



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Alla lika – alla olika

All children equal – but different

*En studie av lärares planering för att hantera olikheter i den
allmänpedagogiska verksamheten och specialpedagogens roll i
processen*

**Jessica Johansson Måsbäck
Rigmor Säfsten**

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2018-01-10

Examinator: Elaine Kotte

Handledare: Kristian Sjövik

Förord

Detta examensarbete innebär slutet på en oerhört lärorik tid vid Malmö Universitet. Det har varit en lång resa från forskningsidé till färdig uppsats och vi ska villigt erkänna att det funnits dagar då forskningsprocessen känts allt annat än självklar. Uppsatsen är fullt ut ett gemensamt arbete, skapat tillsammans sida vid sida uppe på Orkanens bibliotek. Vi har dock inte stått ensamma i detta, utan har många att tacka på vägen. Våra gemensamma tack går till alla de lärare vi mött under utbildningen, som frikostigt delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter och utmanat våra tankar och föreställningar om pedagogik och förutsättningar för lärande i skolan. Sedan vill vi tacka Helena Wallberg som så generöst gett oss feedback, du har varit en stor inspiration för oss med ditt arbete att förtydliga specialpedagogikens roll genom din blogg. Utan hjälp av de lärare som ställde upp för vår intervju hade denna studie inte kunnat fullföljas, så ett stort tack för att ni gav oss tid. Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Kristian Sjövik för att du litade på vår förmåga och gav oss frihet att söka vår väg, samtidigt som du vid rätt tillfälle ledde oss vidare när vi behövde vägledning och gav oss tydlig feedback i slutfasen. Slutligen ett stort tack till examinator Elaine Kotte för detaljerad feed forward.

Rigmor Säfsten & Jessica Johansson Måsbäck

Jag vill rikta ett särskilt tack till dig Jessica för allt gott samarbete vi haft med att skriva uppsatsen, både i med och motgång längs vägen. Allt arbete med basgruppen och klassen längs vägen har varit otroligt givande. Ett stort tack till min sambo Mikael som oförtrutet kommit med pepp och stått vid min sida varje dag. Nu väntar en spännande framtid då nya kunskaper och insikter ska omsättas i dagligt arbete. Det arbetet kommer ha samma ledord som detta uppsatsarbete haft. "Börja där du är, ta det du har – och gör *allt* du kan!".

Rigmor Säfsten

Jag är så glad att du tog initiativ till att göra detta arbete tillsammans, Rigmor! Det har varit en lärorik och spännande upplevelse för mig att dela med- och motgång i arbetet med dig. Du är en så varm och klok person! Stort tack till dig! Tack Basgrupp 6 för alla givande diskussioner och för samarbetet kring olika uppgifter. Jag vill tacka både mina barn och mina bonusbarn, som stöttat och peppat mig i studierna och trott på min förmåga att klara detta. Slutligen känner jag en stor tacksamhet till min sambo som gjort detta utbildningsäventyr möjligt.

Jessica Johansson Måsbäck

Sammanfattning/Abstract

Johansson Måsbäck Jessica, Säfsten Rigmor (2018). *Alla lika - alla olika. En studie av lärares planering för att hantera olikheter i den allmänpedagogiska verksamheten och specialpedagogens roll i processen*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Studien exemplifierar och analyserar pedagogens förståelse för hur delaktighet och inkludering påverkar planeringen av den allmänpedagogiska, det vill säga den vanliga undervisningen. I rollen som specialpedagog är en del av arbetet att stödja pedagogerna i att differentiera undervisningen. Genom att redogöra för hur ett urval av pedagoger förhåller sig till olikheter i elevgruppen och till sin planering av undervisningen samt hur den specialpedagogiska rollen är kopplad till detta, vill vi bidra till mer kunskap om hur pedagoger hanterar inkludering genom differentiering i planering av undervisning.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att öka kunskap och förståelse för planering som verktyg för att skapa delaktighet och inkludering i den allmänpedagogiska verksamheten i klassrummet. Ett särskilt fokus i studien riktas mot om – och i så fall hur – den specialpedagogiska kompetensen används i planeringsprocessen.

- Vad menar lärare i den allmänpedagogiska verksamheten med begreppen inkludering och delaktighet?
- Hur planerar lärarna i den allmänpedagogiska verksamheten för inkludering och delaktighet i sin undervisning?
- Har specialpedagogen en roll i dessa planeringar och i så fall, hur ser den ut?

Teori

Studien utgår från sociokulturell teori. I ett socialt sammanhang skapas den planering av undervisning, som sedan genomförs i klassrummet. De olika delaktighetsaspekter i lärares planeringar som framträder i analysen jämförs mot Delaktighetsmodellen (SPSM). För att analysera specialpedagogens roll används ett relationellt och kategoriskt perspektiv.

Metod

Studien är genomförd med hjälp av semistrukturerade intervjuer med åtta lärare. Datamaterialet har genomgått en tematisk innehållsanalys med fenomenografisk ansats. De för forskningsfrågorna betydelsebärande citaten har grupperats i relevanta teman samt därefter tolkats och analyserats.

Resultat

Lärarna i vår studie menar att delaktighet i stor utsträckning handlar om lärandesituationen och elevens upplevelse att förstå meningsinnehållet utifrån ett individperspektiv. Inkluderingsbegreppet definieras i hög grad som att vara del av en gruppgemenskap, en tillhörighet. Samtidigt framkommer en aspekt av inkludering som inte nödvändigtvis innebär en fysisk inkludering. Det framgår av svaren att lärarnas planering utgår från en variation i elevgruppen, men att det hanteras på lite olika sätt. Det sker dels som differentiering av undervisningen, dels som individualisering av innehållet, exempelvis som olika anpassningar. I den mån specialpedagogen har en roll i planeringen av undervisningen, sker det som pedagogisk handledning kring enskilda elever samt som resurs till elever.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogen har en möjlighet att verka för att alla elevers lärande ska få så bra förutsättningar som möjligt. Traditionellt har specialpedagogiken haft ett fokus på det särskilda stödet till individen, men det finns också en stor uppgift för specialpedagogen i det allmänpedagogiska som kvalificerad samtalspartner och att verka förebyggande för hälsofrämjande lärmiljöer.

Nyckelord

Allmänpedagogik, delaktighet, differentiering, inkludering, lektionsplanering, lärare, specialpedagog

Innehållsförteckning

INLEDNING	8
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	10
UPPSATSENS DISPOSITION	10
BAKGRUND	11
SPECIALPEDAGOGIK - HISTORIK.....	11
AKTUELLA STYRDOKUMENT	12
BEGREPPSDEFINITIONER.....	13
LITTERATUR OCH TIDIGARE FORSKNING	15
EN SKOLA FÖR ALLA.....	15
DIFFERENTIERING	16
UNDERVISNING	17
INKLUDERING.....	17
TEORETISK FÖRANKRING	19
SOCIOKULTURELL TEORI	19
DELAKTIGHETSMODELLEN	20
RELATIONELLT OCH KATEGORISKT PERSPEKTIV	22
PLANERING AV UNDERVISNING	22
METOD.....	24
URVALSGRUPP	25
GENOMFÖRANDE	26
ANALYS OCH BEARBETNING	27
ÖVERFÖRBARHET, TROVÄRDIGHET OCH PÅLITLIGHET	28
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	29
RESULTAT/ANALYS.....	31
UPPFATTNINGAR OM LÄRARUPPDRAGET	31
DELANALYS	31
KUNSKAPSSYN	31
DELANALYS	32
UPPFATTNINGAR KRING ALLAS RÄTT TILL LÄRANDE	32
DELANALYS	33
LÄRARNAS DEFINITION AV DELAKTIGHET	33
DELANALYS	34

LÄRARNAS DEFINITION AV INKLUDERING.....	34
DELANALYS	35
PLANERING FÖR DIFFERENTIERING I UNDERVISNINGEN	36
DELANALYS	39
SPECIALPEDAGOGENS ROLL I LÄRARNAS PLANERING.....	41
DELANALYS	43
DISKUSSION	44
METODDISKUSSION	44
RESULTATDISKUSSION	45
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	47
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	48
REFERENSER.....	49
BILAGA 1 INTERVJUGUIDE.....	53
BILAGA 2, MISSIVBREV.....	54

Inledning

Av erfarenhet vet vi att mötet mellan det allmänpedagogiska perspektivet och det specialpedagogiska inte alltid är friktionsfritt. Lärare och specialpedagoger kan ha olika förväntningar på och förståelse av det specialpedagogiska uppdraget, vilket kan försvåra möjligheten för en dialog kring samarbetet. Den traditionella rollen för specialpedagogen har ofta varit som en extra resurs med någon form av specialkunskap, som handlett eleven vid sidan av den gemensamma undervisningen i syfte att stötta elevens kunskapsutveckling (Nilholm & Göransson, 2013). Ibland har specialpedagogen fungerat som den som tagit hand om utåtagerande elever för att skapa arbetsro i klassen (Persson, 2013). Haug (1998) menar att den traditionella specialundervisningen blivit ett dolt redskap för att differentiera undervisningen.

Lärandemålen i den specialpedagogiska utbildningen inrymmer förmågor som handlar om fler kompetenser än att stötta elever i en till en-situationer. Dagens specialpedagoger ska kunna analysera och medverka i ett förebyggande arbete, göra pedagogiska utredningar och undanröja hinder och svårigheter. Därtill ska professionen utveckla verksamhetens lärmiljöer, leda utveckling av det pedagogiska arbetet med att möta behoven hos alla barn och elever och vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor. Trots detta visar forskning att den traditionella synen om att stötta elever i en-till-en situation lever kvar ute på skolorna (Ahlefeld von Nisser, 2014).

I kunskapsöversikten *Forskning för klassrummet* (Skolverket, 2014) uttrycks att det varken finns enkla eller allmängiltiga lösningar för alla elever. Det är den undervisande lärarens uppdrag att förhålla sig till de behov som finns i elevgruppen, eftersom detta är en naturlig variation att förhålla sig till. Vi har en skola för alla där alla enligt läroplanen/skollagen ska vara inkluderade och därför behöver vi sätta fokus på det allmänpedagogiska och de möjligheter som lärare har att differentiera i den reguljära undervisningen. Vi menar att de specialpedagogiska resurserna aldrig kommer räcka till för att åtgärda alla de individuella behov som finns under en skoldag. Därför blir vårt syfte med studien att ge ett kunskapsbidrag om hur verksamma lärare planerar för att möta elevers olikheter i den vanliga klassundervisningen. Vi vill rikta blicken mot de medvetna val som lärare gör varje dag för att differentiera undervisningen, så att eleverna blir inkluderade och delaktiga. I en lärmiljö där lärare planerar för att alla elever ska kunna vara delaktiga och exkludering sker i undantagsfall, uppstår frågan om vilken roll specialpedagogen då tilldelas.

De yrkesverksamma lärarna har idag en stor uppgift i att möta de olikheter och behov som finns i elevgruppen. Den stora utmaningen för lärarna tycks vara att variera och anpassa klassrumsundervisningen till elevers skilda förutsättningar för lärande (Kotte, 2017). Även Tomlinson (2014) menar att planering enligt differentiering involverar tankebanor kring olika sätt om hur varje lektion eller lärandeprojekt kan ändras för att bättre kunna möta elevers förutsättningar och behov. Persson och Persson (2016) anser att det är svårt att utveckla pedagogiska metoder för en inkluderande undervisning, eftersom det har med värderingar och förhållningssätt att göra. Författarna menar vidare att det är mer relevant att tala om ett inkluderande förhållningssätt än metoder. Enligt Hatties metastudie "Synligt lärande" (2014) återfinns läraren som enskild faktor för elevernas utveckling i 5 av de 30 högsta rankningarna, vilka påverkar elevers måluppfyllelse, medan faktorer knutna till läraren och undervisningen tillsammans svarar för 19 av dessa 30 (Persson & Persson, 2016).

Att skapa en lärmiljö där undervisningen stimulerar eleverna till aktivt deltagande och som skapar motivation till lärande kan vara avgörande för skolan. Ur ett sociokulturellt perspektiv betonas att lärande i grunden är socialt och att vi lär tillsammans med andra i en gemensam kontext (Dysthe, 2001, Säljö, 2014). Att vara inkluderad och delaktig i en lärmiljö skapar en känsla av mening och därigenom motivation att lära hos eleven (Dysthe, 2001). För att kunna vara delaktig i undervisningssituationen krävs således att lärmiljön är tillgänglig för eleverna (Specialpedagogiska skolmyndigheten SPSM, 2015).

Skollagen är tydlig i skrivningarna om att elevhälsoarbetet ska bedrivas förebyggande och hälsofrämjande mot utbildningens mål (Skollagen, 2010:800 Kapitel 2, 25§). En viktig del av detta innebär en god lärmiljö där undervisningen blir en central del. Även elevhälsouppdraget (där specialpedagogen ingår) berör frågor om lärmiljöer, samspel och relationer. Av den anledningen kan det finnas ett behov av att lärare och specialpedagog utvecklar ett gemensamt ansvarstagande (Partanen, 2012). Det är en stor utmaning för pedagoger att alla elever ska klara skolans mål oavsett de förutsättningar som finns. En "skola för alla" ställer komplexa krav på skolan och undervisningen. Att skapa förutsättningar för samtliga elevers lärande kan i hög grad handla om hur undervisningen kan möta variation, som vi ser det.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att öka kunskap och förståelse för planering som verktyg för att skapa delaktighet och inkludering i den allmänpedagogiska verksamheten i klassrummet. Ett särskilt fokus i studien riktas mot om – och i så fall hur - den specialpedagogiska kompetensen används i planeringsprocessen.

I en grupp där alla elever är inkluderade behöver läraren göra medvetna val för att alla ska bli delaktiga i undervisningen. Därför blir det intressant att ställa frågor till verksamma lärare vad som ligger till grund för valen i planeringen i förhållande till elevers olikheter, eftersom differentiering av undervisning även handlar om förhållningssätt och värderingar (Persson, 2016). Utifrån syftet formuleras tre preciserade frågeställningar som besvaras genom en kvalitativ intervjustudie.

- Vad menar lärare i den allmänpedagogiska verksamheten med begreppen inkludering och delaktighet?
- Hur planerar lärarna i den allmänpedagogiska verksamheten för inkludering och delaktighet i sin undervisning?
- Har specialpedagogen en roll i dessa planeringar och i så fall hur ser den ut?

Uppsatsens disposition

Uppsatsen inleds med en bakgrundsbeskrivning där specialpedagogik förklaras ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer stycken om de aktuella styrdokument och begreppsdefinitioner som är relevanta för studien. Relevant litteratur, tidigare forskning, samt teoretisk förankring beskrivs därefter. Studiens metodval (urvalsgrupp, genomförande, analys och bearbetning) och ett resonemang kring överförbarhet, trovärdighet och pålitlighet samt etiska överväganden redovisas innan resultat- och diskussionsdelen.

Bakgrund

Specialpedagogik - historik

Nilholm och Göransson (2013) sammanfattar ett historiskt perspektiv på inkludering i svensk skola, där man i slutet av 1800-talet hade ett parallellskolesystem med folkskolor och elitskolor där klasstillhörighet styrde vilken skolform som var tillgänglig. Även om alla hade rätt till skolgång, hade inte alla rätt till likvärdig skolgång. Så småningom började tankar på en gemensam skola att föras fram. En skola för alla sågs som ett sätt att överbygga sociala motsättningar, som rådde mellan samhällsgrupperna, samt som en möjlighet att hitta de särskilda begåvningarna som fanns i de mindre privilegierade grupperna. Det nya skolsystemet ledde till att elever från olika samhällsklasser kunde undervisas i samma klassrum, vilket synliggjorde olikheter och skillnader på ett tydligare sätt. Det blev allt vanligare med flickor och pojkar i samma klass. 1962 kom läroplanen som innebar att alla barn hade rätt att gå i samma skolform nämligen svensk grundskola. Denna läroplan kan på ett ideologiskt plan sägas vara ett slutligt fullföljande av idén från 1800-talet om en skola för alla (Hjörne & Säljö, 2013). I grundskolan rådde högre kunskapskrav än i den gamla folkskolan, eftersom det genomdrivits att den gamla realskolans kursplan skulle vara gällande. Detta innebar att fler elever fick svårt att klara av skolans krav. För att möta denna problematik differentierades undervisningen i speciella grupper utanför den ordinarie undervisningen. Orsaken till segregeringen var av pedagogiska skäl i ett kompenserande syfte (Hjörne & Säljö, 2013). Sedermera gavs undervisningen, för dessa elever, mer och mer integrerad i klassrummet genom s.k. samordnad specialundervisning. Detta ledde till att specialundervisningen ökade markant och att ett system med parallella undervisningsgrupper infördes, dock inom ramarna för grundskolan. Haug (1998) hänvisar till den statliga utredningen om Skolans inre arbete i början av sjuttioalet, där det framgår att 1972 fick 40 procent av eleverna i svensk skola specialundervisning under någon tidpunkt. Under 1990-talet fick utjämnande idéer genomslag för att sedermera återgå mot ökade skillnader och under de senaste åren har synen på elevens svårigheter återgått till att fokusera på individens brister, ofta förklarade ur ett medicinskt perspektiv (Asp-Onsjö, 2017). Traditionen att erbjuda kompensation till elever som har det svårt är fortfarande vanlig i svensk skola där man erbjuder särlösningar i form av specialpedagogiska insatser utanför klassrummet, specialskolor, särskilda undervisningsgruppen etc. (Nilholm & Göransson, 2013).

Under 1980-talet började tankar kring inkludering att aktualiseras och synsättet ändrades från att det var eleven som skulle anpassa sig till miljön till att miljön skulle anpassas till eleven.

Rörelsen för en inkluderande skola stod för ett brett spektrum av åsikter alltifrån att man helt skulle lösa upp skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik till att inkludering förutsatte ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem. Ett kritiskt förhållningssätt gentemot traditionell specialpedagogik var dock gemensamt för inkluderingsrörelsen. Det Nilholm och Göransson benämner som inkluderingsrörelsen betonar att olikheter ska ses som en tillgång, att undervisningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov, utan särskilda skollösningar eller segregering av elever i behov av särskilt stöd.

Persson (2013) menar att man ska förstå specialpedagogiken i den svenska skolan som en del i samhällets demokratiseringsprocess och att den är både en politisk och en ideologisk företeelse. Utgångspunkten är solidaritet med svaga och utsatta grupper, att särskilt stödja dem och i skolsammanhang innebär det olika former av pedagogiska stödåtgärder. Persson och Persson (2016) konstaterar att specialpedagogiken fått ett stort inflytande över inkluderingsfrågan, både i nationellt och internationellt, genom två motsägelsefulla sätt. Ett positivt innebär att en specialpedagogisk diskurs kring elever i behov av stöd medför att de uppmärksammas och synliggörs. Nackdelen, med den starka kopplingen mellan specialpedagogik och inkludering, kan vara att den riskerar leda till att den allmänpedagogiska verksamheten bortser från frågan om inkludering och därmed snarare befäster den traditionella bilden av att inkludering mest handlar om barn med funktionsnedsättning.

Aktuella styrdokument

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att skolan ska ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå samt att det finns olika vägar att nå målet. Skolan har således ett uttalat ansvar att möta alla typer av elever och det är rektors ansvar att lärarna anpassar undervisningen för att möta elevernas skiftande behov. Skollagens § 4 föreskriver:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Det finns en stark inkluderande riktning både i läroplanen och i skollagen. Trots detta används inte själva ordet inkludering i något av dessa styrdokument (Persson & Persson, 2012; Nilholm, 2012).

Skollagens formuleringar lyder:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar och ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:80 kap 3 § 3)

Formuleringarna antyder att alla elever innefattas, att det är elevens egna förutsättningar skolan ska utgå ifrån och att även de elever som är högpresterande ska nå så långt som möjligt. Skolan har således ett tydligt uppdrag, vilket gäller för samtliga elever.

Ett annat dokument som haft betydelse för inkludering i det historiska perspektivet är Salamancadeklarationen. Dokumentet fastställdes i Spanien 1994 och grundar sig i FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna. Innehållet i Salamancadeklarationen vilar på alla barns lika rättighet till undervisning, oavsett ursprung eller särskilda behov samt strävar efter att en skola för alla kan uppnås genom att bekräfta varje människas rätt till undervisning (Svenska Uneskorådet, 2006): ”Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov”.

Begreppsdefinitioner

Inkludering, delaktighet, differentiering, allmänpedagogik och planering är fem centrala begrepp i studien. Här tydliggörs de definitioner som gäller för studien.

Begreppet *inkludering* myntades i slutet av 1980-talet i USA och innebär att skolan aktivt ska anpassa verksamheten så att elevers olikheter ska ses som en tillgång och en naturlig variation i undervisningen. Alla elever ska få möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan och ingen ska exkluderas från de gemensamma aktiviteterna och den sociala gemenskapen (Persson, 2013). Skolan ska följaktligen sträva efter delaktighet för alla, genom att anpassa verksamheten så att den kan möta och berikas av samtliga elever, oavsett deras behov (Tetler, 2015). Inkludering kan även tolkas utifrån ett subjektivt individperspektiv (Nilholm & Göransson, 2013). Inkludering används utifrån både individ- och gemenskapsperspektivet i studien.

Begreppet *delaktighet* kan användas med flera betydelser. Det kan exempelvis ha betydelsen demokratisk rätt till inflytande. Den definition som åsyftas här är delaktighet som "att vara del av". Det innebär att vara del i en aktivitet, ett sammanhang eller en relation, vilket är en vidare definition än att enbart ha inflytande. Det innefattar både att ha en egenupplevd känsla och att få förutsättningar att finnas med i samma aktiviteter som gruppen (Specialpedagogiska skolmyndigheten SPSM, 2013).

Differentiering av undervisning syftar till att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande på så sätt att innehåll och undervisning anpassas inom ramen för en inkluderande pedagogik, en pedagogisk differentiering (Persson, 2012). Tomlinson (2010) identifierar tre nivåer som differentiering kan ske på: innehåll, process och resultat. Differentiering innebär att undervisningen utgår från strategier och metoder att möta den naturliga variationen, beträffande elevers lärande, i klassrummet.

Med *allmänpedagogik* menar vi den vanliga undervisningen som lärare dagligen bedriver i klassrummet.

Planering är en process, som innebär att nå ett framtida mål genom ett systematiskt och målinriktat handlande från givna utgångspunkter (Wikipedia). Studiens definition av begreppet planering av undervisning innefattar lärarnas förberedande process mot ett mål utifrån givna utgångspunkter, d. v. s. kunskap om eleverna och kunskapsinnehåll. Skolverket (2011) formulerar att syftet med planeringen är att skapa en struktur för undervisningen för såväl lärare som elever samt att vara ett stöd för läraren, så att undervisningen som helhet leder till mot de nationella målen.

Litteratur och tidigare forskning

I det följande redogörs för tidigare forskning samt beskrivningar i litteraturen kring fyra, för studien, viktiga begrepp: en skola för alla, differentiering, inkludering och undervisning.

En skola för alla

Persson (2013) menar att det råder en relativt stark politisk enighet om en sammanhållen skola i Sverige och att det politiska beslutet om att alla ska uppfylla samma kunskapskrav vid samma tidpunkt i den svenska målstyrda skolan kommit att tydligare definiera den grupp elever som blir föremål för specialpedagogiska insatser. Persson (2013) hänvisar till Skrtics resonemang kring att specialpedagogikens roll bidragit till att dölja problem och förhindra utveckling och förnyelse av pedagogiken, att specialpedagogiken tillåter undervisningen att slippa konfrontera sina misslyckanden. Skrtic påpekar även att det finns ett ömsesidigt beroende mellan pedagogik och specialpedagogik. Eftersom specialpedagogik finns att tillgå kan lärarna subjektivt definiera vad som inte ryms inom normaliteten och överlämna ansvaret över dessa elever till specialpedagogen. Specialpedagogiken är å sin sida intresserad av dessa "klienter" för att säkra sin egen professionella existens. Persson (2013) menar vidare att specialpedagogisk verksamhet motiveras och legitimeras av den allmänpedagogiska undervisningens svårighet att nå alla elever. Därför kan specialpedagogiken i sin professionella roll orsaka åtgärder som innebär att elever exkluderas och segregeras.

En skola för alla ställer höga krav på lärarna att anpassa innehåll och metoder i undervisningen. Att skapa en inkluderande lärkultur och ett didaktiskt handlande som inkluderar alla elever innebär en stor utmaning, inte bara för den enskilde läraren utan för hela verksamheten (Tetler, 2015). Persson (2013) menar att en rimlig lösning på problemet torde vara att skapa förutsättningar så att läraren tillsammans med sitt arbetslag mer självständigt kan klara den normala variation av elevers förutsättningar som finns i ett klassrum. Behov av särskilt stöd är en pedagogisk utmaning som bör lösas av pedagoger och specialpedagoger tillsammans inom den allmänpedagogiska undervisningen. I ett kollegialt lärande kan lärare och specialpedagoger mötas och utmana varandras föreställningar genom reflekterande samtal vars intention är att utveckla arbetet kring lärmiljön (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016).

Differentiering

I skolan handlar differentiering vanligtvis om att man organiserar undervisningen för vissa elever i grupper utanför det vanliga klassrummet, d.v.s. en organisatorisk elevdifferentiering. Orsaken till detta kan exempelvis vara ålder, förväntad prestationsnivå eller att eleven anses behöva särskilt stöd som inte kan ges inom ramen för den vanliga undervisningen. Forskning kring nivågruppering redovisas bland annat i Håkansson och Sundbergs forskningsöversikt (2012). Enligt denna visar svensk och internationell forskning generellt på, i stort sett, inga positiva konsekvenser av nivågruppering eller undervisning i homogena grupper. Vid effektforskning där intresset kan riktas mot skoleffektivitet, undervisningseffektivitet eller lärareffektivitet tolkas effekternas storlekar med hjälp av ett d-värde (Håkansson & Sundberg, 2012). D-värden kring 0,20 räknas som små, värden runt 0,50 som medelstora och över 0,80 som stora (Gustavsson & Yang-Hansen, 2009). I Hatties (2012) metastudie har nivågruppering effektstorlek 0,12 och gruppering inom klassen effektstorlek 0,18, vilket inte visar på någon större positiv inverkan på kunskapsresultaten. Studiens resultat visar dessutom på flera negativa konsekvenser av differentiering för eleverna gällande både sociala och känslomässiga aspekter på grund av stigmatiseringseffekter. Försämrad självuppfattning, negativ självvärdering och lägre motivation är exempel på sådana (Håkansson & Sundberg, 2012).

Enligt samma forskningsöversikt kan nivågruppering vara effektivt under vissa betingelser till exempel att eleven går i särskild grupp under en kort del av undervisningen, men närvarar i sin klass under den större delen av dagen. Dessutom krävs det att elevens behov skiljer sig i förhållande till målen och undervisningen som bedrivs i klassen. Lärarens förmåga att variera undervisningsnivån efter de behov som finns i den differentierade gruppen är viktig för att nivågrupperingen ska vara effektiv. Därtill ska regelbunden möjlighet till omvärdering av grupptillhörigheten finnas (a.a.)

Hatties (2012) metastudie visar således på mycket små positiva effekter av nivågruppering. En långt mer viktig påverkansfaktor är kvaliteten på den undervisning som bedrivs. Lärares kompetens, lärares undervisning och lärares inställning till hur gruppen ska organiseras kan betyda mer för elevens framgång än hur grupper sätts samman. Därför borde det vara mer gångbart för skolan att hitta lösningar som gynnar alla elevers lärande än att satsa på organisatorisk differentiering (Håkansson & Sundberg, 2012).

Undervisning

I sin forskningsöversikt sammanfattar Håkansson och Sundberg (2012) vad som kännetecknar undervisning av god kvalitet i flera punkter. Först och främst ska klassrumsklimatet vara stödjande och omhändertagande, där tiden till största delen kan ägnas åt aktiviteter som är kunskapsrelaterade och där eleverna är engagerade i sitt eget lärande. Undervisningen ska innehålla en struktur med inriktning mot lärande, där eleverna får kännedom om mål och strategier för att nå dem. Innehållet i undervisningen ska vara sammanhållet och förklaras tydligt för att sedan utvecklas på lämpligt sätt. Detta för att göra lärandet meningsfullt för eleverna. I en framgångsrik undervisning planerar läraren för ett reflekterande samtalsklimat där elever och lärare resonerar kring lektionens innehåll. För att lärandet ska bli effektivt behöver läraren planera för praktiska övningar och tillämpningsuppgifter, så att eleverna kan få öva och tillämpa det de lär sig. Samarbetslärande är viktigt. Forskningsöversikten visar att eleverna har nytta av att, i par eller smågrupper, hjälpa andra eller att själv få hjälp. För att skapa engagemang hos eleverna är det viktigt att läraren gör lärandeaktiviteterna tillgängliga för alla elever genom att exempelvis tillhandahålla hjälpmedel och anpassat material. Läraren kan modellera för att instruera och visa på strategier, som leder till att eleverna kan arbeta självständigt. En målorienterad bedömning med både formativ och summativ bedömning, då läraren följer och kommunicerar elevens väg mot målet, anses vara betydelsefull för lärandet. Kopplat till detta finns lärarens förväntningar på elevens studieprestation som läraren återkopplar till denne. Slutligen pekar forskningsöversikten på att det är viktigt för eleverna att förstå vad undervisningen går ut på. Resultaten i forskningsöversikten kan jämföras med Hatties metastudie från 2009 ”Synligt lärande” (2012), där påverkansfaktorer för effekter på studieprestationer sammanfattas.

Inkludering

Persson och Persson (2016) konstaterar att det fortfarande finns en begränsad forskning kring inkludering. Merparten av den forskning som publicerats under de senaste tjugo åren handlar om barn och unga med funktionsnedsättning, som placerats i vanlig skola. Dessa forskningsresultat har en tydlig specialpedagogisk koppling, vilket bidrar till att stärka synen på specialpedagogik och inkludering som något som har med funktionsnedsättning att göra. En annan grupp av studier om inkludering fokuserar på huruvida inkluderande verksamheter har någon positiv effekt. Dessa visar att heterogena lärandemiljöer kan ha positiva effekter på alla elever oberoende av behov, men att en förutsättning för detta är goda kunskaper hos läraren och

stöttning av specialpedagogisk expertis i det allmänpedagogiska. I en metastudie kunde Lindsay (2007) dra slutsatsen att några generella slutsatser av effekter av inkludering för barn med funktionshinder var svåra att dra. Även Persson och Persson (2016) menar att det inom forskningen råder oenighet om vad inkludering står för och att det kan vara en orsak till att antalet studier är begränsat. Haug (2016) instämmer i att det inte finns någon konsensus om hur man ska definiera begreppet inkludering. Persson och Persson refererar till Artiles och Kozleskis (2016) kritiska syn på inkluderingsforskningen i USA, som författarna anser gått i riktning mot en kontextuell insnävning där det handlar att göra eleven mindre störande istället för att göra skolan mer inkluderande. Detta gäller även för Sverige, menar Persson och Persson (2016), där närheten till det specialpedagogiska fältet har inneburit att fokus lagts på kompensatoriska åtgärder. Detta har i sin tur medfört att inkludering blivit ointressant för skolans allmänpedagogiska verksamhet liksom för den pedagogiska forskningen.

År 2007 låg Essunga bland Sveriges fem sämsta skolkommuner på rankingen. Det blev en väckarklocka för kommunledningen, som bestämde sig för att göra en omorganisation i skolan för att förbättra resultaten (Nilholm & Göransson, 2013). Inkludering och måluppfyllelse blev ledorden. Inkludering sågs som en överordnad princip för arbetet, men innebar inte att alla elever ständigt skulle vara i samma fysiska rum (Persson & Persson, 2016). 2012 genomförde Persson och Persson en studie som beskrev och sammanfattade kommunens arbete till framgång. År 2010 hade andelen elever med godkända betyg ökat från 62 % till 96 %. Orsakerna till framgången var flera, men ett förändrat sätt att tänka där man gick från att segregera eleverna i olika undervisningsgrupper till att inte se olikheter som ett problem, utan att det tvärtom var naturligt att alla elever skulle undervisas i samma klassrum var centralt. Det specialpedagogiska stöd som tidigare erbjöds i särskilda undervisningsgrupper gavs nu i eller i anslutning till det vanliga klassrummet. (Nilholm & Göransson, 2013)

Teoretisk förankring

Sociokulturell teori

En inlärningsteori är beroende av vilken synvinkel som är utgångspunkten för synen på lärande. Förenklat kan sägas att sociokulturell teori menar att lärande sker vid deltagande i en social process (Dysthe, 2003).

Dysthe beskriver lärande ur ett sociokulturellt perspektiv där lärande kan kopplas till relationer mellan människor. Lärande sker genom deltagande och genom samspel mellan deltagarna. Lärande är mycket mer än vad som sker i varje elevs huvud. Språk och kommunikation är centralt i lärprocessen. Kunskap är alltid situerad d.v.s. invävd i en historisk och kulturell kontext. Detta är centrala element i ett sociokulturellt perspektiv på hur lärande sker.

Dysthe (2003) utgår från två föregångare inom sociokulturellt perspektiv, Dewey och Vygotskij och deras syn på lärande. Enligt Dewey skapas kunskap genom aktivitet samtidigt som kontexten anses betydelsefull. Vygotskij menar att den sociala samverkan är själva utgångspunkten för lärande och att lärande och utveckling är simultana processer som hör ihop. Vygotskijs tankar om lärande som en social process och hans idé om den proximala utvecklingszonen ger läraren och andra elever en viktig roll i den enskilde elevens lärande (Dysthe & Igland i Dysthe, 2003, Säljö, 2014). Lindgren, Pramling och Säljö (2017) beskriver det proximala som det avstånd mellan vad eleven kan göra på egen hand och vad eleven kan åstadkomma tillsammans med någon som har större erfarenhet, ofta en vuxen. Tetler (2012) menar att lärande är en process som uppstår i samarbete och dialog med andra och att undervisningen ska skapa utrymme för zonen till närmaste utveckling hos eleven. Undervisningsdifferentieringen är således förankrad i potentialen i vad eleven kan lära sig, inte i vad eleven inte kan (a.a). Dysthe (2003) framhåller att för skolans del är det avgörande att skapa en lärmiljö där undervisningen är situationer som stimulerar eleverna till att aktivt vara med. En meningsfull och motiverande miljö är avgörande för att ett lärande ska ske. Att eleven känner sig accepterad och uppskattad i skolan skapar en identitet som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Att bli uppskattad i en grupp skapar motivation för fortsatt lärande. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det tydligt att motivationen att lära beror på känslan av meningsfullhet. I en grupp blir det därför angeläget att skapa en klasskultur där kunskap och lärande betraktas som viktigt.

Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande d.v.s. lägger betoningen på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Interaktion och samarbete är således helt avgörande för att en lärprocess ska ske och det väsentliga för individen är att kunna vara delaktig i en social praktik (Dysthe, 2003).

Delaktighetsmodellen

Delaktighetsmodellen är ett sätt att beskriva olika aspekter av delaktighet och innefattar både egenupplevda kvaliteter och yttre förutsättningar. Modellen utgår från Jansons (2005) forskning vid Stockholms universitet. Modellen har vidareutvecklats av Szönyi (2012), FoU-stöd SPSM, och Söderqvist Dunkers (2012), utvecklingsamordnare SPSM.

Delaktighet beskrivs enligt modellen som sex delaspekter som tillsammans utgör en bred och djup förståelse för begreppet: 1) tillhörighet, 2) tillgänglighet, 3) engagemang, 4) samhandling, 5) autonomi och 6) erkännande (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). I följande

förklaras de sex aspekterna utifrån hur de beskrivs i skriften ”Delaktighet- ett arbetssätt i skolan” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).



FIGUR 1 Delaktighetsmodellen, SPSM

Alla elever har rätt till att ingå i ett sammanhang. Det kan vara en skola eller en klass. I Sverige finns fyra olika skolformer på grundskolenivå: grundskola, grundsärskola, sameskola och specialskola. De flesta barn går i grundskolan där de har sin formella *tillhörighet*. För dessa barn som inte deltar i den allmänna grundskolan kan frågan om tillhörighet vara mer central.

Alla barn har rätt till en *tillgänglig* lärmiljö. Skolans ansvar och utmaning är att ta hänsyn till att alla elever är olika och säkerställa att alla elever har tillgång till skolans alla aktiviteter. *Tillgänglighet* är grundläggande för delaktighet då den samverkar med de andra delarna i Delaktighetsmodellen.

För att eleven ska kunna samverka med sina kamrater, vara engagerad, fatta egna beslut eller bli erkänd krävs att aktiviteten är tillgänglig. En hög grad av *tillgänglighet* ger en hög grad av

samhandling, engagemang, erkännande och autonomi, vilket leder till en hög grad av delaktighet. Tillgänglighetsaspekten delas in tre delar: *fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel*. Med fysisk tillgänglighet menas att inom- och utomhusmiljön ska vara lätt att verka i, att det ska finnas passande läromedel, teknisk utrustning et cetera och tillgängliga arenor, för att alla ska kunna vara socialt delaktiga. Med tillgängligt meningssammanhang menas att få förstå meningen med det som sägs, det som händer och syftet i en aktivitet. En låg grad av tillgängligt meningsskapande ger en låg grad av samhandling och engagemang, vilket skapar en låg grad av delaktighet. Den sociokommunikativa tillgängligheten innebär att kommunikativ teknik som används ska vara tillgänglig. Det gäller tal, icke-verbal kommunikation eller teckenspråk. Grundläggande för det som kommuniceras i skolans lärmiljö är att den ska kunna delas av alla elever. Då kan de komma till tals, uttrycka sina åsikter, bli lyssnade till och därigenom ha möjlighet till inflytande. Låg grad av sociokommunikativ tillgänglighet ger låg grad av samhandling och låg grad av erkännande, vilket får en låg grad av delaktighet som följd.

Samhandling innebär att, enkelt uttryckt, göra något tillsammans. Det kan handla om organiserade uppgifter under en lektion eller att elever småpratar med varandra. Samhandling innebär inte att alla gör samma sak, utan man kan bidra på olika sätt. Aktivitetens tillgänglighet har stor betydelse för att samhandling ska kunna ske. Att kunna delta i samma handling är viktigt för att kunna känna sig delaktig i gruppen.

Erkännande handlar om hur omgivningen ser på individens närvaro i aktiviteten. I undervisningen kan läraren planera för elevernas olikheter och därigenom stödja elevers möjlighet till erkännande. Vid gruppindelning bestämmer läraren så att ingen riskerar att bli bortvald och lärmiljön görs tillgänglig så att alla kan vara med och bidra. I en skola, där mångfald och olikheter uppmuntras och tas tillvara, är graden av erkännande högre än i en skolkultur med en snävare syn på normalitet.

Engagemang är en egenupplevd aspekt av delaktighet. Engagemang påverkas av graden av tillgänglighet, erkännande och samhandling. Hög grad av de tre komponenterna leder till hög grad av engagemang för individen.

Autonomi handlar om individens rätt att bestämma över sitt handlande och att ha inflytande över sin situation. Autonomi innebär också rätten att säga nej, att välja bort.

Relationellt och kategoriskt perspektiv

Vilket perspektiv man utgår ifrån när det gäller undervisning och barns lärande påverkar lärarens lektionsplanering samt vilka förväntningar man har på specialpedagogikens roll. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) samt Persson (2013) beskriver skillnaderna mellan kategoriskt- och relationellt perspektiv enligt följande:

I ett *kategoriskt perspektiv* uppfattar läraren den pedagogiska kompetensen som ämnesspecifik och undervisningscentrerad. Elevens svårigheter ligger hos eleven och botten i medfödda eller problem kopplade till individen, eleven *har* svårigheter. Specialpedagogiken ska ansvara för att ta hand om dessa elever med stöd inriktad på den enskilde eleven och dess svårigheter. De kompensatoriska åtgärderna har fokus på elevens brister och är ofta kortsiktiga.

Det *relationella perspektivet* menar att elevens svårigheter kopplas till lärmiljön och att elevens svårigheter uppstår i mötet med den kontext eleven befinner sig i, till exempel skolan. Eleven *är i* svårigheter. Ur ett relationellt perspektiv är lärarens uppgift att, tillsammans med arbetslaget och med stöd av rektor, planera för och anpassa undervisningen så att alla elever kan delta i den allmänpedagogiska praktiken. Specialpedagogikens roll är att vara en kvalificerad hjälp för lärarna att differentiera undervisningen och utveckla lärmiljön, men även att stötta eleven individuellt. Detta stöd är mer av långsiktig art. Även Ahlberg (2015) och Nilholm (2007) beskriver dessa två perspektiv, men benämner dem med andra termer. I Nilholms beskrivningar motsvaras det kompensatoriska perspektivet av det kategoriska och det kritiska perspektivet motsvaras av det relationella. Ahlberg använder begreppet individperspektiv om det kategoriska perspektivet. Nilholm (2005) menar att denna dikotomisering av perspektiven utgör utgångspunkten för en stor del av forskningen på det specialpedagogiska fältet.

Planering av undervisning

Eftersom planering av undervisning är central i vår studie följer här en sammanfattning av Skolverkets råd kring hur lärare bör planera och genomföra undervisningen utifrån läroplanen och kursplanerna (Skolverket, 2011).

Steg ett i planeringen är att göra ett urval av de delar av syftet, de förmågor och det centrala innehåll som undervisningen har fokus på, samt att relatera dessa till kunskapskraven. Därefter identifierar läraren vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska utgå ifrån, för att utifrån det planera för hur eleverna ska få visa sina kunskaper. Läraren ska tänka igenom hur förutsättningar skapas för att kunna följa och stödja elevernas kunskapsutveckling och

fortlöpande kunna ge feedback på deras arbete. Slutligen väljer läraren arbetssätt och arbetsformer anpassade till de övergripande målen i läroplanens andra del.

Skolverket rekommenderar att läraren använder sina tidigare erfarenheter kring vad som fungerar i undervisningen samt att utgå från den aktuella elevgruppen i planeringen. Detta ger eleverna inflytande över undervisningen. Dessutom rekommenderar Skolverket att lärarna samordnar planeringen med varandra för att elevernas arbetsbelastning ska bli rimlig.

Metod

I studiens bakgrund och teoridel framgår att det är den undervisande läraren som är den viktigaste faktorn för elevernas lärande. Lärandet sker i en social kontext tillsammans med andra, vilket innebär ett förhållningssätt där varje elev inkluderas i undervisningen och görs delaktig. Specialpedagogikens roll i det sammanhanget är tudelat. Traditionellt har specialpedagogiken, utifrån ett kategoriskt perspektiv, uppfattat eleven som bärare av problemen. Ett relationellt förhållningssätt har med tiden framträtt, där lärmiljön har hamnat i fokus och där det är undervisningen som ska möta eleverna och deras variation. Därmed kommer det specialpedagogiska att omfatta hela lärmiljön. Ledning och stimulans är två nyckelbegrepp i det sammanhanget (SFS, 2010:80 kapitel 3, 3§). Den ledning och stimulans som elever möter sker genom lärarens sätt att planera och organisera undervisning för elevgruppen. Därför blir det intressant att studera hur lärare differentierar undervisningen i sin planering (det allmänpedagogiska) och hur specialpedagogiken involveras. Här blir det lärarnas kompetens att möta variation, som hamnar i fokus för studien.

En intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte. Den blir ett sätt för forskaren att genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande skaffa sig grundligt prövade kunskaper (Kvale & Brinkman, 2014). Den semistrukturerade intervjun definieras av en intervjuguide där teman och en rad huvudfrågor är definierade på förhand, men där det finns utrymme för improvisation ifall intervjusituationen inbjuder till det (Justesen & Mik-Meyer, 2013). I studien används därför semistrukturerade intervjuer. Enligt Gillham (2008) innebär "halvstrukturerad" att samma frågor ställs till alla inblandade, att typen och formen av frågor genomgår en utvecklingsprocess för att säkerställa ämnesfokus, att följdfrågor används för att säkerställa att likvärdiga saker täcks in och att ungefär lika lång intervjutid avsätts till varje fall. Den mindre strukturerade delen av intervjun kännetecknas av öppna frågor d.v.s. att svarets riktning eller karaktär är öppen och att sonderande frågor används om intervjuaren bedömer att det behövs.

Datamaterialet analyseras kvalitativt med en fenomenografisk ansats där lärares citat koncentrerats och grupperas. Vi har valt att använda en fenomenografisk ansats då metoden är passande för att beskriva och analysera människors uppfattningar om olika fenomen (Fejes & Thornberg, 2015).

Urvalsgrupp

I en kvalitativ intervjustudie kommer ett begränsat antal informanter ge tillräckligt med data för att besvara vår forskningsfråga med hjälp av semistrukturerade intervjuer. (Kvale & Brinkman, 2014). Urvalet har gjorts dels utifrån ett bekvämlighetsurval, där kontakt togs med kända informanter i en sydsvensk mellanstor kommun och dels genom att kontakta verksamma specialpedagoger, som undersökte lärares intresse att delta på två olika skolor i en annan mellanstor kommun i Sydsverige. Sammanlagt deltog åtta lärare från fem olika skolor.

Bryman (2011) menar att vid ett målstyrt urval, väljer forskaren ut individer som är relevanta för de forskningsfrågor som har formulerats. Dessutom kan ett urval, som speglar den variation som finns hos informanterna, göras. De lärare som ingår i studien är inte representativa för alla lärare, men olika lärarkategorier, åldersgrupper samt antal år i yrket finns representerade.

Personlig kontakt, via mail med bifogat missivbrev (se bilaga 2), togs med de lärare som hade uttryckt intresse för att delta. Tolv informanter totalt från de fem skolorna hade visat intresse och av dessa valde vi ut åtta lärare, som representerade både lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet (se tabell 1). Urvalet skedde utifrån möjlighet för informanterna att tidsmässigt medverka i intervjuerna under de två veckor vi avsatt för detta.

Detta urval är mycket begränsat och gör inte anspråk på att beskriva hur lärare i allmänhet definierar begrepp och använder undervisningsplanering, eller kartlägga på vilket sätt specialpedagogisk kompetens används i allmänhet. Intervjustudien ger exempel på tolkningar av begrepp och förhållningssätt till undervisningsplanering utifrån att möta alla elever. Den kvalitativa och begränsade intervjustudien har således svårigheter att uppvisa generaliserade resultat (Bryman, 2011). Studiens överförbarhet diskuteras senare i uppsatsen.

Tabell 1. Informanter

Informanter	Arbetar på	Tjänstear	Intervjuns längd
L1	mellanstadiet	16	38 min
L2	mellanstadiet	19	42 min
L3	lågstadiet	20	39 min
L4	högstadiet	21	40 min
L5	mellanstadiet	22	30 min
L6	högstadiet	8	42 min
L7	lågstadiet	10	45 min
L8	mellanstadiet	1	41 min

Genomförande

Intervjuguiden utformades utifrån våra tre forskningsfrågor. Informanterna skulle ge sin definition av delaktighet och inkludering och beskriva sitt läraruppdrag att möta alla elever. Guiden ställde också frågor om undervisningsplanering kopplat till elevers olikheter samt hur de specialpedagogiska resurserna användes. Inledningsvis kom allmänna frågor om hur de såg på uppdraget som lärare och synen på kunskap. (bilaga 1)

Inför intervjustudien genomfördes en testning av frågorna där en kollega med erfarenhet av att göra intervjuguide fick ge feedback på frågornas relevans och formuleringar. Utifrån denna feedback reducerades antalet frågor och flera omformulerades. I nästa steg gjordes en pilotintervju med en informant, som var jämförbar till de informanter vi valt ut (Bryman, 2011). Efter gemensam genomlysning av pilotintervjun omarbetades intervjuguiden ytterligare, där ordningen på frågorna ändrades och tematiserades. Pilotintervjun gav också en indikation på ungefärlig tidsåtgång och att frågorna hade relevans för att kunna besvara forskningsfrågorna.

Under tre veckor genomfördes sedan åtta intervjuer på fem olika skolor. Intervjuerna genomfördes under pedagogernas planeringstid, oftast i ett klassrum eller intilliggande utrymme. Vid ett par intervjutillfällen fick samtalet avbrytas under en kort stund då läraren behövde ha sitt fokus på annat håll. Detta påverkade inte fortsättningen av intervjuerna, eftersom dessa kunde upptas där de avbröts utan några komplikationer. Intervjuerna varade

mellan 30 till 45 minuter och ljudupptagning gjordes. Samtliga deltagare hade tagit del av missivbrevet och fick vid intervjutillfället information om de etiska regler som studien följer samt studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Efter varje intervju transkriberades materialet så snabbt som möjligt, senast dagen efter av den som gjort intervjun. Enligt Gillham (2008) ska en intervju transkriberas så fort som möjligt eftersom det är lättare att komma ihåg det som sagts. Informantens utsagor markerades med normal stil och intervjuarens med kursiverad. I transkriberingen återgavs även pauser, suckar och skratt i samtalet. Samma person som gjort intervjun gjorde transkriberingen eftersom detta hjälper till att förstå det som sagts och underlättar tolkningen av inspelningen. Detta innebar även att en första tolkning av innehållet skedde under transkriberingen. Kvale och Brinkman (2014) menar att den som skriver ut sina egna intervjuer har med sig sina sociala och emotionella aspekter av intervjun under utskriften och därmed inleds analysen i transkriberingen. Eftersom vi båda har lång erfarenhet av undervisning i grundskolan och en utvecklad förförståelse för de fenomen som lärarna beskriver påbörjades vår tolkning och analys av materialet direkt.

Analys och bearbetning

Vi har valt att använda en fenomenografisk ansats (Fejes & Thornberg, 2015) i vår analys, eftersom den är utvecklad för att analysera data från enskilda personer från semistrukturerade intervjuer. Metodansatsen passar bra för att beskriva och analysera människors uppfattningar om olika fenomen, eftersom olika sätt att uppfatta omvärlden är intressant ur en fenomenografisk synvinkel. En uppfattning är ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något. Bearbetningen av data har i huvudsak gjorts enligt Dahlgren och Johanssons fenomenografiska analysmodell, som beskrivs i Fejes och Thornberg (2015).

Det första steget i analysen av insamlade data var att läsa igenom transkriberingarna i sin helhet flera gånger. Eftersom vi genomförde intervjuer på olika håll blev det viktigt att sätta sig in i varandras intervjudata. I nästa steg valde vi att redigera transkriptionen då ord och stycken utan relevans för sammanhanget togs bort, men med noggrannhet att bevara text som återspeglade den faktiska intervjun. Det utmynnade i en sammanfattning med intervjupersonens egna ord. Gillham (2008) menar att en alltför hård redigering bör undvikas, eftersom den kan snedvrída intervjuns innehåll. Denna sammanfattning gjordes gemensamt för att säkerställa ett korrekt och relevant meningsinnehåll. I steg tre startade kondenseringen av data. Här urskildes de mest signifikanta, betydelsefulla uttalandena och markerades med gul färg. Sedan fördes de

utvalda textdelarna över i ett nytt dokument där de grupperades utifrån intervjufrågorna. De meningsbärande citaten tolkades samt grupperades utifrån funna likheter och skillnader. Detta blev en ny kolumn vid sidan av citaten där färger användes för att urskilja kategorierna (Fejes & Thornberg, 2015). På detta sätt synliggjordes tydliga teman som sedan sammanfattades i resultatdelen. Dessa redovisas under rubrikerna ”Uppfattningar om läraruppdraget”, ”Kunskapssyn”, ”Uppfattningar kring allas rätt till lärande”, ”Lärares definition av delaktighet” samt ”Lärares definition av inkludering”. Resultatet av lärarnas uppfattning om ”Planering för differentiering i undervisningen” och ”Specialpedagogens roll i lärarnas planering” redovisades lärare för lärare, eftersom detta gav en mer detaljerad beskrivning.

Överförbarhet, trovärdighet och pålitlighet

Detta är en begränsad kvalitativ studie med åtta informanter. Eftersom studien endast omfattar ett fåtal lärare kan vi inte göra anspråk på att den är överförbar eller replikerbar. Informanterna som är tillfrågade och tackat ja till att medverka är positiva till att delta i studiens syfte, vilket kan påverka utfallet, exempelvis var två av lärarna förstelärare. Bryman (2011) hänvisar till Guba och Lincoln som menar att en fyllig eller en ”tät” redogörelse resulterar i att andra personer får tillräckligt med information för att bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö.

I resultatdelen presenteras detaljerade beskrivningar i syfte att ge läsaren en god bild av materialet. Stukát (2014) beskriver relaterbarhet som en svagare form av generalisering där det handlar om att beskriva situationer så noga som möjligt, för att andra ska kunna göra jämförelser med egna situationer. Studiens resultat kan falla inom ramen för relaterbarhet.

Forskningsprocessen och genomförandet har beskrivits steg för steg, så transparent som möjligt, för att ge läsaren en möjlighet att bedöma trovärdigheten. Genom att testa intervjuguiden och tillsammans lyssna igenom och diskutera innehållet i pilotintervjun omarbetades den för bättre överensstämmelse med forskningsfrågorna. Eftersom intervjuerna skett separat har intervjuguiden utgjort en ram för att kunna uppnå så stor likvärdighet mellan dem som möjligt. Stukát (2014) beskriver många exempel på reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning Det kan handla om feltolkningar av frågor, yttre störningar, dagsform eller felbeskrivningar av svaren. Det kan således förekomma brister i studiens trovärdighet på grund av ovanstående faktorer. Två av intervjuerna avbröts kort av yttre omständigheter, men kunde

återupptas efter en till två minuter. Avbrotten påverkade sannolikt inte fortsättningen på intervjuerna beträffande förutsättningar eller innehåll.

Vid samtal med människor kan pålitlighet vara ett problem. Frågan är hur ärliga informanterna är (Stukát, 2014). För att få så sanningsenliga svar som möjligt behöver intervjuaren skapa en förtroendefull miljö, men ändå ha med i beräkningen att man inte får helt ärliga svar. Vår data består av berättelser via intervjuer, vi har ställt frågor och informanterna har svarat. Bekräftelse på överensstämmelse mellan utsagor och praktik saknas eftersom inga observationer hölls i anslutning till intervjuerna.

Etiska överväganden

Studien har följt individskyddskravet utifrån fyra allmänna huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet: Före intervjuerna informerades samtliga deltagare via brev om syftet med studien. Deras deltagande skulle belysa hur lärare förhåller sig till olikheter bland eleverna i planeringen av undervisningen. Detaljer om hur intervjun skulle gå till presenterades samt information kring anonymitet och att ljudupptagningarna skulle komma att raderas efter studiens slut. Det fanns också kontaktuppgifter till Malmö Universitet och till oss om frågor skulle uppstå. Det framgick att deltagandet var frivilligt och att deltagarna kunde avbryta sin medverkan vid önskemål. Vid intervjutillfället repeterades de etiska principerna för informanterna.

Samtyckeskravet: Informanterna fick genom brevet information om att de hade rätten att bestämma över sin egen medverkan och att avbryta sin medverkan vid önskemål utan någon negativ påföljd. Via mail skickade informanterna sitt skriftliga samtycke till att delta i samband med bokning av tid för intervjuerna.

Konfidentialitetskravet: Alla deltagare fick information att deras personuppgifter skulle hanteras konfidentiellt. Transkriptionerna av intervjuerna kodades med en siffra och inga personuppgifter förekommer i dessa dokument. Det är endast vi som vet vilken informant som hör till vilken transkription och denna data finns inte lagrad någonstans, inte heller nämns några personuppgifter på ljudupptagningarna. Informanterna hade möjlighet att få en kopia på ljudfilen om så önskades, men ingen uttryckte intresse för detta. Bakgrundsuppgifter för studien med antal tjänsteår och var inom skolan informanten har sin nuvarande tjänstgöring har tagits

med, men går inte att koppla till informanterna. De informanter som uttryckt intresse för detta kommer få ta del av studiens resultat.

Nyttjandekravet: Ändamålet för intervjumaterialet är endast i denna studie och uppsats och denna information har tydligt framgått av informationsbrevet. Ingen intervjuinformation kommer att användas i andra sammanhang.

Resultat/analys

I det följande redovisas resultatet från intervjuerna uppdelat i temana: Uppfattningar om läraruppdraget, Kunskapssyn, Uppfattningar kring allas rätt till lärande, Lärarnas definition av delaktighet, Lärarnas definition av inkludering, Planering för differentiering av undervisningen samt Specialpedagogens roll i lärarnas planering. I anslutning till varje del presenteras en delanalys av resultatet.

Uppfattningar om läraruppdraget

I intervjumaterialet beskriver lärarna sitt uppdrag som brett, där både ett kunskapsuppdrag, ett fostransuppdrag och ett hälsofrämjande uppdrag för ett livslångt lärande ingår. Skolan ska förbereda eleverna för vuxenlivet och ge goda förutsättningar för en framgångsrik framtid.

Kunskapsuppdraget uttrycks i termer av ”utveckla eleverna”, ”eleverna ska nå så långt de kan”, ”lära sig mycket och förstå sina kunskaper”. Fostransuppdraget beskrivs som ”fostra till demokratiska medborgare”, ”förbereda för vuxenlivet” och ”se till att de blir goda samhällsmedborgare”. Det hälsofrämjande uppdraget beskrivs i ett framtidsperspektiv som ”vi lär för att de ska ha ett bra liv”, ”att de ska må bra i framtiden”. Övergripande formuleringar i uppdraget beskrivs som att ”vägleda och stötta”, ”att få med alla ” och ”alla ska trivas ”

Delanalys

Lärarna ger således uttryck för att uppdraget består av mer än undervisning och kunskapsförmedling. Tolkningen av lärarnas beskrivning av uppdraget är att medvetenheten om läroplanens skrivningar ur kapitel 1 kring grundläggande demokratiska värderingar i det svenska samhället är stor. Två teman blir synliga, dels ett elevperspektiv där individen ska utvecklas, dels ett samhällsperspektiv där eleverna ska ingå och bidra i rollen som samhällsmedborgare.

Kunskapssyn

Sju av de åtta lärarna ger uttryck för att eleverna konstruerar sin kunskap i ett sammanhang tillsammans med andra. De ser lärarens uppdrag i att skapa situationer där eleverna får interagera och samarbeta. Detta kommer till uttryck i uttalanden som ”man bygger upp tillsammans med eleven”, ”eleven får prova olika saker [...] och så lägger de till det som de

kan”, ”när vi skrivit och jobbat med ett område så blir det liksom gemensam kunskap”, ”skapa situationer där elever får möjlighet att diskutera [...] komma fram till att så här är det” samt ”kunskaper är ingenting som bara läses in utan eleverna behöver få vara sina egna konstruktörer”.

Utöver detta framkommer i ett par av intervjuerna ett metakognitivt perspektiv på kunskap där kunskap även beskrivs som processen att lära sig, ”att lära sig hur man gör för att lära sig något”. En av informanterna menar att ”när de mognar mer så lär de sig mer”.

Till detta framträder också ett relationellt förhållningssätt till hur lärarna beskriver lärandeprocessen. Man uttrycker sig som att ”intresse måste finnas”, ”man kan lära sig på olika sätt”, ”alla ska få en förklaring på sin nivå i samma förklaring”, ”jag kopplar till saker de kan relatera till”.

Delanalys

På frågan om hur lärarna ser på kunskap urskiljer vi ett tydligt perspektiv genom en sociokulturell och konstruktivistisk syn på lärande. D.v.s. kunskap betraktas som något som konstrueras och byggs på hos individen i ett sammanhang tillsammans med andra (Dysthe, 2001, Säljö, 2014, Tetler, 2012).

Uppfattningar kring allas rätt till lärande

Utifrån Skollagens formulering kring alla elevers rätt till lärande och utveckling och det kompensatoriska uppdraget (kapitel 3, 3§) tillfrågades lärarna om sin syn på detta.

”Vi väljer inte våra elever, vi har de elever vi har, alla ska med på båten”, ”Alla jobbar utifrån sina förutsättningar, gör de inte det så är det något som är fel i undervisningen och då får man ta omtag” och ”så jag försöker hitta varje elev och vad de kan just nu”.

Av svaren framgår att samtliga lärare är väl medvetna om denna del av uppdraget och tycker att den är viktig, men upplever också att det finns utmaningar i uppdraget. Tidsaspekten är något flera nämner eller som en av informanterna säger ”man lyckas när man har tid att planera saker i grunden”. Känsla av otillräcklighet, stress och press nämns också. ”Man kan göra allt man kan för eleven och ändå fungerar det inte för eleven”. En lärare uppfattar en diskrepans mellan styrdokument och verklighet ”styrdokumentet låter fint men verkligheten är en annan”.

Delanalys

Skolans uppgift är att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2011). En önskan att nå alla elever är tydlig i lärarnas berättelser. Man är medveten om uppdraget att nå alla elever och skapa förutsättningar för allas lärande och utveckling, men ser också svårigheter i detta uppdrag. Lärare 5 (L5) menar att det är svårt och en utmaning för ”i dagens skola har vi alla möjliga elever med alla möjliga förutsättningar, vilket gör att det är svårt och man försöker tänka på det men ibland lyckas man inte”. Detta är ett uttryck för ett realistiskt sätt att se på det kompensatoriska uppdrag som skolan har (Skollagen, kapitel 3). Lärare 6 (L6) konstaterar att ”man måste vara lite pragmatisk och tänka utifrån det man har”. Med det menas att läraren behöver ta hänsyn till både elevunderlaget och deras olikheter samt de yttre förutsättningarna i form av tid till planering, material et cetera.

Lärare 3 (L3) uttrycker ett relationellt perspektiv på det kompensatoriska uppdraget. Hen menar att ”det är ju rätt självklart att alla ska med, att när vi jobbar med något så jobbar alla på utifrån sina förutsättningar och gör de inte det då är det någonting som är fel i undervisningen, då är det ju någonting som de inte förstått och då får man ta omtag, förklara och visa så att alla är med”. Lärare 3 (L3) lägger därmed ansvaret för en inkluderande undervisning på ansvarig pedagog och inte på eleven (jfr Ahlberg, 2015, Nilholm, 2012).

Lärarnas definition av delaktighet

I lärarnas svar på hur de definierar att en elev är delaktig framkommer beskrivningar som handlar om elevens aktivitet och interaktion i undervisningen, d.v.s. i vilken utsträckning eleven kan bidra och delta i det gemensamma lärandet. Exempel på sådana beskrivningar är: ”tar upp egna erfarenheter och egen kunskap”, ”man bidrar själv”, ”när eleven pratar eller agerar” och ”när man svarar på frågor”. Andra beskrivningar handlar om det kognitiva. Exempel på detta är att: ”förstå vad som sägs”, ”tar in det klasskamraterna säger”, ”tar till sig av kunskaperna”, ”man har förstått uppgiften” och ”vet vad man ska göra”. Det finns också socialt betonade beskrivningar, exempelvis ”man är med i klassrummet”, ”det kan bli en vinst ändå att vara med i det sociala sammanhanget”. En egenupplevd aspekt framkommer också genom exempel som ”att känna att man är med” eller ”känner sig lyssnad på”. En av lärarna uttrycker tankar att elevgruppens behov styr undervisningens planering och upplägg och uppfattar detta som en form av ”informell delaktighet” för eleverna.

alla. Inkludering innebär här att undervisning och uppgifter anpassas för att alla elever ska kunna vara med i undervisningen. Exempel på uttalanden kring detta är ”att jobba mot samma mål men med olika uppgifter”, ”se till att alla har möjlighet att klara av uppgifterna” och ”vara med på sina villkor i diskussionen”. Inkludering definieras också som att vara aktivt deltagande i ett tillåtande klassrum, att vara en del av en arbetsgemenskap. Detta formuleras av Lärare 1 som ”jag ska kunna styra in gruppen på ett sådant sätt att de finns i ett klassrum som tillåter att alla kan vara med i diskussionen”.

Flera av lärarna ger uttryck för att inkludering inte måste innebära att alla måste vara i samma rum. Eleven kan vara inkluderad även utanför klassrummet. ”Det kan vara inkludering om du gör samma uppgifter fast på annan plats” som en av lärarna påpekar. En av lärarna menar att definitionerna av begreppen delaktighet och inkludering delvis överlappar varandra. En lärare säger ”det går ihop med delaktighet för blir du inkluderad så blir du delaktig, det ena leder till det andra”.

Delanalys

Av vårt empiriska material kan vi se ett mönster där inkludering definieras som att vara del av en grupp och gemenskap, en tillhörighet. Orden *gruppen* och *klassrummet* är frekvent använda, vilket framgår i ordmolnet. Samtidigt menar flera av lärarna att inkludering också kan förstås ur ett individperspektiv i undervisningssituationen där inkludering inte behöver innebära fysisk inkludering. Detta ligger i linje med resonemanget som Andersson, Assarson, Ohlsson och Östlund (2015) för, exempelvis menar författarna att för att alla elever ska kunna känna gemenskap behöver läraren ta hänsyn till elevers uppfattningar om en inkluderande klassrumssituation. Ibland behöver elever få välja avskildhet eller att få genomgång enskilt.



Figur 3. Ordmoln Inkludering

Planering för differentiering i undervisningen

I beskrivningen och analysen av lärarnas berättelser kring sin planering för elevers olikheter används Delaktighetsmodellen (Janson, 2005, Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Delaktighet sker i ett sammanhang i en aktivitet tillsammans med andra. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel med andra där lärandet är situerat och knutet till specifika kontexter. De möjligheter som skapas där blir centrala för barn och elevers deltagande (jfr. Vygotskij och Säljö i Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016). För att skapa en lärande situation i klassrummet för alla elever blir lärarens planering central.

Lärare 1 (L1) berättar att arbetet startar med en pedagogisk planering mot centralt innehåll, mål och syfte. Kopplat till olikheter i gruppen lyfter L1 fram att “man får leta efter olika material som passar till olika individer, olika typer av texter, olika hjälpmedel som kanske är digitala [...] hitta olika sätt att ta sig an innehållet”. De anpassningar som görs för elever med svårigheter gynnar alla “deras anpassningar jag gör, de gynnar ju flera”. Att hitta rätt svårighetsnivå på innehåll och uppgifter är viktigt, “det handlar om att hitta rätt nivå för eleven, att det inte är för svårt och inte för lätt”. När det gäller bedömning uttrycker hen att “man kanske ger två eller tre sätt att visa sina kunskaper på i ett område men sen är det ju också så att man bedömer under arbetets gång, både formativt och till viss del summativt”.

Lärare 2 (L2) uttrycker planeringen av ett område som en pågående process, ”på något vis är det en process så man kan nästan aldrig ta någon annans grejer“. Planering hör ihop med den elevgrupp man undervisar i det specifika sammanhanget menar L2. Själva lektionsplaneringen

innehåller ett lektionsmål som alla elever ska kunna uppnå och det ska enligt L2 finnas en differentiering av alla uppgifter ”det som jag har som mål för lektionen ska vara möjligt för alla att uppnå, hit ska vi allihopa [...] jag tror att jag tänker att det alltid ska finnas en differentiering i uppgiften vi ska göra, där finns några elever som kommer att behöva utmanas mer”. Den gemensamma uppmärksamheten i genomgångar som ger strukturer för eleverna poängteras, liksom att arbeta tillsammans med klassen och hitta strategier tillsammans. Lärande beskrivs som kommunikativt och kamratlärande är ett viktigt moment, “det stärker eleverna att arbeta tillsammans med olika personer [...] att få förklara för någon annan är bästa beviset för att du kan något väldigt bra”.

Lärare 3 (L3) menar att målet och elevgruppen står i fokus när detaljplaneringen görs “gör jag så här är 90% med, lägger jag till så och så får jag nog med alla”. Tydlighet och att förklara på flera olika sätt är viktigt, men också att kunna ändra planeringen beroende på hur L3 får med sig eleverna på lektionen, “när man har jobbat i 20 år och väl står där och ser hur jag får med eleverna kan jag ändra min planering”. Hen använder sig av en tydlig uppskriven lektionsplanering i klassrummet där det ingår uppgifter som alla ska göra. Även elevgruppens intresse påverkar planeringen, “det är inte bara svårighetsgraden utan också om man får dom med sig.” L3 uttrycker också att hen både tänker på gruppen och individerna i planeringen, “man ser till gruppen men också till vissa individer som jag vet kommer behöva (stöd) och då får jag plocka fram så man har ett material tillgängligt direkt”. Ibland är eleverna med och utvärderar undervisningen och hur de lär sig bäst.

Lärare 4 (L4) berättar om ett proaktivt sätt att göra planering. “När jag planerar tänker jag inte att jag har den här gruppen och anpassar för dessa två, utan jag försöker tänka tvärtom [...] hur kan jag göra min undervisning så den så den når typ alla direkt från början, för det mesta man gör med anpassningar gynnar de andra eleverna också”. För att inte missa någon elev i planeringen har hen utformat en checklista som används när ett arbetsområde planeras. “Första frågan är, är alla med? Miljön? Något jag behöver tänka på? Känsliga moment som måste förberedas? Behöver jag hjälp av specialpedagog eller speciallärare?”. Vidare framkommer att eleverna ska vara autonoma och det ska finnas en fysisk tillgänglighet, ingen elev får sätta sig var de vill på hens lektioner. “Jag tar ansvar för undervisningskulturen, här ska alla känna att de har möjlighet att vara delaktiga”. Det finns en variation i sättet att redovisa sina kunskaper, skriftligt prov, diskussion, redovisning etc. Eleverna får vara med och utvärdera de olika arbetssätten. Bedömningsformerna för eleverna kan individualiseras efter samtal med enskild elev.

Lärare 5 (L5) planerar i första hand för en lektion som “fungerar i verkligheten”. Därefter bryter L5 ner innehållet i planeringen och analyserar om alla kan vara med, annars anpassar hen. Differentiering sker oftast i form av olika uppgifter till olika elever. L5 uttrycker dock att det är en utmaning att som ensam lärare i klassrummet hinna förklara de differentierade uppgifterna för respektive elev/elevgrupp. För att “få med alla från början” håller L5 tydliga genomgångar med bildstöd och menar att tydlighet tjänar alla elever på. Vissa elevgrupper behöver extra tydliga instruktioner. Eleverna har ipads till sitt förfogande och vissa elever har anpassade program tillgängliga på dessa. L5 planerar ofta för pararbete eller arbete i grupp, “det här samspelet att man frågar två kompisar och så får man nån liten idé om hur det skulle kunna vara och sen bryter man det mot sina egna tankar” leder till lärande (vår tolkning). De elever som har svårt att delta i samarbetsövningar får göra en annan uppgift. L5 upplever att det är svårt att differentiera bedömningssituationen, men att de som behöver få text uppläst vid prov och dylikt får det. Eleven kan också visa vad man kan muntligt i stället för skriftligt om tid finns. En god trygg lärmiljö är av stor vikt, “då vågar eleverna visa upp vad de kan”.

Lärare 6 (L6) planerar alla lektioner i ett område samtidigt. Hen utgår från ett basmaterial som kan utvecklas och anpassas till eleverna. Materialet görs tillgängligt för alla, exempelvis i form av digitala anteckningar eller s.k. flippat klassrum. L6 analyserar vilka delar av stoffet som kan vara svårt för eleverna och fördelar detta jämnt över lektionerna. Detta för att alla svåra moment inte ska komma samtidigt. För att “få alla elever med på skutan” använder sig L6 av genomgångsdiskussioner där man tillsammans, utifrån olika förutsättningar, samtalar kring det aktuella momentet. “Genomgång är egentligen ingen genomgång, det ska vara en diskussion, det är bara det att den är en lärarledd diskussion”. Flera ingångar till ämnet ges i syfte att varje elev ska hitta sin ingång. Diskussionen återföljs sedan av uppgifter som alltid görs i par eller grupp. L6 menar att eleverna konstruerar kunskap genom det sociala lärandet. Samarbetet innebär också att eleverna “ska inte känna sig utelämnad med uppgifterna”. En effekt av en lektionsstart där alla “kommer med” är den studiero som uppstår när arbetet med uppgifterna sedan kommer igång. Uppgifterna är planerade så att alla elever ska hinna slutföra dem under lektionen. L6 reflekterar kring att hen “har vissa lektioner då man bygger upp och sen de andra sista lektionerna mot slutet av planeringen, då kommer man in på differentieringen egentligen för då kan jag komma in med materialet och möta dem där de är”. De differentierade uppgifterna är ofta uppdelade i tre spår (nivåer) och L6 för en dialog med eleven om vilket spår eleven ska ta. L6 planerar alltid för en inledande gemensam genomgång av lektionens arbetsschema där gruppen påverkar hur tydlig och omfattande den blir. Elevernas kunskaper och förmågor får L6 ta del av när hen går runt i klassrummet och lyssnar och ställer frågor.

Lärare 7 (L7) utformar en gemensam planering som individanpassas senare, ofta i klassrumssituationen eller inför nästa lektion. "Många gånger börjar vi utifrån samma och sen känner jag av åt vilket håll jag ska gå". Individanpassningen kan exempelvis vara att dela av en stencil eller att stryka uppgifter. L7 menar att man måste göra planeringen utifrån den befintliga gruppen. Att lära av varandra är mycket viktigt tycker L7 och tränar eleverna i att fråga en kompis eller två innan de frågar läraren. L7 försöker att sitta med enskilda elever och lyssna till deras kunskaper, ofta i halvklassammanhang. Bildstöd och arbetsscheman är exempel på stödfunktioner som planeras in. L7 framhåller att det är viktigt att planera för att möta de duktiga eleverna också "man får inte tappa de som kommit vidare, det är viktigt att de får sin del, det är viktigt att de fortsätter finna glädjen i att lära sig liksom".

När Lärare 8 (L8) planerar en lektion eller ett område utgår hen från en gemensam planering för gruppen. Denna planering differentieras sedan i fyra eller fem olika nivåer anpassade till lika många tänkta grupperingar i klassen "jag tar dem som grupp och så grupperar jag dem i huvudet". Hur mycket planeringen kan differentieras beror i sin tur på hur väl L8 känner klassen och elevernas olika behov. Att individualisera till varje elev finner L8 vara omöjligt. Individuell hjälp ges dock till de elever som behöver under arbetets gång. Differentieringen planeras i form av olika, anpassade uppgifter. För att skapa intresse planerar L8 in spel och gruppuppgifter. Kamratbedömning används som ett sätt för eleverna att lära av varandra. L8 planerar inte in former för att få syn på elevernas förmågor.

Delanalys

Samtliga lärare uttrycker att elevers olikheter finns med i deras tankar i planeringen och lärarna har olika strategier och verktyg för att möta de olikheter som finns. Majoriteten av de strategier och verktyg som kommer fram i intervjuerna möter delaktighetsaspekten *tillgänglighet*, d.v.s. att eleverna ska förstå meningen med det som sägs, det som händer och syftet i en aktivitet. Exempel på detta är olika stödstrukturer, samtal och gruppdiskussioner, differentierat material både i omfång och svårighetsgrad, anpassade förklaringar med olika ingångar samt tillgängliga hjälpmedel. Datamaterialet är i överensstämmelse med resultatet i Skolinspektionens rapport "Att skapa förutsättningar för delaktighet i skolan" (2018) där resultatet visar att "på en majoritet av de granskande skolorna arbetar lärare aktivt med att främja tillgängligheten i undervisningen, vilket är av stor betydelse för elevers möjligheter att vara delaktiga" (s. 5). Delaktighetsaspekten *samhandling* finns uttryckt som pararbete och kamratbedömning i resultatet i intervjuerna. *Autonomi* finns representerad av L6 som beskriver studiero när eleverna förstår och kan arbeta

självständigt efter en genomgång. De andra tre delaktighetsaspekterna *erkännande*, *engagemang* och *tillhörighet* framgår inte av det lärarna formulerat kring planering av undervisning och elevers olikheter. Däremot framkommer aspekterna i lärarnas definitioner av begreppet delaktighet.

Carol Ann Tomlinson (2014) har under många år arbetat fram metoder och strategier för klassrumslektioner kring differentiering i undervisningen. I sin bok "The differentiated classroom, responding to the needs of all learners" menar hon att differentierad undervisning utgår från två kritiska "givens" (förutsättningar, förgivettaganden). Tomlinson lyfter dels fram att innehållsmålen i läroplanen fungerar som destinationsmål för studenterna, dels att studenterna oundvikligen kommer att vara olika i sitt sätt att lära. Differentiering utgår därför utifrån dessa två premisser.

Teachers in differentiated classrooms begin with a clear and solid sense of what constitutes powerful curriculum and engaging instruction. Then they ask what it will take to modify that curriculum and instruction so that each learner comes away with knowledge, understanding, and skills necessary to take the next important phase of learning. Essentially teachers in differentiated classrooms accept, embrace and plan for the fact that learners bring to school both many commonalities and the essential differences that make them individuals (s.4)

Tomlinson betonar hur viktig en stödjande lärmiljö är, liksom en systematisk bedömning mot lärandemålen. Hon menar att man måste differentiera både innehåll (vad eleven lär sig), process (hur eleven lär sig) och produkt (bevis för lärandet) i undervisningen och detta gäller för både eleven som arbetar med basfärdigheter och den självständiga eleven. Ett av de viktiga fundament som differentiering vilar på enligt Tomlinson är förebyggande planering "proactive planning to address readiness, interest and learning profile".

Florian och Black-Hawkins (2011) redogör för hur lärare använder sin yrkeskompetens, "crafts-knowledge", för inkluderande undervisning i praktiken. Studien kartlägger olika strategier lärarna använder för att skapa inkludering på gruppnivå, där lärarna genom att ge möjlighet för varje elev att välja aktivitet efter förmåga och intresse skapar inkludering inom den ordinarie undervisningen. Genom dessa strategier skapas möjlighet att möta variation inom gruppen, vilket vi menar också kan beskrivas som differentiering.

Vi uppfattar en skillnad i ingång när det gäller differentiering i lärarnas planeringar; en proaktiv och en reaktiv. Två av lärarna, L4 och L6, beskriver proaktiva strategier i planeringen

som gör att hela elevgruppen och elevernas behov är inkluderade i undervisningsinnehållet redan från början. Flera av de andra lärarna uttrycker en mer reaktiv strategi där de utgår från en bas/grundplanering som sedan individualiseras i undervisningssituationen. Vi tolkar det som att lärarna utgår från olika förståelser för begreppet differentiering när de beskriver sin planering för att göra innehållet tillgängligt. Lärare 4 och 6 uttrycker differentiering som differentiering av *undervisningen*, medan exempelvis lärare 1 och 5 uttrycker differentiering som att *individualisera innehållet* exempelvis arbetsuppgifter, mängd, material eller svårighetsnivå. Vinterek (2006) beskriver att individualisering kan vara av olika slag och det som inrättas, anpassas eller ändras görs för att passa den enskilde eleven. Ur ett sociokulturellt perspektiv där man tänker sig att lärande är en social aktivitet samt ur ett relationellt perspektiv där lärmiljön är central blir individualisering motsägelsefullt, menar vi. Individualisering är dessutom inte särskilt effektivt för lärande, enligt Hatties metastudie (2014). Vid individualisering kan specialpedagogens roll bli av kategorisk art i form av stöd till individ, även vid pedagogisk handledning.

Specialpedagogens roll i lärarnas planering

Lärarnas svar på hur den specialpedagogiska kompetensen knyts till planering och undervisning redovisas här individuellt, lärare för lärare. Svaren speglar även, enligt analysen, lärarnas syn på elevers lärande utifrån kategoriskt och relationellt perspektiv. Detta påverkar, i sin tur, lärares syn på specialpedagogikens roll i den allmänpedagogiska situationen.

L1 berättar att ”när de är inne så försöker de anpassa innehållet ytterligare till de eleverna”. Några elever får regelbundet specialundervisning. Själva planeringen av undervisningen görs med en kollega och när specialläraren är med i klassen anpassas den planering som finns ytterligare för de elever som behöver stöd. ”Vi hade vunnit på om de (specialpedagogerna) varit med i planeringen, de har ju mycket kunskap om hjälpmedel”. ”Samtidigt känner jag att jag har mycket stöd på skolan med handledning, jag har tillgång till deras expertis”.

L2 har inget samarbete med specialpedagog/speciallärare just nu men säger att ” jag har möjlighet att få handledande hjälp om jag skulle behöva, just nu har jag inte någon av mina elever där jag inte känner att vi kommer framåt”. ”Det är när min verktygslåda inte räcker till, det är väl då jag behöver input med material eller till och med behöver ett individuellt stöd till en elev.”

L3 har flera elever som behöver mycket stöd där specialläraren ger specialundervisning. I början av terminen var specialläraren med i klassundervisningen för att bilda sig en uppfattning om klassen. Utifrån den kartläggningen har enskilt elevstöd planerats och under terminen har stödet utvärderats och ändrats efter hur elevernas behov ser ut. När läraren har behov sker planering tillsammans med specialläraren inför ett moment eller arbetsområde. ”Skulle det vara så att det här blir svårt kan man ha samtalet med specialläraren att den här eleven behöver träna på detta för annars det kanske går för snabbt fram för den eleven i klassrummet.”

L4 kommer i kontakt med specialpedagog/speciallärare när det ska skrivas dokument kring elevanpassningar. Specialpedagogen har få timmar på skolan. ”Har jag problem med en elev tar jag det med hens mentor först”. En önskan om ett närmre samarbete ”hade varit fantastiskt” för ” jag är ju inte specialpedagog, jag kan inte alls lika mycket som dom”.

L5 involverar inte specialpedagogen i sin ordinarie planering. Indirekt kommer hen i kontakt med specialpedagogen via en elevassistent, som stöttar en elev i en av klasserna. Elevassistenten får handledning kring den specifika eleven av specialpedagogen varje vecka och L5 uppger att hen ibland har tid att prata med elevassistenten om vad som sagts under handledningen. L5 vet dock att om hen ber om stöd kring någon elev kommer specialpedagogen “och tipsar mig lite och så här och så pratar vi lite och så bollar vi idéer”.

I L6:s planering har specialpedagogen en handledande- och undervisande roll. Handledningen består bland annat av att “föra pedagogiska diskussioner kring material, kring upplägg och så vidare”. De samtalar också mycket kring hur man i undervisningen “ska fånga upp så att alla elever är med på aktiviteten, framför allt fokuserar man mycket på de som har det tufft så utgår man mycket från dem”. I undervisningshänseende fungerar specialpedagogen som resursperson i klassrummet “särskilt på lektioner där det är en hög frihetsgrad” i stora klasser och att “ta vid och plocka ut eleverna som behöver extra stöd [...] att stötta upp kring dem extra mycket för de behöver oftast återkommande förklaringar”.

“Som vi har det organiserat nu har vi handledning en gång i veckan med en specialpedagog [...] och där får vi mycket tips och idéer om hur vi kan göra”, berättar L7. “Det är skönt att man har den experten att bolla med som kan se saker ur ett annat perspektiv [...] framför allt när det är svårigheter då är det jättesvårt att gå vidare, man fastnar”. Specialpedagogen har en handledande funktion och ger tips och material som kan vara bra för specifika elever. Specialpedagogen är med på vissa lektioner i klassrummet “i bland så tar hon ut någon elev det beror lite på vad vi jobbar med och det passar bäst att stanna kvar eller om det passar bäst att gå iväg”, berättar L7.

“De är inte inkluderade i planeringen” uttrycker L8. “Jag känner att de bara fokuserar på den sociala aspekten i klassrummet” fortsätter hen. L8 menar att hen behöver hjälp med att se hur vissa elever kan lära sig och utvecklas och att det stödet inte finns från specialpedagogens sida utan att de bara “fokuserar på hur lärare gör och den sociala problematiken”.

Delanalys

Det mönster som framträder i intervjuresultatet är att lärarna uppfattar specialpedagogens roll utifrån ett individperspektiv där rollen är att hjälpa enskilda elever i behov av stöd. Detta gäller oavsett vilken tillgång till specialpedagogiskt stöd läraren har. ”När de är inne så försöker de anpassa innehållet ytterligare till de eleverna”, ”det är när min verktygslåda inte räcker till, det är väl då jag behöver input med material eller till och med behöver ett individuellt stöd till en elev”. Citaten beskriver ett kategoriskt perspektiv på rollen som specialpedagog. Något annat som framkommer ur materialet är specialpedagogens handledande funktion.Handledningen sker dels i planering av undervisning, där specialpedagogen hjälper till att hitta material och metoder och att anpassa, dels för att prata kring specifika elever som läraren behöver hjälp med. Den pedagogiska handledningen sker ur ett individperspektiv i syfte att planera för och stötta enskilda elever. Specialpedagogens roll blir därmed kategoriskt betonad. ”Specialpedagogen har en handledande funktion och ger tips och material som kan vara bra för specifika elever”, ”nu når jag inte fram till den här eleven, kan vi inte träffas och prata om den här eleven”. I undervisningssituationen kan den specialpedagogiska funktionen planeras in som resursperson, ofta kring en eller några elever. I de grupper där specialpedagogen finns som resurstöd tolkar vi att deras funktion utgör själva differentieringen av undervisningen. ”I undervisningshänseende fungerar specialpedagogen som resursperson i klassrummet”.

I det insamlade materialet framgår att specialpedagogikens roll står för de kompensatoriska åtgärder vilka fokuserar på individers särskilda behov av stöd. Lärarna ger uttryck för en ”expertkunskap” som finns inom specialpedagogiken.

Det är i första hand arbetsuppgifter och svårighetsnivå som differentieras för att möta elevers svårigheter i klassrumssituationen. I en av intervjuerna framkommer ett relationellt perspektiv på undervisning och specialpedagogens roll vilket uttrycks som: “det är mycket diskussioner med den specialpedagogen om hur vi ska fånga upp så att alla elever är med på aktiviteten, framför allt fokuserar man mycket på de som har det tufft, så utgår man mycket från dem”. Noterbart är att en av informanterna inte anser att specialpedagogen kan hjälpa till på det sätt de efterfrågar stöd.

Diskussion

Metoddiskussion

Valet av kvalitativ ansats med semistrukturerad intervju som metod gjordes utifrån vårt intresse av hur lärarna förhåller sig till elevers olikheter i sin planering. Via intervjuer får man informanternas egna ord och erfarenheter utifrån deras vardagsvärld (Kvale & Brinkman, 2009). Detta passade studiens syfte, som var att skapa kunskap och förståelse av lärarnas förståelse för begreppen inkludering och delaktighet kopplat till planering. Vi övervägde att göra kompletterande observationer av lektioner och ta del av planeringsdokument, men valde bort detta. Studiens syfte var att öka kunskap och förståelse kring val och strategier *inför* undervisningssituationen, inte hur dessa utfördes i praktiken. Kritiken som framförs mot kvalitativa undersökningar menar att kvalitativa forskningsresultat inte är generaliserbara och att transparens ofta saknas gällande hur forskningen gjorts (Bryman, 2011). Vi har försökt beskriva så detaljerat vi kan hur vi har gått tillväga för att få så hög grad av transparens som möjligt.

Att göra intervjuer var för sig medför en risk för likvärdighet när man ställer följdfrågor även om intervjuguiden är densamma. Vi var medvetna om detta och diskuterade sinsemellan viktiga begrepp och synkroniserade viss begreppsförståelse inför intervjuerna. För att i möjligaste mån säkerställa att intervjuguiden gav de svar vi behövde gjordes först en test av guiden och sedan en pilotintervju. Där upptäcktes brister i frågeställningarna vi kunde åtgärda. Vid tolkningen av intervjusvaren märkte vi att vi kunde ha ställt fler och mer specifika följdfrågor kring planering, vilket sannolikt hade ökat pålitligheten i studien. Intervjuguidens olika frågor innefattade även frågeställningar kring synen på läraruppdraget och kunskapssyn. Vi fick här information som inte direkt berörde forskningsfrågorna, men som bidrog till en djupare förståelse för fenomen inom studiens forskningsområde.

Vid intervjuer kan intervju effekter uppträda. Det kan exempelvis röra sig om att intervjuaren eller miljön påverkar informanten på olika sätt. Informanten kanske vill imponera på intervjuaren och framstå som klok och duktig (Larsen, 2018). Våra informanter visste att inkludering är en viktig fråga i skolan och att vår utbildning har ett särskilt intresse för ämnet. De var medvetna om att deras svar skulle analyseras utifrån en specialpedagogisk kontext. Vi kan därför inte utesluta att en sådan intervju effekt kan ha påverkat svaren.

Det blev ett omfattande transkriptionsmaterial från de åtta intervjuerna, vilket tog lång tid att bearbeta och analysera. Vid analysen av data använde vi i huvudsak Dahlgren och

Johanssons fenomenografiska analysmodell, vilken beskrivs i Fejes och Thornberg (2015). Vår forskningsfråga kring hur lärarna planerade för olikheter samt specialpedagogens roll behövde presenteras i en mer narrativ form än vi tänkt. Vi valde där ett mer berättande sätt, en tät beskrivning, att presentera resultatet på. Detta, menar vi, underlättar för läsaren att bedöma relaterbarheten hos resultaten.

Som erfarna lärare med många år av undervisning kan tolkningarna ha färgats av vår bakgrund.

Resultatdiskussion

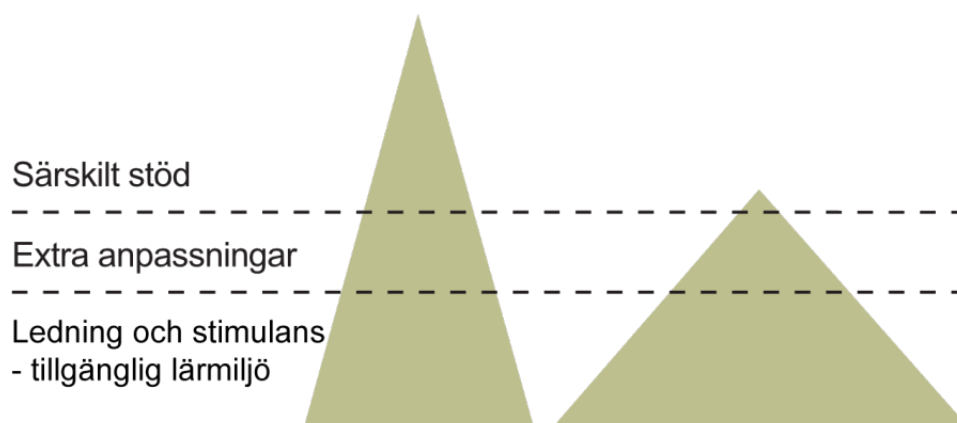
I detta forskningsarbete har vi haft en nyfikenhet på kopplingen mellan lärares planering av undervisning i förhållande till olika behov i elevgruppen. I intervjuerna har lärarna fått ge sin definition av inkludering och delaktighet samt berättat om de val och strategier de gör i planeringen för att skapa en inkluderande lärmiljö. De har också delgett vilken roll den specialpedagogiska resursen har i planeringen.

Vi har hört engagerade lärare berätta om de strategier och metoder de använder i sin planering och sitt i utförande av ordinarie undervisning i klassrummet för att möta elevgruppen. Det som framkommer är att samtliga lärare utgår från ett inkluderande perspektiv när de planerar och gör medvetna val i syfte att differentiera undervisningen, men samtidigt visar deras berättelser att det i praktiken ofta sker en individualisering. Lärarna beskriver elevens lärande utifrån ett sammanhang i kommunikation med läraren och de andra eleverna ur ett sociokulturellt perspektiv, samtidigt som en individualisering blir synlig.

Vi menar att det finns en potential att nå ökad tillgänglighet och delaktighet för fler elever i den *ordinarie allmänpedagogiska planeringen* och att en strävan mot detta bör vara en av specialpedagogikens mest centrala uppgifter i enlighet med uppdraget kring förebyggande arbete för att undanröja hinder för lärande. Lärares planering är då central. En genomtänkt och förutseende planering baserad på lärarens kunskap om elevernas svårigheter och förmågor kan bidra till en tillgänglig lärmiljö. Det kategoriska synsättet på elevers svårigheter kan utmanas med att rikta fokus på planering för olikheter. Denna planering ska utgå från centralt innehåll och kunskapskrav, men lika viktigt är att de värden om likvärdighet, respekt för individen och att skolan ska anpassas efter elevernas förutsättningar genomsyrar det som sker (Skolverket, 2011). Här kan specialpedagogens roll optimera förutsättningarna för alla elevers lärande inom

ramen för verksamheten i klassen (Asp-Onsjö, 2014). Genom att som specialpedagog stötta i planeringen av undervisningen kan vi utveckla lärmiljön.

När det gäller extra anpassningar i skolan är det ofta inriktat på individnivå, men vi vill lyfta blicken och problematisera kring hur undervisningen i sig kan anpassas till eleverna. Bengt Persson, professor i specialpedagogik, påpekar att när vi pratar om inkludering i Sverige så har vi fel objekt, vi talar om att inkludera *elev*, att eleven är objektet för inkludering. Det är en missuppfattning av inkluderingsbegreppet, menar han. Det är *lärmiljön* som är objektet, inte eleven. Det engelska begreppet ”inclusive education” illustrerar bättre att det är elevens möte med kontexten d.v.s. lärmiljön som är objektet för inkludering, enligt Bengt Persson. (2017, föreläsning, www.spsm.se)



Figur 3 Ur värderingsverktyget för tillgänglig utbildning, SPSM

Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM (2018) illustrerar hur en ökad tillgänglighet i lärmiljön med ledning och stimulans för alla elever leder till minskat behov av extra anpassningar och särskilt stöd. (se figur 3) Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016, s. 17) menar att ”för att pedagogiskt möjliggöra alla elevers lärande och förhålla sig till den mångfald och variation av förutsättningar som finns representerade i en barn- eller elevgrupp ” behöver alla lärare en specialpedagogisk kompetens”. Detta behov av specialpedagogisk kompetens i undervisningen har även gjort att regeringen gett Skolverket i uppdrag att ansvara för fortbildning i specialpedagogik och att detta bör ske i form av kollegialt lärande. Syftet är att stärka den specialpedagogiska kompetensen i skolan och detta har utmynnat i en del av lärarlyftet, Specialpedagogik för lärande.

När nu lärarna får specialpedagogisk kompetens och specialpedagogiken ”flyttat in i klassrummet” (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016 s. 18) behöver specialpedagogikens funktion utvecklas. Peder Haug (1998) menar att:

även i framtiden kommer elever ha behov av att få undervisning anpassade till sina förmågor och förutsättningar och att den inkluderande skolan kommer att behöva resurser och professionellt stöd för att kunna fungera på bästa sätt för alla elever. Specialpedagogiken kommer därför att ha en plats med sina kunskaper och insikter, men att de ska utnyttjas på annat sätt än till segregering av elever. (s 61)

Persson (2013) konstaterar att specialpedagogens funktion används där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogens fokus skulle i stället kunna vara att göra den vanliga pedagogiken, allmänpedagogiken, mer tillgänglig. Att skifta fokus från elevers svårigheter till svårigheter i lärmiljön kan innebära att arbeta med undervisningen och planering för densamma som utgångspunkt, både för lärare och specialpedagog.

Att få kompetens att utgöra en professionell samtalspartner ingår som en del i specialpedagogutbildningen, vilket gör att specialpedagogen besitter verktyg att leda samtal i syfte att utveckla lärarprofessionen menar vi. Våra intervjuer har väckt tankar och reflektioner hos de lärare vi intervjuat. Flera av lärarna uttryckte efter intervjuens slut att det var inspirerande att få möjlighet att reflektera kring konkreta strategier kring den allmänpedagogiska undervisningen eftersom de sällan diskuterade detta med andra. Detta tolkar vi som att möjligheter till reflektion kan vara en bristvara i lärarvardagen och att specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner och handledare kan vara värdefull i det allmänpedagogiska perspektivet.

Specialpedagogiska implikationer

Studien belyser något centralt i skolverksamheten: planering av undervisningen. Skolan är en plats för mångfald och olikheter, där uppdraget från styrdokumentet tydligt anger ett gemensamt ansvar för lärare och elevhälsoteam att ge goda förutsättningar för lärande. I studien framgår att de intervjuade lärarna ser sitt uppdrag gentemot elevers olikheter och en förståelse för att lärande sker i ett socialt sammanhang.

Studien belyser relationen mellan specialpedagogik och allmänpedagogik synliggjord genom lärarens planering. Specialpedagogens roll är i studien i huvudsak inriktad på att stötta

enskilda elever, man hjälper elever i behov av stöd i syfte att inkludera eleven. Persson (2017, föreläsning, www.spsm.se) beskriver ett objektsfel när vi talar om att inkludera eleven, när det borde vara lärmiljön som är objektet för inkluderingen. Vi ser här en möjlighet för specialpedagogen att verka för att skapa optimala förutsättningar för att alla elevers lärande ska få goda förutsättningar. Genom kollegialt lärande och grupphandledning används specialpedagogens kompetens i att leda samtal för professionell utveckling. Av tradition har specialpedagogiken haft ett fokus på det särskilda stödet för individen, men vi menar att det finns en stor uppgift för specialpedagogiken i det allmänpedagogiska exempelvis i planeringen för en tillgänglig lärmiljö för alla elever. Då kan arbetet bli förebyggande och det kan skapas möjligheter för fler elever att lyckas i skolan. Eller som Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) uttrycker det:

Specialpedagogen/specialläraren är en lämplig ledare i kraft av sin kunskap om och förståelse av pedagogiska utmaningar i gränslandet mellan barnens och elevernas förutsättningar och mötet med lärandekontextens villkor och förväntningar. (s 19)

Förslag på fortsatt forskning

Det kollegiala arbetet kring differentiering av undervisningen behöver uppmärksammas och utvecklas menar vi. Det behövs ett arbete för fler delaktighetsaspekter än tillgänglighet för att alla elever ska utvecklas eftersom de andra delaktighetsaspekterna också har också stor betydelse för studieresultat. Enligt Skolinspektionens rapport om delaktighet i skolan (2018) är engagemang och erkännande två delaktighetsaspekter som idag inte tillgodoses tillräckligt. Även i vår begränsade studie kan vi tydligt se hur tyngdpunkten ligger på tillgänglighet i lärarnas planering. Det behövs fler studier kring hur den allmänpedagogiska undervisningen arbetar med fler av delaktighetsaspekterna.

De val den enskilde läraren gör i sin planering påverkar både i vilken grad den enskilde eleven kan vara delaktig i undervisningen, och hur gruppen kan ta emot undervisningen (Kotte, 2017, Skolinspektionen, 2018). Kunskap om lärarnas didaktiska val och strategier för differentiering av undervisningen behöver synliggöras, eftersom många lärare upplever det som ett dilemma att tillgodose behoven både på gruppnivå och individnivå (a.a).

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlefeld von Nisser, Desiree (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag-skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic studies in education*, 34(04), 246 - 264.
- Andersson, H, Assarson, I, Ohlsson, L och Östlund, D. (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2*.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43/44), 1–25.
- Asp-Onsjö, Lisa (2017). Specialpedagogik I en skola för alla – att arbeta med elever med Skolsvårigheter. Liberg, C. edt, Lundgren, U. P. edt, & Säljö, R. edt. *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bruce, B. aut, Rubin, M. aut, Thimgren, P. aut, & Åkerman, R. aut. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap : synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dysthe, O. edt. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Rosenqvist, J. oth, & Persson, B. oth. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution, 2001; (Kalmar: Lenander).
- Fejes, A. edt, & Thornberg, R. edt. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gillham, B., & Jamison Gromark, E. trl. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J. E., & Yang-Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*, 40 - 82.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. specialundervisning*. Stockholm Skolverket.

- Haug, P., 2016. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp.206–217.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Justesen, L., Mik-Meyer, N., & Andersson, S. trl. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kotte E. *Inkluderande Undervisning: Lärares Uppfattningar Om Lektionsplanering Och Lektionsarbete Utifrån Ett Elevinkluderande Perspektiv*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, 2017.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund : Studentlitteratur, 2014 (Polen).
- Larsen, A. K. aut, & Dalén, H. trl. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, A.-L. edt, Pramling, N. edt, & Säljö, R. edt. (2017). *Förskolan och barns utveckling: grundbok för förskollärare*. Malmö: Gleerups.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1 - 24.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik (2: a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124 - 138.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. aut, & Persson, E. aut. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, Bengt (2017) Föreläsning: *Att lyckas i lärandet* <https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/konferenser/konferensdokumentation/lyckas-i-larandet/>
- Skolinspektionen (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). Skolverkets allmänna råd Planering och genomförande av undervisning för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.
- Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet*. Stockholm: Elanders.
- Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3986>
- Skollagen (2010:800): *med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (2017). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten SPSM, (2013) FoU 2013: 3 *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen*.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006:2). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*
<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Szönyi, K., & Dunkers, T. S. (2015). *Delaktighet: ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Szönyi, K., & Dunkers, T. S. (Eds.). (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tetler, S. (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2*.
- Tetler, S (2012). Undervisningsdifferentiering ... som den inkluderande skoles store utmaning. Barow, T., & Östlund, D. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, Va: ASCD.
- Tomlinson, C. A. aut. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Boston: Published by Pearson Education, Inc., by special arrangement with the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling.-Wikipedia <https://sv.wikipedia.org/wiki/Planering>

Bilaga 1 Intervjuguide

Intervjufrågor - semistrukturerad intervju

Inledande frågor

- Ditt uppdrag som lärare, hur vill du beskriva det?
- Beskriv din kunskapssyn. Hur skapas kunskap hos barnen?
- Styrdokumentens formulering “ ge alla elever förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt” - hur tänker du kring det?
- Begreppet inkludering, vad innebär det för dig? När är en elev inkluderad?
- Vad innebär begreppet delaktighet i klassrummet för dig? När är en elev delaktig?

Planering

- Vad är centralt för dig när du gör din planering?
- Hur tänker du kring elevers olikheter i din planering?
- Hur uttrycker du vilka förväntningar du har på eleverna kopplat till olikheter?
- Hur utformar du din planering för att skapa engagemang och motivation hos dina elever?
- Hur gör du innehåll i planeringen anpassat och tillgängligt för eleverna? ex vis hjälpmedel?
- På vilket sätt påverkar elevgruppen din planering? Gruppklimat, storlek, relationer, könsfördelning, anpassningar etc.
- Hur använder du kamratlärande och samarbete i undervisningen - hur planerar du kring det? (olikheter!)
- Hur planerar du för att ALLA elever ska få möjlighet att få visa upp sina förmågor?
- Elevinflytande i din planering, berätta hur du tänker kring det!
- Hur ser speciallärares/specialpedagogens roll ut i din planering och undervisning?
- Finns det något du skulle vilja utveckla i din planering?

Knyta ihop

- Är det något annat kring planering som du vill lägga till som inte har blivit berört?
- Är det något särskilt du tar med dig från vårt samtal?

Bilaga 2, Missivbrev



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och samhälle

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Malmö högskola skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin.. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng,. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö högskolas databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Malmö 181112

Hej!

Vi heter Jessica Johansson Måsbäck och Rigmor Säfsten och studerar till specialpedagoger vid Malmö Universitet. Nu går vi vår sista kurs för att ta examen i januari. Denna sista kurs handlar om att skriva examensarbete. Vår studie kommer att handla om på vilket sätt lärare planerar för differentiering i undervisningen för att alla elever ska kunna vara delaktiga. Den metod vi använder för att samla in data är intervjuer. Vi är intresserade av hur lärares förståelse av elevers olikheter kommer till uttryck i planeringen av undervisningen.

Under ca en timme kommer vi att ställa frågor som anknyter till vårt intresseområde för studien och vi kommer att använda ljudupptagning samt anteckningar för att dokumentera samtalet. Datamaterialet kommer endast vara tillgänglig för oss, vara avidentifierat och när studien är avslutad kommer ljudfilen raderas.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer,

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Önskar du ytterligare upplysningar kring studien är du välkommen att kontakta oss

Kontaktuppgifter

Jessica Johansson Måsbäck

Rigmor Säfsten

Ansvarig lärare/handledare:

Kontaktuppgifter Malmö universitet

www.mah.se

040-665 70 00