



Lärande och samhälle
Skolutveckling och
ledarskap

Självständigt arbete II
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Specialdidaktiska verktyg och strategier för inkluderande religionskunskapsundervisning

Lärares tillämpning av specialdidaktiska verktyg och strategier i
planeringen av inkluderande religionskunskapsundervisning

*Specialdidactic instruments and strategies for inclusive religious
education - The teachers' application of specialdidactic tools and
strategies in the planning of inclusive religious education
instruction.*

Ahmad A. Hafiz och Joakim Lagerstedt

Masterexamen i ämnesdidaktik, 120 hp
Datum för slutseminarium 2023-09-26

Examinator: Sinikka Neuhaus
Handledare: Bodil Liljefors Persson

Förord

Efter fem år på lärarutbildningen och ett ytterligare år på masterutbildningen vill vi först och främst tacka Malmö universitet för de åren vi har spenderat i den akademiska världen. Vi vill tacka vår handledare, professor Bodil Liljefors Persson, som hjälpt oss med uppsatsen och bidragit till uppsatsens utveckling, det var en ära.

Dessutom ska de fem respondenterna i arbetet få ett särskilt tack för allt de bidragit till. De har tagit tid ur sitt privata schema för att hjälpa att ställa upp på intervjuerna och göra denna masteruppsats möjlig.

Vi vill även ta ett par rader för de personer som stöttat oss med arbetet och har bidragit med kärlek och emotionell support: Emil, Niclas, Pernilla, Vesna, Enchirah och Hamadi. Tack för allt!

Ansvarsfördelningen i uppsatsen är jämnt fördelat på båda skribenterna där litteratur och forskningsuppsatser har lästs och diskuterats för att sedan komma fram till en gemensam tolkning för varje kapitel. Intervjuerna som används i arbetet är uppdelade, dock genom gemensam avlyssning och tolkning av det material som samlats in på inspelningar har skribenterna även en gemensam tolkning av empirin.

Abstract

This work by Hafiz, A. A & Lagerstedt, J. (2023). Specialdidactic instruments and strategies for inclusive religious education - High school teachers' and upper secondary school teachers' way of working with all students as well as students with extra support and special needs. Institutionen för Samhälle, kultur och identitet, Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö universitet, is part of a master's degree in subject didactics. The concept of special didactics used here in this essay has its background in the continental German tradition. The purpose of this master's thesis is to investigate the special didactic instruments and strategies that teachers of religious studies use in their work for increased inclusion. The aim is to gather valuable knowledge about how experienced teachers of religious education work when they plan their materials and teach in matters relating to students' life issues and identity, as well as how they work with extra adaptations and special support.

The research questions are as follows: What special didactic instruments and strategies do teachers in primary and secondary schools, teaching religious education, use in their subject planning for increased inclusion? What problems and opportunities do teachers experience when planning and working towards increased inclusion?

The theoretical perspective of this thesis is based on a phenomenological theory of knowledge. There are four special education perspectives, all of which were used in the analysis to highlight different definitions of inclusion. Students' identities are explained and theorized as the foundation for inclusion. A religious didactic model is exemplified to illustrate where in the planning process students can be included. Since there is not enough research on special didactics, the various theoretical special education perspectives were used together with subject didactic perspectives to create special didactic analysis methods.

The study's methodology is based on both exploratory researches to gather extensive knowledge and a case study approach to investigate more detailed information on how teachers work with inclusion in their planning. To obtain empirical material and collect the right data, five teachers working in different primary and secondary schools in Sweden were interviewed.

The results show that the teachers agree that it is difficult to include students both physically and socially. Teachers have different opinions about the concept of inclusion and work with inclusion in didactic contexts in different ways, adapted to the situation. Instruments and strategies are adapted to students in different ways, with some teachers placing more emphasis on language and others placing more emphasis on questions about the student's identity. Collaboration between teachers, student health services, and school management for the student's best interest occurs, but a quick assessment of the student's situation is always better than a late assessment discovered later. Regarding the subject of religious studies, teachers work to get closer to students' own life questions, worldviews, and identities, adapted to the classroom environment and the students.

Keywords: Didactics, High School, Inclusion, Religious education, Special Didactics, Special education, Upper secondary school

Innehåll

Förord.....	1
Abstract.....	2
1. Inledning.....	5
1.1 Förklarande orienterings begrepp.....	8
2. Syfte och frågeställningar.....	9
3. Bakgrund.....	10
3.1 Gamla kunskapssystem kontra Framtida kunskapssystem.....	10
3.2 Begreppet inkludering ur ett historiskt perspektiv.....	11
4. Tidigare forskning.....	13
4.1 Begreppsdefinition av inkludering ur ett specialpedagogiskt perspektiv.....	13
4.2 Inkludering ur ett specialdidaktiskt perspektiv.....	14
4.3 Flexibilitet som en utgångspunkt för inkluderande undervisning.....	18
4.4 Religionsdidaktik.....	19
5. Teoretiska perspektiv.....	24
5.1 Fenomenologisk vetenskapsteori.....	24
5.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	24
5.3 Elevernas identiteter som grund för inkludering i planeringen.....	25
6. Metod.....	29
6.1 Respondenturval och områdesbegränsning.....	29
6.2 Intervjuer.....	30
6.3 Genomförande, bearbetning och analys.....	31
6.4 Validitet och Reliabilitet.....	31
6.5 Etiskt förhållningssätt.....	32
6.5.1 Reflektion och transparens i etiskt och moraliskt ställningstagande.....	33
7. Empiri.....	34
7.1 Tema 1: Inkludering.....	34
7.1.1 Arbetet kring inkludering.....	34
7.1.2 Summering.....	36
7.2 Tema 2: Verktyg och strategier.....	36

7.2.1 Lärarnas erfarenheter av verktyg och strategier	36
7.2.2 Summering.....	38
7.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov	38
7.3.1 Identifikation av elever i behov, planering av undervisningsmaterial och problem	39
7.3.2 Summering.....	43
8. Analys	45
8.1 Tema 1: Inkludering.....	45
8.2 Tema 2: Verktyg och strategier	49
8.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov.....	51
9. Diskussion	55
9.1 Tema 1: Inkludering	55
9.2 Tema 2: Verktyg och strategier	56
9.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov.....	58
9.4 Slutsats och avslutning.....	59
9.4.1 Metoddiskussion.....	60
9.4.2 Brister och förslag till fortsatt forskning.....	61
Referenser.....	62
10. Bilagor	65

1. Inledning

För oss författare till denna uppsats, Hafiz, A., A. och Lagerstedt, J., har intresset för specialdidaktik vuxit fram genom en kombination av personliga erfarenheter, professionella observationer och en önskan att bidra till en mer inkluderande och rättvis utbildningsmiljö. Med våra olika perspektiv och bakgrunder har vi identifierat behovet av att fördjupa vår förståelse för hur specialdidaktik kan tillämpas på högstadiet och gymnasiet, samt i olika sammanhang. Begreppet specialdidaktik introducerades under våra masterstudier, efter våra ordinarie ämneslärarutbildningar. Detta väckte vårt intresse då vi upplevde en brist på både kunskap och erfarenhet inom området specialdidaktik från ämneslärarutbildningarna, men vi insåg behovet av det när vi väl började arbeta inom skolvärlden. Vi saknade verktyg och strategier för att inkludera alla elever i undervisningen, där elevernas behov kunde användas för att stimulera elevens inlärningsprocess samt göra utbildningen och lärmiljön mer intressant för eleverna. När vi började med sökningsprocessen efter tidigare forskning insåg vi en kunskapslucka när det kommer till religionskunskapsundervisningen och specialdidaktik för inkluderande undervisning. Denna uppsats representerar vår strävan att analysera specialdidaktikens fundament och dess implikationer för dagens religionskunskapsundervisning.

Synen på specialdidaktik kan skilja sig. Wästerlid (2022) är positiv till specialdidaktik och menar att den fyller en lucka som specialpedagogik inte kan fylla. Specialdidaktik strävar efter att minska hinder i lärmiljön och skapa gynnsamma lärsituationer för alla elever, inte bara för elever i behov av stöd. Genom att arbeta med de didaktiska frågorna vad, varför, när, hur och vem kan lärare förebygga och hantera hinder som uppstår i elevens relation till materialet, innehållet och undervisningen. Specialdidaktik fokuserar mindre på orsakerna till elevernas svårigheter och anpassar sig istället efter deras individuella förutsättningar.

Å andra sidan är Nilholm (2022) inte nöjd med begreppet specialdidaktik. Han anser att specialdidaktik återskapar problemen med specialpedagogik och kan till och med skapa ytterligare komplikationer. Nilholm (2022) påpekar att specialdidaktik kan skapa en uppdelning mellan elever som anses vara 'normala' och de som anses vara 'avvikande'. Han tar upp exemplet att Skolverket representerar de normala eleverna medan Specialpedagogiska myndigheten (SPSM) representerar de elever som avviker. Detta kan leda till att de normala eleverna värderas högre, vilket enligt Nilholm (2022) återskapar problemen som redan finns inom specialpedagogiken och som han helst vill undvika.

Med de olika aspekterna i åtanke har det för oss blivit intressant att undersöka lärarnas specialdidaktiska erfarenheter i praktiken med fokus på inkludering. Vi vill i det här arbetet undersöka vilka fördelar i form av anpassade verktyg och strategier som finns, samt identifiera eventuella nackdelar, problem och kritik kring området specialdidaktik för inkludering.

När eleverna utmanar lärares planering och undervisning kan lärare vidta flexibla åtgärder och anpassa sig både från ett didaktiskt och specialpedagogiskt perspektiv. Vår nyfikenhet fokuserar inte på vad som händer i klassrummet bland eleverna, utan på vad som händer bakom kulisserna när

lärare planerar sitt material i relation till de didaktiska frågorna. Det innebär inte bara under lektionstiden och undervisningen bland eleverna, utan även när lärare sitter i personalrummet och planerar deras material för elevernas undervisning. Här inbegrips vilka didaktiska val lärare gör, det vill säga, vad, hur och varför planerar lärare som de gör. Vi är nyfikna på om specialdidaktik kan användas av lärare självkritiskt för frågor som rör didaktik och om specialdidaktik kan bidra till en förbättrad inkluderingsaspekt. Att tänka eller arbeta självkritiskt är enligt Sjöström och Tyson (2022) ett sätt att arbeta framåt, reflexivt och ansvarsfullt, mer anpassat efter situationer som uppstår. Av erfarenhet brukar skolpersonalen delas in i två läger: å ena sidan den grupp som lägger ansvaret på eleven och andra resurser i skolan istället för att själva vilja ändra sitt arbetssätt och anpassa undervisningen, å andra sidan den grupp som tänker självkritiskt och är mer flexibla när det gäller att göra ändringar i sättet de arbetar.

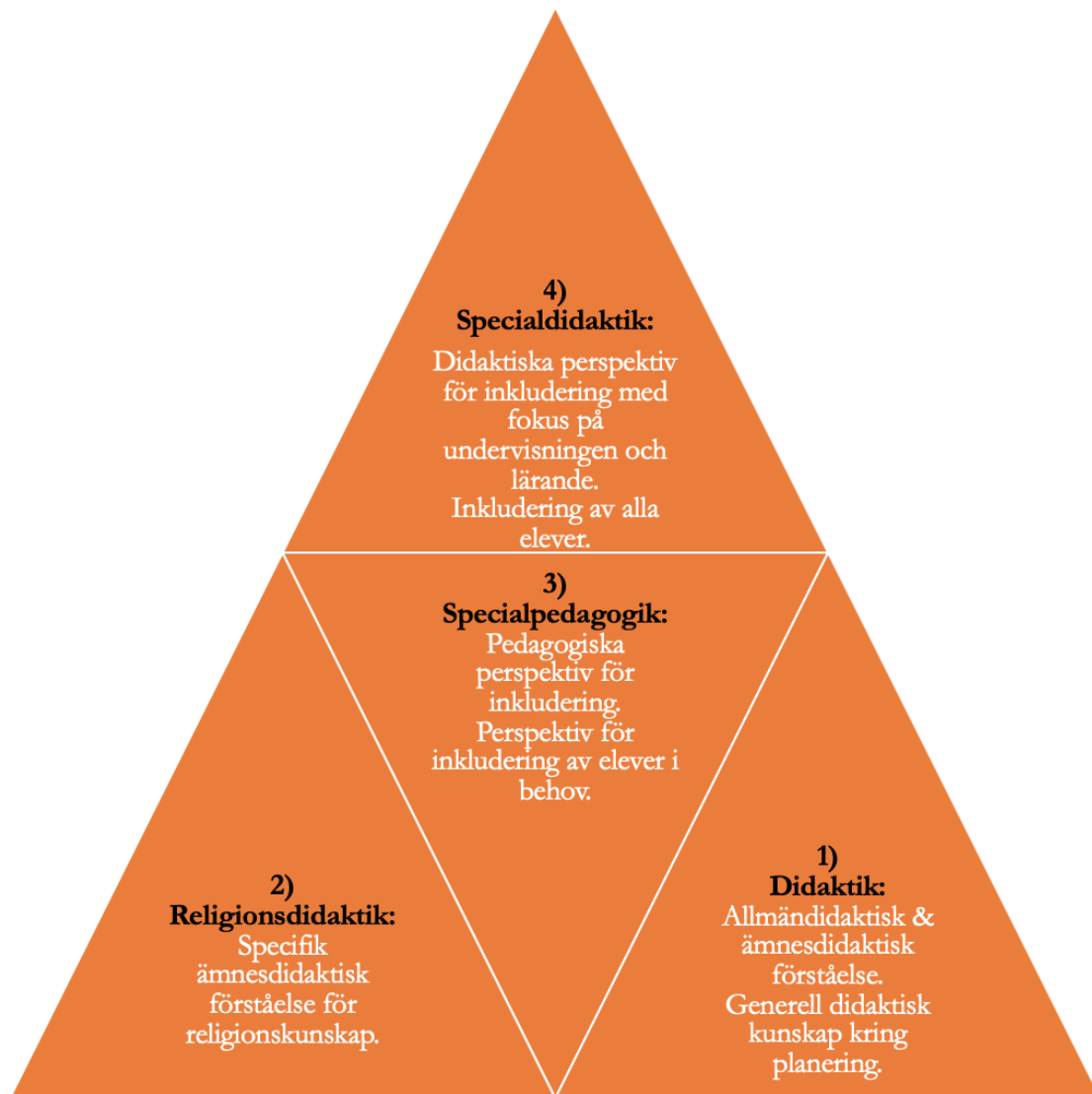
Senare forskning inom religionsdidaktik betonar en inkluderande och interkulturell religionsundervisning för att skapa mångfald i klassrummet kring likheter och olikheter som finns inom olika religioner (Jahnke, 2021). Vi blev nyfikna på religionskunskapslärares erfarenheter av hur de anpassar planeringen efter elevernas livsfrågor och identitet, samt hur de arbetar med extra anpassningar och särskilt stöd. Sjöström och Tyson (2022) beskriver olika didaktiska modeller och tydliggör en koppling mellan elevers förutsättningar och förmågan att ta till sig av materialet. Gay (2018) anför att en viktig faktor för att elevernas engagemang, motivation och prestation i skolan ska ta plats bör deras identiteter spegla undervisningsmaterialet.

Av Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22) för religionskunskap framgår att:

Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet. [...] Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden (lgr22).

Citatet ovan motiverar lärare i religionskunskap att planera sitt material och arbeta med frågor som berör elevers egen identitet som identitetsfrågor inom olika religioner. För att lärare ska ge elever möjligheten för att klara av målen bör det finnas en didaktisk kongruens mellan elevers förutsättningar och bakgrund samt med målen för området (Andersson, 2014).

I det föreliggande arbetet kommer vi att fokusera på inkluderande planering inom ämnet religionskunskap. För att undersöka inkluderingsmöjligheterna kommer studier inom religionsdidaktik, allmändidaktik och specialpedagogik att kombineras. Där religionsdidaktiken bidrar med specifik ämnesdidaktisk förståelse av innehållet, bidrar allmändidaktiken med en mer generell didaktisk förståelse av innehållet och där specialpedagogiken bidrar med inkluderingsaspekten för elevers olika behov. De tre förhållningssätten utgör ett specialdidaktiskt perspektiv för ett ökat inkluderande didaktiskt förhållningssätt till olika lärmiljöer.



Figur 1. Denna figur är skapad för att visualisera hur de fyra olika kategorierna kopplas till vårt syfte och frågeställningar, metodval och empiri.

Korrelationen mellan 1, 2 och 3 bidrar till kategori 4. Där empirin grundas i intervjuer med lärare angående deras planeringsprocess för inkluderande religionskunskapsundervisning för *alla elever*. Syftet är att få verktyg och strategier kring den didaktiska planeringen för inkluderande undervisning i religionskunskap.

1.1 Förklarande orienterings begrepp

Inkluderande undervisning	Inkluderande undervisning är en pedagogisk strategi och filosofi som syftar till att skapa en lärmiljö där alla elever, oavsett deras förmågor, bakgrund eller behov, har möjlighet att delta och lära sig tillsammans. Det handlar om att skapa en miljö där olikheter ses som en tillgång och där det finns stöd och anpassningar för att möta individuella behov.
Specialdidaktik	Specialdidaktik är en gren av didaktik som fokuserar på undervisning och lärande för elever med olika typer av behov som skiljer sig från det som betraktas som vanligt. Specialdidaktik inkluderar kunskap om ämnesinnehåll, elevernas behov och hur undervisningen ska utformas för att möta dessa behov. Det syftar till att främja och förebygga hinder i lärmiljön för att skapa gynnsamma lärsituationer för alla elever. Specialdidaktik kan ses som en kombination av specialpedagogik och didaktiska perspektiv och strävar efter att ge alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt baserat på deras individuella förutsättningar. Det innebär att specialdidaktik inte bara fokuserar på elever i behov av särskilt stöd utan också strävar efter att skapa inkluderande undervisningsmiljöer.
Religionsdidaktik	Religionsdidaktik är ett pedagogiskt tillvägagångssätt som fokuserar på undervisning och lärande inom religionsvetenskapliga ämnen, såsom religionshistoria, religionsfilosofi och religionskunskap. Det innebär utvecklingen av metoder, strategier och läroplaner för att effektivt undervisa elever om religion, kultur, och etik, med respekt för mångfalden av religiösa trosuppfattningar och övertygelser.

I denna tabell beskrivs författarnas egna uppfattningar på begreppen: Inkluderande undervisning, Specialdidaktik, Religionsdidaktik. Observera att här förklaras de olika viktiga begreppen för att förstå helheten i arbetet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera några grundskole- och gymnasielärares upplevelser och erfarenheter av en inkluderande planering. Det innebär att vi vill undersöka vilka verktyg och strategier lärare i grundskolan och gymnasiet har när de planerar sin undervisning för inkludering. Vi undersöker hur lärare i religionskunskap arbetar för inkludering i deras lektionsplanering samt vilka problem och möjligheter som kan uppstå vid arbetet med inkludering.

Frågeställningarna är:

- Vilka specialdidaktiska verktyg och strategier tillämpar lärare i religionskunskap i sin ämnesplanering för inkluderande undervisning?
- Vilka problem och möjligheter har lärarna erfarit när de planerar och arbetar för inkludering?
- Hur planerar lärare i religionskunskap inkluderande undervisningsmaterial för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd?

3. Bakgrund

I detta kapitel framställs skillnaden mellan äldre och nyare kunskapssystem som en grund för en inkluderande specialdidaktisk arbetsmetod. Därefter diskuteras och definieras begreppet inkludering ur ett historiskt perspektiv, då inkludering i grund- och gymnasieskolan har förändrats över tid. Dessutom förklaras även varför inkludering, som koncept, används i grund- och gymnasieskolan. I förlängningen ska bakgrund ge läsaren tillräckligt med förkunskaper för kapitlet tidigare forskning.

3.1 Gamla kunskapssystem kontra Framtida kunskapssystem

Sjöström och Tyson (2022) presenterar två didaktiska kunskapssystem som på olika sätt passar in i sammanhanget kring frågan om lärarens flexibla arbetssätt och förmåga att anpassa sig flexibelt, reflexivt och transformativt till olika situationer. De två systemen är det gamla kunskapssystemet i jämförelse med det framtida kunskapssystemet:

Gamla kunskapssystem	Framtida kunskapssystem
Fragmenterade och osammanhängande	Sammanhängande och ömsesidigt förbundna
Globaliserad kunskap	Lokal och globaliserad kunskap
Snävt informerade	Brett informerade
Undviker etik och estetik	Ingriper etik och estetik
Elitistiska, utnyttjande och exkluderande	Jämlika, rättvisa och inkluderande
Självrefererande och okritiska	Reflexiva och ansvarstagande
Konkurrensinriktade	Samarbetsinriktade
Rädsla	Förtroende
Iakttagande och abstrakta	Engagerade och konkreta
Låg kreativitet	Hög kreativitet
Stegvisa	Transformativa
Resultat för ett fåtal	Resultat för alla
Forskning för forskningens skull	Forskning för alla
Kunskapsfokuserade	Visdomsfokuserade

Figur 2: Från Sjöström och Tyson (2022, s. 156)

Det framtida kunskapssystemet ses som en representant för en specialdidaktisk modell. Lärare kan använda sig av denna modell i arbetet för exempelvis inkludering. Sjöström och Tyson (2022) skriver att exkludering tillhör det gamla systemet, medan inkludering tillhör det framtida systemet. Andra begrepp som skiljer sig åt är skillnaden mellan 'rädsla' som tillhör det gamla kunskapssystemet och 'förtroende' som tillhör det framtida systemet, vilket är viktigt för att främja inkludering. Läraren kan vara reflexiv och ansvarstagande och tillhöra det framtida kunskapssystemet i stället för det gamla, där motsatsen är att läraren arbetar självrefererande och okritiskt. Sjöström och Tyson (2022) skiljer även mellan att arbeta stegvis och transformativt. Att arbeta stegvis är bra för vissa situationer, men att arbeta transformativt innebär att vara mer flexibel, snabbt kunna anpassa sig efter olika situationer, vilket också är en god egenskap som lärare kan ha med sig i klassrummet när de planerar och skapar undervisningsmaterial för att främja inkludering. De två olika systemen kan även användas på organisationsnivå av skolledningen och elevhälsan i samarbete med lärare inom olika ämnen. Om en skola exempelvis vill stärka lärares kollegiala samarbete för att öka inkluderingen kan de lyfta fram detta som ett exempel. Det går även att tolka specialdidaktik som ett sätt att arbeta mindre självrefererande (se figur 2). Ett självrefererande arbetssätt är exkluderande, där läraren inte är flexibel, reflexiv, söker resultat för ett fåtal och är rädd för snabba förändringar som kräver snabba anpassningar till verkligheten. Det är viktigt att inte se det gamla kunskapssystemet som något vi helt måste bli av med, även om vi kritiserar det och vill använda mindre av det. Det gamla kunskapssystemet kan ibland innehålla vissa värdefulla inslag för vissa situationer, exempelvis att arbeta stegvis för de som är i behov av det. Det är hälsosammare att arbeta med båda systemen tillgängliga och pragmatiskt att anpassa användningen efter behov.

3.2 Begreppet inkludering ur ett historiskt perspektiv

Enligt Östlund (2020) har den svenska skolan historiskt ägnat sig åt så kallad organisatorisk differentiering, vilket innebar att eleverna blev uppdelade i olika klasser eller skolformer av olika skäl, som oftast grundade sig i någon form av kriterier (Östlund, 2020). Traditionellt har det funnits två olika synsätt som har bidragit till att elever segregeras från den grupp de tillhör. Det första skälet till att skolan delar in elever, som behöver stöd, i mindre grupper är att lärare anser att eleverna får ett kvalitativt sett bättre stöd genom att vara tillsammans med andra elever som också behöver olika former av stöd. Det andra skälet till att dela in elever som behöver stöd i mindre grupper grundar sig i att de inte kan följa undervisningstakten i klassen och därmed "sänker tempot" eller stör ordningen för övriga elever (Östlund, 2020).

I undervisningsplanen från 1955 (U 55) beskrevs hur speciallärare skulle gå tillväga för att göra urval till hjälpklassen. Både i U 55 och i läroplanen för grundskolan 1962 (Lgr 62) fanns det så kallade CP-klasser, som var till för att möta de pedagogiska behoven hos elever med cerebral pares. Detta ledde till ökad segregation, det vill säga exkludering av elever genom att placera dem i specialklasser, vilket kan ses som en paradox gentemot den grundläggande idén om EN skola för alla. Vid den här tiden innebar integration att elever med funktionsnedsättningar behövde segregeras och

att eleverna fick anpassad undervisning för att sedan kunna integreras och delta i skolans gemenskap (Östlund, 2020). Därefter kom läroplanen 1969 (Lgr 69), som införde den så kallade klinikundervisningen, vilket innebar att en elev vistades i ett eget klassrum där eleven gick vissa timmar under skoldagen och skolveckan för att få specifikt stöd (Östlund, 2020).

Klinikundervisningen gav inte det förväntade utfallet för elevernas lärande, eftersom eleverna i klinikundervisningen tränades på ett specifikt innehåll som klasskamraterna i den ordinarie klassen inte arbetade med samtidigt. Under 1960-talet började även kategoriseringen av elever ifrågasättas. Då började kritiken mot differentiering av elever som behövde stöd och elever med funktionsnedsättningar i homogena specialklasser. Placering av elever i specialklasser tenderar att bli permanent och ledde sällan till återgång till en "vanlig" klass. Skolans Inre Arbete (SIA), som var en statlig skolutredning, genomförde en utredning under 1970-talet där bland annat betydelsen av att se skolan som ett system betonades. Utredningen kom även fram till att elevers svårigheter inte kan knytas till den enskilde eleven utan måste betraktas utifrån att eleven ingår i ett större sammanhang (Östlund, 2020).

År 1994 skrevs boken *The Bell Curve - Intelligence and Class Structure in American Life* av författarna Herrnstein och Murray. Författarna hävdade att låg intelligens är relaterad till variabler såsom fattigdom, arbetslöshet och kriminalitet (Axelsson, 2022). Enligt Herrnstein och Murray var misslyckandet ärftligt och berodde på dåliga gener. Därför ansåg de att det var onödigt för staten att investera ekonomiskt i reformer för att höja IQ-nivån bland skolelever. Ojämlikheter skulle enligt författarna accepteras och staten skulle inte försöka höja utbildningsmässiga eller ekonomiska standarder för hela befolkningen. Boken fick allvarlig kritik och ledde till sociala konsekvenser både i USA och Sverige (Axelsson, 2022). Normen var att elever skulle följa den intelligensnivå som skolan i USA fastställde, och de som avvek från 'normalzonen' blev exkluderade (Axelsson, 2022). Forskningen kring IQ-tester exkluderade elever och användes som en metod för att klassificera, sortera och kontrollera människor. Många kritiserade IQ-testning eftersom den kunde legitimera eugenik/rashygien och rasism. Det skapade hierarkier baserade på "ras" och sociala klasser (Axelsson, 2022). Kategoriseringen av barn hade ett syfte; att upprätthålla en social ordning, en klass, en ras, ett samhälle och en kultur. Sådana studier genomfördes inte bara i USA utan även i Sverige. Svenska studier refererade ofta till de studier som genomfördes i USA och som förespråkade organisatorisk differentiering (Axelsson, 2022). Axelsson (2022) styrker Östlunds (2020) argument kring att det kategoriska perspektivet kan bidra med ökad exkludering av elever vilket går emot det relationella perspektivet om att lärare arbetar för att inkludera elever.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras nationell och internationell forskning som berör specialpedagogik, specialdidaktik, allmäntdidaktik och religionsdidaktik. Genom en inkluderande planering och undervisning sammanvävs de olika aspekterna. Syftet med tidigare forskning är att bidra till en ökad förståelse för de utmaningar och möjligheter som lärare står inför när de strävar efter att inkludera alla elever i sin lektionsplanering och undervisning. Tidigare forskning ska även förklara och användas som analytiskt verktyg mot empirin och diskussion för att kunna förstå, tolka och diskutera datan som insamlats.

4.1 Begreppsdefinition av inkludering ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Kotte (2017) skriver att det inte finns någon enhetlig definition av begreppet inkludering i kursplanen, och det saknar en självklar innebörd inom undervisningens sammanhang (Kotte, 2017). Detta anses vara ett gap och en börda för lärarprofessionen och den didaktiska planeringen. Ur ett motsatt perspektiv kan denna oklarhet ses som en frihet inom läraryrket, lärarrollen och skolorganisationen. Det innebär också att lärare kan skapa en egen uppfattning om inkludering i sina klassrum med sina unika elever (Kotte, 2017). Läraren kan då utveckla sin kreativitet genom att experimentera med olika verktyg och strategier som fungerar inom sin ämnesdidaktik (Kotte, 2017).

Inkludering bör ses som en utvecklingsresa med utmaningar och möjligheter i skapandet av gemensamma lärmiljöer (Kotte, 2017). Lärare bör inte alltid förvänta sig en exakt definition av begreppet inkludering. Det beror på att arbetet för inkludering och elever som ibland utmanar läroplanens policydokument och skolan som organisation kan, från ett kritiskt perspektiv, bidra med flera verklighetsbaserade kunskaper och erfarenheter. Det vill säga att arbetet för inkludering är i högsta grad individuell och metoderna kan inte generaliseras för alla individer i problem (Kotte, 2017). Problem som uppstår i klassrummet där skolan måste anpassa undervisningen eller skolgången för en elev i problem bidrar till ny data om fenomenet. Den nya datan kring fenomenet kan sedan behandlas och bearbetas i forskning vilket kan leda till nya strategier och verktyg som går att använda i skolverksamheten för att arbeta för inkludering (Kotte, 2017).

Vetenskapsrådet (2018) delar begreppet inkludering in i fyra definitioner. Den första är en gemenskapsorienterad definition som innebär att eleverna är socialt och pedagogiskt delaktiga och placeras inom ramen för den vanliga undervisningen. Den andra är en individorienterad definition där graden av inkludering endast bestäms av den enskilda elevens situation. Den tredje är en placeringsorienterad definition som ser elever i svårigheter som befinner sig i sitt 'vanliga' klassrum och hur deras inlärning och välmående påverkas av att vara där. Den fjärde är en placeringsorienterad definition, där inkludering är när man placerar elever i svårigheter i det vanliga klassrummet (Vetenskapsrådet, 2018). Dessa definitioner är hämtade från specialpedagogiken eftersom författarna till denna masteruppsats anser att det i första hand är lärarens ansvar att anpassa den ämnesdidaktiska planeringen och arbetet efter eleven, vilket författarna tolkar som specialdidaktik.

Inkludering innebär att alla barn och elever har rätt till en inkluderande utbildning (Nilholm & Göransson, 2019, 2022; Nilvius, 2022). Det innebär att alla lärare på högstadiet och gymnasiet och oavsett ämne bör vara väl förberedda till att det är lärare som bör anpassa sin undervisning så gott som det är möjligt till elevernas olikheter. Detta saknades dock när författarna av denna masteruppsats gick sin utbildning mellan 2017–2022. Där talades det inte om specialdidaktik - utan endast specialpedagogik som kan ibland uppfattas som om arbetet för inkludering är endast specialpedagogens uppgift och inte också lärares. Författarna av denna uppsats anser att om utbildningen inkluderade studier om specialdidaktik i ämnesdidaktiken som lärarstudenter studerar, underlättas arbetet för inkludering i själva det formativa och förebyggande ämnesdidaktiska arbetet.

Lärare ska enligt Nilholm och Göransson (2019) alltid utgå från elevernas egna förutsättningar där deras rättigheter ska bli respekterade och tillgodosedda oavsett funktionsförmåga. Nilholm och Göransson (2019) har sammanställt ett antal utgångspunkter för att ge stöd i arbetet för en inkluderande utbildning som finns skrivna och grundar sig i konventioner och lagar som: Skollagen (2010:800), läroplanen, FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, FN:s konvention om barnets rättigheter och Diskrimineringslagen (2008:567).

4.2 Inkludering ur ett specialdidaktiskt perspektiv

Wästerlid (2022) tolkar specialdidaktik utifrån de tre MKT-aspekterna: specialized content knowledge (innehållskunskap), knowledge of content and students (kunskap om innehåll och elever) samt knowledge of content and teaching (kunskap om undervisningens utformning). MKT står för Mathematical Knowledge for Teaching. Wästerlid (2022) anser att MKT baseras på didaktik som en pedagogisk forskning relaterad till innehållet, och att specialpedagogisk verksamhet har en främjande och förebyggande roll för att alla elever ska få möjlighet att utvecklas inom den vanliga undervisningen. Wästerlids (2022) tolkning kan användas som en definition av begreppet specialdidaktik, de tre aspekterna är endast en utgångspunkt som framtida forskare kan bygga vidare på. Detta för att MKT-aspekterna är egentligen sex aspekter men Wästerlid använder endast tre i sin definition av begreppet specialdidaktik. De övriga tre aspekterna som kan komma till användning är common content (allmän innehållsrelaterad kunskap), horizon content knowledge (horisontell innehållsrelaterad kunskap) och knowledge of content and curriculum (kunskap om innehåll och läroplan). Det går att definiera specialdidaktik genom att ta hänsyn till både specialpedagogiska och didaktiska frågor inom ramen för innehållsrelaterad pedagogisk forskning. En bra utgångspunkt är att använda specialpedagogiska perspektiv som det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet enligt Wästerlid. Det som skiljer specialpedagogik från specialdidaktik är att specialdidaktisk verksamhet inte bara fokuserar på elever i behov av särskilt stöd, utan syftar också till att eliminera hinder i lärmiljön för att skapa gynnsamma lärsituationer för alla barn och elever. Oavsett orsaken till att elever stöter på svårigheter ges de möjlighet att utvecklas så långt som möjligt baserat på deras individuella förutsättningar (Wästerlid, 2022). Det specialdidaktiska behovet

uppstår när det finns en obalans mellan omgivningens krav och förväntningar samt individernas förutsättningar för lärande. En möjlig definition av begreppet specialdidaktik är följande:

Vård, uppfostran och utbildning av barn (och vuxna) med behov som skiljer sig antingen kvalitativt eller kvantitativt från vad som vid en given tidpunkt uppfattas som det vanliga i kulturen (Wästerlid, 2022).

Nilvius (2022) skriver att under de senaste två decennierna har den specialpedagogiska diskursen i hög grad influerats av två framträdande perspektiv: det kategoriska perspektivet, som fokuserar på individuella svårigheter hos elever “elever med svårigheter”, och det relationella perspektivet – “elever i svårigheter” – där betydelsen av omgivningsfaktorer står i centrum. De svenska specialpedagogiska diskussionerna har ofta cirkulerat kring dessa två perspektiv som ideologiska dikotomier, utan praktisk tillämpbarhet för den aktuella didaktiken. Vidare diskussion om dessa perspektiv undviks således. Dock har det framkommit en önskan om en mer holistisk syn på specialpedagogik, där individernas förutsättningar balanseras mot samhällsliga och organisatoriska ramar för utbildning (Nilvius, 2022).

Forskningen i Sverige visar ökat intresse för specialdidaktik inom inkludering i olika ämnen och tillgång till lärande (Roos, 2019; Nilvius, 2022). Lärares uppfattningar om lektionsplanering och arbete för inkluderande didaktik i differentierade klassrumsundervisningar har också utforskats (Kotte, 2017; Nilvius, 2022). Specialdidaktik i form av inkludering erbjuder möjligheter för anpassad undervisning baserad på individuella förutsättningar (Nilvius, 2022). Inkludering har diskuterats intensivt inom specialpedagogiken, med olika tolkningar och perspektiv på begreppet (Nilvius, 2022). Nilvius (2022) belyser det didaktiska området, särskilt betydelsen av tidig läs- och skrivinlärning för barns fortsatta lärande och självförtroende. Nilvius (2022) påpekar dessutom att under 1980-talet infördes begreppet didaktik i den svenska pedagogiska forskningen och ansågs vara relaterat till innehållet i undervisning och lärande, vilket tidigare hade försumrats. I Nilvius (2022) avhandling breddas begreppet didaktik till specialdidaktik för att belysa innehållsrelaterad specialpedagogisk forskning. Specialpedagogik inkluderar därmed specialdidaktik (Nilvius, 2022), där fokuset ligger på praxisfrågor såsom vad, hur och varför, särskilt anpassade för en specialdidaktisk ansats (Nilvius, 2022). Konceptet specialdidaktik är i linje med Respons to Intervention (RtI), en strategi som fokuserar på undervisningens natur och organisation för att utveckla elevers läsförmåga och inkludering i utbildningssammanhang (Nilvius, 2022).

RtI-strategin motsätter sig kategorisering av elever baserat på diagnoser och istället betonar förebyggande åtgärder för elever med potentiella svårigheter (Nilvius, 2022). Denna individfokuserade metod syftar till att undvika att elever med lässvårigheter exkluderas från deltagande i lärande och samhället (Nilvius, 2022). Samtidigt understryker RtI betydelsen av individuell respons på interventioner utan att nödvändigtvis kategorisera elever.

Det finns problematik med dikotomier i specialpedagogisk forskning som kan överbryggas genom Hornbys (2015) teori om “Inclusive special education”. Teorin integrerar inkluderande utbildningsteorier med specialundervisningens interventioner och strategier. Inspirerad av Finlands

specialundervisningssystem betonar Hornby vikten av att undervisa elever med stödbehov i vanliga skolor med effektiva metoder. "Inclusive special education" främjar evidensbaserad och effektiv specialundervisning i kombination med inkluderande undervisning som värderar elevers olikheter och styrkor (Nilvius, 2022). Teorin betonar användningen av modeller som Universal Design for Learning och Response to Intervention för att vägleda undervisningen. Interventioner bör inkludera både instruerande och assisterande tekniker. Kamratlärande, samarbete och undervisning om metakognitiva strategier framhålls också. Samarbete mellan professioner och vårdnadshavare betonas som viktiga komponenter i "Inclusive special education" (Nilvius, 2022).

Inom det specialpedagogiska forskningsfältet kan Response to Intervention (RtI) prövas som en inkluderande specialdidaktisk modell, stödd av Hornbys teoretiska resonemang. Genom en noggrann litteratursökning och användning av primärkällor presenteras relevant och aktuell nationell och internationell forskning. Genom en balans mellan bredd och djup i forskningsgenomgången, och med motiverade urval i enlighet med problemet, leder resonemanget om tidigare forskning till välgrundade slutsatser för den kommande studiens utformning. Kritiken mot RtI omfattar flera aspekter, inklusive otydlighet kring interventioner och tidsramar samt risken att elever bara upprepar samma aktiviteter (kallat "more of the same"). Debatt råder även kring hur länge elever bör vara i olika interventionslager och hur RtI kan vara mer dynamiskt och effektivt jämfört med traditionell RtI. Otydlighet kring rekommenderade interventionslängder och brist på klarhet kring interventionsmetoder har orsakat svårigheter i att utvärdera RtI som en helhet (Nilvius, 2022).

RtI-modellen har även använts för diagnostisering av inlärningssvårigheter, men detta har varit kontroversiellt. Åsikter varierar om när och hur diagnoser ska fastställas inom RtI. Implementeringen av RtI i praktiken har också mött utmaningar, då skolor ofta brister i dokumentationen av interventionernas omfattning, kvalitet och noggrannhet. Osäkerheten kring diagnoser när interventionernas kvalitet är osäker har också bidragit till diskussion. Vidare har RtI ofta lagt för stor vikt vid testning, vilket ibland har skapat förvirring och fokus på mätning snarare än på effektiva interventioner. Flera forskare påpekar att de dubbla syftena med RtI - övervakning och evidensbaserade interventioner - kan störa balansen och fokus på effektiv undervisning (Nilvius, 2022).

Det finns kritik mot RtI-modellen, kritiken är att det finns otydlighet, brist på anpassning för särskilt begåvade elever, varierande identifikation av elever i olika sammanhang, bristande process för diagnos och funktionsnedsättningar, samt brist på elevbaserad data för effektiva interventioner. Denna kritik är central att överväga vid implementering för att förhindra att RtI utvecklas till en "watch them fail"-modell (Nilvius, 2022). Även om kritik har riktats mot RtI, finns det omfattande forskning som stöder modellens effektivitet för att möta elever med akademiska svårigheter. Exempelvis visar studier att genom RtI-modellen kan andelen elever i specialundervisning minskas avsevärt. Denna forskningsgenomgång uppfyller kraven för relevant och aktuell forskning, med en balans mellan bredd och djup, motiverade urval samt ett sakligt och kritiskt resonemang som leder

till välgrundade slutsatser för den kommande studiens utformning.

Sjunnesson (2020) skriver att begreppet "specialdidaktik" är mångfacetterat och saknar en enhetlig definition i forskningslitteraturen. Ett annat sätt att definiera specialdidaktik, än vad Nilvius och Wästerlid, kan vara hantering av undervisningsproblem i olika skolmiljöer, åldersgrupper eller specifika ämnesområden. Det kan även kopplas till elever med särskilda behov och betonar en omsorgsfull inställning gentemot dem som avviker från den kulturella normen. Fokus kan exempelvis sättas på ämnesinnehållet och utforskar hur elever med särskilda behov kan tillgodoses inom den vanliga undervisningen i klassrummet. Ytterligare ett synsätt är att integrera specialdidaktik med generell och processinriktad didaktik, med särskilt fokus på planering och utvärdering (Sjunnesson, 2020). Sjunnessons (2020) vidgar synen på lärarnas perspektiv genom undervisning och lärande med "Lesson Study". (LS)-metoden används genom kommunikation som ett specialdidaktiskt verktyg i matematikundervisningen, särskilt för elever med särskilda behov, som lärare i andra ämnen kan ta lärdom av.

"Lesson Study" (LS) är en pedagogisk metod och ett professionellt utvecklingsverktyg som ursprungligen kommer från Japan men har fått internationell spridning. Det är en systematisk och kollegial metod för att förbättra undervisningen och elevernas lärande. LS innebär att lärare arbetar tillsammans för att planera, genomföra, observera och utvärdera en lektion som är avsedd att utveckla och förbättra undervisningsmetoder. Metoden är enligt Sjunnesson (2020) användbar i det specialdidaktiska arbetet och fungerar som följande: 1) Planering: Lärare i en grupp väljer ett specifikt ämne, ett undervisningsmål eller en aspekt av undervisningen som de vill förbättra. De planerar tillsammans en lektion eller en serie lektioner för att undervisa detta ämne. 2) Genomförande: En av lärarna i gruppen ansvarar för att undervisa lektionen enligt den gemensamt planerade strukturen. De andra lärarna i gruppen observerar noga lektionen. 3) Observation: De lärare som observerar lektionen fokuserar på hur eleverna reagerar, vilka undervisningsmetoder som fungerar och vilka som behöver förbättras. Detta innebär att man noggrant dokumenterar elevernas reaktioner, lärarens tillvägagångssätt och eventuella problem som uppstår. 4) Reflektion: Efter lektionen träffas lärargruppen för att diskutera sina observationer och reflektera över vad som fungerade bra och vad som kan förbättras. Detta är en djup diskussion där lärarna delar sina insikter och erfarenheter. 5) Revidering: Baserat på reflektionen gör lärargruppen eventuella ändringar i undervisningsplanen och bestämmer hur de kan förbättra lektionen för att bättre möta elevernas behov. 6) Utvärdering: Processen kan upprepas flera gånger, med kontinuerliga cykler av planering, genomförande, observation, reflektion och revidering. Målet är att förbättra undervisningen över tid och utveckla bättre metoder i förlängningen.

Sjunnessons (2020) betonar att kommunikation är grundläggande för lärande och hävdar att lärande inträffar när individer kommunicerar. Vikten läggs i när elever får uttrycka sina tankar verbalt och använda matematiskt språk. Dessutom är kommunikation skolans primära syfte. Strategier som främjar kommunikation är inkluderade visualisering, praktiskt material, spel och grupparbete (Sjunnesson, 2020). Dock noteras det i forskning att begränsning av antalet elever i

klassen är väsentligt för effektiv genomförande.

Sjunnessons (2020) förslag på undervisning är att inledningsvis fokusera på praktisk undervisning och undvika läroböcker, anpassat efter klassens och elevens behov, vilket också kan implementeras i religionskunskapsundervisningen som exempelvis studiebesök. Efter en nationell bedömning som visade lägre resultat än förväntat ändrade de inriktningen och började använda läroböcker. Lärarna identifierade utmaningar med planering och uppföljning av elevernas förståelse. Kommunikation uppfattades som en automatisk konsekvens snarare än ett medvetet planerat undervisningsverktyg. Elever med särskilda behov kan behöva enskild undervisning och är opraktiskt inom vanliga klassrum, vilket kan vara både inkluderande och exkluderande. Dock genom effektiv kommunikation och anpassningsförmåga finns det möjligheter att möta de elever med särskilda behov i klassrummet. Aspekter som behöver förbättras för att bemöta alla elever är uppmärksamhet under lektionsgenomgångar, uppföljningsstrategier och planering baserad på elevernas behov snarare än läroböcker (Sjunnesson, 2020).

4.3 Flexibilitet som en utgångspunkt för inkluderande undervisning

En och samma åtgärd, som lärare vidtar för elever i behov av anpassningar, kan vara fördelaktig för vissa, men vara en nackdel för andra (Kotte, 2017). Från ett specialpedagogiskt perspektiv rekommenderas det att läraren kan identifiera gränserna och vara flexibel nog att överskrida dem genom att anpassa sig till individer som bryter mot kollektivet. Det är ett misstag om lärare förväntar sig en utopi och inte är villiga att arbeta anpassningsbart och flexibelt i olika situationer (Kotte, 2017). Kotte citerar den norske professorn Peder Haug, som uttrycker det på följande sätt:

In this process the teacher has to be flexible and adaptive, recognizing that different learners have varied ways of interpreting and understanding information. Developing an inclusive pedagogy in mainstream schooling means learning to be adaptable and imaginative in approach (Kotte, 2017).

Det är viktigare att lärare arbetar mer flexibelt och inte fastnar för sin planering. Att anpassa sig snabbt och flexibelt är smartare och rekommenderas lika mycket som att följa en planerad och genomtänkt didaktisk metodik. Kotte (2017) påpekar att "om det är något som behöver ändras, så märker man det ganska snabbt". Att arbeta mer flexibelt kan potentiellt leda till ökad kreativitet både hos lärare och elever samt ge utrymme för didaktisk inkludering.

Pickl, Holzinger och Kopp-Sixt (2015) utforskade kompetenser och attityder hos lärare som arbetar inom inkluderande undervisning, som kan användas med fokus på specialdidaktik inom ämnet religionskunskap. Resultaten från deras forskning presenterades i två delar: en enkätundersökning och en intervjustudie. I enkätundersökningen framkom att det fanns vissa avvikelser i kompetensområdena "kunskap" och "åtgärd". Till exempel visade det sig att kunskap som ansågs vara avgörande för att undervisa alla elever inte nödvändigtvis återspeglades i praktiken. Dessutom fanns det skillnader i hur specialpedagoger uppfattar sina egna kompetenser jämfört med hur ordinarie lärare såg på specialpedagogernas kompetenser. En märkbar avvikelse hittades även i

lärarnas självuppfattning jämfört med deras kollegors uppfattning när det gäller vikten av en reflexiv attityd.

När det gäller kompetensområdet "kunskap" var kunskap om undervisning och lärande centralt för ordinarie lärare i både grundskolor och gymnasieskolor. För specialpedagoger var kunskap om specialundervisning högst rankad och inkluderade förtrogenhet med olika funktionsnedsättningar. Dessutom nämnde specialpedagogerna behovet av kontinuerlig fortbildning. I kompetensområdet "åtgärd" var samarbete och teamundervisning centralt för alla lärare som arbetade inom inkluderande miljöer. Dessutom framhävde de vikten av individualisering och differentiering i undervisningen för att möta elevernas olika behov i ämnet som undervisades. Specialpedagoger betonade även vikten av utvärdering och intervention för att stödja elever med särskilda behov (Pickl, Holzinger & Kopp-Sixt, 2015).

När det gäller kompetensområdet "attityd" refererade majoriteten av lärarnas svar att öppenhet, flexibilitet och samarbetsvilja var några av de mest frekvent nämnda attityderna. Samarbetande attityder rankas också högt och betonas som en viktig del av inkluderande undervisning. I intervjustudien betonades vikten av "mjuka färdigheter" som humor och en avslappnad attityd hos lärare i inkluderande klasser. Det konstaterades att lärarna värderade sin partners kompetens och kunskap som grundläggande för effektivt samarbete. Diversitet och heterogenitet betraktades som en möjlighet snarare än en utmaning när de accepterades öppet och integreras i undervisningen. Framtida lärarutbildning betonades som avgörande för att förbereda lärare att se mångfald som en möjlighet och inkludera den i undervisningen. Slutligen, när det gäller yrkesutveckling, framhölls livslångt lärande som en nyckelkomponent för framgångsrik undervisning. Lärare ansåg att nyfikenhet och intresse var drivkrafterna för kontinuerligt lärande och betonade vikten av att vara öppen för förändring och utveckling i lärarrollen (Pickl, Holzinger & Kopp-Sixt, 2015).

För att förbereda framtida lärare att stödja elever med olika behov betonade forskningen vikten av handledning i klassrumssituationer och möjligheter att observera erfarna mentorer. Samarbete med föräldrar, kollegor och andra professionella ansågs vara viktiga för att skapa en inkluderande undervisningsmiljö.

4.4 Religionsdidaktik

Frågan om i vilken grad religionskunskapsundervisningen ska anpassas efter elevernas intressen och behov kan vara kontroversiell. Jahnke (2021) presenterar två riktlinjer som kan vara till nytta; dels att undervisningen grundas på en religionsvetenskaplig och religionshistorisk förståelse av religion och strävar efter att förmedla denna kunskap till eleverna, dels att undervisningen anpassas efter elevens individuella behov när det gäller att forma en egen livsåskådning och reflektera över personliga eller mer allmänmänskliga frågor - så kallade livsfrågor (Jahnke 2021). Den andra riktlinjen tar hänsyn till elevernas intressen genom att planera undervisningen som en resurs för elevens meningsbildning och egen identitetsprocess. Det är dock viktigt att undervisningen inte enbart styrs av elevernas intressen,

då ämnets syfte förloras. Jahnke (2021) rekommenderar att religionskunskapsundervisningen planeras för att utvidga elevernas kategorier och inkludera större variation och olikheter. En inkluderande didaktisk metod är mer användbar för barn och ungdomar i deras vardagsmiljö både i och utanför skolan. En inkluderande och interkulturell religionsundervisning bör omfatta mångfalden och olikheterna som finns både mellan och inom religioner. En inkluderande undervisning bör beakta, möta och dra nytta av den mångfald av religiösa erfarenheter som finns bland eleverna i klassrummet. Jahnke (2021) beskriver den goda religionskunskapsläraren med inkluderande didaktisk metod med följande egenskaper: det är läraren som anpassar sin planering och undervisning i religionskunskap efter eleverna och de erfarenheter som finns i klassrummet. Det är få elever som kommer till skolan som 'tabula rasa' eller oskrivet blad när det gäller religiösa erfarenheter.

Elevernas identitet är ständigt under förändring och kan antingen vara mer flexibel eller mer stabil. Oavsett elevernas behov kan de vilja markera sin position i förhållande till andra genom att exempelvis klä sig på ett visst sätt, använda specifika ord och begrepp eller agera på ett visst sätt. Identitetsprocesser är kopplade till individens socialisering och har bland annat stor betydelse för den kunskap om världen som individen utvecklar (Jahnke, 2021). Det är därför viktigt för läraren att anpassa sin didaktiska metod och ta hänsyn till vilka elever hen har. Om läraren inte tar hänsyn till eleverna i religionskunskapsundervisningen finns risken att eleverna exkluderas och att deras kreativitet dämpas (Jahnke, 2021). Att inte engagera eleverna eller inkludera dem kan riskera att de förlorar entusiasm och motivation. Schüllerqvist och Osbeck (2009) skiljer mellan undervisning som handlar om 'andra' och undervisning som handlar om 'jag'. Lärare i religionskunskap kan ställa sig frågan 'vem handlar undervisningsmaterialet om?', det vill säga i vilken utsträckning materialet uppmärksammar 'andras' religion, livsåskådning och annat, och i vilken grad 'jag' är en aktör i materialet. Med 'jag' avses eleverna som läraren har och undervisar just där och då (Schüllerqvist & Osbeck, 2009).

Vissa lärare kan tycka att det är svårt att arbeta med livsfrågor som samhällssyn och politik, mänsklighetens natur, döden, tro och religion, våld, krig och förtryck. Det kan vara utmanande för lärare i religionskunskap att diskutera mycket känsliga ämnen med eleverna (Schüllerqvist & Osbeck, 2009). Därför rekommenderas det att investera tid i att lära känna eleverna på något sätt och skapa relationer för att sedan kunna anpassa undervisningen efter den specifika miljön i klassrummet.

Holmqvist Lidh (2013) rekommenderar att lärare i religionskunskap utgår från ett rättviseperspektiv. Om lärare planerar att ta eleverna till en kyrka men inte till en moské, detta kan potentiellt leda till protester från elever i klassen som känner att deras egna traditioner inte representeras. Holmqvist Lidh (2013) skriver att lärare spelar en viktig roll som bryggare i det komplexa och konstnärliga samspelet mellan innehåll, lärare och elever. Lärare i religionskunskap kan välja att positionera sig inom en religiös tradition som de för tillfället undervisar om och vara öppna för att dela sina egna erfarenheter och tro på eleverna. Elever kan uppleva detta som att läraren 'pratar med själen' (Holmqvist Lidh, 2013). Det handlar om att lärare kan anpassa sin

religionsdidaktik 'specialdidaktiskt' till sin klass och elever för att väcka intresse och skapa entusiasm. Ett annat sätt att bygga broar är att använda filmer i religionskunskapsundervisningen. Lärare bör välja filmer som inte förstärker stereotypa föreställningar. Ett förslag är att filmerna ska skildra nutiden och religion ur ett individperspektiv (Holmqvist Lidh, 2013).

Ziegler (2022) utforskar den betydande roll som globala frågor spelar i ungdomars liv och de pedagogiska implikationerna av detta, med särskilt fokus på religionsundervisning. Han betonar att trots den ökande betydelsen av global utbildning finns det bristande djupgående diskussioner om hur globala problem kan integreras effektivt i religionsundervisningen. Detta gap är särskilt betydande med tanke på Agenda 2030 för hållbar utveckling, betoning på att erkänna och uppskatta olikheter, inklusive religion, som grund för att utveckla individuella koncept för global social rättvisa (på global-nivå) och inkludering i religionskunskapsundervisningen (på lokal-nivå). Ziegler (2022) påpekar att trots att man erkänner religionens roll i att forma samhället, har globala utbildare ofta svårt att enas om lämpliga pedagogiska metoder för grund- och gymnasieskolor. Han betonar behovet av att religionsundervisningen utvecklar medvetenhet om samhällsekonomiska frågor och ett ansvar som globala medborgare, samt de utmaningar som är förknippade med att genomföra sådana koncept effektivt. Ziegler (2022) redogör för tre centrala didaktiska utmaningar inom global utbildning: 1) att balansera normativitet i global rättvisa med elevernas frihet att bilda sina åsikter, 2) att integrera globala perspektiv från "Nord-sydkonflikten" och 3) att hantera komplexiteten i globala problem. Ziegler (2022) föreslår att religionsundervisningen bör uppmuntra att inkludera eleverna genom att autonomt reflektera över globala frågor utan att påtvinga moraliska lösningar. Detta kan uppnås genom öppna lärande vägar som dilemmadiskussioner och medkänsla. Genom att integrera Ziegler (2022) forskningsresultat i religionskunskapsundervisningen kan lärare skapa en mer inkluderande och berikande lärandemiljö där eleverna får möjlighet att utforska och förstå komplexa globala frågor som rör religion och kultur från olika perspektiv och medkänsla. Detta kan också förbereda eleverna för att vara medvetna globala medborgare som är kapabla att delta i samhällsdebatten och bidra till en mer rättvis och inkluderande värld. Ziegler (2022) tre centrala didaktiska utmaningar inom global utbildning kan användas i frågor om inkludering i religionskunskapsundervisning:

1. Balansera normativitet och elevers frihet att bilda egna åsikter:	2. Integrera perspektiv från Globala Syden:	3. Hantera komplexiteten i globala problem:
Utmaning nummer ett handlar om att finna balansen mellan att introducera eleverna till normativa idéer om global rättvisa och hållbarhet samtidigt som man respekterar deras frihet att utveckla sina egna åsikter. Å ena sidan vill man inte överväldiga eleverna med färdiga lösningar eller moraliska	Den andra utmaningen är att inkludera perspektiv och röster från länder och regioner som historiskt har varit underrepresenterade eller negligerade i globala sammanhang. Det är viktigt att undervisningen inte förmedlar en eurocentrisk bild av världen eller generaliserar om Globala Syden.	Den tredje utmaningen handlar om att hjälpa eleverna att förstå den massiva komplexiteten i globala problem. Globala frågor är ofta förknippade med en mängd olika faktorer, aktörer och dimensioner, vilket kan vara överväldigande för eleverna. För att hantera denna utmaning kan

<p>ståndpunkter. Å andra sidan ska undervisningen uppmuntra dem att tänka kritiskt och etiskt om globala frågor. Det är en utmaning att skapa lärandemiljöer där eleverna kan reflektera och diskutera globala frågor utan att de känner att de tvingas acceptera en specifik värdegrund. För att hantera denna utmaning föreslår Ziegler att man kan använda öppna lärande vägar, såsom dilemmadiskussioner och medkänsla. Dessa tillvägagångssätt ger eleverna utrymme att utforska och forma sina egna åsikter samtidigt som de involveras i etiska diskussioner kring globala frågor.</p>	<p>För att möta denna utmaning föreslår Ziegler användning av metoder som "Framing Method". Genom att använda detta tillvägagångssätt kan eleverna analysera globala frågor från olika perspektiv och undvika att fastna i en eurocentrisk synvinkel. Det bidrar till att eleverna kan utforska och förstå olika historiska, politiska, kulturella och ekonomiska kontexter som påverkar Globala Syden.</p>	<p>man använda metoder som "Mystery Method." Denna metod gör det möjligt för eleverna att bryta ned komplexa globala problem till mindre delar och analysera dem i en sammanhängande ram. Genom att använda denna metod kan eleverna utveckla en bättre förståelse för de globala sammanhangen och de olika faktorer som påverkar problemen. Utöver detta betonar Ziegler vikten av att erkänna den politiska dimensionen av globala frågor och att uppmuntra eleverna att överväga politiska åtgärder för att adressera dessa frågor. Det handlar om att förbereda eleverna för att agera som medborgare som är medvetna om de politiska aspekterna av globala problem och som är kapabla att delta i samhällsdebatten och påverka förändring.</p>
---	---	---

Figur 3: Denna modell är en egentolkning på hur Ziegler (2022) där han redogör för tre centrala didaktiska utmaningar inom global utbildning i religionskunskapsundervisningen för inkludering.

Dessutom betonar Ziegler (2022) vikten av att integrera perspektiv från både Globala Syd och Globala Nord i religionsundervisningen med målet att motverka eurocentriska synsätt. "Framing-metoden" föreslås som ett effektivt tillvägagångssätt för att möta denna utmaning, vilket gör det möjligt för eleverna att analysera globala frågor från olika perspektiv och främja multiperspektivinlärning. "Framing Method" är särskilt användbar när man diskuterar ämnen som är känsliga eller komplexa, inklusive ämnen som rör religion, kultur och globala frågor. Det hjälper elever att utveckla sin kritiska tänkande och analytiska förmåga samtidigt som det främjar medvetenhet om mångfald och inkludering genom att ge plats för olika perspektiv och röster. "Framing Method" är en pedagogisk metod som ursprungligen kommer från kommunikationsvetenskapen och har sedan anpassats och använts inom olika utbildningskontexter, inklusive global utbildning. Metoden syftar till att hjälpa elever att undersöka och förstå ett ämne eller en fråga från olika perspektiv eller "ramar". Framing-Method kan sammanfattas och definieras som följande:

1. Val av ämne eller fråga:	2. Formulering av en vägledande fråga:	3. Sammanställning av information:	4. Skapa "ramar" eller perspektiv:	5. Diskussion och reflektion:	6. Slutsatser och lärande:
Läraren väljer ett	Läraren	Eleverna får	Eleverna delas in	Eleverna	Genom att

ämne eller en fråga som är relevant för undervisningen och som har flera dimensioner eller perspektiv att utforska. Till exempel kan det vara en global fråga som rör klimatförändringar, migration, mänskliga rättigheter eller religiös mångfald.	formulerar en vägledande fråga som eleverna ska besvara genom att undersöka ämnet. Frågan är utformad för att öppna upp för olika sätt att se på frågan och utmanar eleverna att tänka djupare.	tillgång till olika typer av information, såsom artiklar, rapporter, bilder, eller berättelser, som representerar olika perspektiv på det valda ämnet eller frågan. Denna information kan inkludera olika kulturella och geografiska perspektiv.	i grupper och ombeds att organisera den tillhandahållna informationen på ett sätt som hjälper dem att svara på den vägledande frågan. Varje grupp kan skapa sin egen "ram" eller sätt att se på ämnet baserat på den tillgängliga informationen.	diskuterar sina olika "ramar" och hur de har organiserat informationen. De reflekterar över hur olika perspektiv kan påverka vår förståelse av ämnet och hur det kan relatera till globala frågor.	använda "Framing Method" kan eleverna komma fram till olika slutsatser och öka sin medvetenhet om komplexiteten i ämnet eller frågan. De kan också lära sig att värdesätta och förstå olika perspektiv i religionskunskap .
---	---	--	--	--	---

Figur 4: Denna modell är en egentolkning på hur Ziegler (2022) använder "Framing-Method" som främjar en konstruktiv undervisning och diskussion om känsliga och komplexa ämnen i religionskunskap om globala frågor.

Det understryks också behov av att hantera komplexiteten i globala frågor inom religionsundervisningen. Undervisningen ska hjälpa eleverna att känna igen och förstå den sammanlänkade naturen av globala problem. Det uppmuntrar eleverna att tänka kritiskt och delta i diskussioner om potentiella lösningar, med beaktande av de politiska dimensionerna i dessa frågor (Ziegler 2022).

5. Teoretiska perspektiv

För att kunna besvara syftet “att studera några grundskole- och gymnasielärares upplevelser och erfarenheter av en inkluderande planering” har vi i den teoretiska utgångspunkten inkluderat fenomenologisk vetenskapsteori där vi med ett organiserat och strukturerat tillvägagångssätt förklarar för förståelse av lärarnas individuella och unika erfarenheter. För att kunna förstå en inkluderande planering har vi framställt två aspekter för inkluderande undervisning, visavi Specialpedagogiska perspektiv samt elevers identiteter som grund för inkludering i planeringen.

5.1 Fenomenologisk vetenskapsteori

Den fenomenologiska vetenskapsteorin används för att beskriva och studera hur människor upplever och erfar saker här och nu (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Den betonar det subjektiva, vilket i denna masteruppsats innebär lärarnas olika och egna erfarenheter av didaktiska verktyg och strategier för inkludering. Fenomenologi utesluter inte närvaron och vikten av den objektiva verkligheten, som till exempel de policydokument och styrdokument som den svenska skolan bygger på, vilka innehåller tydliga principer och värdegrunder. Eftersom lärarnas olika erfarenheter påverkas av klassrumsmiljön på individ- och gruppnivå, samt skolmiljön och resurser på organisations- och nationsnivå, är det mer rimligt att utgå från en fenomenologisk vetenskapsteori för att begränsa erfarenheten till varje enskild lärare och skola som ingår i denna studie. Härigenom generaliseras inte resultaten, vilka kan vara påverkade av faktorer som språk, psykologiskt välbefinnande, socioekonomisk bakgrund, ekonomi och fysiskt välbefinnande (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Resultaten kan användas som exempel och vara intressanta för framtida studier. Eftersom fenomenologi betonar det subjektiva och konstruerar det objektiva - eller är beroende av det - är det mer rimligt att använda induktiv och empirisk metod i undersökningen av lärarnas egna verktyg och strategier baserat på deras sätt att arbeta didaktiskt för inkludering. Det förekommer dock inslag av en deduktiv metod i tematiseringen och användningen av intervjuguiden.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Det finns fyra specialpedagogiska perspektiv i arbetet för inkludering och delaktighet. Det första är det *kategoriska perspektivet* som diagnostiserar och ser eleven som en diagnos med svårigheter. Det andra är det *relationella perspektivet*, som ser eleven i sina svårigheter. Det är lärarens ansvar att anpassa sina verktyg och strategier i religionskunskapsundervisningen, och skolan bör kritiskt reflektera över skolmiljöns och undervisningens normer och strukturer, till exempel från ett intersektionellt perspektiv (Nilholm, 2005). Sedan har det tredje perspektivet uppkommit, *dilemmaperspektivet*, som innebär att när problem uppstår är det inte alltid möjligt att hitta en lösning, och religionsläraren befinner sig i ett dilemma (Roos, & Ljungblad, 2019). Dilemmaperspektivet är det mest dominerande perspektivet idag. Det fjärde perspektivet är det *kompensatoriska perspektivet*, som fokuserar mer på organisationen, till exempel elevhälsan, och där

eleven blir bristen då det är eleven som måste anpassa sig till sin omgivning, vilket hör till det kategoriska perspektivet (Roos & Ljungblad, 2019).

Nilholm (2005) presenterar det kritiska perspektivet, som ett femte perspektiv inom specialpedagogik som innebär en grundläggande kritik av det traditionella synsättet och specialpedagogiken. Inom det traditionella perspektivet ses individen som problemet och fokus ligger på att hitta rätt undervisningsmetoder för diagnostiserade grupper. Det kritiska perspektivet har växt som en alternativ syn på specialpedagogik och ser elevers behov som sociala konstruktioner snarare än som individuella brister. Det innebär att ifrågasätta att problemen ligger hos individen och ser skolsystemet och samhället som skapare av problem (Nilholm, 2005).

De presenterade specialpedagogiska perspektiven ger en djupgående inblick i hur inkludering och delaktighet i utbildning kan förstås på olika sätt. Det kategoriska perspektivet fokuserar på diagnoser och svårigheter, medan det relationella perspektivet belyser anpassningar och kritisk reflektion i undervisningen. Dilemmaperspektivet betonar komplexiteten i inkluderingsutmaningar, medan det kompensatoriska perspektivet riktar uppmärksamheten mot skolmiljöns organisatoriska anpassningar. Dessa perspektiv kompletterar varandra och ger en nyanserad syn på inkluderingsarbete och hur lärare kan hantera olika situationer för att främja elevers lärande och delaktighet.

5.3 Elevernas identiteter som grund för inkludering i planeringen

Inom lärarens arsenal av verktyg återfinns en rad olika metoder som kan användas. Bland dessa återfinns modeller som erbjuder en bredare uppfattning på de didaktiska frågorna. Vidare finns didaktiska läroplansanalyser, vilka tillåter en problematisering av undervisning utifrån metaperspektiv. Didaktiska relationsmodeller presenterar interaktionen mellan olika undervisningsmetoder. Dessutom inkluderas övergripande didaktiska modeller, som stödjer lärare i planeringen av undervisning inom ett specifikt ämnesområde. I alla dessa modeller finns en form av elevinflytande. Det kan handla om allt från elevers uppfattningar, och upplevelser till elevers förutsättningar och intressen, som speglar elevens identiteter (Sjöström & Tyson, 2022).

Elevers identiteter är en viktig faktor att ta hänsyn till vid planering av undervisningen, särskilt inom religionsämnet (Holmqvist Lidh, 2013), eftersom dessa identiteter omfattar flera kategorier såsom etnisk, religiös, kulturell, kön, sexualitet, socioekonomisk status, funktionsvariation och språklig identitet. När elevers identiteter inkluderas i undervisningsplaneringen kan det ha en positiv inverkan på deras engagemang, motivation och prestation i skolan (Gay, 2018).

Ett sätt att inkludera elevernas identiteter i undervisningsplaneringen kan vara att välja undervisningsmaterial och läromedel som representerar mångfalden i samhället och särskilt i klassrummet, där olika kulturer och perspektiv får utrymme att uttryckas. Elever som känner att deras identiteter erkänns och respekteras i skolan har större benägenhet att engagera sig i lärandet och trivas i skolan (Holmqvist Lidh, 2013). En inkluderande lärmiljö som skapas genom att planera med

elevers identiteter i åtanke kan bidra till en känsla av tillhörighet och acceptans, vilket i sin tur förbättrar elevernas självkänsla och självbild (Gay, 2018).

En inkluderande planering kan också innebära att läraren tar hänsyn till elevernas språkliga förmågor och behov, vilket kan inkludera mångkulturella och flerspråkiga material samt perspektiv. Läraren kan även erbjuda stöd för elevernas språkutveckling genom att tillhandahålla text och ljud på elevernas modersmål eller på ett annat språk som eleven förstår. När elevernas kulturella och språkliga bakgrund beaktas blir undervisningen mer meningsfull för dem (Gay, 2018).

Ytterligare en viktig faktor att beakta är elevernas förmågor, där deras individuella behov och intressen tas i betraktning. Det kan innebära att variera undervisningsmaterialet för att exempelvis ta hänsyn till skillnader i nivåer. Denna variation bygger på att eleverna har olika erfarenheter, preferenser och förmågor samt att variationen stimulerar deras intresse och uppmärksamhet, vilket i sin tur förbättrar deras engagemang och slutligen deras resultat i skolan (Gay, 2018).

Som lärare är det viktigt att förstå hur elevernas olika identiteter fungerar i klassrummet genom att skapa en inlärningsmiljö som utstrålar mångfald och underlättar höga prestationer för alla elever. Elever med olika identiteter bör ges möjlighet att visa sina personliga uttryck. Deras erfarenheter bör kunna integreras i undervisningen och i deras egna inlärningsprocesser (Holmqvist Lidh, 2013). Undervisningen bör ge eleverna möjlighet att analysera och föra kritiska dialoger om kulturer eller andra potentiella identiteter (Gay, 2018; Holmqvist Lidh, 2013). Genom analys och kritiska diskussioner får eleverna hjälp att klargöra sina egna identiteter, respektera andras identiteter och skapa positiva relationer med varandra. Dessutom motverkar strategier för inkludering av identiteter fördomar, stereotyper och rasism (Gay, 2018). Målet med att planera för inkludering av mångfalden är att skapa en sammanhängande gemenskap som är stödjande och inriktad mot gemensam framgång för gruppen. Elevernas identiteter har en betydande inverkan på deras inläring, och det är viktigt för en lärare att förstå detta. Genom att kombinera elevernas erfarenheter med undervisningsmaterialet blir kunskaperna meningsfulla och hjälper eleven att ta till sig undervisningen. För att lyckas inkludera elevernas olika identiteter i undervisningen krävs en mångsidig kunskap om identiteter hos läraren, förmåga att omsätta denna kunskap i undervisningsmaterialet genom didaktisk planering samt strävan att ge alla elever möjligheter att prestera högt i skolan (Gay, 2018).

För att genomföra en inkluderande planering med fokus på identiteter förklarar Gay (2018) att det är viktigt för lärare att tänka och träna på följande aspekter: vilka egna värderingar vi har och hur de återspeglas i planeringen och undervisningen, vara medveten om elevernas olika identiteter och skapa en accepterande miljö som främjar en trygg lärar-elev-relation. Läraren behöver lära sig att uppmärksamma elevernas olikheter och att inkludera deras uttryck i undervisningsmaterialet. Dessutom bör läraren ställa krav på att eleverna följer det kategoriska imperativet för att främja goda relationer mellan eleverna. Det är viktigt att hjälpa eleverna att använda det undervisningsmaterial som läraren har skapat för att inkludera deras identiteter och för att möta kraven som skolan har på eleverna enligt läroplanen. Det är likaså av vikt att ställa krav på att eleverna hjälper varandra och

läraren samt vice versa för att främja en positiv gruppdynamik. Läraren ska tydligt kunna förklara för eleverna varför det är viktigt att förstå och respektera olika identiteter i en mångkulturell och globaliserad värld, då detta är en förutsättning för att de ska kunna behärska kunskap och färdigheter. Läraren ska också be om kontinuerlig feedback från eleverna angående sin undervisning och hur den påverkar klassrumsklimatet. Vidare ska läraren vara öppen för kritik och möjligheter till förbättring. Genom att använda det material som eleverna har skapat och som representerar deras identiteter skapas stolthet och det bidrar även till en bättre lärmiljö. När läraren förklarar för eleverna vad som förväntas av dem i undervisningen, ska hen vara tydlig, transparent och specifik för att hjälpa eleverna att reglera det egna arbetet. Slutligen kan läraren även skapa egna klassrumspolicys som representerar mångfald och olikheter samt se till att eleverna följer policyn (Gay, 2018).

Andersson (2014) nämner didaktisk kongruens, vilket innebär att undervisningen är i överensstämmelse med elevernas bakgrund och undervisningens mål. Lärare kan fundera över vilken kunskap eleven bör förvärva om ett område, vid planering. Läraren kan reflektera över varför det är viktigt att undervisa om området, det kan handla om att vidga elevernas förståelse för samband och mönster inom en viss religion och ett lands historiska demografi. Dessutom kan undervisningen behandla det som anses vara viktigt för människors kultur, och eleverna bör få möjlighet att uttrycka sig och förverkliga sig själva (Andersson, 2016).

Det är viktigt för läraren att förstå att elevens livsvärld och förståelse av undervisning hänger samman, då eleven använder sin uppfattning om världen för att förstå undervisningen. Lärarens förutsättningar vid planering handlar om att förstå elevens utgångsläge och beakta det vid planeringen av undervisningen. Dessutom bör läraren vara medveten om elevernas kunskaper inom ett område, deras förmåga att arbeta, deras intresse och deras kulturella bakgrund för att planera utifrån deras behov (Andersson, 2014).

Andersson (2014) skriver om balansen mellan input och autonomi, den handlar om lärarens och elevens roll i undervisningen. Lärarens och elevernas funktioner i skolan har förändrats under lång tid. På 70-talet var undervisningen lärarcentrerad och läraren använde ofta katederundervisning där eleverna passivt tog emot information från läraren som agerade som en sändare. Läraren hade fullständig kontroll över innehållet och de didaktiska frågorna utan möjlighet för eleverna att påverka. På 80-talet förändrades rollerna och elevcentrerad undervisning fick plats där läraren fungerade mer som en handledare och eleverna hade stor påverkan på materialet. Idag finns det en blandning där läraren planerar undervisningen och elevinflytande främjas. Läraren bör introducera ämnet, processer och begrepp systematiskt och tydligt och sedan bör eleverna ha möjlighet att ta emot och bearbeta informationen på ett sätt som passar dem. En balans mellan elevcentrerad och lärarcentrerad undervisning bör strävas efter, där båda får utrymme för en gynnsam lärmiljö. Till exempel bör eleverna delta i en argumentationskultur och läraren bör förse dem med bakgrundkunskaper för att klara av det. Formativ utvärdering är också ett sätt att samla in information om eleverna för att kunna anpassa planeringen av undervisningen efter deras behov och förbättra deras lärande. De kunskaper eleverna tar till sig bör återkomma flera gånger och i olika

sammanhang så att de kan tillämpa de processer de har lärt sig inom andra områden (Andersson, 2018).

6. Metod

Det finns olika typer av undersökningar. Föreliggande studie är en explorativ undersökning, men även en fallstudie. Den explorativa ansatsen är att inhämta ny och mer kunskap inom området 'specialdidaktik i lärares planering för inkluderande undervisning'. Arbetet tar även en ansats som fallstudie där vi intervjuar en mindre grupp lärare från olika skolor för att öka förståelsen för hur de använder sig av specialdidaktik i sin planering för att inkludera elever med särskilda behov. För att samla data kring hur specialdidaktik kan ta plats i skolan och därmed uppfylla syftet med studien kommer vi att studera lärares planering för inkluderande undervisning (Patel, R. & Davidson, B., 2019).

Det är viktigt att en lämplig metod används för att kunna illustrera det som studien avser att besvara. En kvantitativ metod baseras på mätbara data som går att värdera numeriskt och är svårare att tillämpa på förståelse av upplevelser från individer. Eftersom denna studie är intervjubaserad och utgår från fenomenologisk vetenskapsteori, det vill säga behandla lärares erfarenheter och idéer kring deras unika specialdidaktiska arbetssätt för inkluderande undervisning i religionskunskap, kunde vi utesluta kvantitativ metod och applicera kvalitativ metod på arbetet i stället. Den kvalitativa metodens tillvägagångssätt ger oss möjligheten att besvara syftet med föreliggande arbete genom att försöka tolka och skapa förståelse för specifika problem, händelser eller situationer. Detta ökar då möjligheten att generera ny kunskap om ett område (Björklund & Paulsson, 2015). Att metoderna kan ses som diametralt motsatta betyder inte att de inte kan användas i samma studie, detta är relativt vanligt och de kompletterar ofta varandra och ger fyllighet till att belysa forskningsproblemet (Patel, R. & Davidson, B., 2019).

6.1 Respondenturval och områdesbegränsning

Intervjuer är en teknik som bygger på frågor för att samla in data. Personen som besvarar frågorna i intervjuerna brukar benämnas som respondent (Patel, R. & Davidson, B., 2019). Urvalet av respondenter är inte randomiserat och kan därför benämnas som målstyrt. Vi ville ha olika perspektiv och att lärarna skulle undervisa i olika årskullar och elever därför valde vi respondenter baserat på skillnader i lärarnas undervisningsår. Vår fokus låg på högstadie- och gymnasie-lärare, eftersom det är de årskullar vi arbetar med och utbildade oss för. För att få fler respondenter för undersökningen och empirin används bekvämlighetsurval (Bryman, A., 2018). Vi frågade även de lärare som ställde upp, om de kände någon annan som skulle kunna tänka sig intervjuas. De som rekommenderades från bekvämlighetsurvalet förfrågades om de kunde tänka sig att delta i intervjuerna. Denna metod kallas snöbollsmetoden där en respondent leder en vidare till en annan. I regel brukar det efterfrågas fler respondenter tills ingen rekommenderas längre (Christoffersen, L. & Johannessen, A., 2015), vilket även denna studie gjorde.

6.2 Intervjuer

Det finns olika sätt att leda intervjuer, exempelvis strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade. I strukturerade intervjuer ställs särskilda frågor i ordningsföljd och svaren riskerar att begränsas därefter och förhållningssättet är mer passande för enkätundersökning. Ostrukturerade intervjuer byggs oftast på antingen en fråga eller ett område där ett fritt samtal påbörjas kring det. Intervjuaren måste vara lyhörd och ställa följdfrågor vilket kan leda till att nya begrepp införs i samtalet som kan begränsa respondenten om den inte förstår frågorna eller begreppen. Respondenten måste definiera frågan och avgöra när avgränsningen på svaret ska göras, vilket gör det svårare för intervjuaren att få ut användbar information (Bryman, A., 2018).

Vi har valt intervjuer som utgår från de bestämda teman som vi har skapat, det vill säga semistrukturerade intervjuer. Vi har skapat en intervjuguide för att det ska ge ett fritt samtal kring de olika områdena. Frågorna är kategoriserade i olika teman så att de olika områdena får ett fritt samtal där respondenterna inte begränsar sina svar. Detta är en explorativ undersökning kombinerat med fallstudier där nya idéer och intryck efterfrågas av respondenterna, vilket semistrukturerade intervjuer öppnar upp för (Bryman, A., 2018).

För att underlätta för respondenterna och för att de ska vara införstådda i vad vi efterfrågar ger vi dem intervjuguiden och en muntlig genomgång av vår definition på området specialdidaktik. Intervjuguiden kommer att presenteras (se bilaga 1).

Nedan följer en sammanställning av de deltagande respondenterna. Respondenternas namn är således pseudonymer. Sammanställningen innehåller även en kort beskrivning av respektive respondent. Beskrivningen baseras på hur de presenterade sig själva för oss:

Respondenter	Behörighet	Erfarenhet (år)	Årskurs	Plats och utförande	Intervjutiden
1. Siv	Religionskunskap, svenska och engelska	Tjugofem år	1-6, 7-9 och Gymnasiet	Storstad (fysiskt)	54 minuter
2. Alexandra	Religionskunskap och svenska	Fem år	Gymnasiet	Liten stad (via Zoom)	43 minuter
3. Rebecka	Religionskunskap och svenska (rektor nu)	Sju år (lärare) & Åtta år (rektor)	Högstadiet	Storstad (fysiskt)	31 minuter
4. Monica	Religionskunskap och andra SO-ämnen	Tre år	Högstadiet	Liten stad (via Zoom)	33 minuter
5. Jesper	Religionskunskap och samhällskunskap	Två år	Gymnasiet	Liten stad (via Zoom)	36 minuter

6.3 Genomförande, bearbetning och analys

Samtliga intervjuer genomfördes på plats eller via Zoom. Båda författarna av denna uppsats spelade in samtalen med respondenterna för att vid transkribering undvika att egna tolkningar har tagit plats. Genom att spela in samtalen under intervjuerna kunde vi säkerställa att vi inte missar några viktiga detaljer eller citat som kan vara avgörande för masteruppsatsen. Mycket information kan förloras om vi förlitar oss enbart på egen förmåga att minnas. Vi antecknade inte under intervjuerna för att undvika att hejda respondenternas svarsfrekvens. I intervjuerna strävade vi efter att aktivt lyssna, upprätthålla ögonkontakt, minska vår egen dominans och noga dokumentera informationen för att kommunicera vår öppenhet för samarbete och skapa en bekvämare atmosfär för respondenten under intervjun. Intervjuerna varade mellan 30 och 55 minuter och kunde bli kortare eller längre beroende på fyllighet i svar och längd på pauser. I början av samtalen har respondenterna fått ta del av studiens bakgrund och teoretiska ramverk. Intervjufrågorna är utformade utifrån de delarna av arbetet och vid behov av förtydligande kunde respondenten få en återkoppling till studien, vilket ger möjligheten till att förstå frågan. Intervjusvaren utgör således empirin som ska besvara arbetets frågeställningar. Intervjuerna genomfördes på Zoom eller på skolan där lärarna arbetar, efter avslutad arbetstid på överenskommen tid.

Insamlat material genomgick en bearbetning som inleddes med transkribering. Därefter inkluderades direkta citat och förklarande summeringar av respondenternas uttalanden i empirin. Vid analysen jämfördes dessa olika formuleringar med den teoretiska bakgrunden för studien. Bakgrunden inkluderade tidigare forskning och teoretiska perspektiv som skapade en diskussion om de olika metoder, perspektiv och strategier som användes av lärarna. Detta tillvägagångssätt gav en nyanserad inblick i lärarnas mångfacetterade arbetsmetoder i förhållande till teorier om arbetssätt inom skolvärlden.

6.4 Validitet och Reliabilitet

Inom kvalitativ och kvantitativ forskning testas forskningsresultatet utifrån reliabilitet och validitet men begreppens betydelse skiljer sig åt beroende på vilken av metoderna som används. Begreppet validitet tar sikte på om det som observeras, identifieras eller mäts verkligen är det som är tänkt att studeras. Inom kvalitativ forskning finns det två parallella perspektiv inom begreppet validitet. Det ena perspektivet är intern validitet och innebär att forskarnas observationer och teoretiska tankar överensstämmer med varandra. Det andra perspektivet är extern validitet vilket är om studiens resultat är generaliserbart och kan appliceras på samma område, men i en annan miljö eller situation (Bryman, A., 2018).

Arbetet uppnår en hög intern validitet eftersom analysen av empirin överensstämmer med det teoretiska ramverket i studien. Genom att använda randomisering av yrkeserfarenhet, geografisk placering och årskurser skapar vi möjligheter för variation i respondenternas bakgrundsfaktorer.

Denna variation bidrog till att öka sannolikheten för variation i deras svar, vilket i sin tur stärker pålitligheten i våra resultat. Empirin är av hög intern validitet då flera lärare delar likadana uppfattningar om användningen av olika verktyg och strategier för inkludering. Detta tyder på att empirin överensstämmer med lärar-gemenskapens åsikter och erfarenheter, vilket stärks i våra teoretiska tankar av till exempel forskarna Pickl, Holzinger och Kopp-Sixt, Gay, Andersson och Nilvius.

Däremot finns det en låg extern validitet i arbetet eftersom det är individuella individer som studeras och inte lärare som grupp. Lärarnas upplevelser av planering, kontexter i arbetet, utbildningsform, egna utbildningsbakgrund och geografiska position kan skilja sig åt i förhållande till andra lärares. För att öka den externa validiteten har vi fokuserat på lärare med lärarutbildning riktad mot gymnasiet och högstadiet samt utvidgat den geografiska positioneringen till två städer.

Inom kvalitativ forskning finns det även en extern och intern reliabilitet. Den externa reliabiliteten är i vilken nivå eller omfattning som studien kan replikeras. Det brukar vara svårt att uppnå extern reliabilitet inom kvalitativ forskning. Detta beror på att de olika sammanhang som gällde vid undersökningsperioden, såsom sociala miljöer, sociala villkor eller samhällsuppfattningar, kan förändras över tid. Därför kan respondenternas svar vid en fråga förändras från ett tillfälle till ett annat och det finns ingen garanti att samma svar återges vid ett annat tillfälle. Den möjliga ändringen i svaret kan bero på att respondenten har ändrat sin uppfattning i frågan.

Med intern reliabilitet menas att det material som samlats in både har förståtts och tolkats samstämmigt av de som har gjort studien (Bryman, A., 2018). I föregående avsnitt beträffande det teoretiska ramverket har vi redogjort för olika forskares definitioner och tolkningar av begrepp. Vi delar båda dessa tolkningar och definitioner. Vi har båda självständigt tagit del av materialet från intervjuerna och vi är likaså överens och samstämmiga om hur materialet från intervjuerna ska tolkas. För att öka transparensen i arbetet redogör vi även för läsaren hur vi kommit fram till våra slutsatser i Diskussion (kap 9). Härigenom har vi försökt uppnå en god intern reliabilitet. Slutsatserna har vi kommit fram till genom att tolka empirin och förklara vad de innebär i sammanhanget av forskningen. Vi diskuterar eventuella avvikelser eller oönskade resultat och försökte att förklara dem samt jämföra empirin med tidigare forskning och diskutera likheter som skillnader. Vi reflekterar sedan över metodens styrkor och svagheter samt eventuella begränsningar i studien. Diskussionen avslutas sedan med att ge förslag på framtida forskning som kan bygga vidare på denna masteruppsats. Slutsatsen är en sammanfattning av studiens huvudresultat på ett koncist sätt. Där försöker vi besvara våra frågeställningar och framhäva de viktigaste punkterna som studien tillbringat samt undvek att införa nya idéer eller data som inte är inom ramen för forskningsområdet.

6.5 Etiskt förhållningssätt

Vetenskapsrådet har fastställt fyra grundläggande krav för ett etiskt förhållningssätt inom vetenskapligt arbete, vilka noggrant följs i denna masteruppsats. För det första krävs respekt för individen, där forskaren bör visa respekt för människors självbestämmande och värdighet samt

skydda deras integritet och privatliv. För det andra betonas vetenskaplig noggrannhet, vilket innebär att forskningen ska bedrivas med hög kvalitet och noggrannhet, och att resultaten ska vara pålitliga, objektiva och så nära sanningen som möjligt. Det tredje kravet är en god forskningssed, där forskaren förväntas följa etiska riktlinjer och principer för att säkerställa öppenhet, ärlighet, opartiskhet och ansvarstagande i forskningsprocessen. Slutligen betonas samhällsnytta och rättvisa, där forskningens syfte bör vara att gagna samhället och främja rättvisa. Det är viktigt att forskningen är välgörande för människor och miljö samtidigt som negativa konsekvenser och diskriminering undviks (Vetenskapsrådet, 2021). Dessa fyra krav bidrar till att säkerställa att forskning bedrivs på ett etiskt och ansvarsfullt sätt och att dess resultat och påverkan på samhället är positiva och rättvisa.

Vi har använt oss av deras riktlinjer och principer för att åstadkomma en god etik. Som framgår i metodkapitlet, har vi som arbetat med studien tagit ansvar för det material som insamlats genom att bevara inspelningarna och samtyckesblanketterna, och även förklarat att vi medverkat lika mycket i alla delar för att öka transparensen. Respondenter har delgivit information om utformningen av arbetet, syftet med arbetet och att deras deltagande är frivilligt. De har vidare fått information om att deltagandet är konfidentiellt och att deras namn kommer att anonymiseras. Dessutom kan de återkalla sitt samtycke till deltagandet i studien fram till publicering. Att anonymisera med hjälp av pseudonymer minskar risken för fördomar och stigmatisering om att någon av lärarna exempelvis tillhör en minoritet, en utsatt grupp eller någon annan kategori (Vetenskapsrådet, 2021).

6.5.1 Reflektion och transparens i etiskt och moraliskt ställningstagande

I vissa fall framkom liknande svar från respondenterna. Eftersom vi har begränsat utrymme i arbetet, beslutade vi att utesluta ett av respondenternas svar. Det svar som valdes att uteslutas tillhörde den respondent som hade en mer dominerande närvaro i empirin. Denna urvalsprocess för intervjudata genomfördes både för att skapa en balans mellan respondenterna och för att belysa både likheter och skillnader i deras arbetssätt. Det är viktigt att understryka att studiens resultat inte påverkas i någon större utsträckning av dessa urvalsbeslut. Deras huvudsakliga syfte är att ge läsaren en kontrastrik bild av de olika respondenterna.

7. Empiri

Syftet med studien är att få insikt i vilka didaktiska verktyg och strategier lärare i religionskunskap har i arbetet för inkludering. Det empiriska materialet konstruerades både deduktivt och induktivt. Först tematiserades intervjuguiden deduktivt, därför speglade empirin intervjuguiden. Därmed ledde empirin till likadan tematisering induktivt. Det empiriska materialet presenteras därav utifrån de tre teman: 1) Inkludering, 2) Verktyg och strategier och 3) Elever med extra stöd och särskilt behov. Summering kommer att ske i slutet av varje tema, där vi konkretiserar innehållet.

7.1 Tema 1: Inkludering

I temat inkludering besvaras följande frågor: Är du bekant med begreppet inkludering? Hur uppfattar du begreppet inkludering? Arbetar du för inkludering när du skapar ditt undervisningsmaterial? Finner du något problematiskt med området inkludering? (se Bilaga 1. Intervjuguide). Tema ett behandlar respondenternas tolkning av begreppet inkludering vilket behandlar konceptet inkludering som en kontext i undervisnings rutiner som i sin tur ska hjälpa oss att besvara syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning'.

7.1.1 Arbetet kring inkludering

Genom att ställa frågor till de olika lärarna i intervjuerna fick vi varierande svar, kring begreppet inkludering. Läraren Siv tyckte att inkludering omfattade två perspektiv, där det ena är det fysiska perspektivet och det andra är det sociala perspektivet: Siv anförde att "Den fysiska inkluderingen handlar om att få vara med i klassrummet. Sen finns det även den sociala inkluderingen där man blir en del av ett sammanhang". Siv relaterar här till specialpedagogiken och fortsätter med vikten att eleven själv ska avgöra, "Känslan att höra till och känna det som försiggår i ett klassrum berör en själv och inte bara någon annan". Siv anser att det är eleven som ska avgöra om den känner sig inkluderad eller inte. Siv ansåg även att eleven kan känna sig inkluderad men den kan samtidigt exkludera andra. Det Siv framför är om eleven väljer att inte vara delaktig i undervisningen och andra aktiviteter påverkar den på något sätt relationen till andra.

Även Alexandra har liknande åsikter som Siv. Alexandra anför att "Alla elever ska ha en plats och känna sig inkluderade i undervisningen". Alexandras åsikter skiljer sig emellertid från Sivs då Alexandra framför att "Det finns en akademisk definition kring begreppet inkludering, men den som jag använder i praktiken gäller elever i behov av extra anpassning och särskilt stöd". Alexandra poängterade vikten av att skilja mellan den akademiska definitionen av begreppet inkludering och den praktiska. Alexandra poängterar skillnaden mellan den teoretiska delen om arbetet för inkludering och den praktiska delen som innebär att varje situation är unik samt att det är svårt att följa vissa ramar som alltid gäller i alla situationer. Alexandra understryker även hur undervisningen påverkar om eleven känner sig inkluderad eller inte. Alexandra anför att det är först och främst

lärarens ansvar att arbeta för inkludering i klassrummet. Hon är även medveten om att alla lärare inte har samma verktyg och strategier för inkludering. Arbetet för inkludering kan variera beroende på lärares definition av begreppet.

I intervjuerna framkom att inom religionskunskap likväl som alla andra ämnen är det viktigaste att få lärare att se vad det är en elev behöver för att lära sig inom respektive ämne och på vilket sätt eleven behöver lära sig. Det handlar om utformning av lärmiljö, men även om metoder, strukturer och strategier framåt. I intervjuerna framkom även att inkludering är ett kärnbegrepp för en lärare. När eleverna inte är delaktiga i klassrummet, exkluderas de från de övriga eleverna i klassrummet. Respondenterna talade även om att inkludering innebär att försöka inkludera eleverna socialt med de övriga klasskamraterna och innehållsmässigt i didaktiska sammanhang. Två lärare vid namn Monica och Jesper anser följande:

Det första steget är att inkludera eleverna i en och samma uppgift, så ingen känner sig exkluderad. Om detta inte fungerar så kan man ändra genom att till exempel behålla eleven i klassrummet och ge andra uppgifter som passar eleven (Monica).

Om en elev behöver lättare nivå så ska den få uppgifter som eleven klarar men också kan känna sig utmanad. Det finns även olika program anpassade efter elever med läs- och skrivsvårigheter som inkluderar elevens närvaro i klassrummet. När eleven tycker att det blir för svårt kommer eleven att ge upp. Då kanske det är bättre att motivera eleven genom att försöka anpassa sig på andra sätt (Jesper).

Ett problem med området inkludering som alla respondenterna anförde är att inkludering, i regel snarare än undantag, exkluderar elever på något sätt. Å ena sidan, om elever som fysiskt inkluderas i ett klassrum stör studieron, så exkluderas de elever som vill lära sig. Å andra sidan, om elever som stör studieron inte inkluderas i klassrummet så exkluderas de eleverna från den sociala kontexten av klassen och undervisningen. Siv framför ”Vi måste prioritera gruppen före individen, laget före jaget”. Siv ser på frågan om inkludering ur ett prioriteringsperspektiv, där majoriteten kommer före minoriteten. Siv anför även ”Det måste diskuteras och tänkas om, att inkludering av den stökiga eleven går före gruppen - då uppfylls inte kraven för resten av klassen” och hennes anledning till detta är ”Då uppfylls inte lagkraven för resten av klassen”. Alexandra anför istället att ”Ibland kan inkludering upplevas negativt för själva eleven om den känner sig utanför lärarens undervisning”. Alexandra framför att enligt sin erfarenhet att den sociala inkluderingen är viktig, men kan vara problematisk att lösa ”...om eleven är inkluderad i undervisningsmaterialet men inte i sociala relationer”. Detta exemplifierar Alexandra på följande sätt. ”Om eleven upplevs vara störig av sina klasskamrater. Då skapar eleverna en uppfattning om eleven”. Detta är enligt Alexandra ett svårare uppdrag än skapandet av ett inkluderande undervisningsmaterial. Likadant uttrycker Monica, som i intervjun framför ”Då exkluderas eleven från det som sker i klassrummet, trots att den inkluderas i andra sammanhang gällande själva uppgiften”. Monica framför att eleven kanske kan inkluderas i uppgiften men är helt socialt exkluderad från sina övriga klasskamrater. Samtliga lärare betonar

vikten av den sociala inkluderingen och skapandet av sociala relationer. Lärarna prioriterar dock majoriteten före minoriteten som bryter majoritetens sociala normer.

7.1.2 Summering

I det akademiska sammanhanget betonar lärarnas olika tolkningar av inkludering och dess utmaningar variationen i deras tillvägagångssätt. Genom intervjuer med flera lärare framkom att inkludering kan ses ur olika perspektiv. En lärare, Siv, betonade att inkludering involverar både fysiska och sociala aspekter och underströk vikten av elevens eget omdöme i att känna sig inkluderad. En annan lärare, Alexandra, identifierade skillnaden mellan den akademiska definitionen av inkludering och dess praktiska tillämpning, och betonade att undervisningen påverkar elevernas känsla av inkludering. Intervjuerna visade att inkludering inom undervisning handlar om att anpassa både lärmiljö och metoder individuellt. Samtidigt framhöll lärarna att inkludering ibland, snarare än undantagsvis, kan leda till exkludering av vissa elever, beroende på omständigheterna. Vissa lärare betonade prioriteringen av majoriteten och lagkraven för klassen, medan andra underströk betydelsen av social inkludering och relationsskapande. Sammantaget illustrerar detta komplexiteten i att arbeta med inkludering och de utmaningar som lärare står inför när de strävar efter att skapa en inkluderande undervisningsmiljö.

7.2 Tema 2: Verktyg och strategier

I temat verktyg och strategier besvaras följande frågor: Vilka erfarenheter har du tillgång till i din planering? Vilka verktyg och strategier har du i din undervisning när det kommer till inkludering i relation till ämnets syfte och centralt innehåll i religionskunskap? (se Bilaga 1. Intervjuguide).

I detta tema presenteras den insamlade data från respondenterna kring vilka specialdidaktiska verktyg och strategier tillämpar lärare i religionskunskap i sin ämnesplanering för inkluderande undervisning. Området är knutet till syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning'.

7.2.1 Lärarnas erfarenheter av verktyg och strategier

Respondenterna reflekterar kring olika arbetssätt gällande inkludering som de använder i sin planering och vilka typer av verktyg och strategier som de har erfarenhet av. Siv berättar om erfarenheter av språkutvecklande strategier och anför att "Den största resursen är erfarenheten, jag har testat så pass mycket olika saker och vet vad som funkar". Siv förlitar sig på sin egen erfarenhet, vilket hon även prioriterar och rekommenderar andra lärare att förlita sig på. Siv anför även "När jag planerar försöker jag få en undervisning där så många som möjligt är med, då tänker jag utifrån språkutvecklande strategier". Siv ser således till att få med så många som möjligt, men hennes främsta

fokus läggs på elevernas språk som en strategi. Siv har förutom språk som strategi och andra verktyg som hon poängterar är värdefulla.

Jag satsar på att så många som möjligt ska förstå det rent språkligt. Där jag försöker att använda mig av många olika sorters input så det inte bara blir text, jag använder ju mycket film och bilder (Siv).

Det framkommer också från fyra lärare att det finns en variation av utformningar på områden inom exempelvis religion, där flera sinnen hos eleverna behöver aktiveras. I planeringen ska det finnas ljud och bild, såväl som text, om ett och samma undervisningsmaterial. Till exempel uttrycker Monica att bilder och ljud kan hjälpa ”eleven att förstå bättre” och att ”Detta ökar elevens kunskaper och stärker elevens närvaro och delaktighet i klassrummet”. Även Rebecka tar upp att bildstöd hjälper elever med exempelvis koncentrationssvårigheter. Rebecka förklarar att ”man sätter upp på tavlan varje morgon och går igenom bildstödsbegreppen”. Samtidigt betonar Rebecka att ”det optimala är ändå hela tiden, så fort man pratar om någonting inom något ämne, till exempel religion, har man lite svårare begrepp så upp med ett bildstöd för att förtydliga”. Vid planering av exempelvis området islam inom religionsundervisningen använder även Jesper bildstöd som verktyg och strategi:

Jag börjar med de enklare undervisningsmomenten och fortsätter till de svårare. Jag använder alltid bilder i min PowerPoint som förstärker texten. Om en elev identifierar sig som muslim och jag undervisar om islam, är det också ett sätt att nå eleven och ta hänsyn till elevens behov. Eller om en annan elev gillar att diskutera etiska dilemman kan jag nå eleven på det sättet (Jesper).

Avsikten med det multimodala materialet som de fyra lärarna betonat är att aktivera elevernas inlärningsprocess, skapa entusiasm och en god klassrumsmiljö, vilket möjligen ökar elevernas närvaro och delaktighet i klassrummet. Dessutom ger det multimodala materialet elever med språksvårigheter en möjlighet att delta i undervisningen tillsammans med sina kamrater. På så sätt utmanas även de språkbarriärer som kan finnas i ett klassrum, vilket bidrar till en mer inkluderande miljö.

En annan strategi som Siv och Monica använder sig av handlar om elevernas egna identifieringar i utbildningen, där deras egna erfarenheter och tankar får ta sig uttryck. Lärarna ger olika anledningar till detta förhållningssätt och deras strategier har sin utgångspunkt i relationsbyggande åtgärder dels med läraren, dels mellan eleverna. Siv framför att ”Jag lämnar utrymme i min planering för att eleverna ska få lov att dramatisera och filma sig själva. Det är viktigt att de får uttrycka sig själva med materialet”. Monica berättar att ”Jag försöker komma så nära elevernas vardag och egna livsfrågor som möjligt”. Både Siv och Monica använder olika verktyg och strategier för att nå samma mål - att nå eleven. Som exempel på hur Monica kan nå sina elever berättar hon att ”När den muslimska fastemånaden Ramadan faller, bjuder jag eleverna med dadlar och pratar om just Ramadan”. Det är enligt Monica sådana saker som hjälper henne och eleverna att skapa relationer men också ”kunna förhålla oss till kursen i religionskunskap”.

Dessutom underlättar det för läraren när undervisningsinnehållet når elevens intressen. Om undervisningen skapar entusiasm kan eleven lära sig något nytt inom det valda området, samtidigt som materialet blir dynamiskt och följer samhället. Lärarna är måna om att deras strategier uppfyller kraven till ämnets syfte och centrala innehåll i kursen religionskunskap:

Jag underlättar för mig själv när min undervisning ger eleverna konkreta eller allmänna exempel om livet. Att inte bara förhålla sig till böckerna utan även frågor som har med elevernas vardag att göra. Om en elev går hem och pratar med sina föräldrar om dagens undervisning och funderar lite, då har jag gjort ett bra jobb (Jesper).

7.2.2 Summering

I denna studie reflekterar respondenterna över olika arbetssätt relaterade till inkludering i undervisningen, inklusive planeringsstrategier och verktyg. Siv betonar sin egen erfarenhet som en primär resurs och rekommenderar att andra lärare också förlitar sig på sin erfarenhet. Hon framhåller vikten av språkutvecklande strategier och försöker inkludera så många elever som möjligt genom att anpassa sin undervisning. Siv, Monica, Jesper och Rebecka betonar användningen av multimodala material, inklusive bilder, ljud och text, för att främja elevernas förståelse och närvaro i klassrummet. Dessa material syftar till att aktivera olika sinnen och möjliggöra för elever med olika behov att delta i undervisningen. Siv och Monica framhäver även betydelsen av att integrera elevernas egna erfarenheter och tankar i utbildningen. Genom att skapa relationer och koppla undervisningen till elevernas vardag kan lärare öka engagemanget och skapa en inkluderande klassrumsmiljö. Dessa strategier är inriktade på att uppfylla ämnets syfte och centrala innehåll inom religionsundervisningen samtidigt som de tar hänsyn till elevernas unika behov och intressen.

7.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov

I detta tema besvaras följande frågor: Hur jobbar du med att identifiera vilka elever som är i behov av extra anpassning och särskilt stöd? Hur planerar du undervisningen och materialet för att inkludera dessa elever? Finner du något problematiskt med planeringen för elever med särskilt behov? Har din undervisning för inkludering lett till någon effekt mot eleverna? Vilka specialdidaktiska utmaningar kring inkludering har lärare i religionskunskap när de planerar och undervisar innehållet? (se Bilaga 1. Intervjuguide).

Tema tre behandlar elever med extra stöd och särskilt behov vilket ska ge oss en inblick i vad lärarnas verktyg och strategier är gällande dessa elever. Genom att inkludera dessa elever i undervisningen ger det oss även möjligheterna att inkludera alla elever vilket är vad specialdidaktik behandlar. Det ska i sin tur hjälpa oss besvara syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning'.

7.3.1 Identifikation av elever i behov, planering av undervisningsmaterial och problem

Tre respondenter identifierar elever i behov av extra stöd och särskilt behov på olika sätt. Eleverna har olika bakgrund och sättet att arbeta på kan därför vara olika. Monica beskriver att hon behandlar sina elever olika beroende på vilka kategorier de tillhör "Eleverna jag arbetar med har olika behov och bakgrunder. Vissa elever har språkbrister, vissa kommer från dåliga socioekonomiska förhållanden och vissa elever har behov av NPF anpassningar. Jag identifierar elever på olika sätt". Monica ger exempel på hur hon arbetar med de elever som har språksvårigheter:

Ett sätt som jag använder är till exempel begreppslistor. Jag ber eleverna att arbeta med vissa begrepp och identifierar då deras behov av språkanpassningar eller annat som uppstår. En gång i veckan ber jag eleverna att arbeta med vissa nya begrepp för att checka läget och genom detta upptäcker jag även elevernas olika kunskaper och behov (Monica).

Monica brukar dessutom ta hjälp av en av hennes kollegor som har mer erfarenhet och kollegan brukar dela med sig av sina kunskaper och tankar: "Jag brukar samarbeta med min kollega, hon är också lärare i SO-ämnena. Hon har mer erfarenhet än mig och brukar dela med sig av sina erfarenheter. Vi delar med varandra av material men också idéer om att identifiera elever som behöver mer hjälp eller annorlunda uppgifter och stöd". Alexandra arbetar även med kollegor, som sträcker sig längre än så: "Jag arbetar tillsammans med arbetslaget, elevhälsan och skolledningen. Redan i ettan och tvåan försöker vi identifiera elever med extra stöd och särskilt behov under möten". Tanken är att det ska gå snabbt att kartlägga en elev och på Alexandras skola försöker de alltid att få en kartläggning gjord tidigt: "Vi försöker göra det så fort som möjligt innan påsklovet, det är då vi har samlat mycket information". Alexandra förklarar att när kartläggningen är gjord informeras involverade personer: "Den kartläggning som görs då och informationen som samlats, lyfts upp vid utvecklingssamtalen med eleverna och vårdnadshavarna". Trots lärares försök till tidig kartläggning för att hjälpa eleverna förklarar Alexandra att det inte alltid sker i hastig takt beroende på vad som undersöks: "Allt beror på vilka svårigheter eleven har, ibland är det möjligt att identifiera elevernas behov snabbt men inte alltid". Det underlättar för lärarens planering och anpassningsmöjligheter om läraren, redan innan skolstart, har fått all information kring en elev, enligt Jesper. Samtidigt hävdar Jesper att de elever det saknas information kring, exkluderas inte: "Vissa elever kommer med informationen från förra skolan. De elever som inte fått kartläggning eller identifierats tidigare identifieras när de kommer till vår skola". Jesper fortsätter att förklara att han "identifierar eleverna i behov av extra stöd och särskilt behov vid examinationer". Förutom det beskriver Jesper att han uppmärksammar elever som har svårigheter med skolböckerna och att det ofta "är ett tecken på läs- och skrivsvårigheter", de som pratar för mycket under lektionstid och har svårt att följa reglerna i klassen "visar också sina svårigheter" och det finns även "de som glömmer information, inlämningsdatumet eller har koncentrationssvårigheter".

Rebecka och Siv hävdar att identifiering av elever med särskilt behov görs relativt tidigt och att det är ganska påtagligt i klassrummet om en individ behöver extra hjälp. Rebecka nämner att

hennes skola har "analys-samtal" där de pratar om varje enskild individ, dessa analyser utgår från elevresultat, närvaro, frånvaro, kränkingsanmälningar och deras allmänna mående. Genom att analysera den data som har registrerats beträffande en elev kan läraren se varje elev samt tidigt ge eleven det stöd som behövs. Rebecka poängterar även att de olika data som finns om en elev är viktig, då lärare och andra i skolan inte enbart kan utgå från en stagnerande måluppfyllelse "utan då får man jobba vidare med ämneslärare och med speciallärare för att se vad eleven uppfattar som svårt". Rebecka uttrycker även att det är viktigt att lyssna på eleven, mycket information kan komma från eleven, ifall läraren lyssnar. Samtidigt delar Rebecka Sivs uppfattning att det är påtagligt i klassrummet om vilka elever som behöver stöd. Siv anför att det är en "ren och skär iakttagelse i klassrummet, alltså hur de jobbar, vad de producerar och hur de interagerar. Men också i bedömningsuppgifter, man ser ju liksom hur en elev presterar och utifrån det drar man ju också en slutledning". Det är dock inte alltid klart om vilken typ av hjälp eleven ska få, Siv och Alexandra är inne på samma slutsats kring vem som är involverad i en elevs kartläggning. Siv framför att hon pratar med "övriga kollegor, alltså vad de har att tillägga kring eleven" men även specialpedagoger, modersmålsläraren och föräldrarna vet också vad eleven är i behov av. Siv tillägger även att alla elever inte nödvändigtvis är kategoriserade som "en elev med NPF utan det är om alla elever som har det svårt i en klass och behöver hjälp". Det kan exempelvis vara elever som är nyanlända eller elever vars modersmål, som inte är svenska, är det språk som ofta talas i hemmet och umgängeskretsen, vilket har lett till att eleven fått språkproblem.

Språket är ett område som poängterades som en viktig faktor för att eleverna dels ska kunna ta till sig av materialet och undervisningen, dels för att kunna bli en del av gruppen och vara med på kamratövningar. Rebecka och Siv hävdar att skolan ska erbjuda eleverna som har problem med språket, vare sig det är svenska eller flera språk, hjälp på olika sätt. Rebecka anför att de har elever som kommer direkt från Ryssland och Ukraina som inte kan svenska, dessa elever får oftast lyssna på texten på sitt eget språk samt skriva på sitt språk för att sedan översätta det till svenska. Hon tillägger att skolverksamheten måste ge elever hjälpmedel för att kunna ta till sig information och kunskap, "Det finns jättemycket hjälpmedel. Det är också något jag tror är inkluderande, man måste ha en mångspråkig verksamhet." I deras skolbibliotek finns det litteratur som ska locka elever med olika bakgrund och språk. Rebecka förespråkar också användningen av annat språk än svenska "det ska vara ok att prata olika språk, det ska inte vara förbjudet att använda sitt språk utan det ska vara igenkännande och de ska kännas välkomna i det. Så jag tror mycket på det också för att få inkluderingen". Siv använder sig av verktyget Widgit, som eleverna har fått vid behov, för att inkludera dem. Widgit är ett program, en applikation och en hemsida som kan användas för att skapa och översätta symbolmaterial genom att kombinera bild, symbol, tecken och text. Widgit använder Siv vid exempelvis religionskunskap eller för de som är nyanlända och har problem med språket:

Med Widgit fick de se bilder och lära sig vad jag pratade om, dessa bilder kunde även anpassas för de med språksvårigheter, där deras språks ord kunde stå under bilden. En annan sak som jag försöker få med i planeringen är studiebesök där eleverna får följa med till synagoga, moské och kyrka. Då är det oftast när vi läser

om syskonreligionerna, det vill säga kristendomen, islam och judendomen. När jag planerar för nyanlända och för att inkludera dessa brukar jag ordna så de har filmer med subtitles på deras språk och redskap så de kan översätta texter till deras språk. Så mycket film och bilder och sen när det finns möjlighet för antingen mig eller en resurs så försöker vi översätta detta muntligt till eleven mellan olika språk men oftast till engelska (Siv).

En annan anpassning är i klassrumsmiljön, där eleverna lär sig rutiner för att skapa trygghet samt struktur under utbildningen. Siv förklarar att i klassrumsmiljön kan eleverna behöva en "fast plats, jättetydliga instruktioner på tavlan om vad som händer i veckan eller under dagen" dels för att skapa rutiner, dels för att tryggheten och studieron i klassrummet ska finnas. Utöver det anför Siv att några elever kan behöva "en timer så de vet exakt hur länge de ska jobba och kan få reda på det när de känner behov av det, allt måste planeras in i undervisningen". Siv påpekar att hon lägger jättemycket tid på att hennes instruktioner ska vara tydliga för att få med eleverna med särskilt behov och att de anpassningar ovan är några av de som hon använder.

Rebecka och Siv reflekterar över hur de hanterar undervisningen och även känslan av att tillhöra en grupp, där trivseln är viktig för att eleverna ska må bra. Rebecka framför att, för att eleverna ska bli inkluderade behöver de arbeta tillsammans med olika kooperativa strukturer samt förhållningssätt. Genom att arbeta tillsammans får de "ansvar för varandras lärande på ett annat sätt", det vill säga att de hjälps åt att förstå uppgiften och om en inte är klar med att förstå uppgiften, då är ingen klar. Rebecka använder även cirkelmodellen, där hon "tar reda på vad eleverna faktiskt kan och bygger vidare på det och bygger utifrån det temat". Siv och Rebecka är båda överens om att bildstöd och bildmaterial är något som är återkommande i deras planering och undervisning. Siv nämner att i hennes planering utgår hon från bildmaterial och under undervisningen börjar eleverna enskilt att studera det först. Därefter övergår arbetet till mindre grupp där de får diskutera bilden och området och slutligen får eleverna redogöra för sina tankar i helklass. Både Siv och Rebecka anser att klasserna behöver lärare med starkt ledarskap. Siv uttrycker att det är viktigt att hon alltid fördelar ordet till eleverna, då någon elev kanske inte känner sig bekväm i att prata inför klassen. Hon poängterar att hon "känner ju vilka som vill och inte vill, så de inte behöver själva sitta och vifta med handen när de inte vill tala". Siv förklarar vidare att en annan strategi hon använder är att hon är den som delar upp grupperna vid grupparbeten. Siv vet vilka elever som kan arbeta tillsammans, som fungerar och bildar en gynnsam arbetsmiljö när de arbetar ihop och vilka som inte kan.

Ytterligare en strategi som kommer på tal i intervjuerna är differentiering av undervisningsmaterialet. Monica hävdar att ett bra sätt som fungerar är att eleverna får utmanas på olika nivåer. Där elever som inte klarar den nivå som Monica har på sitt material, får arbeta med böcker eller annat material från lägre årskurser. Likadant gäller för de som behöver utmanas med svårare uppgifter, då anpassar Monica materialet till en högre nivå. Siv anför att hon har arbetat med differentierad undervisning väldigt länge: "Jag har använt differentierad undervisning jättelänge, så mycket att jag nästan skäms". Anledningen till att Siv skäms är: "Ett tag nu har det ansetts vara ganska fult att göra olika nivåer på uppgifter för att alla skulle gärna nå samma mål och på samma sätt, det kan vara orättvist". Några sätt att berättiga metoden är att Siv låter eleverna själva välja vilken nivå de

ska arbeta på. Siv förklarar vidare: ”Det är likadant som böckerna på datorn där samma information ges dock på olika nivåer, det vill säga lättläst. Att man liksom anpassar mängden material efter nivå”. Siv framför, att förr hade de nivågrupperingar i undervisningen i svenska, matte och engelska och det fungerade bättre för många. Dock är både Siv och Monica överens om att eleverna behöver stimuleras efter nivå och de försöker planera sitt material därefter.

Inkluderande planering för de i behov av extra anpassningar är inte utan problematik, enligt samtliga respondenter. Alexandra framför att hon lägger mycket tid på sociala insatser genom att ”skapa en personlig relation med eleven och utveckla elevens inlärningsprocess”. Alexandra blir frustrerad vid de tillfällena när ”något inte fungerar”. Dock händer det sällan snarare än ofta. En negativ effekt av inkluderande anpassningar är att eleverna har fått många anpassningar redan från högstadiet och när eleverna kommer till gymnasiet och får nya krav på sig förväntar de sig att inte behöva göra någonting själva, enligt Alexandra. När eleverna upptäcker att undervisningen på gymnasiet skiljer sig från den på högstadiet ”blir det då besvärligt för eleven”. Alexandra framför även att vissa elever är i beroendeställning till sina vårdnadshavare och att även det påverkar planeringen och undervisningen för henne. Hon hävdar att ”det är även vårdnadshavarnas ansvar att ställa upp och avskaffa sig själva den ledande rollen och lägga lite ansvar på sina barn redan då”. Med andra ord anser Alexandra att eleverna måste lära sig att ta ett eget ansvar och egna beslut i gymnasiet, det är viktigt för att de ska klara av de nya kraven som gymnasielärare sätter på eleverna.

Rebecka kommer med ett annat perspektiv, vilket är att eleverna inte får ha för stort inflytande. Enligt henne kan ett för stort elevinflytande på undervisningen, innebära svårigheter med att slutföra uppgifter. Problem kan uppkomma genom att de väljer att arbeta med de intressanta och roliga sakerna först, för att sedan tappa motivationen vid de tråkiga men lika viktiga momenten i undervisningen. Dock poängterar Rebecka att elevens frihet och inflytande bör finnas med i planeringen av undervisningen, men under vissa ramar för att undvika att det blir ”för spretigt och otydligt och även mindre inkluderande även om man vill inkludera blir det inte på det sättet”.

Rebecka anser även att det finns en form av envishet från lärare som många gånger hindrar inkluderingsmöjligheterna. Omständigheten att lärare är formade att vara självständiga gör det svårare att samarbeta med andra. Hon säger:

Man vet inte alltid bäst själv vad eleven behöver, utan man måste ta hjälp av andra. Man vill klara saker själv och det är man van vid. Det kan upplevas som att lärare stöter ifrån sig men jag tror det handlar om att som lärare vet man inte vad som alltid behövs göras (Rebecka).

Monica och Rebecka tar även upp vissa brister i lärarutbildningen, vilket har medfört att lärare inte har den kunskap som krävs alternativt inte har tillräckligt med teori och praktik för att inkludera i sin planering och praktik. Monica anför att lärare studerar lång tid och får mycket kunskaper från lärarutbildningen. Dock poängterar hon att utbildningen inte behandlar alla områden lika mycket. Hon hävdar att hennes utbildning vid Malmö universitet har gett henne ”mycket kunskaper innehållsmässigt i mina ämnen”, det som saknades var mer information om ”didaktik och metodik”.

Monica tillför att det fick hon reda på när hon började arbeta, att kunskaper kring dessa områden saknades. Rebecka ser även denna problematik, hon framför att det saknas ledarskapskunskaper hos nyexaminerade lärare, att teorin saknas kring exempelvis strukturer och metoder. Här ifrågasätter Rebecka om nyexaminerade lärare är utrustade med kunskap nog att inkludera i skolverksamheten:

Då tänker jag, hur rustad är man för att inkludera, vad har man dels i utbildningen, har man läst någonting som innebär att man ska inkludera och isåfall på vilket sätt då, är det någonting man faktiskt får träna på under VFU:n? Sen är det alltid med inkludering att 'själv vet inte alltid bäst (Rebecka).

Därefter återgår Rebecka till hur hon tror att lärare kan handskas med inkludering av elever med särskilt behov, hon framför att lärarna behöver samarbeta mer än vad de gör. Lärarna lär sig att vara självgående, men i fallen där inkludering av elever behövs måste lärarna tala med kollegor. Dessutom anser Rebecka att ju fler kollegor som har information kring en elev, desto större möjligheter finns det att hitta sätt att anpassa utbildningen för att eleven ska få möjlighet att klara den. Rebecka anför att: "Jag tror att alla elever funkar någon gång, alla elever lyckas någon gång, då ska man bara se vad det är som gör att lärandet lyckas och eleven lyckas vid detta tillfälle". Rebecka fortsätter att förklara att de olika hindren med inkludering i planeringen är att avsätta tid till att prata med kollegorna kring eleverna med behov och att verkligen se och förstå vad eleven behöver, att prioritera rätt samt att är det en nyexaminerad lärare har de inte lika mycket erfarenhet.

7.3.2 Summering

I studien identifierades tre respondenter med varierande metoder för att fastställa elevers behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Dessa metoder påverkades av elevernas bakgrund och individuella förutsättningar. En av respondenterna, Monica, framhöll att hon anpassade sin undervisning differentierat beroende på de olika kategorierna eleverna tillhörde. Hon påpekade att eleverna hade olika behov och bakgrunder, inklusive språkbrister, socioekonomiska utmaningar och behov av NPF-anpassningar, och att hon därför använde olika metoder för identifiering. Monica delade ett exempel på hur hon använde begreppslistor för att identifiera elevernas behov av språkanpassningar och andra anpassningar. Genom att regelbundet be eleverna att arbeta med nya begrepp kunde hon upptäcka deras olika kunskapsnivåer och behov. Monica betonade även samarbetet med en mer erfaren kollega, vilket involverade utbyte av material och idéer för att identifiera elever som behövde extra stöd eller anpassningar.

Alexandra poängterade vikten av samarbete med arbetslaget, elevhälsan och skolledningen för tidig identifiering av elever med behov av extra stöd. Hon nämnde att de genomför analys-samtal baserade på elevresultat, närvaro, frånvaro, kränkingsanmälningar och allmänt välbefinnande för att tidigt erbjuda elever det stöd de behöver. Jesper noterade att han identifierade elever med extra stöd och särskilda behov vid examinationer samt genom att observera beteenden som svårigheter med skolböcker, överdriven pratsamhet under lektioner och svårigheter att följa klassregler. Han

underströk vikten av att samla information om eleverna tidigt för att underlätta planering och anpassning av undervisningen. Rebecka och Siv delade uppfattningen att tidig identifiering av elever med särskilda behov var viktig och ofta tydlig i klassrummet. De använde olika metoder för att samla information, inklusive analys av elevdata och iakttagelser av elevernas beteende. De båda betonade även vikten av att skapa en trygg och strukturerad klassrumsmiljö samt att erbjuda olika anpassningar för elever med språkliga utmaningar.

De intervjuade lärarna framhöll även behovet av att inkludera elever genom olika pedagogiska strategier såsom differentiering av undervisningsmaterialet, samarbete i grupper och användning av bildstöd. De noterade dock utmaningar i lärarutbildningen och i yrkespraktiken som hindrade en effektiv inkludering, inklusive bristande ledarskapskunskaper, envishet i lärarrollen och otillräcklig teori och praktik för inkludering. För att övervinna dessa hinder föreslog de ökat samarbete mellan lärare och bättre förberedelse av lärare för inkluderande undervisning.

Sammanfattningsvis framkom det att inkluderande planering för elever med behov av extra anpassningar och särskilt stöd inte var utan utmaningar, men att lärarna var medvetna om betydelsen av tidig identifiering och användning av olika pedagogiska strategier för att stödja eleverna i deras lärande och utveckling.

8. Analys

I detta kapitel analyseras och tolkas respondenternas svar mot bakgrund av både teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning. Samma temaindelning används i analys som i empiri. Analysen av empirin utgår från syfte och frågeställningar: Vilka specialdidaktiska verktyg och strategier tillämpar lärare i religionskunskap i sin ämnesplanering för inkluderande undervisning? Vilka problem och möjligheter har lärarna erfarit när de planerar och arbetar för inkludering? Hur planerar lärare i religionskunskap inkluderande undervisningsmaterial för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd?

De tre olika teman är: 1) inkludering, där fokus ligger på att förstå hur lärare i religionskunskap upplever och hanterar inkluderande undervisning, 2) verktyg och strategier, där målet är att analysera vilka specialdidaktiska verktyg och strategier lärarna tillämpar i sin ämnesplanering för att främja inkludering, och slutligen 3) elever med extra stöd och särskilt behov, där syftet är att utforska hur lärare i religionskunskap planerar och anpassar undervisningsmaterial för elever som kräver extra stöd och särskilda anpassningar för att uppnå en inkluderande undervisningsmiljö. Detta görs utifrån lärarnas utsagor och sätts i kontext till arbetet för inkludering i planeringen som i sin tur ska besvara syftet: att studera några grundskole- och gymnasielärares upplevelser och erfarenheter av en inkluderande planering.

8.1 Tema 1: Inkludering

För att analysera empirin utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas tolkning av begreppet inkludering.

Av studien framgår att lärare hade olika definitioner och förståelse av begreppet inkludering. Ett bra exempel på detta är att en enhetlig definition av begreppet inkludering anses vara ett dilemma eller nästan omöjligt för såväl lärarna på skolorna som forskarna på universitet (Roos & Ljungblad, 2019). Trots dilemmat kring begreppsdefinitioner och lärarnas olika svar gav lärarna några konkreta exempel på hur de själva arbetar. En av lärarna delar in inkludering i två perspektiv, den fysiska och den sociala. Den fysiska inkluderingen tillhör specialpedagogikens kategoriska perspektiv, där eleven ses 'med svårigheter'. Det vill säga, eleven är den som kan ha diagnoser eller inte uppfyller kraven för en diagnos men upplever hinder och problem i skolan. Därigenom kan eleven antingen inkluderas fysiskt men inte socialt eller exkluderas fysiskt och socialt (Roos & Ljungblad, 2019). Studien visar även att lärarna har kunskaper kring det kategoriska perspektivets närvaro och kunskaper kring den sociala inkluderingen som tillhör det relationella perspektivet (Roos & Ljungblad, 2019) som innebär att eleven ses vara 'i svårigheter' i stället för att vara 'med svårigheter'. Med det relationella perspektivet arbetar läraren med att lägga ansvaret på den sociala kommunikationen med eleven och inte på att lägga ansvaret på eleven eller elevens diagnoser och behov.

Studien visar olika svar angående lärares definitioner och förståelse av begreppet inkludering. Ett tydligt exempel på detta är att en enhetlig definition av begreppet inkludering betraktas som ett dilemma eller nästan omöjligt, både enligt lärare på skolorna och forskare vid universitetet (Sjunnesson, 2020; Roos & Ljungblad, 2019). Trots dilemmat och de olika svaren från lärarna gav de några konkreta exempel på hur de själva arbetar. En av lärarna delade upp inkludering i två definitioner: fysisk inkludering och social inkludering. Den fysiska inkluderingen hör till det kategoriska perspektivet inom specialpedagogiken, där eleven betraktas som ”med svårigheter”. Det innebär att eleven antingen inkluderas fysiskt men inte socialt, eller exkluderas både fysiskt och socialt (Sjunnesson, 2020; Roos & Ljungblad, 2019). Detta indikerar behovet av att koppla teori och praktik inom specialdidaktiken, en poäng som även Sjunnesson (2020) understryker som relevant för att effektivt stödja elever med särskilda behov. Studien visar också att lärarna har omfattande kunskap om det kategoriska perspektivets närvaro och kunskap om den sociala inkluderingen, som hör till det relationella perspektivet (Roos & Ljungblad, 2019). Det relationella perspektivet innebär att eleven betraktas som ”i svårigheter” i stället för ”med svårigheter”. Med det relationella perspektivet strävar läraren efter att placera ansvaret för den sociala kommunikationen med eleven, i stället för att lägga ansvaret på eleven själv eller elevens diagnoser och behov.

Siv och Monica lyfter fram vikten av att låta eleverna uttrycka sina egna erfarenheter och identifieringar inom undervisningen. Detta kan hjälpa till att bygga relationer och göra ämnet mer relevant för eleverna, vilket är en viktig aspekt av inkluderande undervisning och något som Ziegler (2022) också tar upp.

Resultaten belyser också den centrala betydelsen av social inkludering och etablerande av meningsfulla relationer i klassrummet. Monica, Jesper och Alexandra betonar att elever behöver ha möjlighet att interagera och skapa sociala band med sina kamrater för att uppnå en känsla av inkludering. Detta är i linje med Sjunnessons (2020) betoning på kommunikation som en nyckelkomponent i lärande och att inkludera elever med särskilda behov genom att främja relationen mellan lärare-elev-innehåll.

En betydelsefull punkt som framträder i resultaten rör prioriteringen av majoritetens behov gentemot minoritetens behov. Siv betonar vikten av att prioritera majoritetens intressen och uppfattar att inkludering av elever som kan störa studieron i klassrummet kan gå emot de övervägande behoven hos de övriga eleverna. Å andra sidan har vi Alexandra som ser vikten av att inte utesluta eleverna från den sociala kontexten i klassen, även om de möjligen kan vara utmanande. Denna etiska och pedagogiska dilemman ger en komplex dimension till diskussionen, som kräver ytterligare utforskning, i linje med Sjunnessons (2020) forskning.

Behovet av flexibilitet och anpassning i undervisningen för att möta individuella elevers behov är av hög betydelse för lärarna. Jesper framhäver vikten av att erbjuda uppgifter som är både lämpliga och utmanande för elever med särskilda behov, medan Monica fokuserar på att integrera elever i uppgifterna och sammanhangen. Dessa aspekter är i överensstämmelse med specialdidaktikens grundprinciper om inkluderande undervisning, vilka framgår i Sjunnessons

(2020) forskning om att anpassa undervisningen efter elevernas behov och att använda kommunikation som ett värdefullt verktyg i denna process.

Studien visar att lärarna refererar till sina egna situationer och ger egna exempel på närvaron av båda perspektiven i deras arbete för inkludering, både i planeringen och själva undervisningen. En intressant syn på inkludering är när en lärare betonar vikten av att eleven själv avgör graden av inkludering och hur mycket de känner sig inkluderade. Elevinflytande är inte bara en pedagogisk aspekt, utan lika mycket en didaktisk aspekt. Sjöström och Tyson (2022) menar att läraren bör inkludera eleven i undervisningsplaneringen genom elevinflytande, uttryckt på olika sätt som läraren anser vara bäst för eleven. Det kan exempelvis innefatta elevens åsikter, intressen, upplevelser och förutsättningar som relaterar till elevens identitet (Sjöström & Tyson, 2019). Lärare i religionskunskap kan vara privilegierade när det gäller identitetsfrågor. Begreppet identitet nämns tydligt på sex olika ställen i ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet. Eleven förväntas exempelvis få "Kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar", vilket framgår i en av de fem förmågorna eleven förväntas ha (Ämnesplan - religionskunskap, 2015).

Studien avslöjar även andra perspektiv. En lärare uttrycker att den akademiska definitionen av inkludering inte är så användbar i praktiken. Läraren skapar en egen unik definition och egna praktiska anpassningar som inte kan jämföras med den akademiska definitionen, som inte ger tydliga exempel på hur lärare ska arbeta med inkludering. Många lärare ifrågasätter den akademiska definitionen och användningen av begreppet inkludering, men de uttrycker även att den akademiska definitionen är till nytta för arbetet för inkludering. Fördelarna med att lärarna utgår från sin egen verklighet på olika sätt underlättar arbetet för inkludering både för eleven och läraren. Enligt Sjöström och Tyson (2022) är det bra om läraren inte romantiserar bildningssynen, likt nazisterna i Tyskland gjorde, eftersom sådan romantik i värsta fall kan leda till ideologiska problem med politisk dimension (Sjöström & Tyson, 2022). Att tänka kritiskt, precis som lärarna i studien gör, hjälper oss att undvika ojämlikheter och stereotyper såsom den 'ideala eleven' och den 'dåliga eleven' som skapas i samhället. Det är viktigt att inte ta det demokratiska systemet i Sverige för givet. När elever medvetet exkluderas och vissa människor sorteras bort från normen återvänder vi till frågor som en gång användes för att legitimera hierarkier i samhället, exempelvis baserade på korrupta vetenskaper, 'ras' och sociala klasser (Axelsson, 2022).

Rebecka och Monica arbetar med att inkludera eleverna både relationellt och innehållsmässigt och värdesätter inkludering även om de inte explicit använder begreppet 'didaktik'. Det tyder på att lärarna redan använder sig av specialdidaktik. Ett första steg är att inkludera eleven med särskilda behov i samma uppgift som de andra eleverna, och om det inte fungerar får eleven en annan uppgift anpassad efter hen. Sjöström och Tyson (2022) betonar vikten av medborgarbildning och att skapa en demokratisk delaktighet som skapar en relation mellan demokrati och bildning vilket även är centralt inom religionskunskapsämnet (Jahnke, 2021; Liljefors Persson, 2013). Det handlar om att finna en balans mellan att 'veta' och 'delta' (Sjöström & Tyson, 2022), vilket är dilemmat eller problemet som lärarna ställs inför. Begreppen 'veta' och 'delta' sätts inom

citationstecken eftersom de har olika betydelser för olika lärare beroende på situation, årskurs och ämne. En annan lärare betonar vikten av elevens närvaro i klassrummet som en central del av inkludering. Genom att utnyttja den teknologiska utvecklingen och olika läsprogram som skolorna kan tillgå används det som en resurs för att inkludera elever med särskilda behov, vilket underlättar för läraren i arbetet med att öka inkluderingen. Detta är enligt Öhman (2022) ett utmärkt sätt att arbeta på. De olika tekniska hjälpmedlen som används för att hantera språksvårigheter och andra utmaningar har stor betydelse för den relationella aspekten av att känna sig inkluderad i undervisningen. Sjöström och Tyson (2022) menar att det finns två distinkta kunskapssystem: det gamla kunskapssystemet och det framtida kunskapssystemet. Ett exempel som passar in här är att det gamla kunskapssystemet främjar elitistiska, exkluderande arbetssätt, medan det framtida kunskapssystemet strävar efter jämlikhet, rättvisa och inkludering (Sjöström och Tyson, 2022). Siv och Jesper nämnde teknologi som ett hjälpmedel, vilket hör till det framtida kunskapssystemet där man ser framåt mot en teknologisk framtid där eleverna kan inkluderas med hjälp av teknisk utveckling.

Trots alla de ansträngningar som samtliga lärare gör för att inkludera stöter de på problem i arbetet för inkludering; nämligen att elever fortfarande blir exkluderade. Respondenterna hänvisar till att de anpassningar de skapar eller de tjänster de utnyttjar fortfarande exkluderar vissa elever, eftersom de inte betraktas som normen utan som normbrytare. En av fem lärare ger exemplet med studiero och menar att om alla anpassningar inte fungerar och eleven fortfarande stör undervisningen eller de andra eleverna i klassrummet, måste läraren göra prioriteringar genom att exkludera eleven. Läraren som exkluderar eleven har två perspektiv på frågan om inkludering, vilket kan verka motsägelsefullt. Först talar läraren för inkludering och sedan börjar läraren i andra sammanhang tala om exkludering. I början av intervjun pratar läraren om att arbeta för inkludering, men senare ändrar läraren inställning och prioriterar laget före individen, eller normen före normbrytaren. Läraren är beredd att exkludera eleven om de tidigare anpassningarna inte fungerar och eleven fortsätter att störa undervisningen. Det är i princip samma perspektiv som användes under 1960- och 1970-talen när det fanns särskilda klasser för elever med cerebral pares (CP) för att samla dem som inte tillhörde en 'normal' klass (Östlund, 2020). Lärarens tillvägagångssätt och lösning på problemet hör till det kategoriska perspektivet som exkluderar eleven och ser denne som en person 'med svårigheter' i stället för person 'i svårigheter'. Lösningen blir att exkludera eleven i stället för att försöka lösa problemet i klassrummet genom samarbete med kollegor, skolledningen och elevhälsan (Nilholm, 2005).

De flesta lärare är inte för att exkludera eleven. De anser att det är tillräckligt problematiskt att eleven exkluderar sig själv, och att det i stället behövs en lösning som inte innebär att eleven exkluderas från undervisningen och klassrummet, vilket bara förvärrar problemet. Alla lärare ser arbetet för inkludering som ett dilemma. Dilemmat är om eleven inkluderas i uppgiften samtidigt som hen exkluderas socialt från de andra klasskamraterna, eller tvärtom. Roos och Ljungblad (2019) hävdar att dilemmaperspektivet är det mest framträdande perspektivet idag. Detta avspeglas i

samtliga lärares syn på problemen med inkludering. Eleven är fortfarande exkluderad och de olika tillvägagångssätten verkar fortfarande vara bristfälliga.

Det framhålls att inkludering inte bara handlar om att inkludera elever med särskilda behov, utan också att eliminera hinder i lärmiljön för att gynna alla elever. Denna synpunkt stöds av Wästerlid (2022) som definierar specialdidaktik som att skapa gynnsamma lärsituationer för alla elever, oavsett deras individuella behov (Wästerlid, 2022). Intervjuade lärare diskuterar vikten av att anpassa undervisningen efter individuella behov. Monica och Jesper föreslår olika strategier för att inkludera elever med olika nivåer av svårigheter. De betonar att inkludering handlar om att anpassa uppgifter så att ingen elev känner sig exkluderad och alla kan utvecklas. De olika perspektiven från intervjuade lärare belyser betydelsen av att balansera olika aspekter av inkludering, både innehållsmässigt och socialt. Denna balans utgör grunden för specialdidaktik som strävar efter att ge alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt baserat på deras individuella förutsättningar (Nilvius, 2022).

8.2 Tema 2: Verktyg och strategier

För att analysera empirin utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas olika erfarenheter.

I studien framkommer olika verktyg och strategier som lärare använder i sitt arbete för inkluderande undervisning. För det första framgår det att lärarna, särskilt Siv, värderar sin egen erfarenhet som en av de mest värdefulla resurserna för att främja inkludering. Sivs betoning av att hon har testat och utvärderat olika strategier indikerar betydelsen av praktisk erfarenhet i lärarprofessionen. Detta sammanfaller med forskningen från Pickl, Holzinger och Kopp-Sixt (2015), där lärarnas praktiska kunskap och förmåga att anpassa undervisningen efter elevernas behov betonades som central för inkluderande undervisning.

Lärarnas erfarenhet är viktigt, eftersom de med tiden får viktig kunskap och erfarenhet genom att testa olika metoder och se vad som fungerar. Enligt Kotte (2017) kan elever som utmanar läroplanen, skolan som organisation och lärarnas undervisning från ett kritiskt perspektiv bidra med realistisk kunskap och erfarenhet. Problemen som uppstår i skolan och klassrummet, såsom planeringstid, mötande av elevernas behov och professionell utveckling, kan bidra till att skolan och forskningen hittar nya verktyg och strategier (Kotte, 2017). Lärarna lyfter även vikten av att ha olika strategier för att stödja elever med olika svårigheter och behov. De strategier som beskrivs, inklusive olika anpassningar av undervisningsmaterial och användning av olika stödverktyg, kan kopplas till RtI-modellen. RtI betonar behovet av evidensbaserade interventioner och differentierad undervisning för att stödja elever på olika nivåer, vilket verkar vara en del av lärarnas arbete enligt texten (Nilvius, 2022).

Språkutvecklande strategier är ett sätt att inkludera så många elever som möjligt. Genom att fokusera på elevens språkutveckling kan lärare planera och arbeta inkluderande utifrån elevernas

olika språkförmågor och behov. Det innebär att lärare arbetar med ett mångkulturellt perspektiv, även när det gäller elever som behöver material på flera språk (Gay, 2018). Text- och ljudkombinationer är till hjälp för att inkludera eleverna. Om eleven är flerspråkig och behöver stöd på sitt modersmål eller på ett annat språk som eleven förstår, kan läraren använda detta som ett verktyg för inkludering (Gay, 2018). Studien visar att lärare som fokuserar på språket också använder bilder och filmer som stöd, vilket underlättar kommunikationen mellan eleven, innehållet och läraren. Genom bildstöd och filmer kan elever inkluderas oavsett om de är flerspråkiga eller har andra behov av anpassningar och stöd. Ljud, bild och film hjälper eleven att bättre förstå innehållet.

Ett annat verktyg som framkommer i studien är "bildstödsbegrepp" som lärare använder och visar upp på tavlan. Bildstödsbegreppen underlättar kommunikationen mellan lärare och elev när det gäller innehållet. När lärarna planerar sin undervisning, till exempel genom PowerPointpresentationer, använder de bilder som förstärker texten och det budskap läraren vill förmedla. Enligt lärarna har detta alltid varit hjälpsamt. Detta arbetssätt är inkluderande och syftar till att skapa meningsfull undervisning för eleverna (Gay, 2018). Denna betoning på att tillgodose olika inlärningsbehov är i linje med Pickl, Holzinger och Kopp-Sixts (2015) forskning om behovet av individualisering och differentiering inom inkluderande undervisning.

Inom religionskunskap lyfter flera lärare fram vikten av elevens identitet i relation till undervisningen. Inom didaktiken betonas betydelsen av att lärare inte bara arbetar med material som berör elevernas identitet, utan också reflekterar över den egna identiteten, ideal och värderingar i relation till undervisningen. Det innebär att läraren inte bara fokuserar på vad, varför och hur i förhållande till eleverna. Lärarens inställning till det ämne som undervisas kan påverka undervisningen och relationen, eftersom undervisningen handlar inte bara om eleverna utan även om läraren själv. Detta kan vara en viktig utgångspunkt och strategi att ha i åtanke (Sjöström & Tyson, 2017). Ibland kan den didaktiska 'vad'-frågan vara viktigare än 'hur'-frågan, även om de i praktiken är nära sammankopplade. Lärares syn och erfarenheter av kunskap, människor, samhället och världen påverkar också planeringen, undervisningen och relationen med eleverna samt hur läraren ser på sitt eget ämne, andras ämnen, pedagogiska relationer och undervisningspraktiken (Sjöström & Tyson, 2017).

Ziegler (2022) identifierar tre centrala didaktiska utmaningar inom global utbildning, och dessa utmaningar kan ses i läraren Jespers strategier. Dessa inkluderar att balansera normativitet och elevs frihet att bilda sina åsikter, integrera globala perspektiv från "Nord-sydkonflikten" och hantera komplexiteten i globala problem. Lärarnas strategier, som dilemmadiskussioner och användningen av olika perspektiv, syftar till att bemöta dessa utmaningar.

Av studien framgår vikten av att ge eleverna möjlighet att dramatisera och filma sig själva, genom rollspel eller liknande aktiviteter. Enligt lärarna är detta ett sätt att inkludera eleverna i olika examinationsformer som kan vara mer kreativa och fånga deras intresse, med syftet att eleverna kan uttrycka sig. Målet med sådana verktyg och strategier är att främja mångfald, kreativitet och gemenskap bland eleverna samt deras relation till undervisningen och gruppen (Pickl, Holzinger &

Kopp-Sixts, 2015; Gay, 2018). Elevinflytande kan handla om elevernas åsikter, upplevelser av undervisningen eller, från ett motsatt perspektiv, lärarnas förutsättningar och intresse för inkludering (Sjöström och Tyson, 2022).

För att inkludera eleverna anser vissa lärare inom religionskunskap att det är viktigt att närma sig deras vardag, livsfrågor och världsbild (Jahnke, 2021; Liljefors Persson, 2013). Ett exempel på detta är att erbjuda dadlar under Ramadan, vilket stärker elevens delaktighet i undervisningen. Ämnet religionskunskap på gymnasiet betonar vikten av att undervisningen utgår från en samhällssyn präglad av öppenhet. Läraren kan då undervisa och skapa både teoretiskt och praktiskt material, såsom uppgifter om livsstilar, livsåskådningar och mänsklig mångfald, samt ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse och uttrycka sig för att kunna leva och verka i ett samhälle som präglas av mångfald (Ämnesplan - Religionskunskap, 2015; Jahnke, 2021; Liljefors Persson, 2013). Syftet med undervisningen är att eleverna ska få kunskap om hur människors moraliska förhållningssätt motiveras utifrån religioner och livsåskådningar.

Slutligen är lärarnas betoning av öppenhet, flexibilitet och samarbetsvilja i undervisningen och samarbetet med elever och kollegor kongruent med (Pickl, Holzinger & Kopp-Sixts, 2015) studie. Attityder som främjar samarbete och partnerskap anses vara avgörande för inkluderande undervisning och skapandet av en inkluderande miljö. Lärarnas fokus på "mjuka färdigheter" som humor och avslappnad attityd, liksom betoningen av partners kompetens och kunskap, understryker vikten av att bygga och underhålla positiva relationer i en inkluderande undervisningskontext.

8.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov

För att analysera empirin utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas olika erfarenheter av att inkludera alla elever det innefattar även de elever med extra stöd och särskilt behov.

I studien framkommer det att det är viktigt att ta hänsyn till elevernas socioekonomiska förhållanden och behov av anpassningar för NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar). Ur ett fenomenologiskt perspektiv bör läraren kunna ta hänsyn till elevens bakgrund, eftersom elevernas situationer är subjektiva och svåra att generalisera. Att se individen som unik och att utgå från att situationen kan påverkas av faktorer som språk, psykiskt välmående, socioekonomisk status och fysiskt välmående är en fördel för att skapa bättre relationer med eleven och inkludera denne (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Lärarna identifierar elevers behov och anpassar undervisningen utifrån dessa behov. Ett exempel på detta är hur lärarna arbetar med olika strategier och metoder för att stödja elever med olika utmaningar, inklusive språksvårigheter och NPF-anpassningar. Detta relaterar till Wästerlids (2022) tolkning av specialdidaktik med MKT-aspekter som innefattar kunskap om innehåll och elever samt kunskap om undervisningens utformning.

Det är fördelaktigt att söka hjälp och samarbeta med kollegor som har mer erfarenhet. Fem lärare visar att de samarbetar med kollegor som antingen undervisar samma ämne eller ett

närbesläktat ämne. Därigenom efterfrågas information om lärarnas arbetsmetoder, såsom hur de planerar sin undervisning och utformar sina uppgifter. Det kompensatoriska perspektivet inom specialpedagogiken fokuserar på organisationen, till exempel elevhälsan (Roos & Ljungblad, 2019). Inte alla lärare nämner elevhälsoteamet, men alla är medvetna om teamet. De fem lärarna betonar betydelsen av inkludering och att alla elever, oavsett deras behov, ska få möjlighet att utvecklas inom den vanliga undervisningen. Detta relaterar till Nilvius (2022) och Pickl, Holzinger och Kopp-Sixt, (2015) diskussioner om inkluderingens olika tolkningar och perspektiv inom specialpedagogik. De fem lärarna påpekade vikten av samarbete med andra lärare och yrkesgrupper för att stödja elever med olika behov.

När det gäller att kartlägga elevernas behov av extra anpassningar och särskilt stöd försöker samtliga lärare göra detta så snart som möjligt. Samtliga lärare i studien gör det redan under första året på gymnasiet som ett exempel. Det är sällan som en lärare genomför detta så sent som i andra eller tredje året på gymnasiet. Då samarbetar lärarna och skolpersonalen med vårdnadshavarna, förutsatt att de är samarbetsvilliga. Problemet är att det inte alltid är enkelt att identifiera elevernas behov. Det kan vara svårt att upptäcka vissa elevers behov redan under det första året på gymnasiet. Detta kan skapa oro hos läraren när det upptäcks senare, vilket negativt påverkar eleven (Kotte, 2017).

Elevens identitet spelar en stor roll i planeringen och undervisningen, såväl som i kamratgruppen. De tre kategorier som lärarna nämner under intervjuerna för att inkludera elever med särskilda behov och behov av extra stöd är: språk, klassrumsmiljö och differentierad undervisning. Rebecka planerar sin undervisning så att elever från Ryssland och Ukraina, som inte kan svenska, får flera möjligheter att uttrycka sig i utbildningen. Detta förespråkas av flera didaktiska modeller, dels för att skapa en överensstämmelse mellan elevernas bakgrund och utbildningens mål (Sjöström och Tyson, 2020). Genom att skapa förutsättningar för eleverna att uttrycka sig i utbildningsmaterialet ökar också deras möjligheter att ta till sig kunskap inom ett område (Gay, 2018; Holmqvist Lidh, 2013). Elever från Ryssland eller Ukraina behöver inte nödvändigtvis koppla sin identitet till sin nationella bakgrund, det kan även handla om språket som de anser vara en stor del av sin personlighet. Elever med språkbarriärer kategoriseras som elever som behöver extra stöd och har särskilda behov. Lärarna betraktar språket som en viktig faktor för att eleverna ska kunna ta emot information och kunskap samt för att bli en del av gruppen. Dock behöver inte svenska vara det enda språket för kunskapsförmedling. I intervjuerna framkommer att skolan bör arbeta för att ha en mångspråkig verksamhet och att eleverna i skolan bör uppmuntras att prata, läsa och skriva på andra språk än bara svenska. Genom elevernas språk ska de inkluderas, ta del av materialet och i förlängningen utbildningen (Gay, 2018). Inkluderingen i planeringen handlar om att skapa material med möjligheter för alla att ta del av, en form av interkommunikation mellan språk och material.

Förhållningssättet kan vara att använda olika verktyg som Widgit eller enklare översättningsprogram, till exempel Google Translate. När lärarna tar hänsyn till elevernas språkliga bakgrund och ger dem möjlighet att använda sitt modersmål bidrar det till att undervisningen blir

mer meningsfull för eleverna (Gay, 2018). Om undervisningen blir mer meningsfull ökar intresset för ämnet, vilket i sin tur stärker elevernas utgångspunkt för det område som ska studeras. En starkare utgångspunkt bidrar sedan till elevens förmåga att förstå materialet och att kunna formulera välgrundade ståndpunkter. Deras ståndpunkter kan sedan användas för att skapa en argumentationskultur i klassen och med andra klasskamrater, där de både engageras med sina klasskamrater och främjar möjligheterna att nå utbildningsmålen (Andersson, 2014). En god analys- och argumentationskultur hjälper också eleverna i klassrummet att reflektera över sig själva (Holmqvist Lidh, 2013), där deras personliga utveckling stärks genom att klargöra sin egen identitet och förstå andras, vilket bidrar till goda kamratrelationer (Gay, 2018).

I studien framkommer att klassrumsmiljön är viktig för eleverna och att det finns olika sätt att underlätta elevernas inläring, till exempel genom att använda cirkelmodellen för att upptäcka elevernas intressen eller genom att tillämpa kooperativa strukturer. Rebecka planerar sin undervisning utifrån cirkelmodellen för att kunna ta reda på elevernas kunskaper och bygga vidare på deras intressen. För att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig och förverkliga sig själva både i undervisningen och i sin vardag är det viktigt att eleverna får förstå information utifrån sina intressen (Jahnke, 2021; Pickl, Holzinger & Kopp-Sixt, 2015). Det kan göras genom att koppla samman kunskap och information från ett intresseområde till ett annat (Andersson, 2014). Förutom cirkelmodellen och kooperativa strukturer framkommer även ledarskap som en avgörande faktor för att eleverna ska fungera bra i klassrummet. Ledarskap diskuteras noggrant av Rebecka och Siv, och de betonar vikten av tydlighet från läraren. Lärarens material och instruktioner måste vara tydliga så att alla elever kan uppfylla de krav och mål som finns i läroplanen och som läraren har på dem. Målen i läroplanen kan vara otydliga och behöver därför tolkas och prövas i klassrummet tillsammans med eleverna (Andersson, 2014). Som lärare är det viktigt att hjälpa eleverna att förstå det material som de presenterar och även att ställa krav på att eleverna hjälper varandra. När eleverna hjälper varandra bidrar det till att förbättra gruppdynamiken i klassrummet (Gay, 2018).

I studien framkommer att lärare bör ställa krav på att alla elever förstår för att kunna fortsätta arbeta inom ett område eller med en uppgift och för att öka inkluderingsmöjligheterna. Genom att vara tydlig och transparent när läraren förklarar förväntningarna för eleverna ökar möjligheterna för eleverna att själva reglera sitt arbete och samtidigt ökar elevernas ansvar för sin utbildning (Gay, 2018). Otydlighet i mål och instruktioner kan hanteras genom att fråga eleverna om de förstår. Läraren bör inte vara enväldig och tro att hen vet bäst, vilket framkom som ett problemområde inom inkludering enligt studiens empiri. Vid utvärdering av lärarens material bör läraren inte vara rädd för kritik, utan snarare vara öppen för att kunna förbättra sin planering och undervisning, vilket i sin tur leder till en bättre lärmiljö för eleverna (Gay, 2018). I studiens resultat framgår att det finns en klassrumspolicy där det alltid är Siv som fördelar ordet och säger vilka elever som ska arbeta tillsammans för att undvika att eleverna hamnar i obekväma situationer. Klassrumspolicys kan användas för att tydligt förklara vad som förväntas i klassrummet, vilket ger struktur för eleverna samtidigt som de kan representera klassens mångfald och olikheter (Gay, 2018).

I studien framkommer det att lärarna är måna om elevernas identiteter. De skapar material som tar hänsyn till elevernas förutsättningar och ger utrymme för att uttrycka sig. Om en elev behöver extra stöd kan lärarna erbjuda det genom differentierad och diversifierad undervisning. Genom att planera material utifrån elevernas förmågor och förutsättningar bidrar det också till att eleverna ser sig själva i undervisningen (Gay, 2018). Enligt lärarna har eleverna olika förmågor och blir påverkade av olika stimuli när de lär sig. Vissa behöver mer utmanande material medan andra behöver något enklare. Att stimulera eleverna baserat på deras intressen och nivåer är ett verktyg för att hjälpa eleverna att klara av skolarbetet, enligt lärarna. Dessutom får elever som har svårare förutsättningar en möjlighet att förstå och klara av de uppgifter som läraren ger dem. Skillnader i undervisningens nivå ger alla elever möjlighet att sträva efter samma mål, fast på olika nivåer. Det ger eleverna en känsla av att tillhöra gruppen, vilket stärker deras självkänsla och självbild. Dessutom ökar detta engagemang och leder till förbättrade studieresultat (Gay, 2018). Samtliga lärare i studien planerar efter elevernas behov, vilket görs genom att undersöka olika data om eleverna. Lärarna uttryckte att dessa behov kunde synas i klassrummet, på studieresultat och genom andra observationer. Att identifiera elever med särskilda behov kan göras genom att använda formativ utvärdering för att se vad, var och hur en elev behöver extra stöd (Andersson, 2014).

Att planera för att inkludera elever med särskilt behov och extra stöd kan ge möjligheter för lärandet men även ses som problematiskt för lärare. Lärarna vittnar om att elevers egenansvar och elevinflytande måste regleras, då utan reglering blir lärprocessen försämrade. Att finna en balans mellan elevers inflytande och lärarens inflytande är svårt och har förändrats över en tid. Idag är det inte ovanligt att läraren ger eleverna beskrivningar på grundprocesser och förklaringar på grundbegrepp, där eleverna själva får utforska vidare med dessa i bagaget och förstå dem genom deras egna intressen och föreställningsvärld (Andersson, 2014). Dessutom vid en planering där deras föreställningar och intressen tas i beaktning och lämnas utrymme för att användas, ger det materialet större uppmärksamhet från eleverna vilket förbättrar både engagemang och möjlighet till framgång i ämnena (Gay, 2018; Schüllerqvist & Osbeck, 2009; Holmqvist Lidh, 2013; Jahnke, 2021).

Respondenterna använder sig indirekt av Wästerlids definition av specialdidaktik (2020) och skiljer mellan specialpedagogik och specialdidaktik. Specialpedagogik fokuserar på att identifiera orsakerna till elevernas svårigheter, medan specialdidaktik fokuserar på att förebygga hinder och skapa en gynnsam lärmiljö. Lärarna arbetar förebyggande för att skapa gynnsamma lärsituationer för elever som stöter på svårigheter. Det innebär att utveckla eleverna så långt som möjligt utifrån deras individuella förmågor, förutsättningar och kunskaper (Wästerlid, 2022). En strategi som lärarna använder är att lära känna eleverna och göra en kartläggning av deras kunskaper och behov. Lärarna är också engagerade i att ge eleverna omsorg, uppfostran och utbildning. Genom att erbjuda ”vård” visar de omsorg för elevernas olika behov.

9. Diskussion

Syftet med denna kvalitativa studie är att intervjua lärare i grundskolan och gymnasiet för att samla empiriska data om deras verktyg och strategier i religionsdidaktisk planering för att främja inkludering. Analysen diskuteras här utifrån syfte och frågeställningar: Vilka specialdidaktiska verktyg och strategier tillämpar lärare i religionskunskap i sin ämnesplanering för inkluderande undervisning? Vilka problem och möjligheter har lärarna erfarit när de planerar och arbetar för inkludering? Hur planerar lärare i religionskunskap inkluderande undervisningsmaterial för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd?

Lärarnas subjektiva erfarenheter beträffande inkludering efterfrågas och besvaras med hjälp av fenomenologisk vetenskapsteori. Empirin analyseras med hjälp av specialpedagogiska, allmäntdidaktiska, religionsdidaktiska och specialdidaktiska perspektiv om inkludering.

Samma temaindelning används i diskussion som i empiri och analys. De olika teman är: 1) inkludering, 2) verktyg och strategier, och slutligen 3) elever med extra stöd och särskilt behov.

9.1 Tema 1: Inkludering

För att diskutera analysresultatet utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas tolkning av begreppet inkludering. Samtliga lärare hade olika definitioner kring begreppet. Dock var de överens om att begreppet kan delas upp i två kategorier, en social inkludering och en fysisk inkludering. Utöver de kategorierna tillämpas olika definitioner för att anpassa efter deras unika situationer och verkligheter som uppstår i klassrummet. Det dilemma som uppstår vid begreppsdefinieringen, eller den oeniga begreppsuppfattningen som finns är inget som är ovanligt, enligt Roos och Ljungblad (2019). Lärarna i skolorna ser eleverna som i svårigheter snarare än med svårigheter. Roos och Ljungblad (2019) menar att synen på eleven har stor roll på hur inkludering ska ta plats i skolan såväl som i undervisningen. Lärarna använder sig av det Roos och Ljungblad (2019) kallar för det relationella perspektivet, vilket bidrar till att eleverna fräntas ansvaret för de olika utmaningar som eleven kan ställas mot och ligger snarare på den sociala kommunikationen. Förhållningssättet lärarna har, det vill säga det relationella perspektivet, bryter även mot gamla normer kring att se någon elev som 'dålig' eller 'bra' (Axelsson, 2022). Elever som utmanar systemet och normerna utmanar även läraren och undervisningen. I en sådan situation bör läraren flexibelt anpassa sig och hantera den uppkomna situationen och elevernas behov, i stället för att förneka elevernas utmaningar, förlöjliga dem eller lägga över ansvaret på eleverna eller andra aktörer. Detta förfarande kan kallas specialdidaktik; där läraren är flexibel och tänker kritiskt kring den egna planeringen och undervisningen i praktiken.

Specialdidaktik kan därmed förstås på följande sätt; lärare i religionskunskap på högstadiet eller gymnasiet kan utgå från elevernas olika förmågor när de skapar undervisningsmaterial.

Dessutom bör utbildningen främja medborgarbildning och demokratisering, vilket i sin tur bör leda till inkludering.

Ett problem som lärarna påpekar är att det finns skillnad mellan den teoretiska inkluderingen och den praktiska inkluderingen, den praktiska inkluderingen är den mest dominerande aspekten av inkludering. Sjöström och Tyson (2022) menar att den praktiska exkluderingen eller inkluderingen tillhör ett äldre kunskapssystem medan det yngre kunskapssystemet förespråkar jämlika, rättvisa och inkluderande arbetssätt och bör eftersträvas av lärare. Respondenternas upplevelser betonar vikten av didaktiska verktyg och strategier för jämlika förhållande mellan elever i behov av extra anpassningar.

Forskningen introducerar också begreppet specialdidaktik, där flexibilitet och kritiskt tänkande kring undervisningens utformning är kärnan. I detta sammanhang citeras Wästerlid (2022), som tolkar specialdidaktik genom tre MKT-aspekter: specialized content knowledge, knowledge of content and students samt knowledge of content and teaching. Det påpekas att specialdidaktik strävar efter att ge alla elever möjlighet att utvecklas inom den vanliga undervisningen, oavsett individuella förutsättningar. Här introduceras också konceptet av specialdidaktiskt behov, vilket uppstår när det finns en obalans mellan omgivningens krav och individens förutsättningar för lärande.

Forskningsgenomgången vidare diskuterar Nilvius (2022), som belyser att specialpedagogiken under de senaste decennierna influerats av det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Nilvius (2022) betonar också vikten av en holistisk syn på specialpedagogik, som balanserar individuella förutsättningar med samhällliga och organisatoriska ramar. Nilvius (2022) breddar också begreppet didaktik till att inkludera specialdidaktik, med fokus på praxisfrågor och innehållsrelaterad forskning. Specialdidaktik inom inkludering och olika ämnen diskuteras också, och Nilvius (2022) påpekar vikten av anpassad undervisning baserad på individuella förutsättningar.

Vidare introduceras Response to Intervention (RtI) som en inkluderande specialdidaktisk modell. RtI betonar effektiva metoder för undervisning och interventionsstrategier för elever med potentiella svårigheter. Denna modell diskuteras kritiskt med fördelar och nackdelar såsom det har använts för diagnostisering av inlärningssvårigheter, där huruvida det går att användas för diagnostisering. Dessutom brister RTI modellen ofta när det kommer till användning där individer inte dokumenterar och kan ses som brist i kvalitet och noggrannhet. Dock kan modellen, vid rätt användande, utesluta kategoriseringar av elever efter diagnoser och betonar föreliggande åtgärder för elever i behov.

9.2 Tema 2: Verktyg och strategier

För att diskutera analysresultatet utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas olika erfarenheter därav frågeställningen 'vilka

specialdidaktiska verktyg och strategier tillämpar lärare i religionskunskap i sin ämnesplanering för inkluderande undervisning?'.

Verktygen samt strategierna respondenterna hade för inkluderande undervisning var många. Respondenterna anser att språket är en viktig faktor och ett verktyg i sig själv, språket kan användas inom två områden: att identifiera elevens behov och att använda behoven som strategi och verktyg för att inkludera eleven i undervisningen. Ljud, bild och film är stöd som erbjuds till eleverna som befinner sig i språksvårigheter, stödet ska hjälpa eleverna att skapa bryggor mellan språken och lära sig snabbare. Metoden kallas att länka och kan göras med processer såväl inom andra områden genom att ta kunskap och information från ett område till ett annat (Andersson, 2014). Praktiska uppgifter såsom att dramatisera och filma sig själva är något som en respondent tog upp. Avsikten med att elever ska dramatisera är att öka inkluderingen, detta görs genom kreativitet och mångfald tillsammans med grupparbete. Gay (2018) menar att det kan skapa relationer med undervisningen såväl som i gruppen.

En central tematik som framkommer i resultaten och analysen är betydelsen av lärarnas egna erfarenheter och förmåga att reflektera. Denna aspekt är i överensstämmelse med Ziegler (2022), som pekar på att lärare spelar en avgörande roll i att utforma effektiva strategier för att integrera globala frågor i religionsundervisningen. Lärarnas förmåga att anpassa och skapa relevant undervisningsmaterial baserat på personliga erfarenheter kan bidra till att skapa meningsfulla och engagerande lektioner.

Inom ramen för inkluderande specialdidaktik framhålls av respondenterna olika strategier och metoder. Ett sådant tillvägagångssätt är Respons to Intervention (RtI), som fokuserar på individuell respons på interventioner istället för att kategorisera elever baserat på diagnoser. RtI-strategin förespråkar tidig intervention för att förhindra exkludering och främja elevers deltagande i lärande och samhälle. Teorin om "Inclusive special education" integrerar inkluderande utbildningsteorier med specialundervisningens strategier och interventioner. Teorin främjar evidensbaserad specialundervisning tillsammans med inkluderande undervisning och betonar användningen av modeller som Universal Design for Learning och Response to Intervention för att guida undervisningen. Samarbetet mellan professioner och vårdnadshavare betonas också som viktiga komponenter (Nilvius, 2022).

Det finns dock kritik och utmaningar för RtI-modellen. Denna inkluderar otydlighet kring interventioner och tidsramar, problem med diagnoser och implementering, samt risken att överfokusera på testning snarare än på effektiva interventioner. Kritiken mot RtI-modellen inkluderar också brist på anpassning för särskilt begåvade elever och variationer i elevers identifikation i olika sammanhang. Trots kritiken finns omfattande forskning som stöder RtI-modellens effektivitet för elever med akademiska svårigheter och dess potential att minska behovet av specialundervisning.

9.3 Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov

För att diskutera analysresultatet utifrån syftet 'undersöka om lärare i grundskolan och gymnasiet har verktyg och strategier som de använder i sin ämnesdidaktiska planering för inkluderande undervisning' behövde vi respondenternas olika erfarenheter av att inkludera alla elever det innefattar även de elever med extra stöd och särskilt behov, därav frågeställningen 'hur planerar lärare i religionskunskap inkluderande undervisningsmaterial för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd?'

För att finna de elever som är i särskilt behov eller behöver extra stöd undersöker lärarna med olika parametrar eller data kring eleverna. Respondenterna poängterar att alla elever är unika och deras bakgrunder och identiteter måste tas i beaktning vid kartläggningar. Brinkkjaer och Høyen (2020) förklarar att genom att se varje elev som unik och mångfacetterad är det till fördel, dels för elevens välmående, dels för lärar-elev relationen. I intervjuerna framkommer det en till strategi, att tala med kollegiet. Att prata med alla som är i samröre med eleven för att få en snabbare och bredare inblick i elevens behov. En snabb kartläggning av en elev är något samtliga lärare anser vara av vikt, dels för lärare, dels för eleven i fråga. Vid senare upptäckt kan eleven påverkas negativt, i form av missade möjligheter att ta emot kunskaper, samt att det kan skapa oro hos läraren (Kotte, 2017).

När lärare planerar för inkludering i religionskunskap är det till fördel att elevens identitet får ta sig uttryck i materialet och undervisningen. Respondenterna i arbetet talar om elev-identitets inkludering i de didaktiska strategierna och verktygen utan att direkt benämna det med ord. Elevens identiteter genomsyrade metoderna, exempelvis är det av vikt att det finns en argumentationskultur som skapar möjligheter för eleven att stärka den egna identiteten i klassrummet (Holmqvist Lidh, 2013) och dessutom kunskaper som gör att gruppen respekterar varandras skillnader (Gay, 2018). Argumentationskultur är även ett sätt för eleverna att analysera och bearbeta områden och öka möjligheterna för elever att nå läroplanen och lärarens mål (Andersson, 2014). Tydlighet var även ett tillvägagångssätt som följde Anderssons (2014) tankar om omprövning av material och ständig bearbetning av läroplanens mål. Gay (2018) menar att det är viktigt för lärare att vara tydliga och att ställa krav på eleverna att hjälpa varandra, vilket bidrar till möjligheten för eleverna att självreglera sin skolgång. Dessutom beskrev lärarna att nivåskillnader finns mellan eleverna där det är viktigt att anpassa undervisningsmaterial efter var elevs förutsättningar, dels för måluppfyllelse, dels för att eleverna ska få ta del av gruppens arbeten. Både Gay (2018) och Andersson (2014) menar att i planeringen skapa olika material för dem i behov och för att öka intresset hos eleverna. Vikten av arbetet är självförklarande då elever i problem behöver stöd och ledning, som behöver planeras redan vid skapandet av undervisningsmaterial. Intresse för materialet och undervisningen är viktig för att elever ska ta åt sig av materialet samt för att öka deras måluppfyllelse. Den didaktiska ämnesplaneringen bör genomsyras av elevers identiteter och inkluderingsmöjligheter genom denna, för att elever ska höja sin prestation i skolan (Gay, 2018; Andersson, 2014).

9.4 Slutsats och avslutning

Syftet med detta arbete har varit att undersöka och förstå grundskole- och gymnasielärares upplevelser och erfarenheter av inkluderande planering inom ämnet religionskunskap. Genom att utforska de verktyg och strategier som dessa lärare använder vid planering av undervisning för inkludering, samt identifiera de problem och möjligheter de stöter på, har vi försökt kasta ljus över ämnet och dess betydelse för elevers prestation i skolan.

Lärarna som blev intervjuade i arbetet verkar vara väldigt insatta i de olika inkluderingsmöjligheter de har i sitt förfogande vid planering av undervisningsmaterial. Den didaktiska ämnesplaneringen bör genomsyras av elevers identiteter och inkluderingsmöjligheter genom denna, för att elever ska höja sin prestation i skolan. Det finns många fler verktyg och strategier inom ämnesplanering för religionskunskap än det arbetet kom fram till. En av dem som Gay (2014) tog upp i sin bok var att kulturella bakgrunder och etniciteter kan respekteras, representeras och motverka olika typer av stigmatisering av grupper. Detta genomförs genom att använda elevernas arbeten som tavlor eller liknande i klassrummen. Dock verkar det inte som att dessa kunskaper lärarna har kommer från deras lärarutbildning. I stället baseras deras kunskaper på deras erfarenheter. Dessutom nämndes det i intervjuerna att kunskaper kring didaktik, metodik och ledarskap saknas hos nyexaminerade lärare. Kotte (2017) menar att all ny data kring ett fenomen hjälper oss att förstå fenomenet bättre och med hjälp av datan som insamlats kan bidra till nya arbetssätt för skolverksamheten.

Vi har kommit fram till att respondenterna arbetar inkluderande med olika verktyg och strategier, anpassade efter specialdidaktiska perspektiv. Respondenterna har anpassat planeringen och undervisningen efter elevernas olika förutsättningar. Dessutom använder de elevernas identiteter som grund för inkludering, vilket även religionsdidaktiken strävar efter. Specialdidaktik innebär att planera undervisningen i korrelation med specialdidaktiska inslag, såsom det relationella perspektivet. Specialdidaktik fokuserar på att förebygga hinder och skapa en gynnsam lärmiljö innan det blir för sent. Specialdidaktik är inte enbart avsett för elever med särskilda behov och extra stöd, utan för alla elever. Specialdidaktik kan därmed förstås på följande sätt; lärare i religionskunskap på högstadiet eller gymnasiet kan utgå från elevernas olika förmågor när de skapar undervisningsmaterial. Skillnaden mellan specialdidaktik och specialpedagogik är att specialdidaktik inte riktar sig mot individer med diagnoser, utan snarare är ett förhållningssätt för att hjälpa alla elevers inlärningsprocess. Lärare bör hjälpa eleverna att utvecklas så långt som möjligt utifrån deras unika förmågor, förutsättningar och kunskaper därför rekommenderar respondenterna att tala med kollegiet. Eleverna bör representeras i undervisningsmaterialet för att öka möjligheterna till inkludering och för att de ska kunna ta till sig undervisningen.

Respondenterna anser att språket är en viktig faktor och ett verktyg i sig själv, språket kan användas inom två områden: att identifiera elevens behov och att använda behoven som strategi och verktyg för att inkludera eleven i undervisningen. Respondenterna poängterar att alla elever är unika och deras bakgrunder och identiteter måste tas i beaktning vid kartläggningar. Elevens identiteter

genomsyrade metoderna, exempelvis är det av vikt att det finns en argumentationskultur som skapar möjligheter för eleven att stärka den egna identiteten i klassrummet.

9.4.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vi att föra en metadiskussion kring styrkor och svagheter av vårt metodval i relation till syftet. För att uppnå syftet med denna studie har vi valt en kombination av metoder, nämligen en explorativ och fallstudieansats med semistrukturerade intervjuer. Denna metodval kombination möjliggör en djupgående förståelse för hur lärare planerar för inkluderande undervisning i ämnet religionskunskap och ger oss möjligheten att utforska deras erfarenheter och idéer. Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer eftersom de möjliggör ett fritt samtal kring olika teman, vilket är särskilt lämpligt för en explorativ undersökning som vår.

Valet att strukturera och presentera det empiriska materialet baserat på de tre teman – inkludering, verktyg och strategier, samt elever med extra stöd och särskilt behov – har varit en medveten och genomtänkt strategi i denna studie. Detta avsnitt ämnar att belysa den rationella bakgrunden till detta beslut och hur det har bidragit till en djupare förståelse av vårt forskningsämne. Det första temat, inkludering, ger oss en stark grund för att utforska och analysera de övergripande målen och intentionerna med den pedagogiska processen. Genom att inleda med inkludering har vi kunnat fastställa ramverket för hur utbildningspraktiker bör utformas för att vara inkluderande. Detta ger oss möjlighet att definiera och förstå inkluderande undervisning som en övergripande kontext inom vilka våra andra teman är relevanta. Det andra temat, verktyg och strategier, riktar vår uppmärksamhet mot de praktiska och metodologiska aspekterna av inkluderande undervisning. Här kan vi fördjupa oss i de verktyg och metoder som används i undervisningen för att främja inkludering och underlätta lärande. Genom att diskutera dessa verktyg och strategier efter inkludering, kan vi förstå hur de bidrar till att uppnå målen för inkluderande undervisning och konkretisera deras roll i undervisningsprocessen. Det tredje och sista temat, elever med extra stöd och särskilt behov, ger oss en mer specifik inblick i de individer som också behöver inkluderande undervisning. Här kan vi fördjupa oss i de unika behoven och utmaningarna som lärare kan möta och hur inkluderande strategier och verktyg kan anpassas för att möta alla elevers behov. Detta tema gör det också möjligt för oss att diskutera de olika perspektiv och strategier som används för att hantera särskilda behov och extra stöd, vilket kan vara avgörande för att utveckla effektiva undervisningsmetoder och inspirera oss att använda samma perspektiv med alla elever oavsett behov.

När vi analyserade data från intervjuerna, strävade vi efter att vara medvetna om vår egen tolkning och begreppsanvändning. Vi var noga med att inkludera direkta citat från respondenterna för att förhindra att våra egna tolkningar dominerade resultatet. Trots våra insatser kan det finnas alternativa tolkningar av de insamlade data. Dessa alternativa tolkningar kan komma från olika perspektiv och förståelser av specialdidaktik och inkluderande undervisning. Därför är det viktigt att vara medveten om att våra resultat är vår tolkning av respondenternas upplevelser och inte den enda möjliga tolkningen.

Inom området specialdidaktik och inkluderande undervisning finns det en mängd olika begrepp och teoretiska ramverk. Vi valde att använda de begrepp som ansågs vara mest relevanta för vår studie, men det finns alternativa begrepp och teorier som skulle kunna tillämpas på samma data. Det är viktigt att vara medveten om att vår valda begreppsram kan påverka hur vi tolkar och presenterar våra resultat. Sammanfattningsvis har vårt metodval möjliggjort en djupgående förståelse av lärarnas upplevelser och idéer kring specialdidaktik i inkluderande undervisning. Vi har varit medvetna om de potentiella begränsningarna och alternativa tolkningar av våra resultat. Genom att vara öppna för olika perspektiv och reflektera över vår begreppsram har vi försökt att minimera påverkan av vår egen tolkning på resultaten. Detta har bidragit till en mer kritisk och nyanserad analys av studien.

9.4.2 Brister och förslag till fortsatt forskning

Det här arbetet ger insikt i den bristande teoretiska förståelsen för inkludering hos nyutexaminerade lärare. Detta gap i kunskap kan ses som en oanvänd möjlighet inom forskningen om specialdidaktik och erbjuder potential för framtida studier. Central i denna forskning är att identifiera och presentera olika verktyg och strategier som lärare, både nuvarande och blivande, kan använda för att utveckla sin didaktiska förmåga när det gäller inkludering. Det är viktigt att notera att resultatet av denna studie inte anses vara absoluta och oomtvistliga sanningar. Däremot understryker vi att de metoder som lärarna har framhållit och som är förankrade i tidigare teori, också är baserade på beprövad erfarenhet. Detta förstärker den här studiens värde och relevans inom forskningsområden som inkludering i undervisningen, religionsdidaktik och specialdidaktik.

Framtida forskning kan koncentrera sig på att undersöka hur lärarna faktiskt implementerar dessa inkluderande strategier i sina klassrum och vilka faktorer som påverkar resultatet av deras arbete. Det är också av betydelse att utforska hur eleverna reagerar på dessa strategier och hur de påverkar deras inlärning och välbefinnande. Vidare forskning kan också inrikta sig på att analysera samarbetet och kommunikationen mellan lärare, specialpedagoger, vårdnadshavare och andra aktörer som påverkar inkluderingen av elever som behöver extra stöd. Detta kan inkludera studier om effektiva metoder för att främja samarbete. Slutligen är det av intresse att utforska effektiviteten av specialdidaktiska metoder, inklusive användningen av det relationella perspektivet. Det skulle vara värdefullt att avgöra om dessa strategier verkligen leder till ökad inkludering och bättre resultat för eleverna i praktiken.

Referenser

Andersson, B. (2014). *Att utveckla undervisning i naturvetenskap, kunskapsbygge med hjälp av ämnesdidaktik*. MTM.

Axelsson, T. (2022). The Engine of the Nation. I J. Glaser, J. Håkansson, M. Lund, & E. E. Lundin (Eds.), *Cross-sections: Historical Perspectives* av Malmö Universitet (213-233).
<https://doi.org/10.24834/isbn.9789178772520>

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Björklund, M. & Paulsson, U. (2015). *Seminarieboken – att skriva, presentera och opponera*. Studentlitteratur AB.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. MTM.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. (3rd ed.) Teachers College

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad [Elektronisk resurs] Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Lic.-avh. Karlstad: Karlstads universitet, 2016.

Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*. Diss. Huddinge: Södertörns högskola, 2021.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2017.

Liljefors Persson, B. (2013). Existentiella frågor i religionsundervisning för ett hållbart samhälle. Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (red.). *Medborgerlig bildning: demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. (1. uppl.) 125–142. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>

Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Delrapport [Elektronisk resurs]. (2018). Vetenskapsrådet.

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

Nilholm, C., (2022-01-24) *Blogg på Uppsala universitets webbplats*. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/specialdidaktik-> [Hämtad: 2023-03-18]

Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention: en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter : från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext*. Dissertation (sammanfattning), Växjö: Linnéuniversitet, 2022.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Studentlitteratur.

Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S., (2016). *The special education teacher between the priorities of inclusion and specialization*. International Journal of Inclusive Education, 20(8), 828-843. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>

Roos, H., & Ljungblad, A. (2019). *Matematikdidaktik och specialpedagogik*. Skolverket.

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier [Elektronisk resurs] berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

Sjunnesson, H. (2020). Initializing phase of lesson study communication a special didactic tool in mathematics. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-20668>

Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. (Första upplagan). Liber.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> [Hämtad: 2023-05-22]

Skolverket (2015). *Ämne – Religionskunskap*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsu>

bject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dpochsv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3 [Hämtad: 2023-04-15]

Vetenskapsrådet. Expertgruppen för etik. (2021). *God forskningssed*. MTM.

Wästerlid, C. (2022). *Specialdidaktiska perspektiv på grundläggande antals- och taluppfattning* [sammanfattning]. Malmö universitet. <https://lup.lub.lu.se/record/aa615d67-2437-4e76-b6b1-6a5a45485004>

Ziegler, B. (2022). *Dealing with global issues in religious education. Didactical impulses from the discourse in German-speaking countries. Religion & Education*, 49(3), 339–354. doi:10.1080/15507394.2022.2093096

Öhman, A. (2022). *Bedömning för alla? En SMART forskningsöversikt över specialpedagogiska behov och kunskapsbedömning* [Elektronisk resurs]. Örebro universitet.

Östlund, D. (2020). *Inkludering och delaktighet*. Skolverket. [Hämtad: 2023-05-23]

10. Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Tema 1: Inkludering

- Är du bekant med begreppet inkludering?
- Hur uppfattar du begreppet inkludering?
- Arbetar du för ökad inkludering när du skapar ditt undervisningsmaterial i religionskunskap?
- Finner du något problematiserande med området inkludering?

Tema 2: Verktyg och strategier

- Vilka erfarenheter och resurser har du tillgång till i din planering?
- Har du konkreta verktyg och strategier i din undervisning när det kommer till inkludering i relation till ämnets syfte och centralt innehåll i religionskunskap?
- Kan du ge något exempel på en uppgift som du använder i din undervisning?
- Ändrar du undervisningsmaterialet efter anpassad situation alternativt beroende på elevers behov?
- Om ja, hur många gånger ändrar du ditt material och varför (under en 2 årsperiod)?
- Finner du något problematiserande med verktyg och strategier för en inkluderande miljö?

Tema 3: Elever med extra stöd och särskilt behov

- Hur jobbar du med att identifiera vilka elever som är i behov av extra anpassning och särskilt stöd?
- Hur planerar du undervisningen och materialet för att inkludera dessa elever?
- Finner du något problematiserande med planeringen för elever med särskilt behov?
- Har din undervisning för ökad inkludering lett till någon effekt mot eleverna? Om ja, på vilket sätt? Om nej, varför inte?
- Vilka specialdidaktiska utmaningar kring inkludering har lärare i religionskunskap när de planerar och undervisar innehållet?



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Inom magister- och masterutbildning: pedagogik, ämnesdidaktik och specialpedagogik vid Lärande och samhälle, Malmö universitet, skriver studenterna ett självständigt arbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor i form av t.ex. intervjuer och observationer. Det självständiga arbetet motsvarar 15 eller 30 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA.

Datum

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Inled med att presentera dig själv, berätta att du är student på lärarutbildningen, på vilken termin du studerar samt när du kommer att ta din examen. Berätta att du har inhämtat skolans godkännande till att genomföra studien.

Beskriv att det handlar om ett examensarbete, och vad för typ av studie det är du ska göra. Beskriv vad du kommer att fokusera vid materialinsamlingen (t.ex. elevers kunskaper, samspel, kommunikation) samt i vilka situationer du kommer att följa deltagarna (t.ex. i klassrummet, i korridorerna).

Beskriv på vilket sätt deltagarna kommer att involveras i studien, samt vilka personuppgifter som är tänkta att samlas in (t.ex. namn, ålder, foto, filmning eller ljudupptagning av personer).

Beskriv hur dokumentationen kommer att gå till (t.ex. via ljudinspelning, fotografering eller fältanteckningar), och med vilken utrustning det sker. Understryk att privata mobiltelefoner aldrig används. Beskriv vem/vilka som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet.

Påtala att allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Hänvisa, gärna med länk, till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, och förklara att ditt projekt utgår från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>