



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier.
Examensarbete i
specialpedagogik
30 hp.

Man behöver vara en positiv kraft

En fenomenografisk studie av ett tillitsfullt
klimat i undervisningen och dess
tillblivelse

Johanna Benfatto

Handledare: Gunilla Lindqvist

Examinator: Niklas Norén

Sammanfattning

Skolans styrdokument poängterar vikten av att alla elever ska få möjlighet till den undervisning de har rätt till. Målet är en inkluderande skola för alla, och en del i denna process är enligt tidigare forskning att skapa ett gott klimat i skolan och i undervisningen.

Syftet med denna studie var att undersöka pedagogers uppfattningar kring ett tillitsfullt klimat i undervisningen samt hur det skapas. Ett ytterligare syfte var att försöka begreppslägga ett tillitsfullt klimat i relation till inkludering. För att kunna göra detta använde jag mig av den kvalitativa, halvstrukturerade forskningsintervjun. Studien har en fenomenografisk ansats, vilket innebär att pedagogens uppfattningar av fenomenet ett tillitsfullt klimat står i fokus. Mitt empiriska material, i form av pedagogernas utsagor, har tolkats med hjälp av meningskoncentrering samt fenomenografisk uppfattningskategorisering, med ytterligare inspiration av hermeneutiken.

Studien visar på variationer i uppfattningarna om vad ett tillitsfullt klimat är, och hur det uppstår, och att det finns såväl en pedagogisk som relationell aspekt. De tydliga ramarna och positiva förväntningarna är av stor vikt tillsammans med en flexibel undervisning där elevens behov står i centrum. Den sociala interaktionen mellan lärare och elev är också mycket betydelsefull, där intresset för elevens person och mående lyfts fram, samtidigt som pedagogerna också poängterar tryggheten i gruppen. Utsagorna visar ytterligare att det finns en uppfattning om att det finns en stark korrelation mellan ett tillitsfullt klimat i undervisningen och inkludering, där pedagogerna är överens om att de är tydligt avhängiga av varandra.

Nyckelord: Pedagoger, tillitsfullt klimat, inkludering, inkluderande undervisning, fenomenografi.

Förord

Jag har alltid varit envis, men att skriva en masteruppsats parallellt med ett krävande arbete och ett småbarnsförälderliv har krävt min största fighting spirit. Trots detta, har resan fram till den här uppsatsens slutpunkt varit bland det roligaste och mest utvecklande jag har gjort.

I mitt arbete som lärare och sedermera specialpedagog är jag i ständig utveckling tillsammans med andra. Vi hittar lösningar tillsammans och jag ger råd och stöd i svåra situationer. Intresset för tillitens och relationens kraft i undervisningen har jag alltid haft. Att genomföra denna studie och se att det finns substans i min tanke om att det tillitsfulla klimatet i undervisningen är viktigt för utvecklingen hos en elev har varit en positiv och stärkande erfarenhet.

Den här resan är dock inte slut. Det här är bara början. Med mig i bagaget har jag fått otroliga mängder ny kunskap. Nya insikter om mitt arbete, om elevers och pedagogers världar och om mig själv som nyfiken, efterforskande person. Att klara något man inte trodde sig själv om att klara väcker en än större nyfikenhet, en längtan efter att lära mer, veta mer, förstå mer.

Den som hjälpt mig fram till min efterlängtnade masterexamen genom att så engagerat, varligt, ifrågasättande, bestämt, utmanande och kunnigt handleda mig i mitt uppsatsskrivande är Lektor Gunilla Lindqvist. Jag är så tacksam och glad för våra samtal, alla mail och de många handledningstillfällen där du har visat att du trott på min förmåga och fått mig att utvecklas ännu lite till. Med klokskap, värme och tålmod hjälpte du mig att växa i mitt vetenskapliga skrivande. Varmt tack för gott samarbete!

Det finns fler personer att tacka. Min syster Ida, som genom livet alltid har kommit med kloka åsikter och råd. Min vän Jenny, som har skickat uppmuntrande sms när jag som mest behövt det. Kollegor som har hejat på i vardagen. De sex pedagoger som gjorde den här studien möjlig. Ni som fikar med mig, åkt till Dalarna och London med mig, spelat folkmusik med mig och sjungit med mig har fått mig att stoppa undan alla måsten för en stund, så att jag sen kunde fortsätta framåt. Alla ni har fått mig att vilja lite till.

Och sist men inte minst: ni som alltid finns där. Som drar mig från datorn för att kramas, dansa och brottas. Som tycker att jag är bäst oavsett vad jag presterar. Ni, som genom att bara finnas till gör världen så mycket finare att leva i. Min familj. Christian, Elton och Ivar, jag är så glad för er.

Johanna Benfatto

Örby, 16 oktober 2016

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Förord.....	3
Inledning	6
Bakgrund	8
Historiskt perspektiv på skolans sätt att bemöta skolsvårigheter.....	8
Inkluderingsstankens framväxt i Sverige	11
Likvärdig utbildning i dagens styrdokument	13
Definition av centrala begrepp	14
Inkluderande undervisning	14
Klassrumsklimat	15
Tillitsfullt klimat	15
Tidigare forskning.....	16
Sökningsförfarande.....	16
Det tillitsfulla klimatet i tidigare forskning.....	17
Sammanfattning	21
Studiens syfte och frågeställningar	23
Teoretisk ansats	24
Fenomenografi som teoretisk ansats	24
Distinktionen mellan fenomenografi och fenomenologi	26
Kritik mot den fenomenografiska ansatsen.....	27
Metod	29
Den kvalitativa metoden.....	29
Den kvalitativa forskningsintervjun	30
Val och motivering av intervjupersoner samt studiens kontext	31
Pilotintervjuer	32
Intervjuns konstruktion och genomförande	32
Etiska överväganden	32
Studiens trovärdighet, pålitlighet och generaliserbarhet.....	33
Analysförfarande.....	35
Meningskoncentrering och uppfattningskategorisering.....	36
Resultat	39
Redovisning av genomförda intervjuer	39
Sammanfattning av resultat.....	45
Diskussion	47
Metoddiskussion	47

Resultatdiskussion	49
Det tillitsfulla klimatet i relation till inkludering.....	50
Framtida forskning.....	51
Referenslista	53
Bilagor	60
Bilaga 1. Missivbrev.....	60
Bilaga 2. Intervjuguide	61
Bilaga 3. Uppfattningskategorisering – ytterligare utsagor.....	62

Inledning

Under mina år som pedagog har jag ofta haft tillfälle och anledning att fundera över vad som egentligen skapar det optimala lärandet. Jag förstod snabbt att det självfallet skiftar från elev till elev, från situation till situation, men en gemensam faktor tycker jag mig se: ett gott, respektfullt och tillitsfullt undervisnings- och klassrumsklimat främjar ett gott lärande. Jag har även fått visst belägg för detta genom tidigare studier på området, främst från olika forskningsrapporter från USA (se exempelvis McEvoy & Welker, 2000, Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001). När jag arbetade som ämneslärare drogs jag ständigt till de elever som inte hade det så lätt. Till de som behövde extra uppmuntran, en annan struktur, ett extra välkomnande ord och som kanske behövde hjälp med att hålla ihop sig själva och sin skoldag. Därför var det naturligt att så småningom fördjupa mig inom specialpedagogiken. I mitt arbete som specialpedagog ser jag dagligen vikten av att skapa ett tillitsfullt klimat i undervisningen och i klassrummet, så att alla kan få känna friheten att få vara sig själva, inte trots att de är som de är, utan just för att de är det. Allodi (2010) framhäver utvecklandet av ett gynnsamt klassrumsklimat som en mycket betydelsefull faktor, ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Ett respektfullt klimat kan motivera de elever som vanligtvis, av olika orsaker, skulle ha svårt att tillgodogöra sig undervisningen och få dem att växa (Allodi, 2010). Frelin (2010) lyfter fram begreppet *undervisningsrelation*, det vill säga den lärar-elevrelation som hjälper eleven att växa och lära. I en sådan relation är både läraren och eleven aktiva, men den relationellt professionella läraren tar sitt ansvar för att relationsbyggandet ska bli närande och utvecklande för eleven och inte ett hinder för lärande. Enligt Frelin är den relationella dimensionen den viktigaste när det kommer till att främja en god inläring. Undervisningsrelationen är den relation som gör det möjligt för en lärare att undervisa, och för att en lärare ska kunna undervisa, behöver eleverna känna en vilja att bli undervisade (Frelin, 2010). Gerrbo (2012) använder uttrycket nära lärarskap, och menar, att en av nycklarna till ett gott inlärningsklimat är just närhet i betydelsen av en professionell, pedagogisk närhet mellan lärare och elever. Gerrbo menar vidare att delaktigheten är ett centralt tema, där läraren tar del av elevens sätt att tolka och förstå sin roll och sin värld i skolan, och där man även arbetar för att göra eleven så väl delaktig som delansvarig i sitt eget lärande (Gerrbo, 2012).

Min erfarenhet är dock att det goda, tillitsfulla klassrumsklimatet handlar om mer än relationen mellan lärare och elev. Relationerna och klimatet elever emellan, samt mellan läraren och hela klassen torde också vara betydelsefullt för såväl enskilda som kollektiva framgångar. Fraser (1986) menar att det sociala klimatet i undervisningssituationer formas av relationerna mellan såväl lärare och elever, som mellan elever. Kvaliteten på och mängden av dessa relationer, samt i vilken riktning de rör sig, påverkar elevernas motivation och prestation, såväl som deras självbild (Fraser, 1986).

Även skolans styrdokument betonar vikten av att skolan främjar elevens harmoniska utveckling, och att detta sker genom varierade och anpassade arbetsformer, bland annat genom att skapa ett gott klimat där eleven visas respekt för såväl sin person som sitt arbete. Skolan ska präglas av ett socialt klimat som ger trygghet och lust att lära, utvecklas och våga vara sig själv (Skolverket, 2011).

Som förstelärare med fokusområde inkludering arbetar jag såväl skolutvecklande som kompetensutvecklande med att driva den inkluderande processen framåt på vår skola. Som en del i detta har kollegiet fått fundera och resonera kring vad som kännetecknar ett tillitsfullt klimat, samt hur man gör för att forma det. Detta i ljuset av den inkluderingsprocess som syftar till att vår skola ska minska antalet elever som placeras i exkluderande lösningar¹, för att istället hitta strategier och verktyg för att kunna möta dem i sitt sammanhang (Persson & Persson, 2012). I den processen stärktes mitt intresse för att undersöka det tillitsfulla klimatet vidare, framför allt för att jag såg att det i mitt kollegium fanns många olika sätt att definiera trygghet och tillit på, sett till egna undervisningssituationer. Det som var väldigt viktigt för någon, var helt oviktigt för någon annan, beroende på vilka kunskaper och erfarenheter personen besitter. Alla var dock överens om att det krävs att man som pedagog ser till elevens hela situation, det vill säga vad eleven har med sig i ryggsäcken förutom datorer och böcker när hen kommer in i klassrummet. Lärarna ansåg alltså att de inte kan bortse ifrån vikten av ett tryggt, varmt och tillitsfullt klimat när de arbetar med elevers lärande. Utifrån läroplanens (2011) tydliga beskrivning är skolans uppdrag att ha omsorg om varje individs utveckling, tänkande och välbefinnande, där skolan ska samla de bästa förutsättningarna för eleven (Skolverket, 2011). Detta, tillsammans med den betoning som finns i aktuell forskning om att elevers prestationer i skolan är tätt förknippade med skolans förmåga att skapa ett gott klimat visar alltså att ett tillitsfullt klimat tycks vara av avgörande betydelse för elevernas lärande (Nilholm & Göransson, 2013). Läraren ses i sammanhanget som en nyckelperson i detta arbete (Persson & Persson, 2012). Med utgångspunkt i egna erfarenheter och tidigare forskning vill jag fördjupa mig i, och utveckla kunskaper kring hur lärare uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samt hur de skapar det. Vidare vill jag undersöka hur ett tillitsfullt klimat kan ställas i relation till inkluderande undervisning. Därmed blir syftet med föreliggande studie att undersöka hur lärare på olika sätt och utifrån sin egen erfarenhet uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samt att undersöka på vilket sätt dessa lärare uppfattar att de skapar ett tillitsfullt klimat i sin undervisning. Dessa uppfattningar ämnar jag sedan diskutera i relation till inkluderande undervisning.

¹ Begreppen inkludering samt exkluderande lösningar handlar bland annat om huruvida en elev i behov av särskilt stöd skall ges stödet i sitt sammanhang eller utanför (Persson & Persson, 2012). Detta kommer jag att behandla i senare avsnitt.

Bakgrund

För att förstå skolan av idag, behöver vi ha kunskap om historien den är sprungen ur (Lindqvist, 2013). I följande stycke vill jag därför ge en tillbakablick på hur vägen mot en inkluderande utbildning har sett ut i vårt utbildningssystem, där jag visar på svensk skolutveckling och vägen via integrering till visionen om och arbetet mot en inkluderande skola. Jag visar även på framväxten av den reguljära lärarens ökade ansvar för bemötandet och undervisningen av samtliga elever i skolan, vilket är centralt för min studie. Därefter redogör jag för hur vikten av en likvärdig utbildning speglas i styrdokumenterna för svensk skola. För mig är likvärdig utbildning ställt i nära relation till en skola där alla elever får det de behöver för att nå sin fulla potential såväl inlärningsmässigt som socialt. Det goda klassrumsklimatet och inkluderingstanken relaterar, enligt forskning jag tagit del av och som senare redovisas, till varandra, vilket även speglas under avsnittet om de centrala begrepp jag sett som relevanta för denna studie. Därefter presenteras tidigare forskning inom området. När jag har närmat mig fältet har jag begränsat mig till nordisk forskning och anglosaxisk forskning. Detta motiverar jag med att inkluderingsbegreppet först lyftes fram på den anglosaxiska arenan, då ursprunget ligger i ordet inclusion².

Historiskt perspektiv på skolans sätt att bemöta skolsvårigheter

År 1842 infördes den allmänna folkskolan i Sverige. I och med denna folkskolestadga slogs principen fast kring statens yttersta ansvar för medborgarnas fostran och utbildning, vilket ledde till en uppbyggnad av skolorganisationen som skulle sträcka sig över flera decennier. En ny folkskolestadga 1882 kan sägas markera slutet på denna uppbyggnadsfas, där resultatet blev dels ett statligt läroverk, dels en kommunal folkskola (Richardsson, 2004). Sedan den allmänna folkskolans införande, har det alltid funnits elever som inte lyckats nå de krav som skolan ställt upp. Man gav då dessa elever, samt de elever som på grund av fattigdom inte hade möjlighet att gå i skolan en längre tid, en möjlighet att genomgå en så kallad minimikurs (Stukát & Bladini, 1986). Denna typ av undervisning skedde inte i mindre grupp, utan istället sänktes kunskapskraven. Minimikurserna blev dock inte långvariga, då röster höjdes mot det ojämlika i att erbjuda fattiga barn en sämre skolgång. En lösning blev i början att man helt enkelt sorterade ut de elever som med sin person inte uppfyllde kraven för normal skolgång (Eriksson-Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011). För dessa barn upprättades särskilda instanser, där de kunde få någon form av utbildning, beroende på vari deras svårigheter låg. Dessa institutioner namngavs

² Begreppet inclusion som grund till inkluderingsbegreppet behandlas och förklaras i senare avsnitt (se Nilholm & Göransson, 2013)

exempelvis specialskola och avsöndringsskola (Eriksson-Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011). Resultatet blev att man vid sekelskiftet istället införde de så kallade hjälpklasserna. Enligt Stukát och Bladini (1986) växte dessa klasser snabbt, framför allt i landets storstadsregioner, och inriktade sig på de elever som ansågs som svagbegåvade. Att man nu började sära på normalbegåvade och svagbegåvade elever såg många som mycket positivt, eftersom det runt sekelskiftet diskuterades om de så kallade svagbegåvade och svaga elevernas närvaro i skolan skadade skolans rykte (Ahlström, 1986, Persson, 2013, Stukát & Bladini, 1986). Man ansåg att dessa barn kunde verka hämmande på undervisningen, vilket i sin tur skulle påverka de normala barnen negativt (Persson, 2013).

Skolkommissionen 1946 (SOU 1948:27) gjorde gällande att man började se positivt på specialundervisning, som ett alternativ till att fortsätta använda sig av kvarsittning, där eleven fick gå om en eller flera årskurser. Istället förordades en mer individualiserad undervisning, så kallad klinikundervisning, där eleverna skulle ges möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen inom klassens ram (Persson, 2013, Stukát & Bladini, 1986). Persson (2013) menar, att man här kunde se en riktningförändring inom skolan som senare skulle utvecklas till ”En skola för alla”. Dock ska tilläggas, att skolkommissionen fortfarande önskade medel till en vidareutveckling av hjälpklasserna, med motiveringen att eleverna i behov av mer stöd och hjälp månne bättre i dessa särskilda grupper (Persson, 2013). Pedagogiskt sett ansågs dessa elever *ha* svårigheter (Verneresson, 2002). Denna uppfattning, att eleverna själva ägde sitt problem, låg fortfarande kvar vid 1957 års skolberedning, där man föreslog en differentierad specialundervisning.

I 1969 års läroplan (Lgr 69), vars ledord var Demokratisk Skola, förordades en ökad integration av elever i behov av särskilt stöd, och det var också i och med denna som det blev viktigt att titta på elevens miljö som en möjlig orsak till att det förekom svårigheter för eleven att uppnå skolans krav, samt att tillgodogöra sig undervisningen (Egelund, Haug & Persson, 2006, Persson, 2013). Dock gav detta utrymme att bedriva en så kallad samordnad specialundervisning, där elever fick stöd i framför allt svenska och matematik med anpassat material och i lägre takt. Detta skedde i annat rum, exempelvis i en läsklinik (Verneresson, 2002, Persson, 2013).

Den stora satsningen på specialundervisningen fick inte den stora effekt som samhället hade räknat med. Samtidigt som specialundervisningen i Sverige ökade, oroade sig svenska skolmyndigheter över att fler och fler elever misslyckades i skolan. Det talades om att 20 % av de svenska grundskoleeleverna inte fick den fullgoda utbildning de hade rätt till, vilket ledde till att regeringen år 1974 tillsatte en utredning om skolans inre arbete, den så kallade SIA-utredningen (Egelund, Haug & Persson, 2006). I denna utredning, som starkt ifrågasatte specialundervisningen i svensk skola, betonade man starkt vikten av att det specialpedagogiska förhållningssättet inte skulle koncentreras till enskilda delar av en skola, utan att detta tänk nu behövde genomsyra hela skolans verksamhet. SIA-utredningen visade att skolans mål, organisation och arbetsformer spelade stor roll när en elev hade svårigheter som bedömdes som skolrelaterade:

”Begreppet elever med skolsvårigheter kan i viss mån ersättas av begreppet skola med undervisningssvårigheter” (SOU 1974:53, s. 126)

Detta medförde ett behov av att se över skolornas organisation och mål, samt de arbetsformer man använde (Egelund m fl, 2006, Persson, 2013). För skolan innebar detta en förskjutning från central regelstyrning till målstyrning (Stukát & Bladini, 1986). SIA-utredningen föreslog även att skolorna skulle bilda arbetslag bestående av flera pedagogiska kompetenser, som tillsammans skulle arbeta för att lösa de problem som kunde uppstå när elever uppvisade behov av särskilt stöd (Stukát & Bladini, 1986). Specialklasserna försvann nästan helt på 1980-talet, och istället betonade den nya läroplanen Lgr 80, som hade målet En skola för alla, skolans ansvar för elever med särskilda behov. Alla elever skulle vara välkomna och de hade alla rätt till en utbildning anpassad efter deras egna förutsättningar (Egelund m fl, 2006). Uppmärksamheten riktades mot skolans skyldigheter och möjligheter till att motverka att svårigheterna uppstod, och det specialpedagogiska arbetet tillskrevs nu inte längre några få pedagoger, utan alla lärare som från och med nu skulle arbeta förebyggande (Vernersson, 2002). Det blev således ett lokalt ansvar för skolorna att lösa de problem som uppstod. Samtidigt möjliggjorde denna förändring ett organisationsläge som var mycket mer flexibelt, där åtgärderna kunde sättas in på organisationsgrupp- eller individnivå. Om eleven visade sig ha behov av mer stöd än arbetsenheten kunde erbjuda, kunde det bli aktuellt för eleven att delta i en särskild undervisningsgrupp (Stukát & Bladini, 1986). Specialundervisningens viktigaste mål blev att se till att de elever som fick detta stöd så fort som möjligt skulle återgå till den vanliga undervisningen (Persson, 2007, 2013). Lgr 80 manade således till ett mer flexibelt och mer kvalitativt utformat elevstöd (Stukát & Bladini, 1986). När den nya läroplanen, Lpo 94, utformades på 1990-talet, då skolan gick från att vara statligt styrd till varje kommuns ansvar, förtydligades förväntningarna på läraren som en stimulerande, handledande och stödjande pedagog för elever i behov av särskilt stöd (Stukát & Bladini, 1986). Läraren förväntades utgå ifrån varje enskild individs behov och förutsättningar och vara kapabel att ge särskilt stöd till elever som hade svårigheter (Vernersson, 2002).

Salamanca-deklarationen, som var ett resultat av The World Conference on Special Needs Education i Salamanca, Spanien år 1994, angav riktlinjer och principer för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, såväl ur pedagogiskt som demokratiskt perspektiv. Man menade, att förutsättningarna för en inkluderande skola är att undervisningen ska komma alla elever tillgodo, och att denna princip utgår ifrån att alla skillnader människor emellan är normala, inte bara i skolans värld utan också i det omgivande samhället. Därför måste undervisningen anpassas så, att den möter alla barns behov, snarare än att barnet möter och anpassar sig till undervisningens givna ramar, och såväl skolan som samhället omkring ska bistå med en välkomnande miljö (Svenska Unescorådet, 1996). Det krävs alltså att skolan ska kunna ta emot alla barn och kunna anpassa sig till individernas skillnader. Detta är dock inte nog, utan man måste också se

utbildningssystemet som en institution som bygger på principen om lika och rättvis utbildning för alla elever. Salamancadeklarationen lyfte fram inkluderingen sedd ur ett demokratiskt perspektiv:

Ordinarie skolor med en integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig undervisning förbättrar kostnadseffektiviteten och - slutligen - hela undervisningssystemet (Svenska Unescorådet 1996, sid 11).

Även om de riktlinjer som Salamancadeklarationen drar upp framför allt handlar om hur skolan ska anpassa sin undervisning utefter varje elevs särskilda förutsättningar, så tar den alltså även ut riktning ur samhällelig synpunkt, där ”en reform av samhällsinstitutioner inte bara är en teknisk uppgift – den beror framför allt på övertygelsen, engagemanget och den goda viljan hos de enskilda människor som utgör ett samhälle” (Svenska Unescorådet 1996, sid 16).

Inkluderingsstankens framväxt i Sverige

Som en motreaktion mot uppkomsten av olika institutioner för avvikande elever, som kännetecknade tiden mellan 1800-talets och 1900-talets mitt, blev integrationsbegreppet ett djärvt och radikalt alternativ under 1960-talet (Tøssebro, 2004). I begreppet låg en stark kritik mot institutionerna (Tøssebro, 2004). Man diskuterade då begreppen ”normalisering” och ”integrering” i samband med det som kom att kallas normaliseringsprincipen. Målet med denna princip var att funktionsnedsatta personer skulle beredas möjligheten att leva i en så normal tillvaro som var möjligt. Detta ledde i sin tur till att många av institutionerna lades ned (Brodin & Lindstrand, 2004).

Karlsudd (1999) menar att integrationsbegreppet blev mer erkänt under 1970- och 1980-talet, även om dess innebörd då var otydlig. Integration kan, enligt Karlsudd, i sin motsatsroll till segregation nå sitt rätta värde, eftersom man då ser integrationen som en ideologi byggd på gemenskap, allas lika värde och rätt till ansvar och medansvar. Segregationen blir då motsatsen till denna ideologi (Karlsudd, 1999). Under 1980-talet började begreppet inclusion introduceras på allvar i flera anglosaxiska länder (Nilholm & Göransson, 2013). Bakgrunden till detta var att såväl forskare som pedagogiska praktiker var missnöjda med hur integrationsbegreppet hade förvanskats och urholkats under lång tid, för att till slut nästan uteslutande handla om själva placeringen av de elever som var i behov av särskilt stöd. Man ansåg att integrationen blev ett verktyg för att elever i svårigheter skulle anpassa sig till ett skolsystem som inte var utformat utifrån de behov som fanns. Motreaktionen blev inkluderingsbegreppet, som skulle förskjuta fokus från hur eleven skulle anpassa sig till skolan till hur skolan skulle anpassa sig till eleven (Nilholm & Göransson, 2013). Nilholm (2006), som ser uppkomsten av ett nytt begrepp som

något positivt, menar att det finns en avgörande skillnad mellan inkludering och integrering. Inkluderingsbegreppet rymmer uppfattningen om att helheten skall anpassas till vad delarna behöver, medan integreringsbegreppet innebär att delarna skall anpassa sig till de givna ramar som helheten har, och där helheten inte är organiserad utifrån de egenskaper som delarna faktiskt besitter (Nilholm, 2006).

I och med Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) fick inkluderingsbegreppet ett genombrott:

Den utgår ifrån att alla skillnader människor emellan är normala och att inlärningen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet ska formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever, och följaktligen, för hela samhället. (Svenska Unescorådet, 1996 s.14).

Vislie (2003) menar att begreppet *inclusion* lanserades på allvar av anledningen att det nu verkligen var dags för en ny inriktning gällande behov av särskilt stöd (Vislie, 2003). Man ville säga något nytt utifrån tanken att man nu ville utgå ifrån den mångfald som faktiskt finns i skolan som en given utgångspunkt för skolans organisation (Nilholm, 2003).

Rosenqvist (2003) ger en förklaring till inkluderingsbegreppets framväxt:

I den anglosaxiska världen upplevde man för ett drygt decennium sedan att begreppsnamnet integration inte täckte den betydelse av full delaktighet och - för amerikansk vidkommande – undervisning i ”the least restrictive environment” som varit avsikten, och ordet inclusion kom att användas allt flitigare i ett försök att beskriva den innebörd man eftersträvade. Förmodligen har den praktik som gått under namnet integration visat samma diffusa mångfald av innebörder och därmed tillkortakommanden beträffande exakthet i den anglosaxiska världen som i övriga kontinentala Europa och Sverige för den delen (Rosenqvist 2003, sid 264).

Rosenqvist menar att integrationsbegreppets konturer är otydliga, och att det uppstått ett behov av ett nytt begrepp. Inkludering kom att definieras som en ökning av individernas delaktighet i institutionen och verksamheten, och som ett steg tillbaka ifrån tidigare segregation från densamma. Inkluderingsbegreppet och individuell anpassning introducerades ungefär samtidigt, vilket kan ses som att de är gemensamma delar av en enhet (Egelund m fl, 2006). Egelund m fl lyfter det faktum att individualiseringen tvivelsutan är en viktig del av inkluderingen och en förutsättning för att lyckad inkludering skall komma till stånd. Samtidigt ser Egelund m.fl. en motsättning i detta, i det fall det individuella perspektivet får för stor omfattning.

Inkluderingsbegreppet förutsätter att varje elev så långt som möjligt skall kunna utvecklas inom ramen för sina egna förväntningar och anlag, samtidigt som samma elev skall självförverkliga sig inom den sociala gemenskap – skolan - som är förpliktigande för alla som däri deltar, eftersom den demokratiska, deltagande aspekten är viktig i vår svenska skola. Detta innebär således att inkludering innebär tydliga krav, skyldigheter och förväntningar gällande förhållandet mellan den enskilde och kollektivet. Den individuella anpassningen ställer inte lika höga krav på just detta. Det föreligger här ett dilemma, eftersom det enligt Egelund m fl inte går att gynna både den enskilde och kollektivet i lika hög grad. Inkluderingen kommer då att innebära att kollektivet står överordnat individen. Hänsynen till den enskilde individen ska tas inom ramen för kollektivet. Detta innebär en organisatorisk utmaning för skolan, enligt Egelund m.fl. Allodi (2010) menar, att utvecklandet av ett gynnsamt undervisningsklimat är särskilt viktigt i ett inkluderande och specialpedagogiskt perspektiv. Alla elever har fördel av ett positivt klassrumsklimat, men de elever som är mer sårbara än andra är beroende av det goda klimatet för att kunna prestera i skolan. Det kräver av pedagogen en utvecklad förmåga att forma undervisningen och den sociala miljön så att den passar inte bara den största majoriteten av elever, utan alla. Klassrumsklimatet blir alltså den första - och högsta – prioriteten i undervisningsgrupper där elever i behov av särskilt stöd förekommer. Allodi poängterar att skolan skall vara en positiv upplevelse, och att det tillitsfulla klimatet är den viktigaste faktorn för att god inläring skall kunna komma till stånd (Allodi, 2010). Enligt Tetler & Baltzer (2004) är de inkluderande byggstenarna acceptans, närvaro, värdesättning och delaktighet. Finns dessa komponenter mellan lärare och elev, samt i undervisningssituationen, finns också goda möjligheter till inkluderande undervisning. Det ska spela roll om den enskilda eleven faktiskt är närvarande eller inte (Tetler & Baltzer, 2004). Även Hattie (2009), Håkansson och Sundberg (2012), Ahlberg (2013) och Grosin (2002) lyfter fram vikten av förtroendefulla relationer, vilka skulle kunna kopplas till inkluderande värden i enlighet med Tetler och Baltzer (2004) som en framgångsfaktor gällande elevers studieresultat. Grosin (2002) lyfter fram skolans inre egenskaper, skolans ethos, som ytterst viktigt för goda elevresultat. Skolans ethos får här stå för skolans såväl pedagogiska som sociala klimat (Grosin, 2002).

Likvärdig utbildning i dagens styrdokument

Idag är tanken att alla elever ska ha rätt till likvärdig utbildning förankrad i skolans styrdokument. Enligt artikel 29 i konventionen om barnens rättigheter, är konventionsstaterna överens om att barns utbildning skall syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter (Hammarberg, 2003). I Sveriges skollag (2010:80) slås fast att skolans utbildning syftar till att dess elever såväl ska inhämta som utveckla kunskaper och värden. Skolan skall också främja alla elevers utveckling och lärande (Skollagen 2010:80). Undervisningen skall enligt den gällande läroplanen, Lgr 11, anpassas till den enskilda elevens behov och förutsättningar, vilket alltså innebär att man måste ta avstamp i de erfarenheter och den bakgrund som eleven bär med sig

(Skolverket, 2011). En likvärdig utbildning betyder alltså inte att undervisningen utformas lika för alla, utan att skolan måste ta hänsyn till elevernas olika behov. I Lgr 11 slås också fast att det finns olika vägar till målet och att skolan har ett ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå verksamhetens mål. Skolan har även ett stort ansvar för elevens välmående på så sätt att eleven i skolan alltid ska mötas med respekt för sin person och det arbete som eleven utför. Det handlar bland annat om att skolan ska sträva efter att vara en ”god social gemenskap som ger trygghet och lust att lära”. (Skolverket 2011, sid 10). Alla elever ska under sin skoltid få erfara hur det känns att lyckas, utvecklas och övervinna svårigheter (Skolverket, 2011). Likvärdigheten i utbildningen haltar dock något, menar Persson och Persson (2012), eftersom kommunerna uppvisar skillnader i hur de satsar på sina skolverksamheter. Tucker (2011) lyfter i en rapport fram olika förslag för att öka likvärdigheten i skolan. Dessa går alla ut på att tillgängligheten och kvaliteten i skolorna behöver stärkas så att alla elever ska kunna ges möjlighet att nå samma resultat oavsett bakgrund eller behov (Tucker, 2011). Detta rimmar väl med inkluderingstanken och strävan efter en inkluderande undervisning.

Definition av centrala begrepp

För att närma mig det för mig relevanta forskningsfältet och få en bild av vad som tidigare har forskats kring detsamma, skriver jag i nedanstående stycke fram några för studien centrala begrepp.

Inkluderande undervisning

Jag har valt att använda begreppet inkluderande undervisning eftersom denna inriktning mot en skola för alla elever är grundläggande för skolans pedagogiska arbete. Inkluderingstanken ligger därmed som ett paraply över de andra centrala begreppen jag valt, då de enligt mig är verktyg i arbetet mot en högre grad av inkluderande undervisning, vilket jag anser vara en förutsättning för en skola där alla elever har en given plats, oavsett behov. Enligt Ainscow, Booth och Dyson (2006) finns det olika sätt att förstå och definiera innebörden av inkluderande undervisning. Inkludering kan då exempelvis handla om och hur en elev är inkluderad i den dagliga skolpraktiken. När Persson och Persson (2013) applicerar dessa forskares tankar på det svenska skolsystemet, torde klassrummet som kontext och den pedagogiska verksamhet som där bedrivs, samt de sociala interaktioner och det samspel som förekommer, vara viktiga faktorer för huruvida en elev är inkluderad i skolans dagliga verksamhet eller inte (Persson & Persson, 2013). Enligt Lindqvist och Nilholm (2014), och som tidigare nämnts i denna uppsats, är de flesta forskare överens om att inkludering har en bredare innebörd än att endast beteckna själva placeringen av barn i behov av särskilt stöd. Istället kan inkluderande undervisning ses som en vision som innefattar alla elever, oavsett skola (Lindqvist & Nilholm, 2014). Nilholm och Göransson (2013) menar att det för eleven är viktigt med delaktighet i såväl sitt kunskapsutvecklande som de

inkluderande lärprocesserna, samt en social inkludering i den utsträckning eleven själv önskar (Nilholm & Göransson, 2013). Den inkluderande undervisningen bygger alltså på såväl en social grund som en akademisk kunskapsdimension, vilket rimmar väl med min egen uppfattning kring begreppet. I en inkluderande undervisning bör elever ges möjlighet att nå sin fulla potential såväl kunskapsmässigt som socialt. Begreppet inkluderande undervisning får därmed fungera som ett viktigt avstamp och en fond för hela denna uppsats.

Klassrumsklimat

Jag har även valt begreppet klassrumsklimat, då det ofta nämns i forskning kring lärandemiljö, elevers mående, trivsel och prestationer. Begreppet klassrumsklimat har också förekommit i högre grad i den forskning jag funnit när jag sökt kring tillitsfullt klimat.

Det goda klassrumsklimatet spelar en viktig roll för elevernas engagemang, motivation och prestationer i skolan (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). Ett klassrum där ett gott, öppet klimat råder torde verka positivt för elevens lärande, vilket exempelvis Weinstein Marshall, Brattesani och Middlestadt (1982) poängterar. Klassrummet blir i detta fall en stödjande och socialt trygg kontext där eleven får vara sig själv (Weinstein m fl, 1982). Aspelin (1998) menar att det finns mycket starka skäl för lärare att reflektera kring relationsaspekten i undervisningen, och att den goda relationen mellan lärare och elev kan ses som ett uttryck för ett gott socialt stöd (Aspelin, 1998). Denna syn på klassrumsklimatet, där eleverna möts av respekt och får vistas i en förtroendefull miljö med god och stödjande kommunikation rimmar väl med min egen syn, och därmed blir klassrumsklimatet ett centralt begrepp i denna uppsats. Detta poängteras även i såväl Swärds (2008) som Fischbein och Österbergs (2003) forskning som framhåller vikten av att ha en förtroendefull relation till sin lärare (Fischbein & Österberg, 2003, Swärd, 2008).

Tillitsfullt klimat

Kring begreppet tillitsfullt klimat i undervisningen eller i övrigt skolsammanhang finns ytterst lite forskning, vad jag har kunnat finna. Min tanke kring begreppet ett tillitsfullt klimat handlar om det klimat som uppstår såväl mellan lärare och dennes grupp, som i gruppen och individerna som beståndsdelar, det klimat som kan förnimmas i vissa klassrum, men som kanske helt saknas i andra, trots att samma elever fyller rummet. Den går utanför det rent pedagogiska och det rent känslomässiga. Istället sammanstrålar dessa i ett klimat eller en stämning som främjar såväl den sociala utvecklingen som den pedagogiska. Begreppet nämns flyktigt i tidigare forskning, men definieras inte närmre. Ljungblad (2016) beskriver i sin studie (se nedan under tidigare forskning) den tillitsfulla relationen, vilket är det närmaste begreppet jag kommer i aktuell skolforskning. Syftet och huvudtanken med föreliggande studie blir därmed att låta pedagoger beskriva sina uppfattningar kring ett tillitsfullt klimat.

Tidigare forskning

I detta stycke redogör jag för mitt sökningsförfarande och den tidigare forskning jag funnit värdefull och användbar för min studie. Det tillitsfulla klimatet är förgrunden i föreliggande studie, medan inkludering och inkluderande undervisning är fonder som fenomenet vilar mot. Därför blir mitt fokus i denna forskningsöversikt de kunskapsluckor jag ser inom fältet ett tillitsfullt klimat i undervisningen.

Sökningsförfarande

Då jag endast fick några få träffar inom det pedagogiska området på sökorden tillitsfullt klimat, fann jag snabbt att jag var tvungen att försöka översätta detta svenska begrepp till såväl närmast svenska som engelska motsvarighet för att bredda mitt sökfält. De centrala begrepp som då stod närmast tillhands och utkristalliserades blev således Tillitsfullt klimat/interpersonal relationships, Klassrumsklimat/learning environment, samt Inkluderande undervisning/inclusive education. Jag har avgränsat mig till nordisk och anglosaxisk forskning, främst från USA och Storbritannien, då det är från dessa områden jag hittat mest material. Inkluderingsbegreppet härstammar från ordet inclusion, som först lyftes fram på den anglosaxiska forskningsarenan. Nilholm (2006) menar, att specialpedagogisk forskning har utvecklats i nationella kontexter, och då främst i Europa och de anglosaxiska delarna av världen. Detta kan möjligen delvis förklaras med att skolväsendet som växt fram i dessa delar av världen har haft en inbyggd segregation från början. Dessutom kan konstateras, att en stor del av världens nationer inte finns representerade på internationella forskningsarenor. Den allra största kvantiteten av specialpedagogisk forskning bedrivs i huvudsak på två anglosaxiska arenor; en nordamerikansk och en europeisk (Nilholm, 2006).

Vid mitt sökningsförfarande har jag framför allt använt mig av Google Scholar. Jag tidsbegränsade då sökningarna från år 2000 och framåt. Denna databas har visat sig vara mycket användbar, eftersom jag genom den har fått tillgång till ett brett urval av rapporter, artiklar, avhandlingar och uppsatser. Jag har även läst andra specialpedagogiska och utbildningsvetenskapliga avhandlingar och uppsatser, genom vilka jag fått goda tips på vidare forskning.

Vid sökning på *inclusive education* på Google Scholar fick jag 2 470 000 träffar, medan jag fick 15 700 träffar vid sökning på *inkluderande undervisning*. Vid sökning på *interpersonal relationships* nåddes 1 930 000 träffar, och på *tillitsfullt klimat* fick jag 1030 träffar. *Learning environment* genererade 3 750 000 träffar medan motsvarande *klassrumsklimat* genererade 2140 träffar. För att göra mitt sökområde lite mer snävt, sökte jag på *tillitsfullt klimat + undervisning*, vilket genererade 514 träffar. Därigenom avgränsade jag mig ifrån vårdsektorn, där tillitsfullt klimat var vanligt förekommande. *Tillitsfullt klimat + undervisning + inkludering* gav 232 träffar, och *tillitsfullt klimat + inkludering* gav 383 träffar. För att ytterligare mejsla fram ett för mig relevant fält använde jag mig av några för min uppsats viktiga nyckelord. Dessa var skola, relation och pedagogik. Förekomsten av dessa i

söksresultaten blev avgörande för den litteratur och de avhandlingar jag sedan läste abstracts för och fördjupade mig i.

Det tillitsfulla klimatet i tidigare forskning

Skolverket (2014) beskriver vikten av det tillitsfulla klimatet och förtroendefulla relationer mellan pedagoger och elever. De åtgärder och aktiviteter som främjar goda relationer kan leda till en förstärkt känsla av tillhörighet och gemenskap, samt påverka elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2014). Dock finner jag få studier som behandlar just fenomenet ett tillitsfullt klimat, utan fokus ligger på det sociala klimatet, skolklimatet eller klassrumsklimatet Allodi (2010) ställer sig i en rapport frågan om varför man i skolmiljön försummar det sociala klimatet, och diskuterar vikten av ett gott socialt klimat i lärmiljöer. Allodi presenterar belegg för de goda effekter ett gott socialt klimat har hos elever som är i behov av särskilt stöd och i en inkluderande undervisning i stort. Rapporten, som är en analys av hur det sociala klimatets betydelse lyfts fram och presenteras i litteraturen som används vid lärarutbildningar, visar att det inte alls prioriteras, trots att studier kring den psykosociala skolmiljön på många olika sätt ger oss strategier att arbeta med detta, vilket också är mycket värdefulla i arbetet mot en mer inkluderande lärmiljö. Även vid slagning på Skolverkets databas finner Allodi mycket få resultat kopplat till skolklimat, klassrumsklimat och socialt klimat. Allodi ser ett problem i att lärare förväntas värdera elevers kunskaper och lärandeprocesser, men att de inte alltid är lika förtrogna i att göra samma värdering av vilken kvalitet man har på sin egen inlärningsmiljö (Allodi, 2010). I svenska skolor är arbetet med inlärningsmiljö och inlärningsklimat något som Allodi ännu inte ser är helt förankrat (Allodi, 2010). Detta kan möjligen förklaras med att det finns ett motstånd hos pedagogerna, grundat på en rädsla att dels behöva analysera sig själv, och dels bli jämförd med kollegor och värderad själv i förhållande till dessa. Det sociala klimatet i skolan är starkt relaterat till klassrumsklimat, skolans klimat och skolans ethos, det vill säga de psykosociala förhållandena inom skolan baserade på relationer mellan lärare och elever, mellan elever, lärares förhållningssätt, hur man kommunicerar och hur man undervisar (Allodi, 2010).

Adelman och Taylor lyfter i en studie från 2011 fram vikten av ett positivt skol- och klassrumsklimat, och menar att det skapas ur, och reflekterar, de underliggande värderingar, normer, ideologier, traditioner och praktiker som förekommer inom skolan som institution. Syftet med studien är att dels utifrån befintlig litteratur diskutera själva konstruerandet av skolklimatet, samt visa på några vägar till att förbättra detsamma. Resultatet av forskningen som studien behandlar visar att det finns en enighet i att varje skola bör ha ett positivt skolklimat, men svårigheten verkar ligga i att definiera vad detta klimat egentligen innebär och innefattar, samt hur man skapar det. Författarna menar att klassrumsklimat ofta brukar likställas med inlärningsmiljö, där man främst fokuserar på den fysiska miljön. Detta blir enligt Adelman och Taylor problematiskt, eftersom det i högsta grad även handlar om att skapa och upprätthålla ett

stöttande, positivt sammanhang som underlättar inläringen i klassrummet (Adelman & Taylor, 2011).

Om man istället definierar klassrumsklimat som en miljö där undervisningsrelationen mellan lärare och elever påverkar hur elever mår och presterar, menar Martin och Dowson (2009) i sin rapport om elevers interpersonella relationer att dessa är av vikt för att vilja och kunna klara av skolans utmaningar. Syftet med studien är att utifrån en forskningssammanställning dels klarlägga på vilka sätt undervisningsrelationer påverkar prestationerna hos eleverna, och dels presentera olika teorier inom området, kopplat till elevnivå, skolnivå och en mer samhällelig nivå. Slutligen vill författarna utforska den praktiska innebörden av den relationella förståelsen, det vill säga hur man praktiskt kan arbeta med att främja relationer i den dagliga verksamheten. Författarna använder sig av begreppet *relatedness*, vilket de definierar som en samhörighet på ett personligt och känslomässigt plan, och resultatet av studien visar att ju större samhörighet eleven känner i sin akademiska kontext, desto mer omfattande blir elevens motivation, engagemang och prestation (Martin & Dowson, 2009).

Ljungblad (2016) har i sin avhandling, som är en mikroetnografisk studie, undersökt hur lärare-elevrelationer tar sig uttryck, med fokus på matematikundervisningen. Genom att filma lärare i undervisningen och ha efterföljande diskussioner med dessa har Ljungblad försökt att utifrån ett relationellt perspektiv bidra till ökad förståelse för och kunskap om den interpersonella kommunikationen i undervisningen och hur lärare använder den. Författaren visar i sitt resultat på undervisningsmiljöer där eleverna beskriver sina relationer till lärarna som tillitsfulla och respektfulla, och att detta är av stor pedagogisk betydelse i undervisningen (Ljungblad, 2016). Här nämns alltså den tillitsfulla relationen som en av de viktiga faktorerna för en bra undervisningsmiljö.

Lilja (2013) har i sin studie använt sig av formella intervjuer av lärare, samtal med lärare och elever samt observationer i klassrumsmiljöer för att undersöka vad en förtroendefull relation mellan lärare och elev kan vara. Hennes slutsats är att dessa relationer är grundläggande för ett gott lärande. Hon har i sin undersökning valt att dela in skolans relationsarbete i fyra olika dimensioner, vilka handlar om elevernas kommunikation och lärarens vilja att lyssna till den, om lärarens engagemang och förmåga att bry sig om såväl grupp som individ i klassen samt om vad som krävs och är av vikt för att utveckla goda relationer. Där lyfter författaren fram lärarens förmåga att sätta för eleven och klassen rimliga gränser, samt hur läraren möter det motstånd som ibland uppstår mellan elev och lärare. Det är enligt Lilja nödvändigt att själva relationsskapandet ska ses som en del av läraruppdraget, eftersom det av hennes studie framstår som grundstenen för goda prestationer i skolan och för lärandet i stort (Lilja, 2013).

Kopischke Smith, Connolly och Pryseski (2014) har i sin studie försökt att beskriva hur skolpersonal samt elever har försökt att förbättra skolklimatet på fem skolor i Baltimore. Genom att ställa sig frågan om vilka faktorer som främst påverkar skolklimatet, sett ur såväl skolpersonalens som elevernas synvinkel, vill de göra ett försök att ringa in de viktigaste

förutsättningarna för ett gott skolklimat. Studien genomfördes under våren 2013 och bestod av observationer, fokusgrupper och intervjuer med rektorer, pedagoger och elever. Rektor på varje skola fick i uppgift att välja ut 6-8 pedagoger som var villiga att diskutera skolklimatet utifrån olika perspektiv. Dessutom skulle 12-16 elever som representerade olika sorters elevgrupper väljas ut från varje skola, med tanken att de skulle ge sina olika bilder av skolklimatet. Resultatet visar att skolans rektor spelar en stor roll i arbetet med att förändra skolklimatet. Därtill har tydliga ramar, ömsesidigt engagemang och tydliga, höga förväntningar stor betydelse, enligt de intervjuade personerna. Relationsaspekten är, enligt författarna föga överraskande, mycket betydelsefull. Med denna avses relationen mellan elev och lärare, av eleverna beskriven som vänlig, gränssättande, uppfostrande och uppmuntrande. Kopischke Smith m fl. kom i sin studie fram till att ett positivt relationsklimat i skolan vilar på tre ben; respekten för olikheter, vuxen social support samt den sociala supporten elever sinsemellan. Att visa respekt för olikheter innebär enligt författarna att alla relationer på skolan ska byggas på en respekt och jämlikhet mellan människor, såväl mellan vuxna som mellan vuxna och elever. Den sociala supporten ifrån vuxna ska präglas av en vilja att visa eleverna individuell uppmärksamhet, att sätta höga förväntningar och att bry sig om. Supporten elever emellan handlar om att visa medkänsla, förtroende och att stötta sina klasskamrater (Kopischke Smith m fl., 2014).

Jennings och Greenberg (2008) redogör, med grund i tidigare forskning, i sin rapport för de samband lärarnas sociala kompetens och studenternas prestationer har. De presenterar forskning som visar på betydelsen av ett gott socialt klimat i skolan, samt föreslår olika sätt på vilka lärare kan arbeta med sig själva för att tillägna sig strategier som kan hjälpa till att skapa och bibehålla ett gott klimat. I rapporten lyfter de fram faktorer som optimalt klassrumsklimat karakteriseras av och menar att få konflikter, tydliga och smidiga övergångar från en aktivitet till en annan, samt en tillvaro där man vet hur man på ett bra sätt kan uttrycka sig när emotionella situationer uppstår är viktiga förutsättningar för goda studieresultat och ett välmående hos eleverna. Därtill menar författarna att det behövs bra strategier för problemlösning och fokus på uppgiften, samt ett stöttande och förstående förhållningssätt gentemot de olikheter som finns i ett klassrum, och mot de elever som behöver mer stöd. Strukturen är således viktig för att ett bra klassrumsklimat skall kunna uppnås (Jennings & Greenberg, 2008). De interventioner Jennings och Greenberg lyfter fram fokuserar på hur lärare på bästa sätt kan agera i klassrummet, hur man i skolan kan träna sin emotionella intelligens och hur man som lärare kan minska stressen i sitt arbete, något som enligt författarna har stor effekt på såväl tålamod som sättet att bemöta elever (Jennings & Greenberg, 2008).

Strand (2013) har i sin avhandling valt att studera i vilken riktning systemkrafterna i skolan drar eleverna. Med systemkrafter avser Strand allt inom och utom skolan som kan påverka och inverka på hur elever fungerar i skolsystemet. Strands studie genomfördes på två olika högstadieskolor i en kommun i Sverige, där 90 ungdomar samt aktuell skolpersonal intervjuades, parallellt med att en kvantitativ analys av skolans dokumentation genomfördes. Studiens resultat

visar att den sociala inkluderingen, för vilken det skapas förutsättningar för när exkluderingen minskar, bör omfatta alla elever. Ett salutogent perspektiv bör råda i skolan, där ett positivt skolklimat grundat på systemkrafter kontinuerligt samverkar för att dra eleverna i riktning in i skolan. Då vi formar miljöer där individer upplever tydliga strukturer, kan elevernas identiteter stärkas och man kan tillfredsställa de behov som finns eller uppkommer. Detta i sin tur leder till att eleverna kan uppleva meningsfullhet på ett både stödjande och hälsofrämjande sätt (Strand, 2013).

I Persson och Perssons (2012) studie betonas vikten av arbetet med eleverna i klassrummet såväl pedagogiskt som socialt för att nå ökad inkludering. Studien beskriver en skolutvecklingsprocess i Essunga kommun. På tre år lyckades kommunen att gå från mycket låga resultat till mycket höga, med hjälp av ett förändringsarbete där man fokuserade på ett antal framgångsfaktorer. Trots många elever i särskilda undervisningsgrupper, uteblev de goda resultaten i skolan. Skolutvecklingsprocessen innebar en synvända, där eleverna återfördes till sitt ordinarie sammanhang, och där det specialpedagogiska stödet istället införlivades i klassrumsundervisningen med hjälp av stöd i forskning samt en utarbetad utvecklingsmodell. Allt i förändringsarbetet utgick ifrån tanken om inkluderande arbetsformer (Persson & Persson, 2012). Enligt Persson och Persson (2012) var de främsta framgångsfaktorerna lärarnas förändrade syn på elevers olikheter, där de började ses som en tillgång istället för ett hinder, samt elevernas egen inställning till skolarbetet (Persson & Persson, 2012).

McEvoy och Welker (2000) behandlar i en forskningsöversikt sambandet mellan skolklimatet och uppförandeproblem hos elever, samt presenterar möjliga interventioner för att förbättra förutsättningarna för dessa elever i skolan. Syftet med rapporten är att försöka klarlägga skolklimatets roll och betydelse gällande bemötandet av och arbetet med så kallade riskelever, det vill säga elever som har uppförandeproblem och svårigheter av andra slag, som gör att skolresultaten inte blir som önskat. Deras konklusion av forskningsöversikten är att skolklimatet är en avgörande faktor som är starkt relaterad till elevers uppförande. Det goda skolklimatet kännetecknas enligt författarna av interaktionerna elever emellan, men även mellan lärare och elever samt mellan skola och föräldrar. Det är också av betydelse hur man i samhället i stort väljer att interagera med varandra. Dessa relationer visar enligt McEvoy och Welker vägen för ungdomarna mot ett gott och ansvarsfullt förhållningssätt till sin omvärld. Ett dåligt skol- och undervisningsklimat kan däremot göra det motsatta; förhindra både en god inlärning och den personliga utvecklingen (McEoy & Welker, 2000).

Vincenti Malmgren (2008) har i sin avhandling utifrån läroplanens målsättningar analyserat den motiverande grundskolemiljön med fokus på klassrummet. Syftet med avhandlingen är att undersöka huruvida elever uppfattar att skolan uppnått målen i Lpo 94, samt hur skolledare uppfattar måluppfyllelsen. En aspekt av denna måluppfyllelse är klimatet i undervisningen, exempelvis relationer till kamrater och lärare, medinflytande och skolattityd. Som metod använder Vincenti Malmgren sig av semistrukturerade intervjuer, enkäter och dokument. Enligt

elevsvaren som redovisas i hennes resultat är de viktigaste faktorerna för en god inlärningsmiljö goda kunskaper hos den undervisande läraren, en god social kompetens, ett respektfullt bemötande och rimliga krav. Studien lyfter även fram vikten av en positiv inställning till elevgruppen (Vincenti Malmgren, 2008).

Några av dessa faktorer lyfter även Stenaasen och Sletta (1997) upp i sin bok om gruppprocesser, där de presenterar forskningsbaserade strategier och övningar för att stärka individer och grupper. Även här lyfts det respektfulla bemötandet upp som en viktig faktor för ett gott klassrumsklimat. Enligt författarna är frihet, respekt och värme några av de viktigaste faktorerna för ett stödjande klassrumsklimat, och ett öppet och tillitsfullt samarbete kan enligt författarna medverka till att var och en utvecklar en positiv självbild. Författarna presenterar i sin bok metodförslag för att arbeta med dessa områden. Genom att träna samspel i en grupp samtidigt som man tillägnar sig kunskaper möjliggör utvecklandet av positiva förväntningar på sig själv som elev och på övriga kamrater, vilket i sin tur skapar en grund för en öppen och tillitsfull kommunikation. Att läraren vågar utmana och leda gruppen är viktigt, samt att man som elev får känna att det är tillåtet att misslyckas och göra misstag, menar Stenaasen och Sletta (1997).

Sammanfattning

Det jag kan se när jag gör en sammanfattning av tidigare forskning är, att det finns många olika definitioner av ett gott klassrums- och undervisningsklimat samt en bra undervisningsrelation, både ur elevperspektiv och pedagogperspektiv. Dock finns inte, vad jag har kunnat finna, mycket forskning kring det specifika fenomenet ett tillitsfullt klimat, trots att begreppet lyfts fram i skolans styrdokument. Inte heller finner jag forskning kring hur pedagogerna själva uppfattar att det tillitsfulla klimatet skapas och vilken roll de själva har i processen. I forskningsgenomgången finns en hel del forskning som visar på vikten av ett gott socialt klimat, betydelsen av ett främjande skolklimat samt rimliga krav. Jag har dock särskilt intresserat mig för begreppet ett tillitsfullt klimat, eftersom jag i mitt arbete fått höra begreppet användas utav verksamma lärare och i pedagogiska diskussioner med andra pedagoger utanför min arbetsplats. Jag använder även detta begrepp själv i diskussioner med andra. Det leder mig fram till frågan kring huruvida ett tillitsfullt klimat kan stå för något annat än de ovan nämnda begreppen. Den forskning jag funnit kring detta har varit i liten omfattning, begreppet har använts enbart övergripande. Dessutom har det vid sökningar använts främst i forskning inom sjukvård. För att avgränsa min studie har jag valt bort denna forskning. Som skrivits fram under avsnittet centrala begrepp är min tanke kring begreppet ett tillitsfullt klimat att det handlar om det klimat som uppstår mellan lärare och elevgruppen, ett klimat som kan förnimmas i vissa klassrum, men som kanske helt saknas i andra. Detta klimat går enligt mitt sätt att se det utanför det rent pedagogiska eller det rent känslomässiga. Min definition av ett gott eller tillitsfullt klimat skiljer sig därmed från de forskare jag studerat. Jag kan här se en möjlig kunskapslucka i pedagogisk forskning vari lärares

uppfattning kring detta begrepp utreds och där lärare även funderar kring hur det uppstår och vilken roll de själva har i skapandet av det. Det bör även undersökas om det tillitsfulla klimatet ur dessa lärares synpunkt är av bara social art eller om det även har en pedagogisk betydelse och funktion. En annan kunskapslucka jag sett är den tydliga avsaknaden av studier som tittar på det tillitsfulla klimatet i ljuset av en inkluderande undervisning, där Allodi (2010) var den enda forskaren jag fann som explicit kopplade dessa två samman. Min förhoppning är att min studie kan utgöra ett kunskapsbidrag inom dessa påvisade områden.

Studiens syfte och frågeställningar

Utifrån de kunskapsluckor jag sett i tidigare forskning samt utifrån mitt intresse för denna aspekt av läraryrket, blir syftet med denna uppsats att utifrån ett fenomenografiskt perspektiv undersöka och utveckla mer kunskap kring hur pedagoger på olika sätt och utifrån sin egen erfarenhet uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samt hur de uppfattar att det tillitsfulla klimatet skapas eller uppstår. Kunskapsluckorna och min erfarenhet visar att ett fenomenografiskt perspektiv kan ge en ny bild av vad ett tillitsfullt klimat kan bestå av och hur det kan skapas. Genom att undersöka variationen i pedagogers uppfattningar om det tillitsfulla klimatet i undervisningen, kan studien förhoppningsvis belysa de skilda aspekter av fenomenet som är av betydelse för skapandet av det. I denna studies inledning beskriver jag hur jag i min yrkesutövning har sett sambandet mellan ett tillitsfullt klimat i undervisningen och elevers utveckling såväl kunskapsmässigt som socialt. Jag saknar dock forskning som visar hur pedagogerna själva på olika sätt kvalitativt uppfattar att detta tillitsfulla klimat skapas, och vad de uppfattar att det består av.

I denna undersökningsprocess har jag ställt upp tre frågor på vilka jag söker finna svar:

- Vad är det som framträder i pedagogernas beskrivningar av det tillitsfulla klimatet i undervisningen?
- Vad är det som framträder i pedagogernas beskrivningar av sina erfarenheter kring hur det tillitsfulla klimatet i undervisningen skapas?
- Vad är det som framträder i pedagogernas uppfattningar om relationen mellan det tillitsfulla klimatet och en inkluderande undervisning?

Teoretisk ansats

Under denna rubrik ämnar jag redogöra för den teoretiska utgångspunkt jag valt för min studie och som jag senare även diskuterar i relation till de resultat min undersökning har genererat.

Fenomenografi som teoretisk ansats

Mitt val av fenomenografin som teoretisk utgångspunkt grundar sig i det syfte jag valt för min studie, nämligen att beskriva olika individers kvalitativa sätt att uppfatta ett specifikt fenomen, i det här fallet det tillitsfulla klimatet i undervisningen (Marton, 1992).

Fenomenografi har en koppling till den teoretiska forskningstraditionen fenomenologi, genom att de båda ansatserna syftar till att utforska själva erfarenheten, dock från olika perspektiv.³ Under de senaste tre decennierna har fenomenologin haft inflytande på svensk pedagogik. Vi kan inte med säkerhet säga hur världen utanför människan ser ut, men vi kan däremot förmedla hur vi uppfattar den (Bengtsson, 2001). Starrin och Svensson (1994) förklarar fenomenografins språkliga ursprung:

Ordet fenomenografi är sammansatt av delarna fenomeno (-n) och grafi. **Fenomenon** kan härledas ur det grekiska substantivet phalomenon som betyder ”det som visar sig”. **Grafia** kan betyda ungefär att ”beskriva i ord eller i bild. Sammansättningen av de två delarna leder således fram till att fenomenografin ”beskriver det som visar sig” (Starrin & Svensson, 1994 sid. 112).

Fenomen visar sig för människan, men de visar sig dessutom på olika sätt för olika personer, vilket i sig beror på den enskilda människans sätt att öppna sig, varsebli och rikta sin kropp mot fenomenet (Kroksmark, 2007). Fenomenet visar sig för subjektet, som i sin tur bildar sig en uppfattning om detsamma (Otterborg, 2011). Fenomenografin syftar till att beskriva hur olika människor uppfattar det undersökta fenomenet, det vill säga att beskriva människors skilda uppfattningar och upplevelser. Det torde finnas en variation i hur personer uppfattar samma fenomen, och fenomenografin gör det möjligt att visa på dessa skillnader (Stensmo, 2002, Marton, 1992). Fenomenografin är också inriktad på relationen mellan människan och dess omvärld. Den utgår inte ifrån att en objektivt sann värld existerar utan människan, men inte heller utgår den ifrån att världen existerar endast och enbart genom den tänkande människan (Pang, 2003). Den relation som finns mellan människan och omvärlden – den så kallade uppfattningen –

³ Jag redogör kort för fenomenologin senare i uppsatsen.

är avhängig av individens möte med omvärlden mot någon bakgrund, och uppfattandet handlar således för människan om att urskilja hur fenomen är relaterade till en helhet (Uljens, 1989). Det mest centrala begreppet inom fenomenografin är således uppfattning:

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflexion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang (Marton & Svensson, 1978, sid. 20).

Att uppfatta något kan beskrivas som att skapa mening, och genom att människor gör detta i mötet med omvärlden skapar hon sin egen ram, inom vilken hon kan bygga sin kunskap (Uljens, 1989). Den fenomenografiska forskningens grundenhet kan sägas vara ett sätt att erfara någonting som är en intern relation mellan den som erfar och det som erfars. Vår värld är en verklig värld, men den beskrivs av oss som lever i den. Att erfara något är synonymt med att uppfatta, att förstå eller att begripa, men dessa begrepp bör tolkas i relation till erfara och inte i kognitiv, psykologisk bemärkelse. Variationen i olika människors sätt att erfara fenomen i sina egna världar är av stort intresse inom fenomenografiska studier, och tillämpare av fenomenografin strävar efter att försöka beskriva denna variation (Marton & Booth, 2000).

Vid tillämpning av den kvalitativa analysen är fenomenografin en forskningsmetodisk ansats, som därmed är relaterad till hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation och där det av människan uppfattade innehållet är det centrala. Denna ansats strävar efter att göra verkligheten så stor rättvisa som möjligt, på det sätt den uppfattas av den som beskriver den. Fenomenografin måste enligt Kroksmark (2007) ses som en rörelse – movement - som inte är svaret på en specifik fråga, utan som rör sig och utforskar ett brett fält av olika pedagogiska områden. Fenomenografin är en ansats för att identifiera, formulera samt hantera forskningsfrågor av en specifik art, och som framför allt uppmärksammar frågor som är viktiga och relevanta för lärande och förståelse i den pedagogiska miljön (Marton & Booth, 2000). Den handlar också om att variationerna i människors uppfattningar finns, och får finnas (Limberg, 2003, Marton, 1992). Syftet med fenomenografin är således ”inte att finna den unika essensen utan variationen och variationens arkitektur” (Marton & Booth, 2000, sid. 153). Detta rimmar väl med mitt syfte med föreliggande studie, vilket är att undersöka pedagogers uppfattningar och variationerna i dessa. Mina frågeställningar ryms därtill inom en pedagogisk kontext och de personer jag intervjuar rör sig och verkar i densamma.

När man väljer att inrikta sig på en uppfattning hos en eller flera personer, är det av vikt att göra en distinktion mellan vad något är och vad det uppfattas vara (Uljens, 1989). Det finns inget anspråk på att visa hur saker och ting faktiskt är, utan intresset ligger främst i att förstå hur något kan vara (Marton & Booth, 2000). Inom vetenskapen kan frågor ställas på olika sätt. Forskningsfrågan kan exempelvis ha sin utgångspunkt i hur människor tänker kring sin

verklighet, istället för att försöka förklara hur verkligheten för människan faktiskt ser ut (Starrin & Svensson, 1994). Detta tillämpar jag i denna studie, där jag i mina frågor söker svar på hur pedagogerna uppfattar det specifika fenomenet istället för att jag försöker hitta giltiga svar på vad fenomenet faktiskt är. Marton (1992) utvecklade två perspektiv för att granska människors uppfattningar. Dessa kallade han det första respektive andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv innebär att forskaren försöker att beskriva verkligheten. Andra ordningens perspektiv riktar istället in sig på att beskriva hur människor än forskaren själv uppfattar verklighetens olika aspekter (Marton, 1992, Säljö, 1994, Kroksmark, 1997). Dessa två forskningsproblem kan dock vara relaterade till varandra, genom att de behandlar samma forskningsområde från två skilda perspektiv (Uljens, 1989). Fenomenografin, och så även denna studie, kan därmed sägas fokusera på andra ordningens perspektiv.

Erfaranden är inte psykiska enheter, menar Marton & Booth (2000). Det är alltså inte de psykologiska handlingarna och strukturerna, förbundna med erfandet, som är intressant, utan hur fenomenets karaktär ser ut. Erfarandena är inte heller fysiska, eftersom det inte är av intresse att beskriva själva fenomenet, utan uppfattningen av det. Erfandet handlar istället om själva relationen mellan subjektet och objektet. Fenomenografin ser själva subjektet, den som uppfattar något, och objektet, det vill säga det som uppfattas, som enade eftersom det centrala är hur subjektet erfar objektet. Själva uppfattningen, vilken är fenomenografins kärna, ses som en relation mellan ett fenomen och en människa (Marton, 1992).

Distinktionen mellan fenomenografi och fenomenologi

Som nämnts i inledningen av detta avsnitt finns en relation mellan fenomenografi och fenomenologi. Marton & Booth (2000) visar i boken *Om lärande* på distinktionen mellan fenomenologi och fenomenografi. Fenomenologin, som är en av detta sekels främsta filosofiska skolor, har den mänskliga erfarenheten som sitt forskningsobjekt. I början var fenomenologin helt inriktad på att utveckla en enhetlig teori om människans erfarenheter genom att använda en filosofisk metod. Detta eftersom filosofer per definition ägnar sig åt att utforska sina erfarenheter. Fenomenografin däremot, vill empiriskt utforska *andras* erfarenheter. Därmed tillhör fenomenologin och fenomenografin samma sfär – den sfär som har erfarenheten som forskningsobjekt. Hur de angriper detta forskningsobjekt skiljer sig dock åt. Inom fenomenologin finns en viktig skiljelinje mellan det vi kallar oreflekterad erfarenhet och det begreppsliga tänkandet. Denna distinktion finns inte inom fenomenografin, eftersom den tillåter oss att hitta meningen och strukturen hos ett fenomen både genom ett oreflekterat erfande och i ett begreppsligt tänkande. Därtill syftar fenomenografin till att finna erfarenhetens rikedom, det vill säga det fullständiga sättet varpå personen erfar och beskriver fenomenet, medan fenomenologin vill beskriva en persons livsvärld (Marton & Booth, 2000).

Kritik mot den fenomenografiska ansatsen

Det är i sammanhanget av värde att lyfta tanken om fenomenografin kan ses som en teori eller metod. Marton och Booth (1997) menar att det inte är något av det:

Phenomenography is not a method in itself – though there are methodical elements associated with it – nor is it a theory of experiences – though there are theoretical elements to be derived from it. And phenomenography is not merely an opportune player which can assume the role needed for the moment. Phenomenography is rather a way of – an approach to – identifying, formulating and tackling sorts of research questions, a specialization particularly aimed at questions of relevance to learning and understanding in an educational setting (Marton & Booth, 1997, s. 101).

Jag tolkar Marton och Booths text som att fenomenografin positionerar sig mer som ett förhållningssätt eller teoretiskt ramverk att använda vid forskning som handlar om att förstå det spektra av uppfattningar och erfarenanden, som finns kring de fenomen vi har runt om oss. För att kunna göra detta krävs en mångfacetterad ansats.

Kritiska röster har enligt Otterborg (2011) höjts mot det faktum att fenomenografin har utvecklats ur många olika teorier och att den på grund av sin brist på enhetlighet därför är svag i sin karaktär (Otterborg, 2011). Vidare har kritik framförts mot att den endast lyfter resultat på en kollektiv nivå (Hasselgren & Beach, 1997). Fenomenografin studerar emellertid olika sätt att erfara ett fenomen, vilket medför att samma individ kan uttrycka olika sätt att erfara ett fenomen inom ramen för samma intervju. Därmed kan individen som sådan heller inte vara grundläggande i analysen, utan snarare själva ämnesinnehållet i fenomenet och de skilda sätt på vilka det kan uppfattas (Marton, 1992). Kroksmark (1987) menar att fenomenografin i sig de facto inte är förankrad i någon specifik teoretisk ram utan att den istället är en empiriskt utformad forskningsmetod, samtidigt som den är inspirerad av såväl inlärningspsykologi och psykoanalys som av fenomenologin (Kroksmark, 1987). Jag lutar mig här mot tidigare forskare (Kroksmark, 1987, Otterborg, 2011), som menar att det är en styrka i sig att fenomenografin har ett brokigt men empiriskt utprövat ursprung i den utsträckning det berikar, men även utmanar. Det gör fenomenografin levande, föränderlig, utvecklingsbenägen och vital, och därmed även tillgänglig för olika forskningsperspektiv.

Marton och Booth (2000) eftersöker de oreflekterade uppfattningarna, det vill säga det som spontant kommer upp för intervjupersonerna i frågeögonblicket, vilket för mig ter sig något problematiskt. Det finns ingen garanti för att de personer jag intervjuat inte har reflekterat kring fenomenet ett tillitsfullt klimat tidigare i sin lärarroll. Sannolikt har de många gånger reflekterat kring närliggande fenomen, som exempelvis undervisningsrelation eller socialt klimat, för att utveckla sin undervisning ytterligare. Då jag själv inte kunnat finna speciellt mycket i forskningen som anknyter till fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, får jag i denna studie välja att

anta att de intervjuade pedagogerna inte heller har kommit i kontakt med begreppet på ett fördjupat sätt, och att deras uppfattningar får ses som oreflekterade i sammanhanget.

Metod

I detta stycke ämnar jag beskriva mitt val av metod för studien. Undersökningens ämne och inriktning gjorde att valet föll på den kvalitativa metoden och den halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjun, som är en relevant metod för att få svar på mina frågeställningar (Denscombe, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009, Kvale, 1997).

Den kvalitativa metoden

Kvalitativa data förknippas vanligen med forskningsstrategier som etnografi, grundad teori och fenomenologi (Denscombe, 2011). Fejes och Thornberg (2009) lyfter fram den kvalitativa forskningen som en metod med målet att beskriva verkligheten med hjälp av orddata. Dessa orddata kan vara av olika natur, såsom intervjuer och samtal, men även observerade händelser som sedan analyseras. Jag har för denna undersökning ansett att den kvalitativa forskningsintervjun lämpar sig bäst, utifrån syftet och frågeställningarna, eftersom den kvalitativa metoden inte syftar till att redovisa statistisk fakta, utan att analysera orden och förstå dessa. Den kvalitativa metoden gör det också möjligt för mig att på djupet lyssna till och analysera det mina intervjupersoner säger. Vi har tid till samtal och därmed möjlighet att få ut det mesta av orden som sägs, vilket öppnar för alla de variationer i uppfattningar som kan finnas hos pedagogerna. Ur ett fenomenografiskt perspektiv är variationerna just vad jag eftersöker. Fenomenografins intresse ligger inte i att jämföra varför människor är av olika uppfattning kring något, utan snarare att beskriva de variationer som kan finnas på en kollektiv nivå (Marton & Booth, 2000). Dessa uppfattningar blir grundläggande för mig när jag sedan ska kategorisera mitt material. De fördelar man enligt Denscombe (2011) kan se med den kvalitativa metoden är att de beskrivningar som genereras är förankrade i vår verklighet. Detta behöver inte innebära att de skildrar verkligheten på ett förenklat sätt, men antyder att analyserna och datamaterialet faktiskt har sina rötter i villkoren för den sociala samvaron. Därutöver är datamaterialet både rikt och detaljerat, och just detta alstrande av täta beskrivningar gör att denna typ av forskning gör sig rättvisa när det gäller att hantera komplexa sociala situationer. Den kvalitativa forskningen har en förmåga att göra rättvisa åt nyanser (Denscombe, 2011). Detta rimmar väl med den föreliggande uppsatsens syfte, det vill säga att undersöka hur pedagoger uppfattar det tillitsfulla klimatet i undervisningen och hur det uppstår. Det finns också en stor tolerans för såväl tvetydigheter som motsägelser, vilket den kvalitativa forskningen hanterar långt bättre än den kvantitativa, enligt Denscombe. Det finns en förståelse för att det kan finnas mer än en giltig förklaring, då det bygger på den enskilde forskarens tolkningsskicklighet (Denscombe, 2011).

De nackdelar som Denscombe kan se är att de data som alstras kan vara mindre representativa. Med detta menas, att det med tanke på de täta beskrivningarna kan bli svårare att fastställa huruvida och i vilken utsträckning en djupstudie med relativt få enheter går att generalisera till andra liknande enheter.⁴ Den sista nackdelen som Denscombe identifierar, är att analysen av data vid en kvalitativ analys tar längre tid än vid kvantitativ forskning. Detta är något som jag delvis tagit i beaktande när jag har bestämt antalet intervjupersoner, eftersom jag ansett själva djupanalysen av intervjuerna vara av större vikt för studien än ett högt antal intervjupersoner och en större möjlighet till generaliserbarhet.

Den kvalitativa forskningsintervjun

Jag har i min studie använt mig av den kvalitativa forskningsintervjun. Denna typ av intervju syftar till att försöka "...förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna" (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 17) och stämmer därmed väl överens med studiens syfte. Genom den kvalitativa forskningsintervjun ges intervjuaren en möjlighet att öppna dörren till den intervjuades medvetande. Då min avsikt är att få en bild av pedagogernas uppfattningar kring ett fenomen, har jag sett stora möjligheter till detta genom att genomföra just kvalitativa forskningsintervjuer. Med dessa som verktyg kan man nå en förståelse för individens erfarenheter och uppfattningar av det fenomen som man avser undersöka, samt den värld som den intervjuade befinner sig i (Stensmo, 2002). Intervjun är till sin art halvstrukturerad, vilket innebär att det finns ett par frågor som är fasta, men att den intervjuade ges gott om utrymme att resonera fritt (Denscombe, 2011). I och med detta har jag även i stunden kunnat ges tillfälle att ställa klagörande motfrågor i förtydligande syfte, vilket enligt Kvale (1997) kan öka intervjuens tillförlitlighet, då jag ytterligare har försökt försäkra mig om att svaret har uppfattats korrekt. Den halvstrukturerade forskningsintervjun har enligt Kvale och Brinkmann (2009) som mål att erhålla beskrivningar av den intervjuades uppfattningar i syfte att tolka innebörden av det beskrivna fenomenet. Intervjuerna som genomförts har kännetecknats av såväl en öppen frågeställning som ett djupintresse. Den öppna frågan som ställts har syftat till att låta den intervjuade visa hur problemställningen och innehållet för undersökningen behandlas och avgränsas. Denscombe (2011) menar, att denna intervjumetod är värdefull av flera olika anledningar. Metoden ger utrymme till att utforska frågor på djupet. Därtill kan den intervjuade ges möjlighet att berätta om sin bakgrund och sina erfarenheter, som ytterligare kan belysa resonemanget. Slutligen erbjuder denna typ av metod en möjlighet för intervjuaren att försäkra sig om att man har uppfattat den person man intervjuat på ett korrekt sätt (Denscombe, 2011, Kvale, 1997).

⁴ Detta diskuteras vidare i denna uppsats, under rubrik om studiens trovärdighet, pålitlighet och generaliserbarhet.

Val och motivering av intervjupersoner samt studiens kontext

Jag valde att begränsa mig till att intervjua sex pedagoger som arbetar i årskurs 6-9. Då jag själv arbetar i dessa årskurser, ligger mitt intresseområde framför allt i arbetet med denna elevgrupp. Dessutom ser jag i mitt dagliga arbete vad tillit betyder i undervisningen av tonåringar, som jag upplever ofta kan vara sköra. När jag satt mig in i tidigare forskning har jag tyckt mig se att reguljära⁵ elever i förhållande till inkluderande undervisning och tillitsfullt klimat i undervisningen är underrepresenterade i forskningen. En annan anledning till mitt val var att jag inte har lyckats finna någon studie där pedagogers uppfattningar kring det tillitsfulla klimatet i undervisningen har undersökts.

Jag genomförde intervjuerna i en stor kommun i Mellansverige, på en skola med drygt 400 elever i årskurs sex till nio. Skolan ligger i ett villaområde, varifrån de allra flesta eleverna kommer. Skolan har dock ett relativt stort upptagningsområde då kommunen är stor. Jag gjorde ett strategiskt urval av mina intervjupersoner. Ett strategiskt urval innebär att jag sätter upp ett antal variabler som är av strategisk betydelse för att min studie ska kunna genomföras. Därefter väljer jag ut de personer jag vill tillfråga (Trost, 1997). De variabler som var strategiska för denna studie var dels att pedagogerna arbetade i de årskurser i vilka mitt intresse ligger, samt att de var lättillgängliga i och med att vi har arbetat tillsammans. De blev alltså även utvalda ur ett bekvämlighets- och närhetsurvalsperspektiv, eftersom jag ville kunna lägga den tid jag behövde på själva intervjuerna och inte på övrig logistik. Svårigheten i denna strategi kan vara att intervjupersonerna, då vi har kännedom om varandra, vet vad jag förväntar mig av dem, men eftersom jag valt den kvalitativa intervjun som metod, ser jag styrkor i att intervjua just dessa personer. Valet jag gjorde var också medvetet utifrån min uppfattning om att dessa personer är verbala.⁶ Jag har tidigare erfarenhet av att kunna föra öppna samtal tillsammans med dem. För att kunna genomföra den djupstudie som jag önskade, behövde jag personer som lätt kunde uttrycka sig. Därmed kan också valet av undersökningspersoner ur denna aspekt utgöra ett strategiskt urval (Trost, 1997).

Alla deltagare fick ett missivbrev av mig (se bilaga 1) där de bland annat informerades om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande⁷. Samtliga av de tillfrågade tackade ja till att medverka. Därefter började jag boka in tider för intervjuer, vilket så långt det gick utgick ifrån deltagarnas önskemål om tid och plats. Intervjuerna tog mellan 25-45 minuter.

⁵ Med reguljära elever menar jag elever i allmän, ordinarie undervisning.

⁶ Urvalet bygger även på de pilotintervjuer som beskrivs, där värdet av informanter som har lätt att kommunicera uppmärksammats.

⁷ Se vidare under rubriken Etiska överväganden.

Pilotintervjuer

Jag provade i inledningsskedet att genomföra två pilotintervjuer (Patel & Davidsson, 2003), där jag fick möjlighet att ställa mina frågor till två pedagoger som inte skulle delta i studien, men som kunde tillhört målgruppen, för att se hur frågorna togs emot och vad de väckte för tankar. Den ena intervjun fortlöpte väl och jag upplevde att jag fick tillräckligt innehållsrika svar för att kunna få svar på mina frågor. Den andra intervjun fortlöpte sämre eftersom personen i fråga inte alls var lika verbal. Jag insåg att mina frågor och mitt val av den halvstrukturerade intervjun som metod krävde intervjupersoner som hade förmåga att sätta ord på sina tankar utan att behöva mycket styrning, vilket gjorde att jag stärktes i min uppfattning om vilken typ av urval jag ville göra för att få svar på mina frågeställningar. Pilotintervjuerna var därmed till stor hjälp när jag sedan slutgiltigt utformade mina frågor och gjorde mitt urval. I och med dessa intervjuer fick jag också tillfälle att reflektera över mina egna beteenden och mönster som intervjuare. Jag samtalade med de två intervjuade lärarna efteråt och efterfrågade deras reflektioner kring dels intervjuens upplägg, dels min roll som intervjuare, vilket gjorde att jag kunde utveckla min strategi ytterligare.

Intervjuens konstruktion och genomförande

Då min studie riktar in sig på hur olika personer uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat, blev det för mig naturligt att använda mig av den halvstrukturerade intervjun. Jag formulerade i min intervjuguide (Se bilaga 2) fyra relativt öppna frågor som lämnade utrymme för mig att ställa följdfrågor utifrån hur samtalet förlöpte. När jag konstruerade intervjufrågorna togs såväl mina litteraturstudier som studiens syfte i beaktande, och även de erfarenheter jag själv tagit med mig från intervjusituationer, för att ytterligare säkerställa att frågorna jag ställde tydligt speglade det jag önskade nå mer kunskap kring. Alla intervjuerna spelades in med hjälp av röstmemofunktionen på min Iphone och är av god kvalitet, vilket kan sägas stärka tillförlitligheten i undersökningen. Dessa ljudfiler fördes sedan över till en lösenordsskyddad mapp på min dator och transkriberades. Ljudupptagningarna har genomlyssnats flera gånger och jämförts med transkriberingarna. En av intervjuerna transkriberades genom diktering av det inspelade materialet till ett skrivprogram på datorn, med efterföljande korrekturläsning.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) delar upp individskyddskravet i fyra etiska principer: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I min studie har jag utgått ifrån dessa krav på följande sätt:

För att uppfylla informationskravet har jag i mitt missivbrev (bilaga 1) beskrivit studiens syfte, hur den ska gå till och att den information som samlats in till studien inte kommer att användas

till något annat, nu eller i framtiden. Deltagarna har själva samtyckt till medverkan och blivit informerade om att de själva bestämmer över på vilka villkor deltagandet sker samt att deltagandet kan avbrytas närhelst önskan om detta uppstår. Därmed uppfylls samtyckeskravet. För att konfidentialitetskravet ska uppfyllas, har jag aidentifierat materialet helt, vilket gör att varken kommun, skola eller person kan identifieras. För mina intervjuer tillfrågades sex personer, varav alla fick ta del av missivbrevet där jag redogjorde för syftet med min studie, hur intervjuguiden var utformad att samtalen skulle komma att spelas in, att jag behandlade alla deltagares svar konfidentiellt samt att det inte skulle finnas någon spårbarhet till vare sig kommun, skola eller intervjuens deltagare. Materialet har skyndsamt förts över från telefonens minne till en lösenordsskyddad mapp på datorn, till vilken endast jag har haft tillträde. I denna mapp har även det transkriberade materialet förvarats. Jag har endast använt samtalsmaterialet från de intervjuade i denna specifika studie, om vilket jag även har informerat de intervjuade. Därmed kan sägas att alla fyra etiska principerna är uppfyllda. Det finns dock svagheter i min forskningsetik, som är värda att nämna. Jag har enligt Vetenskapsrådets forskningsprinciper garanterat konfidentialitet, vilket egentligen aldrig helt kan gå att garantera då personer med god kännedom om lokala förhållanden skulle kunna spåra kommunen, skolan eller intervjupersonen. Detta är en risk som inte går att eliminera, men minimera, genom att vidta de ovan beskrivna åtgärderna gällande undersökningsmaterialet. Genom att vara engagerad i intervjuerna jag genomfört, finns risk för att ”intervjueffekten” uppstått, det vill säga att jag genom kroppsspråk, mimik eller ordval omedvetet eller medvetet har påverkat eller styrt intervjuarens svar (se avsnittet nedan).

Studiens trovärdighet, pålitlighet och generaliserbarhet

Enligt Kvale och Brinkmann (2010), Widerberg (2002) och Trost (1997) är det problematiskt att använda begreppen validitet och reliabilitet i en traditionell bemärkelse eftersom de är starkt knutna till en kvantitativ tradition. Begreppen behöver en rekonstruktion för att kunna appliceras på en kvalitativ studie, bland annat för att resultatet inte kan mätas på samma sätt som en kvantitativ undersökning. Hirschman (1986) använder sig istället av begreppen trovärdighet och pålitlighet, vilket kan sägas vara den humanistiska forskningsriktningens motsvarighet till validitet och reliabilitet (Hirschman, 1986). En studies trovärdighet knyts tätt ihop med giltighet och sanning, vilket i sin tur behandlar argumentens hållbarhet och grund. En valid, eller trovärdig, slutledning är enligt Kvale (1997) ”riktigt härledd ur sina premisser” (Kvale, 1997, s. 215). Trovärdigheten handlar således om frågan om huruvida vi undersöker det vi säger oss vara ute efter att undersöka, och den blir enligt Kvale beroende av hantverksskickligheten jag utvecklat under undersökningen, där jag återkommande kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar de upptäckter jag gör. Detta har jag i föreliggande studie kontinuerligt arbetat med, under läsning av litteratur, under orddatainsamling och i min analys.

En undersöknings pålitlighet handlar om huruvida den har genomförts på ett korrekt sätt. Detta aktualiserades när jag skulle skriva ut de intervjuer jag genomfört. Kvale (1997) menar, att den utskrift som görs kommer att betraktas som det enda pålitliga empiriska materialet i undersökningen, samtidigt som det inte är forskarens grundläggande data utan snarast en konstruktion (Kvale, 1997). Detta är ett faktum jag inte har kunnat komma runt, vilket har ställt krav på mig som intervjuare att omsorgsfullt, och flera gånger, lyssna igenom mitt inspelade material för att komma så nära det ”sanna” som möjligt.

Under intervjuerna ville jag uppnå ett gott samtalsklimat för att den intervjuade skulle känna sig trygg och våga öppna sig. Stukát (2011) menar dock att det finns en risk att en så kallad intervju effekt uppstår under samtalet, då intervjuaren omedvetet eller medvetet påverkar den som intervjuas genom ordval, tonfall eller ansiktsuttryck som ger den intervjuade känsla av vad som förväntas av dem. Detta kan leda till att svaren man får inte är riktigt ärliga och sanna, vilket i sin tur kan påverka resultatet på ett negativt sätt (Stukát, 2011). Fejes och Thornberg (2009) menar, att intervjun aldrig kan vara helt fri eftersom jag som intervjuar styr samtalet och även bestämmer innehållet, och därmed bidrar till hur intervjun utvecklas. Därför måste den som intervjuar vara uppmärksam på hur dennes deltagande i intervjun ser ut (Fejes & Thornberg, 2009). För att hantera detta försökte jag i möjligaste mån att inte ställa ledande följdfrågor och med kropp, gester och ansiktsuttryck visa gillande eller godkännande vid svar som jag själv kunde relatera till eller höll med om. Kvale (1997) menar dock, att det i kvalitativa intervjuer särskilt lämpar sig att ställa ledande frågor. Detta för att pröva pålitligheten i intervju personernas svar och verifiera de tolkningar som intervjuaren gör. Att ställa ledande frågor behöver således inte minska pålitligheten utan snarare stärka den (Kvale, 1997).

Till min undersökning valde jag att intervju sex pedagoger. Det betyder att jag inte kan göra några större anspråk på studiens generaliserbarhet i andra sammanhang, vilket jag inte heller har räknat med. Jag bedömde antalet som tillräckligt utifrån utgångspunkten att jag ville ägna tid och energi åt att fördjupa mina kunskaper om dessa pedagogers uppfattningar kring mina frågeställningar. Kvale menar, att antalet nödvändiga intervju personer beror på undersökningens syfte, och att forskaren helt enkelt bör intervju så många personer som behövs för att ta reda på det som behövs och önskas i studien (Kvale, 1997). Då denna studie inte har som syfte att göra statistiska generaliseringar eller undersöka skillnader mellan grupper, utan snarare har som mål att undersöka pedagogers personliga och utifrån erfarenheter skapade uppfattningar, anser jag att antalet intervjuade var tillräckligt för att uppfylla studiens syfte. Det gav också mer tid för analysen av intervjuerna, vilket jag anser viktigt utifrån ett kvalitets- och trovärdighetsperspektiv. Utöver detta torde min tydliga redogörelse av analysen av mitt material samt den citatrika resultatredovisningen öka studiens trovärdighet. Jag ser också att intervjuerna av de sex pedagogerna ger ett kunskapsbidrag gällande uppfattningen om det tillitsfulla klimatets betydelse i ljuset av en inkluderande undervisning, då de lyfter upp såväl strukturella och pedagogiska som sociala aspekter av fenomenet ett tillitsfullt klimat. Den i storlek begränsade studien till trots, kan

denna uppsats ytterligare understryka tidigare studiers resultat gällande vikten av ett gott klimat i undervisningen (Adelman & Taylor, 2011 Allodi, 2010, Frelin, 2010 m fl). De uppfattningar som redovisas i denna studie ger förhoppningsvis även ytterligare kunskap om det tillitsfulla klimatet i undervisningen och skapandet av detta.

Analysförfarande

När jag studerar ett fenomen som är starkt knutet till den praktik jag själv verkar i, är det svårt att undgå ett visst mått av förförståelse. I intervjusituationen kan möjligen denna förförståelse påverka min tolkning av de intervjuade pedagogernas svar. Uljens (1998) menar emellertid att man som forskare måste ha en förståelsegrund för att kunna förstå uppfattningarna som de intervjuade personerna förmedlar. En lösning till detta kan vara att forskaren och personerna som forskaren intervjuar är delaktiga i samma kulturella kontext (Uljens, 1989). Det kan appliceras på denna studie, där jag och pedagogerna just rör oss i samma kontext och där min förförståelse istället kan leda till att jag förstår pedagogernas utsagor på ett mer rättvisande sätt.

Kvalitativ forskning är till sin karaktär interpretativ. Detta innebär att förståelse och tolkning får en viktig roll i forskningsprocessen (Szklański, 2002), vilket även är fallet i föreliggande uppsats. Meningskoncentrering brukar vanligen användas som analysmetod i fenomenologiska studier, men begränsar sig enligt Kvale (1997) inte utan kan tillämpas även inom andra former av kvalitativa studier, i detta fall föreliggande uppsats, vilken intar en fenomenografisk ansats. Metoden innebär att jag som intervjuare hjälper till att koncentrera de av intervjupersonerna uttryckta innebörderna i mer väsentliga innebörder i relation till mina forskningsfrågor (Kvale, 1997). Tolkningen av intervjupersonernas svar sker dock inte helt neutralt. Den kvalitativa tolkningen sker nära forskarens eget jag, eftersom det i såväl alstrande som analys av data kommer att finnas kopplingar och relation till forskarens personliga övertygelser samt till bakgrund och identitet (Denscombe, 2011). Vid tolkning av kvalitativ art, utnyttjar jag kända perspektiv och referensramar (Larsson, 1986). I denna studie kommer min tolkning alltså ske mot en bakgrund av en extern referensram som består av någon form av förförståelse (Hartman, 1990). Detta sätt att tolka kan ställas i relation till den hermeneutiska tolkningen, som också den sker i anknytning till en extern referensram. Denna referensram kan bestå av såväl tidigare erfarenheter som olika slags kunskap eller teorier (Hartman, 1990). Att tolka är att ange betydelser av något, vilket vi behöver göra när vi inte omedelbart förstår den verklighet vi är i, när förförståelsen inte riktigt räcker till (Ödman, 1979). Det som är av vikt är att redogöra för de referensramar man har och synliggöra den förförståelse som leder till min tolkning av det givna meningsinnehållet (Torstensson-Ed, 1997). Fenomenografien kan ur detta perspektiv ses som en ansats som rymms inom en hermeneutisk-metodologisk tradition (Johansson, 2009). Hermeneutiken ger utrymme för tanken att det finns flera sätt att förstå världen eller en viss företeelse på, och att vi aldrig kan ställa oss helt utanför oss själva när vi studerar eller tolkar vår

verklighet: ”Hur vi tolkar och förstår betingas alltid av att vi är historiska varelser” (Ödman, 1979, s. 15). I mitt eget fall betyder detta att jag i föreliggande uppsats kommer att tolka intervjupersonernas svar utifrån min praktisk-pedagogiska referensram, där min förförståelse består av erfarenheter av och kunskaper om skolvärlden, undervisning och relationsskapande i undervisningen efter många år i yrket, samt utifrån de teorier och tidigare forskning jag tagit del av under mina studier.

Hugo (2007) menar, att de kvalitativa intervjuerna ibland blir föremål för kritik, eftersom olika uttolkare av intervjuaterialet kan finna olika innebörd i utskriften från genomförda intervjuer. Ur ett hermeneutiskt perspektiv är det tillåtet med en mångfald av tolkningar, och det kan därmed istället ses som en styrka att olika frågor kan ställas till ett och samma material och att man som uttolkare därmed också kan skönja olika innebörder (Hugo, 2007).

Meningskoncentrering och uppfattningskategorisering

Jag valde att som kvalitativ analysmetod använda mig av meningskoncentrering utifrån Kvale (1997) i kombination med fenomenografisk kategorisering, inspirerad av Kvales meningskategorisering och Uljens beskrivningskategorier (jmf Uljens, 1989, Larsson, 1986, Kvale, 1997). Jag väljer dock utifrån Johansson (2009) och Sandberg (1994) att benämna dessa kategorier som uppfattningskategorier. Efter att en första gång ha läst igenom allt mitt transkriberade material, föreföll dessa två metoder tillsammans som de bäst lämpade. Pedagogernas uppfattningar är grunden för de uppfattningskategorier jag konstruerar, och det ställer stora krav när det gäller min förmåga att tolka och organisera pedagogernas olika utsagor i dessa kategorier och därmed lyfta dem från den skilda personen och upp på en mer övergripande nivå (Marton & Booth, 2000).

Jag genomförde min meningskoncentrering utifrån Kvales (1997) fem punkter: Först läste jag igenom all transkriberad text som intervjuerna gav för att få en känsla av hur helheten tedde sig. Därefter började jag urskilja de ursprungliga utsagor som uttryckts av mina intervjuade personer, det vill säga de textavsnitt som sade någonting intressant och som var av betydelse i relation till studiens syfte och frågeställningar. Efter denna process tolkade och formulerade jag för varje utsaga de centrala meningar som jag såg var det utmärkande. Syftet med denna metod var att strukturera intervjuerna och skapa överblick, genom att reducera långa sekvenser till en mer koncentrerad form.

Detta kunde se ut på följande sätt:

Ursprunglig utsaga

Så man inkluderar alla...alla elever och...
tänker på deras olika förutsättningar och behov
naturligtvis, även om det kan vara jättesvårt så...
tänker jag nog ändå att arbetsron är väldigt viktig.
Sätta upp ramar och tydliggöra mål, för att alla på nåt
sätt ska ha chans att, ja, få en uppfattning om vad som
händer när det är...kaotiskt i hjärnsystemet.

Urskiljning och tolkning av central mening

inkludera alla
olika förutsättningar och behov
arbetsro
ramar, tydliggöra mål

Såväl de ursprungliga utsagorna som de centrala meningar jag tolkat fram lästes upprepade gånger under analysförfarandet, och de centrala meningarna användes sedan i en fördjupad analys. Det sammantagna utfallsrummet utifrån de sex intervjuer jag genomförde gav en variation av uppfattningar kring fenomenet ett tillitsfullt klimat. Av meningsinnehållet i utsagorna organiserades sedan olika uppfattningskategorier. Dessa kategorier var alltså inte definierade på förhand, utan uppstod under processens gång. Uljens (1989) menar att kategorierna uppstår när jag som forskare får syn på dem, vilket stämmer väl med mitt eget analysförfarande (Uljens, 1989). Denna kategorisering utgjorde den andra delen i min analys. Till varje kategori ställde jag sedan utifrån min undersöknings syfte mina centrala frågor, för att ytterligare säkerställa att utsagorna hade placerats under rätt uppfattningskategori. Det sista steget blev att knyta ihop de variationer jag kunnat urskilja som väsentliga för min undersökning vilka redovisas senare i uppsatsens resultatdel. Den sista uppfattningskategorin skiljer sig från de andra, då den beskriver pedagogernas mer samstämmiga uppfattningar om det tillitsfulla klimatets relation till inkluderande undervisning, vilket diskuteras närmare i resultatdiskussionen.

Uljens (1989) lyfter fram tre olika kategorisystem som kan användas vid en fenomenografisk analys. Det horisontella systemet är det mest dominerande systemet inom studier av fenomenografisk art. Inställningen till intervjupersonernas utsagor är att de alla är jämbördiga och lika viktiga, och att det inte finns en strävan efter att rangordna eller värdera. Det vertikala systemet används främst vid undersökningar gällande uppfattningars förändring över tid, medan det hierarkiska systemet kan tillämpas om det visar sig finnas mycket stora kvalitativa skillnader i uppfattningar kring ett fenomen. Här finns också utrymme för rangordning (Uljens, 1989). I min studie tillämpar jag det horisontella systemet, där de olika utsagorna från de sex pedagogerna ses som lika viktiga för denna uppsats resultat. Därav redovisas utsagorna under respektive kategori utan inbördes ordning eller rangordning.

Uppfattningskategorierna blev således följande:

De pedagogiska ramarna och strukturen

Denna kategori innefattar den rent praktisk-pedagogiska dimensionen av det tillitsfulla klimatet i undervisningen, så som pedagogerna uppfattar det.

Den professionella närheten och trygghetskapandet

Kategorin rymmer den sociala interaktionen mellan lärare och elev på ett personligt men professionellt plan. Den innefattar också arbetet med att bygga ett gott socialt och tillitsfullt klimat elever emellan.

Förväntningar och tilltro

Under denna kategori redovisas pedagogernas skolmässiga förväntningar på eleven, men även lärarens tilltro till elevens förmåga att klara av uppgifter och utmaningar den får i skolan.

Det tillitsfulla klimatet i inkluderingens ljus

Här uttrycks pedagogernas uppfattning om vilken relation det tillitsfulla klimatet och en inkluderande undervisning har.

Min avsikt har varit att genom tillämpningen av dessa två analysverktyg komma så nära en rättvis tolkning av de intervjuades utsagor som bara är möjligt. Jag har också haft som mål att genom kategoristrukturen göra det enkelt för läsaren att förstå resultatet. Det har under arbetets gång varit viktigt för mig att slutligen landa i en analys som är trovärdig och rättvisande. Genom användningen av Kvaless (1997) och Uljens (1989) verktyg hoppas och tror jag att jag har lyckats i denna strävan.

Resultat

Under denna rubrik kommer jag att redogöra för de tankar och uppfattningar kring uppsatsens centrala frågor som intervjupersonerna gav under intervjuerna. Utifrån de kategorier jag definierat redovisas de för studien relevanta utsagorna. De grundfrågor jag utifrån mitt syfte ställde till var och en av pedagogerna var

- Vad är inkludering för dig?
- Hur uppfattar du fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen?
- Hur uppfattar du att det tillitsfulla klimatet skapas?
- Hur tänker du kring det tillitsfulla klimatet i relation till inkluderande undervisning?

Eftersom intervjuerna jag genomförde var halvstrukturerade till sin natur, gav jag mig själv möjligheten att ställa följdfrågor för att ytterligare mejsla ut vad pedagogen i fråga verkligen menade.

Redovisning av genomförda intervjuer

De fem uppfattningskategorierna ger uttryck för de variationer som fanns i pedagogernas uppfattningar kring fenomenet ett tillitsfullt klimat och vad som ses som grundläggande i skapandet av detsamma. Larsson (1986) menar att kategorierna som skapas dels ska vara väl förankrade i intervjumaterialet, vilket de här kan sägas vara utifrån de många citaten, samt att kategorierna skall vara kvalitativt skilda. Nedanstående kategorier visar de kvalitativa skillnader i uppfattningar som pedagogerna i undersökningen gav uttryck för, och därmed står också kategorierna för dessa. Jag strävar efter att lyfta pedagogernas utsagor från individ- till gruppnivå (Marton & Booth, 2000) och har därför valt att inte härleda citaten till enskilda personer. Under respektive rubrik redovisas ett urval av citat som kan ses som representativa för kategoriseringsförfarandet.⁸

De pedagogiska ramarna

Här för pedagogerna fram sina uppfattningar om den pedagogiska delen av det tillitsfulla klimatet och dess tillblivelse. Utsagorna visar vikten av struktur och förutsägbarhet i undervisningen och de pedagogiska ramarna för att stärka elevens känsla av tillit och sammanhang.

⁸ Ytterligare utsagor som ligger till grund för uppfattningskategoriseringen redovisas i bilaga 3.

Sätta upp ramar och tydliggöra mål, för att alla på nåt sätt ska ha chans att, ja, få en uppfattning om vad som händer när det är...kaotiskt i hjärnsystemet.

Det är verkligen a och o att tydliggöra syftet med undervisningen. Syftet med den här lektionen. Man kan göra det långsiktigt: ett arbetsområde ska vara fyra veckor, vi kommer att hålla på med det här de här veckorna, där är ett slutprov, men syftet med den här lektionen...så både i det stora och i det lilla...att tydliggöra arbetssätt, kunskapskrav, sätta ramar.

Jag tror att en sak är att jag är alltid väldigt tydlig. Jag är tydlig med vad vi ska göra på lektionen, vad jag förväntar mig av dem, vad syftet är, vad det ska leda till...när kommer jag att testa dem på det vi lär oss idag och hur. Jag tror att om jag är så tydlig jag kan hela tiden så kan de bli trygga i det, att det vet var de har mig och de vet vad de ska förvänta sig och sådär.

De har en viss manual att gå efter, så att de känner sig trygga med det här klassiska, att det är på ett visst sätt varje gång och sådär och...man kan ju göra olika ibland men, på det stora hela så har de liksom trygga ramar, de känner igen sig, de vet vad som händer.

Ett par av pedagogerna lyfter den bestämda placeringen i klassrummet som en god strukturfaktor:

Jamen rent konkret sådär, så har jag ju alltid till exempel bestämda platser, så att de vet precis var de ska sitta när de kommer in. Det tycker jag är inkluderande, för då kan de vara lugna och trygga och veta precis, även om de har åsikter så klart, vilka de sitter bredvid och sådär.

Dels har jag ju alltid fasta bänkplaceringar, som jag roterar var tredje vecka, för att de faktiskt ska vänja sig vid att jobba med andra än sin bästis. Och eleverna tycker om det här.

Flera av pedagogerna tar upp det avgörande i hur läraren pedagogiskt bemöter elever i behov av extra stöd och hjälp, med individanpassat undervisningsupplägg såväl uppgiftsmässigt som tidsmässigt:

Och sen att man naturligtvis måste skapa lite individuella lösningar, en självklarhet tänker jag också, för de elever som behöver det.

Och sen har jag, och det kan man ju fundera över, diskutera vad som är bäst, jag har ofta olika regler för olika personer i klassrummet. Och säger jag högt och tydligt alla vet, att för den så är det det här som gäller. Senaste lektionen jag hade nu så var det en kille när han var klar med fyra frågor, de andra skulle göra åtta, när han var klar med fyra då fick han lämna klassrummet och ta rast. Och de andra satt kvar och jobbade, och de vet det, och det går bra. E förstår att de jobbar mer och när längre.

En av pedagogerna resonerar kring sina uppfattningar om den resultatfokuserade skolan, vad det innebär rent pedagogiskt och hur alla elever kan bli delaktiga, oavsett förutsättningar:

Sen så tycker jag att det är viktigt att man inte har för stort resultatfokus i arbetet, utan att man har processfokus. Alltså hur tar man sig till önskade resultat? Att det är det som man lägger vikten vid snarare än hur långt man har kommit /... / det finns nästan alltid flera olika sätt att resonera hur man har tagit sig fram till målet /... / och det är också ett sätt för dem (eleverna, författarens kommentar) tycker jag, att man diskuterar processen och förstår någon annans process. Så blir det också ett annat sätt att skapa ett tillitsfullt klimat på det sättet att det blir inte så tydligt vad som är rätt och fel.

Den professionella närheten och trygghetskapandet

Under den här kategorin redovisas pedagogernas uppfattningar kring den mer relationella aspekten av det tillitsfulla klimatet, det så kallade relationsskapandet, vilket en del av pedagogerna uppfattade som det viktigaste medan andra poängterade vikten av pedagogisk struktur. Här blev också resonemanget kring fenomenet ett tillitsfullt klimat centralt, samt uppfattningarna kring hur detta klimat uppstår i den sociala samvaron i klassrummet. Flera av pedagogerna betonade det tillitsfulla klimatet mellan lärare och elev:

Det tänker jag att det är ju lärarens viktigaste, en av lärarens viktigaste uppgifter, att se till att det blir det (ett tillitsfullt klimat, författarens kommentar). Att eleven känner helt och fullt att personen i fråga kan lita på läraren i alla lägen, att eleven känner sig trygg i klassrummet, att eleven kan fråga vad som helst utan att känna sig dum /.../ att eleven litar helt och fullt på att läraren är där för min skull, för att hjälpa mig att nå mina mål.

/... / på det stora hela, man måste tänka verkligen, tror jag, på sin roll som lärare: vad vill jag ha för stämning i klassrummet? Vad vill eleverna ha? Hur ska jag få med mig dem? Hur ska jag visa att jag lyssnar på dem? Ibland så sätter jag mig ner bredvid dem, ibland så sätter jag

mig, ganska ofta faktiskt, så sätter jag mig på golvet och tittar på dem, så att man inte alltid är den som står lutad över ryggen.

Ett par av lärarna tar upp upplevelsen av det tillitsfulla klimatets betydelse för elever i behov av extra stöd och hjälp, där själva tilliten är avgörande för hur en elev kan uppleva och vara mottaglig för de insatser läraren erbjuder i undervisningen:

Om man till exempel har adhd och har väldigt svårt med att sitta still, och att jag ändå i mitt klassrum kan skapa, alltså att jag lyckas skapa en tillitsfull relation till den här eleven, att han känner att han kan prata med mig, om hur hen mår och vilken dag den har, och att jag vet om dens problem och att vi kan ha en dialog om det och säga såhär ”okej, vad behöver du idag” eller ”behöver du gå ut, kan du lyssna?” Då gör det ju jättemycket för att den personen ska känna att den har en given plats i klassen, att jag inte tycker att den är dålig bara för att den har adhd, och att den får anpassa skolan lite grann efter hur den mår.

Jag tror också att om det är ett tillitsfullt klimat, om eleven är trygg med läraren och litar på läraren, då tror jag också att eleven blir öppen för de specialpedagogiska verktyg eller metoder som läraren föreslår.

Tillitsbyggandet gentemot elever som har det tungt socialt är något som en av pedagogerna poängterar:

Ser jag att nån behöver mer så får de mer. Då är jag där och duttar mycket med den, och ja, så man vet att det är nånting i bakgrunden så är man där och duttar lite extra.

Att som pedagog trygga upp eleverna genom att intressera sig för deras personer, både skolmässigt och lite mer personligt, är något som flera av intervjupersonerna lyfter fram:

Ja men de vill ju prata, berätta om sig själva, bli sedda på en annan nivå liksom, man pratar om allt möjligt, de ritat på tavlan och de ritat min familj och de håller på och donar och pratar om sig själva och så. Så att det är ju verkligen att de vill ha kontakt. Och då, det måste ju betyda att de tycker att det känns ganska bra.

Men sen, det här andra också, alltså mellan lektioner och så, jag brukar när det är slut ofta stanna kvar i klassrummet och då tycker jag att man märker, har man många som hänger kvar där, då borde det vara ett gott tecken tycker jag.

Jag vet någon som har fått en ny katt för den andra dog för någon vecka sedan, jamen då har jag försökt be henne visa bilder här och så. Att försöka tänka på såna saker.

Förväntningar och tilltro

Pedagogernas uppfattningar om hur man skapar ett tillitsfullt klimat mellan lärare och elev innefattar de förväntningar som läraren ställer upp för såväl den enskilda elevens lärande som för kollektivet, samt den tilltro som läraren visar till att eleven faktiskt har förmåga att klara de mål och uppgifter som läraren ger. Här visar en pedagogs utsaga att det är viktigt att tydligt visa vilka positiva förväntningar läraren har, men också att läraren ställer rimliga krav.

Så att de ”ja, jag har ju faktiskt inte gjort det här så bra som jag kunde”. Att de får höra det, så att e inte, det är liksom inte gulligull hela tiden /... / utan att ändå ”nej, men här hade jag förväntat mig mer”, och då tror jag också att de litar på en. Att det liksom är jobbet som är det väsentliga.

Samma pedagog poängterar vikten av att vara lyhörd mot eleverna även om man ställer upp förväntningar och krav, och att man skapar tilltro genom att läraren även kan erkänna när förväntningarna blev för höga:

Jag hade några som fick redovisa muntligt inför hela klassen, medan de andra redovisade i smågrupper här senast. Just för att jag hade såna förväntningar på dem, att det här, det ska ni kunna göra. Och det stämde på den ena, lite sämre på den andra, så där får jag vara försiktigare nästa gång. Men man går på minor ibland, så är det också, då får man liksom säga det; ”det här var en felbedömning, du får göra såhär nästa gång”, och så kör vi så.

För att ett tillitsfullt klimat ska uppstå, är det enligt flera pedagogers utsagor avgörande hur eleverna beter sig mot varandra i det sociala sammanhanget. Detta är något som flera av intervjupersonerna aktivt reflekterar kring i sin undervisning, och även arbetar målinriktat med. Flera av pedagogerna lyfter de höga sociala förväntningarna men också den stora tilltron till elevernas sociala kompetens som en betydande del i skapandet av ett tillitsfullt klimat i undervisningen:

För det första så tycker jag att det är väldigt, väldigt viktigt att man har väldigt tydliga ramar för eleverna vad som är ett acceptabelt beteende. Och vad som är ett oacceptabelt beteende, att det inte får vara oklart.

Jag har ett positivt förhållningssätt, jag visar att jag tror på eleverna, jag visar tydligt att vi arbetar här inne, här ska det vara ett gott klimat.

Byggandet av ett tillitsfullt klimat mellan eleverna i en grupp, upplever pedagogerna att man måste arbeta med både aktivt och målinriktat. Detta kan enligt utsagorna ske på olika sätt, men kan inte ignoreras. Betoningen ligger på såväl social samvaro utanför skolans väggar som samarbetsövningar i klassrummet:

Att vi som är mentorer i det arbetslaget som har ansvar för den årskursen ser till att skapa det klimatet. Och jag tror absolut på schemabrytande aktiviteter och, liksom, mentorsdagar med roliga aktiviteter /... / man kan liksom bygga vidare på det sen i klassrummet och skapa en god stämning, och förhoppningsvis att det smittar av sig, att det bidrar till positiva relationer mellan eleverna.

/... / det handlar en hel del om att jobba tillsammans, låta eleverna lära känna varandra, för jag tror det är väldigt viktigt att man ser sina klasskompisar som personer, och inte som någon typ av karikatyrer /... / så jag tänker mycket diskussioner, mycket små gruppövningar.

Att som pedagog vara en förebild och en positiv kraft är slutligen något som pedagogerna tar upp som en grundläggande faktor:

Jag tycker att vara en bra lärare, handlar jättemycket om att skapa en bra relation mellan läraren och eleverna. Och som sagt att skapa det här tillitsfulla klimatet. Att man som lärare får se sig själv lite som en tränare, coach, positiv förebild.

Man behöver vara en positiv kraft.

Du måste på något sätt vara en liten inspiratör. Du måste visa, du måste sätta ramarna, du måste visa vägen. Och gör man det på ett lite inspirerande sätt så följer de.

Det tillitsfulla klimatet i inkluderingens ljus

Under denna kategori redovisas pedagogernas utsagor kring relationen mellan inkludering och tillitsfullt klimat. Den första av intervjuens grundfrågor löd ”Vad är inkludering för dig”? Det visade sig att det i just denna fråga fanns en stor enighet i pedagogernas utsagor. Häri presenteras därmed inte några större variationer i uppfattningar, vilket är fenomenografins syfte, men trots detta anser jag att det är av värde att redogöra för samstämmigheten som uppenbarade sig. I svaren på denna fråga redogjorde pedagogerna för sina uppfattningar om inkluderingsbegreppet

och dess innebörd, men under intervjuernas gång kom resonemanget dock även att innefatta just relationen mellan inkludering och det tillitsfulla klimatet. Alla pedagoger var eniga om att inkludering inte kan uppnås om man inte skapar ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samtidigt som ett tillitsfullt klimat inte heller kan skapas om man som pedagog saknar ett inkluderande förhållningssätt. Dessa två är enligt pedagogernas utsagor därmed avhängiga av varandra:

Jag tror att om det inte finns tillit, så tror jag att en elev kommer att vara väldigt skeptisk och känna misstänksamhet och ha taggarna utåt mot de lösningar som läraren föreslår. Så jag tror att det är en grundförutsättning för det mesta i skolans värld för att lyckas och få eleverna att nå sina mål. Så jag tror att det börjar med tillitsfulla klimatet.

Känner man sig trygg och man känner att man har en gemenskap så tror jag att man är inkluderad /... / om den eleven känner sig sedd, känner sig...lyckad...i det sammanhanget så ser jag det som samma, precis det man är ute efter när man pratar om inkludering. Att just den där känslan av att vara delaktig, den där känslan av att lyckas.

Har man ett tillitsfullt klimat så blir det ju väldigt mycket enklare att inkludera alla elever. Att skapa den där känslan av social tillhörighet. Och det gör det lättare att jobba mot olika mål inom gruppen /... / så ett tillitsfullt klimat tror jag är en...skapar bästa möjliga förutsättningar för att inkludera så många elever som möjligt i en större grupp.

Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att det finns vissa nyckelord som är relativt gemensamma hos pedagogerna i uppfattningen om vad ett tillitsfullt klimat är och hur det skapas, samtidigt som utsagorna också visar på stora variationer kring uppfattningarna om vad ett tillitsfullt klimat i undervisningen är och hur det skapas. Uppfattningarna visade sig vara mer samstämmiga när det gällde relationen mellan tillitsfullt klimat och inkludering. De gemensamma nyckelord som utkristalliserats och lyfts upp ur analysen skulle kunna ses som en ytterligare koncentrerings av resultatet i denna studie, vilket torde kunna användas som riktvärden i arbetet mot ett mer tillitsfullt klimat. Därmed kan man möjligen hävda att den kvalitativa analysen har gjorts i tre olika steg, där utsagorna har koncentrerats (Kvale, 1997), uppfattningskategoriserats (Johansson, 2009, Kvale, 1997, Larsson, 1986, Uljens, 1989) och där nyckelord till sist har lyfts upp av mig som en rikttningsvisare för arbetet med ett tillitsfullt klimat i undervisningen i framtiden.

Tydligheten och *ramarna* i undervisningen ses som en trygghetsfaktor, där eleven vet vad hen ska göra, vad syftet är och vad det är tänkt att leda till. Pedagogerna lyfter också fram *individualiseringen* av undervisningen som en viktig faktor. Olika elever är i behov av olika saker för att tillgodogöra sig undervisningen och pedagogen har här en viktig roll som en slags detektiv och kreatör av

uppgifter och arbetssätt. *Tryggheten* i klassrummet är viktig, både eleverna emellan som mellan lärare och elev. Eleverna måste känna att de kan vara som man är och att det finns en rymd och acceptans för såväl framgång som misslyckanden. Att bli *bekräftad* som person och inte bara som en elev är något som pedagogerna säger sig märka vara av vikt. Eleven har ett liv utanför skolan som ibland påverkar hur hen mår, och läraren vinner mycket på att intressera sig för de saker som eleven delar med sig av i vardagen. På så sätt blir eleven sedd inte bara för sina studieresultat, utan för att hen är en person i gemenskapen. En sista faktor som pedagogerna lyfter fram är de *positiva förväntningar* som man som pedagog bör ställa på sin elev och på klassen i stort. Att tro på elevens förmåga, att förmedla att det kommer nya chanser och att hjälpa till att ge eleven en bild av sig själv som en kompetent individ. I diskussionsdelen behandlar jag mitt resultat närmare i förhållande till de forskningsfrågor jag ställde upp för denna studie.

Diskussion

I detta avsnitt diskuterar jag den metod jag använt mig av, samt resultaten som studien genererat. Här tar jag mig även an att diskutera det tillitsfulla klimatet i undervisningen relaterat till inkludering med utgångspunkt tidigare forskning. Till sist redogör jag också för de framtida forskningsfrågor som denna studie fått mig att urskilja och som väckt intresset hos mig.

Metoddiskussion

Syftet med denna uppsats var att utifrån en fenomenografisk ansats undersöka och utveckla mer kunskap kring hur pedagoger på olika sätt och utifrån sin egen erfarenhet uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samt hur de uppfattar att det tillitsfulla klimatet skapas eller uppstår. Utöver detta vill jag, utifrån pedagogernas utsagor och befintlig forskning, begreppslägga och diskutera fenomenet ett tillitsfullt klimat i relation till inkludering. Detta behandlas senare i detta kapitel. För att kunna få svar på mina frågor använde jag mig av kvalitativa djupintervjuer av sex pedagoger på en högstadieskola. Datainsamlingsmetoden i sig fungerade tillfredsställande, då jag tidigare gjort två pilotintervjuer som tydligt visade att jag behövde personer som var verbala och hade förmåga att uttrycka sina tankar och uppfattningar, och att urvalet av intervjupersoner därefter gjordes utifrån den insikten. Att som metod välja kvalitativa djupintervjuer kan i denna studie ses välmotiverat och relevant, eftersom syftet med mitt val av fenomenografisk ansats var att försöka se vad som framträder i de intervjuades uppfattningar kring mina forskningsfrågor. Tillitsfullt klimat var före denna studie ett för mig diffust begrepp, och att undersöka hur människor uppfattar det är kanske det enda sättet för mig att närma mig det.

Det som däremot krävde lite eftertanke var vilken position jag själv skulle ta i den kvalitativa analysen, det vill säga hur min relation till mitt empiriska material skulle se ut. Johansson (2009) menar att fenomenografin kan ses som en ansats som rymms inom en hermeneutisk-metodologisk tradition, vilket innebär att forskaren tolkar sitt insamlade stoff, i mitt fall de kvalitativa intervjuerna. Forskningsresultaten blir således ett resultat av min tolkningsprocess (Johansson, 2009). Då jag undersöker pedagogernas uppfattningar om fenomenet ett tillitsfullt klimat, och då den fenomenografiska forskningens kunskapsintresse ligger i just uppfattningar, får jag som intervjuare och tolkare av intervjuerna ett stort ansvar. Pedagogernas uppfattningar låg till grund för de kategorier jag konstruerade, och det ställde stora krav på min förmåga att tolka de utsagor jag fick. Att organisera dessa utsagor i kategorier som på ett tydligt sätt lyfte uppfattningarna från den enskilda pedagogen och upp till en kollektiv nivå samt visade på variationerna i dessa uppfattningar, krävde noggrant arbete. Jag upplevde dock att arbetet med att forma dessa

uppfattningskategorier, eller att faktiskt låta dem komma till mig under analysens gång, inte var problematiskt. Frågan kvarstår dock om jag någonsin kan vara färdig, om jag kan vara säker på att jag hittat de kategoriseringar som är att föredra framför andra, om jag har uppfattat alla de variationer av uppfattningar hos pedagogerna som utsagorna visar, eller om jag kan nå en förståelse för de fullständiga sätt varpå pedagogerna uppfattar och beskriver fenomenet (Marton & Booth, 2000). Jag tycker mig här se ett spänningsfält mellan möjligheterna till omtolkning av utsagorna och strävan efter det fullständiga sättet att förstå hur pedagogerna uppfattar det undersökta fenomenet (Johansson, 2009, Marton & Booth, 2000). För att vara så säker som det är möjligt i en studie av denna omfattning har mitt material bearbetats flera gånger, utsagor har flyttats, flyttats tillbaka igen och grupperats under olika uppfattningskategorier under arbetets gång. Sett till fenomenografin som hemmahörande inom den hermeneutiska traditionen, innebär själva tolkningsförfarandet i sig en möjlighet till omtolkning, även om tolkningsmöjligheterna inte är oändliga (Johansson, 2009). Som resultatet nu har formats, tror jag mig veta att pedagogernas utsagor har tolkats korrekt, i den mån jag som reflekterande och tolkande person kan göra så. Marton och Booth (2000) menar att fenomenografin inte gör anspråk på att visa själva essensen i ett fenomen. Istället ligger intresset i variationen i sättet att uppfatta det. Därmed blir målet för fenomenografisk forskning att synliggöra skilda sätt att uppfatta ett fenomen (Johansson, 2009). I mitt resultat syns variationen i uppfattningar av fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen, samt hur pedagogerna uppfattar att det skapas, vilken jag redogör för närmre i resultatdiskussionen.

Att genomföra en sådan i sammanhanget begränsad men djup studie som detta är, gör att jag inte kan göra några generaliseringar gällande mitt resultat. Enligt Johansson (2009) kan uppfattningskategorierna ses ur ett konstruktivistiskt perspektiv⁹, vilket innebär att de formas som ett uttryck för konstruktioner som hör till och uppstår i ett visst sammanhang. Mitt resultat kan sägas höra till sin specifika kontext, nämligen den kontext där de intervjuade pedagogerna verkar. Det blir således svårt att generalisera resultatet. Det är också omöjligt att få ett mätbart resultat med denna metod, eftersom människors uppfattningar i ett mänskligt sammanhang till sin natur är svåra att mäta. Inte heller var syftet att skapa en övergripande, mätbar och generaliserbar studie. Istället sökte jag de sex specifika pedagogernas uppfattningar kring mitt undersökta fenomen. Min studie kan därmed ses som ett bidrag till kunskapsutvecklingen kring det tillitsfulla klimatet och dess uppkomst, vilket möjligtvis kan medföra att fler pedagoger i framtiden kan reflektera över vikten av just det i deras egen undervisning. Detta lyfter exempelvis Jennings och Greenberg (2008) fram i sin rapport, där de visar hur lärare kan arbeta för ett bättre undervisningsklimat. Min andra forskningsfråga syftar till att undersöka pedagogernas uppfattningar om hur det tillitsfulla klimatet skapas, och i svaren kan man utgå ifrån att de pratar

⁹ Enligt Ernest (1998) gör människan ur ett konstruktivistiskt perspektiv sina erfarenheter begripliga genom att sätta in dem i kontexter, skapa mening och tolka dem.

av erfarenhet ifrån sin egen undervisning. I utsagorna kan man därmed hitta strategier och verktyg hos pedagogerna själva och i deras undervisning som hjälper till att skapa det tillitsfulla klimatet i undervisningen. Detta kan också ses som ett försök att fylla kunskapsluckor som jag sett i tidigare forskning.

Pedagogerna som intervjuats har mycket generöst berättat om sina uppfattningar kring de forskningsfrågor jag ställt upp för denna studie. Nu i efterhand kan jag fundera över om svaren hade blivit annorlunda om jag hade intervjuat pedagoger jag aldrig förr hade träffat. Kanske hade det blivit andra svar, men också mer formellt och kanske mindre öppet. Där skulle möjligtvis min relativa ovana gällande intervjuförfarandet begränsat flödet av tolkningsbart stoff.

Resultatdiskussion

Jag vill hävda att min studie och sättet den utformades på har besvarat mina uppsatta forskningsfrågor. Nedan diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning.

Det tillitsfulla klimatet är en förutsättning för en lyckad undervisning (Allodi, 2010, McEvoy & Welker, 2000, Persson & Persson, 2009, Vincenti Malmgren, 2008). Att skapa en pedagogisk och social trygghet som en grund för lärande och välmående är en stor och viktig uppgift för pedagogerna i skolan. Pedagogernas utsagor visar att de uppfattar det tillitsfulla klimatet som en enhet, stående på två ben; det pedagogiska och det sociala. Inom den pedagogiska delen ryms anpassningar till den enskilda individens behov gällande upplägg, uppgifter, instruktioner och mål med undervisningen. Här visar pedagogernas utsagor att man upplever flexibiliteten och individualiseringen som viktiga beståndsdelar i det tillitsfulla klimatet. Att eleven känner att läraren vet vad eleven behöver, och att läraren är till för att stötta och hjälpa eleven framåt. Vägen dit kan däremot vara föränderlig och olika för olika elever. Jag tycker mig här se en mer relationell aspekt av det tillitsfulla klimatet hos pedagogerna jag intervjuat, än hos de forskare jag studerat. Med detta avses det personliga intresse i eleven som lyfts fram i utsagorna. Martin och Dowson (2009) berör denna aspekt i sin rapport, när de använder sig av ordet *relatedness*, det vill säga att man visar omsorg och intresse för eleven och dess vardag, medan övriga mer fokuserar på det faktum att relationen är viktig, men inte djupare går in på hur dessa relationer skapas.

Inom den sociala delen ryms förtroendefulla undervisningsrelationer och ett gott socialt klimat i undervisningssituationer vilket flera forskare i sina studier redan kommit fram till (Frelin, 2014, Fraser, 1986, Ahlberg, 2013, Grosin, 2002 m. fl.). Något som kan sägas tillhöra såväl den pedagogiska som sociala aspekten är vikten av tydliga ramar. Lilja (2013) lyfter i sin avhandling fram lärarens förmåga att sätta rimliga gränser för eleven som en viktig faktor i skapandet av goda relationer. Detta poängterar även Kopischke Smith, Connolly och Pryseski (2014), där eleverna i deras studie själva lyfter fram vikten av de tydliga ramarna. De intervjuade pedagogerna i min studie lyfter även de fram ramar, gränser och förväntningar som viktiga aspekter i relationsskapandet. Detta lyfts även i de intervjuade pedagogernas utsagor, där vikten av ramar

såväl socialt som pedagogiskt ses som en förutsättning för ett tillitsfullt klimat i undervisningen. Ramarna har här även en god effekt för de elever som har svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen.

I min forskningsöversikt såg jag kunskapsluckor gällande pedagogers uppfattningar om hur det tillitsfulla klimatet skapas och vilken del de själva har i processen. Mina intervjuer har för mig fyllt dessa två kunskapsluckor och min förhoppning är att det även kan göra det för läsaren. Det är dock svårt, om ens möjligt, att exakt kunna säga hur ett tillitsfullt klimat skapas, eftersom själva fenomenet uppfattas olika av olika personer. Att genomföra en kvalitativ studie som den här kan möjligtvis ge en bild av variationen i pedagogers sätt att närma sig det tillitsfulla klimatet, samtidigt som en fullständig bild med största sannolikhet är svår att nå (Marton & Booth, 2000).

Det tillitsfulla klimatet i relation till inkludering

Under denna rubrik diskuteras tidigare forskning om inkludering i relation till ett tillitsfullt klimat. Här diskuteras även den tredje forskningsfrågan som handlar om pedagogernas uppfattningar om relationen mellan inkludering och tillitsfullt klimat.

Inkluderingsbegreppet rymmer en uppfattning om att helheten skall anpassas till det som delarna behöver (Nilholm, 2006). Med detta menas att skolan skall anpassas efter de elever som skolan rymmer. Denna definition av inkluderingsbegreppet medför ett stort ansvar på skolan, såväl pedagogiskt som socialt, eftersom elevernas behov kan se så olika ut och ha så många anledningar. Genom att sträva efter en inkluderande skola ökar också elevernas delaktighet i själva institutionen och verksamheten, vilket ställer krav på en hög grad av individualisering av undervisningen (Egelund m. fl 2006). Inkluderingsstanken har dels en pedagogisk aspekt, men kanske framför allt en demokratisk, där begreppet förutsätter att varje elev skall kunna beredas möjlighet att utvecklas så långt det bara går utifrån individens förmåga, men att eleven därutöver även skall få självförverkliga sig inom skolans sociala gemenskap. Detta poängteras i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Det tillitsfulla klimatet, såsom mina intervjuade pedagoger uppfattar det, är en viktig faktor för att lyckas med en inkluderande undervisning. I begreppet ett tillitsfullt klimat ryms enligt pedagogerna såväl pedagogiska och strukturella som sociala aspekter, där ramor, positiva förväntningar, individualisering, trygghet och bekräftelse är mest framträdande. För pedagogerna i klassrummen innebär det en utmaning att kunna bemöta alla dessa behov. Egelund m. fl (2006) menar att det föreligger ett dilemma gällande de förväntningar och skyldigheter som existerar i förhållandet mellan den enskilde och kollektivet. Det är inte möjligt att gynna både den enskilde och kollektivet i lika hög grad. Hänsynen till den enskilde individen ska tas inom kollektivets ramar. Egelund m. fl anser att detta dilemma innebär en stor utmaning för skolans organisation och för pedagogerna som verkar däri, vilket pedagogerna i min studie i viss mån berör. En pedagog uttrycker det som följer: ”Det är klart att det är lite mycket att tänka på men...man får väl gå till sig själv och tänka - hur skulle jag vilja bli bemött och hjälpt?”. Strand

(2013) lyfter fram de så kallade systemkrafterna som drar eleven inom respektive utom skolans väggar. Det tillitsfulla klimatet som skapas inom skolans väggar torde kunna vara en systemkraft som får elever i behov av särskilt stöd att orka och kunna stanna kvar inom skolan istället för att förflytta sig ifrån undervisningen och ut i exkludering och osäkerhet.

Att ett gynnsamt klimat är viktigt ur ett inkluderande perspektiv har flera forskare redan fastställt (Allodi, 2010, Tetler & Baltzer, 2004, Ahlberg, 2013, Grosin, 2002). Allodi (2010) menar att ett tillitsfullt klimat är den viktigaste faktorn för att en god inläring skall kunna ske. Även pedagogernas utsagor visar att de upplever det tillitsfulla klimatet som avgörande för inkludering. I och med att man skapar ett klimat där varje elev räknas, får vara sig själv och känner sig delaktig, blir det också lättare att individualisera undervisningen. Pedagogerna upplever dessutom att det blir lättare att introducera exempelvis kompensatoriska verktyg för elever i behov av det om klassen har ett tillitsfullt, accepterande, respektfullt klimat. Tetler och Baltzer (2004) lyfter fram bland annat acceptansen och delaktigheten som viktiga grundstenar för inkludering i skolan, vilket resultatet i denna studie också visar. Pedagogerna som intervjuats lyfter även de fram vikten av att som elev känna att man får vara den man är inför såväl läraren som inför klasskamraterna, och att eleven ska äga sitt eget lärande. Detta kan ses som en såväl pedagogisk som demokratisk rättighet, att förstå nästa steg i sitt lärande, men också att tillåtas att själv ha kontroll över sin egen process.

Vid arbetet med denna uppsats har tankar väckts kring de resultat som studien visar och de tidigare studier som gjorts kring relationsskapandets och det tillitsfulla klimatets roll för en god undervisning. Om vi ska se dessa resultat i en vidare kontext, kan vi då uppnå inkludering i skolan? Vid genomläsning av utbildningsplanerna för lärarutbildningen vid ett antal universitet och högskolor i Sverige¹⁰ är det svårt att utröna begrepp som inkluderande undervisning och tillitsfullt klimat/undervisningsrelationer gällande vad studenten skall kunna behärska eller tillämpa vid examen. Trots att detta säkert kan behandlas under utbildningens gång, ser jag här ett spänningsfält mellan vad forskningen betonar är viktigt och vad som poängteras i utbildningsplanerna vid lärosätena. Denna parameter torde möjligtvis vara något att fundera kring i framtiden, om vi ska ha möjlighet att nå en inkluderande skola för alla.

Framtida forskning

Att ge sig in i genomförandet av en studie breddar min kunskapsbas och vidgar min erfarenhet, men processen väcker också nya frågor. Under arbetets gång har jag funderat mer och mer kring elevens egen röst. Var hittar jag den? Att undersöka pedagogers uppfattningar kring fenomenet

¹⁰ Linnéuniversitetet, Mitthögskolan, Linköpings Universitet, Umeå Universitet och Malmö Högskola.

ett tillitsfullt klimat i undervisningen och hur det skapas är en intressant uppgift, som jag i framtiden skulle vilja fördjupa mig mer i, men en annan möjlig, och kanske ännu mer intressant utgångspunkt skulle vara att undersöka elevers uppfattningar om samma fenomen. Det är eleven som äger sin skoldag, som påverkas av hur bra vi vuxna är på att skapa ett tillitsfullt klimat och som ska prestera resultat i skolan. Genom att djupare undersöka vad eleverna uppfattar som viktigt i skapandet av ett gott, tillitsfullt klimat, kan man eventuellt hitta några gemensamma faktorer eller kompetenser som pedagoger behöver för att överlag stärka förutsättningarna till ett klimat som gynnar alla elever ur ett inkluderande perspektiv. Jag hoppas och tror att de pedagoger som deltog i intervjuerna för denna studie upplevde det som positivt att formulera – för mig men även för sig själva – vad de uppfattar att ett tillitsfullt klimat i undervisningen är och hur det skapas, samt vilken relation det tillitsfulla klimatet och inkludering har. Processer kommer igång och kanske har tankarna fått nya strategier att gro. I en framtid kanske en större studie av detta slag kan leda till att fler pedagoger börjar reflektera över sina uppfattningar om såväl definitionen som vikten av ett tillitsfullt klimat och hur de själva uppfattar att de skapar det. Detta skulle förhoppningsvis kunna komma fler elever tillgodo framöver.

Referenslista

- Adelman, H. & Taylor, L. (2011). *Designing School Improvement to enhance classroom climate for all students*.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlström, K-G. (1986). *Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842-1974*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing inclusion*. New York: Routledge.
- Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environment Research*, 13 (2), s. 89-104.
- Aspelin, (1998). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Stockholm: Daidalos.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007) *Spår av teorier: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cornwall, J., & Graham-Matheson, L. (2012). *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives*. Routledge. Taylor and Francis Group. London & New York.
- Denscombe, M. (2011). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Studentlitteratur AB.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Gustavsson, A-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Ernest, P. (1998). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany: State University Press of New York.

Fejes, A & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Fischbein, S & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.

Frank, E. (2009). *Kompetenta lärare A och O för elevers lärande*. Doktorsavhandling, Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.

Fraser, B.J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.

Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling. Uppsala Universitet: Institutionen för didaktik.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Grosin, L. (2002). Rektorer i effektiva skolor och deras betydelse för lärarkulturen. *Nordisk Pedagogik*, 23 (3), 158-175.

Hammarberg, T. (2003). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Utrikesdepartementet., Regeringskansliet.

Hartman, S.G. (1990). *Handledning. Rapport nr 17, Skapande Vetande*. Linköping: Linköpings universitet.

Hasselgren, B. & Beach, D. (1997). Phenomenography – a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*. Vol. 16, No. 2, s. 191-202.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hirschman, E.C. (1986). Humanistic Inquiry in Marketing Research: Philosophy, Method and Criteria. *Journal of Marketing Research*, vol. 23, No. 3, s. 237-249.

Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell behysning*. Stockholm: Natur och kultur

Jennings, P.A., & Greenberg, Mark T. (2008). The Prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 2009; 79; 491.

Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 14, no 1, s. 45-58.

Karlsudd, P. (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg*. Doktorsavhandling. Malmö, Lärarhögskolan: Institutionen för pedagogik.

Kopischke Smith, T., Connolly, F & Pryseski, C. (2014). *Positive school climate: What it looks like and how it happens*. Nurturing positive school climate for student learning and professional growth. Baltimore Education Research Consortium. Berc.

Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik. Göteborg*. Göteborg studies in Educational Sciences ; 63. Diss.

Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 17, No 2-3, 2007. Jönköping: Jönköping University Press.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology* , 39, s. 141-159.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur AB.

Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational groups' views on Special Needs*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.

Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, Vol 17, No. 1*, s. 95-110.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Limberg, L. (2003). *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap.

Lindqvist, G & Nilholm, C. (2013). Promoting inclusion? Inclusive and effective head teachers description of their work. *European Journal of Special Needs Education, 2014. Vol 29, No. 1*, 74-90

Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). *Interpersonal relationships, motivation, engagement,*

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*, s.177-200.

Marton, F. (1992). Phenomenography and the "art of teaching all things to all men". *International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol. 5*, s. 253-267.

Marton F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Marton, F & Svensson, L. *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin* (Rapport nr 158). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, vol. 8, No. 3*, s. 130-140.

- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”: vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus* nr. 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU Skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Otterborg, A. (2011). *Entreprenöriellt lärande: gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.
- Pang, M.F. (2003). Two faces of variation: On continuity in thephenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), s.145-156.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, No. 2, 367-382.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori. I SOU 2003: 35 För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning.
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work. An interpretative approach*. Göteborg: BAS.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Lgr 11). Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Starrin, B. & Svensson, PG. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Steinberg, J. (2005). *Ledarskap i klassrummet*. Sveriges Utbildningsradio och Gleerups Utbildning AB.

Stenaasen, S. & Sletta, O. (1997). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsförlaget.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Kunskapsföretaget.

Strand, A-S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie. Hälsöhögskolan i Jönköping*. Göteborg: Ineko AB.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. & Bladini, U-B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Publikationer från institutionen för pedagogik, 1986:14. Göteborgs universitet.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråkighet genom medveten arrangering*. Doktorsavhandling. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald: skilda ansatser – skilda tolkningsintentioner*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr. 15. Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Säljö, R. (1994). Minding action: conceiving of the word versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik, vol 14, No. 2*, s.71-80.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2004). *Inkluderingshåndbogen*. Danmarks Pædagogiska Universitetsforlag.

- Torstenson-Ed, T. (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Doktorsavhandling. Linköpings Universitet.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tucker, Marc S. (2011). *Standing on the shoulders of giants, an American agenda for education reform*. Washington: National Center for Education and Economy.
- Tøssebro, J. (2004). (red.). *Integrering och inkludering*. Studentlitteratur AB.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vincenti Malmgren, T. (2008). *Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet*. Doktorsavhandling. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K & Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74 (5), s. 678-692.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*. Vol 18, no. 1, s. 17-35.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bilagor

Bilaga 1. Missivbrev

Hej!

Jag studerar Masterprogrammet inom Utbildningsvetenskap, med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala Universitet. Under 2015-2016 skriver jag min masteruppsats, som handlar om det tillitsfulla klimatet i klassrummet.

Syftet med uppsatsen är att undersöka och beskriva hur lärare uppfattar fenomenet ett tillitsfullt klimat, samt hur detta skapas. För detta ändamål vill jag genomföra enskilda intervjuer med ett antal verksamma lärare. Dessa intervjuer kommer att ta mellan 30-45 minuter, och för att sedan kunna göra en analys, spelas intervjuerna in.

Jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att ditt deltagande är frivilligt och att du när som helst kan välja att avbryta det. Det inspelade materialet kommer att aidentifieras och förvaras i en lösenordsskyddad mapp på min dator. Materialet kommer att användas endast i denna studie.

Om du har några frågor kring studien eller intervjun, är du välkommen att kontakta mig.

Varmt tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning

Johanna Benfatto johannabang@hotmail.com
070-6334685

Handledare:

Gunilla Lindqvist, Lektor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik
Uppsala Universitet

Bilaga 2. Intervjuguide

Grundfrågor:

- Vad är inkludering för dig?
- Hur uppfattar du fenomenet ett tillitsfullt klimat i undervisningen?
- Hur uppfattar du att det tillitsfulla klimatet skapas?
- Hur tänker du kring det tillitsfulla klimatet i relation till inkluderande undervisning?

Bilaga 3. Uppfattningskategorisering – ytterligare utsagor

De pedagogiska ramarna

Man måste vara uppmärksam på sig själv, man måste vara uppmärksam på eleverna, och var tydlig och liksom ha en tydlig undervisning, eller alltså ramar för undervisningen och sitt klassrum.

Det första som jag tänker på, det är ju att de vet ungefär hur lektionerna kommer se ut. Det är inte helt upp och ner från ena gången till en annan. De lektioner som är annorlunda, då har jag skrivit upp i förväg.

Jag har ju ett litet bord längst ner, är det nån ibland som känner för att gå dit och jobba av olika anledningar så får de göra det.

Det gäller att komma ihåg det, man tycker själv som vuxen att man är tydlig, men man måste komma ihåg att den tydligheten gäller inte för alla elever. Vissa måste man gå till och säga både en och två och tre gånger till, exakt vad du precis har sagt för hela klassen, för att de ska känna att de tar till sig informationen. Det är klart att det är lite mycket att tänka på men...man får väl gå till sig själv och tänka "hur skulle jag själv vilja bli bemött och hjälpt"?

Lösningarna är...föränderliga? Som eleverna är, att det är ingenting som är liksom spikat utan att man måste kunna anpassa sig efter elevernas behov.

Alla har olika förutsättningar, alla har olika behov, och att enbart begränsa sig till pedagogiska verktyg som är i en klass med 25 personer är att sätta onödiga begränsningar på sig själv.

/.../ tänker på deras olika förutsättning och behov naturligtvis, även om det kan vara jättesvårt.

Den professionella närheten och trygghetsskapandet

/... / tänker på att jag sätter mig på huk bredvid dem så att jag inte står över dem, utan jag sitter bredvid dem i jämnhöjd och tittar på dem, lyssnar och bekräftar, bekräftar...

Att de känner att de kan vara de de är, inför mig och med varandra och så...att jag är där och rättar till om nånting går på tok liksom och försöker verkligen uppmuntra att de ska...vara sitt bästa jag mot varandra.

Jag tror att det är viktigt att man känner en respekt för sina elever, på rätt sätt alltså, att respektera var och ens liksom integritet och den de är och...behandla alla så gott det går lika.

/... / sen har jag väl liksom...som inte...alltid kallat det för tillitsfullt klimat men, men det jag har känt sen jag började jobba är ju ändå att i mitt klassrum så vill jag att mina elever ska kunna fråga mig saker, att de ska kunna diskutera med mig, att de ska kunna liksom...jamen varför gör vi det här eller hur ska jag göra nu eller kan du hjälpa mig med det här, eller jag förstod inte vad du menade, kan du förklara igen och såhär.

Stämningen tror jag verkligen är viktig för att alla ska känna att här kan jag jobba bra, här kan jag fråga läraren vilken fråga som helst och jag vet att han eller hon svarar mig.

Försöka söka lite ögonkontakt och, och lite...vad ska man säga, lite personlig bekantskap, sådär. Med små medel.

Förväntningar och tilltro

Jag måste ju för det första vara tillitsfull. Jag måste ha höga förväntningar på eleverna, jag måste ju tro på att de ska, att det ska vara möjligt i den här gruppen att skapa ett tillitsfullt klimat. Det är på något sätt grundförutsättningen, att börja se "vad är målet?" och att faktiskt tro att man kan nå dit.

/... / dels så är det väl tydlighet där också, förväntningar, alltså hur man betar sig och uppträder, och de som inte gör det måste få hjälp med det.

Det tillitsfulla klimatet i inkluderingens ljus

Du vet, första gången jag hörde ordet inkludering, så tänkte jag automatiskt att det handlade om de här eleverna som på den här skolan tidigare gick iväg då, till studion, men det handlar ju mer om ett allmänt förhållningssätt som man måste hålla sig till. Det handlar om alla elever. Hur man ska få alla att vilja göra sitt allra bästa och få till en schysst arbetsmiljö.

Det tillitsfulla klimatet är viktigt för skolan /.../ alltså en skola utan ett tillitsfullt klimat eller tillitsfulla relationer mellan lärare och elever, mellan elever, mellan lärare och lärare är ju, då blir det ju kaos liksom. Och då, med det sagt, så ja det är väl klart att ett tillitsfullt klimat är ovärderligt när det kommer till inkludering.

Jo för att om du har ett tillitsfullt klimat, då behöver du inte stå som en vakt längst fram där när du har lektion till exempel /... / och har man ett tillitsfullt klimat så kan jag vända ryggen mot stora delar av klassrummet och fokusera på de som behöver lite extrahjälp. Därför tror jag att det hänger mycket ihop.

Men jag tror att ett tillitsfullt klimat är en av de absolut viktigaste förutsättningarna för att kunna nå långt på vägen. Utan ett tillitsfullt klimat så kan man med största sannolikhet, om man inte har en extremt homogen elevgrupp så kommer vissa att känna sig exkluderade i relativt stor utsträckning