

ÅBO AKADEMI

Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av att
inkludera elever med specialpedagogiskt stöd i
den allmänna undervisningen

En kvalitativ studie

Julia Liewendahl

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi,
Vasa, 2021

Abstrakt

Författare Julia Liewendahl	Årtal 2021
Publicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 82 (96)
Arbetets titel Nytexaminerade klasslärares upplevelser av att inkludera elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen	
<p>I flertalet styrdokument betonas att utbildningen ska vara inkluderande och tillgänglig för alla. Studier har visat att klasslärare upplever att de inte har tillräckligt med kunskap för att arbeta inkluderande med elever med specialpedagogiskt stöd. Klasslärares kunskap har en väsentlig inverkan gällande attityder och självkänsla med tanke på att inkludera i undervisningen. Utmaningar som lyfts upp är att klasslärare inte har tillräckligt med kunskap om hur de kan förverkliga inkluderingen i praktiken.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att studera hur nytexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Utifrån syftet har tre forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vad anser klasslärarna att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och hur anser de att den kan förverkligas?2. Hur upplever nytexaminerade klasslärare att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd?3. Vilken betydelse upplever nytexaminerade klasslärare att utbildningen har haft för deras specialpedagogiska arbete? <p>Studien antar en fenomenologisk forskningsansats inom ett fenomenologiskt paradigm. Som metod för insamling av data har semistrukturerade intervjuer använts. Fem nytexaminerade klasslärare har deltagit i studien.</p> <p>De nytexaminerade klasslärarna har en positiv attityd och vilja för att inkludera elever i behov av specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Flera upplever sig däremot oförberedda för att inkludera, vilket beror på otillräckliga kunskaper om hur inkludering kan förverkligas och få erfarenhet av elever med olika behov av stöd. De som känner sig förberedda hade både kunskap och erfarenhet av personer med olika specialbehov. Nytexaminerade klasslärare känner sig mera självsäkra om att inkludera än hur de upplever sin kunskap, men menar att de just skulle känna sig ännu mer självsäkra om de haft mera kunskap och erfarenhet då de började arbeta.</p> <p>Nytexaminerade klasslärare anser att det borde ingå mera specialpedagogik i klasslärarutbildningen eftersom även klasslärare har ansvar för att stödja och inkludera elever med olika behov av stöd. Flera av de nytexaminerade klasslärarna önskar att klasslärares ansvar skulle betonas mera, då det för en del upplevdes som en chock när de började arbeta.</p> <p>Utifrån studien kan slutsatsen dras att klasslärare behöver mera kunskap och erfarenheter av specialpedagogik, och att klasslärarutbildningen genom mera specialpedagogik kunde göra klasslärare mer förberedda för att inkludera.</p>	

Sökord

Nyutexaminerad klasslärare, inkludering, inkluderande klassrum, specialpedagogik, klasslärarutbildning, Finland

Innehåll

Abstrakt

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund och val av ämne	1
1.2	Problemdiskussion och syfte	7
1.3	Centrala begrepp	9
1.4	Disposition	11
2	Teoretisk grund	12
2.1	Trestegsstödet i Finland	12
2.2	Övergången från segregering och integrering till inkludering	15
2.3	En skola för alla	18
2.4	Inkluderande undervisning	19
2.5	Styrdokument	24
3	Metod	28
3.1	Fenomenologi som forskningsansats	28
3.2	Syfte och forskningsfrågor	31
3.3	Metod för insamling av data	31
3.4	Val av informanter och genomförande av undersökningen	33
3.5	Databearbetning och analys	38
3.6	Tillförlitlighet och trovärdighet	40
3.7	Forskningsetiska aspekter	41
4	Resultat	43
4.1	Inkludering i det allmänna klassrummet	44
4.2	Upplevelser av att inkludera och stödja elever	48
4.3	Utbildningens betydelse för det specialpedagogiska arbetet	59
5	Diskussion	70
5.1	Resultatdiskussion	70
5.2	Metoddiskussion	79
5.3	Förslag till fortsatt forskning	82
	Litteraturförteckning	83

Bilagor

Bilaga 1: Mejl till informanterna

Bilaga 2: Samtyckesblankett

Bilaga 3: Intervjuguide

Tabeller

Tabell 1. Nationella styrdokument som betonar inkludering.....	25
Tabell 2. Internationella styrdokument som betonar inkludering	26
Tabell 3. Studiens informanter	35
Tabell 4. Utformade kategorier om hur klasslärares upplever att inkludera.....	43

Figurer

Figur 1. Egen åskådliggjord figur av elever inom särskilt stöd år 2018. (Utbildningsstyrelsen, 2020, s. 36).	14
Figur 2. Åskådliggjorda begrepp baserad på Skolverket (2013, s. 55).	16
Figur 3. Egen visualisering av Mitchells teori om inkluderande undervisning (2015).	22

1 Inledning

Inledningsvis presenteras bakgrund och val av ämnet till studien. Därefter presenteras syfte och forskningsfrågorna samt centrala begrepp. Sist presenteras avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Salamancadeklarationen som togs i bruk år 1994 blev ett startskott för en förändring i synen på undervisningen av elever med olika funktionsvariationer. I Finland började specialskolor grundas under 1970-talet. Före det hade elever med funktionsvariationer eller inlärningssvårigheter inte alls haft möjlighet att gå i skola i Finland. (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006.)

Idén om en skola för alla handlar om att inkludering i skolan ska innebära mer än att vara fysiskt placerad i klassrummet, och att alla barn ska ha rätt till lika undervisning (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 132). Under 1990-talet myntades begreppet *en skola för alla* för att stödja tanken om just inkludering och en skola där alla barn oavsett ska ha möjlighet att delta i ordinarieundervisningen (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 131). I Finland började idén om en skola för alla utvecklas i slutet av 1990-talet och innebar att hela undervisningen genomgående skulle bli mer inkluderande (Sundqvist, 2014).

Förenta nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning år 2008 är en konvention som lyfter fram alla människors rättigheter oavsett funktionsnedsättning. En konvention är juridiskt bindande, vilket betyder att alla länder som skriver under konventionen erkänner ”rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättning. För att förverkliga denna rätt utan diskriminering och på lika villkor, ska konventionsstaterna säkerställa ett inkluderande utbildningssystem på alla nivåer och livslångt lärande” (Finlands FN-förbund, 2015, s. 49). Finland godkände konventionen år 2007, och utbildningen i Finland har sedan dess utvecklats till att vara allt mer inkluderande samt lett till att alla elever i Finland har rätt till

undervisning oavsett funktionsvariation eller livssituation (Finlands FN-förbund, 2015). Sättet att se på och olika begrepp gällande specialundervisning har också förändrats mycket under årens gång, och idag talar man om att alla barn har rätt till det stöd de behöver för att lyckas i skolan och använder begreppet inkludering (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006). I Finland syns denna utveckling bland annat i den nationella läroplanens förändringar från 2004 till 2014.

När man i Finland tog i bruk en ny nationell läroplan år 2016, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014), infördes i den frågan om inkluderande undervisning för elever med olika behov av stöd i undervisningen. I enlighet med Glgu 2014 ska den grundläggande utbildningen vara inkluderande och fri från hinder. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16.) I den föregående läroplanen Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 används däremot inte begreppet inkludering. Istället används begreppet integrering gällande hur elever med specialpedagogiskt stöd skulle undervisas. (Utbildningsstyrelsen, 2004.) Skillnaden mellan inkludering och integrering definieras i kapitel 2.

Enligt Glgu 2014 kan specialundervisning på deltid arrangeras på olika sätt. Den kan arrangeras genom att lärare samundervisar, genom samarbete mellan klasslärare och speciallärare, som undervisning i mindre grupper eller som individuell undervisning. Specialundervisning på deltid ges exempelvis åt elever med svårigheter inom matematik eller språk, inlärningssvårigheter eller svårigheter gällande studiefärdigheter eller kommunikativa utmaningar. Det kan endera vara i enskilda läroämnen eller genomgående under hela skolgången. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 75). I Glgu 2014 betonas även att den specialundervisning som ordnas på deltid i mån av möjlighet ska integreras så mycket som möjligt med elevens övriga undervisning i det allmänna klassrummet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 75). Det innebär att klassläraren har en stor och viktig roll för att stödja eleverna med behov av specialundervisning på deltid i den allmänna undervisningen i det allmänna klassrummet.

Stöd i undervisningen arrangeras i Finland enligt trestegsstödet som är indelat i tre olika stödnivåer. Dessa stödnivåer är allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd.

Trestegsstödets stödnivåer definieras under centrala begrepp. Utbildningsstyrelsen (2020, s. 34) lyfter fram i Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen att antalet elever som får intensifierat stöd årligen har ökat sedan år 2011. Intensifierat stöd arrangeras vanligen genom delvis specialundervisning med en speciallärare och resten i det allmänna klassrummet. År 2018 hade 19 procent av alla i den grundläggande utbildningen endera intensifierat eller särskilt stöd, och majoriteten av dem var integrerade på heltid eller deltid i den allmänna undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2020.) (Procentenheterna från Redogörelsen för den svenskspråkiga utbildningen gällande specialundervisning redogörs närmare för i kapitel 2.4). I och med att målet är att inkludera elever med intensifierat eller särskilt stöd i den allmänna undervisningen, är det viktigt att klassläraren har beredskap att förverkliga inkludering och implementera stödåtgärder utifrån elevernas individuella behov.

Tidigare studier (Forlin & Chambers, 2011; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016; Saloviita, 2020a) har under det senaste decenniet visat att klasslärare upplever att de saknar tillräckliga kunskaper för att arbeta inkluderande med elever med specialpedagogiskt stöd. Flera studier (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016; Saloviita, 2020a; Saloviita, 2020b) betonar att klasslärarens kunskap har en väsentlig inverkan på attityder och självkänsla gentemot att inkludera i undervisningen. Utmaningar som lyfts upp är att klasslärare inte har tillräckligt med kunskap om hur man ska planera, vilka metoder man kan använda sig av, ändamålsenlig uppmärksamhet för alla elever, och att ha självsäkerhet för att undervisa elever med specialpedagogiskt stöd på ett inkluderande sätt i det allmänna klassrummet (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016). Saloviita (2020b) menar även att frågan om inkludering lätt blir en attitydfråga bland lärare, vilket kan bero på orsaker som bristfälliga kunskaper samt bristande självförmåga och självförtroende inför att inkludera. Det har även konstaterats att klasslärares vilja för att inkludera korrelerar med hurdan hjälp och stöd de får av andra och deras tro på sig själva att klara av att undervisa elever med behov av stöd, samt vilken funktionsvariation eller svårighet det är (Saloviita, 2019). Paju et al. (2016) menar att det i lärarutbildningen borde ge möjlighet att behandla inkludering eftersom det skulle vara ett sätt att stödja klasslärare att känna sig mera självsäkra:

I Finland existerar pedagogisk jämställdhet i både teori och praktik, men det gemensamma självförtroendet och intresset för att undervisa varje barn som en unik person kan uppnås genom utbyte av kunskap. Specialpedagogernas uppfattningar skiljer sig avsevärt från klasslärares på grund av deras specifika kunskap, vilket potentiellt skapar det självförtroende och den entusiasm som krävs för att tillgodose barns speciella behov. Detta självförtroende bör delas genom lärarutbildning på universitetsnivå, fortbildning tillsammans med lärarassistenter och samarbete i praktiken. (Paju et al., 2016, s. 812, min översättning.)

Följaktligen kan det därför argumenteras för att klasslärarutbildningen är en viktig aktör som kan påverka hur klasslärare upplever sin förmåga att undervisa elever i behov av stöd (Paju et al., 2016). För att lyckas med en fullbordad inkludering krävs att lärare har kunskap om hur man differentierar och kan förverkliga inkludering, har positiv attityd gentemot att inkludera och att lärare i sin utbildning får kunskap och redskap för att undervisa elever med specialpedagogiskt stöd. (Paju et al., 2016; Woolfson & Brady, 2009.) I den här avhandlingen har jag som forskare som avsikt att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och hur utbildningen förberett dem inför det.

I Winters (2006) studie kan konstateras att klasslärare inte upplever sig få tillräckligt med kunskap om hur man inkluderar och stödjer elever med behov av specialpedagogiskt stöd i undervisningen. I studien framkommer att klasslärare behöver ha kunskap om specialpedagogik då de börjar arbeta eftersom de förväntas stödja alla elever i klassrummet och att de dagligen undervisar elever med många olika behov av stöd. De upplever att deras utbildning inte har gett dem redskap och kunskap om hur de ska stödja elever och de efterfrågar både fristående men också ämnesövergripande kurser som behandlar specialpedagogik. (Winter, 2006). I en granskning i Australien gjort av DEST (2006) undersöktes hur nytexaminerade klasslärare upplever sig förberedda att undervisa elever med behov av stöd. I studien kan konstateras att knappt 18 procent av det totala antalet 693 nytexaminerade upplevde sin beredskap som god eller utmärkt och att 25 procent upplevde sin beredskap som obefintlig (DEST, 2006). Forlin, Loreman, Sharma och Earle (2009) menar att om skolorna ska vara inkluderande så måste också nytexaminerade klasslärare ha kunskap om inkludering. Det är därför av relevans att lärarutbildningen examinerar klasslärare som har ”lämplig kunskap, färdigheter och attityder

tillsammans med självförtroende för att i aktivt förebyggande syfte främja inkludering” (Forlin et al., 2009, s. 207).

Enligt Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) har varje elev rätt att få det stöd som behövs för att lyckas. I Glgu 2014 betonas att ”den som deltar i undervisning har rätt att få tillräckligt stöd för lärande och skolgång genast när behov uppstår. För att upptäcka behovet av stöd på ett tidigt stadium ska man kontinuerligt följa med hur elevernas lärande och skolgång framskrider” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62). Stöd i undervisningen kan förverkligas genom olika undervisningsarrangemang, metoder och verktyg som kan bidra till ett mer inkluderande klassrum. Men för att kontinuerligt följa upp, upptäcka behov av stöd och förverkliga det stöd som behövs förutsätter det att klassläraren själv har kunskaper om dessa för att kunna anpassa sin egen undervisning. Det ställs höga krav på att klassläraren och det förväntas att klassläraren ska kunna hitta lösningar till varje tänkbar situation för varje enskild elev i klassen och kunna anpassa undervisningen så att den är tillgänglig för alla (Helin Henriksson, Ivarsson Borg, Norlin, Persson & Ulvestig, 2020, s. 21, 100). Helin Henriksson et al. (2020, s. 100) poängterar att klassläraren behöver kunskap om och förståelse för att hitta de svårigheter och styrkor elever i behov av stöd har för att sedan kunna anpassa undervisningen. De menar att klasslärare kan vara medvetna om att man ska inkludera, anpassa och differentiera undervisningen så att den är tillgänglig för alla, men att klasslärare däremot kanske inte alltid är medvetna om hur dessa anpassningar ska förverkligas. (Helin Henriksson, et al., 2020, s. 22).

En inkluderande skola handlar om ett helhetsperspektiv där elever inkluderas så väl fysiskt, funktionellt, social och samhälleligt i skolan (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 74). För att komma till en total inkludering där klassläraren inkluderar på alla fyra olika nivåer, räcker det inte att elever blir fysiskt placerade i ett klassrum, utan det är en helhet av att känna sig delaktig i skolan, gemenskapen och undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 75). Carter et al. (2015) lyfter fram problematiken med att elever som får specialpedagogiskt stöd konstant har en assistent med sig i klassrummet hela tiden, eftersom det lätt leder till att eleven direkt vänder sig till assistenten och på så vis mister social kontakt med både klassläraren samt de andra eleverna i klassrummet. Förutom det menar Carter et al. (2015) att det även ”oavsiktligt kan leda till att klassläraren på ett felaktigt sätt frånskjuter sig ansvaret att instruera till

exempelvis assistenten istället” (min översättning). Det kan påverka andra elever i klassrummet till att bli mer osäkra på att ta kontakt med eleven, eftersom det alltid är en vuxen assistent med. Alla barn har rätt till att umgås tillsammans med jämnåriga och uppleva social gemenskap. Det sker inte om man är ensam eller konstant är med en vuxen. (Carter et al., 2015.) Helin Henriksson et al. (2020, s. 23) menar att det inte enbart är specialläraren som ska arbeta specialpedagogiskt, utan ”alla lärare har ett specialpedagogiskt ansvar när den vanliga pedagogiken inte räcker till, och varje lärares grundinställning behöver vara att ta ansvar för alla sina elevers lärande”. Därav är det av relevans att klasslärare känner till olika metoder och har kunskap om hur man som lärare kan skapa ett inkluderande klassrum och undervisning som passar alla elevers behov. Paju et al. (2016) menar att det finns en korrelation mellan klasslärares kunskap om specialpedagogiska åtgärder med klasslärares attityder och självförtroende, vilket påverkar hur öppen klasslärare är till att inkludera. Därmed är klasslärares kunskap och självförtroende för att inkludera en viktig del i arbetet med att utveckla en inkluderande skola och en skola för alla.

Finlands utbildning rankas högt och har uppmärksammats mycket sedan PISA-resultatet år 2000, vilket har lett till att många ställt sig frågan om vad Finland gör för att nå så goda resultat. I Finland finns ett krav på att alla lärare ska ha en magisterutbildning för att vara behöriga lärare. Magisterutbildningen och kompetenta lärare i skolorna anses vara en viktig faktor för de goda resultaten. (Väljjarvi, et al., 2003, s. 49.) Lärarutbildningen i Finland är en femårig magisterutbildning som omfattar totalt 300 studiepoäng. Det finns två klasslärarutbildningar på svenska i Finland, varav den ena är vid Åbo Akademi och den andra vid Helsingfors universitet. Det innebär att de två svenskspråkiga klasslärarutbildningarna i Finland är de som lägger grunden för vilken kunskap och erfarenhet nyutexaminerade svenskspråkiga klasslärare har om inkludering och implementering av stöd för elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Inom både klasslärarutbildningarna vid Åbo Akademi och vid Helsingfors universitet ingår en obligatorisk kurs i specialpedagogik som motsvarar fem studiepoäng av totalt 300. (Helsingfors Universitet, 2021; Åbo Akademi, 2021.) Paju, et al. (2016) efterlyser mera forskning som skulle undersöka om klasslärarutbildningarna i Finland ger tillräckligt med kunskap för klasslärare att undervisa elever med specialpedagogiskt

stöd. ”Ytterligare utredning är nödvändig för att avgöra om lärarutbildningen för den grundläggande utbildningen skapar förtroende och kunskapsinriktad förmåga att implementera instruktioner för elever med behov av specialundervisning.” (Paju et al., 2016, s. 811, min översättning).

Inom mina egna klasslärarstudier har jag själv valt att läsa behörighetsgivande studier inom specialpedagogik som omfattar 60 studiepoäng. Min erfarenhet är att jag som klasslärare nu har pedagogiska redskap för att implementera stödåtgärder i den allmänna undervisningen. Därmed finns även ett eget intresse för att undersöka hur de nyutexaminerade klasslärarna som enbart läst en obligatorisk kurs om fem studiepoäng inom specialpedagogik, upplever sig förberedda då de kommer ut i arbetslivet.

1.2 Problemdiskussion och syfte

Tidigare studier om inkludering i skolan fokuserar på lärares attityder, kunskap och självförtroende att inkludera (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016; Saloviita, 2020a; Saloviita, 2020b). Tidigare studier har visat att klasslärarna behöver ha kunskap och förutsättningar för att arbeta inkluderande och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016; Saloviita, 2020a; Saloviita, 2020b). Paju et. Al. (2016) menar att utbildning är ett sätt att stödja förverkligandet av inkludering i skolan och att kunskap är nyckeln till att uppnå inkludering eftersom det påverkar klasslärares attityd till att inkludera. Eftersom tidigare forskning (Forlin & Chambers, 2011; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016; Saloviita, 2020a) konstaterar att många klasslärare ofta upplever sig ha för lite kunskap om att inkludera är det av relevans att undersöka hur nyutexaminerade klasslärare, som kommer direkt från en lärarutbildning, upplever sig förberedda för att inkludera, samt hur utbildningen för professionen kan ha en inverkan på nya klasslärares attityder, åsikter och upplevelse av att inkludera.

Den här studien ger utrymme för nyutexaminerade klasslärare röster om hur de upplever sig förberedda för att inkludera och implementera stödåtgärder för elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Den specialpedagogik som

behandlas i de svenskspråkiga lärarutbildningarna i Finland är grunden för den kunskap och erfarenhet som nyutexaminerade klasslärares upplever sig ha om inkludering och specialpedagogik då de börjar arbeta. Det är därför även av intresse att ta reda på vilka erfarenheter nyutexaminerade klasslärare önskar att de skulle ha med sig från utbildningen för att känna sig självsäkra kring att förverkliga inkludering. Denna kännedom är av hög relevans för att idén om en helt inkluderande skola skall kunna förverkligas, och för att utbildningslinjerna för lärarutbildning kan ge de förutsättningar klasslärare i framtiden behöver för att tanken om inkluderande undervisning och skolor ska förverkligas i Finland.

Syftet med avhandlingen är att studera hur nyutexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Utifrån syftet har tre forskningsfrågor formulerats.

Forskningsfrågor:

1. Vad anser klasslärarna att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och hur anser de att den kan förverkligas?
2. Hur upplever nyutexaminerade klasslärare att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd?
3. Vilken betydelse upplever nyutexaminerade klasslärare att utbildningen har haft för deras specialpedagogiska arbete?

I den här avhandlingen ingår text och figurer som tidigare använts i en opublicerad kandidatavhandling för lägre högskoleexamen som jag skrivit. Denna avhandling är delvis en fortsatt studie utifrån resultaten av kandidatavhandlingen om klasslärares olika metoder och arbetssätt för att arbeta inkluderande.

1.3 Centrala begrepp

Integrering

Integrering används i många olika sammanhang och definitionen kan variera beroende på när den används. Begreppet integrering kommer från ordet integration som är en process då olika minoritetsgrupper blir en del av ett nytt samhälle. (NE, u.å.) Begreppet integrering i skolkontext har enligt Tøssebro (2004, s. 106) blivit en beteckning för olika praktiska åtgärder som placeringar av individer. ”Integrering har blivit benämning på försök att ’flytta in’ ... ’avvikande’ elever eller grupper av elever i den ’vanliga’ klassen”. Med andra ord så betyder integrering att alla är välkomna men att skolan inte anpassas efter eleverna, utan de placeras in i den verksamhet som redan existerar och istället ses ”problemen” hos individen (Tøssebro, 2004, s. 106–107). Elever med specialundervisning benämndes tidigare som integrerad elev, vilket i många sammanhang hade en negativ klang och som Tøssebro (2004, s. 108) lyfter fram så syftade begreppet integrering och integrerad till något avvikande i en mer negativ bemärkelse. I denna studie syftar integrering på skolkontexten.

Inkludering

Begreppet inkludering betyder att man involverar något eller någon i en viss grupp (NE, u.å.). Då begreppet inkludering används inom skolan innebär det att en elev innefattas i gruppen istället för att exkluderas. Målet är att verksamheten och undervisningen ska anpassas så att alla elever kan delta i samma grupp. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) beskriver inkludering som att skolan ska anpassa sig efter alla elevers olika behov så att alla har möjlighet till att lära sig. Inkludering innefattar mycket mer än den fysiska placeringen. I denna avhandling använder jag mig av begreppet inkludering, eftersom begreppet integrering enligt Tøssebro (2004, s. 108) mer eller mindre är oanvändbart och menar därför att det korrekta begreppet som ska användas är inkludering.

Specialpedagogiskt stöd

Specialpedagogiskt stöd och stöd i undervisningen kan enligt Glgu 2014 ges av flera olika orsaker. Enligt Lagen om grundläggande utbildning 1287/2013 har alla som

deltar i undervisning rätt att utifrån ens egna förutsättningar och behov få tillräckligt stöd för lärande och skolgång direkt när det uppkommer behov” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62). Stöd kan ges till elever som tillfälligt blivit efter i studierna eller till elever som är i behov av individuellt planerade skoluppgifter och handledning inom ett eller flera ämnen. I Finland följer vi ett stödsystem som heter trestegsstödet, vilket delar in stödundervisningen i tre olika nivåer: allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Tidiga stödinsatser används i skolan som en förebyggande metod och prioriteras högt i den finländska utbildningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) I Glgu 2014 beskrivs det likaledes att stödet ska vara flexibelt samt planeras utifrån elevens bästa genom att stödet i första hand ges i elevens egen undervisningsgrupp genom olika flexibla arrangemang. I denna undersökning syftar elever med behov av specialpedagogiskt stöd på de elever som befinner sig inom intensifierat- eller särskilt stöd på deltid eller heltid.

Nyutexaminerad klasslärare

I denna avhandling innebär nyutexaminerad klasslärare en som avlagt en pedagogie magisterutbildning vid en svenskspråkig lärarutbildning i Finland. Med nyutexaminerad avser jag en klasslärare som har påbörjat sitt första år som klasslärare vid en grundskola årskurs 1 – 6 i Finland och arbetat i högst två år. Denna linjedragning har gjorts för att fokusera på deras första tid i yrket och med fokus på den kompetens man hade med sig från lärarutbildningen.

Upplevelser och erfarenheter

Upplevelser anses ur ett fenomenologiskt paradig handla om olika sensoriska upplevelser som att se en färg, höra en ton eller känna en känsla (Woodruff, 2018). Upplevelse kan även förstås som en persons upplevelse av olika stunder eller tidpunkter i livet som personen varit med om (Uljens, 1997 i Arnolds-Granlund, 2009, s. 55). Genom upplevelser formas en människas erfarenheter, vilka kan beskrivas som den kunskap och kännedom en person fått efter en händelse eller fenomen (Hohr, 1996 i Arnolds-Granlund, 2009, s. 55). För studien har jag som forskare övervägt mellan dessa två begrepp. Eftersom jag som forskare vill få en fördjupad förståelse för hur nyutexaminerade klasslärare känt och upplevt att inkludera i relation till deras

upplevelser i början kommer jag i avhandlingen använda begreppet upplevelser. Jag undersöker inte vilken kunskap eller kännedom de har idag, utan jag vill veta hur de upplevde att börja undervisa och inkludera som nyutexaminerad klasslärare. Men det är av relevans att betona att det som de berättar är erfarenheter av sina upplevelser.

Allmän undervisning

I skolans verksamhet kan olika konstellationer organiseras för att undervisa elever. Med allmän undervisning menas den undervisning som sker i en större grupp, exempelvis en klass i en årskurs. Den allmänna undervisningen leds i huvudsak av en klasslärare och är ansvarig för den gruppen. Andra konstellationer kan vara smågruppsundervisning i form av specialklass, en skild enhet som exempelvis specialskola eller specialundervisning på deltid som innebär att elever i behov av stöd får undervisning i speciallärarens egna klassrum. Slutligen finns även individuell undervisning som innebär att en elev studerar enskilt med en vuxen på tumanhand.

1.4 Disposition

Avhandlingens disposition är indelad i fem olika kapitel. I det första kapitlet, inledning, presenteras bakgrund och val av ämne samt syftet med studien och forskningsfrågor. I det andra kapitlet, teoretisk grund, redogörs definitioner av begrepp och teori. I det tredje kapitlet, metod, beskrivs valet av ansats, syfte och forskningsfrågor, datainsamlingsmetod, genomförande och etiska frågeställningar. I kapitel fyra, resultat, presenteras resultat och i det sista kapitlet, diskussion, diskuteras resultatet, val av metod och ges förslag till fortsatt forskning.

2 Teoretisk grund

I detta kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden. Inledningsvis presenteras trestegsstödet och de olika stödnivåerna. Efter det görs en redogörelse för varför begreppet inkludering används, samt vad begreppet en skola för alla innebär. Därefter beskrivs vad inkludering innebär och slutligen har jag valt att åskådliggöra relevanta styrdokument som berör inkludering.

2.1 Trestegsstödet i Finland

I Finland betonas att alla elever har rätt till stöd och handledning i undervisningen enligt det individuella behovet oavsett svårigheter eller funktionsvariationer. Där till betonas att ”utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13, 18). Idén om inkludering fick sin början då Finland år 1994 undertecknade Unescos Salamancadeklaration. Salamancadeklarationen betonar att varje barn har rätt till utbildning och att varje barn har rätt till att få det stöd som behövs för att klara av skolan. I deklARATIONEN undertecknas även att barn oavsett svårigheter eller olika behov har rätt att få stöd i undervisningen och gå i en ordinarie skola. Det är skolans uppgift att se till att varje elev ges möjlighet och de förutsättningar som behövs för lärande samt att uppnå delaktighet och gemenskap i skolan. (Svenska Unescorådet, 2006.)

År 2010 gjordes en ändring i Lagen om den grundläggande utbildningen 642/2010 där det tillkom en nationell strategi för att anordna specialundervisningen i Finland. Den nya strategin var ett tredelat stödsystem, trestegsstödet, som är indelat i tre olika stödnivåer. Trestegsstödet med de tre olika stödnivåerna, allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd började implementeras i de finländska skolorna år 2011. (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019.) Nedan definieras de tre olika stödnivåerna.

Allmänt stöd

Undervisningen i skolan ska alltid utgå från att anpassas enligt både gruppen och den enskilda elevens behov. Allmänt stöd är det första sättet för att bemöta elevers behov av stöd i undervisningen. Stödet innebär olika pedagogiska lösningar samt handlednings- och stödåtgärder som sätts in som en naturlig del av den allmänna undervisningen i det allmänna klassrummet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64). ”Allmänt stöd ska ges genast när behovet av stöd uppstår och det krävs inga särskilda undersökningar eller beslut för att påbörja stödet” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64). Allmänt stöd förverkligas av klassläraren i samarbete med andra lärare och elevens vårdnadshavare (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64).

Intensifierat stöd

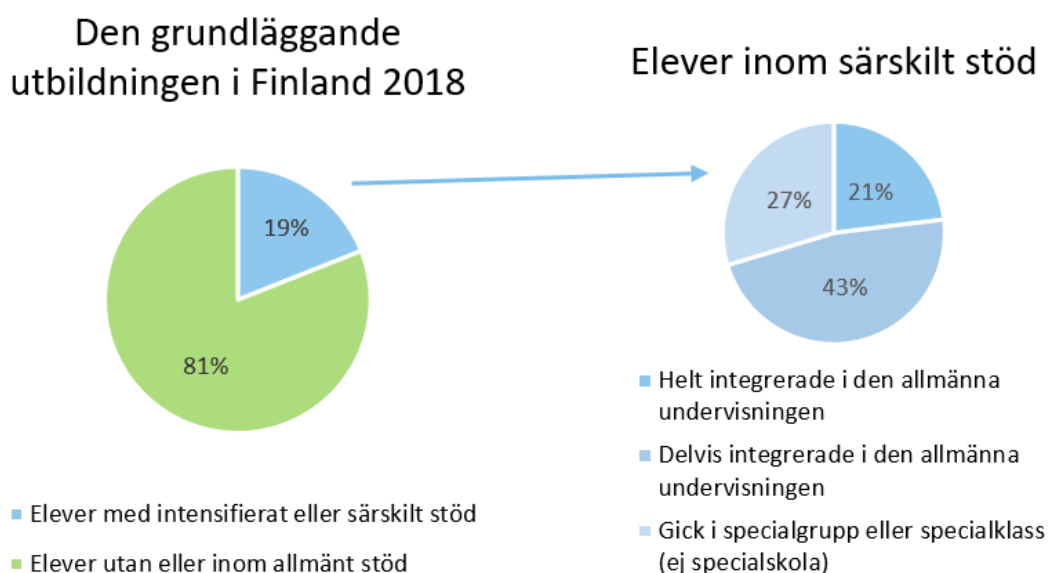
Elever som är i behov av regelbundet stöd eller olika former av stöd för sin inläring och skolgång ska ges intensifierat stöd (628/1998). Intensifierat stöd grundar sig på en pedagogisk bedömning och ges då det allmänna stödet inte är tillräckligt. Stödet planeras som en helhet för eleven och ska vara ett mer omfattande stöd på ett mer långsiktigt plan. Denna form av stöd kan ges i samband med den allmänna undervisningen, genom flexibla undervisningsarrangemang eller specialundervisning på deltid. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64, 65.) Intensifierat stöd förverkligas genom samarbete mellan lärare och tillsammans med elevens vårdnadshavare. Inom intensifierat stöd ligger ett större ansvar om att elevens skolgång och lärande regelbundet ska följas upp och utvärderas (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64). Klassläraren har en central roll för att intensifierat stöd förverkligas för eleven.

Särskilt stöd

Särskilt stöd är den tredje stödnivån och ges till elever som ”inte annars i tillräcklig utsträckning kan uppnå målen för växande, utveckling eller lärande” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 67). Särskilt stöd är mera övergripande och systematiskt stöd som ska stödja eleven till att fullgöra sin läroplikt. Stödet kan ges både inom den allmänna läroplikten eller inom en förlängd läroplikt och utförs enligt läroämne eller verksamhetsområde. Elever inom särskilt stöd har en egen individuell plan som beskriver hur undervisningen ska ordnas för eleven. (Utbildningsstyrelsen,

2014, s. 67.) Enligt Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ska ”specialundervisning ordnas, med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna att ordna undervisning, i samband med den övriga undervisningen eller delvis eller helt i specialklass eller på något annat lämpligt ställe”. Stödet som ges inom särskilt stöd kan vara pedagogiska lösningar som arbetssätt, material eller redskap i undervisningen. För att få särskilt stöd görs en pedagogisk utredning utifrån den pedagogiska bedömningen och plan för elevens lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 68). Undervisningen ordnas i samarbete mellan lärare, vilket med andra ord betyder att även klassläraren behöver vara medveten om hur hen kan stödja en elev med särskilt stöd i den allmänna klassen.

År 2018 hade 19 procent av alla elever inom den grundläggande utbildningen endera intensifierat eller särskilt stöd. Av alla de elever som omfattades av särskilt stöd i hela landet år 2018 var ”43 procent delvis integrerade i den allmänna undervisningen, 21 procent var helt integrerade i den allmänna undervisningen och 27 procent av eleverna gick i en specialgrupp eller specialklass som inte var en specialskola” (Utbildningsstyrelsen, 2020, s. 36).



Figur 1. Egen åskådliggjord figur av elever inom särskilt stöd år 2018. (Utbildningsstyrelsen, 2020, s. 36).

De flesta elever inom särskilt stöd år 2018 var helt eller delvis integrerade i den allmänna undervisningen, vilket således betyder att det är klassläraren som har det huvudsakliga ansvaret för undervisningen för eleverna. Naturligtvis är elever inom särskilt stöd även speciallärarens ansvar, och arrangemangen för att integrera i den allmänna undervisningen kan organiseras på olika sätt, som exempelvis samundervisning eller assistent.

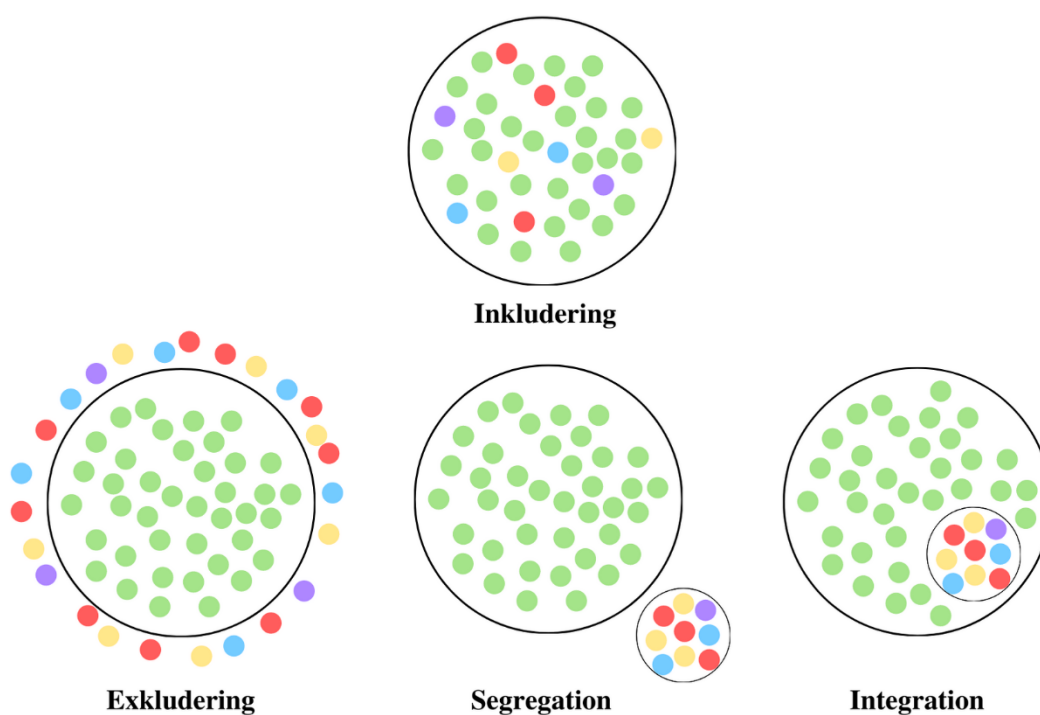
2.2 Övergången från segregering och integrering till inkludering

Specialundervisning har sett olika ut, arrangerats på olika sätt och förändrats mycket över tid. Under 1960-talet ökade omfattningen av specialundervisning för elever som bedömdes vara svaga och i behov av stöd på grund av funktionsvariationer eller andra, då ansedda, störningar. Denna form av specialundervisning organiserades genom specialgrupper för de eleverna som hade behov av stöd. (Tøssebro, 2004, s. 103.) Motivet för att specialundervisningen ordnades på det sättet var elevernas speciella behov av stöd (Tøssebro, 2004, s. 104). Denna form av specialundervisning som drastiskt ökade under 1960-talet började samtidigt ifrågasättas eftersom tanken om att det var ett sätt att integrera snarare var motsatsen, en form av segregering.

Segregering innebär att elever placeras i homogena specialklasser eller specialskolor som inte är belägna med den allmänna skolundervisningen. På 1960-talet började synen på segregering ifrågasättas i Sverige och begreppet integrering utmyntades istället. (Östlund, 2018, s. 3.) Integrering myntade i sin tur begreppet ”integrerad elev”, vilket är en elev med en funktionsvariation som är placerad i den allmänna klassen. Brodin och Lindstrand (2004, s. 6) lyfter även fram en problematik med särskolan. Särskolan gick från att ha varit en skola för barn med funktionsvariationer till att bli en skola var barn utan diagnos placerades, eftersom det var lätt att även placera barn som ansågs vara ”svårhanterliga” där.

Tøssebro (2004, s. 106) lyfter fram misslyckandet med begreppet integrering. Grundideologin bakom begreppet var ”en skola för alla som en väl integrerad

gemenskap”. Integrering blev ett försök till att placera ”enskilda ’handikappade’ eller på annat sätt ’avvikande’ elever eller grupper av elever i den ’vanliga’ klassen.” (Tøssebro, 2004, s. 106), vilket ledde till att eleverna ansågs vara annorlunda och problemet till varför man inte passade in i den så kallade normala undervisningen (Nilholm, 2007, s. 90). Eftersom begreppet integrering fick en så pass missvisade innebörd gentemot grundidén, så började begreppet inkludering istället användas som ett mer rättvisande begrepp (Nilholm, 2007, s. 90; Tøssebro, 2004, s. 110). ”Inkludering skulle vara tydligare relaterat till ett inkluderande ’alla’ och utmaningarna i ’skolan för alla’ därmed också tydligare riktade mot att motverka exkludering av vissa” (Tøssebro, 2004, s. 110–111). Skillnaderna mellan begreppen segregering, integrering, exkludering och inkludering visualiseras i figur 2.



Figur 2. Åskådliggjorda begrepp baserad på Skolverket (2013, s. 55).

Under 1960- och 1970-talet påbörjades reformarbetet av utbildningsväsendet i Finland. Bland annat sätts fokus på tillgången till utbildning och utbildningens kvalitet. År 1983 fastställdes i Lag om grundläggande utbildningen 628/1998 att inget barn skulle undantas från obligatorisk undervisning, vilket var ett betydelsefullt steg mot en mer inkluderande undervisning i Finland (Halinen & Järvinen, 2008). I den nationella läroplanen 1985 betonades också vikten av differentiering i undervisningen

och individuella inlärningsprogram i enlighet med barns ålder och förmåga att lära sig (Halinen & Järvinen, 2008). Halinen och Järvinen (2008) menar att detta var ett tydligt steg i Finland att specialundervisningen gick framåt mot att vara mera integrerande och normaliserande genom att man började främja idén om att alla barn med funktionsnedsättning ska gå i skola lika som andra barn.

År 1994 godkändes Salamancadeklarationen, vilket var en vändpunkt för specialundervisningen. Salamancadeklarationen är grunden till att tanken om inkludering började utvecklas och i deklARATIONEN beskrivs hur inkludering ska förverkligas i skolor och undervisning. Finland har, likt som många andra länder, skrivit under deklARATIONEN och på så vis förbundet sig till att utveckla utbildningen till att bli mera inkluderande (Unesco, 1994, hänvisat i Björk-Åman och Sundqvist, 2019, s. 42). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006, s. 18–19) beskrivs varje enskilt barns rätt till en god undervisning oavsett funktionsvariationer eller behov av stöd:

”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inläringstempon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället.” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 18–19).

I deklARATIONEN betonas även att särskolor eller specialklasser inte ska vara en primär lösning, utan att varje elev i första hand ska tillgodoses undervisning i en allmän klass. Enligt Salamancadeklarationen är inkludering och delaktighet en avgörande faktor för mänsklig värdighet och för åtnjutande och utövande av mänskliga rättigheter (Unesco, 1994, s. 6). Kivirauma, Klemelä och Rinne (2006) antyder liksom som det framkommer i Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) att inkludering innebär mer än att placeras med i en grupp, det innebär även en gemenskap och socialt deltagande, jämfört med integrering som fokuserar på den fysiska placeringen av eleven. Under de senaste tio åren har det således valts att frånga begreppet integrering och istället valts att använda begreppet inkludering. I Sverige har inkludering även utvecklats till begreppet ”en skola för alla”, vilket presenteras mera ingående i följande del.

2.3 En skola för alla

Under 1990-talet myntades begreppet en skola för alla. Begreppet kom till i och med ett projekt, vid namn HELIOS, som drevs av Europeiska unionen (EU) med målet att stödja tanken om integrering (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 131.) I HELIOS deltog flera länder och idén var att alla länder skulle arbeta för samma mål. Flera principer fastslogs för denna gemensamma riktlinje. ”Först fastslogs ett antal principer fast där man betonade att en förutsättning för att uppnå lika möjligheter och rätt till social delaktighet för personer med funktionsnedsättning är en skola för alla [...] det framkom också att utbildningen borde äga rum i den ordinarie miljön, att den måste hålla ett visst mått av kvalitet och vara tillgänglig för alla”. (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 131.) I principerna betonas det även att en skola för alla inte enbart får handla om den fysiska placeringen, utan det är lika viktigt att en skola för alla möjliggör för känsla av delaktighet och gemenskap, ömsesidighet, god kommunikation och möjliggöra för att alla kan delta (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 131).

Grundidén med en skola för alla är att skolan ska vara inkluderande och erbjuda alla elever det stöd de behöver för att lyckas genom en god undervisning i en inkluderande lärmiljö. En skola för alla ser olikheter hos elever som en naturlig del och tar vara på elevers olikheter i skolan. (Ström & Linnanmäki, 2011, s. 254.) Brodin och Lindstrand (2004, s. 132) betonar vikten av lika möjligheter i skolan, vilket innebär att alla elever behöver få undervisning utifrån sina egna förutsättningar och behov. ”En del elever behöver mer stöd än andra för att få lika mycket” (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 132).

Peter Haugs definition av en skola för alla (hänvisad i Nilholm, 2006, s. 7–8) ger en bred och övergripande beskrivning av vad allt en skola för alla innebär. Haugs menar att det inte är tillräckligt att skolan enbart ser olikheter som en naturlig del, utan det kräver också att elever känner gemenskap och delaktighet. Haugs definierar en skola för alla enligt följande:

En skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola

där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk. (Haug, 2000, s 29, refererad i Nilholm, 2006, s. 7–8).

För att en skola för alla ska förverkligas skriver Ström och Linnanmäki (2011, s. 255) att ”pedagogiken och specialpedagogiken bör ges möjlighet att utvecklas sida vid sida. Målet är gemensamt; att åstadkomma bättre skolor, bättre rustade lärare och bättre undervisning – för alla elever i en skola för alla.”. Studier visar att samarbetet mellan klasslärare och speciallärare kan förbättras, och att det idag finns en stor klyfta mellan specialundervisningen och den allmänna undervisningen. (Nilsen, 2017; Sundqvist & Lönnqvist, 2015.) Skolan måste se till att kontinuerligt utbilda alla i skolan så att det hos alla i kollegiet, oavsett lärarinriktning, finns kunskap om hur man kan arbeta för att förverkliga en skola för alla. Skolan måste se till att alla har de redskap som behövs för att utföra sina uppgifter (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 132.) Det kräver en flexibilitet i skolans verksamhet och man bör utgå utifrån varje elev som en individ (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 134).

Nilholm (2006, s. 8) lyfter fram att det även finns flera andra beteckningar som används i liknande bemärkelse som en skola för alla. Det är av relevans att vara medveten om att beteckningar som inkluderande skola och en integrerande skola i grunden kan ha samma mål. Nilholm menar dock (2006, s. 8) att idén med det nya begreppet en skola för alla kan vara ett försök att föra fram idén om inkludering i ett delvis nytt ljus. En skola för alla som begrepp nämns inte i Glgu 2014, däremot nämns det att ”den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18).

2.4 Inkluderande undervisning

Inkluderande undervisning innebär mycket mer än att placera en elev i ett klassrum Inkludering innebär att införa olika åtgärder, anpassad läroplan, att lärare har en positiv

attityd och anpassar undervisningen, modifierar bedömningskriterier och ser över tillgängligheten (Mitchell, 2015, s. 297). Mitchell (2015, s. 297) beskriver inkluderande undervisning som en strategi där många faktorer och komponenter spelar in för hur det lyckas. Mitchell (2015, s. 298) menar att det numera är mera vanligt och accepterat att elever med behov av särskilt stöd deltar i den allmänna undervisningen tillsammans med sina klasskamrater som inte har behov av särskilt stöd. Inkludering handlar även om en social rättvisa om att få lära tillsammans. Förutom att inkluderande undervisning stödjer elever med behov av specialpedagogiskt stöd, så gynnas även alla elevers kunskapsutveckling, det utvecklar förståelse för mångfald, social rättvisa och ger förutsättning för en mer omtänksam attityd i gruppen. (Mitchell, 2015, s. 298.)

Mitchells formel för inkluderande undervisning

Mitchell (2015, s. 297) definierar inkluderande undervisning som att alla elever, både med och utan behov av särskilt stöd, undervisas i samma ordinarie undervisningsmiljö. Han använder sig av följande formel $V + P + 5A + S + R + L$, för att beskriva och sammanfatta vad inkluderande undervisning innebär. För att lyckas med inkluderande undervisning menar Mitchell (2015, s. 302) att alla faktorer som beskrivs i formeln måste förverkligas i skolans verksamhet. Mitchell beskriver sin teori utifrån sex olika begrepp, vilka han menar är grunderna till en lyckad inkludering.

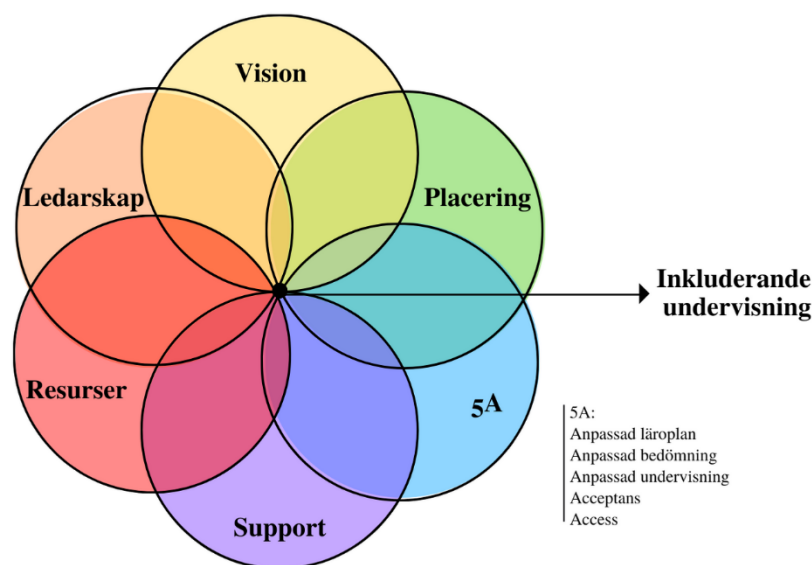
För det första måste all personal och alla pedagoger i skolan ha samma vision (V) och arbeta mot samma mål om inkludering, vilket inte uppnås om enbart några arbetar inkluderande. Det andra begreppet placering (P) innefattar att alla eleven får gå i sin närskola i en klass med klasskompisar i samma ålder. Placeringen av elever inverkar på hur inkluderingen fungerar, Mitchell betonar dock att enbart placering av elev i ett klassrum inte möjliggör för inkludering, utan det är snarare integrering. (Mitchell, 2015, s. 302.) I Finland står det dessutom i Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) att barn i Finland har rätt att gå i sin närskola och att kommuner är skyldiga till att ordna lämplig undervisning.

Förutom att alla barn har rätt att gå i sin närskola med jämnåriga elever och att alla i kollegiet ska arbeta för samma mål så måste den individuella läraren anpassa sin

undervisning så att det möjliggör för inkludering. Mitchell (2015, s. 302) har i sin formel definierat det som 5A, och den första är anpassad läroplan (A1) som innebär att läraren gör lämpliga anpassningar och differentierar innehållet i läroplanen så att alla elever uppnår målen i läroplanen, eller målen enligt ens individuell plan. Den andra anpassningen som en lärare bör göra är anpassad bedömning (A2). Bedömningen ska vara vägledande för lärarens undervisning och fokusera på vilka kunskaper eleven har och inte har, utan att placera elever i någon typ av rangordning. Det bör finnas olika typer av bedömningsmetoder eftersom elever med behov av stöd i undervisningen har en tendens att påverkas mer negativt av bedömningen då den rankar kunskapen hos en elev. (Mitchell, 2015, s. 304–305.) Läraren ska även anpassa undervisningen (A3) genom olika arbetsmetoder, att differentiera och varierande undervisningsstrategier (Mitchell, 2015, s. 305). Den fjärde är acceptans (A4) som ”bygger på att pedagoger, elever och deras föräldrar accepterar att elever i behov av särskilt stöd har rätt att få undervisning i vanliga klassrum”, vilket krävs av alla i skolans kollegium och alla elever (Mitchell, 2015, s. 305–306). Skolan ska vara tillgänglig för alla elever oavsett om man har en fysisk funktionsvariation eller inte och det måste finnas lämpliga klassrum, tillgång till hiss, ramper, anpassade toaletter och tillräckligt breda dörröppningar som möjliggör att alla kan ta sig fram. (Mitchell, 2015, s. 306).

Utöver att klassläraren förväntas inkludera och anpassa sin undervisning så måste klassläraren få stöd, support (S), gällande hur lärare kan undervisa inkluderande. Stöd och handledning kan ges individuellt av andra pedagoger som exempelvis speciallärare eller så kan handledning och konsultering ges i grupp med andra personer som psykologer, socialarbetare eller olika terapeuter, för att skapa en bred kompetens hos alla i kollegiet. (Mitchell, 2015, s. 306.) Naturligtvis är det inte heller enbart på klasslärarens ansvar utan det måste finnas tillräckligt med resurser (R) i skolan och att de resurser som finns fördelas enligt elevernas behov (Mitchell, 2015, s. 306). Slutligen betonar Mitchell (2015, s. 307) att det är ledarskapet (L) i skolan som sammanför alla faktorer. Det är rektorns ansvar att tillsammans med lärarna arbeta för att en mer inkluderande kultur i skolan.

Inkluderande undervisning är en komplex och väldigt omfattande metod för att undervisa elever i behov av specialpedagogiskt stöd (Mitchell, 2015, s. 312). För att inkludering ska förverkligas krävs enligt Mitchell att alla faktorer finns med. Det vill säga, inkluderingen förverkligas då alla faktorer uppfylls. Genom figur 3 åskådliggörs Mitchells idé om inkludering och att det är skärningspunkten mellan alla olika faktorer som är inkluderande undervisning.



Figur 3. Egen visualisering av Mitchells teori om inkluderande undervisning (2015).

Mitchell (2015, s. 298) understryker att idén om inkludering uppnås genom att undervisningen "hanteras på rätt sätt", och på så vis gynnas elever i behov av särskilt stöd. Undervisningen ska både gynna den kunskapsmässiga aspekten men även socialt, för att stärka elevers självkänsla. Mitchell menar dessutom att alla elevers kunskapsutveckling gynnas av anpassningar och differentiering i undervisningen och att alla elever får en större förståelse för mångfald, ökad känsla för socialrättvisa och en mer omtänksam attityd till olikheter i samhället. (Mitchell, 2015, s. 298.)

Söders indelning av integrering och inkludering

Brodin och Lindstrand (2004, s. 70) beskriver skillnaden mellan integrering och inkludering som att en person först måste ha varit exkluderad eller segregerad för att kunna integreras i en grupp som man inte från början var med i. Medan inkludering innebär att man hela tiden från början ska vara en del av helheten.

Vi kan konstatera att för att bli integrerad krävs att man först har varit segregerad ... en uteslutning är nödvändig för att man åter ska kunna föras in i någonting, det vill säga integreras. Om man däremot hela tiden varit innesluten har man varit inkluderad – man utgör en självklar del av en enhet. (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 69–70).

Mårten Söder har studerat särskolan i Sverige i slutet av 1970-talet och har utifrån det delat in integreringen i fyra olika delar (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 73). Söder delar in integrering enligt följande fyra grupper: fysisk integrering, social integrering, funktionell integrering och samhällelig integrering.

Fysisk integrering syftar till hur och var elever placeras fysiskt, så som särskola, specialklass eller allmän klass. Med andra ord själva placeringen av var eleven undervisas (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 75.) För att den fysiska integreringen eller inkluderingen ska förverkligas placeras elever i behov av specialpedagogiskt stöd på samma ställe och plats som sina jämnåriga klasskamrater, det allmänna klassrummet. Det fysiska utrymmet måste också vara anpassad så att det finns möjlighet att inkluderas. (Tøssebro, 2004, s. 29.)

Social integrering innebär att man känner sig delaktig och delaktig i gemenskapen i en grupp (Tøssebro, 2004, s. 29). Social inkludering grundar sig i att det finns en social kontakt mellan en person med funktionsvariation eller elev i behov av specialpedagogiskt stöd och personer som inte har en funktionsvariation eller behov av stöd. Social integrering kan inte förverkligas såvida inte fysisk integrering sker. Därav är fysisk integrering en förutsättning för att även social integrering sker. (Tøssebro, 2004, s. 29.) Inkludering, det begrepp som används idag, förutsätter att personen naturligt ska vara en del av helheten. Det betyder att den fysiska integreringen är ett faktum för inkludering och på så vis kan social inkludering ske, såvida idén om inkludering förekommer.

Funktionell integrering, omfattar enligt Söder att det förekommer kontakt i exempelvis gemensamma utrymmen, att alla kan använda samma tjänster och att alla kan delta i samma aktiviteter oavsett om man har eller inte har en funktionsvariation eller svårighet (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 74–75; Tøssebro, 2004, s. 29). I skolsammanhang kan det handla om att alla elever kan delta i samma aktiviteter, på exempelvis raster, för hela skolan (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 74).

Den fjärde indelningen enligt Söder, samhällelig integrering, handlar om att delta i samhällets gemenskap och vara en likvärdig medborgare i samhället (Tøssebro, 2004, s. 29). Brodin och Lindstrand (2004, s. 74) kallar även denna indelning för total inkludering, eftersom den förutsätter att de tre tidigare nämnda indelningar förverkligas. Med total inkludering menas att man som lärare ser inkludering ur ”ett helhetsperspektiv och utifrån elevens perspektiv handlar det mycket om ett förhållningssätt till eleverna” så att man ser helheten och mer än enbart ett organisationsperspektiv (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 74).

Inkluderande undervisning innebär följaktligen att elever oavsett behov av stöd undervisas tillsammans, ges möjligheten att vara socialt delaktig och inte upplever sig utpekad. Inkluderingens målsättning är att alla ska på lika grunder undervisas tillsammans, oavsett behov eller förutsättningar. Fullständig inkludering uppnås när det inte längre existerar en skillnad i var elever undervisas eller görs åtskillnader i huruvida elever med olika behov anses ”vara annorlunda”, utan alla elever oavsett ska ses som unika och undervisas utifrån egna förutsättningar.

2.5 Styrdokument

Utöver att det finns teorier om inkludering så finns det flertalet styrdokument som lyfter fram vikten av stöd i undervisningen och att barn har rätt till god undervisning och stöd för att lyckas. I tabellerna 1 och 2 sammanfattas utdrag ur några styrdokument som stödjer tanken om inkludering och en skola för alla och är relevanta för denna

avhandling. I Finland poängteras det bland annat i Finlands grundlag (731/1999), Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) och i den nationella läroplanen från 2014.

Tabell 1. *Nationella styrdokument som betonar inkludering*

Styrdokument som betonar rätten till undervisning och inkludering	
Finlands grundlag 731/1999	<p>”Ingen får utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, ursprung, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd eller handikapp eller av någon annan orsak som gäller hans eller hennes person.” (731/1999, 6§).</p> <p>”Barn skall bemötas som jämlika individer och de skall ha rätt till medinflytande enligt sin utvecklingsnivå i frågor som gäller dem själva.” (731/1999, 6§).</p>
Lagen om grundläggande utbildning 628/1998	<p>”Den som deltar i utbildning har under arbetsdagarna rätt att få undervisning enligt läroplanen, elevhandledning och tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår.” (628/1998, 30§)</p> <p>”Elever som har svårigheter med inläring eller skolgång har rätt att få specialundervisning på deltid vid sidan av den övriga undervisningen.” (628/1998, 16§)</p> <p>Intensifierat stöd 16 a §; Särskilt stöd 17§; Särskilda undervisningsarrangemang 18§</p>
Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014	<p>”Syftet med grunderna för läroplanen är att stödja och styra undervisningen och skolarbetet samt främja en enhetlig grundläggande utbildning på lika villkor.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9).</p> <p>”Den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering. Man ska se till att utbildningen är tillgänglig och fri från hinder” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18).</p> <p>”Undervisningen och stödet ska ordnas utgående från såväl den enskilda elevens som hela undervisningsgruppens styrkor och vad eleverna behöver utveckla och lära sig. Det är viktigt att lärandet kan löpa obehindrat och att inläringssvårigheter förebyggs och upptäcks på ett tidigt stadium. Stöd för lärande och skolgång innebär både lösningar som berör hela gruppen och lärmiljön och lösningar som möter elevernas individuella behov” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62).</p> <p>”Eleven ska i första hand ges stöd i sin egen undervisningsgrupp och skola genom olika flexibla arrangemang, om inte elevens bästa nödvändigtvis förutsätter att eleven flyttas till en annan undervisningsgrupp eller skola.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62).</p>

Förutom det finns det flertalet internationella styrdokument som även Finland har förbundit sig till att följa. Det är viktigt att poängtera att en konvention är rättsligt bindande och det innebär att om en stat godkännt konventionen har staten förbundit sig till att följa den. Medan en deklaration inte är rättsligt bindande utan handlar om en rekommendation och inget tvång. (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 93–94.)

Tabell 2. *Internationella styrdokument som betonar inkludering*

Internationella konventioner och deklARATIONER som betonar inkludering	
Salamanca-deklarationen 1994	<p>”Genom att bekräfta varje enskild människas rätt till undervisning, så som den stadfästas i 1948 års allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna och att förnya världssamfundets utfästelse vid 1990 års världskonferens om undervisning för alla i avsikt att säkerställa denna rättighet för alla, oberoende av individuella olikheter” (Unesco, 2006, s. 10).</p> <p>”varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå (...) 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 (...) ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet (...) i lagstiftning eller riktlinjer stadfästa principen om integrerad undervisning, som innebär att alla barn undervisas inom det ordinarie skolväsendet, om det ej finns tvingande skäl att handla på annat sätt” (Unesco, 2006, s. 11).</p>
Barnkonventionen – allas lika värde FN	<p>Punkt 23: ”Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysisk eller psykisk funktionsnedsättning bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar tilltron till den egna förmågan och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.” (Unicef).</p> <p>Punkt 26: ”Ett barn har rätt till social trygghet.” (Unicef).</p> <p>Punkt 27: ”Ett barn har rätt till den levnadsstandard som behövs för dess fysiska, psykiska, andliga, moraliska och sociala utveckling.” (Unicef).</p>
World Declaration on Education for all 1990	<p>”Varje person - barn, ungdom och vuxen - ska kunna dra nytta av utbildningsmöjligheter som är utformade för att tillgodose deras grundläggande inlärningsbehov.” (Unesco, 1990).</p> <p>”Ge lika tillgång till utbildning för alla kategorier av funktionshindrade personer som en integrerad del av utbildningssystemet.” (Unesco, 1990).</p>
FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning 2008	<p>”Konventionsstaterna erkänner rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättning. För att förverkliga denna rätt utan diskriminering och på lika villkor, ska konventionsstaterna säkerställa ett inkluderande utbildningssystem på alla nivåer och livslångt lärande” (Finlands FN-förbund, 2015, s. 49).</p>

Syftet med tabell 1 och 2 är att belysa att det finns flertalet lagar, konventioner, deklARATIONER och officiella styrdokument som betonar vikten av att alla barn, oavsett funktionsvariationer eller särskilda behov, har rätt till god utbildning på lika villkor. I tabell 1 och 2 refereras inte hela texter, utan jag som forskare har sammanställt delar som är relaterade till att skolan ska utvecklas i enlighet med tanken om inkludering och en skola för alla. Med andra ord vill jag som forskare lyfta fram hur viktigt det är

och bredden för var inkludering betonas. Kort sammantaget kan konstateras att det finns såväl nationella och internationella styrdokument som betonar att det finländska utbildningssystemet ska arbeta för mera inkluderande skolor och undervisning.

3 Metod

I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor, forskningsansatsen och den valda metoden för datainsamling. Därtill beskrivs val av informanter och forskningens tillförlitlighet och trovärdighet samt forskningsetiska aspekter.

Inkludering är en väsentlig del av skolans verksamhet och alla i skolans personal bör arbeta inkluderande för att en skola för alla ska lyckas, vilket resulterar i att det sätts höga krav på klassläraren och klasslärarna ställs inför nya utmaningar i sitt arbete (Paju, et. al., 2016; Winter, 2006). Som tidigare konstaterats i kapitel 1.2 upplever många klasslärare att de saknar tillräckliga kunskaper för att inkludera (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016; Saloviita, 2020a). För att hitta en lösning till hur klasslärare i framtiden ska känna sig tryggare med att inkludera är det således viktigt att undersöka hur nyutexaminerade klasslärare upplever sig förberedda att inkludera med de erfarenheter och kunskap de har med sig från lärarutbildningen. Därför undersöks även hur nyutexaminerade klasslärare upplever den specialpedagogik som behandlas i lärarutbildningen för att i mån av möjlighet hitta lösningar av forskningsproblemet.

Denna avhandling finns inom det hermeneutiska och fenomenologiska paradigmet. I och med att jag i denna studie ämnar få svar på nyutexaminerade klasslärares upplevelser av ett visst fenomen, är kvalitativ studie med inslag av fenomenologisk ansats lämplig för att få svar på studiens forskningsfrågor (Denscombe, 2016, s. 144).

3.1 Fenomenologi som forskningsansats

En studie kan beroende på vad som undersöks vara av kvantitativ eller kvalitativ forskningskaraktär. Det är viktigt att forskaren utifrån forskningsproblemet överväger om det är en kvantitativ eller kvalitativ studie (Denscombe, 2018, s. 23). Denscombe (2018, s. 23–24) beskriver att kvantitativ forskning oftast är större studier som grundar

sig på siffror och statistik medan kvalitativ forskning tenderar vara studier med färre människor och händelser eftersom det grundar sig på ord, visuella bilder och ett mera holistiskt perspektiv. Denna studie är av kvalitativ karaktär eftersom jag som forskare är intresserad av att undersöka människors upplevelser i form av ord, framom att få statistiska resultat.

I den här avhandlingen används kvalitativ forskningsansats med ett fenomenologiskt paradigm för att analysera det insamlade datamaterialet. Fenomenologins syfte är att närma sig människors erfarenheter, uppfattningar, åsikter och upplevelser (Denscombe, 2016, s. 143–144), vilket gör det till en lämplig ansats för att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser. Fenomenologi som ansats tillåter varje enskild persons egen upplevelse av ett fenomen (Kvale & Brinkman, 2009, s. 30) och möjliggör därför att jag som forskare kan kartlägga hur varje enskild nyutexaminerad klasslärare i min studie upplever sig vara förberedd för att arbeta inkluderande.

Fenomenologi betonar subjektivitet, beskrivning, tolkning och medverkan i forskningen och tillåter uppfattningar, åsikter, attityder och känslor. Fenomenologin är en lämplig forskningsansats inom utbildning där man vill förstå hur lärare eller elever tänker. (Denscombe, 2018, s. 187.) Fenomenologins uppgift är att skildra hur andra människor upplever fenomenen, vilket betyder att forskaren måste förhålla sig opartiskt. Det är viktigt att den som iakttar lyssnar neutralt på den som berättar och inte uppvisar någon egen åsikt som påverkar (Barbosa da Silva, 1996, s. 192 hänvisad i Svensson & Starrin, 1996). Det är inte forskarens uppgift att analysera eller skapa egna tolkningar av informantens berättelser och upplevelser, utan jag som forskare ska enbart förmedla en förståelse för ett upplevt fenomen (Denscombe, 2016, s. 145; Denscombe, 2018, s. 189). Denscombe (2016, s. 145) betonar vikten av att forskaren framställer informanternas erfarenheter och upplevelser på ett så sanningsenligt sätt som möjligt utan att förändra informantens budskap. Målet är att med hjälp av fenomenologin förstå den aktuella gruppen genom deras ögon och skildra hur den gruppen upplever fenomenet (Denscombe, 2016, s. 145). I denna studie är gruppen nyutexaminerade klasslärare och fenomenet är upplevelser av att vara tillräckligt

förberedd för att inkludera och anpassa undervisningen för elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

Fenomenologi som forskningsansats passar bra för småskaliga och mindre undersökningar i exempelvis skolor och ger möjlighet för forskaren att få en fördjupad förståelse för just det fenomen som undersöks. Fenomenologin möjliggör att det kan skapas intressanta berättelser som beskriver hur ett fenomen ser ut i vardagen. Den ger utrymme för känslor och upplevelser och många människor kan relatera till innehållet. (Denscombe, 2016, s. 153–154.) I och med att det inom fenomenologin ofta är vardagliga fenomen som undersöks, kan det innebära att forskaren har egna erfarenheter eller uppfattningar om det som undersöks eller att berättelsen kan missförstås (Denscombe, 2016, s. 154–155). Denscombe (2016, s. 155) belyser problemet med att bemästra att stänga av det sunda förnuftet och sina egna förhandsantaganden om exempelvis hur saker fungerar eller är, och han ifrågasätter om det går att stänga av eller helt befria sig från dem. Eftersom jag själv studerar till klasslärare med behörighetsgivande studier i specialpedagogik har jag samlat på mig kunskap om ämnet, vilket gör att jag har en viss förhandsuppfattning. Således är det av yttersta vikt att jag förhåller mig neutral i studien och inte påverkar informanternas svar. Av den orsaken har jag på förhand reflekterat över och skrivit ner mina egna förhandsantaganden utifrån mina egna erfarenheter, så att jag kan ha en neutral och opartisk syn i studien.

Då kvalitativ studie med fenomenologiskt ansats används lämpar sig intervju som datainsamlingsmetod för att ge forskaren förståelse för hur informanterna upplever det undersökta (Fejes & Thornberg, 2019, s. 33). Syftet är att i denna undersökning få en fördjupad och bredare förståelse av hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera i den allmänna undervisningen. För att få svar på människors upplevelser har jag valt att använda mig av kvalitativ intervju som metod för att få svar på studiens syfte och forskningsfrågor.

3.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen.

Forskningsfrågor:

1. Vad anser klasslärarna att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och hur anser de att den kan förverkligas?
2. Hur upplever nytexaminerade klasslärare att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd?
3. Vilken betydelse upplever nytexaminerade klasslärare att utbildningen har haft för deras specialpedagogiska arbete?

Klasslärares kunskap och redskap för att undervisa elever med olika behov av stöd är en viktig del för att lyckas med inkludering (Paju et al., 2016; Woolfson & Brady, 2009). Uppfattningen om vad inkludering är kan variera och därför vill jag med den första forskningsfrågan ta reda på informanternas definitioner av inkludering. Genom den andra forskningsfrågan söker jag svar på hur nytexaminerade klasslärare har upplevt att inkludera och möta elever i behov av olika specialpedagogiska stöd. Genom den sista forskningsfrågan ämnas att undersöka huruvida nytexaminerade klasslärare upplever att de fått kunskap, erfarenheter och redskap från lärarutbildningen och hur de upplevde specialpedagogen i klasslärarutbildningen.

3.3 Metod för insamling av data

Forskaren ska utifrån forskningsproblemet och studiens syfte bestämma vilken slags datainsamlingsmetod som är lämplig för att få svar på studiens forskningsfrågor (Trost, 2010, s. 25, 31). Kvantitativ metod innebär att forskaren samlar in empiriskt och kvantifierbart material och där det insamlade materialet bearbetas med hjälp av statistik och siffror, vilket inte ger utrymme för egna tolkningar och upplevelser (Trost, 2010, s. 26). Kvalitativ metod å andra sidan, som kommer att användas i denna studie, innebär att forskaren försöker få en djupare och bredare helhetsförståelse för det som

undersöks, vilket fås genom korta frågor med långa och komplexa svar (Trost, 2010, s. 25). Kvalitativa intervjuer används som datainsamlingsmetod för att samla information om hur en person upplever och förstår olika företeelser, egenskaper hos eller innebörd av fenomen (Svensson & Starrin, 1996, s. 55). I och med att jag är intresserad av att undersöka hur nytutexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera, är denna studie av kvalitativ karaktär och utförs med kvalitativa intervjuer (Trost, 2010, s. 32). I och med att intervjuer tar längre tid att utföra än kvantitativ forskning, är det vanligt att kvalitativa forskning med intervjuer oftast är småskaliga och enbart består av några få informanter (Bell, 2006, s. 158; Kvale & Brinkman, 2009, s. 187). Denna studie baseras på fem informanter, vilket betyder att slutsatserna från denna studie inte kommer kunna generaliseras för en grupp eller samhälle (Denscombe, 2018, s. 422).

Intervju innebär att en dialog förs mellan minst två personer. Det är dock viktigt att skilja på dialog i form av ett samtal eller en intervjusituation. Vid en intervju ska den ena personen vara intervjuare som förhåller sig neutral och leder samtalet, medan den andra blir intervjuad. (Trost, 2010, s. 55.) Intervju som metod ger möjlighet till att få fram uppfattningar, känslor och åsikter om komplexa frågor och värdefulla insikter, vilket är svårt att få fram i en enkät (Denscombe, 2018, s. 268). Forskningsintervju kan ses som en metod där människors svar på frågorna under intervjun är datamaterialet (Denscombe, 2016, s. 263). Intervjuer kan struktureras på olika sätt för att få fram olika innehåll. Intervjuer kan endera vara helt strukturerade, vilket innebär att frågorna är färdigt planerade och alltid ställs likadant till alla informanter, eller så kan de vara ostrukturerade, som innebär att intervjuaren sätter igång intervjun med helt öppna frågor som informanten fritt får svara på. (Denscombe, 2018, s. 269; Lantz, 2007, s. 29.) Förutom strukturerad och ostrukturerad intervju så kan semistrukturerade intervjuer användas. Det innebär att intervjun har en viss struktur på vilka ämnen som ska behandlas, men intervjuaren kan vara flexibel och anpassa enligt situation och informant (Denscombe, 2018, s. 269).

Jag har i denna studie valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer vid intervjuförfarandet. Semistrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren har en färdig

lista med frågor som ställs under intervjun, men intervjuaren kan vara flexibel och det kan således förekomma skillnader gällande frågornas ordningsföljd, varierande följdfrågor och tonläge, och det kan förekomma andra faktorer som spelar in beroende på informantens svar under intervjuns gång (Denscombe, 2016, s. 266). Kvalitativa intervjuer av semistrukturerad karaktär möjliggör att informanten fritt kan berätta om sin egen upplevda vardagsvärld och fokusen ligger på att den intervjuade får utveckla sina synpunkter kring ämnet (Denscombe, 2016, s. 266; Kvale & Brinkman, 2009, s. 43). Frågorna som har utformats för intervjuerna har låg grad av standardisering, vilket betyder att jag använder samma frågor för alla informanter, men att jag i intervjun kan anpassa tonläge, förklara oklarheter och anpassa vissa frågor utifrån vad informanten tagit upp i sina svar (Trost, 2010, s. 39).

Lantz (2007, s. 60) menar att det kan vara bra att göra provintervjuer innan man utför de riktiga intervjuerna. Det är bra om personerna som man testat intervjun på är inom samma kategori som de man sedan kommer intervjuas (Lantz, 2007, s. 60). Därför valde jag att testa mina intervjufrågor på två klasslärare innan jag började utföra intervjuer med mina informanter. Efter provintervjuerna omformulerades en del frågor eftersom oklarheter uppstod, och jag gjorde en tydligare intervjuguide för frågornas ordning i intervjun.

3.4 Val av informanter och genomförande av undersökningen

Val av informanter beror på studiens syfte. Eftersom syftet är att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera, är det naturligtvis nytexaminerade klasslärare som fungerar som informanter för denna studie. Antalet informanter kan variera i kvalitativa studier, men oftast är ett färre antal välutförda intervjuer bättre än ett stort antal informanter. Ett stort antal informanter kan leda till att innehållet blir svårt att hantera (Trost, 2010, s. 143–144). Kvale och Brinkman (2014, s. 156) menar att antalet intervjupersoner bestäms beroende på studiens mål och syfte, och att det viktigaste är att man utifrån de intervjuer man utför kan generalisera ett resultat för den målgrupp man ämnar undersöka. Eftersom denna studie avgränsas till Finland och målet är att förstå svenskspråkiga nytexaminerade

klasslärares upplevelser, är sampelgruppen redan från början relativt liten, och därmed är antalet informanter för denna undersökning få.

Urvalet av informanter för en undersökning kan göras på olika sätt. För kvalitativa studier med småskaliga undersökningar där forskaren redan har en viss kännedom om ämnet är subjektivt urval lämpligt. Det ger forskaren möjlighet att till viss del påverka det urval som väljs genom att forskaren kan ”handplocka” sina informanter för studien för att få så givande svar som möjligt. (Denscombe, 2009, s. 74–75.) För valet av informanter till denna studie har jag inte direkt handplockat mina informanter, utan jag började med att utforma tydliga kriterier, vilka jag sedan delat till grupper som når personer som är lämpliga för min studie. Eftersom jag själv är i slutskedet av mina lärarstudier har jag även använt mig av snöbollsurval, där jag fått tips av en informant om en annan lämplig informant, och på så vis har jag tagit kontakt med hen (Denscombe, 2009, s. 76). De fem kriterierna för urvalet i denna studie är:

1. Har gått en svenskspråkig klasslärarutbildning vid endera Helsingfors Universitet eller Åbo Akademi.
2. Jobbar som klasslärare i Finland i en svenskspråkig grundskolaskola 1 – 6, och har jobbat i högst två års tid.
3. Ska enbart läst de obligatoriska kurserna inom specialpedagogik som ingår inom ramen för klasslärarexamen på 300sp.
4. Bör inte ha tidigare arbetserfarenheter som lärare eller gått fortbildningskurser om inkludering.
5. Har en eller flera inkluderade elever inom intensifierat- eller särskilt stöd i klassen.

Utifrån dessa kriterier och en kombination av subjektivt- och snöbollsurval har fem informanter valts för denna studie. I och med coronapandemin har alla intervjuer utförts digitalt och det har möjliggjort att studien inte varit bunden till någon specifik region utan intervjuer har utförts med nytexaminerade klasslärare som arbetar i olika regioner i Svenskfinland. I denna avhandling har kön ingen betydelse och därför har jag valt att använda mig av könsneutrala namn som pseudonymer för informanterna.

Tabell 3. *Studiens informanter*

Informant	Klasslärarutbildning	Examensår	Arbets- erfarenhet	Årskurs
Chris	Åbo Akademi i Vasa	2019	1 år 3 mån	1 – 2
Kim	Åbo Akademi i Vasa	2020	2 mån	4
Sam	Åbo Akademi i Vasa	2020	1 år 3 mån	5 – 6
Mio	Åbo Akademi i Vasa	2020	3 mån	3
Alex	Åbo Akademi i Vasa	2020	4 mån	3

I tabell 3 kan konstateras att tre av fem informanter arbetar sitt första år och två av fem arbetar andra årets som klasslärare. Det kan dessutom konstateras att alla informanter är utexaminerade från Åbo Akademi i Vasa eftersom jag trots flera försök inte lyckades hitta någon informant som är utexaminerad från Helsingfors Universitet som inte läst specialpedagogik. Det skulle naturligtvis varit önskvärt med informanter även från Helsingfors Universitets klasslärarutbildning, men alla potentiella informanter som jag kom i kontakt med hade läst extra specialpedagogik utöver sina klasslärarstudier, vilket gjorde att de inte passade in på mina urvalskriterier. Samma trend kunde ses bland nyutexaminerade från Åbo Akademi, eftersom flera inte passade in på mina kriterier då många valt att läsa en eller flera kurser extra specialpedagogik. Under tiden som jag sökte informanter ställde jag därför mig själv en fråga om varför det kommer sig att så många klasslärare väljer att läsa just extra specialpedagogik?

När urvalet av informanter var tillräckligt för studien började jag med att skicka ut ett mejl till varje informant med mer ingående information om studien och intervjun. I mejlet framgick även att intervjuerna i och med coronapandemin sker som personliga internetbaserade intervjuer via det digitala videosamtalsprogrammet Zoom. Det skriftliga mejlet till informanterna finns i bilaga 1. För att få utföra min studie bad jag i samma mejl att alla informanter skulle ta reda på om forskningstillstånd krävs i den kommun de arbetar i, samt att de skulle godkänna och skriva under en samtyckesblankett för deltagandet i studien. Samtyckesblanketten hittas som bilaga 2. I samband med mejlet bad jag även informanten om att ge förslag på tid för intervju samt meddelade att informanten skulle reservera ungefär en timme för intervjun. När

vi bestämt tid för intervjun bokade jag in ett zoom-möte och skickade länken per e-post till informanten.

Intervjuerna har genomförts som personliga intervjuer där jag intervjuat en informant åt gången (Denscombe, 2018, s. 270). Dock kunde intervjuerna inte utföras på plats ansikte mot ansikte eftersom det med anledning av coronapandemin inte var möjligt att resa i landet eller träffas. Intervjuerna utfördes därför som internetbaserade personintervjuer. Upplägget på intervjuerna planerades likadant som om de skulle skett på plats eftersom internetbaserade intervjuer enligt Denscombe (2018, s. 287) kan långt kan genomföras på ett likartat sätt som en intervju som sker ansikte mot ansikte. Intervjuerna spelades in med hjälp av videosamtalsprogrammet Zooms egen inbandningsfunktion så att jag som forskare under intervjun kunde fokusera på informanten och istället transkribera intervjuerna efteråt. En positiv effekt med att intervjuerna skedde digitalt var att det blev naturligt att banda in intervjuerna både med ljud och bild, vilket ger förutsättning för att få med både den icke-verbala kommunikationen i form av ansiktsuttryck och den verbala kommunikationen, som gör att dokumentationen blir mera fullständig (Denscombe, 2018, s. 285).

Innan intervjuerna genomfördes utformade jag en intervjuguide som baserades på studiens forskningsfrågor. En intervjuguide fungerar som ett manus för intervjun och strukturerar upp innehållet under intervjuns gång (Kvale & Brinkman, 2009, s. 146). Intervjuguiden delades in i tre olika delar: inkludering, upplevelser och utbildningen. Eftersom semistrukturerade intervjuer användes formade jag intervjufrågor utifrån de tre olika kategorierna samt en del färdiga följdfrågor, vilka jag ställde varierande beroende på informanternas svar. Kvale och Brinkman (2009, s. 146) menar att en intervju kan inledas på olika sätt. Endera kan intervjuaren direkt klargöra syftet med studien, eller så kan trattintervju användas där frågorna formuleras mera indirekt och syftet avslöjas först i slutet av intervjun. Jag har i denna studie använt mig delvis av båda, eftersom jag i början av intervjun definierar syftet om att undersöka hur informanterna upplever det att inkludera och anpassa undervisningen. Däremot definierade jag inte i början av intervjun att jag även undersöker deras upplevelser i relation till den specialpedagogik som ingår i klasslärarutbildningen. Det

presenterades först efter att intervjun avslutats. Orsaken till detta var att jag inte vill ge några förutfattade meningar eller åsikter åt den intervjuade, utan fokuserade i början enbart på mer generella frågor om inkludering och upplevelser av det som nyutexaminerad. Intervjuguiden bestod av totalt 22 frågor, varav de två sista var öppna frågor som inte alltid besvarades.

Det är viktigt att den som intervjuar är tydlig med vad studiens budskap är och vad informanten kan bidra med i undersökningen. Därför inleddes varje intervju med att klargöra vad syftet med studien är och hur länge intervjun förväntades ta. Jag var även tydlig med att jag inte är ute efter klasslärarnas kompetens om inkludering, utan jag var saklig och tydlig med att det är upplevelser som jag undersöker. I början betonades även att deltagaren när som helst under intervjun har rätt att avsluta sitt deltagande, att man som deltagare i studien är anonym och inte kommer kunna identifieras, samt att det inspelade intervjumaterialet behandlas konfidentiellt och enbart används för studien. En god intervjuare är uppmärksam, lyhörd och kan skapa en god stämning, låta det vara tyst och ge rum för den intervjuade att fundera och att på ett skickligt sätt föra intervjun framåt utan att det blir ett förhör, eller att intervjun stannar (Denscombe, 2018, s. 279). Under intervjuens gång intog jag en intervjuroll var jag lät informanten svara på mina frågor och jag ledde intervjun genom att sufflera. Denscombe (2018, s. 281) beskriver att intervjuaren kan använda sig av ett intervjuknep som kallas sufflera. När man sufflerar ger man exempel som stöd för att besvara frågan, upprepar ord eller svar som informanten sagt som kan leda till vidare diskussion, är tydlig med frågorna och eventuellt upprepar dem vid behov för att klargöra vad man är ute efter eller tydligt markera tystnader som möjliggör för en paus som kan uppmuntra till att utveckla sitt svar. Innan jag avslutade intervjun frågade jag alltid om det fanns något informanten ville tillägga eller om det var något annat som hen ville lyfta upp eller fråga. Efter det berättade jag om att tidigare studier visat att klasslärare upplever sig ha för lite kunskap om inkludering och att jag därför även undersöker hur klasslärarutbildningen stödjer klasslärare för att inkludera.

Efter intervjuerna utförts har jag transkriberat dem till text. Kvale och Brinkman (2009, s. 196) och Trost (2010, s. 147) menar att det andra steget efter att ha samlat in

materialet är att genom text börja analysen av innehållet och att den transkriberade texten blir en början till den analytiska processen för att tolka innehållet. Det betonas att det är tidskrävande att skriva ner intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009, s. 196), men eftersom antalet informanter i min undersökning var få har det tidsmässigt varit möjligt att själv transkribera intervjuerna till text. I transkriberingen har jag ändrat så att språket är korrekt svenska. Detta för att undvika att dialektala uttal ska kunna urskilja varifrån eller vem informanten är.

3.5 Databearbetning och analys

Kvalitativa studier är ofta unika vilket gör att analysprocessen ser olika ut beroende på studiens karaktär och innehåll (Fejes & Thornberg, 2015, s. 36). Dataanalys av kvalitativ forskning handlar om en systematisk process där forskaren sonderar och kategoriserar det insamlade materialet genom att organisera materialet och bryta ner det till mindre delar (Bogdan & Biklen, 2007 hänvisad i Fejes & Thornberg, 2015, s. 34). Det finns emellertid inte några specifika regler för hur kvalitativa studier ska analyseras, men analysmetoden ska vara lämplig för det insamlade materialet och på ett rättvist sätt presentera studiens resultat (Patton, 2002, s. 432). Valet av analysmetod ska med andra ord väljas utifrån studiens syfte, forskningsfrågor och metodansats (Fejes & Thornberg, 2015, s. 38). Eftersom denna studie är kvalitativ och omfattas av en fenomenologisk ansats har jag valt att använda mig av en fenomenologisk analysmetod eftersom metoden är inom samma paradigm. En fenomenologisk analysmetod öppnar upp för, likt som den fenomenologiska ansatsen, tolkning och analys av personers upplevelser och erfarenheter (Fejes & Thornberg, 2015, s. 137).

Empiriskt data kan dessutom inom fenomenologins metodologi analyseras på olika sätt. Den första fenomenologiska analysmetoden är Van Kaams analysmetod, men den lämpar sig bäst för större sampel där antalet informanter är fler än femtio, vilket gör att den inte är lämplig för min studie. Istället har jag valt att basera min databearbetningsanalys på Giorgis fenomenologiska analysmetod som kan användas för studier med ett färre antal deltagare och mindre mängd data. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 137.) Analysmetoden delas enligt Giorgis modell in i fem olika steg.

Det första steget i analysprocessen är att få en översiktlig bild av det insamlade materialet och få grepp om innehållet i alla intervjuer (Fejes & Thornberg, 2015, s. 138). Själva analysprocessen började därför redan när jag transkriberade det inspelade materialet och skrev det till text (Kvale & Brinkman, 2009, s. 196). För att texterna ska vara användbara måste de ge svar på studiens syfte. Jag har under genomläsningen sållat bort irrelevant data och sedan kodat varje intervju med en bokstav. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 138.) Steg två innebär sedan att materialet avgränsas genom att analysera och hitta olika skiftningar och skapa olika meningsbärande enheter (Fejes & Thornberg, 2015, s. 139). För att hitta meningsbärande enheter har jag utifrån studiens forskningsfrågor använt mig av olika färgkodningar för de svar som svarar på forskningsfrågorna. De olika utsagorna har kategoriserats enligt forskningsfrågorna.

Det tredje steget innebär att de meningsbärande enheternas innehåll analyseras ytterligare på en mer detaljerad nivå för att hitta likheter, olikheter och om det finns innehåll som måste tydas. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 140.) Genom att jag i de meningsbärande enheterna jämförde informanternas svar och kunde analysera likheter och olikheter bidrog det till att få en mer fördjupad förståelse för innehållet. Därefter sammanfogades de olika enheternas svar i steg fyra till en enhetlig beskrivning av den utforskade upplevelsen. Målet är att komprimera texten, men inte så att relevant information tas bort, utan så att det blir så tydligt som möjligt och att upprepningar elimineras. Liknande utsagor har slagits ihop och presenteras som en helhet av informanterna tillsammans eftersom varje beskrivning ska skilja sig från varandra för att bidra med nytt innehåll. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 141.)

I det femte steget ska alla citerade beskrivningar noggrant gås igenom för att urskilja centrala teman som syns i informanternas svar. De olika teman som identifieras utgör studiens kategorier, vilka sedan har analyseras för att hitta essensen i kategorierna och dessa variationer har utformats till underkategorier. Det material som inte svarar på forskningsfrågorna och inte är väsentliga för studiens essens har sorterats bort. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 142.) Förutom dessa fem steg finns ett sjätte steg som av Colaizzi senare lagt till inom den fenomenologiska analysprocessen. Det sjätte steget

handlar om att göra en slutlig verifiering av fenomenets essens genom att kontrollera att forskarens slutsatser verkligen stämmer med det som uppgetts av informanterna. Detta kan förslagsvis göras genom att ytterligare utföra kompletterande intervjuer. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 142.) Jag har å andra sidan redan under intervjuerna varit noggrann med att jag förstått informanterna rätt, be dem bekräfta samt redovisat resultatet på ett ärligt och presenterat innehåll rättvist sätt.

3.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

Vetenskaplig forskning som görs måste alltid vara tillförlitlig och trovärdig för att ha någon betydelse och kunna vara samhällsnyttig. Tillförlitligheten och trovärdigheten ska beaktas genomgående i studien under hela forskningsprocessen och inte enbart under datainsamlingen eller analysen av materialet. (Patel & Davidson, 2011, s. 62, 106.) Vilken metod eller tillvägagångssätt som är mest lämpligt för studien måste kritiskt övervägas av forskaren, så att studiens resultat blir så tillförlitligt som möjligt (Bell, 2006, s. 117).

Tillförlitlighet som även kallas reliabilitet handlar enligt Bell (2006, s. 117) om huruvida studiens resultat skulle bli samma vid olika tillfällen i lika omständigheter. Hög tillförlitlighet skulle enligt det betyda att samma undersökning skulle få samma resultat om den gjordes igen (Bell, 2006, s. 117; Trost, 2010, s. 131). Inom kvalitativ forskning är det svårt att mäta tillförlitligheten eftersom forskaren är en del av datainsamlingsmetoden och ofta är nära knuten till forskningsprocessen (Denscombe, 2018, s. 420). Variation i intervju svaren är en del av idén med en kvalitativ studie, därför kan frågan om tillförlitlighet snarare syftas till frågorna i intervjun som ska avses mäta samma sak varje gång (Trost, 2010, s. 131). För att öka tillförlitligheten menar Trost (2010, s. 131) att intervju förfarandet ska vara så lika som möjligt, frågorna ska ställas på samma sätt och situationen ska vara likadan för alla. Jag har därför använt mig av samma intervjuguide med samma frågor vid varje intervju för att öka tillförlitligheten i svaren hos mina informanter (Trost, 2010, s. 131). Det är särskilt viktigt för tillförlitligheten att forskaren inom kvalitativa studier noggrant och

detaljerat redogör för metoden och analysen för att visa transparens (Denscombe, 2018, s. 421).

Trovärdigheten som också kallas validitet handlar om i vilken utsträckning data och analysen av data mäter det som ska mätas (Bell, 2006, s 118). I kvalitativa studier är det svårt att kunna bedöma huruvida forskningen är trovärdig eller inte eftersom det handlar om människors upplevelser, vilka kan variera och det är i stort sett omöjligt att få flera personer att svara exakt samma sak (Denscombe, 2018, s 419–420; Trost, 2010, s. 133). I och med detta är det viktigt att forskaren noggrant redogör för att data är insamlat på ett uppriktigt och relevant sätt för att få svar på forskningsfrågorna (Trost, 2010, s.133). För att öka studiens trovärdighet betonas att forskaren ska vara öppen och visar vad det är man försöker få svar på. Därför har jag i denna avhandling i kapitel 3.4 tydligt redogjort för varför den valda metoden är lämplig för studiens syfte, med stor noggrannhet transkriberat och analyserat intervjuerna, samt bifogat intervjuguiden (bilaga 3) som har använts så att den är åtkomlig för alla. (Bell, 2006, s. 118; Trost, 2010, s. 133.) Trost (2010, s. 134) menar dessutom att den forskningsetiska aspekten bör diskuteras av forskaren för att tillförlitligheten och trovärdigheten för studien ska styrkas.

3.7 Forskningsetiska aspekter

De etiska forskningsaspekterna för studien måste noga övervägas av forskaren. De etiska principerna måste följas under hela studiens gång, från början till slut, för att trygga informanternas integritet och värdighet. (Trost, 2010, s. 123.) Redan från början när jag tog kontakt med potentiella informanter var jag noga med att klargöra studiens syfte, anonymitet och vad materialet kommer användas till. Trost (2010, s. 61) lyfter fram att det är viktigt att man som forskare klargör direkt att det som kommer att diskuteras är konfidentiellt och att man som forskare har tystnadsplikt.

De personer som ställer upp för intervju ska garanteras anonymitet och jag har tydligt informerat om att man inte kommer kunna identifieras genom några

igenkänningstecken i studien (Trost, 2010, s. 61). All information som fås i en studie ska hanteras konfidentiellt och det är av yttersta vikt att informanternas svar eller citatet från intervjuerna inte ska kunna avslöja vem de är eller varifrån de kommer eftersom det kan uppfattas som integritetskränkande (Denscombe, 2016, s. 530; Trost, 2010, s. 127). Därför har jag, som tidigare nämnt, valt att vid transkriberingen ändra informanternas språk till grammatisk korrekt svenska genom att jag tagit bort dialektala uttal eller igenkänningsfaktorer som kan härleda till någon region.

Informerat samtycke handlar om att forskaren informerar om studiens syfte, hur studien kommer att gå till och om det finns risker eller fördelar med att delta. Syftet med informerat samtycke är att trygga informanternas deltagande och se till att de inte kan skadas av att delta. (Denscombe, 2016, s. 431; Kvale & Brinkman, 2014, s. 107.) Efter att jag klargjort det informerade samtycket och delgivit informationen ombads informanterna att skriva under en samtyckesblankett för deltagandet i studien. Ett skriftligt samtycke är ett sätt att dokumentera den formella överenskommelsen om deltagande i studien (Denscombe, 2016, s. 430). Informanterna ska informeras om att deltagande är frivilligt och att de naturligtvis, trots undertecknat samtycke om deltagande, när som helst rätt under studiens gång att avsluta sitt deltagande (Denscombe, 2016, s. 430, 437.). Detta har påpekats tydligt både per mejl och i början av intervjuerna.

Denscombe (2016, s. 432) lyfter fram att forskare ska arbeta på ett ”öppet och ärligt sätt”, vilket betyder att man som forskare i studien måste framställa resultatet på ett sanningsenligt sätt och att forskaren talar sanning om studiens karaktär och vilken roll informanterna har i forskningen. Fakta får inte lämnas bort, vilseleda eller förvränga resultatet i en studie (Forsman, 2007, s. 8). Forskare ska alltid arbeta enligt vetenskaplig pålitlighet och på ett etiskt sätt genom att hantera data på ett öppet och ärligt vis, vara objektiv och ärlig gentemot data samt kunna åsidosätta egna personliga preferenser för att vara opartisk i analysen av data. (Denscombe, 2016, s. 432–433.)

4 Resultat

I detta kapitel redovisas studiens resultat. Resultaten presenteras i tre delar utifrån studiens forskningsfrågor och dess ordningsföljd. Utgående från forskningsfrågorna har kategorier utformats, vilka presenteras under varje del. Resultaten redovisas med direkta citat från intervjuerna och de pseudonymer som tidigare presenterats används.

I tabell 4 redogörs för resultatets disposition. Inledningsvis redovisas för vad inkludering innebär i det allmänna klassrummet och hur det förverkligas. Därefter redovisas för nytexaminerade klasslärares upplevelser av att inkludera och avslutningsvis hur klasslärarutbildningen förberett klasslärare för att inkludera.

Tabell 4. *Utformade kategorier om hur klasslärares upplever att inkludera*

Forskningsfrågor	Kategorier
Vad anser klasslärarna att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och hur anser de att den kan förverkligas?	Arbetsmetoder Klassläraransvar Positiv attityd och vilja
Hur upplever nytexaminerade klasslärare att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd?	Känslor och inställning Kunskaper och färdigheter Självsäkerhet
Vilken betydelse upplever nytexaminerade klasslärare att utbildningen har haft för deras specialpedagogiska arbete?	Omfattning Specialpedagogiskt innehåll Tidsläggning Ansvarsroll

4.1 Inkludering i det allmänna klassrummet

I följande del redogörs resultaten för den första forskningsfrågan. Utifrån studiens resultat har kategorier utformats: Arbetsmetoder, Klassläraransvar och Positiv attityd och vilja.

Arbetsmetoder

Inkludering innebär enligt informanterna att alla elever oavsett funktionsvariationer, svårigheter eller förutsättningar är med i samma grupp och känner sig delaktiga. Ingen elev ska känna sig annorlunda eller utpekad. Därför är det viktigt att stoffet differentieras och att läraren använder varierande arbetssätt så att alla elever kan vara med i samma klassrum och känna delaktighet i en trygg grupp.

Kim: Inkludering är att alla elever oberoende av funktionsvariationer eller lärande svårigheter eller något liknande är inkluderade i samma grupp helt enkelt, till mesta delen av tiden i majoriteten av skolgången.

Chris: Att elever med olika behov är med i den så kallade vanliga klassrumsverksamheten men där man har anpassat undervisning endera lättare eller svårare.

Sam: För mig är inkludering att man har samma förutsättningar men med olika villkor, att man tänker kanske stoffet som en gemensam linje men sen olika krav lite beroende på vad man har för förutsättningar. Genom att vara i samma klassrum så att man inte tas bort från gruppen eller den där trygga klassen och differentiera stoffet så mycket som möjligt så man inte känner sig utpekad.

Alex: Alla är med oavsett förutsättningar och färdigheter och det anser jag också, eller jag tolkar det som att inkludering också innebär en rätt till att delta med samma villkor som de andra.

För att uppnå inkludering är det viktigt att anpassa undervisningen så att alla elever oavsett förutsättningar och färdigheter kan delta på samma villkor. Informanterna menar att det kan uppnås genom att läraren differentierar och anpassar uppgifter, använder varierande inlärnings- och arbetsmetoder och olika undervisningsarrangemang.

Kim: Differentiera undervisningen så att den liksom är anpassad, till exempel förkorta diktamen, tabellrutor, hundrarutor och så vidare eller en timer för att synliggöra tiden. Jag använder konkreta hjälpmedel för att inkludera alla elever.

Chris: Genom att ge stöd så att antingen klassläraren eller specialläraren ger stöd och sen att man underlättar i klassrumssituationer. Man behöver kanske inte skriva lika mycket, inte samma tidspress, man får diktamen exempelvis lättare, kanske den eleven inte behöver hålla presentationer om det är så att man har ångest för det eller att man kanske inte har samma krav på den eleven utan man försöker underlätta så att det utgår från den egna elevens behov och kunnande.

Mio: Jag skulle säga att inkludering har att göra med att man lyckas få med alla i en klassrumssituation med många olika elever som har olika styrkor och svagheter, så att man får alla att skina och lära sig på individuella sätt med varierande undervisning. Genom att inte alltid följa samma mönster utan ha olika moment som praktiskt, grupp- och pararbete eller i hel klass skulle jag säga att det ger möjlighet för att inkludera, för då hittar kanske alla det där egna momentet som passar en.

Alex: Vi har haft trivsellektioner där vi gör olika samarbetsövningar, håller diskussioner i samband med dem, lyfter upp olika scenarier och problem och främjar en öppen dialog så att det är en accepterande omgivning bland eleverna. Och sen helt fysiska samarbetsövningar också så att eleverna får ha så mycket som möjligt att göra med varandra och vara i varierande sociala situationer med varandra.

Klassläraransvar

Alla informanter lyfter fram att klassläraren har en väsentlig roll med att förverkliga inkludering i den allmänna undervisningen och klassrummet. Klasslärare är ansvariga för alla elever i sin klass, oavsett behov av stöd, och det är klassläraren som ska se till att alla har samma möjlighet till att lära sig och lyckas. Klasslärarens uppgift är dels att differentiera och anpassa undervisningen, men även att skriva pedagogiska planer och förverkliga det behov av stöd som krävs.

Kim: Som klasslärare är jag ju liksom ansvarig för den eleven som är i just min klass, så jag ansvarar för den undervisning som sker i klassen i princip. Sen specialundervisningen så har specialläraren hand om tillsammans med klassläraren. Men det är ju jag som har huvudansvaret för undervisningen och inkluderingen.

Sam: Jag skulle säga att klasslärarens uppgift är ganska stor, och om jag tänker då på när jag började jobba så behövde jag nog jättemycket stöd av specialläraren också. Mycket ansvar ligger nog ändå på klassläraren. Jag visste inte hur man skulle skriva individuella planer, det hade jag liksom inte fått någon utbildning i känner jag.

Mio: Det känns som att en plan görs för att den ska göras och för att alla ska veta om den men det är ändå jag som ska jobba och hitta på lösningar så jag känner väl att mitt jobb är att se till att stödet följs i klassen. Jag trodde faktiskt att sen när man får över en elev på stödnivå att man ska få på nå vis mera konkret hjälp, men nu när jag har fått en elev över på stödnivå så märker jag att vilka metoder man använder är sen upp till mig.

Till klasslärarens roll hör även att se till och ansvara för att undervisningen anpassas och differentieras så att det passar alla elever i klassen. Klassläraren kan få stöd och råd av specialläraren, men enligt informanterna är det ändå en viktig del av klasslärarens uppgift att förverkliga det i klassrummet.

Mio: Vi har en assistent som vi delar på med några årskurser. Men det är egentligen jag själv som lärare som ser till att hitta på knep och knåp för den här eleven. Jag har specialläraren som jag kan vända mig till för tips och råd men jag har inte så att eleven specifikt går dit.

Alex: Vår uppgift har jag förstått det som att vi ska se till att alla har samma möjlighet för inläring, inte till att alla ska ha samma resultat som andra. När det gäller resultat har vi ett visst ansvar att få de elever som behöver den hjälpen till en viss punkt så att det blir mer jämlikt också när det gäller resultat. Det huvudsakliga ansvaret när det gäller inkludering är att vi ska få alla till samma startpunkt åtminstone så att det skulle vara mera jämlikt och de som behöver det där stödet och inkluderingen så upplever att de får det, för då känner de att de startar från samma punkt eller får det där extra stödet för att komma ikapp till en viss punkt.

Till inkludering hör även mer än bara anpassning av innehåll och metoder. Till klasslärarens ansvar hör även att se till att alla elever trivs i skolan och känner sig delaktiga i klassen. För elever med behov av stöd eller som får specialundervisning hos speciallärare är det extra viktigt att den eleven inte känner sig utanför utan är lika delaktig som alla andra.

Chris: Det är ganska mycket de här klassrumssituationerna att man kommer in i det där sociala. Det blir ju iallafall på mitt ansvar att se till att den trivs i skolan och att den känner sig som en del av klassen fast det är så att man kanske annars är en hel del hos speciallärarna. Sen att den här eleven kanske inte ska känna sig så utsatt, utan att man är delaktig. Det kanske är det viktigaste i min roll att visst hen har ju väldigt mycket specialbehov men min uppgift är kanske att få hen att bli en del av klassen och inte känna sig annorlunda.

Sam: Nog skulle jag säga att det är på samma vis som min roll är med övriga elever att stödja dem att få en så trygg och bra skolvardag som möjligt för alla elever.

Mio: Ska man komma till inkludering måste klassen ha respekt för varandra och ha en trygg gemenskap innan man går in på inkludering i kunskap och sådär. Men sen inte vet jag, inkludering hör ju till allting det hör ju också till det sociala samspelet, och inte bara inom kunskapen såklart.

Positiv attityd och vilja

För att inkludering ska lyckas måste lärare ha en positiv attityd till inkludering och en vilja om att anpassa sin egen undervisning. Det är viktigt att klassläraren är flexibel och vågar testa på nya sätt att undervisa och differentiera, genom att stundvis utmana sig själv och använda metoder som man inte är van vid.

Kim: För det första så måste man ha en positiv attityd till inkluderingen och liksom vilja, och sen måste man nog också utmana sig själv också för det är inte alltid lätt det här med inkludering och att differentiera undervisningen, utan att man måste utmana sig själv och välja metoder som man kanske inte känner sig helt bekväm med och måste liksom kanske lära sig och så vidare. Och sen att man ser saker ur elevens bästa och inte bara ur lärarens bästa.

Chris: Det är att man själv vill ändra på sina arbetsmetoder, för när man jobbar på ett visst sett och sen får en elev som inte fungerar enligt det som man själv skulle vilja så måste man bara anpassa sig jättemycket, och det att vara jätteflexibel eftersom du hela tiden måste kunna ändra på dina planer.

Mio: Tålmod som lärare överlag. Jag märker liksom att man inte alltid kan träffa rätt första gången så man måst testa, misslyckas och testa på nytt.

Alex: Testa på olika saker och sådant händer ju lite spontant av en klasslärare oberoende, men en kartläggning hjälper att testa på rätt saker och det blir lite av en elimineringsprocess och då märker man att det här funkade inte och då flyttar jag mig till nästa sak och då hittar man vad som fungerar personligen för eleven.

Ingen elev ska känna sig utpekad, utan ett öppet klimat i klassen och bra gruppanda är viktigt. Genom att synliggöra olikheter och betona att alla har olika förutsättning och att det inte är något konstigt med det, så minskar risken att känna sig utpekad.

Sam: För det första att eleven inte känner sig utpekad och samtidigt kanske också det att de andra eleverna är medvetna om det. Det blir lite motstridigt, men det att man inte känner sig utpekad utan samtidigt tror jag att det är ganska bra att de andra eleverna i

klassen vet lite om problematiken för då bryr de sig inte lika mycket att man är olika. De är bara medvetna om att man har lite olika saker och förutsättningar och att det inte är så stor skillnad med det.

Mio: Sen tycker jag nog att det är jätteviktigt att man skapar en bra klassanda i hela klassen för att det ska lyckas, för att har man inte det på koll så känns det som att inget annat fungerar.

Samarbete betonas även som en viktig del för att inkludering ska lyckas. Ansvaret är inte enbart på klassläraren, utan det handlar om samarbete mellan flera och god kommunikation.

Alex: Det kräver ett samarbete mellan flera parter med en effektiv kommunikation om vad som behövs och att man ställer mål för de här eleverna.

Sam: Förstås tar ju min kunskap slut i något skede och då måst jag ju be om hjälp av specialläraren, och jag har också fått hjälp att på vilket sätt man kan stödja de elever som har exempelvis sociala svårigheter.

För att sammanfatta svaret på första forskningsfrågan om vad klasslärarna anser att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och hur kan det förverkligas, så kan konstateras att inkludering innebär för dem att alla är med i samma grupp och att undervisningen anpassas utifrån elevernas förutsättningar. Eftersom klassläraren är ansvarig för alla elever i sin klass, innebär det att även klassläraren behöver kunna inkludera och anpassa undervisningen så att alla elever kan delta utifrån sina egna förutsättningar. Förutom det behövs även vilja och positiv attityd till att anpassa sig och inkludera. Många av informanterna menar att mycket ansvar ligger på klassläraren när det gäller att stödja och inkludera elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

4.2 Upplevelser av att inkludera och stödja elever

Nedan redovisas för hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen. Utgående från den andra forskningsfrågan har följande kategorier utformats: Känslor och inställning, Kunskaper och Självsäkerhet.

Känslor och inställning

Nyutexaminerade klasslärare är generellt positiva och villiga till inkludering och anser att det är en viktig och självklar del av undervisningen. Två av fem informanter betonar även att det inte handlar om ett val, utan att det är en självklarhet att inkludera och är naturligt eftersom det i nästan alla klasser finns någon elev inom intensifierat stöd.

Kim: Mest nog positivt för jag tycker att de elever som har intensifierat stöd ska så gott det går inkluderas i den normala undervisningen som sker i klassen

Alex: Det är en del av undervisningen oavsett vad jag tycker eller vill. Det är oundvikligt för det handlar inte heller om att det helt plötsligt skulle finnas flera barn med de här behoven utan de här behoven har alltid funnits, det går bara i dessa dagar mycket mer effektivare att identifiera och i och med det får man mycket mer fungerande grupper än förut för att nu kan man på rätt sätt stödja de eleverna som behöver det stödet och man behöver inte isolera elever lika ofta till specialklasser heller. För mig är det en ganska självklarhet att det sker för det är också här jag började så det har inte funnits en annan version för mig heller.

För nyutexaminerade klasslärare kan det kännas utmanande och nervöst att inkludera. Det beror delvis på att man upplever att man skulle vilja ha mera kunskap och erfarenhet om specialpedagogik. Klassläraren har ett stort ansvar och måste kunna förstå alla elevers olika behov. En av informanterna lyfter upp frågan om hen borde läst mera specialpedagogik för att känna att man har kunskap och redskap för att stödja alla elever.

Chris: Det är ju lite utmanande och jag tycker att jag inte fått så mycket från lärarutbildningen. Jag skulle ha velat ha mera specialundervisning, för det kräver ändå en hel del av dig som klasslärare och du måste förstå de här behoven på ett annat sätt.

Kim: ... som nyutexaminerad lärare kan det ibland kännas lite ovant, kanske lite skrämmande ibland när man inte vet och inte har den där erfarenheten, så erfarenheten bidrar nog också mycket till den här synen på inkludering och vilka metoder man använder.

Mio: Nog gör det mig stundvis lite nervös, eller det känns som att ska jag räcka till för alla elever också de som har specialbehov. För att sen har man ju bekanta som till exempel är eller utbildar sig till speciallärare. Så det känns som att borde man ha gjort det också för att ha de där extra verktygen, för att det finns så mycket specialbehov i dagens klasser. Så den känslan är nog att lite nervös, nu i mitt fall har det nog gått jättebra, men nog är det alltid en utmaning tycker jag.

En av informanterna betonar att hen känner sig bekväm med att stödja elever med behov av olika stöd, men det beror främst på tidigare erfarenhet från arbeten med personer med olika behov av stöd och inte utbildningen.

Sam: Jag känner mig ganska bekväm med det, jag har bakgrund där jag har jobbat mycket med personer med olika specialbehov så den delen känns inte främmande för mig. Men däremot så känner jag kanske att jag i utbildningen inte har fått så mycket stöd från de där obligatoriska kurserna som man kanske skulle ha önskat sig nu när man är på fältet.

Klassläraren har ansvar för att inkludera alla elever. Flera informanter menar att de har insett först när de börjat arbeta hur väsentlig part klassläraren är inom specialpedagogiken i skolan. Flera lyfter fram att de vet att de har ett betydande ansvar men känner att de inte har färdigheterna för hur man ska göra det.

Sam: ... när du kommer som helt nyutexaminerad så var det nog en stor chock hur mycket arbete det var med de där planerna och hur stor del av de som klassläraren hade ansvar för att det var faktiskt inte specialläraren utan i samförstånd med båda.

Kim: ... oftast poängterar man klasslärarens ansvar i det hela men väldigt sällan så där konkret att så här ska du göra. Att jag vet att mitt ansvar är och göra liksom, inom intensifierat stöd så är det mitt ansvar med pedagogiska bedömningar och plan för lärande men inte något sen liksom om hur man gör det konkret.

I och med att klassläraren har ett stort ansvar är det viktigt att klassläraren inte är ensam utan även får hjälp och stöd av andra som exempelvis specialläraren. Genom att veta att man får stöd av andra känner man sig tryggare eftersom man vet att allt ansvar inte enbart är på en själv.

Mio: ... vissa lektioner har jag tillgång till speciallärare så att då får jag sätta ut mindre grupper, så på det sättet vet jag, det känns som en skön differentiering att jag vet att de svagare i vissa ämnen får hjälp av specialläraren så att det inte bara är fast i mig hela tiden, för det känns nog som att det är en liten press på en som lärare att hela tiden komma ihåg att differentiera. [Tankar om att differentiera]

Mio: Specialläraren, det känns som att det är liksom mitt verktyg, och sen kollegor alltså sådana som har arbetat i huset en längre tid, de har ju alltid mera knep och knåp än man själv när man kommer som ny.

Kim: Det här att man har tillgång till specialundervisning och vet att man kan få stöd av specialläraren eller assistent eller något sådant, det gör att man också känner sig tryggare för man vet att okej nu kan jag planera undervisningen och att man har någon som stödjer eleven också att det inte bara är jag som ska stödja eleven, utan man har ett annat stöd.

Kunskaper och färdigheter

Flera informanter menar att de upplevt sig vara oförberedda för att inkludera elever med olika behov av stöd. Orsaker som kommer fram är bland annat att de upplevt sig ha otillräckligt med kunskap och erfarenheter om inkludering och specialpedagogik då de började arbeta. Det kommer även fram att man önskar att man haft mera redskap med sig från utbildningen och mera kunskap om trestegsstödets olika stödnivåer. Även andra aspekter lyfts fram som exempelvis dåliga dokumentationer om elever från tidigare eller att man känner sig förberedd i och med erfarenheter från tidigare arbete.

Chris: Jag var ganska dåligt förberedd så där överlag och kände mig inte alls bekväm. Jag kommer ihåg när jag var på min avslutande praktik för då var jag kanske mest nervös och jag sa att jag är orolig för den dagen när jag på riktigt kommer få en elev med specialbehov för jag känner mig inte alls förberedd.

Kim: Ska jag vara helt ärlig så ganska oförberedd och det beror främst på att dokumentationen var väldigt dålig, jag tror att om man skulle ha en bra dokumentation på eleverna och deras liksom tidigare skolgång och vad de tidigare gjort så skulle man vara mer förberedd. Men ganska ofta är man nog ganska oförberedd när man börjar att man sen formar sig sen efterhand och med tiden. Men nog också den här erfarenheten, att man inte har så mycket erfarenhet av elever med särskilda behov.

Sam: Jag har som sagt bakgrund där jag jobbat med personer med olika specialbehov så det var inte främmande för mig. Men sen att hur man förflyttas från olika stöd och när det sker och hur det sker så det var väldigt främmande för mig och jag behövde nog i princip så att jag satt med och specialläraren gjorde de där planerna.

Mio: Jag skulle gärna ha fått ännu mera redskap från utbildningen genom att ha ännu mera specialpedagogik, i och med att det är så vanligt. Det var kanske inte så vanligt förr och kanske de har satt in det mera i utbildningen, men ännu liksom de åren jag har gått så känner jag att mera specialpedagogiskurser skulle ha varit jättenödvändigt eller det skulle ha hjälpt tror jag.

En av informanterna betonar att utbildningen har gett grundläggande kunskap och redskap för att veta vart man ska vända sig då ens egna resurser inte räcker till. Samtidigt poängteras att ens kunskaper inte räcker värst långt då det gäller specialpedagogik.

Alex: Jag känner att utbildningen åtminstone har gett grunderna för att bygga på. Jag har kanske inte fått de praktiska exemplen jag skulle ha behöva för att direkt börja bearbeta de här processerna och vad som gäller stödbehov och hela köret. Grundkurserna man går i lärarutbildningen har åtminstone gett grundkunskapen för att förstå vart jag börjar och sedan vart jag vänder mig då mitt bagage inte räcker till mera och som ny lärare räcker det ju inte värst långt heller. Man har ju lärt sig väldigt ganska snabbt och via utbildningen att det finns vissa experter eller stödresurser som ska ta den biten, men det blir ens eget ansvar att sätta igång det.

Gällande att undervisa och ha kunskap om elever med olika funktionsvariationer så framkommer att hur förberedd man känner sig mycket beror på funktionsvariation. Det beror på att funktionsvariationer som man har mer vetskap om och är bekant med så känner man sig mer förberedd för att inkludera, medan de som är mer främmande och som man inte upplever sig ha kunskap om känns mer utmanande. Fyra av fem informanter menar att de skulle vilja veta mera om olika funktionsvariationer eftersom det kräver att man har kunskap om dem för att kunna anpassa undervisningen och att det är väldigt vanligt att man inkluderar elever med funktionsvariationer i den allmänna undervisningen.

Chris: Nå jag har en elev som har diagnosen autism och i början var det nog jättesvårt för jag visste alltså på riktigt inte någonting, så jag fick börja med att läsa på. Men sen är ju alla elever med autism olika så egentligen är det nog, nog måste man ju anpassa sig, man måst ju göra det.

Mio: Nog upplever jag att det är svårt och jag skulle gärna veta ännu mera för det som jag märker att när man har en sådan elev så vill man gärna veta, klart man får läsa på själv sen om exempelvis autism och hur det fungerar ...

Kim: Det kräver att du har kunskap om specialpedagogik och vet vad som behövs för till exempel en elev med ADHD. Vad behöver en elev med ADHD och hur kan man stimulera eller anpassa undervisningen för en elev med ADHD. Det kräver ändå en viss kunskap som man kanske inte helt hundra får i lärarutbildningen när det bara är 5 studiepoäng specialpedagogik. Såklart har det ju bakats in lite i andra ämnen, men jag tror att man alltid kan få mera kunskap och erfarenhet.

En av informanterna betonar dock att någonstans måste man dra en gräns mellan vad klassläraren ska kunna om specialpedagogik och om man sen ska jobba som speciallärare. Det är dessutom skillnad på om det gäller ens attityder till att inkludera elever med funktionsvariationer eller ens färdigheter.

Alex: En del mera specialpedagogik skulle man behöva i klasslärarutbildningen, det är jag ganska säker om, men sen när det gäller helt funktionsvariationer så då tror jag man traskar över till den gränsen att det sen är specialpedagogik att om man faktiskt ska jobba med det att man ska vara speciallärare eller vill ha den färdigheten så då är det upp till en själv, så där skulle jag dra gränsen för annars blir det så mycket vid det skedet.

Alex: Då det gäller min attityd så har jag alltid en beredskap att göra precis vad min uppgift kräver. Men då det gäller mina färdigheter så allt kommer från det mesta från någon typ av grundlig kännedom av de här olika funktionsvariationerna men pedagogiska metoderna för att behandla dem eller behandla dem på ett inkluderande sätt, så det skulle bara komma från egen logik. De metoderna anser jag att jag inte har fått från en utbildning på det sättet, annat än den pedagogiska färdigheten jag har, men specialpedagogiska färdigheter har jag inte mera än det.

Till klasslärarens uppgifter hör att differentiera och anpassa undervisningen. Det framkommer att det finns skillnader mellan informanternas upplevelser av att differentiera och anpassa undervisningen. Bland informanterna lyfts det fram olika aspekter och perspektiv på vad som kan kännas utmanande och vad de anser att de har kunskap om. Det framkommer bland annat att man har den teoretiska kunskapen med sig från utbildningen, men att man saknar erfarenhet av att ha testat på att få erfarenheter med den kunskap man har. Det förekommer emellertid skillnader gällande vad de nytexaminerade klasslärarna känner sig säkrare på inom det teoretiska innehållet. De flesta informanter menar att de har teoretiskt kunskap om inkludering och stödåtgärder, men att man saknar de konkreta idéerna och hur man ska förverkliga det.

Kim: Man kanske har en teoretisk erfarenhet av inkludering och stödåtgärder, men sen den här erfarenheten är helt annat och den saknar man som nytexaminerad.

Sam: Kunskap om inkludering kanske lite mera, men olika stödåtgärder väldigt lite. Att där känner jag nog åtminstone inte från utbildningen kändes det nog att man inte fick så många idéer eller så här om stödåtgärder och på vilket sätt du kan stödja och vilka

möjligheter det finns att göra olika stödåtgärder för att få inkluderingen så bra som möjligt.

Mio: Nå, nog hade jag ju nog smått sådär från utbildningen känner jag att jag visste att, men mera kanske det där att jag visste att jag kommer behöva inkludera, jag kommer behöva och ge stöd och differentiering. Men det där hur känner jag att har kommit först nu när man har börjat jobba.

I fråga om att planera anpassad och differentierad undervisning så att det passar elever med olika behov anser två av fem informanter att det går bra. Dels beror det på att det blivit lättare med tiden och att man i utbildningen fick utmana sig att planera varierande.

Chris: Det har blivit lättare med tiden, i början var det svårt. I alla fall sen när man har en annan mattebok, för mina elever har inte samma matteböcker, så då blir det ju svårt för du ska vara på tre ställen och planera tre olika undervisningar samtidigt så där blir kanske mera knepigt hur du ska dela upp det. Men inte tycker jag annars att det har varit nå extra knepigt.

Alex: Det känner jag faktiskt att utbildningen har förberett mig kanske bättre när det gäller att planera undervisningen för där har man åtminstone lagt ganska mycket tanke vad gäller det jag själv gått igenom i praktiker eller i kursinnehåll. Att planera någorlunda varierande och inkluderande undervisning har varit en del av hela utbildningen att det anser jag att är det där genomskärande i hela utbildningen. Det har inte direkt att göra med stödbehov utan det har mera med att utmana ens egen pedagogik och den pedagogiska utvecklingen. Även om man kommer på sin egen stil att lära och tänka om saker så har den ändå blivit tillräckligt utmanad så att man blivit tvungen att tänka om.

Två andra informanter lyfter fram att det kan kännas utmanande och tidkrävande att planera och differentiera undervisningen för en grupp med stora kunskapsskillnader och att man som lärare ska räkna till för alla elever i en klass. Men det är en naturlig del av yrket att man anpassar och differentierar i sin undervisning och att man som klasslärare lär sig hela tiden.

Kim: Det kan vara ganska utmanande, speciellt när man har en grupp som det är väldigt stor skillnad på att om man har elever som kan skriva och producera lång flytande text i svenskan, och sen finns de som knappt kommer igång, så det är ju liksom utmanande och ur planeringssynvinkel måste man tänka att det kräver mycket undervisningstid.

[...] Det kräver nog ganska mycket av planeringen och av en själv som lärare, för man måste ju ofta offra något annat.

Mio: Det där tycker jag nog att de som säger att de kan differentiera till hundra procent i sin undervisning är väldigt sådär, eller en sådan person ser jag som väldigt ambitiös och sådär att ”wow okej hur gör du?”. [...] Jag tycker det är svårt att konstant differentiera för har man en klass med många elever och alla ska ha ens uppmärksamhet så de här så lämnar ju någon lätt i kläm ibland. Men att jag upplever liksom att jag håller på lära mig hela tiden som ny också att oj det här borde jag ha differentierat.

Kim: När man har elever med olika svårigheter eller utmaningar så blir det till sist ganska naturligt när man planerar att man anpassar den, men det är klart att ibland kan det kännas jobbigt och man funderar ”å hur ska jag nu göra det här” ...

En annan viktig aspekt med att differentiera och anpassa undervisning är att man behöver lära känna eleverna för att veta hur man på bästa sätt ska differentiera för just den eleven. Vilket betyder att oavsett om man tycker det är svårt eller lätt att differentiera så måste man känna sina elever. Det är något som man oftast inte hinner göra i utbildningen under praktikperioder som enbart är fyra veckor långa.

Mio: Nog tycker jag att det är lite svårt ibland, att nog vet jag att jag inte lyckas ännu helt i alla ämnen alls differentiera som jag skulle vilja, plus att som ny lär ju hela tiden känna de här eleverna att den här veckan var det en elev som kom upp och jag var så där att oj den här eleven har lite fallit mellan raderna att den här eleven behöver ju faktiskt jättemycket stöd eller differentiering i just det här ämnet. Så där känner jag att där måste man faktiskt ge det där halvåret också till det där att lära känna och veta när man ska kunna eller behöver differentiera.

Kim: Nå praktiken är ju ett typiskt exempel, men på fyra veckor i en övningsskola så hinner du inte riktigt, du hinner kanske få ett ytskrap men du hinner inte liksom känna eleverna. Jag kan säga att den klassen jag nu har, det har gått två månader och nu börjar jag känna dem så att det kräver ju en enorm tid och nu börjar jag veta hur det fungerar och sådant. Att som ny så får du oftast, vad ska jag säga, göra de här misstagen och lära sig av dem.

En informant upplever att det är lätt att differentiera eftersom de jobbar elektroniskt. Det gör att man lätt kan anpassa uppgifterna och att det inte heller syns att eleverna har olika uppgifter. Dessutom samplanerar de väldigt mycket inom sitt team, vilket

underlättar för den enskilda lärarens arbetsmängd och man har då mer tid för att differentiera.

Sam: ... när man jobbar så elektroniskt som vi gör så är det jättelätt egentligen att differentiera, och du kan ge personliga uppgifter till varenda elev om man så vill utan att någon ser det, alltså det syns inte att du har annat material till de andra eleverna utan alla sitter där med sin dator och gör det de ska göra, så det är ganska lätt.

Sam: Vi samplanerar så gott som allt tillsammans med mitt team och då planerar vi sådär ungefär vad vi ska gå igenom och så brukar vi dela vi upp ämnena att någon tar ansvar för religion och någon historia och med tanke på det går det lättare att differentiera för du har inte alla 24 timmar att planera

Självssäkerhet

De nytexaminerade klasslärarna menar att självssäkerheten beror på flera olika faktorer. Bland annat ens egen kunskap och färdighet, ens personlighet, hur förberedd man känner sig och att man måste känna eleverna tillräckligt bra.

Kunskap och erfarenhet påverkar hur självsäker man känner sig. Alla informanter upplever sig vara självsäkra för att inkludera elever med olika behov av stöd i undervisningen. En informant betonar dessutom att hur självsäker man känner sig beror på om det är något nytt eller om man har erfarenhet av det från tidigare. Hen menar att ju mer kunskap och erfarenhet man har, desto självsäkrare känner man sig.

Chris: Känner mig ganska självsäker samtidigt som det är svårt när man inte har jobbat så länge, så vet man inte vad som fungerar och vad fungerar inte.

Kim: Man är ju van vid det så nog känner jag mig relativt säker, men som sagt beror det nog också på funktionsvariationerna och vilka erfarenheter man har. Men just de här vanliga typerna som läs- och skrivsvårigheter eller ADHD eller någon typ av sociala färdigheter som saknas så sådant känner man sig ju ganska säker på för man har den där erfarenheter. Men om man skulle få en elev med autism och man inte har den där erfarenheten så skulle jag inte känna mig lika säker.

Sam: ... väldigt mycket lägre självssäkerhet i början. Det har just att göra med det att jag för det första inte hade helt koll på att vad som är skillnaden mellan intensifierat och särskilt stöd och hur sker den där övergången från allmänt till intensifierat till särskilt. Vems uppgift är det att göra det, när ska man öppna individuella planer och hur sker den processen? Jag var väldigt osäker på alla de här frågorna.

Det är viktigt att klasslärarstuderande får testa på det praktiska också, för även om man vet en del så skapar det osäkerhet när man inte vet hur man ska göra det eller hur man ska stödja eleverna. Genom att både få teoretisk kunskap men också erfarenheter av den stärker det självsäkerheten.

Chris: Nog visste man ju en del men man måste få det praktiskt. Det kändes som man visste vad man skulle göra men ändå var du sådär att fungerar det här eller fungerar det inte. Det är kanske det som har stigit mer det här året att man lite vet vad man skulle kunna göra och hitta på för att stödja.

Sam: ... det som blev ett större problem var att hur stödjer jag den här eleven på bästa sätt med tanke på hans utmaning?

Förutom kunskap och erfarenhet så lyfter en av informanterna fram att det också handlar om hurdan man är som person och att ens personlighet har en inverkan på hur självsäker man känner sig. Genom att vara en trygg ledare i klassen och ha förmåga att se alla elevers behov så bidrar det också till att man känner sig självsäkrare inför att inkludera.

Alex: Vid det här laget känner jag mig nog självsäker och det har inte så mycket att göra med mina färdigheter utan det har mera att göra med mig som person. Jag anser att jag är bra på att läsa av ett rum och sociala konstellationer i ett rum. Det är som att vara en ledare överlag och se vad som fungerar, vad fungerar inte, vem blir utanför, vem behöver få stöd, vem behöver få beröm och allt det där. Att den sociala biten är så stark hos mig så jag anser att det mera är en personlig egenskap, så därför känner jag mig ganska självsäker med inkludering.

En informant lyfter fram det att man vet om att man troligtvis kommer att inkludera och att man med stor sannolikhet kommer ha elever inom intensifierat och särskilt stöd i sin klass gör att man är mera förberedd för att inkludera. I och med att vara medveten om det redan före man börjar jobba så kommer det inte som en överraskning för en.

Kim: man vet att man kommer få elever där man ska inkludera när det gäller intensifierat och särskilt stöd, man vet och man är förberedd att man kommer få de eleverna när man jobbar.

Sam: Jag tror inte jag tog så stort problem av det utan ja, det kändes som det finns ju i alla grupper alltid, så gott som så det tog jag inte som ett problem ...

Det är viktigt att man känner eleverna eftersom det gör att man som lärare känner sig mer självsäker. En av informanterna upplevde sig osäker i början, vilket berodde på känslan av att inte ha kontroll, men att när man lär känna eleverna blir man också mer självsäker.

Mio: Nå i början kände jag mig nog inte så självsäker för jag märkte att jag inte hade riktigt kontroll, men nu när vi har lärt känna varandra så känner jag mig nog rätt så självsäker.

Kim: ... jag skulle lyfta fram är att jag ju nu lärt känna eleverna så då har jag ju en större självsäkerhet.

Som tidigare konstaterats så är det en aspekt som ofta faller bort i utbildningen då man under fyra veckors praktikperioder inte hinner lära känna eleverna tillräckligt bra. Ett annat problem som lyfts fram är att man på grund av sekretess oftast inte får alla uppgifter om eleverna, och då blir det svårt att både hinna lära känna och veta hur man stödjer en elev på bäst sätt.

Chris: Kanske sådär att när man har den där praktiken, jag vet att det är svårt, men att man då som lärarstuderande skulle få lite mera bakgrundsinfo om eleverna, och om det är så att någon av har läs- och skrivsvårigheter så skulle du liksom på ett sätt tvingas att på din praktik ha lite specialpedagogik så att man skulle ha testat på det. Nog är det ganska heavy (sv. tungt) när man kommer ut och du har tjugo elever och så har du eventuellt tre fyra elever med läs- och skrivsvårigheter och sen har du någon med någonting annat.

Inkludering är både en viktig och självklar del av klasslärares arbete. Utifrån den andra forskningsfrågan om hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd kan konstateras att klasslärare upplever det utmanande, nervöst och delvis skrämmande att inkludera. Det beror många gånger på att man inte har kunskap och erfarenhet av att inkludera. De anser att det är en trygghet att ansvaret inte enbart är på klassläraren, utan de vet att elever med behov av stöd även får hjälp av speciallärare. De informanter som inte upplevde sig ha kunskap och erfarenhet upplevde sig oförberedda för att inkludera.

Enligt alla informanter finns det en stark koppling mellan att ha kunskap och erfarenhet med att känna sig självsäker. Ju mer kunskap och erfarenhet leder till att man bättre vet hur man på bästa sätt kan stödja eleverna. När man vet hur man i praktiken kan göra det så känns det tryggare att inkludera. Det finns även andra faktorer som spelar in i hur självsäker man känner sig. Bland annat ens egen personlighet, att man känner eleverna och medvetenhet om att man kommer inkludera. Flera informanter upplever att man i utbildningen inte fått möjligheten att utveckla erfarenheter på sådant sätt att det skulle stärka ens självförtroende när man börjar arbeta.

4.3 Utbildningens betydelse för det specialpedagogiska arbetet

Nedan redovisas vilken betydelse nyutexaminerade klasslärare upplever att deras utbildning haft för det specialpedagogiska arbetet. Utgående från den tredje forskningsfrågan har följande kategorier stigit fram ur materialet: Omfattning, Specialpedagogiskt innehåll, Tidsläggning och Ansvarsroll.

Omfattning

Alla informanter i studien lyfter fram att det är för lite specialpedagogik och att det behövs mera specialpedagogik i klasslärarutbildningen eftersom klassläraren har en väsentlig roll och ansvar beträffande att inkludera och stödja elever i sin undervisning.

Chris: Jag kan nog tycka att det är ganska konstigt att alltså jättelite, att sådär på riktigt jättelite specialpedagogik. Jag tror att när man gick klasslärarutbildningen insåg man inte hur lite det på riktigt är.

Sam: Sådär alltså så känns det som vi hade väldigt lite specialpedagogik som var obligatoriskt och sen när man tänker att det ska vara jättemycket inkludering så blir det lite motstridigt.

Alex: Nå innehållet i [den obligatoriska] kursen definitivt nog jo, det är nog absolut det minimala som behövs.

En informant framhäver aspekten om att det i många skolor inte alltid finns stora resurser för speciallärare och därför är det viktigt att klassläraren har kunskap om och

erfarenhet av att inkludera och stödja elever. En informant menar att det dessutom är klassläraren som har majoriteten av undervisningen.

Chris: Nå, jag tycker nog ganska lite, alltså nog är det ganska dåligt. Det borde vara mycket mera till att börja med för speciallärarresurserna är ganska små i skolorna så du har specialläraren kanske en till två gånger i veckan i din klass och det hjälper inte om det är så att du har en elev som har på riktigt egna planer [behov av specialpedagogiskt stöd]. Så då måst ju ändå du som klasslärare som har 90 procent av undervisningen göra det.

En av informanterna lyfter fram att lärarutbildningen borde vilja vara steget före, men vad beträffar specialpedagogiken uppfattas det inte vara så. En annan informant menar att utbildningen är i någon form av utvecklingsstadium när det gäller specialpedagogiken och att det ännu håller på att utvecklas.

Mio: Jag tycker att det lyfts upp, men att det inte lyfts upp tillräckligt mycket. Det lyftes nog upp liksom att det blir allt mera viktigt, men det känns ibland som att lärarutbildningen är lite efter i vissa saker. [...] Det känns som att man skulle vilja vara steget före i utbildningen så att när man kommer ut på fältet är man där som nivån ligger. Men om man gör något tre år bak och studerar ännu tre år till så kan de där systemen ha ändrat redan, det lever ju hela tiden det här yrket också.

Alex: Jag anser att det är som i en utvecklingsfas ännu. Det märktes under min egen tid i utbildningen att man fortfarande håller på tänka ut hur stor del av utbildningen den här delen ska vara. Det frågades konstant och det var enkäter man skulle fylla i om jag nu minns rätt.

Specialpedagogiskt innehåll

I utbildningen för lärare ingår en obligatorisk kurs som motsvarar 5 studiepoäng. I den obligatoriska kursen om specialpedagogik för klasslärarstuderande behandlas främst trestegsstödet och olika diagnoser, vilket informanterna även anser vara viktiga teman inom specialpedagogiken.

Kim: Det togs upp väldigt mycket trestegsstödet, den kretsade nog kring trestegsstödet och sedan ett ytskrap på vilka funktionsvariationer det kan finnas och specialpedagogik som vetenskap.

Mio: Jag minns nog att vi gick igenom olika diagnoser som man kan stöta på i en klass och lite sådär situationsbundet just hur man skulle kunna göra.

Alex: Det var en väldigt allmän kurs, lite som vilken som helst grundkurs.

Klassläraren har en väsentlig roll då det kommer till trestegsstödet, speciellt gällande allmänt och intensifierat stöd. Tre av fem informanter betonar behovet av ytterligare kunskap och lyfter upp att de önskar att klasslärarutbildningen skulle ha förberett dem bättre gällande trestegsstödet och vilket ansvar man som klasslärare har. Det borde tas upp mera och genomsyra hela utbildningen och inte enbart under en specifik kurs.

Kim: Trestegsstödet behöver man väldigt ofta som klasslärare, så det skulle nästan behöva vara en del av klasslärarutbildningen i ett ganska tidigt skede och inte bara inom en kurs i specialpedagogik, exempelvis i didaktik 1 som är mera konkret hur du undervisar. För jag menar om vi tänker trestegsstödet så allmänt och intensifierat är redan klasslärarens ansvar, oftast så gör man det i samarbete med specialläraren men det är ju ändå ditt ansvar som klasslärare så man borde påpeka det ganska tidigt också.

Sam: ... det skulle gärna ha fått vara ännu mer poängterat vikten av trestegsstödet och också klasslärarens ansvar i uppbyggande och förflyttande mellan de olika stödnivåerna.

Mio: ... för mig blev det sådär att de här olika stöden finns det liksom, de här och de här och de här. Men det fastade inte på minne och jag tycker inte att det diskuterades så att jag när jag kom ut från utbildningen visste exakt att det här och de här och de här, utan man hamnade ju nog att repetera det. Jag vill nog faktiskt säga att jag tycker att det borde tagits upp mera. Jag vet ju nog att mycket ligger på mig själv och vad jag prioriterade under studietiden, men ändå så har jag ju gått alla kurser och jag tycker nog det är en jätteviktig del, så jag tycker absolut att det är något som borde lyftas upp ännu mera. Om inte till och med ha en kurs var de lyfts upp och också görs mera praktiska exempel, att det känner jag att man gärna skulle ha velat ha i verktygslådan.

Till klasslärarens yrke hör att skriva olika stödplaner för elever. En av informanterna poängterar både det att man som klasslärare inte fått höra om hur stor del man är av det och önskar hen att man i utbildningen skulle ha skrivit pedagogiska utredningar och planer.

Alex: Elevernas stödplaner definitivt. Att någon gång ha sett en innan, det är någonting majoriteten av alla klasslärare måste kunna skriva själva i något skede. Och sådana minns jag inte att jag någonsin skulle ha sett heller. Och de är en mycket viktigare bit av det här än vad som man någonsin hade sagt eller vad jag någonsin hade hört. Så att

skriva pedagogiska utredningar eller planer har inte tillhört den utbildning som jag har gått, men det är en väldigt central del av det här yrket.

Förutom trestegsstödet och olika planer önskar klasslärare att de hade haft mera konkreta kunskaper om hur man kan stödja elever och vilka olika stödåtgärder eller -metoder det finns så att inkluderingen blir lyckad.

Sam: ... just att vilka stödåtgärder det finns för inkludering och mer djupgående gå in på dem. Att hur kan man stödja så att inkluderingen blir vettig och stödjer eleven så mycket som möjligt. Så att man inte gör det bara för att, utan att det finns en tanke och plan bakom inkluderingen.

Mio: Jag upplever nog att jag inte riktigt hade verktygen när jag kom färdig utexaminerad, att det känns att det nog är någonting jag lär mig på vägen hela tiden. [...] jag efterlyser de där mera praktiska exemplen. Jag vet att man gör mycket praktiskt under utbildningen men jag vet också att det kommer i ett jättetidigt skede.

Mio: ... ännu mera undervisning inom de här olika stödåtgärderna och inkludering, mera kurser inom det.

En informant upplever att man i utbildningen ofta utgick från exemplariska klasser och inte diskuterade tillräckligt mycket om vilka utmaningar man som klasslärare kan möta i undervisningen. En annan informant menar dessutom att man sällan i utbildningen får möta elever med olika behov.

Mio: Alltid skulle man kunna lära sig lite mera. Nog mera inom specialpedagogik för hela den här inkluderingsdelen och allt det här så många kurser går ut på att man gör arbeten utifrån en exemplarisk klass där det alltid fungerar, men en klass är aldrig sådär exemplarisk inne i en box. Så mera såhär realistisk kunskap, jag känner att vi inte övar tillräckligt mycket på vilka utmaningar vi kommer att ha i yrket. Om vi tänker oss en klass med 16 elever där alla mår bra, så lite så här, ja lite mera realistiskt.

Kim: Mera erfarenhet av liksom klasser där det finns elever med olika funktionsvariationer, att Övis visst finns det olika elever men det är ändå en relativt homogen grupp som man undervisar där tyvärr.

Förutom det borde det i specialpedagogiken fokuseras på de utmaningar som klasslärare kan stöta på. Det önskas om en bredd av kunskap om olika

funktionsvariationer och svårigheter, istället för att på djupet enbart fokusera på exempelvis Down Syndrom. Informanten menar att man borde sätta mera fokus på flera och de som oftare förekommer i den allmänna skolan och undervisningen, som exempelvis läs- och skrivsvårigheter eller dyskalkyli.

Chris: Fokusera på de utmaningar som man kan stöta på i en vanlig klass för det är ju där som vi jobbar, börjar du arbeta i en specialskola så är du ju specialklasslärare, men de flesta av oss vi blir inte specialklasslärare. Så fokusera mera på läs- och skriv, dyskalkyli, autism, asperger de här som ändå ganska ofta inkluderas i vanliga klasser så att man sätter fokus på de och inte exempelvis massor om Downs syndrom, nog är det viktigt det också, men att få en elev med Downs syndrom i en vanlig skola är ganska liten att då tycker jag kanske inte att jag behöver gå igenom det två lektioner när jag hellre skulle gå igenom läs- och skrivsvårigheter lite till.

En av informanterna anser att det i utbildningens olika kurser bristfälligt lyfts fram om olika hjälpmedel som man kan använda för att stödja elever. Däremot syns det under praktikerna på Övningsskolan, vilket hen tycker att fungerar bra då det är det naturliga stället där elever är.

Kim: Nja faktiskt väldigt dåligt att det kommer nog kanske från Övis när man ser det, att faktiskt ganska dåligt. Övis är kanske den mer naturliga delen där det kommer upp för det är ju där eleverna också rör sig. Det är kanske svårt att introducera det i lärarutbildningen så jag ser inga fel med att det på det sättet kom upp på Övis.

I klasslärarutbildningen har man mera synliggjort den pedagogiska variationen och inte de konkreta exemplen. En informant menar att man troligtvis får de konkreta metoderna om man väljer att läsa mera specialpedagogik. Samma informant menar samtidigt att hen under studierna inte såg behovet av att läsa extra specialpedagogik, men att hen sedan insett att det finns ett behov av att även klasslärare vet om olika konkreta metoder.

Alex: Då det gäller elever som faktiskt behöver stöd i olika grad så upplever jag att de sakerna högst antagligen kommer fram när man läser specialpedagogik 60 studiepoäng eller när man läser 25 studiepoäng. Så i det skedet kommer de här konkreta exemplen som att strecka under vissa ord i diktamen eller sådant. Det upplever jag att jag inte fått från den helt vanliga klasslärarutbildningen. Där har man mera synliggjort variationen

av pedagogik inte de konkreta metoderna för att stödja elever som har exempelvis läs- och skrivsvårigheter.

Alex: Då när jag själv studerade så ansåg jag inte att det fanns ett behov för det var redan så mycket annat att tänka på. Men när man ser realiteten av jobbet på fältet och när man börjat känna flera lärare som jobbar just nu, så har man själv insett att det egentligen finns också ett större behov av att se konkreta metoder och exempel av hur undervisningen egentligen. Vi inkluderar mycket nu för tiden, att där halkar vi kanske lite efter egentligen i utbildningen. Verkligheten är den att vi inkluderar den största delen och vi har färre specialklasser. Jag anser nog att det skulle borda vara mer specialpedagogik.

Klassläraren behöver inte ensam kunna inkludera. Därför är det viktigt med ett fungerande samarbete. När man arbetar som klasslärare är man en viktig del i ett stort nätverk och man samarbetar med otroligt många människor. Tre informanter efterfrågar att det i utbildningen skulle betonas mera hur viktigt samarbete är, och vem klasslärare ofta samarbetar med. Detta kunde tas upp redan i studierna, dels genom att poängtera det i kurser, öka samarbete med speciallärare och mer överskridande kurser och praktiker.

Chris: Som lärare samarbetar du med otroligt många människor [...] så man borde ha en kurs där man arbetar med speciallärarna eller att man skulle ha en kurs om elevvårdsteam. Om det sen är så att du har en elev med intensifierat stöd så arbetar du med många andra än bara med dig själv och att man då ska fundera, så att man redan i studierna skulle lära sig hur viktigt det där samarbetet är. I Vasa studerar ju kuratorer så man kunde ha mera överskridande kurser. Det skulle vara ganska nyttigt, att man skulle ha något case [sv. fall] och sen skulle man göra en planering tillsammans som ett arbete.

Kim: Jag tror att ett ökat samarbete mellan klasslärar- och speciallärarstuderande redan liksom i praktikskede och utbildningsskede skulle gynna många. I arbetslivet har man ett jättestort stöd av olika elevvårdstjänster eller speciallärartjänster så att också baka in det i utbildningen så får man ett större perspektiv på det hela. Som exempel kunde ämnespraktiken och speciallärarpraktiken innehålla något samarbete.

Sam: ... man skulle vilja få tips på vilka andra människor runt omkring man kan kontakta. Det är ju inte alltid så att det räcker till med personalen i skolan så ibland vill man kontakta någon utomstående och vilka möjligheter finns det. När kontaktas skolpsykologen och vad är hens uppgift, och när tas en sådan person in, när tas hälsovården in och andra som är i elevvårdsteamet. I vilket skede kontaktas de och i

vilka ärenden kan man kontakta elevvårdsteamet. Mycket sådant känner jag att man har lärt sig sen på fältet att i vilka ärenden man kontaktar vem och hur tätt samarbete man också har med elevvårdsteamet. Ja, mycket med elevvården så tycker jag att på nå vis föll bort eller det kändes som att man inte gick igenom det ordentligt.

Tre av fem informanter lyfter upp problematiken med att specialpedagogiken i utbildningen behandlas som en separat del. De anser att specialpedagogiken borde genomsyra hela utbildningen och inte plockas ut som ett skilt ämne.

Chris: Jag tycker att man plockar ut specialpedagogiken som att det vore en helt annan del, medan det egentligen genomsyrar alla lektioner. Det att det sen är sådär 5 sp där vi bara pratar specialpedagogik, fast det egentligen borde vara inne i precis varenda kurs, en liten del ens. [...] det skulle vara en del av alla kurser och sen att den skulle vara längre än 5sp.

Två av informanterna lyfter fram att det borde tas upp mera i olika ämneshelheter, så att man i utbildningen skulle behandla specialpedagogik i varje ämne. Det skulle ge ett mervärde att i varje ämne få idéer om hur man kan inkludera, differentiera och stödja elever i just de ämnena.

Chris: När man har olika ämnesdidaktiska kurser skulle man också lyfta fram specialpedagogiken, för jag tycker nog inte att det varit hemskt mycket om läs- och skrivsvårigheter i modersmålskurserna utan det har varit som en helt skild del och allt har enbart hört till specialpedagogikskursen.

Chris: ... alla ämnen skulle ha om hur du exempelvis i geografi kan differentiera och inkludera och vad man kan tänka på, vad är det som är svårt i geografi om du har läs- och skrivsvårigheter, hur kan du göra det lättare och vilka olika hjälpmedel kan du använda där. Hur kan du anpassa i gymnastiken, visst nog har vi gått igenom om det är så att du sitter i rullstol, men en elev med autism kan också tycka det är jobbigt när det är mycket ljud. [...] Hur organiserar du så att allt är så extremt tydligt som möjligt? [...] Så i de ämnesdidaktiska kurserna kunde man ha en liten del med vad man ska tänka på om någon elev har svårt med det här eller det här.

Mio: ... jag efterlyser mera det där inom alla ämneshelheter att okej hej hur kan man göra i det här ämnet för de svagare och för de starkare och för de med koncentrationssvårigheter osv.

Ett annat sätt att ta in specialpedagogiken i klasslärarutbildningen kunde vara att synliggöra specialpedagogiken mera i praktikerna. Det kunde både lyftas fram genom att diskutera det, bli mera medveten om det och tänka till, eller att vid auskultering ha det som en del att fokusera på.

Chris: Nå jag vet inte men alltså visst skulle det varit underlättande om man skulle haft det på praktikperioder, skulle det faktiskt ha underlättat ganska mycket, men där blir det ju ett problem när det inte finns så mycket av de här eleverna på Övis och man får kanske inte testa den vägen. (tankar om funktionsvariationer)

Kim: Större erfarenhet från praktikerna av just det här med inkludering och stödåtgärder, för att åtminstone i de här första praktikerna är fokuset väldigt mycket på att undervisa. Sen när man kommer lite längre som exempelvis AVP [Avslutande praktik] så då börjar man just fundera på sådana saker som inkludering och stödåtgärder för att man undervisar mera och då behöver man de här stöd- och inkluderingsåtgärderna.

Alex: En annan är att man skulle synliggöra det lite mer under ett par praktiker. Det kan hända att det egentligen har varit en del av någon praktik, men kanske det är ett tecken på någonting det att jag inte minns om det har med. Så synliggöra det mer under praktiker lite tydligare, och kanske inte alla men att någon av praktikerna kunde gå mera in på det spåret. Auskultering av specialpedagogik, jag vet inte varför det inte har varit någon grej, men följa med en klass där det inkluderas.

Tidsläggningen

Fyra av fem informanter menar att specialpedagogiken, förutom att lyftas upp mera och ämnesövergripande, tidsmässigt borde vara senare i utbildningen än vad den är nu. Dels handlar det om hur mogen man själv är och att man i början av studierna inte alltid ser kopplingen till varför klasslärare ska lära sig specialpedagogik, och sen av den orsaken att det borde vara färskt i minnet när man kommer ut i arbetslivet.

Mio: ... jag minns också att jag inte var jättelyhörd de lektionerna, jag kände väl på något sätt att det inte var relevant för mig då så det gick inte riktigt in. Men det är ju jätterelevant och därför tycker jag absolut att den borde ha kommit just i slutet. Det är ändå en sådan kurs som är så pass viktig tycker jag att så nära in på som möjligt när man ska börja arbeta så man skulle ha det i färskt minne.

Kim: Det är ju en resursfråga, alla vill ju ha mera specialpedagogik, men där är också den frågan att man måste ta bort någonting. Men ja jag tycker att åtminstone en kurs i inkludering och differentiering borde vara obligatorisk i magisterskede speciellt där

någon gång i slutskede av studierna. För det är oftast då du har erfarenheten, en större erfarenhet, och då börjar du oftast förstå att specialpedagogiken inte är någonting för specialläraren utan för alla lärare som jobbar i skolan.

Sam: ... det var ganska tidigt i utbildningen och man förstod kanske inte värde av det, jag tror vi hade första och andra året våra specialpedagogikkurser, vilket var lite för tidigt enligt mig. Det hade kunnat vara mycket senare och mycket mera poängterats vikten av att förstå på riktigt vad trestegsstödet innebär och när man förflyttas och hur de här planerna byggs upp, också samarbete med hemmen. [enligt de gamla kurserna 2 sp och 3 sp]

Det mer konkreta borde behandlas i slutskedet av studierna, där bland annat specialpedagogiken. När man börjar jobba på hösten ska klassläraren både göra planer och specialpedagogiskt arbete samt samarbeta med många olika parter. Eftersom specialpedagogiken lyfts upp både som en skild del och i ett tidigt skede av studierna menar informanterna att det är svårt att förstå varför det är relevant för en som klasslärare. Således skulle det stödja klasslärarna om specialpedagogiken istället skulle behandlas i slutskedet av studierna, eftersom det skulle förbereda klasslärarna inför när de börjar arbeta. Framförallt önskar de att trestegsstödet och pedagogiska planer skulle behandlas på magisternivå.

Sam: Efter kandin kanske att då är du redan ganska bekväm och du vet vad liksom vad studierna går ut på och är på väg ut i arbetslivet. Absolut på magisternivån.

Sam: Just före du är på väg ut på fältet. För att det är nog en stor del av höstterminen går åt till att skriva de där [pedagogiska] planerna.

Kim: ... i slutskede av studierna skulle jag skippa pedagogiskt filosofi och sådant, och istället fokusera på specialpedagogik och det här med samarbete med vårdnadshavarna. Till exempel i samband med planskrivande, planuppdatering och planutvärdering istället för då förstår man det oftast mycket bättre. Mera specialpedagogik i slutet, jag tror att i början tänker man väldigt mycket att specialpedagogik är speciallärarnas område.

Ansvarsroll

Som tidigare konstaterats har klassläraren en väsentlig roll gällande specialpedagogik. Trots det upplever flera av informanterna att de inte under utbildningen fått en bild av

hur stort ansvar man som klasslärare har. För flera av informanterna kom det som en överraskning hur mycket det är som klassläraren faktiskt ska göra.

Mio: Jag skulle nästan vilja säga, jag vet ju att det finns ett biämne i specialpedagogik, men det är liksom inte riktigt någon som berättar att vi alla är lite specialpedagoger sen när vi är ute på fältet. Så jag skulle nästan säga att istället för att ha ett biämne så borde det höra till utbildningen att alla skulle gå det, att specialpedagogiken skulle vara inkluderat i klasslärarutbildningen.

Sam: Som sagt var det väldigt i början av studierna så man kanske inte förstod innebörden av trestegsstödet och inte heller hur stort ansvar man har som klasslärare i frågan om just dem. Det kändes som att det var mer speciallärarens område under studietiden.

En av informanterna lyfter fram att det förstås poängteras att det alltid finns elever som behöver olika typ av stöd. Trots det upplever de nytexaminerade klasslärarna sig osäkra på vems ansvar det är att göra olika saker då det kommer till specialpedagogik.

Sam: Förstås poängterades det ju att det finns specialelever i så gott som alla grupper och så här, men för mig blev det oklart att när det är klasslärarens ansvar och när är det speciallärarens ansvar, och hur mycket man egentligen samarbetar där sinsemellan. Mer kanske den här samverkan mellan speciallärare och klasslärare och hur mycket man egentligen jobbar tillsammans och också vad som är vems ansvar.

En annan informant menar att hen vet vad som hör tills ens uppgift, men man saknar färdigheterna för att göra det.

Kim: Nja väldigt dåligt skulle jag säga sådär, oftast poängterar man klasslärarens ansvar i det hela men väldigt sällan så där konkret att så här ska du göra. Att jag vet att mitt ansvar är att göra liksom, inom intensifierat stöd så är det mitt ansvar med pedagogiska bedömningar och plan för lärande men inte nå sen liksom hur man gör det konkret.

Flera informanter anser att de först efter utbildningen insett vad allt klasslärarens ansvar är och att de borde ha läst mera specialpedagogik under sina studier till klasslärare. Men en informant betonar samtidigt att hen inte ville söka till speciallärare för det är klasslärare hen vill arbeta som.

Mio: Jag inser att man borde ha läst mera specialpedagogik för det är så viktigt, man visste ju nog att det skulle vara viktigt, men jag ville inte söka till speciallärare för det

är inte det jag vill vara. Men som sagt nog vet man om att klasser är utmanande i dagens läge men det är ändå inte riktigt någon som berättar hur mycket man faktiskt ska vara en speciallärare sen när man jobbar. Att klasslärare i sig, jag vet inte, ordet för många är kanske att jag jobbar i en klass liksom ”gud vad trevligt”, men de är nog klasslärares, att nästan alla klasser är nog en typ av ”specialklass” i dag.

En av informanterna börjar med att det nog krävs att man har arbetat tidigare för att få mera kunskap och erfarenhet av specialpedagogik, men ändrar sig samtidigt i samma mening och konstaterar att det som egentligen hade krävts var att hen skulle ha läst mera specialpedagogik, exempelvis som kort biämne omfattande 25 studiepoäng.

Alex: Det skulle ha krävt helt nog att jag skulle ha jobbat tidigare, för de behoven som finns här så tror jag inte det skulle ha haft så stor skillnad om jag hade haft specialpedagogik som bakgrund. Nog skulle det visst ha spelat en roll, det är egentligen det som krävs, att jag skulle jag haft fast specialpedagogik som kort biämne hade räckt ganska långt.

För att sammanfatta forskningsfråga tre om vilket stöd nyutexaminerade klasslärare upplever att utbildningen har gett för deras specialpedagogiska arbete anser alla informanter att det behövs mera specialpedagogik för klasslärare i utbildningen. Det finns inte alltid tillräckliga speciallärarresurser i alla skolor och därför är det av relevans att även klasslärare har specialpedagogiska kunskaper. I klasslärarutbildningen ingår en obligatoriska kurs som omfattar fem studiepoäng. Informanterna menar att innehållet delvis varit bra, och önskar mera fokus på vilka utmaningar klasslärare kan möta. De anser att specialpedagogik borde lyftas upp mera, vara ämnesövergripande och tas med i praktiker. De vill ha mera verktyg och redskap om stödåtgärder samt hur olika pedagogiska planer skrivs. Förutom det specialpedagogiska innehållet menar de att tidpunkten för kursen är för tidigt, och att de efterfrågar specialpedagogik under magisterutbildningen, samt att klasslärares ansvar borde poängteras mera. Till följande presenteras resultatet i förhållande till tidigare forskning och teori samt ur ett samhällsnyttigt perspektiv.

5 Diskussion

Följande kapitel inleds med resultatdiskussion om studiens resultat och jämförs i förhållande till tidigare forskning. Därefter förs en diskussion om den valda metoden för studien och avslutas med förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen presenteras i tre delar enligt studiens forskningsfrågor. Till följande diskuteras resultatet i relation till studier och teori som presenterats tidigare i avhandlingen. Syftet med avhandlingen är att studera hur nytexaminerade klasslärare upplever sig förberedda för att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd i den allmänna undervisningen.

Inkludering i det allmänna klassrummet

Inkludering innebär mer än att enbart placeras i samma skola, samma rum eller undervisningsgrupp (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 75; Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006). Implementeringen av begreppet *En skola för alla* har varit ett försök att ge innebörden av inkludering en bredare och djupare mening. En skola för alla innebär mer än placering av en elev, det innebär att skolan ska anpassas efter elevernas behov. (Ström & Linnamäki, 2011, s. 254.) Inkludering innebär med andra ord att alla elever ska få lika möjligheter i skolan och undervisning utifrån sina egna förutsättningar och behov (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 132). Den här synen på inkludering kan urskiljas i resultatet som besvarar den första forskningsfrågan var informanterna definierar vad de anser att inkludering är och hur det kan förverkligas.

Nyutexaminerade klasslärare anser att inkludering innebär, förutom att vara med i den allmänna gruppen, att undervisningen anpassas och differentieras så att eleverna får det stöd de behöver. Förutom det innebär inkludering att uppleva sig vara en del av den sociala delaktigheten och att trivas i skolan. Placeringen är naturligtvis en relevant

del av att nå inkludering, eftersom eleven måste vara med för att kunna inkluderas i den allmänna undervisningen. Likt som Mitchell (2015, s. 302) betonar informanterna att inkludering är mera än enbart det. Bland informanternas svar framkommer att klasslärare måste ha en positiv inställning och vilja för att inkludera samt att det kräver förståelse för varför det är viktigt för att inkludering ska kunna förverkligas, vilket även poängteras i Mitchells teori (2015, s. 302). Inkludering handlar om rätten till lika deltagande utifrån ens egna förutsättningar och färdigheter. Nyutexaminerade klasslärares definitioner och tankar om vad inkludering är stämmer väl med den tidigare forskning och den teori som tidigare presenterats om inkludering.

Klassläraren har ett stort ansvar när hen börjar arbeta och det sätts höga förväntningar på klassläraren (Winter, 2006). Liknande uppfattningar kan urskiljas i informanternas svar var de uppger att de anser sig själva ha ett stort ansvar för alla elever i klassen oavsett elever med eller utan behov av extra stöd. De har med andra ord en väsentlig roll i processen för att förverkliga inkludering i skolan. Mycket ansvar ligger hos klassläraren för att stödja och differentiera undervisningen för elever som behöver stöd och det stämmer väl överens med det som Helin Henriksson et al. (2020, s. 23) antyder. De menar att det är viktigt att klasslärare har specialpedagogiska kunskaper då den vanliga pedagogiken inte räcker till eftersom alla lärare oavsett har ett specialpedagogiskt ansvar i skolan (Helin Henriksson, et al., 2020, s. 23).

Kort sagt visar dessa resultat på vad nyutexaminerade klasslärare anser att inkludering i det allmänna klassrummet innebär och att inkludering förverkligas genom att klasslärare har kunskap om olika metoder och sätt att anpassa undervisningen. Nyutexaminerade klassläraren anser sig ha ett ansvar i att förverkliga inkludering och en skola för alla. Klassläraren ska se till att alla har samma möjlighet för inläring och förutsättning för att lyckas. I följande del presenteras och diskuteras hur nyutexaminerade upplevt sitt ansvar och hur de upplevde att förverkliga inkludering när de började arbeta.

Upplevelser av att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd

Det är tydligt att nytexaminerade klasslärare ser det som en självklar och naturlig del att inkludera och anpassa undervisningen. Tidigare studier (Paju et al., 2016; Woolfson & Brady, 2009) visar att både klasslärares attityd och kunskap till att inkludera har en inverkan på vilken inställning man har till att förverkliga inkludering. I denna studie uppger informanterna att de är positiva till inkludering och att det är en självklarhet att göra det.

Trots positiv attityd och inställning till att inkludera menar nytexaminerade klasslärare emellertid att de upplever det utmanande, nervöst och delvis skrämmande att inkludera. Orsaken till det är att de inte upplever sig ha tillräckligt med kunskap om hur de ska förverkliga inkludering och vilka metoder eller stödåtgärder de kan använda sig av för att inkludera. Det kan således identifieras likheter i denna studie till tidigare studier (Forlin & Chambers, 2011; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016; Saloviita, 2020a) vilka konstaterat att klasslärare ofta upplever sig ha otillräckliga kunskaper för att arbeta inkluderande. En intressant iakttagelse i denna studie är att även om de flesta informanter upplever sig vara oförberedda och ha för lite kunskap om inkludering, så har de samtidigt en positiv inställning till att inkludera alla elever oberoende funktionsvariation, svårighet eller behov av stöd. Tidigare studier har tvärtom visat på att ju mindre kunskap klasslärare har, desto mer negativ inställning har de till att inkludera (Forlin & Chambers, 2011; Paju, et al., 2016; Saloviita, 2020a; Saloviita, 2020b). Det är emellertid viktigt att poängtera att denna studie är särdeles liten, vilket betyder att inga generaliserbara konstateranden kan göras utifrån denna iakttagelse. Men det kan ses som en intressant observation och att det kan ligga som grund för vidare diskussion om det beror på orsaker som att inkludering numera anses vara självklart, en slump eller vad det kan bero på.

Klasslärare känner sig mer trygga inför att inkludera när de vet att de får stöd av exempelvis specialläraren, eftersom det ger en känsla av lättnad då allt ansvar inte enbart koncentreras till enbart klassläraren själv. Saloviita (2019) har tidigare konstaterat att det finns en korrelation mellan klasslärares vilja med vilket stöd och hurdan hjälp de får. På samma sätt kan likheter till det ses i denna studie där det

konstateras att nyutexaminerade klasslärare har en positiv vilja till att inkludera och känner sig tryggare när de vet att de inte är ensamma.

Tidigare studier har kommit fram till att klasslärare överlag inte upplever att de får tillräckligt med specialpedagogisk utbildning för att kunna undervisa elever i behov av olika former av stöd och att utbildningen borde ta en aktivare roll för att förebygga detta (Forlin et al., 2009; Winter, 2006). Få studier om klasslärarstuderandes upplevelser i förhållande till specialpedagogik har gjorts ur finländsk kontext, och därför utgår denna studie från närliggande forskning som berör samma ämne. Samtidigt kan noteras att det trots allt i denna studie finns likheter då flertalet av informanterna lyfte fram känslor om att vara oförberedd och otillräckliga kunskaper för att inkludera elever med behov stöd. I denna studie har identifierats orsaker till att de nyutexaminerade klasslärarna upplever sig oförberedda. I resultatet kan i synnerhet orsaker som avsaknad av kunskap, känsla av att inte veta hur man ska förverkliga inkludering och avsaknad av erfarenhet av barn med olika behov urskiljas. Dessa resultat har likheter med det Paju et al. (2016) och Forlin och Chambers (2011) poängterar om klasslärares utmaningar med att inte ha tillräckligt med kunskap för att planera, vilka metoder man kan använda och ändamålsenlig uppmärksamhet för alla elever i klassen.

Klasslärare behöver ha kunskap om specialpedagogik för att kunna förstå elevernas svårigheter, och för att kunna hitta elevernas styrkor och stödja dem på bästa sätt (Helin Henriksson et al., 2020, s. 22). I denna studie framkom att det fanns en del skillnader mellan informanternas upplevelser av att anpassa undervisningen. Det framkommer bland annat i denna studie att en del upplever sig ha den teoretiska kunskapen om att inkludera, men att de saknar erfarenheten av att göra det och redskapen för hur det kan förverkligas. Nyutexaminerade klasslärare saknar de konkreta metoderna och lösningarna för att anpassa undervisningen så att den blir tillgänglig för alla, vilket även Helin Henriksson et al. (2020) lyfter fram som en problematik. Helin Henriksson et al. (2020, s. 22) menar att man som lärare kan vara medveten om att man ska eller borde anpassa undervisningen, men att man som lärare inte alltid vet hur man ska anpassa sin undervisning för att den ska bli tillgänglig för

alla. Fyra av fem informanter uppger att de skulle vilja veta mera om olika funktionsvariationer och svårigheter, och att det krävs att även klasslärare har kunskap om såsom ADHD, autism eller läs- och skrivsvårigheter för att kunna stödja och anpassa undervisningen på bästa sätt. Trots att de generellt upplever sig sakna kunskap om hur och erfarenhet av att inkludera så framkommer i studiens resultat att en informant anser att det blivit lättare att anpassa undervisningen med tiden och att en annan anser att lärarutbildningen har lagt mycket fokus generellt på att planera undervisning varierande, vilket hjälper en i grunden för att anpassa och differentiera.

En intressant upptäckt som är av vikt att notera är att en av informanterna i studien anser sig till skillnad från de andra informanterna vara förberedd för att inkludera elever med olika funktionsvariationer eller behov av stöd. Informanter uppger att anledningen till att hen känner sig förberedd är att hen tidigare arbetat med personer som har olika specialbehov och det är därför inte är främmande för henne. Med andra ord var det informantens kunskap och tidigare erfarenheter av personer med specialbehov som var grunden till att hen kände sig säker. Till skillnad från de informanter som upplevde sig oförberedda, som även upplevde sig ha ringa kunskaper och erfarenhet.

Generellt är de nytexaminerade klasslärarna överens om att de känner sig mer självsäkra inför att inkludera, än hur de upplevde sig vara förberedda och vilken kunskap de har om inkludering. En av informanterna uppger att kunskap och erfarenhet påverkar hur självsäker man känner sig inför att inkludera elever med olika behov. De nytexaminerade klasslärarna menar att de skulle ha känt sig ännu mer självsäkra kring att inkludera om de hade haft mer kunskap och erfarenhet om olika funktionsvariationer, svårigheter och hur man ska stödja eleverna. En förklaring till detta är att när man inte vet hur man ska göra så ökar känslan av osäkerhet för att inkludera. Paju et al. (2016) menar att det finns en korrelation mellan klasslärares kunskap om specialpedagogiska åtgärder och klasslärares självförtroende, vilket kan identifieras även i informanternas svar. Kort sagt går kunskap och självförtroende hand i hand och det kan urskiljas även i denna studie. Därför är det viktigt att se till att klasslärare har kunskap för att utveckla skolan till att vara en skola för alla (Paju et al. 2016).

För att sammanfatta hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och stödja elever med specialpedagogiskt stöd kan konstateras att deras attityder till att inkludera är positiva trots att de känner sig oförberedda. De menar att de delvis har teoretisk kunskap om inkludering, men å andra sidan upplever de sig inte ha kunskap om hur det i praktiken kan förverkligas. De är relativt självsäkra kring att inkludera, men menar att mera kunskap och erfarenhet hade bidragit till en högre känsla av självsäkerhet när de började arbeta. I följande del diskuteras dessa resultat i relation till den lärarutbildning som informanterna har.

Utbildningens betydelse för det specialpedagogiska arbetet

Informanterna är överens om att det behövs mera specialpedagogik i utbildningen för klasslärare i och med att klasslärare har en viktig roll och ansvar för att förverkliga inkludering och en skola för alla. För att lyckas med en fullbordad inkludering krävs att lärare har kunskaper om just hur man kan anpassa och differentiera undervisningen så att den blir tillgänglig för alla (Paju et al., 2016; Woolfson & Brady, 2009). Flera av informanterna är förundrade över hur det kan vara så lite specialpedagogik i klasslärarutbildningen, då det sedan förväntas att klasslärare ska arbeta inkluderande. För femton år sedan konstaterade Winter (2006) att klasslärare i Norra Irland upplever att lärarutbildningen inte förbereder dem tillräckligt om specialpedagogik. I en undersökning utförd samma år i Australien kunde konstateras att nytexaminerade klasslärare inte upplevde sig tillräckligt förberedda för att undervisa elever med behov av specialpedagogiskt stöd (DEST, 2006). Folin (2009) konstaterade för tolv år sedan att övergången till inkludering har etablerats och att lärarutbildarna måste utveckla utbildningen för klasslärare så att de har den förmåga som krävs för att arbeta inkluderande. Hur som, så är det många år sedan dessa resultat kom fram, men trots det kan likartade resultat urskiljas i denna avhandling.

Trots att informanterna upplever att omfattningen av specialpedagogik är för liten, upplever de å andra sidan att innehållet som tas upp i den obligatoriska kursen är relevant för sitt arbete. I denna studie har det både identifierats hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och vilket stöd de upplever att klasslärarutbildningen förberett dem med. De nytexaminerade klasslärarna anser att innehållet i den

obligatoriska kursen som förberett dem om trestegsstödet, olika diagnoser och specialpedagogik som vetenskap är relevant för deras yrke. Det är dock tydligt att de önskar mera kunskap om det och mera erfarenhet. Trestegsstödet anses vara en viktig del av innehållet, och det önskas att det skulle poängteras ännu mera om de olika stödnivåerna, planerna och vilket ansvar klassläraren har gällande trestegsstödet. Som tidigare nämnts upplever de nytexaminerade klasslärarna att de saknar redskap för hur de ska undervisa inkluderande, likaledes kom det fram att de önskar få kunskap och erfarenhet av mera konkreta idéer, verktyg och redskap för hur man kan förverkliga inkludering. Paju et al. (2016) samt Woolfson och Brady (2009) menar att lärare måste få kunskap och redskap i sin utbildning för att undervisa elever med specialpedagogiskt stöd.

Nilsen (2017) samt Sundqvist och Lönnqvist (2015) konstaterar att det finns en klyfta mellan specialpedagogiken och den allmänna undervisningen på fältet samt att samarbete mellan klasslärare och speciallärare kunde utvecklas. De nytexaminerade klasslärarna efterlyser likt som i studierna (Nilsen, 2017; Sundqvist & Lönnqvist, 2015) ett ökat samarbete mellan klasslärar- och speciallärarstuderande samt mer övergripande studier med de som studerar till kuratorer. Klasslärare samarbetar med många personer och det kunde synliggöras mera även i utbildningen. Konkreta förslag som samarbete under praktiker eller gemensamma kurser kommer fram bland informanternas svar, eller att det i kurser skulle betonas mera vikten av elevvårdsteamet och tjänsterna. Sålunda kunde även den klyfta som Nilsen (2017) samt Sundqvist och Lönnqvist (2015) menar att finns mellan klasslärare och specialpedagogiken i skolor minskas genom att samarbetet skulle utvecklas.

Förutom omfattningen och innehållet uppger tre av fem informanter problematiken med att specialpedagogiken behandlas som en helt skild del i utbildningen. Paju et al. (2016) menar att lärarutbildningen borde ge möjlighet för att behandla inkludering på ett sådant sätt att det stödjer klasslärarna att känna sig mera självsäkra. I denna studie har identifieras vad nytexaminerade klasslärare anser att skulle stödja deras kunskap och självsäkerhet för att inkludera. Dels menar de att det borde genomsyra hela utbildningen, och dels att specialpedagogiken inte borde ses som om det vore en helt

skild del som inte hör till det allt det andra. Två informanter anser att det borde tas upp mer i olika ämnesshelheter och att det skulle ge ett mervärde för att få en bredare kunskap om hur man kan differentiera och vad man kan tänka på för att inkludera i olika ämnen. Ett annat sätt som lyfts fram är att ta in specialpedagogiken i klasslärares praktikperioder. Det kunde ske genom auskultering, synliggöra det under praktiken i klassen eller ha det som ett fokusområde för att bli mera medveten om hur specialpedagogiken kan se ut eller organiseras i undervisningen.

Ytterligare är informanterna överens om att specialpedagogiken borde behandlas i ett senare skede i utbildningen. Resultatet av att ha specialpedagogiken i ett tidigt skede är enligt informanterna att man inte ser kopplingen till varför man som klasslärare behöver de specialpedagogiska färdigheterna, utan det upplevs vara speciallärares uppgift. Andra orsaker som kommer fram är att man inte är tillräckligt mogen, vilket knyter an med att inte kunna se kopplingen mellan klasslärare och specialpedagogik eftersom man ännu utvecklar sin egen läraridentitet. I och med att ens egen klassläraridentitet ännu utvecklas upplevs det utmanande att samtidigt reflektera över specialpedagogiska åtgärder. Därtill poängteras att specialpedagogiken framförallt borde betonas mera under hela utbildningen och inte som en separat, något som skulle ha en stor inverkan på klasslärares förmåga och förberedelse för att inkludera. Flera informanter menar dessutom att de hade önskat att det var färskt i minnet då de kom ut på fältet, speciellt då klassläraren tidigt på hösten ska göra pedagogiska planer och det förväntas att man ska kunna göra det. Alla informanter lyfter fram att specialpedagogiken borde tas upp på magisternivån.

Det har tidigare diskuterats det ansvar som klassläraren har för att förverkliga inkludering, vilka färdigheter klasslärare behöver för att kunna förverkliga det och att specialpedagogiken betonas lite i utbildningen i ett tidigt skede. Alla dessa faktorer inverkar på att nyutexaminerade klasslärare upplever att de inte under utbildningen fått en bild av vilket ansvar de som klasslärare har. I utbildningen poängteras att det finns olikheter, elever med olika behov och att de vet att de kommer med stor sannolikhet att inkludera, men trots det upplevs det oklart vilket ansvar klassläraren har och vad speciallärares ansvarar för. Dessa resultat tyder på att utbildningen mera

borde förbereda klasslärare och ge redskap för att även arbeta specialpedagogiskt i den allmänna undervisningen. Forlin et al. (2009, 207) menar att klasslärare måste ges möjligheten till ”lämplig kunskap, färdigheter och attityder tillsammans med självförtroende för att i aktivt förebyggande syfte främja inkludering” för att kunna arbeta inkluderande. Framtida forskning kunde därför även undersöka hur detta på en bredare nivå kunde förverkligas i lärarutbildningen. Förutom det så finns det några potentiella begränsningar med studien som kan ha inverkat på resultaten. För det första är antalet informanter få och för det andra kunde ingen lämplig informant från Helsingfors Universitet hittas och därmed baseras resultatet enbart på utexaminerade klasslärare från Åbo Akademi, vilket gör att inga generaliserbara slutsatser kan dras. Det är dock intressant att notera att orsaken till att ingen lämplig informant från Helsingfors Universitet kunde hittas, var på grund av att de utexaminerade jag var i kontakt med hade valt att läsa mera specialpedagogik utöver sina klasslärarstudier. Liknande trend kunde urskiljas bland utexaminerade från Åbo Akademi och under tiden som jag sökte efter informanter ställde jag mig frågan om varför det är så. Jag har inget direkt svar på frågan om varför, men utifrån studiens resultat kan konstateras att alla informanter önskar att de haft mera kunskap om specialpedagogik eller att de insett i efterhand att de borde ha läst mera specialpedagogiskurser till sin klasslärarexamen. Mot bakgrund av det kan egna tolkningar eller resonemang göras, och det kunde ligga som grund för fortsatt forskning.

Mitchell (2015, s. 305–306) menar i sin teori att alla i kollegiet behöver arbeta mot samma mål för att nå inkludering. Det är viktigt att kunskap delas mellan olika personer inom ett kollegium, att man samarbetar och har samma vision. Det är tydligt att nyutexaminerade klasslärare är av samma åsikt. Som forskare är jag medveten om det problemet med att de som utbildar inom ämnesdidaktiken är sakkunniga inom sina egna områden, vilket gör det utmanande att få in specialpedagogiken i alla ämnesområden. De sakkunniga universitetslärarna behöver således inte nödvändigtvis ha kunskaper inom specialpedagogik. Detta ser jag som forskare som ett problem i och med att alla lärare i skolan på fältet ska arbeta inkluderande, samarbeta och eventuellt samundervisa tillsammans. Borde man inte då redan i lärarutbildningen vilja vara en förebild och visa exempel på hur man kan dela kunskap med varandra och hur samundervisning kan gå till i praktiken? Det är möjligt att min egen förförståelse har

en inverkan på den här tolkningen, men oavsett kunde denna observation ligga som grund för fortsatt forskning.

5.2 Metoddiskussion

Valet av metod utgick ifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Kvalitativ studie ansågs vara lämplig metod för att få svar på hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera i den allmänna undervisningen. En kvalitativ studie inom det hermeneutiska paradigmet har möjliggjort att få mer djupgående och personliga svar syfte och forskningsfrågorna, vilket har gett ökat förståelsen för nytexaminerade klasslärare upplevelser. (Denscombe, 2016, s. 144.)

Studiens övergripande syfte har varit att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera och hur det kan förverkligas. Jag som forskare har genom studien velat få en djupare förståelse för nytexaminerade klasslärares upplevelser, erfarenheter och känslor för att inkludera. Fenomenologisk ansats är en lämplig ansats när man utför småskaliga studier där man vill förstå människors uppfattningar, åsikter, attityder och känslor. Fenomenologin ger dessutom utrymme för intressanta berättelser ur vardagliga situationer, vilket har varit en viktig aspekt för den här studien. (Denscombe, 2016, s. 153–154; Denscombe, 2018, s. 187.) Fenomenologi som ansats ger utrymme för subjektivitet, tolkning och varje enskilds person egen upplevelse av ett fenomen (Kvale & Brinkman, 2009, s. 30), och har sålunda passat väl för den här studien.

Kvalitativa intervjuer ger möjlighet för att få svar på hur personer upplever eller förstår olika fenomen. Det möjliggör för att berätta mera fritt om en persons tankar och idéer om ett fenomen (Svensson & Starrin, 1996, s. 55), vilket vid valet av metod ansågs vara en förutsättning för att få svar på forskningsproblemet och syftet. I och med att jag som forskare vill få en djupare förståelse för enskilda lärares upplevelser utfördes personliga intervjuer, som innebär att jag har intervjuat varje informant enskilt (Denscombe, 2018, s. 270). De personliga intervjuerna har haft en semistrukturerad

struktur så att alla informanter svarat på samma frågor, men ordningsföljden samt följdfrågorna har anpassats enligt informanternas svar (Denscombe, 2016, s. 266). På grund av coronapandemin kunde intervjuerna inte utföras på plats, och utfördes därför som internetbaserade. Intervjuerna utfördes på likadant sätt som om de skulle skett på plats (Denscombe, 2018, s. 287), och jag som forskare upplever inte att det har påverkat informanternas svar då både informanterna och jag som intervjuare är vana vid att använda det samtalsprogram som användes för intervjuerna. De internetbaserade intervjuerna gjorde det även mera naturligt att spela in intervjuerna då det inte behövde finnas något skilt inspelningsinstrument, vilket enligt Trost (2010, s. 74) annars kan upplevas som obekvämt om man ska prata inför en ljudupptagare eller kamera. Flera av informanternas svar har tangerat liknande teman och ämnen, men varje informant har genom kvalitativa intervjuer och fenomenologin getts möjligheten att uttrycka sig fritt utgående från sina egna erfarenheter och upplevelser med egna ord och sätt att uttrycka det.

Kvalitativ forskning är ofta tidskrävande, vilket har inneburit att antalet informanter i studien varit få till antalet (Bell, 2006, s. 158). Valet av informanter har gjorts både genom subjektivt- och snöbollsurval (Denscombe, 2009, s. 74–76). Jag började med att skicka ut information om min studie via flera digitala kanaler som når ut till nyutexaminerade klasslärare. En del informanter kunde hittas via de kanalerna och jag tog kontakt med dem. Via dem fick jag även förslag på flera potentiella informanter och kontaktade dem om de ville delta i studien. Efter att jag varit i kontakt med flera potentiella informanter kunde konstateras att fem informanter passade in på kriterierna och valdes som informanter för studien. Trots flera försök att hitta informanter som utexaminerats både från Åbo Akademi och Helsingfors Universitet, kunde enbart informanter från Åbo Akademi ställa upp för studien. Detta berodde på, som tidigare nämnts, att alla de informanter jag kom i kontakt med från Helsingfors Universitet hade läst mera specialpedagogik och passade således inte in på studiens kriterier. En annan orsak till att det var svårt att hitta informanter från Helsingfors Universitet var att de flesta från den första årgången utexamineras våren 2021, vilket betydde att enbart de få som studerat i en snabbare takt redan var färdiga.

För kvalitativa studier kan analysprocessen se olika ut beroende på studiens innehåll (Fejes & Thornberg, 2015, s. 36). I och med att fenomenologi använts som ansats valdes så även fenomenologisk analys för att bearbeta det insamlade materialet. Fenomenologisk analysprocess ger utrymme för, liksom ansatsen, tolkning av enskilda personers upplevelser (Fejes & Thornberg, 2015, s. 137). Analysen utfördes systematiskt genom att materialet gick igenom flera gånger och färgkodades så att olika kategorier kunde urskiljas (Bogdan & Biklen, 2007 hänvisad i Fejes & Thornberg, 2015, s. 34). Det är viktigt att de etiska principerna följs under hela studiens gång (Trost, 2010, s. 123) och därför har anonymiteten poängterats flera gånger före informanterna ställde upp till intervju, även under intervjun och efteråt så har materialet behandlats på ett konfidentiellt och tryggande sätt (Trost, 2010, s. 61). För att informanternas intervjuer och svar inte skulle kunna identifieras togs namnen från transkriberingarna bort och istället namngavs de med bokstäver från A till E, samt så har alla intervjuer omarbetats till standardsvenska så att inga dialektala uttryck ska kunna upplevas som avslöjande eller integritetskränkande (Denscombe, 2016, s. 530). Materialet har sedan redovisats på ett öppet och ärligt sätt och jag som forskare har under hela studien följt de forskningsetiska aspekterna om att på ett rättvist sätt presentera resultatet, och inte lämnat bort eller försökt vilseleda studiens resultat (Denscombe, 2016, s. 432–433; Forsman, 2007, s. 8).

Eftersom jag som forskare har egna erfarenheter av studier inom specialpedagogik har det varit av extra relevans att åsidosätta mina egna åsikter, upplevelser och erfarenheter under studien. Detta har gjorts genom att noggrant utforma öppna och icke ledande frågor för intervjuerna, materialet har framställts på ett ärligt sätt och jag har satt mig själv och mina egna erfarenheter åsidan under studien. Jag har på ett sakligt och hederligt sätt varit noga med att det resultat som presenteras i studien är tillförlitliga. På grund av det ringa antalet informanter i studien är däremot resultaten på grund av det inte generaliserbara. Jag anser emellertid att tillförlitligheten och trovärdigheten i studie är god, men det kunde stärkas med ytterligare forskning inom området.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Det övergripande syftet för denna studie var att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera i den allmänna undervisningen. I studien har personliga intervjuer med nytexaminerade klasslärare utförts om hur de upplever att inkludera och förverkliga inkludering i den allmänna undervisningen. Antalet informanter för studien var få, och en mer omfattande studie kunde ge mer tillförlitliga resultat. Paju et al. (2016) har tidigare efterlyst fortsatt forskning för att undersöka om klasslärarutbildningarna i Finland ger tillräckligt med kunskap för klasslärare att undervisa elever med specialpedagogiskt stöd. Denna studie har till viss del gett svar på frågan, men ytterligare och mer omfattande studier behöver ännu göras. Det skulle därför vara av intresse att göra en kvantitativ studie om hur klasslärare upplever specialpedagogiken inom de svenskspråkiga klasslärarutbildningarna i Finland, eftersom en kvantitativ studie kan göras i en större omfattning och således kunde ge ett mer generaliserbart resultat. I denna studie framkom dessutom att klasslärare upplever att de behöver specialpedagogiska kunskaper för att förverkliga inkludering, följaktligen skulle det vara av intresse att undersöka huruvida gränsen mellan klasslärare och specialpedagogiken ska se ut i framtiden eftersom det krävs att alla i kollegiet har kunskaper om specialpedagogik och vilja för att kunna förverkliga en skola för alla.

Litteraturförteckning

- Arnolds-Granlund, S-B. (2009). *Beyond the Obvious – Three Acts in Educational Drama*. Åbo: Åbo Akademi
- Bell, J., & Nilsson, B. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik (Upplaga 4)*. Lund: Studentlitteratur
- Björkman-Åman, C., & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI Bulletines svenskspråkiga specialnummer. Niilo Mäki Stiftelse*. 40–57.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., Lyons, G., Huber, H. B., & Vincent, L. N. (2015). Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *Teaching Exceptional Children, Vol. 48 (1)*. 9–18.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (Upplaga 2)*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (Upplaga 3)*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (Upplaga 4)*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Department of Education, Science and Training, DEST. (2006). *Survey of former teacher education students: A follow-up to the survey of final year teacher education students*. Canberra, Australia: Author.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys (Upplaga 2)*. Stockholm: Liber AB
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys (Upplaga 3)*. Stockholm: Liber AB.
- Finlands FN-förbund. (2015). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och dess fakultativa protokoll. Hämtad 17 april 2021 från https://ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_sv_net.pdf
- Finlands Grundlag 731/1999. Hämtad 13 mars 2021 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education. Vol. 12 (2)*. s. 195–209.

- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Journal of Teacher Education*. Vol. 39 (1). s. 17–32.
- Forsman, B. (2007). *Begrepp om forskningsfusk* [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Toward inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, Vol. 38(1). 77–97. DOI: 10.1107/s11125-008-9061-2
- Helin Henriksson, E., Ivarsson Borg, S., Norlin, A., Persson, C., & Ulvestig, I. (2020). *Specialpedagogik i praktiken. Stöd och inspiration för lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Helsingfors Universitet. [2021, 18.4]. *Examensstrukturer i studiehandboken – Studieriktningen för klasslärare*. Hämtad den 18 april 2021 från <https://weboodi.helsinki.fi/hy/jsp/oepoas/jsp/opastutkrakkats.jsf>
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *Europeans Journal of Special Needs Education*, Vol. 21(2). s. 17–33. DOI: 10.1080/08856250600600729
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun (Upplaga 2)*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (Upplaga 3)*. Lund: Studentlitteratur
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998)*. Hämtad 17 april 2021 från, <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning (642/2010)*. Hämtad 17 april 2021 från, <https://finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik (Upplaga 2)*. Lund: Studentlitteratur
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och kultur Akademisk
- Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Kvalitativ metod*. Hämtad 23 november 2020 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/kvalitativ-metod>
- Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Kvantitativ metod*. Hämtad 23 november 2020 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/kvantitativ-metod>
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi? Hämtad den 22 april 2020 från <https://docplayer.se/300180-Inkludering-av-elever-i-behov-av-sarskilt-stod-vad-betyder-det-och-vad-vet-vi.html>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special education needs.

- International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20(8). 801–815. DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20(8). 801–815. DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (Upplaga 3)*. Sage
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, Vol. 34(4). 433–442.
- Saloviita, T. (2020a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 20(1). 64–73. DOI: 10.1111/1471-3802.12466
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 64(2). 270–282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. [Elektronisk version]. Hämtad 17 april 2020 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3095>
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2015). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan. Fördelar och nackdelar. *Nordic Studies in Education*, Vol. 36(1). 38–56. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04
- Sundqvist, C., Björkman-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 34(5). 601–616.
- Ström, K., & Linnanmäki, K. (2011). *Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle*. I Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 239–254). Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10* [Elektronisk version]. Hämtad 22 januari 2021 från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- Svensson, P., & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

- Tøssebro, J. (red). (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur
- Väljörvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it. © *Authors and Institute for Educational Research*, University of Jyväskylä
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*. Vol. 21(2). 85–91.
- Woolfson, L., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, Vol. 29(2). 221–238.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [Elektronisk version]. UNESCO. Hämtad den 22 januari 2021 från <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- Unesco. (1990). *World Declaration on Education for all*. UNESCO Hämtad den 13 mars 2021 från https://www.humanium.org/en/wp-content/uploads/2017/03/Education_for_all.pdf.
- Unicef. Barnkonventionen – konventionen om barns rättigheter. Hämtad den 13 mars 2021 från <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet-2/konventionen-om-barnets-rattigheter-hela-texten/>
- Utbildningsstyrelsen. (2004) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: utbildningsstyrelsen
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Utbildningsstyrelsen. (2020). *Den grundläggande utbildningen – lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen 2018*. Helsingfors: utbildningsstyrelsen
- Åbo Akademi. [2021, 18.4]. *Studiehandbok – Utbildningslinjen för klasslärare*. Hämtad den 18 april 2021 från <https://studiehandboken.abo.fi/sv/program/18466?period=2020-2022>
- Östlund, D. (2018). *Stöd till elever – en tillbakablick*. Stockholm: Skolverket

BILAGA 1

Skriftligt mejl till informanterna

Hej!

Tack för att du vill ställa upp som informant i min studie.

I studien ämnar jag att undersöka hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera i den allmänna undervisningen. Huvudfokus ligger inte på dina kunskapsnivåer eller dig som lärare, utan mitt fokus ligger på hur du upplever det. Jag vill tydligt betona att det inte kommer finnas några rätt eller fel svar i min undersökning utan jag vill veta precis det som du känner och upplever.

Syftet är att skapa en bild av hur nytexaminerade klasslärare upplever att inkludera, då samhället och utbildningen i sin helhet allt mer strävar till att vara inkluderande. Genom att du delar med dig av dina upplevelser bidrar det till en verklighetsbild av hur det är. Det är också av stor relevans att poängtera att jag som forskare har en helt neutral bild av detta.

Intervjun kommer att ske digitalt i och med att det inte är möjligt att resa runt i Finland på grund av coronasituationen i landet. Intervjun kommer att bandas in så att jag som intervjuare kan sätta allt mitt fokus på att lyssna på dig som informant och inte behöver sitta och titta ner i ett papper för att anteckna. Inspelningen tryggar även så att jag inte missförstår något eller skulle anteckna fel. Inbandningen kommer efter transkriberingen att raderas.

Materialet kommer att omarbetas och kategoriseras konfidentiellt, så att du som informant är anonym i studien. Det är av högsta prioritet att du som informant känner dig trygg och kan vara anonym. I och med att Svenskfinland är litet så kommer jag att presentera svaren på ett sådant sätt att man inte kan identifiera vem du är. Jag väljer därför noga hur jag presenterar resultatet.

Du som informant kan om du vill få korrekturläsa resultatet före avhandlingen publiceras om så önskas. Efter det kommer avhandlingen publiceras offentligt på doria.fi.

Tveka inte att ta kontakt med mig om du har flera frågor gällande intervjun.

Hälsningar,
Julia Liewendahl

BILAGA 2

Samtyckesblankett

Härmed ger jag mitt samtycke om mitt deltagande i studien och att det jag delger under intervjuerna får användas för forskningsändamål. Jag har blivit informerad om forskningen, att mitt material behandlas som konfidentiellt och jag känner till att jag kan avbryta mitt deltagande om jag vill.

Ort och datum

Underskrift och namnförtydligande

BILAGA 3

Intervjuguide

Bakgrund:

Klasslärarutbildning:

Examensår:

Arbetserfarenhet:

Antal elever inom intensifierat eller särskilt stöd:

Årskurs:

Del 1: Vad är inkludering?

1. Hur skulle du definiera inkludering?
2. På vilka sätt kan man arbeta inkluderande?
3. Berätta om klasslärarens ansvar gällande inkludering.
4. Berätta om något tillfälle där du inkluderat?
5. Vad anser du är viktigt för att inkludering ska lyckas?

Del 2: Upplevelser av inkludering

6. Hur känner du inför att undervisa elever i behov av specialpedagogiskt stöd?
7. Berätta om hur förberedd du känner dig kring att stödja elever inom intensifierat eller särskilt stöd?
8. Hur upplever du det att differentiera och planera för att stödja elever med svårigheter?
9. Berätta om olika hjälpverktyg.
10. Hur känner du dig förberedd för att inkludera elever med olika funktionsvariationer?
11. På vilket sätt skulle du beskriva din egen kunskap om inkludering och stödåtgärder på en skala 1-10?
12. Hur upplevde du den första gången du inkluderade en elev i din klass?
13. Berätta om din självsäkerhet kring att inkludera.
14. På vilket sätt skulle du beskriva din egen självsäkerhet kring att inkludera?

15. Vilka möjligheter finns det med inkludering ur klasslärarens synvinkel?

16. Vilka utmaningar finns det med inkludering ur klasslärarens synvinkel?

Del 3: Utbildningen

17. Hur mycket specialpedagogik har du studerat inom din klasslärarbehörighet?

18. Hur behandlas specialpedagogik, inkludering och stödåtgärder för klasslärare i utbildningen?

19. Hur ser du på dina egna kunskaper om specialpedagogik i förhållande till utbildningen? Finns det något du önskar du haft mera kunskaper om?

20. Hur önskar du att utbildningen ska behandla specialpedagogik?

Öppna frågor:

21. Finns det något mer du vill nämna om specialpedagogik och utbildningen som du tror kan vara av relevans för den här studien?

22. Finns det ytterligare något du vill säga