

# EXAMENSARBETE



Låt alla vara med

En kvalitativ intervjustudie om hur gymnasielärare ser och arbetar med inkludering.

Pontus Svensson

Examensarbete i samhällskunskap för ämneslärare gymnasieskolan 15hp

Halmstad 2017-07-09



## **Abstract**

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka hur lärare ser på begreppet inkludering, hur de arbetar idag samt om det finns några faktorer som påverkar lärarnas möjligheter att arbeta inkluderande. Detta med förhoppning om att denna uppsats skall vara ett stöd för blivande såväl som aktiva gymnasielärare i deras arbete för att inkludera elever i undervisningen. Som metod för denna uppsats används en kvalitativ intervjumetod med komplement från tidigare genomförda klassrumsobservationer. I denna uppsats förs det ett resonemang kring att lärare kan se på inkludering på olika sätt. Till exempel att inkludering handlar om att elever med olika kulturer, olika kunskapsnivåer och behov ska vara en del av sin klass och skola. Att lärare arbetar inkluderande genom att på olika sätt anpassa sin undervisning utifrån elevernas behov och genom att skapa relationer med elever. Det förs även diskussioner kring hur faktorer som ekonomi, kunskap och kompetens samt tid påverkar lärarnas möjligheter att utveckla ett inkluderande förhållningssätt.

Nyckelord: Inkludering, Intervjustudie,

## Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Problemområde .....	6
3. Syfte .....	8
4. Frågeställningar .....	8
5. Tidigare forskning .....	9
5.1 Studier inom den svenska skolan .....	9
5.2 Studier gjorda i utländska skolor.....	10
5.3 Forskning om begreppet inkludering.....	11
5.4 Forskningens relevans för denna uppsats .....	13
6. Teori .....	15
6.1 Inkludering .....	15
6.2 Inkludering – klassrumsobservationer.....	16
6.3 Ramfaktorteorin.....	16
7. Metod.....	19
7.1 Intervju som metod.....	19
7.2 Semistrukturerad intervju .....	19
7.3 Klassrumsobservationer som metod.....	20
7.4 Urval.....	21
7.5 Transkribering .....	21
7.6 Forskningsetiska principer .....	21
7.6.1 Kravet på information.....	21
7.6.2 Kravet på samtycke .....	22
7.6.3 Kravet på konfidentialitet .....	22
7.6.4 Kravet på nyttjande.....	23
8. Resultat och analys .....	24
8.1 Resultat av intervjustudie .....	24
8.1.1 Att inkludering kan tolkas på olika sätt .....	24
8.1.2 Vart inkluderingen ska ske .....	25
8.1.3 Vem som är ansvarig för inkluderingen .....	26
8.2 Lärarnas sätt att idag arbeta inkluderande .....	27
8.2.1 Anpassningar i undervisningen .....	27
8.2.2 Relationen till eleverna.....	28
8.3 Förutsättningar som påverkar lärarnas möjligheter att arbeta inkluderande .....	29
8.3.1 Ekonomiska faktorer .....	29
8.3.2 Kunskap och kompetens.....	29

8.3.3 Tid .....	30
9. Diskussion .....	31
10. Avslutande reflektion .....	34
11. Referenslista .....	35
12. Bilagor .....	37
12.1 Intervjufrågor .....	37
12.2 Bilaga 2 - Mail som skickades till lärarna .....	37

# 1. Inledning

Idén till arbetsområdet tog sin form under min nyligen genomförda verksamhetsförlagda utbildning. På min verksamhetsförlagda utbildning fick jag nya erfarenheter kring att arbeta med elever med olika behov. Samtidigt skulle vi under den verksamhetsförlagda utbildningen genomföra ett arbete. I arbetet så skulle vi tillsammans med kollegor på skolan identifiera ett problemområde att utveckla eller utvärdera på skolan. Jag valde att i det tidigare arbetet fokusera på inkludering som enligt Svenska Unescorådet innebär att man gör kunskapen tillgänglig för elever.<sup>1</sup> För att se hur lärare arbetade i klassrummet med inkludering så valde jag att göra klassrumsobservationer. Begreppet inkludering är ett komplext begrepp som kommer att diskuteras i kommande teoriavsnitt och begreppet att kan tolkas olika och ha en varierande betydelse beroende på vilket sammanhang begreppet används.

Arbetet har inte enbart sin grund i en tidigare gjord studie. I skollagens inledande stycke står det att skolan ska arbeta utifrån elevernas behov. Det stärks även i läroplanen för gymnasieskolan där det står att ”*Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande*”.<sup>2</sup> Ahlberg menar att det skett och sker en utveckling där man inom skolan skapar särskilda undervisningsgrupper med elever i behov av extra stöd istället för att i ordinarie klassrum arbeta utifrån elevens behov.<sup>3</sup> Intressant nog så visar skolverkets sammanställning att lärare blir allt mer säkra på att de själva kan bistå eleverna med det som de behöver för att nå målen inom ramen för den vanliga undervisningen.<sup>4</sup>

Eftersom begreppet inkludering är komplext och tolkningsbart är det intressant att undersöka hur lärare uppfattar begreppet inkludering då det påverkar det sätt som lärare bemöter sina elever. I förhållande till tolkning av begreppet så är det som intressant att undersöka hur lärare arbetar inkluderande idag samt om lärarna ser några faktorer som påverkar deras möjlighet att utveckla sin kompetens för att arbeta mer inkluderande.

---

<sup>1</sup> Ahlberg

<sup>2</sup> Skollagen, kap 1, paragraf 4  
LGY 11, sid 10

<sup>3</sup> Ahlberg, 2011, sid 73  
Skolverket, 2011b, sid 43

<sup>4</sup> Ibid sid 40

## 2. Problemområde

Som en bakgrund till denna studie ligger det som Hertting kallar för implementeringsproblemet. Implementering betyder i det här fallet den processen mellan ett politiskt beslutsfattande och att beslutet blir verklighet. Problemet är att det under processen blir en skillnad mellan den policy som beslutats om och den policy som implementeras i verksamheten.<sup>5</sup> I den representativa demokratin som vi idag har i Sverige så ska all makt utgå ifrån folket. Då medborgarna inte har tiden att själva hantera alla gemensamma angelägenheter, så utser man representanter som fattar beslutsförsamlingar. Representanterna har inte heller tiden eller kompetensen att göra allt, så därför måste de delegera makten till en regering eller kommunstyrelse som i sin tur måste delegera uppgifter till en central förvaltning som i sin tur måste delegera till en lokal förvaltning som sedan delegerar till gräsrotsbyråkrater som levererar till medborgarna. När denna kedja fungerar som den ska så sker inga förskjutningar av politikens inriktningar under implementeringen. Genom att vi förstår hur implementeringen fungerar och vilka som styr och ställer så kan vi förstå de demokratiska institutionerna och deras förmåga att arbeta med demokratins värde.<sup>6</sup>

Att en stat har en fungerande demokrati handlar således inte bara om att medborgarna kan välja sina politiker genom rättssäkra val, utan också om att den förvaltning som ska implementera besluten innehåller tjänstemän med hög kompetens och yrkesetik.<sup>7</sup>

Implementeringen påverkas av faktorer som inte politikerna kan styra över. Den kan till exempel påverkas av individuella tjänstemän som tolkar den policy som politikerna skrivit på ett annat sätt än vad som var tänkt. Som Rothstein lyfter så är det sällan som en individuell tjänsteman kan ses som en neutral part.<sup>8</sup> Det finns även risker med implementeringen på grund av otydligheter i vad som förväntas av tjänstemännen. Det vill säga att policyn är otydligt formulerad och därmed ger utrymme för tolkning. Den långa beslutskedjan innebär också den en risk. Hertting beskriver det som en avancerad form av viskningslek där ett barn viskar en sak i örat på ett annat barn och målet är att ordet ska

---

<sup>5</sup> Hertting, 2014, sid 185

Rothstein, 2001, sid 7

<sup>6</sup> Hertting, sid 187

<sup>7</sup> Rothstein, 2001, sid 11

<sup>8</sup> Ibid

passera alla barnen och att alla ska ha hört samma ord. Någonstans på vägen kan det bli en feltolkning vilket leder till att det som beslutats inte genomförs på ett korrekt vis.<sup>9</sup>

För att förklara, eller snarare för att motverka implementeringsproblemet så lyfter Sannerstedt ett antal punkter.

1. Att den direkta styrningen är tydlig så att de som ska implementera inte kan misstolka de styrandes intentioner.
2. Att se till att den indirekta styrningen är ordentligt utformad. Det vill säga att det inte skall vara en alltför komplicerad implementeringsstruktur
3. Att det är tydligt vart ansvaret ligger och att de som ska implementera får de resurser och förutsättningar som krävs för att de ska kunna göra ett gott arbete.
4. Att de som ska implementera gillar det som ska implementeras. Att implementeringen går att kontrollera.
5. Slutligen se till att externa aktörer inte kan påverka och försvåra implementeringsprocessen.<sup>10</sup>

Råden är främst riktade mot de styrande. Lundqvist lyfter istället situationen utifrån den som ska tillämpa de politiska besluten. Han menar att tillämparen ska förstå besluten, kunna genomföra besluten samt vilja genomföra beslutet för att implementeringen skall ske. Att förstå innebär att alltså att den direkta styrningen är tydlig. Att tillämparen ska kunna innebär att hen ska ha resurserna, till exempel tid eller tekniska hjälpmedel till sitt förfogande. Tanken är att om kraven uppfylls så kommer beslutet att implementeras, förutsatt också att tillämparen vill implementera beslutet.<sup>11</sup>

Som tidigare nämnts så styr styrdokumentet vad lärarna ska göra. Samtidigt är begreppet inkludering tolkningsbart vilket kan leda till att implementeringen av begreppet inkludering kan ske på olika sätt. Utifrån denna diskussion kring implementering och genomförande av demokratiska beslut är det intressant att undersöka hur gräsrotsbyråkraterna, i det här fallet gymnasielärare, ser på begreppet inkludering, hur de arbetar inkluderande samt vilka faktorer som påverkar deras möjligheter att arbeta inkluderande.

---

<sup>9</sup> Hertting, 2014, sid 194

<sup>10</sup> Sannerstedt, 2001, sid 21

<sup>11</sup> Lundqvist, 1987, sid 43



### **3. Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur ett antal gymnasielärare ser på inkludering, hur gymnasielärarna själva upplever att de arbetar inkluderande idag samt om de upplever att det finns några faktorer som påverkar deras möjligheter att arbeta inkluderande. Med denna uppsats vill jag stödja blivande såväl som aktiva gymnasielärare i deras arbete för en inkluderande skola. Genom att identifiera olika tolkningar, arbetssätt och påverkande faktorer underlättas lärares arbete att arbeta inkluderande då det ger dem möjlighet till självreflektion och utveckling.

### **4. Frågeställningar**

1. Hur ser ett antal gymnasielärare på begreppet inkludering?
2. Hur arbetar ett antal gymnasielärare inkluderande i sin undervisning?
3. Finns det några faktorer som påverkar gymnasielärares möjligheter att utveckla ett mer inkluderande arbetssätt?

## 5. Tidigare forskning

I detta stycke kommer de vetenskapliga texter som ligger till grund för denna uppsats att redovisas.

### 5.1 Studier inom den svenska skolan

Denna studie är genomförd av Kerstin Gustafson och Eva Hjärne som vid studiens genomförande arbetade för Uppsala och Göteborgs universitet. Syftet med deras studie är att undersöka en skolas arbetssätt och undervisningspraktik utifrån ett inkluderande förhållningssätt. Empirin består av intervjuer med lärare, specialpedagoger, elever och rektor på skolan samt observationer som gjorts i klassrummet.<sup>12</sup>

I studien kommer Gustafson och Hjärne fram till att skolan arbetar med nära relationer. Kontakt med elever och föräldrar ska ske skyndsamt för att snabbt se identifiera elevers svårigheter. Att man på skolan arbetade med nära relationer och att specialpedagogiken inte enbart är för de med behov av stöd utan för alla elever, att eleverna tilldelas tydliga instruktioner och får tillgång till tekniska hjälpmedel samt att det vid flera tillfällen finns två pedagoger närvarande i klassrummet, så kallad dubbelbemanning istället för att använda sig av specialklasser.<sup>13</sup>

Biamba gör i sin studie, *Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm*, en undersökning av hur inkludering tar sin form i den svenska grundskolan. Författaren menar att det idag finns ett ideal för hur skolan ska arbeta utifrån mänskliga rättigheter och inkludering och han ämnar genom sin undersökning granska huruvida idealet stämmer överens med den rådande verkligheten.<sup>14</sup> Enligt författaren så måste utbildare se om det finns några motsägelser mellan styrdokumentet och verkligheten i klassrummet. Han menar också att det i Sverige finns en diskussion kring vilka barn som är i behov av särskilt stöd vilket skapar svårigheter i implementerandet av åtgärder.<sup>15</sup> Trots att skolorna påverkas av de sociala och ekonomiska faktorerna så menar författaren att pedagoger och föräldrar ändå lyckas ge elever i behov av extra stöd ge eleverna det stöd som de behöver.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 1-3

<sup>13</sup> ibid sid 8, 10, 13

<sup>14</sup> Biamba, 2016, sid 120

<sup>15</sup> Ibid sid 122

<sup>16</sup> Ibid

## 5.2 Studier gjorda i utländska skolor

Den första studien är ”*What Do Turkish Prospective Primary Teachers Promise for Inclusion?*” gjord av Beyhan Nazli Kocbeker-Eid för Necmettin Erbakan University i Turkiet. Syftet med undersökningen är att undersöka vilka perspektiv på inkludering blivande förskollärare har samt hur redo de upplever att de är för att arbeta inkluderande i klassrummet. Han undrar även vilka strategier blivande lärare kan tänkas ha kring arbetet med inkludering samt vilket stöd de funnit i de kurser som de studerat vid universitetet.<sup>17</sup> Författaren ämnar genomföra denna studie genom en kvalitativ fallstudie där empirin samlades in genom en enkät med öppna frågor som sedan analyserades. Författaren sammanställde svaren och samlade dem under teman baserat på deltagarnas svar.<sup>18</sup>

Författaren finner att lärarstudenterna upplever att de spelar en viktig roll i implementeringen av ett inkluderande förhållningssätt samt att studenterna ser det som att de har ett etiskt och professionellt ansvar när det kommer till att skapa en acceptans för barn i behov av stöd. Inte bara i klassrummet utan även mot föräldrar, andra som arbetar i skolan och samhället i stort. Författaren avslutar med att diskutera relevansen av att alla lärare, inte bara de som är inriktade mot specialundervisning måste utbildas i ett specialpedagogiskt tänk och hur det är av största vikt när man bygger upp blivande lärares förmåga att tro på sig själva och att självständigt kunna skapa ett inkluderande klassrum.<sup>19</sup>

Den andra studien är ”*Segregation, Integration, Inclusion and Effective Provision: A Case Study of Perspectives from Special Educational needs Children, Parents and Teachers in Bangalore India.*” Författarna har i studien undersökt vilka perspektiv som rektorer, specialpedagoger, lärare, föräldrar och barn i Bangalore har på inkludering och hur inkludering bör ske.<sup>20</sup> De kommer fram till att det inom alla nämnda kategorier finns en majoritet som anser att barn med speciella behov bör gå i skolor som enbart är till för barn med speciella behov istället för, som de väljer att benämna det i sin studie *Mainstream skolor*. Respondenterna gav flera anledningar så som att de upplevde att mainstream skolorna inte använde passande undervisningsmetoder för barn med speciella behov, att barnen inte fick den individuella uppmärksamhet då elevernas svårigheter inte tillkännagavs eller att skolorna inte förstod elevens behov, att studieplanen som används i mainstream skolor inte var tillämplig för barn med speciella behov, att barnen med speciella behov blev misshandlade i

---

<sup>17</sup> Kocbeker-Eid, 2016, sid 237

<sup>18</sup> Ibid sid 238

<sup>19</sup> ibid 246

<sup>20</sup> Elton-Chalcraft, Cammack, Harrison, 2016, sid 4

skolan, att det enbart är barnen med lättare funktionsnedsättningar som kan inkluderas i skolan.<sup>21</sup> Intervjupersonerna uttryckte också tankar kring hur lärare är i behov av ytterligare fortbildning i vilka behov barn med funktionsnedsättningar har samt hur lärare ska undervisa i klasser med barn med speciella behov.<sup>22</sup>

Många lärare svarade att de inte kände att de hade den utbildning som krävdes av dem för att undervisa i klasser med speciella behov och enligt författarna så är den Indiska lärutbildningen bristande när det kommer till undervisning mot barn med speciella behov.<sup>23</sup>

### 5.3 Forskning om begreppet *inkludering*.

Det här stycket är en del av antologin ”*Därför inkludering?*” och är skrivet av Ingemar Emanuelsson. I texten för Emanuelsson ett resonemang kring olika begrepp som berör skola, likabehandling och *en skola för alla*. Han diskuterar hur man inom skolans verksamhet tidigare använt sig av begreppet *Integrering*, att man på grund av den stora differensen i elevgrupperna väljer att dela upp grupperna med motivationen att det finns elever som inte kan nå skolans mål inom ramen för ordinarie undervisning och att de då kan få det i en egen klass. Emanuelsson menar att det är en missanvändning av begreppet *integrering* som fortfarande har konsekvenser genom att specialpedagogen ses som den ska integrera eleven i klassrummet.<sup>24</sup>

Idag menar Emanuelsson att vi istället arbetar med begreppet inkludering, ett komplext begrepp som tolkas på olika sätt. Emanuelsson går in på ett arbete som han gjort med andra forskare. I arbetet använde de sig av två perspektiv på begreppet *inkludering*, det kategoriserande perspektivet och det relationella perspektivet. Enkelt förklarar, så innebär det kategoriska perspektivet enligt Emanuelsson att svårigheterna finns hos eleven, att eleven definieras som onormal och därför skall ha särskild behandling för att sedan, eventuellt kunna delta i ordinarie undervisning. Utifrån ett relationellt perspektiv så ser man enligt Emanuelsson eleverna som elever som befinner sig i svårighet. Problematiken ligger inte hos eleverna utan i institutionens oförmåga att hantera mångfalden i klassrummet. I det relationella perspektivet arbetar man förebyggande och arbetar därför med lärare och skolpersonals arbete inom den ordinarie undervisningen.<sup>25</sup> Emanuelsson förespråkar i sin text

---

<sup>21</sup> Ibid sid 5, 6

<sup>22</sup> ibid

<sup>23</sup> Ibid sid 8

Bhatnagar & Das, 2014

<sup>24</sup> Emanuelsson, 2008, sid 12

<sup>25</sup> Ibid sid 17-18

en skola som arbetar utifrån ett relationellt perspektiv men att det kan finnas problem som försvårar inkluderingsarbetet. Han menar att när skolor utsätts av olika former av stress, till exempel nedskärningar och ökad konkurrens mellan elevers prestationer på olika skolor, så ökar andelen elever som förs över till speciella grupper och till särskolan.<sup>26</sup>

Nästa artikel är ”*Inclusion: by choice or by chance?*” Skriven av Derrick Armstrong, Ann Cheryl Armstrong och Ilektra Spandagou,. Syftet författarnas artikel är att diskutera begreppet *inkludering*, deras historiska kontext och hur begreppet har använts i olika länder med varierande intentioner. Det har författarna gjort genom att studera olika policydokument på nationell och internationell nivå. Ett exempel är att begreppet inkludering ger en bra känsla som ingen direkt kan argumentera emot, samtidigt som begreppet ska innefatta alla människor, olika grupper som har olika behov som ibland kan strida mot varandra vilket försvårar arbetet för en inkluderande skola.<sup>27</sup> Författarna menar även att det finns en oklarhet i hur begreppet ska tolkas. Ett exempel är att man kan se till begreppet utifrån ett smalt eller brett perspektiv där det smala perspektivet ser till inkluderingen av en grupp, till exempel elever med funktionsnedsättningar. Det breda perspektivet av inkludering ser snarare till hur en skola kan se till mångfalden bland alla elever.<sup>28</sup>

Författarna har sett skillnader mellan olika delar av världen, författarna delar upp världen i norr och söder där den norra delen betecknas som utvecklad och den södra delen som underutvecklad. Författarna menar då att i den norra delen av världen så har begreppet inkludering främst berört skolektorn och fall där man kan mäta resultaten. Samtidigt menar författarna att man i de södra delarna har försökt efterlikna den retorik som förts kring inkludering i norr men att det lett till ökad segregering mellan människor med olika språk och sociala förutsättningar.<sup>29</sup>

Armstrong, Armstrong & Spandagous studie visar återigen den komplexitet som begreppet inkludering innebär. Att begreppet kan tolkas olika var något som jag blev än mer medveten om efter att ha läst tidigare forskning på området. Denna artikel och Emanuelssons artikel skiljer sig från de andra artiklarna som ligger till grund för denna studie då de mer för en diskussion kring begreppet inkludering och hur det har använts och hur det används i olika sammanhang.

---

<sup>26</sup> Ibid sid 21

<sup>27</sup> Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, Sid 32

<sup>28</sup> Ibid sid 31

<sup>29</sup> Ibid sid 37

## 5.4 Forskningens relevans för denna uppsats

Det främsta skälet till att Biambas studie används i denna studie är artikelns teoretiska ramverk. Då författaren i sin bakgrund av använder sig av en liknande definition av inkludering så finns det likheter i våra texter.<sup>30</sup> Liksom i Gustafson & Hjørnes artikel, tar Biamba upp vikten av det nära samarbetet på skolan mellan elever, lärare, föräldrar och skolledare för en inkluderande pedagogik.<sup>31</sup> Gustafsson och Hjørnes studie är relevant för denna uppsats av flera anledningar. Dels lyfter författarna och den skola som de valt att genomföra sin studie på, det kategoriserande och relationella perspektiv som tas upp i uppsatsens teoriavsnitt.<sup>32</sup> På skolan använder man sig av ett tydligt relationellt perspektiv då man försöker arbeta med eleverna tillsammans och inte segregerar elever med speciella behov i egna grupper.<sup>33</sup> Lärarna som deltagit i studien visar att de likt de turkiska lärarstudenterna i Kocbecker-Eids studie anser att de som lärare har ett stort ansvar vad gäller det inkluderande arbetet i skolan.<sup>34</sup>

Emanuelssons kapitel är relevant då det redogör för den komplexitet som begreppet *inkludering* innefattar. Lik Gustafson och Hjørne så beskriver han hur man tidigare arbetat utifrån begreppet *integrering* för att numera arbeta utifrån begreppet *inkludering*. *Integrering* innebär i det här fallet, enkelt förklarat att man omplacerar eleverna.<sup>35</sup> Vilket kan sättas i relation hur de som deltog i Elton-Chalcraft, Cammack och Harrisons studie såg på inkludering. Det vill säga att de elever som har speciella behov bör gå i specialskolor, frångå från de andra barnen.<sup>36</sup>

Kocbecker-Eids artikel är användbar för min studie då han lyfter intressanta resultat kring de faktorer som påverkar lärarnas arbete. Enligt de lärare som deltagit i författarens studie så kan en högre grad av inkludering påverka lärarnas arbete i form av en högre arbetsbörda något som Biamba lyfter i sin artikel.<sup>37</sup> Han tar också upp lärarnas kompetens, eller snarare avsaknaden av lärare med kompetens för att arbeta med inkludering. Vilket också Elton-

---

<sup>30</sup> Ibid sid 120

<sup>31</sup> Gustafson & Hjørne, 2015, sid 15

<sup>32</sup> Gustafsson & Hjørne, 2015, sid 2  
Emanuelsson, 2008, sid 17

<sup>33</sup> Gustafson & Hjørne, 2015, sid 15

<sup>34</sup> Gustafson & Hjørne, 2015, sid 6  
Kocbecker-Eid, 2016, sid 244

<sup>35</sup> Emanuelsson, 2008, sid 12, 17, 21  
Gustafson & Hjørne 2015, sid 2

<sup>36</sup> Elton-Chalcraft, Cammack och Harrison, 2016, sid 7-8

<sup>37</sup> Kocbecker-Eid, 2016, sid 244  
Biamba, 2016, sid 122

Chalcraft, Cammack och Harrison belyser som en del av problemet för lärarna som deltagit i deras studie i Bangalore.<sup>38</sup> Artikeln från Bangalore är relevant för min uppsats då den är skriven utifrån en liknande frågeställning, det vill säga människors perspektiv kring inkludering. Studien är också intressant då den visar ett annat perspektiv än den forskning som använts i denna uppsats. Gustavsson och Hjärne ställer sig i sin studie sig positiva till en skola där alla är inkluderade och där elever med speciella behov ska kunna delta i klassrummet.<sup>39</sup> Det finns likheter mellan det svar kring lärares kompetens kring att arbeta med barn med speciella behov. Både i Gustavsson & Hjärnes studie, samt i Eid-Kockbeckers studie framkommer det att lärare i många fall inte anser sig inneha kompetensen när det kommer till barn med speciella behov.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Kocbecker-Eid, 2016, sid 244

Elton-Chalcraft, Ccammack, Harrison, 2016, sid 8

<sup>39</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 15

<sup>40</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 12

Eid-Kockbecker, 2016, sid 245

## 6. Teori

Som teori används begreppet inkludering. Inkludering kan enligt Ahlberg ses som ett komplicerat begrepp med ett stort antal olika definitioner.<sup>41</sup> I kommande stycke kommer begreppet inkludering att diskuteras samt vilken definition av begreppet inkludering som framförallt ligger till grund för denna studie.

### 6.1 Inkludering

Enligt Emanuelsson kan begreppet inkludering ses som en del av det demokratiska samhälle som vi lever i och kan kopplas till den svenska skolplikten och idén om en skola för alla. Målsättningen med en inkluderande skola kommer från beslutsfattande politiker som genom majoritetsbeslut bestämt att man skall sträva mot det bestämda målet. Han menar även att arbetet och genomförandet av det valda målet försvåras av att arbetet genomförs av personer som innehar olika perspektiv och värderingar. Det kan till exempel leda till att det på en skola kan skapas en konflikt mellan lärare med olika perspektiv. Konflikterna slutar oftast med att man implementerar mer traditionella och segregeringar för nytänkande och inkluderande lösningar. Inkludering handlar även om att alla elever ska ha rätt att fullt ut delta i den gemensamma undervisningen och få ta del av en likvärdig undervisning.<sup>42</sup>

Emanuelsson, Bengtsson och Rosenqvist har i en gemensam studie använt sig av två perspektiv för att skapa förståelse för elevers svårigheter, perspektiven kallas för Kategoriskt och Relationellt perspektiv. Perspektiven ämnar ge en förståelse av orsaker till varför elever har svårigheter samt hur man ska kunna motverka att elever får svårigheter och hur de ska bemötas.<sup>43</sup> Ur ett kategoriskt perspektiv menar Emanuelsson med flera att orsaker och konsekvenser hör ihop med kategorisering och diagnostisering av elever. I det här fallet så är det eleven med sina problem och karaktärsdrag som är problemet då hen avviker från det som är normalt. Åtgärderna ur det här perspektivet blir särbehandling där eleven tilldelas specialundervisning i hopp om att eleven ska bli ”normalare” för att sedan kunna delta i ordinarie undervisningen.<sup>44</sup>

Det andra perspektivet som författarna lyfter väljer de att kalla för det relationella perspektivet. Det relationella perspektivet står enligt författarna för en bredare syn på elever

---

<sup>41</sup> Ahlberg, 2013, sid 27

<sup>42</sup> Emanuelsson, 2008, sid 10

<sup>43</sup> ibid sid 17

<sup>44</sup> Emanuelsson, Bengtsson, Rosenqvist, 2001, sid 22  
Emanuelsson, 2008, sid 16-18



och deras svårigheter, att eleverna befinner sig i svårighet istället för att det är eleverna som har svårigheter. Med det menas att det inte är barnen som gör att det blir problem och svårigheter i skolan. Det relationella perspektivet menar istället att orsaken är skolans bristande förmåga att möta den naturliga variation som finns i elevgrupperna. Eleven är alltså inte speciell eller annorlunda, den blir det när den i kontakt med skolväsendet blir definierad som speciell. Specialpedagogen får enligt det här perspektivet en mer proaktiv roll, där hen kanske arbetar i ett arbetslag och försöker skapa förebyggande åtgärder inom den ordinarie undervisningens ramar.<sup>45</sup>

Liknande tankar kring inkludering anges även av andra författare. Gustafson och Hjärne talar om hur en missvisande tolkning av begreppet inkludering gjorde att skolan under 1980-90-talen kategoriserade eleverna utifrån deras svårigheter och exkludera dem genom att ge dem samma möjlighet till utbildning som sina klasskamrater.<sup>46</sup>

Det perspektiv som använts för denna studie är Emanuelsson med fleras perspektiv. Det vill säga det kategoriska samt relationella perspektivet.

## 6.2 Inkludering – klassrumsobservationer

Som teoretisk grund för de genomförda klassrumsobservationerna så användes begreppet inkludering utifrån den Svenska Unescorådet:

En process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkluderingen i utbildningen. Den inkluderande skolan ska kännetecknas av att eleverna befinner sig i en skolmiljö där man accepterar och försöker möta alla elever. Mångfald välkomnas och elevers olikheter ses som en tillgång och inte som ett hinder.<sup>47</sup>

## 6.3 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin utgår från att det finns yttre faktorer som påverkar läraren i hans arbete. Enligt Göran Linde så är tiden en viktig faktor för läraren när hen ska tolka läroplanen. Andra yttre faktorer som påverkar lärarens arbete är hur många elever som finns i klassen, vilken

---

<sup>45</sup> Emanuelsson, Bengtsson, Rosenqvist, 2001, sid 22

Emanuelsson, 2008, sid 16-18

<sup>46</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 2

Armstrong, 2011, sid 30

<sup>47</sup> Ahlberg, 2013, sid 27

tillgång där finns till bibliotek, salar med relevant utrustning och som är tillräckligt stora för att hantera antalet elever. De fysiska ramarna begränsar lärarens möjligheter att undervisa. Det finns även formella ramar som sats av det offentliga samhället, till exempel styrdokument, kunskapskrav samt kompetenskrav på läraren. I denna teori undersöks alltså relationen mellan resultat, undervisningsförlopp och yttre faktorer.<sup>48</sup>

Ett exempel är när en lärare väljer det material som ska användas i undervisningen. Där finns ett centralt innehåll som tydligt redogör för vad undervisningen ska innehålla, men på grund av rådande tidsramar så kan det uppstå problem när läraren planerar lektioner.

En faktor är de ekonomiska resurserna. De ligger till grund för kommunens möjligheter att anställa kompetent personal, införskaffa läromedel och nödvändig utrustning. Därför blir de ekonomiska resurserna en indirekt påverkande faktor.<sup>49</sup> Man bör som lärare vara medveten om att sambandet mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat är svagt och det finns därför ingen garanti för att ökade ekonomiska resurser leder till bättre resultat.<sup>50</sup>

Personal är en annan faktor. Det vill säga hur många lärare och annan personal som finns till skolans förfogande och vilken kompetens de har. För att skolans kvalitet ska kunna säkerställas så måste skolan anställa engagerade och utbildade lärare. Ovan nämndes lokalernas inverkan på undervisningen. Det handlar då dels om den fysiska miljön, hur är lokalerna uppbyggda och hur de sköts av skolans personal. Det kan också röra elevernas och lärarnas möjligheter att påverka och förändra skolans utrymme.

Läraren påverkas också av skolans ledning och organisation, då skolan ligger under kommunens ansvar och alla kommuner väljer att driva sin verksamhet på olika sätt så ser förutsättningarna olika ut. Det kan till exempel handla om vilken typ av personal man väljer att anställa samt hur skolan organiserar elevgrupper. Det innebär att ledning och organisation indirekt och direkt påverkar undervisningens kvalitet.<sup>51</sup>

Betygssystemet styr lärarens lektionsplanering genom målstyrning. I kunskapskraven står tydliga mål som eleverna ska sträva efter att uppnå och det är då lärarens uppgift att planera undervisningen så att eleverna får möjlighet att redovisa och öva på förmågorna. Då betygen

---

<sup>48</sup> Linde, 2012, Sid 17

Lundgren, 1984, Sid 71, 75

<sup>49</sup> Pennlert, 2012, Sid 50

<sup>50</sup> Gustafsson & Myrberg 2002 sid 169

<sup>51</sup> Pennlert, 2012, Sid 51

kan fungera både kan vara motiverande och hämmande så måste läraren planera en undervisning som både är relevant och som kan relatera till elevernas syn på lärande.<sup>52</sup>

Enligt ramfaktorteorin så bör läraren även se till skolans närområde eller närsamhälle. Hen bör vara medveten om det sammanhang som samhället befinner sig i, en skola som ligger på den svenska landsbygden eller som är belagd i en centralort har olika förutsättningar.<sup>53</sup> Teorin tar även upp den kulturella aspekten som ramfaktor. Varje elev och personal har sin egen historia som möter den gemensamma skolkulturen. Skolkulturen betecknas av tanke- och handlingsmönster som finns och uttrycks av personal och elever på skolan. Denna kultur påverkas i sin tur av närsamhällets traditioner, socioekonomiska struktur samt den utbildningskultur som finns inom de samverkande utbildningsrelaterade verksamheterna.<sup>54</sup>

Ramfaktorteorin kommer att användas som ett verktyg för att analysera de svar som framkommer i intervjuerna.

---

<sup>52</sup> Jansdotter, Samuelsson, Nordgren (red), 2008, Sid 15

<sup>53</sup> Afwedson & Arfwedson, 2002, sid 148

<sup>54</sup> ibid, sid 121

## 7. Metod

De metoder som använts för att samla in empiri för denna studie är semistrukturerade intervjuer och klassrumsobservationer. Det material som ligger till grund för denna studie är sju intervjuer med verksamma gymnasielärare på en gymnasieskola. Som genomförs åtta klassrumsobservationer. Några av observationerna är gjorda i de intervjuade lärarnas klassrum.

### 7.1 Intervju som metod

I denna studie har kvalitativa intervjuer använts som metod för insamling av empiri. Enligt Bryman skiljer sig en kvalitativ intervju i förhållande till en kvantitativ intervju genom att de är mindre strukturerade. De kvalitativa intervjuerna innehåller också mer generella frågor och är mer inriktad på att få reda på vilka ståndpunkter intervjupersonen har till skillnad från den strukturerade intervjun där fokus ligger på forskarens perspektiv och frågorna är hårt strukturerade. Intervjuaren använder sig av standardiserade frågor som ställs på samma sätt i alla intervjuer för att reliabiliteten och validiteten skall bli så hög som möjligt.<sup>55</sup> Genom kvalitativa intervjuer har även möjligheten givits att ställa följdfrågor baserat på intervjupersonernas svar. Bryman skriver även att de kvalitativa intervjuerna på grund av deras flexibilitet också kan bli fylligare men att man måste vara uppmärksam så att man som forskare inte gör allt för stora avvikelser som kan äventyra säkerheten i intervjuerna.<sup>56</sup>

### 7.2 Semistrukturerad intervju

Den metod som använts för att samla in mitt empiriska material är således semistrukturerade intervjuer. Med semistrukturerade intervjuer så menar Patel & Davidsson att man arbetar utifrån olika teman och att intervjupersonerna har ett stort inflytande i vad gäller intervjuens upplägg.<sup>57</sup> Bryman lyfter fram att intervjupersonerna själva, genom sina svar, har möjlighet att påverka intervjuens upplägg.<sup>58</sup> Syftet med intervjuerna är att intervjupersonerna ska belysa sina upplevelser, tankar och perspektiv. Det är en fördel gentemot att, till exempel genomföra klassrumsobservationer då intervjuerna kan hjälpa intervjuaren att söka efter detaljer och få en djupare förståelse för den intervjuade. Som intervjuare måste jag vara medveten om att de

---

<sup>55</sup> Bryman, 2008, sid 412

<sup>56</sup> Ibid, sid 423

<sup>57</sup> Patel & Davidsson, 2011, sid 73, 75, 81

<sup>58</sup> Bryman, 2008, 415

svar som intervjupersonerna ger är baserat på deras perspektiv och att svaren därför kan variera.

### 7.3 Klassrumsobservationer som metod

Observationen som metod är framförallt användbar när vi vill undersöka skeenden och beteenden som sker i specifika situationer. Beteendena behöver inte enbart var fysiskt greppbara utan kan också innefatta verbala uttryck.<sup>59</sup> Observationernas roll i denna studie är att fungera som ett komplement till de genomförda intervjuerna. Intervjuerna ger en bild av lärarnas perspektiv till skillnad från observationerna som visar lärarnas beteenden. Det finns både fördelar och nackdelar med att göra klassrumsobservationer. Patel & Davidsson menar att metoden kan betraktas som tidsödande, samtidigt som den ger forskaren möjlighet att observera personer i deras naturliga miljö. Då uppstår problemet om vilket beteende som kan anses vara representativt för personen. Å andra sidan kan forskaren i observationerna se spontana beteende, till exempel hur en person agerar när den ställs inför oförberedda utmaningar.<sup>60</sup>

Den första utmaningen när det kommer till observationer är enligt Bryman att få tillgång till det fält som man ämnar undersöka.<sup>61</sup> Hindret kunde övervinnas genom min roll som lärarstudent. Då jag var lärarstudent som genomförde min verksamhetsförlagda utbildning på skolan så fick jag tillgång till lärarnas klassrum. Som lärarstudent så var jag också en naturlig del av skolan då jag befunnit mig där ett antal veckor. De klassrumsobservationer som jag gjort har varit av det öppna slaget. Lärarna var medvetna om vad jag skulle observera och eleverna blev informerade om min närvaro samt att min uppgift var att observera deras lärare och hur hen arbetade i klassrummet. Efter att jag blivit presenterad i klassrummet så var jag enbart en passiv deltagare i klassrummet. Bryman menar att även fast man som forskare väljer en passiv roll ändå påverkar omgivningen samt att forskaren i vissa situationer kan bli en aktiv del av observationen trots att hen valt att en passiv roll.<sup>62</sup> Det kan jag relatera till då jag i en situation blev tillfrågad om mina tankar i klassrumssituation.

Mitt urval för klassrumsobservationerna var av målstyrd karaktär. Det innebär att personerna som observerats har varit utvalda på grund av att de är relevanta för de forskningsfrågor som låg till grund för utvecklingsarbetet.<sup>63</sup> I det här fallet lärare som arbetar på gymnasieskolan.

---

<sup>59</sup> Patel & Davidsson, 2011, sid 91

<sup>60</sup> Ibid, sid 92

<sup>61</sup> Bryman, 2008, sid 380

<sup>62</sup> Ibid, sid 393

<sup>63</sup> Ibid, sid 393

Flera av de lärare som blev observerade deltar även i denna studie som intervjupersoner. Observationerna genomfördes vid separata tillfällen och alla lärare förutom ett observerades vid enbart ett tillfälle.

## 7.4 Urval

Intervjuerna har gjorts ibland med personer som valts ut på grund av sin professionella status, nämligen att de är gymnasielärare. Lärarna undervisar i olika ämnen men på samma gymnasieskola. Lärarna representerar därför ett stickprov av gymnasieskolans lärarkår. Davidsson & Patel menar att man ska vara försiktig med att man i en intervjusituation gör intervjupersonen till representant för sin grupp. Eftersom intervjupersonen färgas av olika faktorer som står utanför personens yrkesroll. Till exempel kön, etnisk tillhörighet och sexuell läggning vilket kan ha en inverkan på de svar som intervjupersonerna ger.<sup>64</sup>

## 7.5 Transkribering

Vid intervjutillfällena spelade jag in det som sades. Bryman menar att det är en god strategi då man som intervjuare bör vara uppmärksam på vad intervjupersonerna säger och om intervjuaren då skriver olika former av anteckningar så kan hen bli distraherad och därigenom missa relevant information för studien.<sup>65</sup> I den transkribering som gjorts för denna studie har jag valt att inte anteckna vissa ljud, som till exempel när de som deltar i intervjuerna andas in eller andas ut samt ”hm” ljud. Ljuden har inte transkriberats då de inte bidrar till studien eller påverkar de svar som intervjupersonerna givit.

## 7.6 Forskningsetiska principer

Enligt vetenskapsrådet finns det fyra huvudkrav som skall finnas som ett stöd för personer som arbetar med olika studier och undersökningar. Vetenskapsrådet poängterar att deras syfte inte är att ersätta forskares bedömningar och reflektioner men att deras krav kan bidra till forskarens insikter kring sitt eget arbetssätt och ansvar som forskare. Huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.<sup>66</sup>

### 7.6.1 Kravet på information

Det första kravet, informationskravet, handlar om att forskaren ska informera uppgiftslämnaren, i det här fallet intervjupersonerna om deras uppgift i studien samt vilka villkor som gäller för deras deltagande.<sup>67</sup> Till exempel kan det betyda att intervjupersonerna blir informerade om vad forskningsprojektet handlar om, att intervjupersonerna har rätt

---

<sup>64</sup> Patel & Davidsson, 2011, sid 56

<sup>65</sup> Bryman, 2008, sid 429

<sup>66</sup> Vetenskapsrådet, 2002, sid 6

<sup>67</sup> Ibid sid 7

avbryta sin medverkan när helst de önskar samt annan information som kan påverka intervjupersonernas villighet att delta i den aktuella studien.<sup>68</sup>

I denna studie har jag följt informationskravet genom att jag skickade ut ett mail till lärarna där jag berättade om examensarbetet och syftet med detta arbete. Jag berättade vilket tema som skulle diskuteras under intervjun men valde att inte delge exakt vilka frågor som skulle ställas under intervjun. Det eftersom jag inte ville att intervjupersonerna på förhand skulle reflektera och förbereda sig på att besvara mina frågor och därmed påverka intervjuns resultat.

### **7.6.2 Kravet på samtycke**

Det andra kravet, samtyckeskravet, innebär att jag som intervjuare innan genomförd intervju skall be om deltagarnas samtycke. Om de är omyndiga skall samtycke införskaffas från en eventuell vårdnadshavare. Det finns även betänkande som bör göras kring frågornas karaktär. Om frågorna kan anses innefatta privata eller av etiskt känslig natur så kan det krävas ytterligare godkännanden av högskolans forskningsetiska kommitté.<sup>69</sup>

Jag har i min undersökning följt samtyckeskravet då jag i det tidigare nämnda mailet informerade deltagarna om att de genom att acceptera min intervjuförfrågan gav sitt samtycke till att delta i intervjustudien. Intervjupersonerna tillfrågades även muntligt innan intervjuerna genomfördes om de var villiga att delta.

### **7.6.3 Kravet på konfidentialitet**

Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, innebär att användning av känsliga uppgifter om enskilda och identifierbara personer skall förvaras på ett sådant sätt så att otillbörliga inte kan komma åt uppgifterna. Uppgifterna skall också dokumenteras på ett sådant sätt så att utomstående inte kan identifiera de personer som deltog i studien genom materialet.<sup>70</sup>

Kravet på konfidentialitet följer jag i min studie då jag delas förvarar informationen på en lösenords skyddad dator som enbart jag har tillgång till. När jag använder mig av intervjupersonernas svar i arbetet så anges inget namn vid citat eller så benämns lärarna under pseudonymer för att skydda deras integritet. Intervjupersonerna har även tilldelats andra namn in mina anteckningar och det är därför enbart jag och intervjupersonerna som kan identifiera vem som sagt vad under intervjuerna.

---

<sup>68</sup> ibid

<sup>69</sup> Ibid sid 9

<sup>70</sup> Ibid sid 12

#### **7.6.4 Kravet på nyttjande**

Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innebär att de uppgifter som samlas inte får föras vidare till andra människor. Såvida de inte följer och arbetar under samma förpliktelser som forskaren själv arbetar under.<sup>71</sup>

Det material som jag samlat in via mina intervjuer kommer inte att föras vidare till någon annan då arbetet görs enskilt. De observationer som används som en del av resultatet har samlats in av mig vid ett tidigare tillfälle men återanvänds av mig med samma forskningsetiska principer som grund.

---

<sup>71</sup> Ibid sid 14



## 8. Resultat och analys

Under intervjuerna framkom det svar som indikerar att gymnasielärare har olika perspektiv på inkludering och att de i klassrummet arbetar inkluderande på flera sätt. Under intervjuerna beskrev även lärarna hur de arbetade inkluderande idag och de flesta ansåg att de kunde utvecklas på olika sätt samt gav förslag på hur de skulle kunna skapa en mer inkluderande undervisning. Lärarna redogjorde också för vilka möjligheter och hinder de såg i sitt arbete och på sin arbetsplats för att arbeta inkluderande. I kommande avsnitt kategoriseras de svar som lärarna givit utifrån frågeställningarna och sedan kommer de att analyseras utifrån teorier och tidigare forskning.

### 8.1 Resultat av intervjustudie

I intervjuerna framkommer det flera svar kring hur lärarna ser på inkludering. Lärarna gav i intervjuerna sin bild av vad inkludering är, hur den kan ske i klassrummet och hur de arbetar idag samt hur de ser på förutsättningarna för att genomföra sitt arbete. Baserat på de svar som kommit fram via intervjuerna kommer nu tematiseringar att göras. De svar som lärarna gav i förhållande till den första frågeställningen kring lärares perspektiv av inkludering är följande:

#### 8.1.1 Att inkludering kan tolkas på olika sätt

Lärarna som deltog i intervjun hade olika tolkningar av vad begreppet inkludering betyder. Ett exempel var att alla elever skulle vara med, det vill säga de skulle vara närvarande i klassrummet.<sup>72</sup> Ett annat perspektiv som framkom var att alla elever skulle vara delaktiga och aktiva, där lärarens roll är att möjliggöra det.<sup>73</sup> Att eleverna har olika behov och att med inkludering så ska eleverna ges möjligheten att delta och förstå lärarnas material trots sina olika förutsättningar och förkunskaper.<sup>74</sup>

Ett annat synsätt som framkom berörde elevernas upplevelse av inkludering. Att det är viktigt att eleven känner att hen är inkluderad och att det fungerar för just den.<sup>75</sup> Eleven ska inte bara fungera i sin klass utan även som människa. Ett perspektiv handlade om elevernas kultur och religion, att elever har olika kulturer och religioner vilket måste tas hänsyn till vid inkluderingen. Att eleverna genom sin religion väljer att gruppera sig utifrån sitt kön, med

---

<sup>72</sup> Intervju 1, Jonas

<sup>73</sup> Intervju 4, Henrietta

Intervju 5, Sixten

Intervju 6, Iris

<sup>74</sup> Intervju 3, Anders

<sup>75</sup> Intervju 2, Ralf

Intervju 4, Henrietta

regler kring vem som får umgås med vem, så exkluderar eleverna sig själva.<sup>76</sup> Ett perspektiv som uppkom var det inte bara är elever med behov av särskilt stöd som ska inkluderas utan även högpresterande elever måste inkluderas i undervisningen.<sup>77</sup> Ett annat perspektiv som framkom var att inkludering kan ses som något skamligt. Att det idag finns en skam i att få extra stöd eller anpassningar vilket försvårar inkluderingen i skolan.<sup>78</sup>

När lärarna beskriver inkludering så använder de sig både av ett relationellt och kategoriskt tänkande. Enligt det relationella perspektivet så misslyckas inkludering på grund av skolan eller personalens oförmåga att hantera variationen bland eleverna. I intervju svaren kan man se att lärarna är medvetna om att eleverna har olika sociala och kunskapsbehov och att det finns en variation av elever. Enligt det kategoriska perspektivet så läggs problemen hos eleven, det är eleven som har svårigheter. Att få stöd kan betraktas som något skamligt kan ses som en konsekvens av att den svenska skolan präglats av ett kategoriskt perspektiv.

### **8.1.2 Vart inkluderingen ska ske**

Att inkluderingen ska ske i klassrummet på olika sätt var något som lyftes av lärarna. Ett perspektiv som togs upp var att alla elever har olika förutsättningar och förkunskaper och att klassrummet därmed måste vara anpassat utifrån förutsättningarna.<sup>79</sup> Lärarna resonerar kring vart inkluderingen ska ske. Det framkom att inkluderingen kan ske i klassrummet genom anpassning av undervisningen, till exempel att språket anpassas efter gruppen eller att eleven får extra stöd.<sup>80</sup> Det framkom även att inkluderingen kan ske utanför klassrummet till exempel genom att eleven får sitta tillsammans med en specialpedagog och arbeta med vissa uppgifter eller att eleven får extra stöd av läraren före eller efter lektionen.<sup>81</sup> Inkluderingen behöver enligt lärarna inte bara ske i eller utanför klassrummet, utan beroende på elevens behov så kan de inkluderande åtgärderna innefatta båda alternativen. Till exempel genom att eleven vid vissa tillfällen får enskild undervisning för att se så att eleven fått den kunskap som hen ska.<sup>82</sup>

---

<sup>76</sup> Intervju 1, Jonas

Intervju 5, Sixten

<sup>77</sup> Intervju 6, iris

Intervju 7, Jennifer

<sup>78</sup> Intervju 7, Jennifer

<sup>79</sup> Intervju 3, Anders

<sup>80</sup> Intervju 5, Sixten

Intervju 6, Iris

<sup>81</sup> Intervju 3, Anders

Intervju 2, Ralf

Intervju 4, Henrietta

<sup>82</sup> Intervju 2, Ralf

Intervju 5, Sixten

Utifrån det relationella perspektivet så ska eleven få den undervisning som hen behöver inom ramen för den ordinarie undervisningen. Lärarna visar ett relationellt perspektiv genom att se att där finns möjligheter att erbjuda extra stöd i klassrummet. I det kategoriska perspektivet så ska eleven som har speciella behov och svårigheter få stöd utanför klassrummet för att sedan, om eleven klarar av samma undervisning som sina kamrater kunna delta i undervisningen. Lärarna visar ett kategoriskt tankesätt när de diskuterar att eleverna bör få stöd utanför klassrummet.

### **8.1.3 Vem som är ansvarig för inkluderingen**

Det uppkom även en del perspektiv kring ansvaret för inkluderingen. Lärarna diskuterade sitt ansvar, att de i sin undervisning var ansvariga för att eleverna skulle vara inkluderade i klassrummet.<sup>83</sup> Läraren kan ansvara för sitt klassrum och den undervisningen som sker där. Läraren kan också ta stöd av specialpedagog för att bedöma vilka insatser som behövs samt vara med som en inkluderande åtgärd. Huvudmannen ser till att så att det inkluderande förhållningssättet sprids genom hela organisationen. Huvudmannen ansvarar också för resurserna så att lärarna får de resurser som krävs. Därmed styrs större projekt så som temadagar av rektorerna.<sup>84</sup> Mentorn ansvarar för att hans klass är inkluderad och ser till hur eleverna mår i klassen.<sup>85</sup> Det framkom även tankar kring att det aldrig kan bli elevens ansvar att inkludera.<sup>86</sup>

Utifrån de svar som lärarna givit så kan vi se att alla lärare har med sig en tanke kring inkludering. I intervjuerna kan man se både kategoriska och relationella tankar. Till exempel så anser alla lärare att de har ett gemensamt ansvar att arbeta inkluderande, vilket stämmer överens med det relationella perspektivet och tanken kring att ansvaret att inkludera inte ligger på en enskild individ.<sup>87</sup> Samtidigt så uttrycker flera lärare att vissa elever kan behöva enskilt stöd utanför klassrummet, vilket kan ses som ett kategoriskt perspektiv. Vad som är inkludering och inkluderande kan således ses och tolkas på olika sätt utifrån olika individer och olika platser i världen. Men lärarna har en gemensam grund som bygger på att alla ska kunna få en undervisning som passar just dem.

---

<sup>83</sup> Samtliga intervjuer

<sup>84</sup> Intervju 1, Jonas  
Intervju 2, Ralf

Intervju 3, Anders

<sup>85</sup> Intervju 2, Ralf

<sup>86</sup> Intervju 4, Henrietta

<sup>87</sup> Emanuelsson, Bengtsson, Rosenqvist, 2001, sid 22

## 8.2 Lärarnas sätt att idag arbeta inkluderande

I intervjuerna ger lärarna flera olika exempel på hur de arbetar inkluderande idag. Som tagits upp så anser lärarna att inkluderingen kan ske både innanför och utanför deras klassrum. I kommande stycke kommer de exempel på inkludering som lärarna uppger att de arbetar med idag att redovisas.

### 8.2.1 Anpassningar i undervisningen

Lärarna uppger att de anpassar sin undervisning på flera sätt. En anpassning som gjordes var att eleverna fick bestämda platser för motverka segregering mellan könen. Det var en effekt av den religiösa och kulturella situationen på skolan.<sup>88</sup>

Ett sätt att anpassa undervisningen var att använda uppläst material. Genom det upplästa materialet kan eleven själv styra hastigheten samt ta in information som hen kanske inte kunnat på grund av en funktionsnedsättning eller språkliga svårigheter. En annan anpassning som togs upp var användandet av bilder. Flera lärare beskriver hur de arbetar med bilder för att tydliggöra sådant som kan vara svårt att förklara med ord eller för att relatera till eleverna.<sup>89</sup> Det framkom även exempel på detta vid de genomförda klassrumsobservationerna. Där användes till exempel tavlor för att beskriva människors sätt att leva under 1700-talet eller bilder på djur för att diskutera djurens kroppsdelar.<sup>90</sup>

Ett annat sätt som lyfts är användandet av tekniska hjälpmedel som ipads som eleverna fått tilldelade av skolan. I vissa fall används enskilt stöd för elever med kognitiva svårigheter, beroende på elevens behov. Till exempel att eleven får extra tid med specialpedagog eller lärare<sup>91</sup> Ett sätt som undervisningen anpassas på är att man genom olika uttrycksformer försöker nå eleverna, till exempel att eleverna får både muntliga och skriftliga instruktioner eller att eleverna får repetera instruktionerna för att visa att de förstått vad de ska göra<sup>92</sup> Ett annat exempel var att ha tydliga regler i klassrummet för att eleverna ska veta hur man ska bete sig och agera i klassrummet.<sup>93</sup>

---

<sup>88</sup> Intervju 1, Jonas

<sup>89</sup> Intervju 1, Jonas

Intervju 6, Iris

Intervju 2, Ralf

<sup>90</sup> Observation 1,2 Iris

Observation, 6, Ralf

<sup>91</sup> Intervju 3, Anders

<sup>92</sup> Intervju 4, Henrietta

<sup>93</sup> Intervju 1 Jonas

Ett verktyg som används är språkliga hjälpmedel som Lexin, eller studiehandledare som bistår eleverna med översättning av svåra ord.<sup>94</sup> Det kan leda till svårigheter, då eleverna koncentrerar sig på Lexin eller studiehandledare som översätter istället för att lyssna på läraren. Lärarna lyfte även att man kan använda sig av inspelningsverktyg för att spela in sina lektioner som eleverna sedan kan ta del av digitalt. På det här sättet kan eleverna i lugn och ro ta del av hennes lektioner och se eller lyssna flera gånger på vad som sagts.<sup>95</sup> Ett sätt att tänka på är att ett nyanserat lektionsupplägg. Där man använder sig av olika övningar och olika sätt att undervisa på för att stimulera eleverna. En annan sak som belystes var att man använde material på elevernas hemspråk.<sup>96</sup> Ett annat exempel som togs upp var att blanda sina klasser med andra klasser, till exempel etniskt svenska klasser och nyanlända för att på så sätt inkludera de nyanlända i skolan som helhet. Att arbeta med antimobbning i klassrummet lyftes som en form av anpassning.

Ur ett relationellt perspektiv ska som tidigare nämnts eleverna få ta del av undervisningen som de behöver i klassrummet. Anpassningarna är alla exempel på hur lärare identifierar elevernas olika behov och genom sin ordinarie undervisning försöker nå eleverna.

### **8.2.2 Relationen till eleverna**

Andra sätt som lärarna uppgav att det arbetade med berörde relationen mellan lärare och elever. Ett exempel kan vara att man som lärare för samtal med en elev och försöker stödja den så att han kan vara en del av klassen. Det kanske inte är för alla, det beror på vilken roll man vill ha som lärare.<sup>97</sup> Ett annat exempel är att lärare arbetar med att alla elever ska få samma utrymme i klassrummet, det vill säga att eleverna oavsett kön ska få samma möjlighet att tala och delta.<sup>98</sup>

Lärarna arbetar alla inkluderande på olika sätt. Som tidigare nämnts visar lärarna tankar som både kan tolkas som att de arbetar kategoriskt eller relationellt. Ser man på lärarnas agerande utifrån ett relationellt perspektiv så finns det exempel som kan tolkas som relationellt tänkande. Det eftersom lärarna identifierar att eleverna på olika sätt befinner sig i en svår situation där de är i behov av extra stöd, till exempel på grund av språkliga svårigheter,

---

<sup>94</sup> Intervju 5, Sixten

<sup>95</sup> Intervju 6, Iris

<sup>96</sup> Intervju 6, Iris  
Intervju 4, Henrietta

Intervju 2, Ralf

Intervju 7, Jennifer

<sup>97</sup> Intervju 2, Ralf

<sup>98</sup> Intervju 6, Iris

diagnoser eller sociala svårigheter. Istället för att skuldbelägga eleverna och lägga undervisningen på en nivå som är utanför elevernas kunskapsnivå anpassar lärarna undervisningen så att eleverna kan förstå det stoff som de ska gå igenom.<sup>99</sup> Samtidigt kan man fortfarande se spår av det kategoriska perspektivet som präglade skolans utveckling under 1980-90 talet.<sup>100</sup> Det syns genom att lärarna ser specialundervisning utanför klassrummet som en lösning för inkludering.

### **8.3 Förutsättningar som påverkar lärarnas möjligheter att arbeta inkluderande**

I kommande stycke kommer de faktorer som lärarna upplever påverkar deras möjligheter att arbeta inkluderande att behandlas utifrån ramfaktorteorin. Utifrån de svar som lärarna givit har 3 faktorer som framförallt påverkar dem identifierats. 1) Ekonomiska faktorer, 2) Kunskap och kompetens, 3) Tid.

#### **8.3.1 Ekonomiska faktorer**

Flera lärare berättar om hur deras möjligheter att arbeta inkluderande påverkas av den ekonomiska situationen. Ett exempel är att skolan kanske inte alltid har råd att köpa in speciella läromedel.<sup>101</sup> Ett annat problem som lyftes var att det skulle behövts fler studiehandledare som kan stödja elever med ett annat språk.<sup>102</sup> Det framkom även tankar kring gruppstorlekar. Flera av lärarna berättar att deras möjlighet att hjälpa elever minskar då antalet elever som behöver stöd är för stort i klasserna.<sup>103</sup> Gruppstorlekar är också något som påverkar mängden tid, men som styrs av de ekonomiska ramarna då de ekonomiska förutsättningarna styr hur många lärare och annan personal som skolan har möjlighet att anställa.

#### **8.3.2 Kunskap och kompetens**

En möjlighet som påverkade lärarnas möjlighet att arbeta inkluderande var deras kunskap och kompetens i att arbeta inkluderande. Att till exempel inneha kunskap om vilka möjligheter man har att arbeta, med till exempel Elevhälsoteamet. Lärarna uppger att de i sin tjänst har en del fortbildning varje år, men att det som man fortbildas i väljs av lärarna själva baserat på

---

<sup>99</sup> Intervju 6, Iris

<sup>100</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 2  
Armstrong, 2011, sid 30

<sup>101</sup> Intervju 6, Iris

<sup>102</sup> Intervju 1, Jonas

<sup>103</sup> Intervju 7, Jennifer

Intervju 3, Anders

Intervju 1, Jonas

vad de är intresserade av.<sup>104</sup> Det framkom även tankar om det inte behövdes ytterligare kompetens, utan den erfarenhet som redan finns är kunskap nog.<sup>105</sup>

### 8.3.3 Tid

Att tiden påverkar möjligheten att arbeta inkluderande är något som tas upp av alla lärare. En lärare säger:

Givet dom förutsättningarna jag har så jobbar jag så gott jag kan men det är ju långt ifrån optimalt eh men där känner jag lite att jag inte har kapaciteten att erbjuda 20 st elever som helt saknar förkunskaper enskilt stöd i den mån jag hade önskat.<sup>106</sup>

Ett problem som lyfts är att det sker väldigt mycket runt omkring vilket gör att inte inkluderingen får särskilt stor plats i vardagen.<sup>107</sup> Vissa lärare uttrycker en vilja att utvecklas, men att det inte finns ett utrymme att, som en lärare uttrycker det *Behöver ha det här utrymmet för att faktiskt ta steget tillbaka och titta på min undervisning utifrån ett annat perspektiv.*<sup>108</sup> Ett annat problem som lyftes var att det förekommer mycket för och efterarbete, framförallt med de nyanlända eleverna på IM, vilket gör att det inte finns tid för att utveckla sitt arbetssätt.<sup>109</sup> Att det är svårt att tänka på hur man som lärare ska hjälpa och stödja en, samtidigt som det finns annat, som planering och dokumentation som tar upp tiden.<sup>110</sup>

---

<sup>104</sup> Intervju 6, Iris

<sup>105</sup> Intervju 1, Jonas

<sup>106</sup> Intervju 3, Anders

<sup>107</sup> Intervju 2, Ralf

<sup>108</sup> Intervju 4, Henrietta

<sup>109</sup> Intervju 5, Sixten

<sup>110</sup> Intervju 6, Iris

## 9. Diskussion

Idén och intresset för denna uppsats väcktes under min slutpraktik som genomfördes under våren 2017 tillsammans med ett utvecklingsarbete på området inkludering. Det väcktes under arbetet ytterligare frågor. Hur ser lärare på begreppet inkludering, hur arbetar gymnasielärare inkluderande i sin undervisning och finns det några faktorer som påverkar gymnasielärares möjligheter att utveckla ett mer inkluderande arbetssätt? Jag upplever att jag i uppsatsen har lyckats föra ett resonemang kring frågeställningarna. Jag har i uppsatsen diskuterat att lärare ser på begreppet inkludering på olika sätt, vart inkluderingen ska ske samt vem som bär ansvaret för inkludering. Jag har även resonerat kring hur lärare arbetar inkluderande idag samt utifrån ramfaktorteorin diskuterat vilka faktorer som påverkar lärares möjligheter att arbeta inkluderande och utveckla ett än mer inkluderande arbetssätt.

Det resultat som framkommit av denna studie upplever jag som rimligt. Till exempel att lärare ser på begreppet inkludering på olika sätt. Att inkludering kan betyda många saker, är något som jag redan belyser i inledningen av denna uppsats och som sedermera stärks av Armstrong, Armstrong och Spandagous artikel samt Biambas text.<sup>111</sup> Att lärare sedan arbetar inkluderande genom anpassningar och relationen med sina elever tas upp av Gustafson & Hjärne som i sin artikel diskuterar hur lärare på den skola de undersöker arbetar med att bygga relationer med elever och föräldrar samt arbetar med specialpedagogik för alla elever.<sup>112</sup> De faktorer som styr lärarnas möjligheter att utveckla ett inkluderande arbetssätt är faktorer som ekonomi, kunskap och tid tas även upp av Biamba, Kockbecker-Eid och Elton-Chalcraft, Cammack och Harrison som alla belyser att lärare och lärarstudenter känner sig begränsade av faktorerna.<sup>113</sup>

Då studien är gjord på den nivå som den gjorts, med ett fåtal lärare på en skola upplever jag att det finns anledning att diskutera studiens reliabilitet samt göra ytterligare forskning på området. Att arbeta inkluderande utifrån ett kulturellt perspektiv kan vara en utmaning. Det vanligaste när det kommer till att arbeta med mångfald är att man assimilerar minoriteten. Det vill säga minoritetens kultur, identitet och språk försvinner till förmån för majoritetens sätt att

---

<sup>111</sup> Armstrong, Armstrong, Spandagous, 2011, sid 38  
Biamba, 2016, sid 122

<sup>112</sup> Gustafson & Hjärne, 2015, sid 15

<sup>113</sup> Biamba, 2016, sid 122

Kockbecker-Eid, 2016, sid 244

Elton-Chalcraft, Cammack, Harrison, 2016, sid 8



leva.<sup>114</sup> Det är därför viktigt att vi som pedagoger är medvetna om olika kulturer och hur vi kan arbeta i ett mångkulturellt klassrum med varierande värderingar.

Jämför man då med resultaten kring lärarnas perspektiv med studien i Bangalore, ser vi att lärarna i båda fallen anser att det finns anledningar till att ibland ge elever enskild undervisning men att det i Bangalore ses som den ”rätta” lösningen för barn med speciella behov medan de lärare som jag intervjuat ser det som ett alternativ för inkludering.<sup>115</sup> Resultatet kan även kopplas till Gustavson & Hjørnes studie där lärarna arbetar med ett generellt inkluderande perspektiv där alla lärare arbetar med tydliga instruktioner och förebyggande åtgärder.<sup>116</sup>

Lärarna som jag intervjuat är inte ensamma med att tänka kring ekonomiska, kunskap och tid som påverkande faktorer. De turkiska lärarstudenter som deltagit i Kockbecker-Eids studie uttrycker en oro kring sin egen kompetens vad gäller arbetet med att inkludera barn med speciella behov i undervisningen. Lärarna visar att de ser det som en utmaning som de inte är rädda för att möta och att varje problem öppnar upp för nya lösningar.<sup>117</sup> I resultatet från Turkiet kan man också identifiera ett behov av ytterligare kompetens, vilket även går att se i studien från Bangalore och de lärare som jag intervjuat. Det eftersom deltagarna i studierna upplever att de saknar någon kompetens eller är osäkra kring sin egen förmåga att arbeta med barn med speciella behov.<sup>118</sup> Det är något som man kan bemöta, som lärarna beskriver, med möjlighet till fortbildning, något som inte lärarna i Bangalore har samma möjlighet till.<sup>119</sup>

Som lyfts fram i Biambas studie så sätter ett inkluderande förhållningsätt press på lärarna. Det kräver extra tid till att reflektera över vilka anpassningar som behövs samt genomföra anpassningarna.<sup>120</sup> Som redovisats ovan så är det flera lärare som uttrycker att mängden tid är ett problem när det kommer till att arbeta och utveckla ett än mer inkluderande arbetssätt. Alla faktorer finns redan representerade i ramfaktorteorin som jag redovisat i mitt teoriavsnitt.

De perspektiv och arbetssätt som framkommit under denna uppsats kan bidra till gymnasielärares möjligheter att arbeta inkluderande. Genom att belysa hur lärare på en skola

---

<sup>114</sup> Biamba, 2016, sid 121

<sup>115</sup> Elton-Chalcraft, Cammack, Harrison, 2016, sid 5

<sup>116</sup> Gustafson & Hjørne, 2015, sid 16

<sup>117</sup> Kockbecker-Eid, 2016, sid 244

<sup>118</sup> Ibid

Elton-Chalcraft, Cammack, Harrison, 2016, sid 7

<sup>119</sup> Intervju 6, Iris

Elton-Chalcraft, Cammack, Harrison, 2016, sid 8

<sup>120</sup> Biamba, 2016, sid 121

arbetar inkluderande så får läsaren möjlighet att reflektera över sitt eget arbetssätt i relation till deltagarna i denna studie. Som blivande gymnasielärare upplever jag att min kompetens kring inkludering ökat under detta arbetsområde och jag tar med mig lärarnas tankar och idéer i mitt kommande arbetsliv.

## **10. Avslutande reflektion**

I efterhand så upplever jag att denna studie har gjorts i en rimlig storlek samt att det material som samlats in var lämpligt i förhållande till syftet och frågeställningarna. Jag upplever att det hade varit mycket intressant att i framtiden göra en liknande studie i större skala, med flera lärare på flera skolor för att se om lärare på andra gymnasieskolor i Sverige arbetar på ett liknande sätt. I denna studie har enbart lärare i teoretiska ämnen deltagit, det hade varit intressant att intervjua lärare i mer praktiskt lagda ämnen för att se om och i så fall hur de arbetar inkluderande. Jag är väl medveten om att denna studie är gjord på en liten skala och att nya perspektiv kring inkludering, ett inkluderande arbetssätt och påverkande faktorer kan framkomma om undersökningen utvidgas.

Det jag som blivande gymnasielärare i samhällsvetenskap och historia tar med mig från denna uppsats är reflektioner och inspiration kring hur jag i framtiden kan komma att arbeta med inkludering. Då alla elever är unika och har olika behov så ställer det även krav på mig som lärare att kunna möta behoven. Jag känner mig efter denna uppsats långt ifrån färdigutbildad, men betydligt mer medveten och förberedd på de annalkande utmaningarna.

## 11. Referenslista

Afwedson, Gerd B & Arfwedson Gerhard. *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag, 2002.

Ahlberg, Ann. *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Ann Ahlberg och Liber AB, 2013.

Armstrong, Derrick., Armstrong, Ann Cheryl & Spandagou, Ilektra. (2011) Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education* 15 (1), 29-39.

Bhatnagar, N., & Das, A. K. Nearly Two Decades after the Implementation of Persons with Disabilities Act: Concerns of Indian Teachers to Implement Inclusive Education. I *International Journal Special Education*, 28(2), sid 104-113.

Biamba, Cresantus. Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. I *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.3, 2016

Bryman, Alan. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl 2.7. Liber AB, Stockholm, 2008.

Elton-Chalcraft, Sally. Cammack, Paul J. Harrison, Liz. Segregation, integration, inclusion and effective provision: A case study of perspectives from special educational needs children, parents and teachers in Bangalore India. I *International journal of special education*. Vol 31, No: 1, 2016.

Emanuelsson, Ingemar. Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I Andersson, Birgitta & Lena Thorsson (red) *Därför inkludering*. Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008.

Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm, skolverket, 2001.

Gustafsson, J-E & Myrberg, Eva. *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm. Skolverket. Liber, 2002.

Gustafson, Katarina & Hjärne, Eva. ”Friskolan som en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla.” I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 20, nr 3-4, (2015) sid 273 – 292.

Hertting, Nils. Implementering: perspektiv och mekanismer. I *Politik som organisation – Förvaltningspolitikens grundproblem*. Bo Rothstein (red.) uppl. 5. Sid 185- 212. Lund: Studentlitteratur, 2014.

Jansdotter Samuelsson, Maria; Nordgren, Kenneth; Härenstam, Kjell (red) *Betyg i teori och praktik*, Malmö, Malmö: Gleerups, 2008.

Kockbecker-Eid, Beyhan Nazli, What Do Turkish Prospective Teachers Promise for Inclusion? I *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 4, No. 7, Redframe Publishing, July 2016.

Linde, Göran. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund Studentlitteratur AB 2012.

Lundgren, U.P *Ramfaktorteorins historia*. *Spektron* nr 1. 1984 sid 69-81.

Lundqvist, Lennart. *Implementation Steering. An Actor-Structure Approach*. Lund, studentlitteratur, 1987.

Pennlert, Lars Åke. *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Umeå, Fundo förlag, 2012.

Rothstein, Bo. Organisation som politik. I Rothstein, Bo (red) *Politik som organisation – förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm, författaren och SNS Förlag, 2001. Sid 7 – 17.

Sannerstedt, Anders. Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken. I Rothstein, Bo (red) *Politik som organisation – förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm, författaren och SNS Förlag, 2001. Sid 18 – 48.

Skolverket (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm, Fritzes.

Svenska Unescorådet (2006) *Salamancadeklarationen och Salamanca 10+*. Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. Stockholm Svenska Unescorådet

Svenska Unescorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska Unescorådet

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, 2002.

## **12. Bilagor**

### **12.1 Intervjufrågor**

#### **Hur ser du på inkludering?**

Vems uppgift är det att jobba inkluderande?

Ska inkluderingen ske i eller utanför klassrummet?

#### **Hur arbetar du inkluderande idag?**

Om du har en elev med speciellt behov, till exempel språksvårigheter, hur hjälper du hen då?

Gör du några Anpassningar i din undervisning?

Använder du några hjälpmedel?

#### **Känner du att du skulle kunna arbeta mer inkluderande?**

Att ditt sätt att arbeta inkluderande skulle kunna bli bättre?

På vilket sätt?

#### **Upplever du att du har förutsättningarna att utveckla din pedagogik/ undervisning?**

#### **Förutsättningarna att arbeta mer inkluderand?**

Varför/ varför inte?

Känner du att det finns några hinder som gör det svårt för dig att utvecklas?

(ekonomi, tid, elevgrupper osv)

### **12.2 Bilaga 2 - Mail som skickades till lärarna**

Hej!

Jag heter Pontus Svensson, det var jag som var på VFU hos er tidigare i år. Jag skriver just nu mitt examensarbete och jag skulle vilja intervjua dig om hur du ser på begreppet

”inkludering”, hur du arbetar med inkludering i din undervisning och hur du skulle vilja bli bättre på/ utveckla ditt sätt att arbeta inkluderande. Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare arbetar med inkludering och hur lärare upplever att de behöver utveckla ett mer inkluderande arbetssätt.

Intervjun beräknas ta cirka **20 minuter**. Jag skulle uppskatta om du hittar en plats där vi kan göra intervjun ostört, jag kommer gärna till Osbecksgymnasiet och om så önskas så kan jag även träffa dig på en annan plats. Att delta i min studie är självklart frivilligt, och om du väljer att delta så kan du när som helst välja att lämna studien.

Min tanke är att mina intervjuer ska ta plats mellan veckorna 16-17, men jag kan även tänka mig att göra någon intervju vecka 18. Jag är alltid tillgänglig, så jag kan anpassa mig helt efter ditt schema. Vid intervjun så kommer du att vara anonym. Vid användning av intervjusvar så kommer pseudonymer att användas.

Hör gärna av dig så fort som möjligt med ett svar om tid och datum. Har du några frågor så är det bara att svara på detta mail eller ringa mig på 0708828675.

Med Vänlig Hälsning Pontus Svensson.

Pontus Svensson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)