen då får du noll. Jag tycker att det är väldigt tufft. (Respondent 7)

4.2.12 Styrdokument

De elever som läser enligt grundskolans läroplan och inte Lgra 22 anses falla mellan stolarna.

Vi exkluderar ju 10 % av våra elever när vi pratar om de här eleverna som är i ett gråzonsland. Den är otroligt grym med de kraven som ställs idag. De eleverna de kunde ju hänga med i våra tidigare läroplaner. (Respondent 11)

Att arbeta med två läroplaner parallellt anses utmanande för läraren (4, 9, 6).

Nackdel är att det är svårt att jobba med två kursplaner parallellt. Jag är tvungen att bortse från vissa delar av särskolans läroplan som är för barnsliga för hela gruppen, till exempel kanonsång. Det funkar för eleven i undervisningen, och jag bedömer elevens prestationer efter de uppgifter jag har gett, men det är ju inte korrekt att göra så. (Respondent 6)

5 Analys

5.1 Tema 1: Lärarens förutsättningar

5.1.1 Specialpedagogisk handledning

Flera lärare beskriver samarbetet med specialpedagogen som viktigt, och det fanns exempel då de hade även haft ett gott och nära samarbete, även om det önskades mera från flera håll. Botha och Kourkothas (2005) menar att när en stödinsats sker för långt ifrån elevens närmsta system, riskerar åtgärderna att få en patologisk och kategoriserande riktning snarare än att adressera de faktiska pedagogiska och sociala behoven, sett ur till exempel en undervisningskontext; vilket verkar vara fallet hos till exempel respondent 12, där råden verkar vara kopplade till diagnos snarare än individens behov. Möjligtvis kan så vara fallet, att när frågeställningarna som en handledning utgår ifrån bygger på kausala förklaringsmodeller, kommer även lösningarna som diskuteras, att vara kausala. Har specialpedagogen insikt i (eller är en del av) en elevs mikrosystem kommer det rimligtvis att påverka vilken riktning handledning av läraren kommer att ta.

5.1.2 Fortbildning om IF

Att flera lärare inte fått fortbildning om just IF-diagnosen ser vi som ett exempel på hur attityder påverkar systemet, och hur aktörer i alla dess delar ser elever med IF som en grupp som inte självklart ska inkluderas i grundskolan.

5.2 Tema 2: Lärmiljöns förutsättningar

5.2.1 Lugn och strukturerad lärmiljö

En organisatorisk aspekt som förekommer i utsagorna är förutsättningarna för att skapa en “lugn lärmiljö”. Med “lugn” avses, som vi tolkar och sammanfattar relaterade utsagor, tystnad, tydlighet och struktur. Även de personer som förekommer i mikrosystemet ska “vara lugna”, och här avses både vuxna och barn som omger eleven. Även exonivån har betydelse, vilken betydelse ges lärmiljön till exempel skolledning och elevhälsa? Arbetet med att skapa lugna lärmiljöer kan inte optimeras utan inblandning av dessa funktioner, relaterat till resursfördelning och hälsofrämjande insatser.

5.2.2 Gruppstorlek

Barngruppens storlek är en faktor som ofta återkommer i utsagorna. Vi antar att en mindre grupp ger flera fördelar, som till exempel en tystare miljö och mer tid med pedagoger, och vi tänker oss att dessa faktorer även skulle kunna adresseras på andra sätt, vilket inte utforskas närmare i utsagorna. Aktörer på alla nivåer kan påverka storleken på gruppen den integrerade eleven befinner sig i. Till exempel kan läraren välja i vilken halvklass eleven ska placeras, rektor kan utöka undervisningstid för lärarna och minska gruppstorleken och vårdnadshavare kan välja en skola med mindre klasser. Mest effektivt är dock om det sker systematiskt, från makronivå.

5.2.3 Relationen till klasskamrater

De klasskamrater som befinner sig i elevens mikrosystem nämns som en avgörande faktor i utsagorna. Det finns exempel både på hur eleven stötts alternativt störs och hindras i sitt lärande. Förståelse för den integrerades svårigheter att anpassa sig utifrån olika krav som ställs, liksom en fördomsfri attityd, kan härröra från alla nivåer som omger en elev och i slutändan påverka klasskamraterna.

5.2.4 Förutsägbarhet

Många utsagor beskriver att förutsägbarhet är en faktor som är viktig, och att organisationen ska vara så pass stark att den kan tåla till exempel frånvaro hos personalen. Förutsägbarhet anses i litteraturen värdefullt för en person med adaptiva svårigheter (Lindblad et al., 2013). Ett fungerande system bygger enligt Öquist (2018) på att mängden konstanter är tillräckliga för att skapa ett system som inte blir känsligt för plötsliga förändringar, till exempel att läraren är sjuk eller att brandlarmet går. Konstanterna bör i ett system, såsom en klassrumsmiljö, enligt Öquist, bestå av rutiner och ritualer. Dessa ska kyla ner systemet, motverka kaos samt bidra till att skapa en stabilitet som klarar plötsliga förändringar. Respondent 1, 2 och 3 menar att personalfrånvaro kan vara ett exempel på att dessa konstanter inte förekommer i den utsträckning som vore önskvärt. Personalen på skolan är viktiga för upprätthållandet av rutiner och strukturer, och är personal som är inarbetade och insatta i dessa frånvarande kan de inte heller fungera som de konstanter som stabiliserar systemet. Detta kan eventuellt också förklara de utsagor som betonar betydelsen av en elevassistent eller en extra vuxen i lärmiljön, se 4.2.8.

5.2.5 Flexibilitet

Respondent 13 uttrycker att en utmaning är att förmedla den individintegrerade elevens behov uppåt i systemets hierarki och därifrån få mandat att fatta beslut som rör eleven samt få tillgång till resurser som kan underlätta integreringen. På en mindre skola, vilket framhävs av respondent 1 och 10, är kopplingen mellan exo- och mikrosystemet tätare, vilket ger större möjligheter till informationskalibrering.

5.2.6 Individanpassad undervisning

I utsagorna (se 4.2.5) kan vi se att lärarna oftast anser att extra anpassningar är viktiga för en gynnsam integrering, men att de in högre åldrar blir otillräckliga. Detta ser vi som ett exempel på att man bör beakta krononivån, i detta fall troligtvis bland annat på grund av att vi i Sverige börjar sätta betyg, med möjlighet att bli underkänd, i årskurs sex, vilket vi även nämner under 5.2.11. Respondent 10 menar att det är svårt att göra extra anpassningar utan att eleven med IF känner sig utpekad. Vi menar att det faktum att detta problem har uppstått

anknyter till 5.2.10, då man på exo- och makronivå kunde ha säkerställt tillgång till det material som behövs för att göra icke utpekande material. Även det problem som respondent 11 påtalar är svårt att lösa på mikronivå då det behövs en genomtänkt organisation för att om möjligt elevers extra anpassningar ska följa med i alla nödvändiga sammanhang.

Sammantaget kan vi skönja i utsagorna att lärarnas uppfattning om hur extra anpassningar kan användas som ett redskap för att individanpassa undervisningen skiljde sig mycket mellan respondenterna och föreföll i hög grad influerad av hur information lyckats ta sig nedåt i systemet.

5.2.7 Differentierad undervisning

Den huvudsakliga positiva faktorn för att möta den aktuella elevgruppens pedagogiska och sociala behov sägs av respondenterna vara att utveckla undervisningsstrategier som fungerar gynnsamt för hela klassen, vilket stämmer med Skolverkets ambition för en tillgängligare undervisning (se 1.2.1). De flesta respondenter i studien (se 5.1.7) berättar om hur de i största möjliga mån försöker undvika för mycket individuella anpassningar utan istället försöker göra ordinarie uppgifter som så många som möjligt kan delta i. Respondent 13 tar som exempel på detta digitala verktyg som hen brukar anpassa efter elevernas individuella behov. Detta skulle kunna vara ett exempel på ett område där utvecklingen mot en mer differentierad undervisning varit mer lyckad.

5.2.8 Förekomsten av en elevassistent

Förekomsten av ytterligare en pedagog i klassrummet anses i hög grad vara en förutsättning för en fungerande integrering av elever med IF. I alla exempel då en annan vuxen person finns i klassrummet är det en elevassistent, vilket vi tolkar som en person utan pedagogisk utbildning då några av respondenterna problematiserar detta. Ur ett systemteoretiskt perspektiv kan vi tänka oss att det sänder en signal uppifrån systemet att det inte anses nödvändigt att dessa elever ska handledas av utbildade pedagoger, som skulle kunna uppfattas som att elevens kunskapsutveckling är av mindre vikt än andra elevers.

Lärarna upplever assistenten som en bra hjälp när de inte hinner göra uppgifter eller när eleven uppvisar ett icke önskvärt beteende. Öquist (2018) varnar dock för att elevassistenten kan få en alltför kompensatorisk funktion. Därigenom riskerar gränserna att luckras upp och

kalibrering på gränssnitten kan inte ske i den omfattning att systemet utvecklas och fortlever (Öquist, 2018).

Elevassistenten kan även fylla en exkluderande funktion genom att när hen blir satt att undervisa eleven i segregerade sammanhang, eller att avskilja en elev från den resterande klassen, påverkar detta vilka som ingår i elevens mikrosystem. Även inom mikrosystemet kan aktörerna positionera om sig och hierarkin förändras.

5.2.9 Lärares attityder

Respondent 9,10, 11 och 12 angav negativa attityder hos kollegor som en försvårande faktor för integrering. Enlig systemteorin är attityder, och hur de sprids genom systemet, centralt för hur väl det kommer att fungera (Öquist, 2018). I det exempel vi sett i resultatet där integreringen förefaller fungera bäst, är den tillfrågade läraren, respondent 1, även rektor på skolan. Detta skulle kunna vara ett exempel på hur information i ett tätare system flyter lättare mellan nivåerna.

5.2.10 Förekomsten av lämpligt material

Respondent 13 är hänvisad till att skapa "eget" material ur redan befintligt, men erbjuds inte planeringstid för detta, vilket är ett exempel på bristande förståelse från exonivå. Att lämpligt material för grupper med individintegrerade elever inte redan finns att tillgå kan ses som bristfällig styrning från makronivå.

5.2.11 Betygssystem

Betygssystemet, beslutat på makronivå, kan i respondent 7:s utsaga tolkas som en exkluderande faktor som kan ge negativa konsekvenser i form av utestängning från utbildningssystemet, då ett F ger 0 poäng i en elevs meritvärde och därmed påverkar möjligheten till gymnasiestudier.

5.2.12 Styrdokument

De styrdokument som de tillfrågade lärarna måste förhålla sig till i sina bedömningar av eleverna härrör från systemets makronivå. Det uppges vara svårt att planera lektionsinnehållet efter två läroplaner samtidigt. Detta kan tolkas som ett konkret exempel på hur makronivån direkt påverkar mikronivån; respondent 6 anser sig tvungen att kompromissa bort innehåll i Lgra22 för att fungera i den integrerade undervisningen, och respondent 11 menar att för de elever som inte omfattas av Lgra22 blir även kriterierna för betyget E ouppnåeliga för en elev med svag teoretisk begåvning eller IF.

6 Diskussion

6.1 Diskussion av metod

Utmanande vid undersökningar där elevkategorin IF ingår är enligt Giota et al. (2022) att det i Sverige inte finns några register över vilka elever som omfattas av en IF-diagnos. Detta har bidragit till att vi valt att nöja oss med det urval som skolorna själva har gjort vid förfrågan om vilka som kan vara aktuella för deltagande. Vi kunde ha vänt oss till ett antal kommuner och försökt ta reda på vilka skolor som undervisar integrerade elever, men vi valde att kontakta alla skolor. Svarefrekvensen kunde möjligen ha blivit bättre om vi gjort mer riktade förfrågningar.

Angående valet att låta lärarna avgöra om eleven passar in i den kategori vi söker så anser vi att det var det rätta, då vår fokus är på lärarna och deras uppfattningar. Andra former av urval hade haft andra svagheter, hade vi till exempel valt att bara ta med elever inskrivna i anpassad skola hade vi missat de elever där föräldrarna inte vill medverka till utredning.

Vi anser att vårt val av semistrukturerade intervjuer tjänat sitt syfte då den gav oss jämförbara intervjuer trots att vi var två personer som genomförde intervjuerna. Ett dilemma var att avgöra hur ledande frågorna skulle vara med tanke på att de skulle gå att analysera på de olika nivåerna i ekologisk systemteori. Vi ville å ena sidan att respondenterna skulle reflektera över alla nivåer om möjligt, men å andra sidan var vi intresserade av deras opåverkade uppfattning. Vi försökte uppnå detta genom att ställa cirkulära frågor såsom Öquist (2018) beskriver dem. Praktiska omständigheter gjorde att vi var tvungna att göra hälften av intervjuerna digitalt och tillsammans med det faktum att vi var två personer som genomförde dem på varsitt håll gör det att intervjuerna kan brista i likvärdighet.

Den tematiska analysen fyllde sitt syfte då den gav materialet struktur och gav oss en översikt för att sedan kunna analysera materialet vidare i den systemteoretiska analysdelen. Den tematiska analysen var enkel att genomföra, men till vår nackdel fick vissa intressanta meningsbärare selekteras bort, för att de var för avvikande eller inte var relevanta för frågeställningen.

I den litteratur vi tagit del av framgår det att integrering av elever med IF är en komplex process som behöver förstås utifrån flera olika aspekter (Söderman & Nordlund, 2019). För att få en så djup och bred förståelse av fenomenet som möjligt har vi därför valt ekologisk systemteori som teoretisk referensram. Där har vi kunnat se exempel på hur olika delar av elevens system skulle kunna influera varandra, och fått en bredare bild av möjligheter och hinder med integrering. Fördelen med en systemteoretisk analys av ett fenomen är att man arbetar bort från idén om att ett problem har en lösning som är den rätta. Detta anser vi kunna gynna oss i vår yrkesroll där vi förväntas att genom handledning stötta lärare och skolledare att se presumtiva lösningar på elevsvårigheter. Genom att belysa och öppna upp för att ett fenomen kan orsakas av samspelet i det system som omger subjektet, förflyttar vi diskussionen om lösningar från att handla om den individuella lärarens eller elevens tillkortakommanden, förekomsten av stressbollar, lokalanvändning eller andra kausala, ensidiga lösningar, till att belysa att en mängd faktorer samverkar och att analysen bör handla om att först och främst utröna dessa. Dessa förhållanden har som baksida att det inte erbjuds konkreta lösningar, vilka många enligt vår erfarenhet önskar sig och som man i verkliga elevärenden ju behöver landa i.

6.2 Diskussion av resultat

I kommande avsnitt diskuterar vi vårt resultat relaterat till syfte och forskningsfråga samt i tidigare forskning och vår systemteoretiska analys.

Våra respondenter uttrycker en brist på kunskap som ett hinder för integreringsarbetet. Utbildning och kunskap nämns även i samtliga av våra exempel i den tidigare forskningen, ofta som något man både har fått och önskar mera av (Matson, 2017; Gaggioli & Sannipoli, 2021; Saloviita & Consegna, 2019; Howell & Pierson, 2013; AuCoin et al., 2020; Kutay, 2018; Gökdere, 2012; Nwoko et al., 2022; Morriña och Orozco, 2022). Detta bekräftas av Andersson (2020) som menar att både svensk och internationell forskning pekar på att kunskapen om inkluderande undervisning och hur man skapar tillgängliga lärmiljöer behöver öka bland lärare och skolledare.

Respondenterna vill även ha tillgång till adekvat handledning eller liknande samarbeten med specialpedagoger och speciallärare. Denna uppfattning kan vi genomgående finna i den tidigare forskningen (Karlsudd, 2017; AuCoin et al., 2020; Saloviita & Consegnati, 2019). Internationella förhållanden visar i litteraturen hur specialpedagogisk kompetens har varit gynnsamt för integreringen. I New Brunswick har man till exempel fortlöpande på makronivå detaljstyrt och utvärderat hur specialpedagogen ska arbeta tillsammans med den undervisande läraren, det så kallade Education Support teachers-systemet, något som av AuCoin et al. (2020) anges som en framgångsfaktor. Italien har speciallärare som enligt lag ska finnas i varje klass där det går elever med SEN (Saloviita & Consegnati, 2019). Sandström et al. (2019) visar exempel på hur frågan om ansvaret för genomförande av extra anpassningar har förlagts på olika yrkesgrupper i styrdokument och skollag och att detta kan ha försvårat det inkluderingsarbete de extra anpassningarna var tänkta att utgöra. Detta ser vi som ett exempel på en bristfällig kalibrering i systemet svensk skola, gällande samarbetet mellan lärare, specialpedagoger och speciallärare.

Specialpedagogen nämns även i utsagorna som ett hinder för inkludering genom att erbjuda exkluderande lösningar, vilket vi även kan se i svensk forskning (Nilholm, 2005). Westerholm (2020) instämmer i detta och menar att specialpedagogiken i sig kan vara exkluderande om den adresserar enskilda elevkategorier. Då specialpedagogiken till sin natur berör laddade områden, såsom marginalisering och utanförskap, är det svårt för den undervisande läraren att förhålla sig neutral då specialpedagogiska insatser blir aktuella, enligt Nilholm (2005). I utsagorna anses specialpedagogiska förklaringsmodeller ibland vara kategoriska. Öqvist (2018) menar att en systemteoretisk analys av en problematisk skolsituation, ser till hela elevens omvärld och inte adresserar enstaka företeelser som problemets orsak. Vid en bred kartläggning som tar hänsyn till alla system som omger en elev kan andra faktorer som påverkar elevens skolgång upptäckas och tas med som en aspekt att ta ställning till vid diskussioner om lämpliga lösningar. Detta förhållningssätt skulle enligt systemteorin vara önskvärt.

Många av respondenterna menar att en elevassistent är avgörande för att individintegrering ska fungera. Vi tolkar dessa utsagor, mot bakgrund av den tidigare forskningen, som att det är en kollega till i klassrummet man vill ha och inte specifikt en elevassistent. Denna tolkning baserar vi på de nackdelar våra respondenter lyfter med elevassistentens funktion, till exempel att elevassistenten gör elevens uppgifter, eller tar ut eleven i korridoren, samt att hens brist på

pedagogisk utbildning problematiseras. Östlund (2017) menar att det ofta förekommer att elevassistenten tar över undervisningsuppdraget, vilket Lindqvist et al., (2020) bekräftar. Svensk forskning om elevassistenters inkluderande funktion visar att hen kan ha en negativ effekt på elevens autonomi, inkluderingsprocess och undervisning samt bedömning beroende på vilken funktion elevassistenten ges (Östlund, 2017). Förutom att vara direkt exkluderande kan detta även leda till att läraren inte längre fyller samma funktion i elevens mikrosystem, och elevassistenten intar en mer framträdande roll, som möjligtvis inte står i proportion till elevassistentens faktiska utbildningsnivå och kompetens. Öquist (2018) menar att det är viktigt att systemets olika delar behåller sin autonomi och inte sammanblandas.

Vi bygger även antagandet om att pedagogiskt utbildad personal skulle föredras av respondenterna på de resultat i den utländska forskningen som talar om olika typer av tvålärarsystem och utbildade elevassistenter. Internationellt ser vi exempel på att man är flera pedagoger i klassrummet: i New Brunswick arbetar specialpedagog delvis tillsammans med läraren i klassrummet (AuCoin et al., 2020); Italien har sina "support teachers", som enligt lag ska finnas i varje klass där det går elever med SEN (European agency for Special needs and Inclusive Education, 2021); på privatskolan i Australien är man en eller två lärare plus en lärarassistent på alla lektioner och vill ändå ha fler kollegor (Nwoko et al., 2022); i Irland måste alla skolor söka anslag om att få en elevassistent till elever med SEN, vilket gjort att fler föräldrar valt en integrerad skolgång (Morrissey, 2020). Även enligt Leifler tros det vara ett tvålärarsystem som bidrar till inkludering snarare än särskilda undervisningsgrupper (Leifler, 2023).

Vi kan se både i den internationella och svenska forskningen att särskilda undervisningsgrupper ofta blir en lösning inom grundskolan, även flera respondenter ser positivt på förekomsten av smågrupper, men kan även se dem som problematiska. Dilemmat vi ser hos våra respondenter angående hur man ska se på de särskilda undervisningsgrupper som skapas inom grundskolans ram återspeglas i forskningen. I vårt exempel från USA anses inkluderingsarbetet som lyckat när alla elever går i grundskolan, även om vissa går i särskilda undervisningsgrupper (Howell & Pierson, 2013), i Irland ser man uppkomsten av dessa grupper som ett misslyckande (Morrissey, 2020). Hos Matson (2017) ser vi detta ske i olika skolor inom samma kommun. Karlsudd (2017) menar att en liten grupp är en faktor som gynnar inkludering. Vi vill nämna att vi inte frågat om respondenterna skulle föredra att alla klasser var mindre, så vi vet inte om det är antalet elever i gruppen, eller möjligheten att välja

ut eleverna, som är viktigast för de respondenter som är positiva till särskild undervisningsgrupp, men vi kan notera att flera av våra respondenter, främst de som arbetar i särskilda undervisningsgrupper, tror att en större flexibilitet i gruppkonstellationer i den ordinarie undervisningen skulle kunna minska den exkluderande effekten, medan man skulle bibehålla möjligheten till ett mindre och lugnare sammanhang för de elever som behöver. Vi kan tänka oss att det till en del handlar om det Nilholm (2023) och Florian (2014) belyser, att det är svårt att förstå vad forskningen säger om inkludering när det saknas konsensus angående begreppets innebörd och hur man ska tolka forskningen. Detta borde enligt systemteorin skapa förvirring i hela systemet då information inte flödar mellan nivåerna på ett effektivt sätt. Även attityderna hos personer som verkar på makronivå blir intressanta här. I de fall man från exonivå ser en permanent placering i en mindre grupp som en tillräckligt inkluderande miljö kommer olika aktörer i systemet att jobba mot olika mål. Det skulle kunna ha att göra med att förekomsten av anpassad skola, från makronivå och neråt kan kalibrera attityden att elevkategorin egentligen hör hemma någon annanstans. Vi ser inte som omöjligt att vissa aktörer i systemet då ser en liten grupp inom grundskolans väggar som ett åtminstone mer inkluderande sammanhang än alternativet anpassad skola.

Man kan ur ett systemteoretiskt perspektiv anta att en enskild lärare rimligtvis inte kan skapa den "lugna" lärmiljö som respondenterna efterfrågar, utan att hela systemet som omger läraren måste beaktas. Vi antar att ljudnivån i ett klassrum bland annat påverkas av hur många och vilka som vistas där, vad de gör och hur klassrummets akustik och utformning är anpassad efter funktionen lokalen ska fylla. Detta styrs främst från exonivå. Skeenden på mesonivå torde även påverka lärarens inre förutsättningar för att skapa lugn. Ett exempel kan vara om läraren hamnat i en konflikt med andra lärare som undervisar eleven angående vilka behov eleven har, eller med föräldrar. Ett annat om en lärarens arbetsbörda är oproportionerligt hög och leder till inre stress. Läraren kan då få svårt att vara en av de konstanter som behövs för att skapa stabilitet i systemet.

Även förutsägbarhet är något som framhävs som betydelsefullt hos våra respondenter. Här behövs de konstanter som enligt Öquist (2018) är av så stor betydelse för att skapa stabila system med utvecklingsmöjligheter. Man behöver på exonivå förstå betydelsen av dessa konstanter, vilka är extra viktiga för elevgruppen med IF (Lindblad et al., 2013) och ge de förutsättningar som behövs för att eleven ska uppleva mikrosystemet som förutsägbart. Att

enbart förlita sig på att lösningar inom mikro- och mesosystemet kan tillgodose behov, torde inte ge goda förutsättningar för att skapa dessa konstanter.

Flexibilitet i organisationen är en faktor som enligt flera respondenter är viktig för integrering. Det omnämns även i litteraturen som en faktor som ökar möjligheterna för integrering (Moriña & Orozco, 2022). Vi ser det som ett exempel på att gränssnitten mellan systemets nivåer är mjuka och systemet är öppet, något som Öquist (2018) anger som en bidragande faktor för att ha en gemensam målbild inom organisationen. I ett öppet system flyter till exempel kommunikation om elevens behov enkelt mellan systemnivåerna. Något vi ser som genomgående är att personer på mikronivå – oftast den undervisande läraren – får kompensera för brister på högre nivåer. Detta kan exemplifiera hur gränssnitten tvärtom är hårda och information inte tillåts kalibrera såsom det skulle vara önskvärt, varför en reell diskussion om till exempel kostnader för olika insatser inte kommer till stånd mellan aktörerna på systemets olika nivåer.

Vårt resultat gällande hur lärarna anpassar undervisningen genom att arbeta med differentierad undervisning på nivån ledning och stimulans respektive extra anpassningar stämmer i stora delar med vad Andersson (2020) kommit fram till i sin forskning. Lärarna i grundskolan föredrar att arbeta med differentierad undervisning, med skillnaden att fler lärare i vår studie var positiva till extra anpassningar. I Italien anger lärare med individintegrerade elever att de använder differentierad undervisning i högre grad än de som inte har någon sådan (Gaggioli & Sannipoli, 2021).

I litteraturen kan vi generellt se att lärare inte ges de ekonomiska förutsättningar för att arbeta inkluderande som det skulle vara önskvärt, till exempel genom mer omfattande särskilt stödinsatser eller förebyggande insatser, utan de är hänvisade till extra anpassningar som det enda inkluderingsverktyg de har tillgång till. Om verktyget inte är approprierat hos de som ska använda det kommer det inte heller att användas, utan snarare bjuda till motstånd (Andersson, 2020). Vår slutsats med utgångspunkt i detta blir att extra anpassningar inte generellt kan anses vara ett effektivt verktyg i syfte att integrera elev med IF, utan att det till stor del beror på attityden hos den som beslutar om dem, vilket forskningen bekräftar. Inkludering av elever med IF, oavsett extra anpassningar, kräver ekonomiska resurser som inte verkar finnas att tillgå. Istället verkar en differentierad undervisning och en positiv attityd till att göra

anpassningar vara det viktigaste, både när man utgår från vårt – mycket begränsade – underlag och forskningen i ämnet, vid integrering av elever med IF.

Vi kan se att en del av kritiken som riktats mot extra anpassningar är att de har ett kompensatoriskt perspektiv på en elevs svårigheter (Rondahl, 2022) och detta kan vara en förklaring till att begreppet har fått ett större genomslag och kan anses etablerat, till skillnad från ledning och stimulans, som snarare adresserar lärmiljön. Som vi kan se är det medicinska perspektivet dominerande vid resonemang om lösningar på skolsvårigheter, och då extra anpassningar har en kompensatorisk funktion kan detta vara lättare att ta till sig än att arbeta med tillgängliga lärmiljöer och differentierad undervisning, något vi i Sverige har begränsade erfarenheter av och kunskaper om (Andersson, 2020).

Våra respondenters utsagor stämmer med den forskning som visar att de extra anpassningarna, vilka är tänkta att underlätta inkludering och integrering, inte har landat i skolorna på ett enhetligt och effektivt sätt (Rondahl, 2022; Sandström et al., 2019; Westerholm et al., 2020). Vi har även sett i vårt material att extra anpassningar inte har den centrala roll i integreringsarbetet som vi först trodde. Vi har även sett att våra respondenter undviker extra anpassningar då de verkar utpekande och placerar svårigheter på en individnivå.

Då lämpligt material enligt våra respondenter är en förutsättning för ett lyckat arbete med extra anpassningar, är främst ett utbyte på mikronivå av största vikt. Vi kan se att olika typer av informationsutbyte med systemets subjekt – eleven – är förekommande i de fall vi ser ett aktivt och entusiastiskt arbete med extra anpassningar från lärarens sida, vare sig läraren själv tillverkar materialet eller har en god tillgång till inköpt material. Detta ser vi som ett exempel på systemteorins grundtanke om att det är ett flöde av information som skapar förändringar och synergier i systemet, snarare än tillförsel av energi (Öquist, 2018). Många respondenter menar att det finns svårigheter att hitta ett adekvat, anpassat läromedel för integrerade elever. De hänvisas i hög utsträckning till att tillverka eget material eller att modifiera befintligt. Enligt Hanreddy och Östlund (2020) är detta ett exempel på hur attityden till elevgruppen påverkar läromedelsutgivarnas vilja att publicera läromedel som utgår från Lgrsär22.

En intressant diskrepans vi noterat är att i Italien, det land som har högst andel integrerade elever, var lärarna mer positiva till individintegrering ju äldre elever de undervisar (Gaggioli

& Sannipoli, 2021), medan förhållandet bland våra respondenter är det motsatta. Detta skulle kunna vara intressant att undersöka genom vidare forskning, till exempel framkommer i litteraturen att det svenska betygssystemet, och läroplanernas innehåll, kan vara en exkluderande faktor på krononivå, på ett liknande sätt som lärarna i den engelska studien uttrycker att integrering trots positiva attityder vid en viss tidpunkt omöjliggörs av det resultatbaserade system man använder (Andersson, 2020; Matson, 2017; Williams-Brown & Hodkinson, 2021). Intressant att notera här är att lärarna bekymrar sig för måluppfyllelse, alltså att det skulle vara bättre för eleverna att få godkänt betyg i anpassad grundskola än att eventuellt inte klara E i grundskolan. Samtidigt visar Giota et al. (2022) i sin omfattande studie att elever med mild IF under de 50 år studien undersöker har nått bättre studieresultat i en integrerad miljö. Att eleverna i vår studie trots extra anpassningar eller särskilt stöd ofta faller ur grundskolan med åldern tror vi, med bakgrund av detta, delvis beror på att man på en eller flera nivåer inte tagit krononivån i beaktan i samband med urvalssystem till högre studier.

Att arbeta med olika styrdokument parallellt anges av våra respondenter vara utmanande, vilket stämmer med de resultat Andersson presenterar (2020). Vi anser att det är ett exempel på en situation där den växelverkan i informationsutbyte som ska ske mellan de olika nivåerna behöver fungera. Sker inte detta avstannar systemet och progression uteblir (Öquist, 2018). Förekomsten av olika läroplaner kan signalera neråt i systemet att elever med IF bör skiljas ut från andra elever och därmed motverka ambitionen om en skola för alla. Förekomsten av parallella läroplaner, samt attityder på makronivå, torde kunna påverka intresset för läromedelsföretagen att vilja trycka läromedel som är anpassat efter integrerade elever. Denna brist kan sedan i sin tur skicka signaler om att det inte är naturligt för elever med IF att integreras varvid negativa synergieffekter kan skapas. När dessa attityder kalibreras neråt till exo- mikro och mesonivå, vilka påverkar den integrerade eleven mer direkt, kan detta eventuellt skapa en brist på incitament för att ge de förutsättningar en integrerad elev behöver för att få en lyckad skolgång.

Attityder hos kollegor anges som en avgörande faktor av våra respondenter, särskilt de som själva ser positivt på individintegrering. Vi menar i vår analys att man i Sverige har misslyckats med att få människor i allmänhet att se personer med IF som en naturligt integrerad del av samhället och att det har effekt på lärarna i vår studie, vilka ofta anser att det är bäst för alla att elever med IF undervisas avskilt. Kutay (2018) och Nwoko et al. (2022)

menar att negativa attityder hos elever och lärare är ett viktigt hinder att överkomma för länder som inte kommit så långt i sitt inkluderingsarbete gällande elever med IF, till vilka vi räknar Sverige (Andersson, 2020). Relationen med klasskamrater anges av våra respondenter som viktig, och vi menar att man där behöver arbeta på flera fronter; dels med praktiska åtgärder i mikrosystemet för att lösa den aktuella situationen, dels med attityder på alla nivåer. Mesosystemet behöver framför allt ha en god samverkan där inkluderande attityder sprids till alla aktörer, såsom skolkamrater, vårdnadshavare, elevhälsoteam etcetera.

I svensk och internationell forskning har vi kunnat se att en enhetlig och effektiv implementering från makronivå har varit avgörande för att så många elever som möjligt ska kunna vara integrerade (AuCoin et al., 2020; Ianes et al., 2020; Gaggioli & Sannipoli, 2021; Shevlin & Banks, 2021, Matson, 2017; Moriña och Orozco, 2022). I svensk forskning ser vi att vårt parallellskolesystem anses bidra till att inkluderingen av elever med IF inte fungerar som avsett (Hanreddy & Östlund, 2020; Andersson, 2020). Vi menar att man genom systemteorin kan tolka de utsagor som talar om brist på målbild och styrning som en följd av att Sverige valt en annan väg än till exempel Italien, och inte skrivit in full inkludering i lagen eller använt andra starka styrmedel. Vi ser till exempel även i den internationella forskningen att i det fall det är frivilligt att delta i fortbildning kring elever med särskilda behov finns en korrelation mellan detta och en lägre grad av integrerade elever samt en negativ syn på dessa elever från lärarnas sida (Kutay, 2018).

Detta stämmer med våra respondenters utsagor om att elever med IF har det bäst i en annan skola, och med de brister på styrning från de högre nivåerna vi identifierat i vår analys, bland annat i och med parallellskolesystemet, vilket enligt Hanreddy och Östlund (2020) enbart med sin förekomst kan påverka vår attityd till integrering av elever med IF. Detta kan eventuellt förklara varför man på exonivå inte stöttar lärarna i sitt integreringsarbete, utan väljer att placera eleven i en särskild undervisningsgrupp. Öquist (2018) menar att skolledaren, genom personligt exempel, bör fungera som en modell för att upprätthålla de värden som önskas planteras i i systemet. I detta fall skulle vi kunna använda exemplet med läraren som även är rektor. Då läraren, i sina dubbla roller, själv undervisar integrerat, blir hen en symbol för att integrering fungerar och att inkludering är något positivt, hens attityd kalibreras nedåt i systemet och integreringsnormen implementeras på alla skolans systemnivåer. Målet med skollagen på makronivå är en likvärdig utbildning för alla barn (Nilholm, 2016) medan man på exonivå, när man beslutar att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp, enligt vår

erfarenhet ofta har som mål att en elevs problematiska beteende ska upphöra. Man missar därmed övergripande aspekter av utbildningen; till exempel demokrati, inkludering, livslångt lärande och värdegrund. Det är inte orimligt att anta att om en skolläda signalerar dessa attityder, kommer lärarna att förhålla sig till detta genom att själva anta en exkluderande attityd gentemot elever med särskilda behov och eventuellt frånskriva sig ansvaret för dessa.

Hur attityder sprids och förstärks genom synergier mellan alla systemnivåer är för komplicerat för att vi ska försöka redogöra för det här. Det systemteorin dock säger, är att värden och attityder kan förändras genom att en systemkalibrering sker uppifrån och ner. Öquist (2018) ger några exempel på lyckade kalibreringar, eller myter, som implementerats i det svenska samhället tidigare, till exempel Per Albin Hanssons vision om Sverige kallad Folkhemmet. Vi gissar att attityder hos de personer våra respondenter nämnt varit annorlunda om "En skola för alla" (Wikipedia, 2020) fått samma genomslag.

6.2.1 Slutsats

Vår slutsats är att vi som speciallärare behöver vara lyhörda för var alla aktörer runt ett individintegrerat barn med IF befinner sig i sin egen process; vilken inställning, erfarenhet och kunskap de har gällande IF och inkluderande arbete. Vårt underlag är mycket begränsat, men vi kan se att det inom detta lilla underlag finns en stor variation, vilket kan tyda på att det inte skett vare sig en genomgripande kalibrering av inkluderingsambitionens värden eller en allomfattande utbildningsinsats från systemets högre nivåer.

Vi anser att inkludering enligt Göransson och Nilholms (2014) första definition inte är tillräcklig och att vårt arbete med inkludering inte kan få sluta där. Vi menar att vår analys pekar på att de speciallärare som arbetar i en stödjande och handledande roll behöver vara medvetna om att lärare som jobbar med individintegrering behöver mycket stöd i sitt arbete, både vad gäller material och metoder samt att det extra ekonomiska resurser som riktas mot den individintegrerade eleven verkligen ska komma denna elev till nytta. Även om hen är skötsam och integrerad inom skolans väggar behöver eleven insatser för att uppnå inkludering på alla de nivåer som anges av Göransson och Nilholm (2014).

Vi kommer också att vara uppmärksamma på de delar av vårt resultat där lärarna menar att differentierad undervisning ger de bästa resultaten gällande inkludering och fråga oss om extra anpassningar kan vara ett modebegrepp som fått oförtjänt mycket fokus i skolans värld

på senare år, eller om det är ett bra koncept vars ursprungliga intentioner inte lyckades kalibreras ner på mikronivå.

Slutligen ser vi att ett långsiktigt arbete gällande attityder är centralt för vårt arbete som speciallärare med inriktning IF. Vi har under arbetets gång blivit medvetna om att vår egen attityd mot personer med IF har varit starkt färgad av Sveriges organisation av skolan, och att det inte är självklart ur varken ett internationellt eller ett etiskt perspektiv att skilja ut just personer med IF ur resten av befolkningen, och vi ser det nu som vårt ansvar att förmedla den insikten till våra medmänniskor, däribland kollegor och elever.

Vi anser att mer forskning angående de individintegrerade elevernas situation är välbehövlig. Vi menar att denna forskning skulle kunna rikta in sig på till exempel föräldrars erfarenheter av individintegrering, hur en systemteoretisk analysmodell att använda av till exempel elevhälsoteam skulle kunna utformas, skälen till att det finns en så stor variation gällande integrerade elevers situation inom svensk skola, attityder till vanligt förekommande funktionsnedsättningar hos olika aktörer inom skolsystemet, hur ett differentierat och inkluderande läromedel skulle kunna se ut eller hur samverkan mellan grundskola och anpassad skola skulle kunna utformas för att främja inkludering.

7 Referenser

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*. (Femte upplagan). American Psychiatric Association.

Anastasiou, D., Kaufman, J.M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: descriptions and reflections on full inclusion. *European journal of special needs education, 30*(4), 429–443.

Andersson, A.-L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: lärares och föräldrars perspektiv* (Mälardalen University Press Dissertations, 320) [Doktorsavhandling, Mälardalens universitet]. Mälardalen University Press Dissertations. <https://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1446221/FULLTEXT01.pdf>

AuCoin, A., Porter, G.L. & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects, 49*, 313–328. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>

Botha, J. & Kourkoutas, E. (2015): A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education, 20*(7), 784 –799. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 2-41. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

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

European agency for Special needs and Inclusive Education. (2021, 29 jan.) *Country information for Italy - Teacher education for inclusive education*.
<https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>

Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in Ireland: does provision mapping support an integrated, school-wide and systematic approach to inclusive special education? *Education Sciences*, 11(4), 168. <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3). 286-294.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Gaggioli, C. & Sannipoli, M. (2021). Improving the training of support teachers in Italy: The results of a research on attitudes aimed at students with intellectual disabilities. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2). 1037--1057. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or021>

Giota, J., Lace, I. & Emanuelsson, I. (2023). School achievement and changes in inclusive vs exclusive support over 50 years in Sweden regarding students with intellectual disabilities and special educational needs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6). 997-1011. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115129>

Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800 --2806.

Göransson, K. & Nilholm, C., (2014). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie, 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410456/FULLTEXT01.pdf>

- Hanreddy, A., & Östlund, D. (2020). Alternate curricula as a barrier to inclusive education for students with intellectual disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 235–247. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020358217>
- Hirsh, Å. (2017). *Perspektiv på skolans pedagogiska dokumentation – den skriftliga individuella utvecklingsplanens roll och relation till annan dokumentation*. Högskolan i Jönköping. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-36008>
- Howell, E. J., & Pierson, M. R. (2013). Two high schools and the road to full inclusion: A comparison study. *Improving Schools*, 16(3), 223–231. <https://doi.org/10.1177/1365480213501063>
- Hjörne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 540-552. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1073017>
- Ianes, D., Demo, H. & Dell’Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2016). Normalitet och identitet i det senmoderna - om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 20(1). <https://doi.org/10.3384/SVT.2013.20.1.2441>
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. (Specialpedagogiska rapporter och notiser, 2011:06). Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, P. (2017). The Search for Successful Inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 142–160. <https://doi.org/10.5463/DCID.v28i1.577>

- Karlsudd, P. (2022). När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2). <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.07>
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144 –162.
- Leifler (2023). *Inkludering i skolan - hur kan vi organisera för inkludering?* Göteborgs universitetsbibliotek. <https://gup.ub.gu.se/publication/328417>
- Lindblad, I., Svensson, L., Landgren, M., Nasic, S., Tideman, E., Gillberg, C., & Fernell, E. (2013). Mild intellectual disability and ADHD; a comparative study of school age children's adaptive abilities. *Acta Paediatrica*, 102(10), 1027–1031. <https://doi.org/10.1111/apa.12351>
- Lindqvist, H., Östergren, R., & Holme, L. (2020). Elevassistenter i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 114–137. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.06>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: special educational needs, support provisions and inclusive education* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A896595&dswid=3434>
- Malmqvist, J. (2017). *Inkludering – en internationell utblick med några nedslag*. (Rapport från Skolverket 1017:12). Skolverket.
- Matson, I.-L. (2017). *Grus i maskineriet?: Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1090436&dswid=7365>
- McKay, A. (2007). *Inclusion! What is Inclusion anyway?* Government of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/InclusionQuestionsAndAnswersAboutReportOnInclusiveEducation.pdf>

- Morrissey, B. (2020). Vehicle for inclusion or costly illusion? A critical policy analysis of the Special Needs Assistant scheme in Ireland. *British Journal of Special Education*, 47(4), 467–488. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12330>
- Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2): 124-138.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2023). I väntan på inkludering. Bengtson, K. & Olsson, Å. (Red.). *I väntan på inkludering - vänbok till Kerstin Göransson*. Karlstad University Studies.
- Nwoko, J. C., Crowe, M. J., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2022). Exploring private school teachers' perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629122>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 629–644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Rondahl, H. (2022). *Extra anpassningar – vems ansvar?* Studentlitteratur.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., & O’Raw, P. (2010). Special and inclusive education in the Republic of Ireland: reviewing the literature from 2000 to 2009. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 359–373. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513540>

- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465–479.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2019). Bureaucracies in Schools—Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic’s Theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Shevlin, M., & Banks, J. (2021). Inclusion at a Crossroads: Dismantling Ireland’s System of Special Education. *Education Sciences*, 11(4), 161.
<https://doi.org/10.3390/educsci11040161>
- Skolforskningsinstitutet (2022). *Nyanlända i utbildning. Faktorer som påverkar ensamkommande flyktingbarns möjligheter att lyckas i skolan. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2022a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*.
- Skolverket (2022b) *Läroplan för grundsärskolan, Lgrsär22*.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023, 18 maj). *Intellektuell funktionsnedsättning*.
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning/>
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådet.
- Söderman, L., & Nordlund, M. (2019). *Omsorgsboken – möjligheter och svårigheter vid intellektuell funktionsnedsättning*. Liber.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Westerholm, K., Mattsson, T., & Lindqvist, H. (2020). Extra anpassningar i skolan ur speciallärares och specialpedagogers perspektiv. *Venue*.

<https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.3183>

Wikipedia. (u.å). *Elevassistent*. Hämtad 2023-08-01 från

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Elevassistent>

Wikipedia. (u.å). *En skola för alla*. Hämtad 2023-05-12 från

https://sv.wikipedia.org/wiki/En_skola_f%C3%B6r_alla

Williams-Brown, Z. & Hodkinson, A. (2021). What is considered good for everyone may not be good for children with Special Educational Needs and Disabilities: teacher's perspectives on inclusion in England, *Education* 3(13). 688–702.

<https://doi.org.ep.bib.mdh.se/10.1080/03004279.2020.1772845>

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken - konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia kompetens.

Östlund, D. (2017). Elevassistenter: en möjlighet eller ett hinder för elevers inkludering och delaktighet. *Specialpedagogik*, 37(3/4), 106–117.

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17675>

8 Bilagor

8.1 Bilaga A, missivbrev

Missivbrev

Till dig som är lärare, speciallärare eller specialpedagog i grundskolans ordinarie undervisning och undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning, alternativt handleder lärare som undervisar elever med IF i grundskolans ordinarie undervisning.

Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie.

Vi heter Liza Efe och Anna Lundin och läser till speciallärare med inriktning Intellektuell funktionsnedsättning (IF) på Mälardalens universitet. I utbildningen ingår att göra ett självständigt arbete, vilket är anledningen till att denna intervjustudie kommer att göras.

Det har nu gått åtta år sedan man införde begreppet ”extra anpassningar” och de har nu implementerats i hög grad i svensk skola. Vi vill därför genomföra en intervjustudie med förhoppningen att resultatet i studien kan leda till ökad förståelse för hur pedagoger kan uppleva sina möjligheter, hinder och övriga erfarenheter av att genomföra extra anpassningar i ordinarie undervisning. Vi intresserar oss särskilt för undervisningssituationer där elever med konstaterad IF (som läser integrerat efter grundsärskolans läroplan) samt elever med misstänkt IF som läser efter grundskolans läroplan deltar i undervisningen.

Om du har en eller flera elever som läser efter anpassad läroplan, eller som du själv bedömer har odiagnostiserad IF, och är intresserad av att delta i vår studie skulle vi vara glada om du kontaktar någon av oss via e-post eller telefon.

Det är helt frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan.

Intervjuerna kommer att genomföras på din arbetsplats eller en annan avskild plats som du väljer, eller via videosamtal. Intervjuerna beräknas ta ca 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in för att därefter transkriberas. Materialet från intervjuerna kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt och det kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det. Inga enskilda personer eller skolor kommer att kunna identifieras i examensarbetet.

Har du några frågor så hör gärna av dig.

Västerås 2022-01-08

Studerande:

Handledare:

Liza Efe

076-2006107

liza.diana.efegmail.com

Anna Lundin

070-203 85 09

anna.lundin.3000@gmail.com

Senior Professor

Margareta Sandström

016-153432

margareta.sandstrom@mdu.se

8.2 Bilaga B, intervjufrågor

Bakgrundsfrågor, besvaras kortfattat:

Hur länge har du arbetat som klass/ämneslärare?

Berätta kort om din erfarenhet av att undervisa elever med IF (fastställd eller misstänkt).

Berätta om hur det kommer sig att eleven läser integrerat.

Förekommer åldersintegrering i elevgruppen?

Hur många elever ingår i klassen/gruppen?

Berätta lite om klassens sammansättning. Pojkar/flickor, elever med diagnoser mm

Vilka arbetar med elevgruppen? förhållandet antal vuxna/elever

Huvudfrågor:

Vad är din förståelse av Skolverkets begrepp

ledning och stimulans

extra anpassningar

särskilt stöd?

Finns det en konsensus kring vad dessa begrepp betyder?

(På din skola, i allmänhet, vad skapade ett eventuellt konsensus?)

Hur många elever har extra anpassningar i gruppen?

Hur använder du extra anpassningar i din undervisning?

Om man tog bort alla extra anpassningar, vad skulle hända med denna elev? De andra eleverna? Dig? Organisationen i övrigt?

Vilka yttre förutsättningar anser du dig behöva för ditt arbete med extra anpassningar?

Görs eleven delaktig i besluten om extra anpassningar? I så fall hur?

Föräldrarna?

Berätta om eventuella övriga tankar kring extra anpassningar.

Vem bestämmer vilka extra anpassningar som ska finnas runt en elev?

Vem ser till att eleven får de extra anpassningar man beslutat om?

Hur ser de rutinerna för dokumentation kring extra anpassningar?

Hur ser du på begreppet inkludering?

Vilka är utmaningarna och vilka är fördelarna med att undervisa integrerat?

I vilken omfattning anser du att förfarandet med extra anpassningar i klassrummet hjälper eleven med IF att bli inkluderad?

Vad skulle behöva hända om det beslutades att alla klasser på din skola skulle ha en integrerad elev med IF?

(Med betygssystem, med styrdokument, med resursfördelning, med elevgrupp, med personalgrupp, med fysisk miljö.)

8.3 Bilaga C, begreppslista

BEGREPP SOM FÖREKOMMER I STUDIEN

Termen *anpassad skola* ersätter från och med den 2 juli 2023 den tidigare benämningen grundskola (SPSM, 2023). Vi använder i denna studie termen *anpassad skola* även när vi talar om förhållanden innan 2023.

Begreppet *elevassistent* används parallellt med begreppet "resursperson". I denna studie används termen *elevassistent*, vilken avser en person som är anställd för att verka i klassrumsmiljön till förmån för de elever som är i behov av stöd (wikipedia.se)

Extra anpassningar innebär enligt Skolverkets formulering en mindre omfattande stödinsats för en specifik elev, vilken ska vara möjlig att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen, med undantag för enstaka kortvariga insatser av speciallärare. De ska dokumenteras i IUP (individuell utvecklingsplan). Vid misstanke eller indikation på att en elev inte kommer att uppnå kunskapskraven för betygskriterier eller annan måluppfyllelse ska extra anpassningar skyndsamt sättas in i syfte att föra eleven framåt i sin utveckling. Genom att införa insatsen extra anpassningar ska färre elever behöva särskilt stöd av speciallärare/specialpedagog som då får mer tid att möta de mest behövande elevernas behov. Ett annat argument är att minska lärarnas arbetsbörda i form av dokumentation (Hirsh, 2017).

Begreppet *inkludering*, som det beskrivs i Salamancadeklarationen av Svenska Unescorådet (2006), översätts i den svenska utgåvan *integrering*, men har samma innebörd som ursprungets *inclusion* samt *inclusional education*. Denna översättningsanmärkning återfinns i den senaste versionen av deklARATIONENS försättsblad (Svenska Unescorådet, 2006).

Termen *intellektuell funktionsnedsättning* (IF) ersätter från och med den 2 juli 2023 den tidigare benämningen *utvecklingsstörning* (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Vi använder i denna studie termen IF även när vi redogör för förhållanden innan 2023.

Begreppet *ledning och stimulans* avser enligt Skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 2 §: "Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål."

Begreppet *SEN* (Special Education Needs) förekommer i studien. Salamancadeklarationen använder ett snarlikt begrepp: Special Needs Education. Detta översätts i den svenska

versionen med “elever med behov av särskilt stöd i undervisningen” (Svenska Unescorådet, 2006).

Begreppet *särskilt stöd* avser enligt Skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 7 §: “Om det inom ramen för undervisningen (...) framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.”

