



FRÅN IDÉ TILL PRAXIS

Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner

2015:2 – Forskarnas rapport

ifous



MALMÖ HÖGSKOLA

Ifous rapportserie 2015:2

Stockholm, september 2015

ISBN: 978-91-982841-1-9

Redaktör: Susan Tetler

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Foto: Ola Jacobsen

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous AB gemensamt.

INNEHÅLL

| | |
|---|-----|
| Förord..... | 5 |
| Sammanfattning..... | 7 |
| Inledning | |
| <i>Susan Tetler</i> , Malmö högskola och Aarhus Universitet..... | 11 |
| A. ÖVERGRIPANDE NIVÅ | 15 |
| Normer och strukturer i skolutveckling: strategier hos förvaltningschefer och skolledare i implementering av inkluderande lärmiljöer <i>Magnus Erlandsson</i> , Malmö högskola | 17 |
| Inkluderingskoordinatorer – implementering, funktion och deras syn på projektets varaktighet <i>Kristian Lutz</i> , Malmö högskola..... | 31 |
| Skolutveckling och elevhälsans uppdrag i ett inkluderingsprojekt <i>Malin Öhman</i> , Linköpings kommun | 39 |
| B. PRAKTIKNÄRA NIVÅ | 45 |
| Differentiering i klassrummet – Lärares uppfattningar av didaktiskt lektionsarbete i en inkluderande kontext <i>Elaine Kotte</i> , Malmö högskola | 47 |
| Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer <i>Helena Andersson, Inger Assarson & Lisbeth Ohlsson</i> , Malmö högskola och <i>Daniel Östlund</i> , Högskolan Kristianstad | 55 |
| C. ELEVNIVÅ | 73 |
| Elevers upplevelser av sin lärsituation – i årskurs 3 <i>Lisbeth Ohlsson & Lena Lang</i> , Malmö högskola | 75 |
| Elevengagemang – i årskurs sju <i>Helena Andersson</i> , Malmö högskola | 79 |
| D. TEMATISKA PROJEKT | 83 |
| Inkluderande perspektiv på didaktik och lärande <i>Lisbeth Ohlsson</i> , Malmö högskola | 85 |
| Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande <i>Inger Assarson</i> , Malmö högskola | 99 |
| Stödjande strukturer och aktiviteter <i>Daniel Östlund</i> , Högskolan Kristianstad och <i>Pia Thimgren</i> , Malmö högskola..... | 111 |
| Goda lärmiljöer ur ett elevperspektiv <i>Helena Andersson</i> , Malmö högskola | 125 |
| Avslutande reflektioner och framtidsperspektiv <i>Susan Tetler</i> , Malmö högskola och Aarhus Universitet..... | 129 |
| E. BILAGOR | 131 |

FÖRORD

FoU-programmet *Inkluderande lärmiljöer* kan ses som en resa som startade 2012. Under denna resa har ett skolutvecklingsarbete drivits av lärare och ledare i 12 kommuner och 31 skolor, i dialog och samarbete med en grupp forskare vid Malmö högskola. Övergripande processledare har varit Henrik Hamilton, Ifous.

FoU-programmet innehåller många delar och många perspektiv, vilket innebär att erfarenheter och resultat är mångfacetterade och omfattande. Vi har valt att summera arbetet utgående från de medverkandes olika perspektiv. Styrgruppens och kommunernas beskrivningar av de utvecklingsresor de genomgått finns att ta del av i rapporten *Att forma skolan efter eleverna* (2015:1). Några av de lärare och rektorer som medverkat presenterar sina resultat och erfarenheter från arbetet i rapporten *Så gör vi!* (2015:3).

Forskargruppens analyser av de utvecklingsprocesser mot mer inkluderande lärmiljöer de följt i skolor och kommuner redovisas i denna rapport, *Från idé till praxis* (2015:2). Här beskriver forskargruppen alla de olika delstudier som genomförts på olika nivåer i de medverkande kommunerna och skolorna, och rapporterar sina resultat och slutsatser.

Forskningsdelen av FoU-programmet planerades från starten av universitetslektor Lena Lang, tillsammans med Susan Tetler, professor vid Aarhus universitet och gästprofessor vid Malmö högskola. Lena Lang ledde forskargruppen till 2014, då Susan Tetler övertog ansvaret.

FoU-programmet har finansierats gemensamt av alla medverkande kommuner, Malmö högskola och Specialpedagogiska skolmyndigheten. Skolverket har bidragit med finansiering till en av forskningsstudierna som redovisas i denna rapport.

Det är vår förhoppning att denna skrift ska ge inspiration och insikter och bidra till en ökad dialog om hur vi tillsammans kan utveckla skolan för att ge bästa möjliga förutsättningar för lärande för barn och unga.

Rapporten får gärna citeras med angivande av källa.

Stockholm i september 2015

Erik Sanner
Styrgruppens ordförande

Ing-Marie Rundwall
Styrgruppens vice ordförande

Karin Hermansson
FoU-ansvarig, Ifous

SAMMANFATTNING

Denna forskningsrapport utgår ifrån det treåriga FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" som startade hösten 2012 med 31 deltagande grundskolor fördelade på tolv kommuner. Malmö högskola har sedan programmets start följt de skolutvecklingsprocesser som skett på flera nivåer: 1) på kommunal nivå, där de tolv kommunernas förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer varit en drivande kraft i processen med att utveckla inkluderande lärmiljöer i deras respektive kommuner, 2) på institutionell nivå, där det primärt varit fokus på hur inkluderande ledarskap avspeglats i programmet med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer, och 3) skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningar utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla barns lärande.

Malmö högskolas forskning som följt projektet kan karaktäriseras som en "multi-site" och ett "multi-researcher"-projekt, som byggt på ett dialogiskt och respektfullt samarbete med FoU-programmets övriga parter: aktörer från de tolv kommunerna och 31 skolorna, Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) samt SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten).

BAKGRUND OCH SYFTE

En av de största utmaningarna som lärare i dag möter i sin pedagogiska vardag är en ökande variation avseende hur elevers lärande ser ut. Aktuell forskning kring elevers lärande visar att elever har olika sätt för att tillgodogöra sig kunskap, men också hur denna kunskap kommer till uttryck. Så skillnader mellan olika elevers lärande handlar om hur man lär sig, hur lärandet uttrycks men också om vilken inställning eleverna har till sitt lärande. Den växande sociala komplexiteten och variationen bland eleverna utmanar lärare till att ständigt reflektera kring hur de på bästa sätt kan stödja alla elever i deras lärprocess och förbereda dem för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Den överordnade pedagogiska och didaktiska utmaningen handlar alltså om hur skolan kan hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. Skillnader som finns mellan eleverna ska betraktas som en resurs som kan bidra till det gemensamma lärandet, istället för att uppfattas

som brister hos eleverna. Utmaningen blir således att utveckla en lärandekultur där inkludering, differentiering och delaktighet i gemenskapen är bärande värderingar, och att inkluderingen betraktas som en gemensam angelägenhet för skolans alla aktörer.

När många elever i skolan fortfarande segregeras (samlas i särskilda undervisningsgrupper, hoppar av skolan i förtid och/eller inte får godkända betyg) synliggörs det att den existerande kunskapen om, och erfarenheter av, att utveckla inkluderande lärmiljöer haft begränsat inflytande och liten betydelse i praktiken, sett i ett långsiktigt perspektiv.

"Inkludering" har sin grund i den strävan efter demokratisering av skolväsendet som tog fart efter andra världskriget. Allt fler grupper av elever har fått ta del av kunskap genom skolreformer, som gett möjlighet också till elever från exempelvis ekonomiskt svaga familjer eller elever med funktionsnedsättningar att få kunskaper och möjligheter till inflytande i samhället. I dag har inkludering blivit en uttalad strävan som har sin grund i skolpolitiska målsättningar. Det betyder ett större fokus på hur inkluderingen kan möta skolans verksamhet på ett sådant sätt att det säkrar att alla elever i samverkan får en möjlighet att utveckla ett större kunskapsutbyte, trivsel och goda möjligheter till delaktighet. Förändringen kräver att kommuner och skolor arbetar systematiskt och långsiktigt med att bygga upp den nödvändiga administrativa/organisatoriska och pedagogiska/didaktiska kapaciteten (d.v.s. en systemisk beredskap för inkludering).

Utifrån detta perspektiv är syftet med forskningen som följt programmet att studera hur kommuner och skolor på en politisk/administrativ, institutionell och pedagogisk/didaktisk nivå arbetat tillsammans för att utveckla inkluderande lärmiljöer till nytta för alla elever, inte minst för de elever som av olika orsaker hamnar i svårigheter i mötet med skolan. Syftet har med andra ord varit att följa arbetet med att bygga upp en kapacitet i kommunerna för att utveckla inkluderande skolor. Därigenom har ny kunskap frigjorts om hur olika centrala aktörer i skolan förstår sitt uppdrag, transformerar befintlig kunskap samt utvecklar nya idéer och sin kompetens.

Malmö högskolas formativa och summativa följeforskning har utifrån den bakgrunden varit organiserad i tre faser:

- Kartläggning av fältet (WP 1–6) (2012–2013)
- Utveckling av praktiken och uppbyggnad av kapacitet (WP 7) (2014–2015)
- Evaluering av igångsatta utvecklingsstrategier och -processer (WP 8–9) (2015)

Forskningsdelen av FoU-programmet leddes av Lena Lang (2012–2014) och Susan Tetler (2014–2015). Det har varit organiserat i nio delstudier (WP1–WP9) och har samordnats genom olika gemensamma aktiviteter (bl.a. seminarer). Delstudiernas innehåll är:

WP 1: Studie av de tolv kommunernas inkluderingspolitik, strategier och strukturer (intervjuer med förvaltningschefer). Roger Åkerman, Justus Aurell, Lena Lang & Magnus Erlandsson.

WP 2: Studie av behov för interventioner i de kommunala skolorna (intervjuer med rektorer). Roger Åkerman, Justus Aurell & Lena Lang.

WP 3: Studie av skolornas resursteam och skolornas utvecklingsintressen (intervjuer med skolteam). Lena Lang, Inger Assarson & Lisbeth Ohlsson.

WP 4: Undersökning om lärares syn på och erfarenhet av inkludering (enkät med lärare). Del av doktorsavhandling. Elaine Kotte.

WP 5: Undersökning om elevers syn på sin lärmiljö (enkät med elever i åk 3). Lena Lang & Lisbeth Ohlsson.

WP 6: Undersökning om elevers engagemang i skolan (enkät med elever i åk 7). Del av doktorsavhandling. Helena Andersson.

WP 7: Goda lärmiljöer: Fem forskningsstudier som följt skolornas utvecklingsprocesser:

- Med fokus på kollegialt lärande (Inger Assarson)
- Med fokus på elevers delaktighet (Helena Andersson)
- Med fokus på didaktiskt handlingsutrymme (Lisbeth Ohlsson & Malin Öhman)
- Med fokus på didaktiskt samarbete för att främja inkluderande undervisning. Del av doktorsavhandling (Elaine Kotte)
- Med fokus på stödjande aktiviteter för inkludering (Pia Thimgren & Daniel Östlund)

WP 8: Studie av inkluderingskoordinators roll och funktion (dokumentanalyser samt intervjuer med inkluderingskoordinatorer och regionala samordnare på SPSM). Kristian Lutz & Janne Hedegaard.

WP 9: Uppföljningsstudie avseende de tolv kommunernas inkluderingsstrategier och deras implementering i skolorna (intervjuer med förvaltningschefer och skolledare). Magnus Erlandsson & Janne Hedegaard.

ÖVERGRIPANDE NIVÅ

Studiens resultat pekar mot att normer och strukturer kan förändras och främja skolutveckling när förvaltningschefer, skolledare och pedagoger har en gemensam vision (som kan bära reformarbetet, med klara syften och mål), ett gemensamt *kognitivt paraply* (med gemensamma definitioner av vad inkludering och inkluderande lärmiljöer kan vara), ett *delat och delegerat ledarskap* (med deltagande och inflytande från både pedagoger och elever) samt en *organisatorisk struktur* (som organiserar, administrerar och skapar arenor för dialog). Kunskap hos förvaltningschefer och skolledare om vilka normer och strukturer som underlättar eller försvårar skolutveckling – och redskap för att förändra normer och strukturer – är enligt denna studie en viktig faktor för framgångsrik skolutveckling.

Programmets uthållighet och långtgående konsekvenser är enligt inklusionskoordinatorerna beroende av att en lokal anpassning görs utifrån de olika skolornas behov och förutsättningar. Att skapa en gemensam förståelse som inte enbart bärs upp av enstaka aktörer, som driver frågor kring inkludering och inkluderande lärmiljöer, uppfattas som viktigt för implementeringen. I de tolv kommunerna finns några erfarenheter som kan fungera vägledande i utformningen av liknande funktioner inom skolutveckling, som syftar till att utveckla inkluderande lärmiljöer i framtiden.

- Koordineringen innefattar ett arbete för att skapa en kontinuerlig förhandling kring en gemensam förståelse av syftet med projektet. Detta innebär att skapa mötesplatser på olika nivåer i organisationen (mellan organisationer) samt att tillåta olika tolkningar av uppdraget utifrån de enskilda verksamheternas förutsättningar och behov.
- Placeringen av inklusionskoordinatoren i organisationen innefattar en avvägning mellan det mandat som krävs för att genomföra mer genomgripande förändringar av praktiken och den processhandedande funktion som kan krävas gentemot enskilda skolors arbete.
- Utifrån lokala förhållanden behöver inklusionskoordinators roll och önskvärda kompetenser tydliggöras redan i de initiala stadierna i processen.

Koordinatorerna i studien pekar på att implementeringen av programmets idé har krävt en långsam reflekterande process som måste få ta tid. Med denna utgångspunkt hade en strategi avseende spridning inom kommunen kunnat preciseras och utgjort en uttalad del av koordinators uppdrag.

PRAKTIKNÄRA NIVÅ

I granskningen av de processer som framkom i uppföljningen av skolteamens arbete framkom att:

- det behövs ständigt förnyade undersökningar om hur de förväntningar som finns hos personalen avspeglar sig i ord och handling
- det behövs strategier för att navigera i den dissonans som skapas i förändringsprocesser
- det behövs tid för att utforska, förhandla och reflektera över centrala värderingar i inkluderingsbegreppet
- det behövs utrymme för att ständigt tolka och kritiskt värdera innebörder i termer som används för att identifiera skolsvårigheter

För skolteamen har det upplevts som väsentligt att kunna hantera situationen att möta såväl elever i svårigheter som de som har behov av större utmaningar i sitt lärande. Därför har de pedagogiska och didaktiska samtalen utvecklats och fått mer utrymme vid ämnes- och arbetslagsmöten. Det har också upplevts som främjande för en inkluderande lärmiljö att vara två lärare i klassen, något som lett till förändrad timfördelning i flera av de deltagande skolorna. Arbetet med att skapa en inkluderande lärmiljö visade sig, enligt skolteamen, också ta längre tid än de från början hade räknat med. Fortfarande efter tre år ser de att mycket arbete återstår.

En förändring av synsättet kring skolans uppdrag i mötet med mångfalden, inom projektet, skapade också en ny syn på "skolsvårigheter" och hur skolor på bästa sätt skulle kunna hantera dessa. Kortfattat innebar denna "synvända" en rörelse:

- från att eleven är problembärare – till att se de svårigheter som uppstår som en relation mellan elevens förutsättningar och det pedagogiska sammanhang eleven möter
- från att se inkludering som en överordnad ideologi – till att omsätta idén om inkludering till praktisk handling
- från ett primärt fokus på insatser riktade mot enskilda elever i svårigheter – till att också skapa goda lärmiljöer för *alla* barn, oavsett förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov
- från att barnet blir föremål för expertens bedömningar – till att barnets lärmiljö utgör

grunden för gemensam reflektion och handledning av barnets lärare och pedagoger

- från frustration bland skolans medarbetare – till samtal om möjliga lösningar

Skolornas pedagogiska utvecklingsprocesser har primärt haft fokus på didaktiskt handlingsutrymme, kollegialt lärande, stödjande aktiviteter för inkludering och elevers delaktighet. Lärarens praktik fungerar som en mekanism, där de olika delarna är inbördes förbundna och de blir bara meningsfulla i relation till helheten. De aspekter som beskrivits här (utifrån samtalen med de olika skolteamen) kan ses på samma sätt, något som gör det svårt att framhålla enstaka delar som särskilt avgörande. I det följande lyfts några av delarna i helheten fram.

- Didaktik och lärande är helhet och komplexitet.
- Handlingsutrymmet är beroende av legitimiteten från kolleger och ledning.
- Förutsättningar måste finnas i form av tid, fortbildning, tillit, glädje och lust, utvärdering och analys samt forskningsanknytning, där teori och praktik ses som en helhet.
- Analys betonas för att kunna använda det didaktiska handlingsutrymmet. De didaktiska frågorna vad, vem, hur och varför blir centrala.
- Kategorier löses upp och man slipper välja sida. Istället "kliver man över tröskeln" till att göra skillnad för eleverna i deras lärande.
- Skolorna överger ett smalt sätt att tänka i form av geografisk inkludering till förmån för "rummelighetens didaktik" och flexibilitet där eleven får göra aktiva val.
- Måluppfyllelse står i centrum och det gör även subjekten, alla de människor som är involverade.
- Dokumentation är svårt att genomföra om det inte blir en naturlig del av vardagen där man gör det tillsammans.
- Didaktik och lärande är den egentliga ramen för allt arbete med inkluderande lärmiljöer med förankring i värdegrunden och kan beskrivas som "det pedagogiska templet".

Studien kring kollegialt lärande för goda lärmiljöer visade sig bli en bra utgångspunkt för att reflektera omkring inkludering som idé för att utveckla skolan. Den goda lärmiljön blev i samtalen med kollegerna en miljö där alla elever ges möjlighet till stimulans och lärande utifrån sina förutsättningar. Idén om läraren som en i ett team, där erfarenhets- och kunskapsutbyte får en framträdande roll, har i projektet kopplats samman med frågan om hur alla elevers delaktighet och lärande kan stimuleras.

Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en

framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna delvis lösts upp och inkluderats i den större gemenskapen. Men elevers upplevelse av medinflytande och delaktighet är också avgörande komponenter i uppbyggnaden av goda lärmiljöer i skolan. Resultatet visar sammanfattningsvis att mycket är gemensamt för eleverna vad gäller upplevelserna av deras lärmiljöer, men det finns även stora variationer, vilket är ett tecken på att olika vägar krävs för olika individer. I en strävan att skapa goda lärmiljöer som upplevs som positiva för alla elever är det nödvändigt att använda sig av en mängd olika metoder då komplexiteten är stor. Genom att låta elever komma till tals ges de även möjlighet att påverka sin skolsituation och bli delaktiga och medansvariga för sin utbildning.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH FRAMTIDSPERSPEKTIV

FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" tog initialt ett avstamp i en snävare förståelse av inkluderingsbegreppet – där exempelvis ett minskat antal elever i särskilda undervisningsgrupper blev ett centralt mål. Redan under första året, bl.a. som en effekt av denna process, blev en breddad definition av inkluderingen en nödvändighet för att lyckas med dessa föresatser. Med andra ord, att utveckla en inkluderande lärandekultur i skolan var nödvändigt för att kunna möta de elever som tidigare hamnat i svårigheter i mötet med skolans verksamhet. De breda definitionerna uppfattar inkludering som en demokratisk reform av skolan och syftar till ett mångfaldstänkande som accepterar och erkänner alla barn i de aktuella upptagningsområdena. Skolornas pedagogiska verksamhet måste då präglas av flexibilitet, differentiering och variation.

Inkluderingen blev under projektets gång mer och mer betraktad som en ALDRIG avslutad utvecklingsprocess, som en riktning för utveckling, med prioriterade och tydliga delmål under resans gång. Detta är stor utmaning i en skola som efterfrågar snabba resultat och s.k. evidensbaserade metoder för elevers målpuppfyllelse.

SKOLANS UTMANINGAR I RELATION TILL INKLUDERING

Det behövs tålmod, tålmod och ytterligare tålmod. Utveckling av en inkluderande skola kräver ett förändrat tankesätt, kulturförändringar och en ny syn på lärande i skolans verksamhet. I detta ligger också en grundläggande förståelse för att inkludering är en princip som måste genomsyra *hela* skolans praktik. Det gemensamma lärandet måste utgå ifrån ett "vi" som bejakar mångfald och skillnader

samt ligger till grund för det klassrumsklimat och den skolkultur som skapas.

Det krävs ett *systematiskt samordnat* utvecklingsarbete på flera nivåer – över tid. I grunden bygger detta på att man skapar en gemensam bild som ägs av skolans alla aktörer – de lokala politikererna, förvaltningschefer och utvecklingsstrateger, skolans elevhälsoteam, skolledare och lärare, elever och deras föräldrar. En viss gemensam förståelse krävs, men också en strategisk fördelning av resurser, utveckling av inkluderingsfrämjande styrningsmodeller, planering och prioritering av nödvändiga och långsiktiga utvecklingsinsatser samt en differentierad kompetensutveckling bland kommunens och skolans medarbetare.

Vidare krävs en ämnesundervisning som bygger på nytänkande för att utveckla och implementera *inkluderingsdidaktiska byggstenar*. Inkludering skapas inte förrän varje lärare planerar och genomför en ämnesundervisning som tar tillvara på elevernas mångfald samt bjuder in alla elever i processen. I detta sammanhang är eleverna centrala aktörer för att klargöra hur undervisningen kan stimulera deras lust att lära och deras möjligheter att bidra aktivt till skolans aktiviteter. Inte minst denna utmaning kräver didaktisk rationalitet, kreativitet och en lyhördhet för de motiv och intentioner som eleverna ger uttryck för i den konkreta lärandesituationen.

Det krävs också en *spridning/delning av kunskaper och erfarenheter*, så att de inkluderande insatserna inte bara förankras, utan också institutionaliseras i skolans pedagogiska verksamhet. Det är viktigt att utveckla strategier för denna del av inkluderingsprocesserna för att låta "inkludering" som värdegrund genomsyra skolans ethos och skolaktörers handlingar. Det är avgörande att inkluderingen – med andra ord – blir en grundläggande princip för hela skolans pedagogiska verksamhet, ett sätt att förhålla sig till det gemensamma lärandet med utgångspunkt i elevernas mångfald – inte bara en fråga om metoder eller något som begränsas till enstaka lektionspass. För att skapa spridning och förståelse bland skolans medarbetare behöver man ofta tänka otraditionellt i förhållande till befintliga informationskanaler och mötesfora. Olika former av aktionslärande kan exempelvis utgöra grunden för att skapa en gemensam förståelse kring uppdraget och fungera som en del av kompetensutvecklingen.

september 2015

Helena Andersson, Inger Assarson, Justus Aurell, Magnus Erlandsson, Elaine Kotte, Lena Lang, Kristian Lutz, Lisbeth Ohlsson, Susan Tetler, Malin Öhman, Daniel Östlund, Roger Åkerman & Janne Hedegaard.

INLEDNING

Susan Tetler, Malmö högskola och Aarhus Universitet

Denna forskningsrapport utgår ifrån det treåriga FoU-program ”Inkluderande lärmiljöer” som startade hösten 2012 med 31 deltagande grundskolor fördelade på tolv kommuner (se bilaga 1). Malmö högskola har sedan programmets start följt de skolutvecklingsprocesser som skett på flera nivåer: 1) på kommunal nivå, där de tolv kommunernas förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer varit en drivande kraft i processen med att utveckla inkluderande lärmiljöer i deras respektive kommuner, 2) på institutionell nivå, där det primärt varit fokus på hur inkluderande ledarskap avspeglats i programmet med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer, och 3) skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningarna utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla barns lärande.

Malmö högskolas forskning som följt projektet kan karaktäriseras som en ”multi-site” och ett ”multi-researcher”-projekt, som byggt på ett dialogiskt och respektfullt samarbete med FoU-programmets övriga parter: aktörer från de tolv kommunerna och 31 skolorna (se bilaga 1), Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) samt SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten).

BAKGRUND OCH SYFTE

En av de största utmaningarna som lärare i dag möter i sin pedagogiska vardag är en ökande variation avseende elevers lärande. Aktuell forskning kring elevers lärande visar att elever har olika sätt för att tillgodogöra sig kunskap, men också hur denna kunskap kommer till uttryck (Hermansen, 1998¹; Illeris, 2006²). Så skillnader mellan olika elevers lärande handlar om hur man lär sig, hur lärandet uttrycks

men också om vilken inställning eleverna har till sitt lärande. Den växande sociala komplexiteten och variationen bland eleverna utmanar lärare till att ständigt reflektera kring hur de på bästa sätt kan stödja alla elever i deras lärandeprocess och förbereda dem för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Den överordnade pedagogiska och didaktiska utmaningen handlar alltså om hur skolan kan hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. Skillnader som finns mellan eleverna ska betraktas som en resurs som kan bidra till det gemensamma lärandet, istället för att uppfattas som brister hos eleverna. Utmaningen blir således att utveckla en lärandekultur där inkludering, differentiering och delaktighet i gemenskapen är bärande värderingar, och att inkluderingen betraktas som en gemensam angelägenhet för skolans alla aktörer.

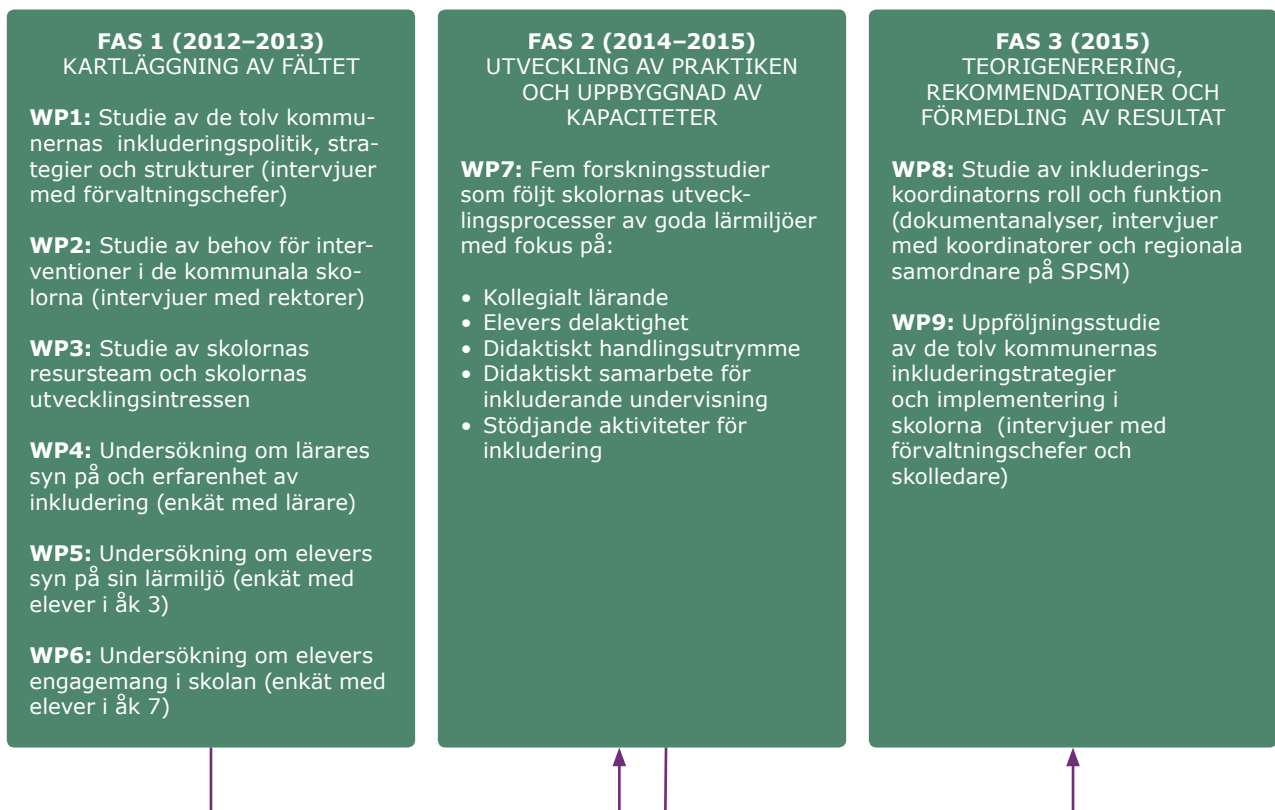
När många elever i skolan fortfarande segregeras (samlas i särskilda undervisningsgrupper, hoppar av skolan i förtid och/eller inte får godkända betyg) synliggörs det att den existerande kunskapen om, och erfarenheter av, att utveckla inkluderande lärmiljöer haft begränsat inflytande och liten betydelse i praktiken, sett i ett långsiktigt perspektiv.

Idag är ”inkludering” också en strävan som har sin grund i skolpolitiska målsättningar. Det betyder att det finns ett större fokus på hur inkluderingen kan möta skolans verksamhet på ett sådant sätt att det säkrar att alla elever i samverkan får en möjlighet att utveckla ett större kunskapsutbyte, trivsel och goda möjligheter till delaktighet. Förändringen kräver att kommuner och skolor arbetar systematiskt och långsiktigt med att bygga upp den nödvändiga administrativa/organisatoriska och pedagogiska/didaktiska kapaciteten (d.v.s. en systemisk beredskap för inkludering).

Inkludering som begrepp används i många sammanhang – men lägger vi samma innebörd i begreppet? Präglas våra tolkningar av de olika intressen som figurerar? Vilka motiv ligger bakom den relativa konsensusen kring det ”goda” i att arbeta för en inkluderande gemenskap? När brister bubblan som riskerar att skapa ett motstånd växer fram? Eller en form av uppgivenhet? Det är många frågor att ta

1 Hermansen, Mads (red.) (1998) *Fra læringens univers*. Aarhus: Klim.

2 Illeris, Knud (2006) *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.



ställning till och många beslut som ska fattas. Något som dock kan anses säkert är att inkludering inte växer fram av sig själv, det har tidigare erfarenheter visat oss!

Utifrån detta perspektiv är syftet med forskningen som följt projektet att studera hur kommuner och skolor på en politisk/administrativ, institutionell och pedagogisk/didaktisk nivå arbetat tillsammans för att utveckla inkluderande lärmiljöer till nytta för alla elever, inte minst för de elever som av olika orsaker hamnar i svårigheter i mötet med skolan. Syftet har med andra ord varit att följa arbetet med att bygga upp en kapacitet i kommunerna för att utveckla inkluderande skolor. Därigenom har ny kunskap frigjorts om hur olika centrala aktörer i skolan förstår sitt uppdrag, transformerar befintlig kunskap samt utvecklar nya idéer och sin kompetens.

ORGANISATION

Inkluderingsbegreppets operationalisering, implementering och institutionalisering i skolans pedagogiska vardag bör baseras på en dialog mellan aktuell forskning och erfarenheter bland skolledare och lärare. Därför har det krävts ett långgående och respektfullt samarbete inom ramen för FoU-pro-

grammets styrgrupp (med förvaltningschefer från de tolv deltagande kommunerna), Ifous, SPSM och forskargruppen på Malmö högskola. Det har samtidigt krävts en lyhördhet gentemot de många aktörer som bidragit till olika konkreta utvecklingsinitiativ (förvaltningschefer, inkluderingskoordinators, rektorer, skolteam och elever).

Forskargruppen från Malmö högskola har bestått av Lena Lang, Susan Tetler, Lisbeth Ohlsson, Inger Assarson, Kristian Lutz, Magnus Erlandsson, Helena Andersson, Elaine Kotte, Pia Thimgren, Roger Åkerman och Justus Aurell. Dessutom har Daniel Östlund (Högskolan Kristianstad), Janne Hede-gaard (Aarhus Universitet) och Malin Öhman (Lindköpings kommun) varit en del av forskargruppen.

Forskningsdelen av FoU-programmet leddes av Lena Lang (2012–2014) och Susan Tetler (2014–2015). Det har varit organiserat i nio delstudier (work packages, WP1–WP9) och har samordnats genom olika gemensamma aktiviteter (bl.a. seminarier). Delstudiernas innehåll, samt ansvariga forskare för respektive delstudie, presenteras nedan:

WP 1

Studie av de tolv kommunernas inkluderingspolitik, strategier och strukturer (intervjuer med förvaltningschefer). Roger Åkerman, Justus Aurell, Lena Lang & Magnus Erlandsson.

WP 2
Studie av behov för interventioner i de kommunala skolorna (intervjuer med rektorer). Roger Åkerman, Justus Aurell & Lena Lang.

WP 3
Studie av skolornas resursteam och skolornas utvecklingsintressen (intervjuer med skolteam). Lena Lang, Inger Assarson & Lisbeth Ohlsson.

WP 4
Undersökning om lärares syn på och erfarenhet av inkludering (enkät med lärare). Del av doktorsavhandling. Elaine Kotte.

WP 5
Undersökning om elevers syn på sin lärmiljö (enkät med elever i åk 3). Lena Lang & Lisbeth Ohlsson.

WP 6
Undersökning om elevers engagemang i skolan (enkät med elever i åk 7). Del av doktorsavhandling. Helena Andersson.

WP 7
Goda lärmiljöer. Fem forskningsstudier som följt skolornas utvecklingsprocesser:

- med fokus på kollegialt lärande (Inger Assarson)
- med fokus på elevers delaktighet (Helena Andersson)
- med fokus på didaktiskt handlingsutrymme (Lisbeth Ohlsson & Malin Öhman)
- med fokus på didaktiskt samarbete för att främja inkluderande undervisning (Elaine Kotte)
- med fokus på stödjande aktiviteter för inkludering (Pia Thimgren & Daniel Östlund)

WP 8
Studie av inkluderingskoordinators roll och funktion (dokumentanalyser samt intervjuer med inklu-

deringskoordinatorer och regionala samordnare på SPSM). Kristian Lutz & Janne Hedegaard.

WP 9
Uppföljningsstudie avseende de tolv kommunernas inkluderingsstrategier och deras implementering i skolorna (intervjuer med förvaltningschefer och skolledare). Magnus Erlandsson & Janne Hedegaard.

Utöver de nio delstudierna behandlar Elaine Kottes och Helena Anderssons avhandlingsstudier inkluderande lärmiljöer. Båda publiceras under 2016. Elaine Kottes studie har fokus på lärares didaktiska kompetens, när det krävs att ämnesundervisningen görs differentierad, varierad och flexibel, samt på hur lärare i samarbete med varandra kan stötta och inspirera varandra, i planering och utvärdering av undervisningen. Helena Anderssons studie utgår från elevers engagemang, då hon studerar elevers syn på sina lärandesituationer, samt vad eleverna kan bidra med om lärare skapar utrymme för delaktighet i sin planering och utvärdering av undervisningen.

Forskningen knuten till programmet har varit organiserad i tre faser: en kartläggningsfas, en utvecklings- och implementeringsfas samt en utvärderings- och förmedlingsfas.

PUBLICERING OCH SUCCESSIV FÖRMEDLING AV RESULTAT

FoU-programmet har löpande genererat en kunskapsbas med hänsyn till en kontinuerlig utveckling av inkluderande lärmiljöer, men också mer generellt till professionell utveckling. Förmedling av resultat har skett på nationella och regionala seminarier samt på en intern/interaktiv samarbetsyta på plattformen It's Learning på Malmö högskolas portal.

Programmet har i den fortsatta processen en intention att utveckla en dialog mellan forskning och

2012

- Konferens i Landskrona
- Hemsida

2013

- Konferens i Tyresö
- Regionala seminarier
- Seminarier på ledningsnivå
- Interna rapporter utifrån WP1 och WP2
- Intern rapport WP3
- Intern rapport WP4
- Intern rapport WP5

2014

- Konferens i Göteborg
- Regionala seminarier
- Seminarier på ledningsnivå
- Intern rapport WP6
- Bidrag på flera nationella och internationella konferenser
- Rapport till Skolverket

2015

- Konferens i Malmö
- Seminarier på ledningsnivå
- Avslutande rapport
- Två stycken doktorsavhandlingar (2016)
- Vetenskapliga artiklar

samhället genom att göra denna kunskapsbas tillgänglig, för såväl praktikfältet som för politiska beslutsfattare. Initialt kommer detta att ske via Ifous hemsida, där FoU-programmets rapportering av resultat kommer att samlas.

Strategin för projektets kunskapsförmedling och spridning av resultat har därmed varit trefaldig: 1) En kontinuerlig tillbakakoppling från kartläggningar med aktuella resultat till aktörerna i de tolv kommunerna och 31 skolorna (en typ av formativ dialog), 2) Vetenskaplig publicering och spridning av resultat (till exempel i internationella vetenskapliga tidskrifter, doktorsavhandlingar, konferensbidrag på en internationell arena) och 3) Spridning av projektets slutresultat till verksamma inom skolans värld och en bredare publik (populärvetenskapliga artiklar, antologier, bidrag på regionala och nationella konferenser, digitala plattformar).

LÄSANVISNING

Rapporten är en avslutande utvärdering av FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" – och kan läsas som en sammanställning av det treåriga forskningsprojektets resultat. Samtidigt är rapporten organiserad i delkapitel utifrån de nio delstudier som ingått i projektet, med rapportering av resultat och analyser. Dessa delkapitel kan läsas som fristående texter.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Insamlingen och behandlingen av den empiri som ligger till grund för föreliggande rapport har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). I redovisningen av resultat har anonymitet eftersträvat och resultaten rapporteras inte utifrån de enskilda skolorna och skolteamen, utan en gemensam redovisning görs som garanterar den enskilda individen och skolan anonymitet. I citat är enskilda intervju-personer liksom skolor avidentifierade och har fått fingerade namn eller beteckningar.

A.

ÖVERGRIPANDE NIVÅ

NORMER OCH STRUKTURER I SKOLUTVECKLING: STRATEGIER HOS FÖRVALTNINGSCHEFER OCH SKOLLEDARE I IMPLEMENTERING AV INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

Magnus Erlandsson, Malmö högskola

Abstract. Den här studien identifierar och analyserar betydelsen av professionella normer och organisatoriska strukturer i skolutveckling. I fokus är framför allt förvaltningschefers och skolledares strategier för att leda, organisera och realisera skolutveckling genom förändring av just normer och strukturer. Forskningsfrågan är: *Vilka professionella normer och organisatoriska strukturer driver skolutveckling?* Studien intresserar sig också för de mekanismer som underlättar eller försvårar arbetet mot förändrade normer och strukturer.

Studiens empiri är hämtad från förändringsprocesser på ett antal svenska grundskolor som haft det gemensamma syftet att implementera inkluderande lärmiljöer. Studien bygger i huvudsak på intervjuer med olika förvaltningschefer och skolledare, genomförda vid två tillfällen, dels i form av gruppintervjuer (i början av ett kommunövergripande och treårigt skolutvecklingsprojekt för implementering av inkluderande lärmiljöer), dels i form av individuella intervjuer (i slutet av detta projekt). Men studien har också haft tillgång till intervjuer genomförda med projektets så kallade inkluderingskoordinatorer på förvaltningsnivå, samt med särskilt ansvariga pedagoger och specialpedagoger/speciallärare på de deltagande skolorna, liksom till de analyser av förändringsprocesserna som de deltagande skolorna själva genomfört.

Studiens resultat pekar mot att normer och strukturer kan förändras och främja skolutveckling när förvaltningschefer, skolledare och pedagoger har en gemensam vision (som kan bära reformarbetet, med klara syften och mål; ett gemensamt *kognitivt paraply* (med gemensamma definitioner av vad inkludering och inkluderande lärmiljöer kan vara); ett *delat och delegerat ledarskap* (med deltagande och inflytande från både pedagoger och elever); samt en

organisatorisk struktur (som organiserar, administrerar och skapar arenor för dialog). Kunskap hos förvaltningschefer och skolledare om vilka normer och strukturer som underlättar eller försvårar skolutveckling – och redskap för att förändra normer och strukturer – är enligt denna studie en viktig faktor för framgångsrik skolutveckling.

INTRODUKTION: SYFTE OCH BAKGRUND

Den här studien identifierar och analyserar betydelsen av professionella normer och organisatoriska strukturer i skolutveckling. I fokus är framför allt förvaltningschefers och skolledares strategier för att leda, organisera och realisera skolutveckling genom förändring av just normer och strukturer. Forskningsfrågan är: *Vilka professionella normer och organisatoriska strukturer driver skolutveckling?*

Studiens empiri är hämtad från förändringsprocesser på ett antal svenska grundskolor som har det gemensamma syftet att implementera inkluderande lärmiljöer. I studien ställs frågor kring *varför* skolorna vill implementera inkluderande lärmiljöer, *vad* inkluderande lärmiljöer betyder för dessa skolor och *hur* skolorna går tillväga för att leda, organisera och realisera inkluderande lärmiljöer. Studien intresserar sig också för de mekanismer som underlättar eller försvårar arbetet mot förändrade normer och strukturer.

Studien är en liten del av ett stort utvecklingsprogram kallat *Inkluderande lärmiljöer*, och ett samtidigt pågående forskningsprojekt, kallat *En inkluderande grundskola*, ett samarbete mellan 12 kommuner med sammanlagt 31 deltagande skolor, Malmö högskola och det oberoende forskningsinstitutet Ifous. Syftet med programmet, som pågår

mellan åren 2012–2015, är att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer och att genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkluderande lärmiljöer.

Programmets deltagande forskare från Malmö högskola har följt och analyserat förändringsarbetet på såväl kommun- som skol- och klassrumsnivå. Den här delstudien fokuserar främst förändringsstrategier hos de deltagande kommunernas förvaltningschefer och skolledare, och bygger i huvudsak på en mängd intervjuer med förvaltningschefer och skolledare. Intervjuerna är genomförda vid två tillfällen, dels i form av gruppintervjuer i början av programmet, dels i form av individuella intervjuer i slutet av detta program. Delstudien har också haft tillgång till intervjuer genomförda med programmets så kallade inkluderingskoordinatorer på förvaltningsnivå, samt med särskilt ansvariga pedagoger och specialpedagoger på de deltagande skolorna, liksom till de analyser av processerna som de deltagande skolorna själva genomfört.

Genom att fokusera förvaltningschefer och skolledares strategier för att leda, organisera och realisera skolutveckling genom förändring av normer och strukturer, och genom att söka svar på frågan om vilka professionella normer och organisatoriska strukturer som driver framgångsrika förändringsprocesser i skolan, vill denna studie lämna ett bidrag till fältet skolutveckling och ledarskap och till sambandet mellan just ledarskap och skolutveckling.³

INKLUDERING ENLIGT LAGAR, STYRDOKUMENT OCH KONVENTIONER

Begreppet inkludering eller inkluderande lärmiljöer används inte i de svenska styrdokument. Däremot förekommer begreppet inkludering i några av de internationella konventioner som Sverige anslutit sig till, såsom FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och Salamancadeklarationen (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011).

Alla barn skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (Salamancadeklarationen).

Och den svenska skolan ska enligt skollagen ge alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800, kap 1, 4§). Om det befaras att en elev inte kommer att nå målen är skolan skyldig att

ge eleven särskilt stöd. Det heter också att det särskilda stödet i första hand ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör. Endast om det finns särskilda skäl får det särskilda stödet ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (SFS 2010:800, kap 3, 11§). Detta bör tolkas som att placering av elever i till exempel specialpedagogiska studios, små undervisningsgrupper eller externa placeringar – om än i syfte att dels hjälpa den aktuella eleven och skapa en lugn arbetsmiljö för övriga elever – inte ska vara permanenta eller frekventa lösningar. Som praktiken visar har sådana lösningar dock en tendens att bli bestående, och de har blivit allt vanligare.

HUVUDMANNENS OCH SKOLLEDARENS ANSVAR ENLIGT STYRDOKUMENTEN

Kommunfullmäktige är kommunens högsta beslutande organ enligt kommunallagen, vilket innebär att fullmäktige har det yttersta ansvaret för att den kommunala förskolan, skolan och vuxenutbildningen *har den kvalitet och de resurser som krävs för att uppfylla nationella mål och genomföra utbildningen enligt de krav som ställs i skollagstiftningen* (SFS 2010, 2 kap. 8); i de fall huvudmannen är enskild är det styrelsen eller motsvarande som har det yttersta ansvaret). Huvudmannen har även det yttersta *ansvaret för att utbildningen genomförs i enlighet med de bestämmelser som finns i skollag, läroplaner och andra föreskrifter*. Fullmäktige utser nämnder som ska fullgöra kommunens uppgifter. Den eller de utsedda nämnderna ansvarar för den verksamhet som fullmäktige tilldelat dem genom nämndreglementet.

Huvudmannens ansvar innebär bland annat att fördela resurser och organisera verksamheten utifrån lokala förutsättningar samt följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten så att de nationella målen och kvalitetskraven kan uppfyllas. Grundläggande i huvudmannens ansvarstagande är att utbildningen motsvarar skollagens krav på kvalitet, att den är likvärdig och att utbildningen förankras i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. När det gäller kravet på likvärdighet ska strävan vara *att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen* (SFS 2010: 800, 1 kap. 4 §, 9 §§ och 3 kap. 3§).

Medan huvudmannens ansvar gäller hela verksamheten, har förskolechef och rektor ansvar för den enskilda förskole- och skolenhetens kvalitet och resultat. Deras ansvar innebär, liksom huvudmannens, att inom givna ramar se till att utbildningen

3 Den här studiens upplägg har inspirerats av en tidigare studie av skolutveckling, genomförd av Leo och Wickenberg (2013), vilka också intresserade sig för normers betydelse för förändringsprocesser i skola, i deras fall gällande implementering av lärande för hållbar utveckling.

genomförs utifrån nationella mål, krav och riktlinjer (Skolinspektionen 2012 s 11). Rektor är ”pedagogisk ledare och chef för lärarna” (Lpo 94: 2.8; Lgr 11: 2.8). Det heter i skollagen att rektor ska leda och samordna det pedagogiska arbetet inom sitt verksamhetsområde, och att rektor har det ”övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen” (ibid). Rektor fattar därtill beslut om den egna skolenhetens inre organisation och har därför enligt styrdokumentet både befogenheter och verktyg för att forma och utveckla sin skolas verksamhet (Skolinspektionen 2012 s 11).

Ansvar för att exkludering av elever i form av särskilda undervisningsgrupper eller externa placeringar blir undantagslösningar och inte bestående, vilar därmed på både huvudman och rektor. Även om inkludering som praktik och implementering av inkluderande lärmiljöer inte kan anses vara obligatorisk enligt styrdokumentet är ”en hel del värderingar i de svenska styrdokumentet (...) förenliga med (...) en inkluderande skola” (Göransson och Nilholm, 2014, s 31). En inkluderingstanke kan sägas ”genomsyra styrdokumentet” (Skolinspektionen 2014, s. 10).

Motiv för att pröva inkludering och inkluderande lärmiljöer kan också sökas i bristande måluppfyllelse: om en skolas (exkluderade) elever inte når sina mål, är huvudman och rektor skyldiga att förändra situationen och pedagogiken för dessa elever, och ett skifte från exkludering till inkludering kan då vara en lösning att pröva. Det heter att varje elevs rätt till att utvecklas så långt som möjligt ska stå i fokus då skolan utformar det särskilda stödet (SFS 2010: 800, 1 kap.), även om det här är viktigt att framhålla att ett övergripande, inkluderande förhållningssätt på en skola inte utesluter att exkluderande verktyg ibland måste användas för de elever som verkligen behöver det (Skolinspektionen 2014, s. 10). Den här studien intresserar sig dock för hur just huvudman och skolledare agerar för att på sina skolor minska inslaget av exkluderande praktiker och genom inkludering och inkluderande lärmiljöer skapa ”en skola för alla”.

INKLUDERING SOM VISION

Skolan ger idag inte alla elever samma möjligheter att nå målen och ger inte alla elever samma möjlighet till en meningsfull skolgång (Göransson och Nilholm 2014, s. 11). Praktiken med exkludering av vissa elever med behov av särskilt stöd – som därmed får särskild undervisning, i särskilda grupper, i särskilda lokaler – tycks inte ha stärkt möjligheterna för majoriteten av dessa elever att nå sina mål, och har rimligen inte inneburit att andra elever, utan behov av särskilt stöd, haft lättare att nå sina mål (även om avsaknad av ett sådant samband kan vara svårt

att belägga). Ett vanligt inslag i dessa exkluderande praktiker är att man skuldbelägger eleverna eller deras närstående. Och exkludering i skolan betyder ibland att man lägger grunden för ett mer bestående utanförskap.

Medan allt fler tycks bli överens om vad exkludering betyder, hur det går till, och vilka oönskade konsekvenser det kan få, är *inkludering* som begrepp och praktik i skolan mer omtvistat (Göransson och Nilholm, s 24f). Inklusionsfrågans inneboende värden är komplexa och mångfacetterade, vilket flertalet forskare inom området påtalat (Corbett & Slee, 2000; Dyson, 1999; Farrell, 2004; Rosenqvist, 2004; Skidmore, 2004; Tetler, 2008). Det finns idag därför flera olika uppfattningar om och definitioner av inkludering; uppfattningar och definitioner som får konsekvenser för hur inkludering sedan praktiseras. Handlar det om att i klassrummet *fysiskt integrera* de elever som tidigare fysiskt exkluderats, att särlösningarna ”flyttar in” i klassrummet, men utan att klassrummets praktik och pedagogik förändras? Eller handlar det om att forma en pedagogik som bygger på en ny sorts *gemenskap* i och utanför klassrummet, där olikheter och olika förutsättningar ses som en resurs? Eller om en ständigt pågående *process* som tar hänsyn till allas olika – och skiftande – förutsättningar?

Inkludering kan med de senare synsätten översättas med en strävan efter *delaktighet för alla*, genom att skolan anpassas för att möta – och berikas av – *alla* elever, i behov eller utan behov av särskilt stöd. Det är inte eleverna som ska anpassas till en viss skolsituation, utan tvärtom. I bästa fall med följderna att elever i behov av särskilt stöd blir en naturligt inkluderad kategori, och att fokus flyttar från eleven till skolan (vars organisation, ledare och personal kanske är i behov av just ett ”särskilt stöd” för att förstå syftet och vinsten med en inkluderande vision och praktik). Inkludering enligt detta något mer radikala perspektiv innebär att *skolans lärande* sätts i förgrunden: det är skolan som behöver lära sig hur skola och lärare kan möta alla elever, och hur undervisningen kan levandegöras så att alla elevers lärande och delaktighet får samma uppmärksamhet. Inkludering sett på detta sätt handlar alltså mer än om bara rumslig inkludering: eleverna ska också vara socialt delaktiga i gemenskapen, delaktiga i lärande, samt involverade i den demokratiska processen (Skolinspektionen 2014, s. 29; Göransson och Nilholm, 2013).

De som sluter upp bakom denna vision hävdar, att för att uppfylla kraven på att ge alla elever möjlighet att utvecklas så långt möjligt, behöver skolor skapa inkluderande lärmiljöer som tar hänsyn till elevers olikheter i till exempel social och kulturell bakgrund och deras olika förutsättningar för lärande. *Inkluderande lärmiljöer*, menar man, främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt, och

inkluderande lärmiljöer gör det möjligt att se på elevernas olikheter som en tillgång i undervisning och lärande. Denna vision har också blivit utgångspunkt för det forsknings- och utvecklingsprogram för inkluderande lärmiljöer som denna studie bygger på (Ifous, 2015).

OM KULTURER, PROFESSIONELLA NORMER OCH ORGANISATORISKA STRUKTURER

Om vi med ovanstående resonemang kan sägas ha gått från en syn där problemen med måluppfyllelse förklarades med barnets och elevens brister, till att idag se problemen som en effekt av det sätt som omgivningen möter barnet, så betyder det att ansvaret samtidigt flyttat från eleven till skolan som organisation och system. Men det är en sak att formulera detta, en annan att också genomföra de förändringar som följer av ett sådant perspektivskifte, däribland att göra inkludering till en del av skolutvecklingen. Eftersom inkludering och inkluderande lärmiljöer ofta går emot gängse skolorganisering och pedagogik, tycks en sådan förändring kräva en förändring av skolans *kultur*.

Att förändra moderna organisationer och aktörernas beteende inom dessa organisationer är just lättare sagt än gjort, och många organisationsteorier kan sägas ta sitt avstamp i en fråga om varför organisationer och beteenden är så svåra att förändra. Olika teorier har olika svar. De organisationsteorier som vanligen förs till det kulturella (eller det symboliska) perspektivet (Christensen et al, 2005; Hatch, 2012), intresserar sig för organisationers kulturer och använder sig av dessa kulturer i sina försök att förklara organisationers beteenden, framgång, misslyckanden, eller deras förmåga eller oförmåga till förändring och anpassning. Organisationskultur är enligt dessa perspektiv de institutionaliserade normer och värderingar som "sitter i väggarna", och dessa ses ibland som organisationens "själ".

Även om de inte går att fysiskt fånga eller ta på, kan dessa normer och värden sägas vara lika verkliga som organisationens formella struktur och uppbyggnad. Och lika mycket – eller mer – som den formella strukturen eller organisationens regler föreskriver en viss typ av handlande och beteende, så påverkar kulturen aktörernas handlande, ibland i en annan riktning än den som organisationens formella styrning pekat ut.

Kulturen blir till ett slags mentala kartor för medlemmarna att orientera sig utifrån, vid sidan om organisationens regler och styrdokument, som hos Ravasi och Schultz (2006) som definierar en organisations kultur som en uppsättning gemensamma antaganden som styr vad som händer i organisationer genom att definiera lämpligt beteende för olika situationer.

Huruvida kulturer enkelt går att förändra och använda som verktyg i styrning, eller om kulturer lever ett svårstyrt, eget liv, råder det delade meningar om bland organisationsteoretiker. Men klart är att den existerande kulturen utövar inflytande på hur nya idéer tas emot och i vilken utsträckning handlandet, praktiken, låter sig påverkas. Även om skolans personal till exempel uttrycker lojalitet gentemot den politiska ledningen, förvaltningsnivån närmast politikerna, och skolledaren, kan den kultur som ges av den egna organisationen vägleda i annan riktning än den som ges av lojaliteten "uppåt".

OM PROFESSIONELLA NORMER

Lojaliteten mot den politiska styrningen eller rektors ledarskap kan också utmanas av de professionella normer och värden som olika yrkeskategorier bär på och som "fostrats in": internaliserats genom utbildningar, diskurser inom kåren, opinionsbildning etc. Skolreformer på nationell eller lokalt plan har alltså att hantera de värden, normer, åsikter, ideologier etc. som lärarkåren, pedagoger och specialpedagoger/speciallärare har gjort till sina. En reform som går på tvärs med kollektiva eller för den delen individuella idéer om hur reformen egentligen borde se ut, hos den kår och hos de individer som har att implementera denna reform, möter rimligen större problem än en reform som är i samklang med de tjänstemän som ansvarar för reformens förverkligande. En professions – eller flera professioners – normer och värderingar anses ibland utgöra eller forma en betydande del av en organisations kultur. Leo och Wickenberg (2013) uttrycker relationen mellan normer och kulturer så här:

The conclusion is that both culture and norms provide standards of behaviour, create distinctions among organisations, provide the organisation with a sense of identity, enhance stability in the social system, and function as social glue that binds the organisation together (Leo och Wickenberg 2013, s 406).

Organisationer är med detta sätt att förstå dem egentligen kulturer, och dessa kulturer i sin tur är delade värderingar, föreställningar om vad som är rätt och fel, lämpligt, om vad man får säga och göra, vem som bestämmer etc. Dessa normsystem – som vi alla ingår i, och växlar mellan, beroende på var vi befinner oss (vi betar ju oss inte likadant överallt) – dessa normsystem eller oskrivna regler kallas ibland för institutioner, som alltså uppmanar oss att handla på ett visst sätt, som lägger förväntningar på våra axlar och som reproduceras i mötet med andra. Men vi bär alltså också med oss egna normer, in i den organisation vi tillhör. Och talar vi skola, är

det ibland så att lärarnas, pedagogernas normer inte alltid passar in i det normsystem som politiker eller skolledare vill ska råda i skolan.

Skolutveckling, enligt ett kulturellt organisations-teoretiskt perspektiv, går därför inte i första hand ut på att organisera, administrera och styra. Det är inte heller en fråga om resurser. Utan här handlar det mer om att dels förstå rådande professionella normer, värderingar, föreställningar – i organisationen, i kulturen och bland personalen – dels finna ut ett sätt att förstärka eller appellera till de normer som främjar utveckling och samtidigt förändra eller tona ned de normer som hindrar utveckling. En skolledare med vilja att förändra sina medarbetares praktik, och som är inspirerad av teorier om organisationskulturens och de professionella normernas betydelse, försöker därför skaffa sig en bild över vilka normer som råder i organisationen, och vilka av dessa normer man bör fokusera om man vill förändra organisationen och praktiken. Vissa professionella normer i organisationen hindrar förändring, medan andra normer främjar utveckling. Det gäller att fokusera rätt normer i processer för reformer (Leo och Wickenberg, 2013).

OM ORGANISATORISKA STRUKTURER

Den forskning och de teorier som fokuserar betydelsen av kulturer tenderar att negligera andra faktorer, såsom ledares och organisatoriska strukturers betydelse för organisationers och aktörers beteende, misslyckanden och framgång. (Mer rationalistiskt färgade teorier å andra sidan, visar ofta för lite intresse för kulturer, normer, institutioner.) Som den här studien kommer att visa, spelar normer och föreställningar stor roll för möjligheten att förändra organisationer, men det kommer också bli tydligt att förändrade normer inte räcker för att förändra organisationer. Det kan kanske tyckas självklart, men lyckad implementering i skolutveckling, särskilt när det gäller inkluderande lärmiljöer, har också med organisering och strukturer att göra: om planering, resursöverföring, om att skapa forum för kunskapsöverföring etc., dels för att förändra de normer hos olika aktörer som hindrar eller försvårar förändring (ja, även dessa normativa förskjutningar och omprövningar måste "organiseras fram"), dels för att förändra de strukturer (lokaler, system, administration etc.) som hindrar eller försvårar förändring. Allt kan inte alltså reduceras till tänkesätt. Låt oss ta den fysiska miljön och organiseringen som exempel: den fysiska miljön och organisationen i stort måste kunna stödja en ny form av pedagogik. Men skolorna är ofta byggda och organiserade utifrån en viss typ av förståelse av vad en skola är och ska vara. Om skolan ska förändras, måste också denna fysiska, organisatoriska "ram" följa med i förändringen – eller ibland föregå den.

LEDARSKAPETS BETYDELSE I SKOLUTVECKLING

Ledning av undervisningssituationer som stödjer lärande visas ett allt större intresse som forsknings- och utvecklingsområde. Ett flertal undersökningar visar på lärmiljöns avgörande betydelse för elevers resultat, och lärmiljön är ytterst skolledarens ansvar. Ahlberg (2013) och Mitchell (2008) lyfter fram på vad sätt stöd kan ges och hur lärarledning och förändringsbehov i undervisningen kan gagna den enskilde och generellt. Assarson, Ahlberg, Andreasson och Ohlsson (2011) lyfter fram värdet av skolledarens arbete med att på ett dynamiskt sätt verka för att värden i styrdokument överförs till skolans praktik. Även Giota och Emanuelsson (2011) aktualiserar skolledares betydelse för hur frågor kring inkludering handhas.

I fokus för denna studie är skolledares möjligheter och förmågor att genom att förändra rådande kulturer och normer också förändra medlemmarnas handlande och skolans resultat. En hel del forskning om lyckade (och misslyckade) förändringsprocesser i organisationer intresserar sig just för hur dessa normer kan förnyas eller förändras. Hur ska en ledare för en organisation agera för att implementera en uppsättning nya normer som kanske går på tvärs med rådande normer? Men studier av just ledarskapets betydelse för normförskjutningar i skolan är relativt få.

Även om svensk och internationell forskning presenterat lite motsägelsefulla resultat när det gäller sambanden mellan å ena sidan enskilda skolledare, och å andra sidan resultat när det gäller elevernas kunskapsmål och sociala mål, eller ett lyckat organisatoriskt utvecklingsarbete (det där med samband är ju svårt: det kan ju finnas många andra faktorer än just skolledarens göranden och låtanden som förklarar goda eller dåliga resultat för en elev eller en skola), så finns det få studier landat i att skolledaren inte spelar någon roll för resultat och utveckling. Där tycks man i alla fall vara överens. Och även om det ur forskningen inte är alldeles lätt att sluta sig till ett visst ledarskap som fungerar i alla situationer – det finns inget enskilt ledarbeteende som fungerar på alla skolor och det går inte att förklara skolors framgång med att samma typ av ledarskap utövas; skolor och skolors situationer är helt enkelt för unika – så landar så gott som samtliga studier av skolutveckling i slutsatsen att skolledare spelar stor roll för hur väl en skola fungerar och presterar (Gezi 1990; Mortimore 1993).

Hattie (2008) som i sin "effektbarometer" hävdar att skolledaren inte har så stor betydelse för elevernas framgång – skolledaren har en måttlig effekt, enligt Hattie, även om den ledare som är undervisningsnära, i eller nära klassrummet, betyder mer än den ledare som inte är det – missar på sätt och vis

att rektorn kan ha möjlighet att påverka många av de andra faktorerna som enligt Hattie verkligen har betydelse för elevernas resultat (som till exempel lärarens kompetens och pedagogik, ordning och reda, kamratpåverkan, känsla av sammanhang, ledarskap i klassrummet etc.) – och bara det i sig borde ju innebära att rektorn är en påverkansfaktor med stor effekt. Ett annat ”bevis” på att rektorn spelar roll ges av den forskning som visar att dåligt förberedda eller oplanerade rektorsbyten är en av de vanligaste orsakerna bakom bristande skolutveckling (Hargreaves, 2004; Macmillan, 2000; Matthews & Sammons, 2005).

METOD

Studien bygger i huvudsak på intervjuer med olika förvaltningschefer och skolledare i tolv kommuner, genomförda vid två tillfällen, dels i form av gruppintervjuer (i början av ett kommunövergripande och treårigt skolutvecklingsprojekt för implementering av inkluderande lärmiljöer), dels i form av individuella intervjuer (i slutet av detta projekt). Men studien har också haft tillgång till sammanfattningar och analyser av intervjuer genomförda med projektets så kallade inkluderingskoordinatorer på förvaltningsnivå, samt med särskilt ansvariga pedagoger och specialpedagoger/speciellärare på de deltagande skolorna, liksom tillgång till de beskrivningar och analyser av förändringsprocesserna som de deltagande skolorna själva genomfört. Men huvudmaterialet i denna text består av fokusgrupps- och individuella intervjuer med skolledare och förvaltningschefer.

De inledande fokusgruppsintervjuerna genomfördes med samtliga förvaltningschefer i de i projektet tolv medverkande kommunerna, liksom samtliga skolledare i de 31 deltagande skolorna. De uppföljande intervjuerna genomfördes med tio av de tolv förvaltningscheferna, liksom tio av de 31 skolledarna. Kommunerna och skolorna är förstuds av olika storlek, har olika typer av utmaningar och förutsättningar, och har hunnit ”olika långt” i implementeringen av inkluderande lärmiljöer. Den här studien har dock inte gjort någon strikt jämförelse mellan kommuner och skolor för att leta orsakssamband eller förklaringar till olika grader av ”framgång” (vilket annars är vanligt i studier av skolutveckling och när man i analysen har tillgång till flera fall eller exempel). Resonemang kommer förstuds att föras kring mer eller mindre lyckade strategier i skolutvecklingsarbete, men syftet är mer att få en bild av dels förståelsen av inkludering, dels av den samlade erfarenheten när det gäller implementering av inkluderande lärmiljöer. Som nämnts ovan ställs här frågor kring *varför* skolorna vill implementera inkluderande lärmiljöer, *vad* inkluderande lärmiljöer betyder för dessa skolor och *hur* skolorna går till-

väga för att leda, organisera och realisera inkluderande lärmiljöer. Studien intresserar sig också mer allmänt för de faktorer och mekanismer som underlättar eller försvårar arbetet mot förändrade normer och strukturer. I fokus är de bilder skolledare och förvaltningschefer ger av sina roller i projektet och processer i kommuner och på skolor.

Intervjufrågorna var öppna till sin karaktär. Fokusgruppsintervjuer får ofta en liten annan karaktär, så också här, då dynamiken i ett samtal blir annorlunda när två eller fler intervjuas samtidigt. Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. I de inledande fokusgruppsintervjuerna kom skolledarna och förvaltningscheferna att i den semistrukturerade intervjuformen diskutera bland annat värden i begreppet en inkluderande grundskola, om intentioner kring att vilja utveckla en inkluderande grundskola, om tillgångar och utmaningar samt om ledningsstrategier och uppdrag i relation till utvecklingen av en inkluderande grundskola.

Här är några exempel på frågor som ställdes till både förvaltningschefer och skolledare, vid både de inledande och de avslutande intervjuerna: ”Vad är inkludering och inkluderande lärmiljöer för dig?”; ”Hur styr och leder man individer och organisationer i processer som dessa?”; ”Så här kort/långt in i projektet – vilka är dina lärdomar?”; ”Hur ser målen ut, hur mäter ni ”framgång” i relation till dessa mål, och vad har hindrat/underlättat strävan efter dessa mål?”; ”Vad har det betytt för er kommuns arbete att ingå i ett större projekt som samlar fler kommuner och skolor?”.

Alla intervjuer spelades in och transkriberades och analyserades sedan i strävan efter mönster och samband. Intervjusvaren kategoriserades sedan utifrån olika teman, teman som redovisas nedan i resultatavsnittet. Intervjuerna kan sägas ha styrts av ett övergripande intresse för de berättelser, lärdomar och insikter förvaltningschefer och skolledare bär på. Det är genom dessa aktörers svar och resonemang som studien sökt identifiera vilka professionella normer och organisatoriska strukturer som gynnar en viss typ av skolutveckling. I fokus är som tidigare nämnts förvaltningschefer och skolledares strategier för att leda, organisera och realisera skolutveckling genom förändring av just normer och strukturer.

RESULTAT: NORMER OCH STRUKTURER FÖR FÖRÄNDRING

Resultatavsnittet är indelat i olika övergripande teman – bland annat kring motiv för förändringar, processer för förändringar, samt faktorer som hindrar och främjar förändringar – och presentationen här ska ses som ett slags koncentrerad sammanfattning av det omfattande och insamlade materialet. (Citaten är oftast flera olika citat sammanfogat till

ett.) Texten avslutas sedan med ett försök att dra några generella slutsatser av detta resultat.

SKOLLEDARES OCH FÖRVALTNINGS-CHEFERS MOTIV FÖR ATT IMPLEMENTERA INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

En ofta förekommande motivering, från både förvaltningschefer och skolledare, till varför skolorna bör arbeta mot inkluderande lärmiljöer är att skolan som samhällsinstitution behöver motverka samhällseliga utslagningsmekanismer. Processer under grundskoletiden påverkar livet som vuxen, menar man. Exkludering i skolan kan fortsätta i en exkludering även efter skolan. En annan central utgångspunkt för skolledares och förvaltningschefers vilja att delta i projektet är de problem man menar uppstår med för frekventa segregering och särskilda lösningar (såsom särskilda undervisningsgrupper, resursskolor och samverkansklasser). I intervjuerna återkommer respondenterna ofta till inkludering som begrepp och värde. Man talar om inkludering som en värdegrundsfråga, om att det handlar om synen på människan och på kunskap. Och det heter att man måste vara besjälad av idén bakom inkludering, att man måste tro på att olikheter gynnar utveckling för att ett sådant här projekt ska lyckas.

Att ändra sättet att tänka är det svåra, men efter det kommer görandet nästan av sig själv. Men man måste skaffa sig en egen förståelse, man kan inte läsa sig till det och det går inte att enkelt överföra dessa insikter från en person till en annan. (...) Jag ser inkludering som det där molnet som svävar över allt vi gör. Allt vi gör utgår från detta, det genomsyrar våra planer för verksamheten liksom verksamheten i sig. Det här är inget projekt för oss utan en av våra grundverksamheter.

Flera av de intervjuade skolledarna menar att skolans uppdrag är att vara inkluderande, man hänvisar till läroplanen att alla ska trivas och nå kunskapsmålen, och säger att detta uppdrag ska vara med som ett grundackord i allt man gör. Redan när man lägger budget tänker man inkluderande, säger några. Det finns med när man planerar tjänstefördelningen, eller när man gör verksamhetsbesök. Och det heter att man inte bara tänker på dem som har det svårt, utan att alla ska känna sig inkluderade, även de högpresterande.

Vår skola har jobbat länge och målmedvetet med värdegrunden, och vi har kommit så långt idag att ingen idag skulle säga att problem i klassrummet beror på en viss elev. Det är inte längre en accepterad värdering här hos oss.

OM PROCESSERNA FÖR ATT FÖRÄNDRA NORMER OCH STRUKTURER

Lärarnas genklang, kunskap – och vilja – är enligt de intervjuade förvaltningscheferna och skolledarna de viktigaste förutsättningarna för att arbetet med inkludering ska bli framgångsrikt, och vägen dit går snarare över samtal och mjuk styrning än genom uppifrån kommande och tvingande styrdokument. Det finns därför en uppfattning hos förvaltningschefer att processer för inkludering bäst byggs ”från sidan” – med exempel och inspiration från andra förvaltningar, skolor, rektorer och pedagoger – och ”underifrån” – bland annat med värdegrundsarbete i lärarkollegiet.

Detta sätt att skolutveckla ger också en annan legitimitet till processerna, menar de intervjuade, än de processer som inte bygger på dialog och förankring (vilket ju gäller de allra flesta nationella och kommunala skolreformer det senaste decenniet). Eftersom innebär och praktiska tolkningar av inkluderingsbegreppet skiftar mellan organisationer, enheter och aktörer, ser många skolledare det som sin uppgift att försöka få sin organisation att nå fram till ett gemensamt syn- och förhållnings-sätt till begreppet inkludering. Inte genom att själva ”ovanifrån” definiera eller stipulera det, utan genom att initiera diskussioner och dialog för att i diskussion och samtal nå fram till en gemensam förståelse av vad inkludering kan stå för och vara.

När det gäller förvaltningsnivåns betydelse – så som förvaltningsnivån själv vill beskriva den – är bilden entydig: förvaltningsnivån ger legitimitet och stadga åt kommunövergripande skolutvecklingsprojekt som detta.

Det är väldigt viktigt att vår nivå är med... det är härifrån de stora besluten tas... härifrån signalerna måste komma... engagemanget härifrån är avgörande... stort symbolvärde att det är vi som sätter detta på kartan... spelar stor roll att det handla om initiativ från förvaltningsnivån...

Det finns lite olika uppfattningar bland förvaltningscheferna kring hur framgångsrika man varit i sin styrning och i sitt ledarskap gentemot skolorna, men det finns ingen av de intervjuade på förvaltningsnivå som vill tänka bort förvaltningen i de här processerna, eller som säger att detta kunde ha varit skolornas ensamma ansvar.

När vi ber förvaltningscheferna beskriva på vilket sätt detta engagemang tagit sig uttryck heter det att man försökt ”utmana skolorna”, inte genom att precisera exakt vad som ska göras, utan genom att ”coacha dem” i sina processer, som i olika typer av handledning, skapa forum för erfarenhetsutbyte, workshops, arrangera inspirationsföreläsningar och seminarier. Förvaltningscheferna betonar sin roll

i att utmana, i att samordna och i att skapa goda förutsättningar för processer i och mellan skolor. I några fall har dock beställningen varit explicit gentemot de deltagande skolorna: ”ni ska jobba mot inkluderande lärmiljöer!”

Man säger samtidigt att de formella besluten på förvaltningsnivå inte har varit lika avgörande som budskapet och övertygelsen om att inkludering framför allt handlar om skol-interna processer (om än då möjliggjorda och underhållna med den ”infrastruktur” förvaltningen kan tillhandahålla).

Den ”styrning” förvaltningschefer vill framhålla är den styrning som tagit formen av olika typer av *förväntningar* på skolor och skolledare, och genom att *inspirera*. Man har i några fall strävat efter att, som någon uttrycker det, ”lägga en platta i form av en värdegrund” och att därifrån uppmana alla att jobba utifrån denna värdegrund och mot visionen: utmanande och inkluderande lärmiljöer. Man har inte sagt på vilket sätt *hur* dessa utmanande och inkluderande lärmiljöer kan, bör eller ska se ut, utan istället försökt skapa förutsättningar för skolor, skolledare och pedagoger att i olika typer av processer ompröva tankar och praktik kring hur pedagogiken kan, bör eller ska se ut. Och det heter i intervjuerna med skolledare att det är viktigt att skolutvecklingsprojekt som detta utgår från klassnivå, från lärares egna idéer, inte utifrån färdiga modeller i forcerade tempon.

Överlag, av intervjuerna att döma, tycks det råda ett gott klimat mellan den politiska nivån – om vi till den räknar förvaltningscheferna – och rektorerna, och åtminstone i intervjuerna uttrycks den goda viljan att gentemot skolorna stötta, hjälpa, se till att resurserna finns. Men på några ställen formulerar förvaltningschefer sin besvikelse över att rektorerna ibland agerar konservativt och accepterar exkludering utan reflektion. Läser man intervjuerna på förvaltningsnivå och lägger dessa bredvid intervjuerna med skolchefer, blir bilden att skolförvaltningarnas ledningar ofta är mer progressiva än skolorna. (Men så är ju också visioner enklare att formulera och presentera, det är ju det våra politiker och förvaltningschefer gör ganska ofta, än att få dessa visioner att också bli del av den vardagliga praktiken, vilket våra skolchefer och pedagoger sen får brottas med.)

Förvaltningsnivåns relation till skolorna och skolledarna kan beskrivas som ”frihet under ansvar”. Flera förvaltningschefer menar att man varit väldigt tydliga med att sätta skolledaren i centrum av dessa förändringsprocesser. En tjänsteplanering som gagnar inkluderingsintentioner blir till exempel särskilt viktig och här behövs skolledarens insatser.

Vi har hela tiden sett det som skolledarens projekt... det är bara skolledaren som känner sin skola, sina medarbetare, sina elever, sina förutsättningar och det går inte att driva den här typen av processer på distans.

Det heter att det är rektorn som tillsammans med sina medarbetare måste göra bedömningarna kring vad som ska göras och hur det ska göras, att det är rektorer och förskolechefer som driver sin egen skolutveckling, och att man i dessa processer gett enhetscheferna stor frihet – men i gengäld krävt att de tar ett stort ansvar.

En annan återkommande diskussion har varit den roll som den politiska nivån spelar, och det heter från flera förvaltningschefer att dialogen med den politiska nivån är central för om ett projekt som detta ska bli framgångsrikt.

Att vara överens längs med hela linjen – från politiker, förvaltning, skolledare till pedagoger – ger styrka vad man än vill förändra. Så också när det gäller inkluderande lärmiljöer.

Flera talar om vikten av att hålla politikerna uppdaterade om ”vad man håller på med”. Någon kallar det att man gentemot politikerna ”hamrar in” att man jobbar med inkluderande och utmanande lärmiljöer: ”Ibland så envetet att politikerna till sist tror att det var deras idé från början”.

OM SKOLLEDARES STRATEGIER

Skolledarna ger uttryck för att implementering av inkluderande lärmiljöer bara fungerar om man inkluderar ”allt och alla”. Många har startat implementeringen genom att börja processerna i grupper av elevvårdande personal – specialpedagoger, elevvårdshälsoteam, kurator och skolsköterska – och göra dessa till ett slags ambassadörer (ibland har arbetslagsledarna givits en liknande ledande roll för inkluderingsarbetet, i sina respektive arbetslag). Några skolor har utsett en lokal styrgrupp, befolkad av de specialpedagoger som varit en del av elevhälsoteamet och de lärare som visat ett särskilt intresse för inkludering. Dessa grupper har sedan varit ”överallt” på skolan, träffat alla lärare och de flesta eleverna och har fått en handledande roll gentemot övriga lärare. Dessa grupper har byggt sitt arbete på den information om olika elever som lärarna har, vilket skapat både en tydlig koppling till elevhälsoarbete och en sammanhållande kontinuitet. Utan dessa tydliga ledningsgrupper (som alltså inte alla skolor jobbat utifrån), menar förespråkarna bland skolledarna, blir det svårare att sprida budskapet och kunskaperna.

Studiedagar i alla ära, men de här mindre och lite mer intima mötena mellan den här gruppen och lärarna gör att det sprids och sipprar ut på ett annat sätt. Dessa möten blir en del i ett slags mild ordergivning till arbetslagen. Man kan se det som att vi vaccinerar eller in-

jicerar det inkluderande synsättet i organisationen. Och resultaten och erfarenheterna av de metoder eller verktyg eller hjälpmedel vi använder ute i klassrummen ska förstås återkopplas till mig och andra så att vi får en bild av vad som fungerar och vad som inte fungerar i klassrummen.

Skolledarna ser det som sin roll att sätta samman dessa "pilotgrupper" på ett klokt sätt, att sedan finnas med på seminarier och diskussioner och i de fall inkluderingsgruppen inte varit med på chefsmöten på högre nivå föra tillbaka till dem (och för gruppen i sin tur att föra ut informationen till arbetslagen).

Skolledarna återkommer ofta till att man hittat fram till "ett nytt språk" som man hela tiden försökt använda, med fokus på vad man kan göra annorlunda och vad man kan förändra. Syftet har bland annat varit att få till en öppenhet: att gentemot sina kollegor kunna tala öppet om de problem man har i klassrummet och be om hjälp, tips och råd att lösa dem, att lära av varandra.

En inbjuden föreläsare kan vara underhållande men vet ju inte allt om just våra förutsättningar, så därför är det mycket mer värt att få höra från en kollega om hur han eller hon löst problem med några av eleverna. För kan han kan väl jag. Grunden är att man som pedagog ändrar på sig själv, inte att vänta på en förändring hos eleven.

Utifrån en önskan att utveckla och förbättra och att få med alla elever och få dem att känna sig naturligt inkluderade satte skolledarna upp mål, man skapade en handlingsplan som man arbetade utifrån. Flera har skrivit om målen och förändrat längs vägen, utifrån utvärderingar och intervjuer, och nu när det gått tre år kan man på alla skolor tydligt se att man förändrat arbetet på skolan.

Flera skolledare talar om att man i under processen haft ett slags platt ledarskap, "som bygger på lika delar mod och tilltro". Att man som ledare måste våga delegera och lita på att man tar sitt ansvar längre ut i kedjan.

Jag har järnkoll på budgeten, men efter det måste jag våga släppa kontrollen lite, jag ska inte bli en flaskhals igenom vilket allt ska passera och godkännas och detaljstyras. Den hierarkiska styrningen finns det utrymme för ändå (...) Man har makt som chef men den ska ju brukas – inte missbrukas... det är inte bra för verksamheten om jag som skolledare ska hålla på och styra och ställa för mycket... Personalen presterar bättre om de inte känner sig styrda ovanifrån.

Flera skolledare – och än fler förvaltningschefer – uttrycker en idé om att en faktor som skiljer framgångsrika skolor från mindre framgångsrika är hur kompetent skolledningen är. Om man har en skolledning som jobbar åt samma håll, med en gemensam tanke och mål, en tydlig bild av vart man vill komma så blir det oftast bra, heter det. Man lyfter förstås betydelsen av lärarna, säger att dessa är allra viktigast, men deras rekrytering, förutsättningar och skolans organisering råder skolledningen över och det är av avgörande betydelse att det detta fungerar.

Skolledarna talar ofta om vikten av att själv, som skolledare, föregå med gott exempel. Om vikten av att man är en förebild och om vikten av att man som ledare och chef verkligen tror på idén.

I alla möten måste jag vara väldigt tydlig med vad det är som gäller. Jag måste visa alla runt mig att vår skola är öppen för alla, att bakgrunden eller tidigare problematiker inte spelar någon roll här, och visa att vi här fokuserar barnens olika förmågor och styrkor (...) Det är just visionen om den likvärdiga skolan som gjorde att jag blev lärare en gång i tiden. Rättvisa och likvärdighet är oerhört centralt för mig. Det är det som är min drivkraft – och att få hjälpa andra. Och detta måste jag visa mina medarbetare.

NORMER, STRUKTURER OCH ANDRA FAKTORER SOM HINDRAR OCH FRÄMJAR IMPLEMENTERING

Den fysiska skolmiljön utgör ibland ett hinder för en inkluderande verksamhet (trångboddhet, stora klassrum utan anslutande grupprum, avsaknad av arbetsrum för lärare, etc.). Men de intervjuade återkommer ofta till hur mycket värdegrunden betyder för ett framgångsrikt utvecklingsarbete för inkluderande lärmiljöer. Det finns, visar redan de inledande intervjuerna, en förståelse hos de intervjuade om att inkludering handlar om att få många – i och utanför skolan – att förändra sina tankebanor och sina synsätt, liksom en insikt om att detta inte är så lätt att åstadkomma. Processer för inkludering innebär utmaningar och svårigheter, kopplade till traditioner, professioner, föräldrainflytande och resurser.

Förvaltningscheferna har relativt samstämmiga uppfattningar om vilka de återkommande problemen är när skolor inte når "ända fram" i de skolutvecklingsambitioner som har med inkluderande lärmiljöer att göra. Dels sägs det handla om att det är kulturella förändringar som måste till och att det alltid är svårt att ändra på organisationers kulturer. Dels att det finns enheter och enskilda pedagoger som bär på föreställningar om att problemet inte är skolans.

En del kan trots allt vi gjort för att ändra medarbetarnas 'mind set' fortfarande hävda att det inte är de som pedagoger som 'äger problemet', att problemet finns hos eleven och att det är hos eleven förändringen måste börja. 'Vad gör vi med de elever som inte vill, då!?', kan det heta.

Samtidigt säger förvaltningscheferna att det är allt färre som resonerar så här, att förhållningssättet har förändrats.

En annan refräng i intervjumaterialet är kopplad till svårigheter att överföra projektet till de skolor i kommunen som inte varit med i projektet. I och med att strävan efter inkluderande lärmiljöer så mycket handlar om en synvända och att börja tänka på ett annat och nytt sätt, menar flera att en sådan "resa" nästan kräver att man varit med i diskussioner likt de som förts i projektet, att man fått ta del av all input genom konferenser och föreläsare, att man fått möta kritiska vänner etc.

Samtidigt har det här programmet legat mitt i en intensiv period generellt i skolans värld, skolorna har haft massa andra saker ni att hantera, och dessa statliga reformer och satsningar har lite lagt sig i vägen för inkluderingsarbetet. Alla, såväl förvaltningschefer och skolledare är överens om att ett sådant här förändringsarbete är tidskrävande och tålamodsprövande.

Men som chef måste man orka stå kvar. Och säga samma sak om och om igen. Det kan ta tre år innan det händer något, men när det händer något är det värt all möda!

Intervjuerna har ibland också kretsat kring vad som kunde ha gjorts annorlunda och vilka lärdomar man dragit av projektet. Flera framhåller då att projektet varit för isolerat till deltagande enheter och delar i dessa enheter, och att man borde tagit chansen och låtit detta vara en del av fler skolors verksamhet, även om de inte hade varit deltagare fullt ut.

Projekt har en tendens att bara bli projekt: utmätta i tid och bara för de närmast berörda... lite rädd för att det ska bli så... Vi står inför ett bekymmer nu med att nå ut och att skapa lärande i hela organisationerna och i alla organisationer.

Man borde, heter det från vissa, redan från början haft en tydlig idé om hur man skulle jobba med spridningen, och haft en tydlig strategi för hur man borde samlat ihop kunskapen och lärdomarna, förpacka dem och sprida dem vidare. Men medan några hoppas på att det material som blir resultatet av den pågående forskningen kan användas i just det syftet, att sprida idéer och kunskap, är andra lite ängsliga över att det kan finnas en övertro på att andra nu

bara behöver ta del av rapporter och guider för att lyckas med sin implementering. Flera förvaltningschefer och skolledare tycks ha nått fram till ett slags insikt om att det inte finns något facit till hur man löser alla problem.

Det vore också oerhört tråkigt om det fanns en standardlösning att implementera överallt, då skulle charmen med det här utvecklingsarbetet försvinna (...) Det här är en krävande process och det måste man ha förståelse för. Det kan inte komprimeras i en guide eller i ett 'gör så här så blir det bra'.

Flera av de intervjuade beskriver det som om man under lång tid in i programmet hade känslan av att "inget händer", men att man sedan plötsligt insåg att en massa saker faktiskt hade hänt i sätten att tänka och arbeta. Någon uttrycker det som att det kanske är först mot slutet av ett sådant här projekt som man ser meningen och innehållet fullt ut.

Samtalen har även kretsat kring programmets mervärde – gör det någon skillnad att vara en del av sådan här särskild satsning och en del av ett nätverk? De intervjuade lyfter då nästan enbart fördelar. Man talar varmt om lärandet över kommungränserna, om kopplingen till forskning och vetenskaplighet, om utbytet i form av kritiska vänner. Särskilt behållningen av de kritiska vännerna lyfts i så gott som alla intervjuer. Liksom att FoU-programmets övergripande mål har integrerats i hur man på skolorna jobbar med kvalitetsfrågor över lag. Flera säger sig vilja fortsätta jobba så här i annan typ skolutveckling.

Det blir tydligt redan i de inledande intervjuerna att inkludering ur förvaltningschefernas och skolledarnas perspektiv inte i första hand är en fråga om politik, styrning, resurser, förutsättningar och organisering – utan att det mer handlar om förståelse, kunskap, värderingar och synsätt – hos skolledare, lärare, specialpedagoger/speciallärare, elever och föräldrar.

Men även om vägen till de betydelsefulla värderingsskiftena hos personal och omgivning mer förväntas gå över idéspredning, prat, konferenser och information om inkludering – snarare än att man knyter särskilda utvecklingsresurser till ett visst konkret inkluderingsarbete i skolan – så ska man inte underskatta symbolvärdet, om inte annat, menar flera av de intervjuade, i att förändringar också får utrymme i budget och tidplaner: annars kanske inkludering får svårt att skaka av sig ryktet om att inte vara mycket mer en besparingsåtgärd.

Visst, värdegrunden och synsätt spelar stor roll. Men det handlar inte bara om det, det måste till en styrning och en ekonomi och en organisation. Vi måste kunna fördela resurser dit de behövs och där de gör mest nytta.

OM RESULTATEN

Det är en ljus bild som framträder i intervjuerna när samtalen kretsar kring resultat och effekter. Man påpekar bland annat att man utvecklat stödsystemen, att man gett skolledarna verktyg att analysera sin verksamhet i relation till inkludering inom ramen av det systematiska kvalitetsarbetet. Man framhåller att andelen undervisningsgrupper minskat radikalt, att man på skolorna arbetar mer effektivt och flexibelt i klassrummen.

Och det här har inte krävt en enda omorganisation! Allt handlar ju om individen längst ut i kedjan – pedagogen – och hans eller hennes tankar och arbetssätt, och allt utgår från en värdegrund och att det aldrig är barnen som misslyckas. Aldrig!

Resultaten är inte lika goda eller konkreta i alla skolor, men förvaltningscheferna har då oftast en återkommande förklaring till varför arbetet inte varit lika lyckosamt överallt. För medan det är skolledarna som får mycket beröm i de fall skolorna tagit – i förvaltningschefernas ögon – stora, viktiga kliv, är det också skolledarna som får ”skulden” när resultaten uteblir. Så här heter det i en intervju.

Det som framför framförallt skiljer sig mellan skolorna är rektorernas förmåga att organisera lärandet. I de skolor vi ser en progression har skolledarna skapat forum för att utifrån problem i de enskilda pedagogernas vardag fördjupa kunskaper och erfarenheter med hjälp av både andra kollegor och vetenskaplig förankring.

Många beskriver det som att arbetet mot inkluderande lärmiljöer har inneburit en ”rikare utrustad verktygslåda”. Att man nu har möjlighet att i större utsträckning skraddarsy olika lösningar för olika typer av elever, att man har en ökad mångfald när det gäller lösningar, men lösningar som alla hör hemma under paraplyet inkludering. Eleverna tillhör hela tiden sin egen klass, man plockas allt mer sällan ut ur klassrummet och på flera skolor har man inte längre kvar några särskilda undervisningsgrupper. Så gott som samtliga skolledare talar om en fokusförskjutning, från att det är fel på eleven till att vad man kan göra för att han eller hon också ska vilja och kunna. Men säger sig ha ett rikt och pågående samtal om hur man kan möblera, hur man kan använda skärmar, hörlurar och andra hjälpmedel. Och hur vi kan bemöta och hantera klasser eller situationer som är besvärliga.

Även om vi inte är helt i hamn är jag jättenöjd med det vi åstadkommit. Vi har genomgått en synvända. Vi har lämnat det gamla sättet att se på problem: från ett ’äh, om bara barnen vore annorlunda, eller om föräldrarna vore annorlunda’ till ett ’vad kan jag göra annorlunda, vad kan jag förändra’. Stora skillnaden är att förut sa man att de här barnen har så stora svårig-

heter att de inte kan gå i den här klassen, de har föräldrar som inte kan motivera, de har svårt att koncentrera sig eller vad vi nu hade för förklaringar, men det gör vi inte längre.

SLUTSATSER

Flera citat i intervjuerna blir till illustrationer av att det tycks krävas en särskild form av styrning från förvaltning och skolledning för att skapa de utmanande och inkluderande lärmiljöer man önskar:

Enda sättet att få skolledare att vilja och kunna göra dessa förändringar är genom att få dem övertygade om att detta är det rätta. Det måste byggas på deras inre drivkraft.

Det finns kanske de som skulle hävda att *all* modern styrning av organisationer och medarbetare måste utgå från en sådan definition av ledarskap – att ledarskap *alltid* handlar om att få medarbetarna att känna att det de gör är rätt och att de vill göra det rätta. Men så idylliskt är det kanske inte under alla omständigheter: många medarbetare skulle nog snarare hävda att väldigt många uppgifter i yrkeslivet gör man trots att man egentligen inte vill eller känner att det är absolut rätt. Men att arbeta för just inkluderande lärmiljöer – mot sin vilja och känsla – det låter sig inte göras, menar dessa chefer. De uttrycker då tankar som liknar det vi brukar kalla konstruktivistiskt ledarskap. I det konstruktivistiska ledarskapet ska man med prat och en ny diskurs – nytt språk – få organisation och medarbetare att sluta upp kring en viss typ av problembeskrivningar och skapa konsensus kring hur dessa problem ska lösas.

De framgångsrika skolledarna ser utmaningarna, väjer inte för dem, talar öppet om dem och när de ser behov att förändra så förändrar de. Man drivs av att utveckla den egna verksamheten – inte i första hand för att kunna rapportera ett visst resultat till huvudman, utan för att utveckla den egna berättelsen om skolan. Av denna studie att döma går vägen till skolutveckling inte så mycket ut på att organisera, administrera och styra. Det är inte för förvaltningschefer och skolledare i första hand en fråga om resurser. Utan det handlar mer om att dels förstå rådande professionella normer, värderingar, föreställningar – i organisationen, kulturen och bland personalen – dels finna ut ett sätt att förstärka eller appellera till de normer som främjar utveckling och samtidigt förändra eller tona ned de normer som hindrar utveckling.

En professionell norm som ses som hindrande för denna typ av skolutveckling, och som återkommer igen och igen i materialet, är den om att eleven själv har ett särskilt ansvar för de problem han eller hon har i mötet med skolan. Denna norm behöver

ersättas med en norm om att det inte är eleven som är problemet, utan att problemet istället är skolans oförmåga att lösa de problem eleven ställs inför i sitt möte med skola och undervisning. När väl den normen blivit internaliserad, blir den naturliga fortsättningen att ställa sig frågan vad skolan kan göra för att lösa detta problem.

En skolledare bör alltså både ha en klar bild över vilka normer som råder i organisationen, och vilka av dessa normer man bör fokusera om man vill förändra organisationen och praktiken. Vissa professionella normer i organisationen hindrar förändring, medan andra normer främjar utveckling. Det gäller att fokusera rätt normer i processer för reformer. Professionella normer – snarare än eller lika mycket som resurser, organisering, styrning – är det som möjliggör eller försvårar resan mot den praktik som styrdokumentet eller visionen pekar fram mot. Nyckeln till framgångsrik skolutveckling är därför att ändra på normerna, få personalen att göra dem till sina och känna det naturligt att följa dem. Detta kräver entusiaster och förändringsagenter som utmanar gamla normer och tar ut en ny riktning. Flera aktörer kan vara dessa agenter visar denna studie: förvaltningschefer, skolledare eller ”ambassadörer” i särskilt utpekade grupper av lärare och specialpedagoger/speciallärare, men skolledarna tycks vara centrala för förändring av kultur och praktik.

Om förvaltningschefer och skolledares berättelser ska tas för sanna (vilket det känns rimligt att göra, då andra studier i detta projekt visar att praktiken på skolorna har förändrats), är detta berättelser tecken på att en ny uppsättning professionella normer etablerat sig i organisationerna. De bilder förvaltningschefer och skolledare ger, i de fall arbetet mot inkluderande lärmiljöer bedrivits framgångsrikt, kan sammanfattas i följande lista:

- *Visionen.* Det måste finnas en vision att ständigt upprepa, och som kan bära reformarbetet, med klara syften och mål: hit ska vi! Det är dock tydligt att man inte enkelt kan importera andras visioner, utan att det är rektorer, lärare och elever som ska arbeta fram just sin vision.
- *Kognitivt paraply.* Skolans medarbetare måste vara överens sinsemellan om vad inkluderande lärmiljöer är och kan stå för.
- *Delat och delegerat ledarskap.* Som studien visat är detta inte processer som kan forceras fram i form av tvingande regler eller styrdokument. De värderingsskiften som är en avgörande del av dessa processer måste växa fram underifrån, med hjälp av impulser och inspiration från förvaltnings- och skolledning, men där den förnyade praktiken får hitta sina former genom ett delat och kollegialt ledarskap.
- *Struktur.* Förvaltningschefer och skolledare har ansvaret för att skapa den nödvändiga strukturen för att möjliggöra både förändrade normer och förändrad praktik, genom att organisera, administrera, resursfördela, skapa arenor för dialog och samförstånd, arbetslag och samarbete över ämnesgränserna, arrangera studiebesök etc.
- *Tidsaspekten.* Jämfört med många andra projekt i skola och offentlig förvaltning har det här funnits tid – tid att reflektera, att översätta ny kunskap, nya färdigheter och erfarenheter till varaktiga förändringar i praktiken. Och tid att reflektera över det som händer när praktiken förändras. Det talar för att effekterna är bestående, och att de inte som i många andra fall försvinner så snart projektet formellt avslutas. Och det talar för att framgångsrika projekt behöver vara utsträckta i tid.
- *Stabiliteten.* Framgångsrikt förändringsarbete som blir bestående är inte heller så personbundet, för i de fallen tar eldsjelen med sig alla goda resultat när han eller hon slutar. Det är också så att projektorganisationen har skapat ett slags positiv stabilitet till de ibland omtumlande processer som satts igång på skolorna. I projektet finns ett stort inslag av dialog, utbyte och lärande – mellan pedagoger, mellan enheter, skolor, kommuner. Projektet skiljer sig därför från många andra projekt där det oftast handlar om att man som praktiker får veta vad man ska göra men där man lämnas ensam med genomförandet. Här har man inte varit ensam.
- *Synvändan och samstämmigheten.* Så gott som alla säger att det handlar om ett förändrat tänkesätt, om självförståelse, om en inre drivkraft och vilja – och att organisering, strategier och resurser inte haft någon avgörande betydelse. (Om det *endast* handlat om organisering, strategier, resurser – då vore den här typen av projekt enklare att sprida och överföra till andra.) I de fall resultaten varit positiva, märkbara och bestående lyfts vikten av samstämmighet och värdegemenskap mellan de olika nivåerna: politik-förvaltning-skolledning-pedagoger. Och med en tydlig och rak kommunikation mellan dessa nivåer.
- *Sökandet.* Här fanns inget färdigt recept. Och inte heller nu, snart tre år senare, säger förvaltningscheferna att man hittat fram till ett färdigt recept. Inget detaljerat handlingsföreskrivande recept i alla fall. ”Resorna” mot samma mål har sett för olika ut: organiseringen, strategierna har skilt sig åt – och några har

fortfarande långt kvar. De flesta av de intervjuade menar att den här resan inte har något slut, utan pågår hela tiden. Också det är något som särskiljer detta projekt, då så många andra skolutvecklingsprojekt bygger på redan givna modeller och manualer. I bästa fall kan projektet ändå landa i några övergripande förslag på hur andra skolor kan göra för att initiera och underhålla liknande processer.

- *Förtroendet.* Det är tydligt i materialet att "hur:et" – hur man ska åstadkomma inkluderande lärmiljöer – med varsam hand lämnats till professionen längts ut i kedjan: pedagogerna. Det här ett uttryck för ett förtroende: vi tror att ni – tillsammans – kan hitta lösningar och vägar framåt. På så sätt har projektet blivit ett slags upprättande av professionerna – som ju under lång tid utsatts för mer tvingande instruktioner i ett alltmer begränsat handlingsutrymme.
- *Fortsättningen.* Processerna för inkludering är ofta initierade på tjänstemannanivå i skolförvaltningen, och att man sedan därifrån sökt det politiska stödet – snarare än att processerna startat på den politiska nivån med en beställning och ett uppdrag. Det är positivt med engagerade och drivna förvaltningschefer – flera framstår som just detta i intervjuerna – och som får gehör för sin vision på den politiska nivån, särskilt när det är för en god sak. (Det är lite mer bekymmersamt när tjänstemän själva "gör politik" som ingen vill ha.) Men risken – om den politiska beställningen aldrig blir tydligt uttalad, fäst på papper och får resurser knutna till sig – är att processerna blir personberoende, och därmed livskraftiga bara så länge just den personen finns kvar i organisationen. Projektformen lyfts fram som en viktig förutsättning för att "få något att hända" i intervjuerna. Men kanske är exkludering ett problem som egentligen kräver långsiktiga lösningar och då är kanske inte projektformen den bästa. Det är viktigt att man nu försöker trygga en naturlig fortsättning på projekten.
- *Nästa forskningsutmaning.* Utvärderingen – om vi ska kalla denna studie för ett slags utvärdering – bygger ju i huvudsak på de intervjuades känslor, erfarenheter och åsikter. Det heter att projektet inneburit ett perspektivskifte: "kulturen har vänts upp och ned och nu äntligen hamnat rätt" som en pedagog uttrycker det. Och det sägs ofta i intervjuer med förvaltningscheferna att det hänt massa saker i praktiken, att pedagogerna arbetar mer effektivt och flexibelt, att lärmiljöerna utvecklats,

att språket förändrats etc. Men vad betyder egentligen det? Vad är konsekvenserna av det? Och för vad och vem? Nu borde forskningen ta nästa steg och intressera sig för vilka effekter detta haft för *elevernas lärande*, det som allt syftar till.

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2013), *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Armstrong, Felicity; Armstrong, Derrick & Barton, Len (eds.) (1999). *Inclusive education – Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Assarson, Inger; Andreasson, Ingela; Ohlsson, Lisbeth & Ahlberg, Ann (2011) *Skolvårdagens komplexitet*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?jsessionid=01DSOwRessRgIey9NaFEeGMtjNvLl22pDuljJo6Q.diva2-search7-vm?pid=diva2%3A574080&dsid=2186>

Corbett, Jenny & Slee, Roger (2000) An international conversation on inclusive education. In Armstrong Felicity; Armstrong, Derrick & Barton, Len (eds.). *Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

Christensen, Tom; Lægroid, Pehr; Roness, Perh G. & Røvik, Kristian (2005) *Organisationsteori för offentlig sektor*. Stockholm: Liber.

Dyson, Alan (1999) Inclusion and inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In Daniels, Harry & Garner, Phillip (eds.). *Word Yearbook of Education*. UK: Routledge Education.

Farrel, Peter (2004) School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. 25(1). p. 5–19.

Gezi, Katz (1990) The role of leadership in inner-city schools. *Educational Research Quarterly*. 12(4). p. 4–11.

Giota, Joanna & Emanuelsson, Ingemar (2011) *Specialpedagogiskt stöd till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborgs Universitet. RIPS. Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Nr. 1.

- Göransson, Kerstin; Nilholm, Claes & Karlsson, Kristina (2011) Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (5). p. 541–555.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014) *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen*. Fou skriftserie nr 3, utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hargreaves, Andy (2004) *Learning for Life: The Foundations of Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Hatch, Mary-Joe (2012) *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, John (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heimdal Mattsson, Eva (2006) *Mot en inkluderande skola. Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet.
- Ifous (2015) *Inkluderande lärmiljöer*. <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/> (per den 1 augusti 2015).
- Lang, Lena (2004) ... och den ljusnande framtid är vår ... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasiet. Malmö Studies in Educational Sciences, No. 9. Lunds universitet
- Leo, Stefan & Wickenberg, Ulf (2013) Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*. 15(14). p. 403–422.
- Macmillan, Randy (2000) Leadership succession: Cultures of teaching and educational change. In Bascia, Nina & Hargreaves, Andy (eds.). *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London: Routledge/Falmer Press.
- Matthews, Peter & Sammons, Paul (2005) Survival of the weakest: The differential improvement of schools causing concern in England. *London Review of Education*. 3(2). p. 15–76.
- Mitchell, David (2008) *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon: Routledge.
- Mortimore, Peter (1993) School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement*. 4(4). p. 290–310.
- Ravasi, David & Schultz, Martin (2006) Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*. 49(3). p. 433–458.
- Skidmore, David (2004) *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skolinspektionen (2012) *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:1.
- Skolinspektionen (2012) *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2014:06.
- Skolverket (2013) *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2012/13*. Dnr 712013:28.
- Socialdepartementet (2008) *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Ds 2008:123.
- Tetler, Susan (2008) Historen bag begrebet “den inkluderende skole.” I: Alenkær, Rasmus (ed.). *Den inkluderende skole. En grundbog*. København: Frydenlund.
- UNICEF (1989) *FN:s konvention om barnets rättigheter*.

INKLUDERINGSKOORDINATORER – IMPLEMENTERING, FUNKTION OCH DERAS SYN PÅ PROJEKTETS VARAKTIGHET

Kristian Lutz, Malmö högskola

SYFTE OCH PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med delstudien kring inkluderingskoordinatorer är att fånga upp erfarenheter och öka kunskapen om koordinatorernas implementering, funktion och vad som är viktiga kompetenser för denna roll. Vidare syftar delstudien att fånga upp kunskap och erfarenheter bland koordinatorerna avseende hur uthållighet skapas i ett utvecklingsprojekt som löper över en längre tidsrymd i en föränderlig organisation.

- Vilka betydelser har placeringen i organisationen för koordinatorernas funktion och uppdrag?
- Vilka kunskaper och kompetenser är centrala för koordinatorns funktion?
- Hur kan långsiktighet och uthållighet skapas i ett utvecklingsprojekt enligt koordinatorerna?

INSAMLING AV EMPIRISKT MATERIAL OCH BEARBETNING

Insamling av empiriskt material för delstudien om koordinatorer gjordes under hösten 2014 och våren 2015. Första delen bestod av att samla in redan befintlig dokumentation i kommunerna som relaterade till koordinatorerna. Dessa dokument hade en skiftande karaktär och funktion, till exempel kunde det röra sig om minnesanteckningar från olika möten, presentationsmaterial, lokala policydokument etc. Totalt sett rörde det sig om cirka 120 dokument som var ojämnt fördelade mellan de kommuner som ingått i FoU-programmet. Vidare användes en form av reflektionsprotokoll till koordinatorerna för att få en första överblick kring deras erfarenheter kring implementering, funktion och resultat av koordinatorskapet (7 av 12 koordinatorer fyllde i dessa). Efter denna materialinsamling gjordes bedömningen att

det fanns ett underlag för att gå vidare till intervjuer för att få en fördjupning. Den skevhet som fanns i materialet geografiskt upplevdes inte som ett stort problem eftersom analysen av innehållet i materialet tecknade en ganska klar bild i relation till syftet med delstudien.

Intervjuer i grupp med koordinatorerna genomfördes under tre regionala möten under mars 2015. Karaktären på dessa intervjuer blev en hybrid mellan s.k. fokusgruppsintervjuer och en mer traditionell gruppintervju. Orsaken till detta var att jag upplevde att det fanns ganska många olika viktiga perspektiv att behandla under en relativt begränsad tid (intervjuerna varierade mellan 60 och 90 minuter). En sista gruppintervju (som videokonferens) gjordes med regionansvariga på SPSM april 2015. Ansatsen som legat till grund för min bearbetning har varit induktiv och hermeneutisk d.v.s. att det varit en tolkande ansats där jag utgått från innehållsmässiga mönster som definierats och utgjort kategorier för bearbetningen. Då det rört sig om en kvalitativ bearbetning har fokus legat på att finna variationen i materialet.

RESULTAT

Koordinatorskapet fanns inte med i den ursprungliga projektansökan utan växte fram i processen då SPSM⁴ blev en av medaktörerna i FoU-programmet. Initiativet till att införa koordinatorer kom från SPSM och ingick som ett krav kopplat till delfinansiering. I några fall var detta ett önskemål som växte fram i kommunerna parallellt med en strategi initierad av SPSM.

4 Specialpedagogiska skolmyndigheten.

STYRNING KONTRA LOKAL ANPASSNING

Att inte koordinatorskapet fanns med i den ursprungliga projektansökan kan ha bidragit till att koordinatorens funktion har upplevts lite diffus både av koordinatorens själva, men också av andra aktörer. Samtidigt kan detta ses som ett spänningsfält där det kan finnas en vinst med att lämna över en stor del av ansvaret till kommunerna själva att formulera koordinatorens uppdrag, då detta ger en större möjlighet att göra en lokal anpassning. Denna anpassning har både skett på en regional och på en kommunal basis. En av de regionansvariga på SPSM betonar en stor frihet i denna process:

*SPSM 2: När det gäller koordinatorens och deras funktion har vi varit **väldigt** frikostiga, vi har ju inte varit styrande på något vis, skulle jag vilja säga. Utan det var något som vi var tydliga med inledningsvis att koordinatorens skulle fungera utifrån deras enskilda förutsättningar men det som **vi** gjorde som myndighet det var att tillhandahålla ett ramverk för att koordinatorens skulle ses och träffas. Det var i princip vår enda utfästelse.*

Motivet till denna höga frihetsgrad har inte signalerats ut så tydligt som skulle kunna vara önskvärt. Denna otydlighet tolkades av några koordinatörer som ett uttryck för att koordinatörrollen var en form av efterhandskonstruktion:

K4: Alltså vår om jag är sådär riktigt elak eller kritiskt granskande, så undrar jag om den där tjänsten, befattningen kom till för att SPSM skulle spela en roll.

Trots denna problematiserande ingång framkommer i samtalen att koordinatorskapet har haft en viktig roll för processen i kommunerna. Inte minst möten inom koordinatorsgrupper ges en stor betydelse för att ta del av varandras erfarenheter och kontextualisera centrala begrepp och funktioner i relation till programmets intentioner:

K4: Alltså det handlar ju väldigt mycket om, det vi gjorde i den här koordinatorsgruppen eller den här gruppen vad vi nu kallar oss, vi kontextualiserar begreppen och vi kan sitta och prata i timmar vad vi menar, vad menar vi egentligen med det här? Du, du, du?

I koordinatorsgruppen kunde också de enskilda koordinatorens få ett stöd i att genomföra och motivera förändringar som kunde möta motstånd. En av koordinatorens tog ett exempel som utgick från att motivera för föräldrar att särskilda undervisningsgrupper togs bort på flera skolor, där mötena i koor-

dinatorsgruppen upplevdes som ett viktigt stöd för att stärka sina egna ställningstaganden.

K2: Men sen tror jag också de här diskussionerna som vi har haft i projektet men också i den här gruppen har hjälpt, det har i alla fall hjälpt mig i situationer där jag kanske hade tvekat annars på mina tankar och idéer.

PLACERING I ORGANISATIONEN

Alla inkluderingskoordinatörer är verksamma på förvaltningsnivå i samtliga kommuner i slutfasen av FoU-programmet. I en av kommunerna är det två koordinatörer, i de övriga en per kommun. Under programmets gång har det funnits en större variation, där det finns exempel där lärare eller rektorer haft koordinatorsuppdraget. Det har också varierat hur många koordinatörer de olika kommunerna har haft mellan en till fyra.

I hälften av de kommuner (6/12) som ingår i FoU-programmet är koordinatorsuppdraget placerat hos förvaltningschefen. I de andra kommunerna är uppdraget delegerat till andra på förvaltningsnivå som har utvecklingsansvar kring skolverksamheten, dessa kan benämnas lite olika, men *utvecklingsstrateg* är en vanlig beteckning. Det finns en tendens att koordinatorens placering i organisationen har en koppling till kommunens storlek där koordinatörer som samtidigt är förvaltningschefer finns i de mindre kommunerna, men detta är inget tydligt mönster utan kan vara ett uttryck för slumpen.

MANDAT KONTRA INSYN

Mandat är centralt begrepp i samtliga samtal med koordinatorens och får betydelse för argumentation för att koordinatörfunktionen bör placeras på en förvaltningsnivå. Via mandatet skapas legitimitet att genomföra förändringar i organisationen. Organisationen beskrivs som hierarkisk:

K4: Om du då får en koordinatör som inte är på den nivån, utan är kanske på en annan nivå, då kommer den koordinatören hela tiden känna att den måste jobba mot en rektor. Tyvärr är det så, vi har ett väldigt hierarkiskt system. Vi som sitter i hierarkin ovanför vi behöver inte kämpa, för vi pekar.

Även den variation som finns mellan koordinatörer som har olika roller på förvaltningsnivå (förvaltningschef eller inte) får betydelse:

K7: jag och K8 (utvecklingsstrateger, min not) som har ungefär samma roll i våra organisa-

tioner har ju en typ av mandat och du K9 har ju ett annat mandat som koordinator, det har jag för mig om att vi har pratat lite om när vi har haft våra koordinatorsträffar. Vem behöver gå hem och förankra? Och vem kan ta ett beslut vid sittande bord?

I samtalen framkommer ytterligare fördelar med att vara koordinator på förvaltningsnivå;

- Närheten till nämnd och politisk nivå, för att arbeta med att skapa förståelse och förankring i organisationen.
- Att vara oberoende i relation till de enskilda skolorna, samt ha överblick och därigenom möjligheten till att inta ett helhetsperspektiv.
- Att vara en uttalad representant från förvaltningsnivån ger en tyngd i projektet, också i relation till andra pågående skolutvecklingsprojekt i kommunen.

En placering högt i hierarkin har dock också en baksida som då handlar om den distans som skapas till de enskilda skolornas arbete utifrån programmet. Några koordinatörer har arbetat för att överbrygga denna distans genom att vara aktiva och synliga även för skolteamen. I andra fall har koordinatörer varit mer beroende av en kontinuerlig uppföljning via rektorer.

K4: Och då tror jag att jag kände mig informerad om vad som händer på skolan men när den kontakten sen försvann då hade jag ingen. Det i sig behöver ju inte betyda att det inte pågick ett arbete men jag trodde ju att det inte pågick ett arbete. Därför jag hade ju ingen kanal in, det var ingen som berättade för mig (skratt) sådär spontant nu gör vi det, och vi kan bjuda in dig till det och du kan lyssna på det där, du ska veta att och så.

I samtalet med regionansvariga på SPSM fördes tankar fram kring att i större kommunorganisationer kan det finnas en vinst med att ha fler koordinatörer som verkade på olika nivåer i organisationen. I ett av samtalen med koordinatörerna framkom dock en bild av att det också kan medföra risker om inte ansvarsfördelningen är tydligt fastställd.

K5: Det finns kvalitetskoordinatörer som jobbar direkt under områdescheferna. Så det finns olika nivåer med olika koordineringsuppdrag om jag uttrycker mig så och sen förhoppningsvis är det så att xx som är utvecklingsstrateg, att hon på något sätt får ihop det. Men skulle du fråga mig om det funkar, skulle jag svara nej det här spretar för mycket. Frågan är hur mycket kraft vi lägger på, så att säga, att vi inte drar åt samma håll.

Nu avser detta resonemang den kontinuerliga koordinering avseende skolutveckling som finns i den aktuella kommunen, utan specifik koppling till detta FoU-program, men kan ändå synliggöra behovet av en tydlig ansvarsfördelning.

KOORDINATORNS OLIKA ROLLER OCH KOMPETENSER

De olika roller som koordinatörerna fick i programmet varierade avsevärt. Beroende på funktionen var det också olika kunskaper och kompetenser som lyftes fram som viktiga i relation till koordineringsuppdraget. Jag har tematiserat och renodlat dessa roller, men i många fall hade koordinatören alla dessa roller fast med olika grad och tyngdpunkter över tid.

KOORDINATORN SOM SAMORDNANDE ADMINISTRATÖR

Den minsta gemensamma nämnaren för koordinatörerna var att ha ett ansvar som administrativ samordnare.

K5: Generellt så tycker jag ändå att det administrativa har ju varit minst lika mycket som det pedagogiska som koordinator. Hjälpa till och skapa förutsättningar, de ska iväg på olika seminarier, sammankalla dom, fixa med att pengarna ska belasta rätt konto och lite sådana saker.

Denna funktion ska kanske inte underskattas och kan naturligtvis ha sitt ursprung i att avståndet mellan koordinatören inom organisationen och de verkliga skolorna blivit stor. En alternativ tolkning kan vara att koordinatören medvetet intar denna roll, för att exempelvis rektorerna och skolteamen på respektive skola, ska få en större delaktighet och "äga" sina processer. En av koordinatörerna beskrev det som en generisk förmåga och åsyftade då att innehållet i olika utvecklingsprojekt inte påverkar det samordnande ansvaret som då i större utsträckning handlar om att skapa olika forum för att ta tillvara på befintlig kunskap och erfarenhet i organisationen.

K7: Ja, jag skulle ju säga att det är väldigt generiskt jag hade ingen aning om inkluderande lärmiljöer innan augusti.

KOORDINATORN SOM LÄNKANDE/DRIVANDE PROCESSLEDARE

Koordinatorerna uttrycker att det finns ett förhållande mellan rektorers engagemang/drivkraft och koordinators betydelse att driva processen framåt:

K6: Jag har inte tryckt på så mycket och jag tror att man kanske måste, om man inte har kommit så långt så kanske man måste få lite mer tid, jag tror inte det här något som man kan pressa på sådär hårt för, jag kan förstås pressa en skolledare att ställa in sig i ledet men jag vet inte om jag vill det och tror så mycket på det för att det här handlar om någon slags förståelse för vitsen med detta, och har man inte kommit dit så kan man inte pressa fram det.

Citatet synliggör också en dimension där förståelsen kring projektets idé måste få landa i skolornas arbete så inte det skapas en toppstyrning som kan motverka de förändringar man hoppas uppnå.

En koordinator lyfter en förändring där nya kontaktytor inom organisationen har skapat en succesiv förskjutning från att varit i större grad drivande till att få en mer samordnande funktion.

K1: Vi har förändrat det här nätverket genom att det inledningsvis bara var lärare där som jag ledde men vi har i och med forskningsprogrammet så tillkom det tre rektorer i det nätverket. Det har gjort att rektorerna mer tog över arbetet och drev det hårdare på sina skolor. Innan så var det mer att det låg på mig, att jag skulle tillsammans med lärarna bygga underifrån och sen skulle de lärarna kunna användas på sina respektive skolor genom att föra diskussioner. Men genom att rektorerna kom in så blev det mer rektorerna som ägde frågan. Vi har försökt gå mer dit, det är ju rektorerna som ska äga processen på skolorna.

I samtalen betonades att hitta en balans mellan att vara drivande respektive mera samordnande och då var det viktigt att ha kompetens i och kunskap kring exempelvis:

- Ledarskap
- Processinriktat arbete
- Grupprocesser

Detta var något som lyftes i flera samtal och benämndes i något fall för en systemisk kompetens. En insyn i den befintliga organisationen och en förståelse för hur olika delar av organisationen hänger samman och påverkar varandra. Detta var också något som betonades i samtalet med regionansvariga

i SPSM, som uttryckte en självkritik kring att saknades riktlinjer för kommunernas uppdrag att utse koordinatörer. Om det hade tagits fram riktlinjer för denna process hade en systemisk kompetens kunnat utgöra ett viktigt kriterium för rekryteringen.

GENOMLYSNING AV ORGANISATIONEN

Det var delvis en ganska problematisk bild som växte fram i de inledande stadierna av Ifous-programmet enligt flera av koordinatörerna. Den genomlysning av den befintliga verksamheten som var en självklar del av implementeringen av programmet, demaskerade en diskrepans gentemot skollag och rådande styrdokument:

K4: Hur nyttjar vi de resurser vi har och gör vi det på bästa sätt? Följer vi våra styrdokument överhuvudtaget? Och det upptäckte vi ju att det gjorde vi ju inte.

Under programmets gång där det skedde en glidning från inkludering till inkluderande lärmiljöer skapades en uppluckring mellan det som kan benämnas allmänpedagogik och specialpedagogik. Något som påtalades extra tydligt i ett av gruppsamtalen:

K8: Ja nu följer man allmänna råd kring planering, genomförande av undervisningen, stödmaterial kring anpassningar och särskilt stöd.

K7: Så ska man vara riktigt cynisk skulle vi ha ett Ifous-projekt som heter låt-oss-göra-det-viska-göra.

K9: Ja det är en insikt som kommit till oss från att vi har identifierat att vi ska jobba med inkludering så har vi insett att det är bara en del av det ordinarie arbetet.

KOORDINATORN SOM KUNSKAPSSPRIDARE OCH FÖRÄNDRINGSAGENT

Att skapa en förståelse på alla nivåer för FoU-programmets intentioner och arbeta för ett förändrat synsätt var ett återkommande tema i alla koordinatorsamtalen. Risken för att inkluderingsdiskussionen nästan kan bli dogmatisk problematiserades i ett av samtalen. Det fanns en samsyn kring programmets idé trots koordinatörernas skiftande bakgrund och olika erfarenhetsgrad av praktiskt arbete i skolan. Bland de koordinatörer som hade arbetslivserfarenhet i skola lyftes denna inte helt oväntat som en viktig kompetens i rollen som koordinator.

K2: Jag tror det är jätteviktigt ha kunskap och känna till aktuell forskning, ha egna erfarenheter kring just de här frågorna för att kunna prata om det på ett sätt som är trovärdigt.

Här kan det göras en tillbakakoppling till de mandat som skapas/ges koordinatörerna. Ett tydligt formellt mandat behöver inte innebära informell legitimitet att påverka enskilda skolans/skolteams arbete. Koordinatorer som har egen erfarenhet av att arbeta i skolan kan sannolikt tilldelas ett högre förtroende att fungera som förändringsagenter gentemot skolteamens arbete.

*K8: Jag är mer än en sådan här, vad ska man säga, bara som ser till att folk träffas, utan jag försöker ju föra in saker och ting, bloggar och tillgängliggör forskning och puttar rätt rejält på både politiker och rektorer ibland om att det här, tänk hur ska vi hantera detta? Inte **leder** för det är inte min roll men förser väldigt mycket i deras väg som de måste ta ställning till och jobba med.*

ATT SKAPA UTHÅLLIGHET OCH LÅNGSIKTIGHET

I ett projekt som Ifous-programmet som löper över en förhållandevis lång tidsperiod blir frågor kring hur en uthållighet kan skapas aktuella. Sedan blir det också intressant att lyfta fram olika strategier som får betydelse för projektets avtryck i verksamheten på lång sikt. Koordinatorerna hade en hel del tankar och erfarenheter kring hur olika typer av förankring kan göras, både för att säkra programmets pågående process men också för att ge en mer djupgående effekt på lång sikt. För att uppnå det senare blir det essentiellt att inte nöja sig med att skapa en formell förankring utan då krävs också en djupare förståelse och förändrade synsätt. I anslutning till det långsiktiga arbetet blir dessutom spridningen inom och mellan kommuner av de deltagande skolans erfarenheter betydelsefull.

STRATEGIER FÖR FÖRANKRING

En av koordinatörerna lyfter kombinationen av FoU-programmets längd och dess uppbyggnad som en framgångsfaktor i sig gentemot förankringen. Det betonas då att detta projekt skiljer sig gentemot "vanlig" skolutveckling eftersom reflektionstiden har fått hög prioritet, samt bygger på en kontinuerlig process över en lång tidsrymd.

K7: Jamen jag tänker på en annan aspekt på din fråga är ju det som K9 lyfter fram att, jag

*tror att en framgångsfaktor är att det är ett långt projekt. Det är klart man behöver mycket input och man behöver behandla inputen och så, formen att ha föreläsning och sen får reflektera är alldeles utmärkt. Det är ju sällan man har tid med det i **vanlig** skolutveckling för då ska man ta in någonting och sen; – ja nu har ni lyssnat på den och nu går ni ut och gör det.*

För att skapa både uthållighet och långsiktig förankring kommer det fram i flera samtal att man ska undvika att strukturer ska bli personbundna. Här skapas ofta ett dilemma då s.k. eldsjälarna ofta spelar en viktig roll för drivkraften i utvecklingsprocesser, vilket då riskerar att driva mot att enskilda aktörers medverkan och funktioner blir svåra att ersätta. För att motverka att projekt blir alltför personbundna pekar en av koordinatörerna på att tydlighet i projektet, samt olika former av formalisering som viktiga strategier:

*K8: Och då tänker jag det här med stafettpinnen och personer som byts ut då, om ett projekt är tillräckligt tydligt, vilket jag ändå uppfattat att detta har varit, då gör det inte ibland så mycket om folk byts ut, om det är **tydligt**. Sen pratade vi i förmiddags om det här med att, jag är ju inne på det här att om man formaliserar saker och ting på ett annat sätt, gör kontrakt (skratt) så blir det inte så personberoende, det pratade vi också om.*

Ett annat återkommande tema i samtalen med koordinatörerna är att projektets genomslagskraft och uthållighet ofta varit avhängigt av att det integrerats som en del av det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen.

KOORDINATORERNAS ARBETE MED FORMALISERING OCH FÖRSTÅELSE

Koordinatorernas placering på förvaltningsnivå möjliggör att få in inkludering som en prioriterad fråga i lokala policydokument:

*K7: Det är ju tacksamt så att jobba i en liten kommun för man sitter ju nära nämnden och får ge **förslag** på nämndmål och så. Och vi har ju ett sånt nämnd, klart nämndmål, alla våra enheter ska präglas av inkluderande lärmiljöer, det är nämndens mål att vi ska sträva åt det 2018.*

Andra områden där FoU-programmets utgångspunkter kan formaliseras enligt koordinatörerna är exempelvis:

- Vid rekryteringsprocesser av ny personal.
- I hur standardiserade mallar och dokument för exempelvis ansökning av tilläggsbelopp, pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd är utformade.

Även om formalisering kan vara viktigt för att få en långsiktig effekt av programmet så menar flera koordinatörer att det finns en risk att det stannar på en policynivå. För att åstadkomma en reell förändring på praktisk nivå på lång sikt krävs att flera blir bärare av nya tankesätt:

K6: Kommer man inte dit utan att vi bara på något sätt pratar om metoder eller hur vi lägger upp så att säga miljöer rent mekaniskt så tror jag att chansen att det här kommer rinna ut i sanden är nog ganska stor. Någonstans, är det inte fler som är bärare av något slags nytänkande, det här ska ses som är en lite djupare fråga.

STRATEGIER FÖR SPRIDNING

För att få mer djupgående avtryck av projektet blir spridningen av programmets utgångspunkter och praktiska erfarenheter från skolteamens arbete, inom och mellan kommuner, av stor vikt. Här kan programmets upplägg med ett begränsat antal deltagande skolor per kommun ha bidragit till en svårighet som behöver hanteras i den fortsatta processen. Den möjlighet som programmet gett att arbeta med en förhållandevis långsam och eftertänksam process kan ha skapat en obalans som är svår att kompensera för i efterhand om det inte funnits uttalade spridningsstrategier under projekttidens gång.

K4: det fick de här skolorna tid med som andra skolor inte har och det är klart man måste ställa sig frågan hur kan vi ge den tiden till de andra skolorna? Annars kommer de ju aldrig ikapp. Det har jag funderat, det upptar mig ofta, hur ska man? Och den rektorn som inte har varit med hur kan jag få den att förstå hur viktigt det är att stanna upp och använda sex timmar att prata om det här.

I en av de deltagande kommunerna valde man att organisera annorlunda genom att involvera alla skolor. I ett par andra kommuner hade inkluderingsfrågor varit föremål för tidigare utvecklingsarbete redan före programmets start, därmed fanns en annan förutsättning för spridning med mindre obalans mellan olika skolor.

I en av kommunerna fanns en rektor som var verksam på en av skolorna som ingick i programmet som sedermera bytte till en ny skola. Denne

rektor uttryckte, enligt koordinatören, en frustration över svårigheten att implementera programmets förhållningssätt gentemot den nya skolans personal som inte varit med i processen. Även i samtalet med regionansvariga på SPSM fanns en problematisering kring att det inte funnits någon tydlig strategi hur spridningen skulle ske utanför de involverade skolorna. Den genomlysning och analys av befintlig verksamhet som utgjorde en viktig aspekt i de inledande delarna av FoU-programmet hade kunnat vidgas till flera skolor som en del av det kontinuerliga skolutvecklingsarbetet.

Det finns naturligtvis några exempel på hur man arbetat med spridningen i kommunerna:

K3: Tematräffar och där har vi några stycken här av pedagogerna lagt upp en sådan här tematräff för cheferna i kommunen. För alla förskolechefer och alla rektorer. För det första, det var otroligt givande för det förstärker ju deras, den som föreläser måste ju kunna sitt, det man gör, en förstärkning av vad dom gör. Det var också väldigt bra för den diskussion som blev, det var verkligen professionen som förde diskussionen, vad får det för konsekvenser för oss som chefer? så det var ju en bra diskussion som vi haft.

Initiativet är en form av vidareutveckling på att skolorna som ingår i programmet ska vara en "modell" för andra skolors arbete.

Spridningseffekter kan också få fäste i befintliga nätverk som finns mellan olika professioner verkamma på olika skolor.

K8: Det är ju jättesvårt att sprida dom sakerna, det handlar ju om att se till att rätt personer är på de platserna där de ska vara. Så många av våra förstelärare är ju också Ifous-ambassadörer eller vad vi ska säga. Så på det viset så sprider ju detta sig i organisationen, den inputen som vi fått då.

ANALYS KOORDINATORSTUDIEN

Leo och Barton (2006) pekar på komplexiteten i ledarskapsroller inom skolans domän. Rollerna blir beroende av moraliska, ideologiska och marknadsrelaterade faktorer. Strävan mot att skapa inkluderande praktiker i skolor innebär också att själva ledarskapets kärna och skolorganisationens hierarkiska uppbyggnad utmanas. Inkludering kan inte ses som något som bara ska göras i klassrummet utan delaktighetsaspekter behöver också genomsyra organisationen på alla nivåer. Blossing (2013) betonar på motsvarande sätt att skolutvecklingsprojekt, som syftar till reella förändringar, ofta är beroende av

den övre kommunala organisationsnivån med skolchefen i spetsen för att skapa mandat för nya praktiker. I samtalen med koordinatorena kommer fram en problematisering kring begreppet "förankring" som i ett skolutvecklingsprojekt som detta, anses vara en allt för låg ambitionsnivå. För att FoU-programmet ska få genomslagskraft betonas att skapa "förståelse" för det på alla nivåer i organisationen, vilket också ökar möjligheten att skapa kontinuitet och kan motverka skörheten som skapas när funktioner blir allt för personbundna.

I en studie av Hargreaves (2004) som bygger på intervjuer med kanadensiska lärare fanns en stor kontrast mellan skolutveckling som har sitt ursprung i lärarnas upplevda problem och de som implementeras uppifrån i organisationen. Lärarna i studien var positiva till förändring förutsatt att de själva var med och identifierade utvecklingsbehoven, annars fanns en framträdande negativ bild gentemot krav om förändring av praktiken. Detta indikerar att projekt liknande Ifous-programmet egentligen haft en startpunkt med försvårande omständigheter. Trots detta har det generellt sett upplevts som ett framgångsrikt projekt med i många fall stort engagemang i hela kedjan av aktörer. Inkludering som senare modifierades till "inkluderande lärmiljöer" kan ses som en utmaning mot befintlig praktik vilket initierats "uppifrån" i organisationen. Sådana initiativ har en potential att förändra (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), men är långt ifrån något som sker per automatik. Utmaningen blir enligt författarna att få verksamma att inte reproducera "det är sättet som vi gör här" utan vara öppna för att tänka nytt. Det finns inga enkla sanningar avseende hur denna komplexa förändringsprocess kan uppnås, men öppenhet, delaktighet och möjlighet att lokalt anpassa problembeskrivningen är viktiga aspekter (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Detta sammanfaller väl med att det frigjorts tid för reflektion och möjlighet att gemensamt förhandla kring Ifous-programmets förutsättningar, process och praktiska konsekvens och har varit starkt bidragande till de förändringar som skett inom projektet. Aktörerna (till exempel rektorer och lärare) har givits stort utrymme att identifiera utvecklingsbehoven i relation till projektets intentioner. Som ett stöd i denna process har exempelvis de regionala mötena inom FoU-programmet varit ett forum för att ta del av varandras erfarenheter och för att få inspiration.

De roller som koordinatorena fått i relation till förändringar ute på skolorna har likheter med de roller som Blossing (2013) beskriver. Den roll han beskriver som *biträdet* med påtryckningsfunktion för att andra aktörer ska genomföra förändringar framkom även i vårt material. I olika grad lyfte koordinatorena också i studien mer processledande och handledande funktioner som då ofta innefattar en lägre grad av styrning och i större grad följer och

stöttar pågående förändringsprocesser ute på skolorna. Koordinatorernas placering på förvaltningsnivå innebar också en möjlighet att arbeta som *organisationsutvecklare* (Blossing, 2013) där förändringar på makronivå kunde realiserars. Det har rörts sig om förändringar på policynivå men också exempelvis förändrade resursfördelningsinstrument som fått en direkt praktisk konsekvens för arbetet i klassrummen.

Systemiskt ledarskap finns beskrivet som en teoretisk figur inom forskningen, däremot är det få studier som behandlar de kompetenser som krävs för att fungera som ledare för skolutveckling med denna utgångspunkt. James, Connolly, Dunning och Elliott (2007) lyfter att ledarskapet enligt ett systemiskt perspektiv kan delas upp i det formella ledarskapet som är kopplat till position och mandat inom organisationen, samt det informella som utgår ifrån förmågor att interagera med andra aktörer. I samtalen med koordinatorena i programmet kring vilka kunskaper och kompetenser som varit viktiga utifrån koordinatorsuppdraget, så växte begreppet *systemisk kompetens* fram. Med begreppet ville koordinatorena betona vikten av att dels ha en god insikt i de olika delarna i organisationen, men också en kunskap om hur förändringar i en del av organisationen sannolikt påverkar andra delar och skikt.

FoU-programmets uthållighet och långtgående konsekvenser är enligt koordinatorena beroende av att en lokal anpassning görs utifrån de olika skolornas behov och förutsättningar. Att skapa en gemensam förståelse som inte enbart bärs av enskilda aktörer som driver frågor kring inkludering och inkluderande lärmiljöer uppfattas som viktigt för implementeringen. Argyris och Schön (1978) gör en distinktion mellan "single-loop learning" och "double-loop learning" för att beskriva hur djupgående förändringar i en organisation blir. Som då syftar på om förändringar endast sker på ett ytligt plan eller om det sker en förändring i den gemensamma förståelsen av verksamhetens syfte och teoretiska grund. Blossing och Ekholm (2008) använder begreppet *institutionalisering* för att beskriva motsvarande process. Viktiga faktorer för att skapa dessa förändringar är bland annat beroende av förändringar av sociala normer, hur tid används, samt den gemensamma förståelse och begreppsapparat som utvecklas. Ifous-programmet har innefattat arbete med dessa delar och inte minst möjligheten att skapa olika reflekterande mötesplatser lokalt, men också mellan kommunerna som ingått i programmet, har lyfts som en viktig framgångsfaktor. En fråga som kan ställas är varför *kritiska vänner* som ett uttryck för ett utvidgat kollegialt lärande blir så viktigt i relation till programmet? McMaster (2015) har använt skolkultur som ett centralt begrepp i sin etnografiska studie kring implementering av inkludering i skolan. Skolkulturen bär på olika förgivet-

taganden inbäddade i artefakter, praktiker och värderingssystem, vilket ofta avspeglas i ett gemensamt språk för att beskriva verksamheten. Konstruktioner som kan vara svåra att få syn på och/eller förändra utan att det skapas möten med andra tolkningar och förståelser. När skolor ställs inför ”nya” begrepp som inkludering (som praxis), utmanas befintlig praktik och då kan mötet mellan olika skolverksamheter bidra med olika positioner i en förhandling om en rekontextualisering av den egna skolans kultur. På motsvarande sätt kan möten med varandras organisation på förvaltningsnivå skapa förutsättningar för en genomlysning av hur inkludering i befintlig organisering, främjas eller motverkas.

NÅGRA AVSLUTANDE ERFARENHETER

Den kontrast som koordinatörerna beskriver avseende de skolor som ingått i FoU-programmet (dock inte samtliga) i jämförelse med andra skolor inom kommunen, kan vara en indikation på att en praktik (lärande)gemenskap (Wenger, 1998) utvecklats. Något som koordinatörerna betonade som viktiga framgångsfaktorer kring programmets genomslagskraft var *tydligheten* i upplägget i kombination med *varaktigheten*. I analysen kring koordinatorskapet finns några erfarenheter som kan fungera vägledande i utformning av liknande funktioner i skolutveckling som syftar till att utveckla inkluderande lärmiljöer i framtiden;

- Koordineringen innefattar ett arbete att skapa en kontinuerlig förhandling kring en gemensam förståelse av syftet med programmet. Detta innebär att skapa mötesplatser på olika nivåer i organisationen (mellan organisationer), samt en tillåtelse för olika tolkningar av uppdraget utifrån de enskilda verksamheternas förutsättningar och behov.
- Placeringen av koordinatörerna i organisationen innefattar en avvägning mellan det mandat som krävs för att genomföra mer genomgripande förändringar av praktiken och den processhandedande funktion som kan krävas gentemot enskilda skolors arbete.
- Utifrån lokala förhållanden behöver koordinatörernas roll och önskvärda kompetenser tydliggöras redan i de initiala stadierna i processen.
- Koordinatörerna i studien pekar på att implementeringen av programmets idé har krävt en långsam reflekterande process som måste få ta tid. Med denna utgångspunkt hade en strategi avseende spridning inom kommunen kunnat preciseras och utgjort en uttalad del av koordinatörernas uppdrag.

REFERENSER

Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*. 10(4–5). p. 295–308.

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Blossing, Ulf (2013) Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 18(3–4). p. 153–174.

Blossing, Ulf & Ekholm, Mats (2008). A central school reform program in Sweden and the local response – Taking the long-term view works. *Urban Education*. 43(6). p. 624–652.

Hargreaves Andy (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*. 24(2). p. 287–309.

James, Chris; Connolly, Michael; Dunning, Gerald & Elliott, Tony (2007) Systemic leadership for schools and the significance of systemic authorization. *Educational Management Administration & Leadership*. 35(4). P. 573–588.

Leo, Elizabeth & Barton, Len (2006) Inclusion, diversity & Leadership – Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration & Leadership* 34(2). p. 167–180.

McMaster Christopher (2015) “Where is _____?”: Culture and the process of change in the development of inclusive schools. *International Journal of Whole Schooling* 11(1). p. 16–34.

Wenger Etienne (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKOLUTVECKLING OCH ELEV- HÄLSANS UPPDRAG I ETT INKLUDERINGSPROJEKT

Malin Öhman, Linköpings kommun

Föreliggande arbete är en sammanfattning av ett specialarbete som gjorts inom ramen för Sveriges psykologförbunds specialistutbildning. När arbetet blivit godkänt återfinns det i sin helhet på förbundets hemsida. (<http://www.psykologforbundet.se/Specialistutbildning/vill-borja-specialistutbildningen/Specialarbetet/Specialarbete-Vetenskapligt-arbete/>)

SYFTE

Syftet med studien är att utforska lärares och elevhälsoteamspersonals upplevelse och beskrivning av sin egen och sin skolas process i riktning mot mer inkluderande lärmiljöer. Vidare är syftet att låta denna processbeskrivning utgöra ett bidrag till andra skolors arbete mot mer inkluderande lärmiljöer.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Studien är en fallstudie genomförd på en större F-9-skola med fritidshem (cirka 680 elever) och två rektorer. Skolan och kommunen deltar i Ifous nationella projekt "Inkluderande lärmiljöer". Datainsamlingen har gjorts med kvalitativ halvstrukturerad forskningsintervju i fokusgrupper, under våren och hösten 2014.

Datainsamlingen har utgjorts av tre inspelade fokusgruppsintervjuer. Två intervjuer med lärare och en med elevhälsoteamet (EHT). Urvalet av deltagare till första intervjun gjordes av de båda rektorerna och bestod av förstelärarna och speciallärare som representerade skolans samtliga stadier. Elevhälsoteamet representerades av rektor, specialpedagog, skolkurator, psykolog, skolsköterska samt en resursperson för högstadiet. Till samtliga intervjuer användes en frågeguide. De tre intervjuerna lyssnades igenom ett par gånger och transkriberades därefter i sin helhet och analyserades på innehållsnivå. Intervjuerna gav sammanlagt 85 sidor utskriven text. Materialet ka-

tegoriserades och tematiserades utifrån utsagorna i texten. Kategoriseringen har också gett en växelverkan mellan material och teori.

RESULTAT, ANALYS OCH DISKUSSION

I nuvarande styrdokument för skolan har rektor ett tydligare ansvar för det pedagogiska ledarskapet i skolan och för att leda elevhälsans arbete. Elevhälsans uppdrag är att stödja elevernas utveckling mot målen och bidra till goda lärmiljöer (SFS 2010:800). Resultaten i den här studien visar på att det är ett komplext samspel mellan olika faktorer som påverkar skolans arbete med att utveckla mer inkluderande lärmiljöer. Det går dock att skilja ut några aspekter som verkar vara av mer avgörande betydelse. Det handlar dels om rektorernas ledarskap och dels om lärarnas eget driv till utveckling med bland annat kollegialt lärande i olika former.

SKOLUTVECKLING, LEDARSKAP OCH VÄRDEGRUND

Den främsta faktorn i ledarskapet verkar vara långsiktigheten i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet på skolan. Det arbetet initierade rektor då hon tillträdde för sju år sedan, ett arbete som sedan fick ytterligare skjuts av IFOUS-projektet. Rektorerna har tydligt och långsiktigt visat vilken väg skolan ska gå, hållit i och hållit ut och begränsat antalet frågor som skolan ska arbeta med.

Ja, att rektorerna lägger ut kursen och ser till att vi håller den. Att dom inte ger upp och att dom är ihärdiga och att dom påminner oss gång på gång. Det är väldigt viktigt, utan det så tappar vi fokus tror jag.

Jo, men jag tror att dels vår rektor var väldigt tydlig när hon kom här, hon var väldigt tydlig

när hon började här kommer jag ihåg kring att vad hon skulle titta på. Hon är ju en rektor som är ute väldigt mycket i verksamheten. Elevsynen och hur vi bemöter eleverna hur vi förhåller oss till dom var en utav dom punkterna som var väldigt viktig för henne, att vi är här för att hjälpa eleven. Punkt slut. Och då ska vi inte ha den elevsynen att den eleven bara ska ut ur mitt klassrum för den är jobbig eller svag och hamna i en fast grupp någonstans.

Så det har ju varit en lång process, det är ju en process på sju år som vi har diskuterat det här och vänt upp och ner på det. Och sen kom projektet och det gjorde ju sitt till också. Men det är klart att man utvecklas i det här när man tänker.

Och sen tänker jag när ni är inne på det att idag har man lösgjort så mycket pengar i olika projekt som är uppifrån förvaltningsnivå. ... Men där har ju vi bromsat i våran verksamhet rätt så mycket. Nu är det det här som gäller och inte så mycket mer. Då är det det som ska genomsyra alla studiedagar och det. Och det här är en organisationsfråga också, vad man bestämmer sig för.

I intervjuerna framkommer att värdegrundsarbetet lett till ökad tolerans mellan lärare-elev och mellan eleverna själva.

Men jag tycker att viljan hos de vuxna då, har ju då ökat, ökat att försöka. 'Jag gör såhär, jag provar, jag gör såhär' Det har kommit mycket mer, 'Eleven tyckte, men då provar jag' mycket mer öppenhet och det kanske har med elevsyn att göra, att se den som en lagmedlem då, så känner jag att det är en stor förändring sen jag började'.

Jag tänker att det handlar om vilken kultur och hur vi som skola lyckas fostra eleverna med att ha en hög tolerans med varandra, och jag tror, återigen att det är en sak som vi är duktiga på här, att eleverna här är vana vid olikheter och accepterar att man är olika. Vi har Lärstudion och dit går man när man behöver och det är ingen stämpel på det, det är ett bra exempel.

Även i lärarnas process med att förändra undervisningen löper skolans värdegrundsarbete som en röd tråd. Det har dels bidragit till att skolpersonalen blivit bättre på att se varandras olikheter som tillgångar och dels till att skapa ett mer öppet och tillåtande klimat i kollegiet. Det är nu möjligt att både be om hjälp och att dela med sig av goda exempel.

Att våga be om hjälp är också en av dom viktigaste, som lärare då.

Prestigelöshet.

Ja, och jag menar, det har vi fått jobba med, det har inte varit helt lätt alltid, men vi har blivit bättre.

Och det måste vi ju också säga, om man går tillbaka fem år i tiden så hade vi många som kanske inte tittade på det här att 'Vad kan du och vad kan jag använda dig till?' utan det var mycket det här att 'Hon är bara barnskötare' eller 'Hon är bara assistent' Alltså, det har vi också jobbat mycket med att se varandra som en resurs, att alla har nånting som är bra att använda. Men det är inte heller enkelt.

Vidare har rektorerna begränsat de frågor som personalen förväntas arbeta med och utveckla. Värdegrundsarbetet och en uttrycklig inriktning på vad som ska fokuseras har varit tydligt uttalade mål från ledningshåll. Det är grundförutsättningar som möjliggjort utveckling för lärarna och för skolan att bli en lärande organisation.

INTERNA PROCESSER

I ljuset av den ovan beskrivna kontexten går det att identifiera ytterligare faktorer, här kategoriserade under tre teman, som bidragit till konkreta förändringar i lärarnas sätt att undervisa och möta eleverna.

- Input via
 - Skolteamet
 - Externa föreläsare på studiedagar
 - Självstudier om pedagogisk forskning.
- Kollegialt lärande
 - Kollegabesök
 - Gemensamma studiecirklar kring pedagogiska och didaktiska frågor
- Yttre krav på förändring
 - Skolinspektionsbesök som påvisade behov av ökat elevinflytande
 - Ledningsbeslut om tvålärarsystem och färre antal små, fasta grupper

Samtliga ovan beskrivna delar har samverkat så att lärarna förändrat sin förståelse av läruppdraget och förändrat sin praktik. Scherp (2013) betonar vikten av att lärare själva ser ett behov av att utveckla sin praktik för att få till en förändring, något som kan ske genom en förändrad förståelse av uppdraget eller genom ett upplevt arbetsproblem. Förändring behöver utgå från vardagspraktiken. Annan forsk-

ning visar att lärare genom förändrad praktik tillägnar sig nya värderingar, att en förändring inte måste komma från ett upplevt behov. När de börjar agera annorlunda utvecklas också deras tankar och förhållningssätt (Avramidis & Norwich, 2002; Weick, 1976). Föreliggande studie visar hur lärarnas förändrade praktik och värdegrund kommit ur en växelverkan mellan båda dessa förklaringsmodeller.

Lärarna ger flera exempel på hur hela kollegiet fått en förändrad elevsyn de senaste åren och hur de blivit allt duktigare på de relationella faktorerna och att se och möta alla elever med respekt, att alla är välkomna och värda lika mycket. Lärarna samtalar nu oftare med eleverna i frågor om elevinflytande, både pedagogiskt och emotionellt. Utifrån att flera forskare (Cederblad, 2003; Lagerberg & Sundelin, 2000; Broberg, Almqvist & Tjus, 2003) betonar hur en tillitsfull relation till en vuxen i skolan kan vara helt avgörande för ett barns framtid är en viktig aspekt i intervjumaterialet att lärarna lyfter fram och exemplifierar att respekten för individen finns oavsett skolframgång och skolbeteende.

Om man då tänker tillbaka, den förändring som har skett i elevsyn, att det är ganska sällan vi hör kollegor som säger 'Åh, aldrig mer den eleven i mitt klassrum' eller 'Bort, ut, inte här'.

Och den biten är vi bra på på den här skolan, vi lyssnar in eleverna, 'Hur känns det?'. Det gör vi och hittar dom ingångarna.

Lärarna beskriver också en upplevelse av att eleverna ger uttryck för en ökad självtillit i relation till kunskapskraven och kopplar på så vis ihop hälsa och lärande, ett samband som också alltmer forskning visar på (Kungliga vetenskapsakademien 2010; Socialstyrelsen 2010; Hultin, Wiklund, Zeebari & Zhou, 2014).

Förändringsarbetet initierades utifrån elevernas behov. En annan positiv effekt av det förändrade arbetssättet är att lärarna beskriver en annan tillfredsställelse i arbetet, de upplever att de räcker till och hinner möta alla elever på ett annat sätt.

Ja, vi har ju ingen strikt uppdelning att jag bara hjälper dom som har lätt för matte, eller som var i min ursprungliga mattegrupp så att faktiskt kunna lägga resursen, jag där, i det, då. Förklara och rita på tavlan och göra det i 10 minuter, i 15 minuter och helt och hållet släppa alla andra och bara vara närvarande där till 100 procent. Och jag behöver inte vara med dom andra 15, 16, 20 för det finns en till som täcker upp. Det var avgörande för mig, eller inte avgörande, men viktigt. Det var underbart att vara lärare då. Och det har varit flera såna moment, såna sköna stunder.

UTMANINGAR OCH DILEMMAN

Samtidigt som skolan genomgått en tydlig utvecklingsprocess finns det också i materialet tecken på några dilemman som organisationen brottas med. De tre främsta rör:

- Spridningseffekten från skolteamet till hela skolan
- Elevhälsoteamets arbete och involvering i inkluderingsprojektet
- Yttre begränsande ramfaktorer

SPRIDNINGSEFFEKT

Förutsättningarna för kontinuitet i skolutvecklingen kring inkludering har sett olika ut i olika arbetslag, beroende på huruvida de haft representation av personer från skolteamet eller inte. De som saknat skolteamsmedlemmar, eller endast haft besök av dem någon gång ibland beskriver att inkluderingsfrågorna sällan lyfts på arbetslagsträffarna. Samtidigt finns beskrivningen att "alla är med på tåget", så det finns en utveckling för skolan som helhet, men likvärdigheten i spridningseffekten är något skolan kan arbeta ytterligare med. Skillnader i spridningseffekt kan förklaras av att det i en skola ofta är relativt lösa kopplingar mellan olika grupperingar, så att förändring på ett håll inte påverkar övriga delar i organisationen i så stor utsträckning (Weick, 1976).

ELEVHÄLSANS UPPDRAG OCH SKOLUTVECKLINGEN

Motsvarande fenomen blir tydligt i elevhälsoteamets, dels kring inkluderingsprojektet och dels kring elevhälsuppdraget i stort. De elevhälsoteamsmedlemmar som också ingår i skolteamet har en annan referensram kring inkluderingsbegreppet och dess pedagogiska och demokratiska värden än de som står utanför skolteamet. På skolan i övrigt har det gjorts mycket arbete kring samsyn och vad inkludering innebär för just den här skolan. Motsvarande arbete verkar inte ha bedrivits i elevhälsoteamets och inte heller frågan om hur elevhälsoteamets arbete passar in i övriga skolans inkluderingsarbete. Elevhälsoteamets som team verkar inte ha deltagit i inkluderingsprojektet, även om vissa individer varit mycket involverade.

Utifrån mitt perspektiv så tycker jag inte att det har skett någon förändring. Jag arbetar ju nästan till 100 procent med förebyggande hälsovård. Har man 700 elever, nästan, så är det det man hinner med. Sen skulle man vilja göra mycket mer med projekt och andra saker

som är hälsobefrämjande, då men det handlar ju om att man har 40 timmar i veckan och jag måste ju göra det som är mitt uppdrag, med klassgenomgångar.

På samma sätt verkar det inte råda samsyn om elevhälsouppdraget som helhet. De olika medlemmarna ger uttryck för olika tolkningar av sitt specifika uppdrag och elevhälsans generella uppdrag, där en del drar mer åt en medicinsk diskurs och individfokus medan andra förespråkar mer av generella hälsofrämjande och förebyggande insatser.

Jag har ju kollegor som brinner för att jobba förebyggande, och jag tänker, 'När ska ni börja då då?' Jag menar, man ser ju redan på dagis att en del av dom här barnen kommer få bekymmer, när ska man sätta in och när ska man tänka och så. Och jag tänker, många gånger är det ju det där att när det fattas pengar generellt så drabbar det ju de här barnen mycket mer än vad det drabbar andra ungar.

Teamet verkar i stor utsträckning ha fortsatt arbeta som tidigare. Både lärare och elevhälsoteamspersonal ger uttryck för att EHT oftast ägnar sig åt åtgärdande insatser.

Trygghetsteamet⁵ dom kan mer hjälpa mig i det här vardagliga. Men det här elevhälsoteamet, det är dit man går för att rapportera, det här behöver jag hjälp med.

Eller få utredningar gjorda.

Precis och sen är det dom som delegerar till någon annan. Men det är trygghetsteamet som jag känner just om det är något socialt i gruppen som jag kan få stöd. Elevhälsoteamet, känner jag, dom kan nog inte göra mycket i det vardagliga, så som det ser ut idag.

Från flera av medlemmarna i elevhälsoteamet finns en ambition att arbeta mer hälsofrämjande, men också en svag tilltro till att det är möjligt, utifrån yttre och inre förväntningar och tryck. Samtidigt finns det på skolan ett gemensamt ansvarstagande kring eleverna och de "mjuka" elevhälsofrågorna. Kopplingen från det arbetet i klassrummet och till elevhälsoteamet verkar dock relativt lös. Lärarnas elevhälsoarbete verkar mer komma ur det gemensamma värdegrundsarbetet än ur en röd tråd kring

elevhälsa som går genom hela organisationen. Dessa resultat är inte på något sätt unika. De ligger väl i linje med den forskning som finns kring elevhälso-team. Det är svårt och en utmaning för en skola och för elevhälsoteam att flytta fokus från individen till lärmiljön och att se olikhet som en tillgång snarare än som en belastning, att gå från åtgärdande till hälsofrämjande och förebyggande (Hjörne & Säljö, 2013; Törnsén, 2014; Guvå & Hylander, 2012). För att komma vidare i sitt teamarbete skulle elevhälso-teamet kunna arbeta med frågor om samsyn kring uppdraget, både elevhälsans uppdrag och elevhälsoteamet i relation till skolans inkluderingsarbete. Precis som det framkommer att lärarkollegiet fått en ändrad förståelse för sitt uppdrag och på så sätt förändrat sitt arbetssätt skulle ett motsvarande arbete kunna ske i elevhälsoteamet.

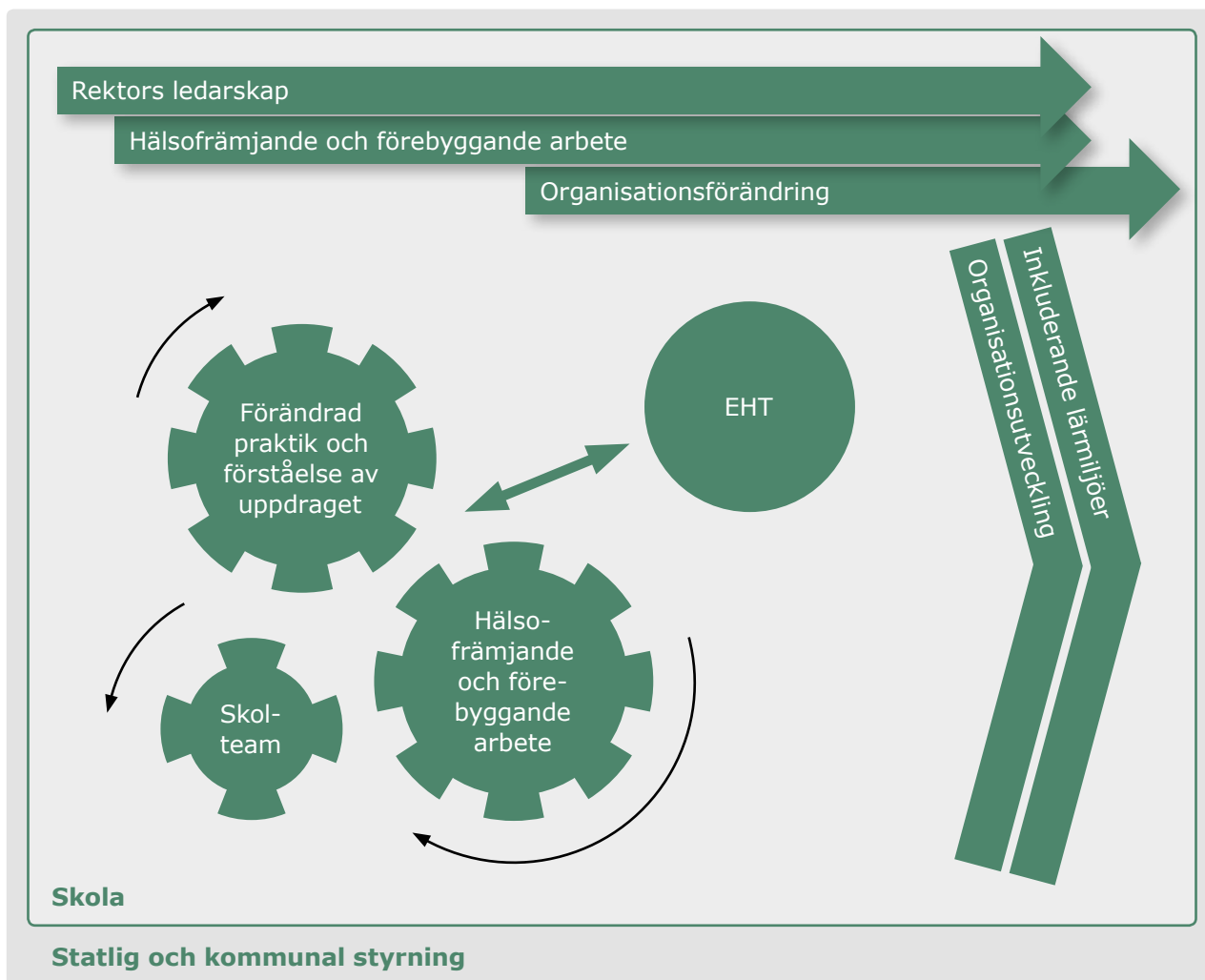
RAMAR SOM BEGRÄNSNING

De yttre organisatoriska ramarna, både statliga och kommunala är det tredje dilemma som kommer fram i intervjuerna. I samtal om vad som varit svårt och utmanande lägger både lärarna och medlemmarna i elevhälsoteamet många av de faktorerna utanför den egna skolan. Dels handlar det om den statliga styrningen med läroplaner och målrelaterade betyg. Dels handlar det om den kommunala styrningen, med ett stort antal särskilda undervisningsgrupper för barn i olika typer av svårigheter och hur särskilda medel för BIBASS (Barn i behov av särskilt stöd) tilldelas.

Sen tycker jag att det är såhär också, vi kan inte blunda för att vi måste göra det som vi kanske inte tänker att vi skulle behöva göra, alla dom här utredningarna då. Vi har ett BIBASS-system här i stan som är toppmatat. Lite så är det ju att ska vi få hjälp måste vi också visa på att det är problematik och söka medel till skolan för att reda ut saker och ting. Så att ibland måste vi göra saker som kanske inte är förebyggande, att vi är efter i det där.

Ett mer självkritiskt sätt att resonera kring det är utifrån Argyris (2006) teori om svårigheten för duktiga medarbetare att rikta blicken mot sig själva och sitt eget faktiska agerande. De är vana att göra rätt och lyckas. Det gör det lätt att skylla svårigheter på omständigheter som inte går att påverka. En möjlig utveckling för skolan skulle då vara att utifrån rådande förutsättningar titta på vad de själva kan bidra med för att fortsätta sitt arbete och skolans process i önskad riktning. Vad säger medarbetarna att de gör och vad är det de faktiskt gör? Ett annat perspektiv för att förstå resultat och processer är ramfaktorteorin (Gustafsson, 1999; Lundgren,

⁵ Trygghetsteamet är den grupp på skolan som har ansvar för att arbeta förebyggande och åtgärdande mot kränkande behandling och mobbning.



1999) som är tänkt som ett tankestöd för att förstå hur en skolas utvecklingsprocess och efterföljande resultat kan förklaras av de yttre ramarnas begränsningar och friutrymme. För att skapa möjlighet att nå ett visst önskat resultat krävs vissa givna förutsättningar. Kommunen, som en del av den kontext skolan verkar i, har inget övergripande mål att utveckla mer inkluderande lärmiljöer. Inkluderingsprojektet utgör i dagsläget just ett projekt på ett antal enskilda skolor. I det ljuset kan de kommunövergripande särskilda undervisningsgrupperna utgöra en ram som de facto förhindrar skolor att fullt ut arbeta inkluderande. Tilldelningen av medel för BIBASS är centraliserad och det finns inga lokala styrdokument som förespråkar inkludering vilket European Agency (2003) lyfter fram som betydelsefulla förutsättning för arbetet med inkluderande lärmiljöer. Samtidigt är det inte bara de faktiska ramarna som är av betydelse för vilken process som kan ske, utan också hur ramarna och friutrymmet tolkas och uppfattas (Gustafsson, 1999; Lundgren, 1999). Intervjupersonerna identifierar hinder i sitt arbete och en fortsatt utveckling skulle kunna ligga i att jobba med hur de kan förhålla sig till de yttre

ramarna på ett annat sätt. De skulle kunna föra diskussionerna vidare kring i vilken mån de kan arbeta i önskvärd riktning trots vissa begränsande rammar. Hur de kan använda friutrymmet och ta än större ansvar för resultaten under de givna förutsättningarna.

Komplexiteten i processerna som framkommit i studien kan också visualiseras genom samverkan mellan fasta yttre rammar, stabil ledning och riktning och dynamiska processer inom den egna skolan. Dessa samband illustreras i figuren ovan.

Skolan verkar i en större kontext med bland annat statlig och kommunal styrning, med ett antal rammar som både begränsar men också ger ett visst friutrymme för hur skolan kan verka och utvecklas (Gustafsson, 1999; Lundgren, 1999). Som stabila förutsättningar som varat över tid framkommer skolledningen och dess långsiktiga strategi kring hälsofrämjande och förebyggande arbete med värdegrund för både personal och elever. Ledningen har också konkret förändrat organisationen kring fasta grupper för barn i behov av särskilt stöd. Inom de yttre ramarna och med rektorernas ledning och inom Ifous-projektet möjliggörs ett antal dynamiska

processer som påverkat varandra. Skolteamet bidrar med kunskap kring inkludering ur olika perspektiv, både utifrån Ifous seminarier och utifrån önskemål från kollegiet. Bland pedagoger och elever pågår ett värdegrundsarbete kring bemötande och människosyn. Detta bidrar till att ge pedagogerna en annan förståelse av sitt uppdrag, både kring de pedagogiska och didaktiska frågorna och kring det gemensamma elevhälsouppdraget. Det skapar behov av förändrad praktik. Elevhälsoteamet finns med i skolan och samverkan finns med pedagogerna främst kring enskilda elever, men som team betraktat har de inte involverats i inkluderingsprojektet. I studien har det framkommit skillnader i utvecklingstakten mellan olika grupperingar på skolan, både mellan olika lärararbetslag och för mer elevstödjande funktioner. Trots dessa skillnader och tidigare beskrivna utmaningar så är den samlade bilden att skolan som helhet rört sig i riktning mot mer inkluderande lärmiljöer. Utvecklingen märks i att lärarna beskriver förändrad värdegrund och elevsyn samt mer flexibla arbetssätt.

REFERENSER

- Argyris, Chris (2006) Teaching Smart People How to Learn. In Gallos, Joan V. (ed.). *Organizational Development*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(82). P. 129 -147, doi: 10.1080/08856250210129056
- Broberg, Anders; Almqvist, Kjerstin & Tjus, Tomas (2003) *Klinisk barnpsykologi: utveckling på avvärningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Cederblad, Marianne (2003) *Från barndom till vuxenliv: en översikt av longitudinell forskning*. Stockholm: Gothia.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Huvudprinciper för inkluderande undervisning. Underlag för beslutsfattare*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gustafsson, Christina (1999) Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1). P. 43–57.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2012) *Psykologisk fallkonsultation*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2013) *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, Hanna; Wiklund, Lovisa; Zeebari, Zangin & Zhou, Jia (2014) *Kupolstudien. Skolåret 2013–2014 i Kupol – Hur ser det pedagogiska och sociala klimatet ut?* Kupolstudien & Karolinska institutet. Från: http://kupolstudien.se/wp-content/uploads/2014/09/140827_PESOK-rapport_final.pdf
- Kungliga vetenskapsakademien (2010) *Skola lärande och psykisk hälsa*. State of the science konferensuttalande. Från: http://www.kva.se/globalassets/vetenskap_samhallet/halsa/utskottet/uttalande2_halsa_sve_2010.pdf2
- Lagerberg, Dagmar & Sundelin, Claes (2000) *Risk och prognos i socialt arbete med barn: forskningsmetoder och resultat*. Stockholm: Gothia.
- Lundgren, Ulf Paul (1999) Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1). P. 31–41.
- Scherp, Hans-Åke (2013) *Lärandebaserad skolutveckling. Lärlärdjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Socialstyrelsen (2010) *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen. Från: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17957/2010-3-11.pdf>
- Törnsén, Monika (2014) *Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Weick, Karl (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1). P. 1–19. Från: www.jstor.org/stable/2391875

B.

PRAKTIKNÄRA NIVÅ

DIFFERENTIERING I KLASSRUMMET – LÄRARES UPPFATTNINGAR AV DIDAKTISKT LEKTIONSARBETE I EN INKLUDERANDE KONTEXT

Elaine Kotte, Malmö högskola

BAKGRUND OCH SYFTE

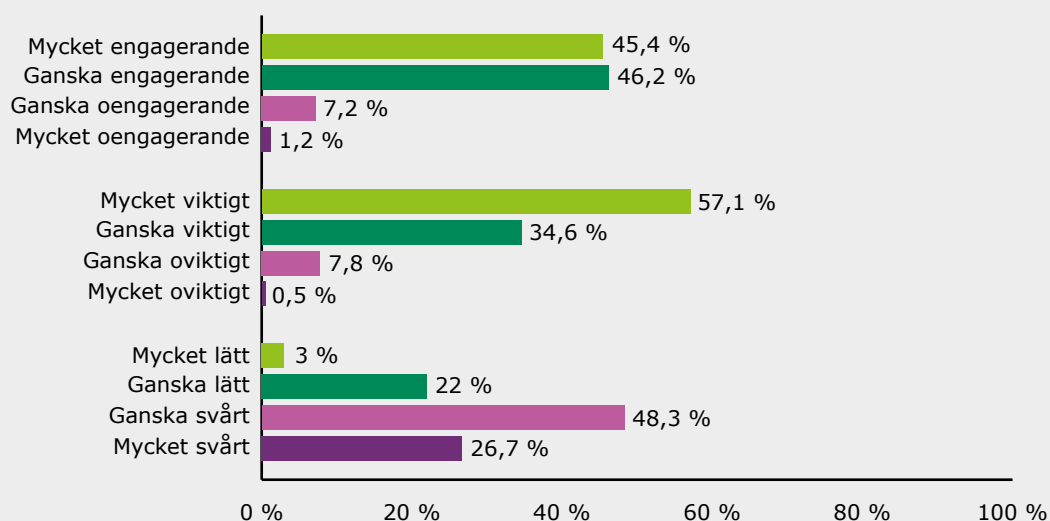
Denna text handlar om ett pågående avhandlingsarbete som ingår i forskningsdelen av Ifous FoU-program ”Inkluderande lärmiljöer”. Programmet består av ett kombinerat skolutvecklings- och forskningsprojekt vars övergripande intresse är att urskilja frågeställningar som kan leda till inkluderande lärmiljöer för alla elever i grundskolan. I denna delstudie redovisas en webenkät riktad till ämneslärare som genomfördes i början av FoU-programmet i syfte att kartlägga deras initiala uppfattningar av didaktiskt arbete i en inkluderande undervisningskontext. Avhandlingen beräknas vara klar omkring årsskiftet 2016/2017.

Inkludering kan ges olika betydelse i olika sammanhang. Den pedagogiska betydelsen av ”inkludering” och ”inkluderande undervisning” har även ett samband med kritisk problematisering av den specialpedagogiska undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Allodi (2010) påpekar att det specialpedagogiska arbetet under senare tid har utvecklats mot en inkluderande praktik som, enligt ny forskning och internationella överenskommelser, avstår från segregering. Hon menar vidare att ett inkluderande arbetssätt i skolan, som klarar av att möta olikheterna hos eleverna, kräver en bred specialpedagogisk kompetens hos alla lärare. Lärares professionella arbete kan således förstärkas i uppdraget att ”ta ansvar för målsättningen att anpassa undervisningen till alla elevers behov, samt att den förbereder dem att vara beredda att kontinuerligt utveckla sin kompetens inom detta fält under sin yrkespraktik” (ibid. s. 114). Assarson, Andreasson och Ohlsson (2015) lyfter fram att specialpedagogiken generellt har kopplats till rättigheter för personer med funktionshinder. Exempelvis har elevers rätt till delaktighet fått en djupare dimension när strävan gått från att handla om fysisk integriering till att vara inkluderade i undervisningen.

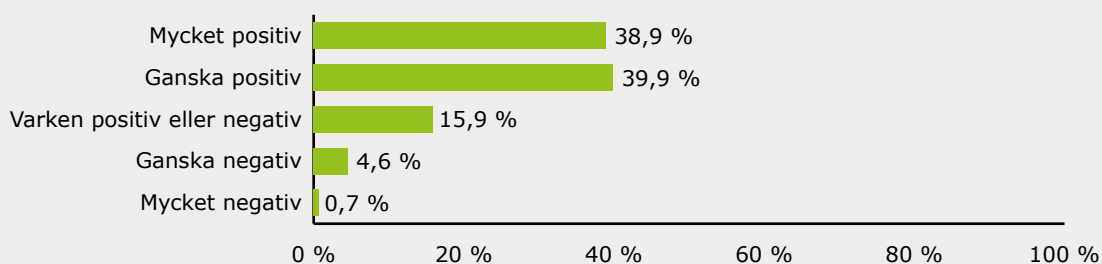
Värdegrundsfrågor och en inkluderande pedagogik är således nära kopplade till varandra varför det ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan vara viktigt att syna hur den värdegrund som ska styra skolans arbete har formats (ibid., s. 1).

Assarson (2007) betonar att forskningen inom det specialpedagogiska fältet visar att hindren, i förverkligandet av en inkluderande skola, delvis finns i bristande specialpedagogisk kompetens eller negativ attityd hos pedagoger samt i skolans styrande organisation och tradition. Samtidigt hävdar författaren utifrån sin studie att ”en skola för alla” många gånger skapas genom pedagogers sätt att ge begreppet en mening i skolans dagliga arbete. Pedagogers dilemma och sökande efter en meningsfull verksamhet i överensstämmelse med styrdokumentet ter sig som ”en möjlig omöjlighet” (ibid. s.207). Skolverkets (2008) sammanställning av senare års forskning och utvärdering av särskilt stöd i grundskolan pekar också på en ambition att använda inkluderande lösningar trots att segregering fortfarande är vanliga. På liknande sätt påpekar Nilholm (2006) det betydelsefulla i att ”öka kunskapen om hur konkreta arbetsformer i olika ämnen leder till inkluderande och segregering processer. Annars riskerar diskussionen att hamna alltför långt från den konkreta skolvardagen, där ”inkludering” kan komma att upplevas som ett utbildningspolitiskt slagord” (ibid. s. 46). Nilholm (2006) anser tillika att inkludering har blivit ett ”plusord” med ett positivt värde som utnyttjas i olika sammanhang och av olika intressen, med risk för omtolkningar eller försvagande av dess ursprungliga innebörd vars uttryck bör förstås utifrån demokratiska och politiska tankar. De initiala intentionerna med inkluderingsbegreppet kan troligen refereras till ett nytänkande inom specialpedagogiken som syftar till att elever i

Figur 1: Vilken är din uppfattning om inkluderande undervisning?
Välj det alternativ som stämmer bäst överens med din inställning.



Figur 2: Vilken är din huvudsakliga inställning till en inkluderande undervisning i ditt ämne?



behov av särskilt stöd bör vara delaktiga i skolans vanliga lärmiljöer med lika villkor som alla andra elever.

Avhandlingsarbetet utgår ifrån att begreppet inkluderande undervisning förutsätter alla elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande i klassrummet. Syftet med denna sammanfattande text är att redogöra för delar av avhandlingens två delstudier som består av en kvantitativ enkätundersökning samt kvalitativa fallstudier med tre lärarteam från skolor som deltar i det nationella projektet "Inkluderande lärmiljöer". Studiens övergripande syfte är att bidra med djupare kunskaper om lärares uppfattning om lektionsundervisning, i en inkluderande kontext, som tar hänsyn till elevers olika förutsättningar i lärandet. Avhandlingens kvalitativa ansats fokuserar på didaktiska lektionsplaneringar och dess genomförande samt på hur ämneslärare i skilda ämnen kan samverka kring en differentierande undervisning som gynnar alla elever i klassen. Undervisningsdif-

ferentiering är en bärande pedagogisk princip som generellt sett betyder att läraren i sin anpassning av undervisningen skall genomföra ett antal val som understödjer alla elevers optimala utveckling (Eva, 2011).

DELSTUDIE I – ENKÄT OM INKLUDERANDE UNDERVISNING I GRUNDSKOLA

I enlighet med projektets intresse kring lärares arbete, utformades en webbaserad enkät för en kartlägningsstudie av lärares uppfattningar om och genomförande av en inkluderande klassrumsundervisning. Enkäten utgår ifrån att inkluderingsbegreppet förutsätter gemenskap i klassrummet, elevers rätt till deltagande och medverkan samt utbyte av socialt och kunskapsmässigt lärande. I enkäten relateras inkluderande undervisning till frågeområden beträffande ämnesundervisning, planering, bedömning, specialpedagogik och särskilda insatser.

Respondenterna besvarade enkätfrågorna genom att besöka en länk, adresserad till en internetsida. Den tekniska utformningen av webbenkäten gjordes genom användning av ett statistiskt program för webbaserade forskningsundersökningar. Enkätundersökningen var riktad till samtliga undervisande lärare (år 1–9) i alla grundskolor knutna till FoU-programmet, i 12 svenska kommuner. En enkätlänk per skola skickades således till 33 skolor i början av oktober 2013. Länkarna var aktiva i 2 veckor och tiden för att besvara enkätfrågorna var beräknad till cirka 15 minuter. Skolornas respektive rektorer informerades via mail om enkätens utskick en månad i förväg. Av cirka 1000 lärare har 417 valt att delta och besvara frågorna. Resultaten redovisas enbart övergripande på skol- och kommunnivå.

STANDARDRAPPORT

Den statistiska standardrapporteringen ger en stor mängd data. Nedan visas en begränsad version av webbenkätens resultat om inkluderande undervisning i relation till frågeområden avseende ämnesundervisning och specialpedagogik. Svarsfördelningen på ett urval av enkätfrågorna anges genom en deskriptiv statistisk redovisning som summerar och organiserar undersökningsmaterialet. Diagrammen beskriver således endast hur stor andel lärare som har besvarat frågorna i enkätens olika svarsalternativ.

ÄMNESUNDERVISNING

Samtidigt som majoriteten av lärarna rangordnade inkluderande undervisning som ett engagerande (45,4 procent + 46,2 procent) och som ett viktigt (57,1 procent + 34,6 procent) ämne, menar en över-

vägande del av lärarna att det även är en svår uppgift (48,3 procent + 26,7 procent), se figur 1. Det är dock intressant att notera att 25 procent av de svarande anser det vara lätt.

Beträffande lärarnas förhållningssätt till inkluderande undervisning i relation till skolämnen, blir procentandelen hög vid summering av svarsalternativen ”mycket positiv” eller ”ganska positiv inställning” (38,9 procent + 39,9 procent), se figur 2.

Huvudparten av lärarna ”håller med” eller ”håller delvis med” om påståendet att den egna ämneskompetensen, i förhållande till elevers olika förutsättningar (57,9 procent eller 37,2 procent) och för genomförande av en inkluderande undervisning (41,1 procent eller 47,1 procent), är anpassningsbar och tillräcklig i klassrumsundervisningen (se figur 3).

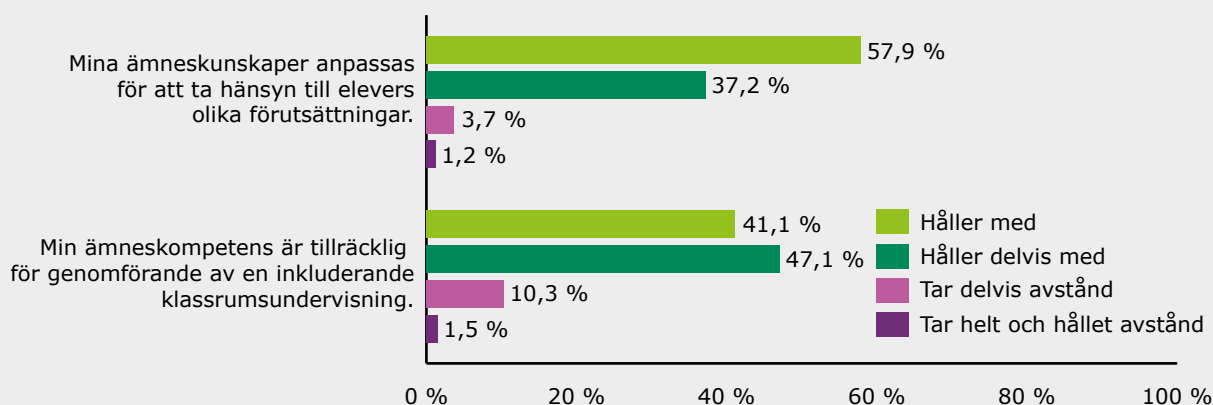
SPECIALPEDAGOGIK

Mer än hälften av respondenterna uppfattar att det förekommer en hög andel elever i behov av särskilt stöd (61,9 procent) i den klass som de undervisar mest i (se figur 4).

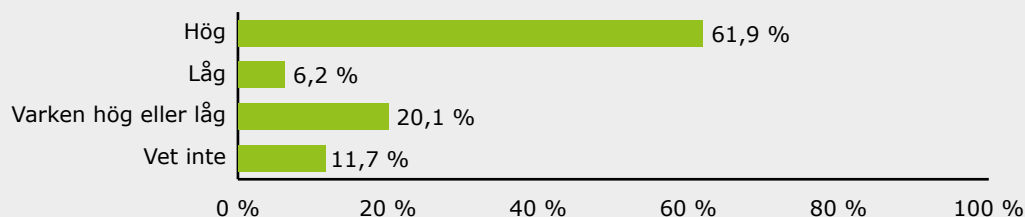
En intressant iakttagelse kan göras i samband med en befogad följdfråga i sammanhanget (se figur 5). Trots lärarnas uppfattning om att komplexiteten bland elever som är i behov av särskilt stöd är hög, uppger 42,8 procent att de diskuterar med specialpedagogen beträffande särskilda insatser i undervisningen med hänsyn till elevers olika förutsättningar någon gång per vecka eller mer.

Populationen i studien består av lärare som deltar i ett skolutvecklingsprojekt. Av den anledningen har jag avslutningsvis valt att göra en korstabell mellan figur 6 och figur 7 som handlar om lärares deltagande i projektets olika nationella skolutvecklingsseminarier och/eller konferenser. Avsikten är att belysa ifall

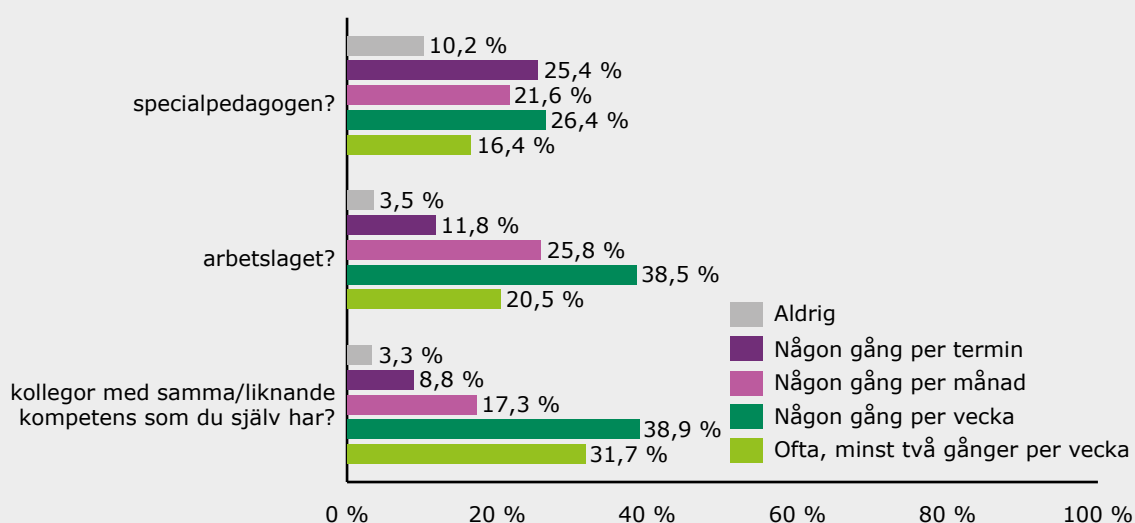
Figur 3: Hur uppfattar du din ämneskompetens i förhållande till elevers olika behov?



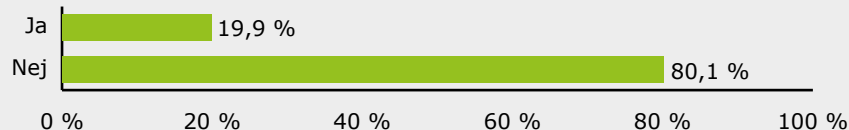
Figur 4: Hur uppfattar du komplexiteten kring elever i behov av särskilt stöd i den klass du undervisar mest i?



Figur 5: Hur ofta diskuterar du särskilda insatser i undervisningen relaterat till elevers olika förutsättningar med...



Figur 6: Deltar du i FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" genom att du även deltar i programmets nationella skolutvecklingsseminarier och/eller konferenser?



resultatet av lärarnas deltagande i aktiviteterna har betydelse. När webbenkätundersökningen genomfördes hade projektet varit verksamt i cirka ett år.

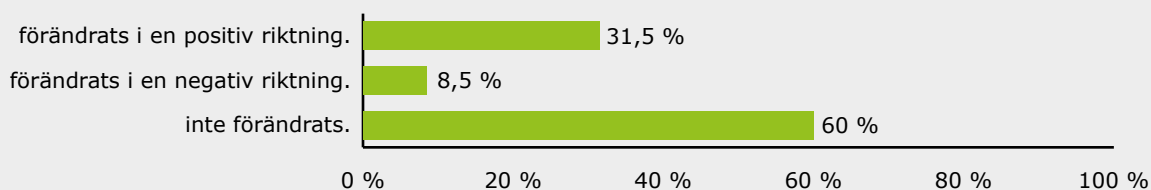
I figur 7 anser 31,5 procent av alla svarande att de har förändrat sin inställning till inkluderande undervisning i en positiv riktning det senaste året.

Korstabellen (se figur 8) mellan figur 6 och 7 visar att 57,5 procent av alla svarande, som även deltar i projektets aktiviteter, har förändrat sin inställning

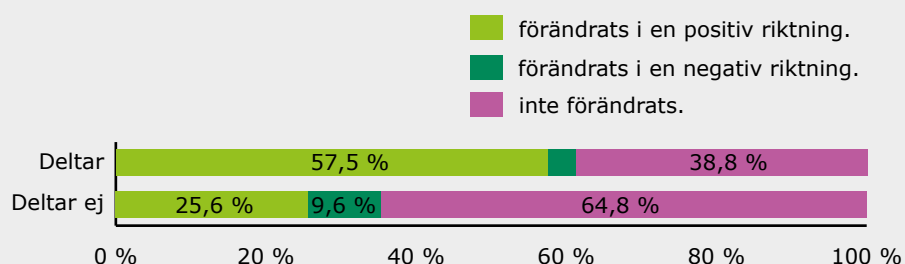
till inkluderande undervisning i en positiv riktning det senaste året medan motsvarande procentandel av dem som inte deltagit är endast 25,6 procent.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att diagrammen illustrerar den positiva inverkan som deltagande i projektets aktiviteter har på lärarnas inställning till inkludering. Det är däremot inte säkerställt att de positiva resultaten enbart beror på lärarnas deltagande i de olika aktiviteterna.

Figur 7: Min inställning till inkluderande undervisning har under det senaste året...



Figur 8: "Min inställning till inkluderande undervisning har under det senaste året ..."
Andelar av de svarande som angivit att de deltar respektive inte deltar i FoU-programmets seminarier och andra aktiviteter.



Webbenkäten har endast en öppen fråga: "Om det är något annat som du vill delge beträffande inkluderande undervisning, får du gärna skriva här". Många har tagit tillfället i akt och klart uttryckt varierande synpunkter. Kommentarererna är av positiv, avvaktande men även av kritisk karaktär. Känslan av att inte ha den adekvata kompetensen eller "hinna med" ytterligare uppgifter verkar vara avgörande för lärares tveksamhet inför praktiserande av en inkluderande undervisning i klassrummet. Webbenkäten genomfördes i början av projektet. Det kan således finnas en förändring i svaren ifall webbenkäten hade genomförts i slutet av projektet.

En lärare skriver "ett inkluderande arbetssätt innebär att läraren anpassar sin undervisning efter elevernas kunskapsnivå. I matteundervisningen ska det finnas tillgång till konkret laborativt material som de eleverna med sämre förutsättningar kan använda sig av. Genomgångarna ska genomföras på ett sätt som bidrar till att alla elever är delaktiga och läraren ska inte placera sig själv i centrum. Det är eleverna som ska lösa problemet". En annan lärare menar att "alla lärarutbildningar borde ha en större del av specialpedagogiskt förhållningssätt i utbildningen"; en tredje anser att "man måste vara flexibel och kunna ändra från lektion till lektion". Sammantaget handlar dessa kommentarer troligen om lärares strävande efter att undervisa med adekvat kompetens.

I enkäten har frågorna om inkludering utgått ifrån ett lärarperspektiv i relation till ämnesundervisning, planering bedömning, specialpedagogik och särskilda insatser. Det deskriptiva resultatet innebär en generell kvantitativ kartläggning och inblick i lärares förhållningssätt och förutsättningar i relation till en inkluderande klassrumsundervisning. Begreppet "inkluderande undervisning" är dock en komplex frågeställning i ett komplext skolmässigt sammanhang och bör därför inte endast betraktas utifrån den enskilde lärarens ansvarsområde. Däremot kan lärares förhållningssätt till frågan fylla en betydelsefull funktion i en inkluderande skolkontext.

DELSTUDIE II – FALLSTUDIER OM DIFFERENTIERING I KLASSRUMMET – LÄRARES DIDAKTISKA LEKTIONSARBETE I EN INKLUDERANDE KONTEXT.

Ett troligt lärardilemma, ur ett inkluderande perspektiv, framträder i följande svarsinlägg till enkätens öppna fråga: "Planeringstid – reagerar starkt på att det inte finns några frågor om hur man ska genomföra allt detta. Jag vill självklart att alla ska känna delaktighet och gemenskap. Men för att jag ska kunna underlätta så att alla gör det och för att jag ska kunna undervisa så att alla lär sig på sin

nivå måste det finnas förutsättningar för att göra det. Med ökat antal uppgifter/planeringar/elever i behov av särskilda insatser måste också planeringstiden öka. Vilket det inte gör i skolans värld”.

Nilholm (2007) lyfter ett dominerande dilemma i vårt utbildningssystem där alla elever förväntas att ges liknande kunskaper och färdigheter samtidigt som utbildningssystemet också ska anpassa sig till att eleverna har olika förutsättningar och uttrycker att ”således blir det en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikhet” (ibid. s. 62). Tetler (2012) understryker att utmaningen för lärarna består av att tänka igenom ämnens innehåll och undervisningsmetoder med fokus på att stödja alla elever i deras lärandeprocesser. En ytterligare utmaning innebär hur differentiering kan förstås som ett funktionellt didaktiskt och pedagogiskt begrepp, baserat på tesen om lika villkor:

Bestræbelserne på at udvikle inkluderende og differentierede fællesskaber, hvor mangfoldighed ses som en ressource både i forhold til fællesskabers udvikling og det enkelte barns læring, kræver et opmærksomt blik på, at det pædagogiske indsats er forankret i en tænkning om lige vilkår – og ikke samme vilkår (Tetler, 2015).

I Lärarboken, utgiven av Lärarnas Riksförbund (2014) bekräftas att läraren, i sitt yrkesetiska grundläggande arbete, ska sätta eleverna och deras lärande i centrum. ”Lärare möter eleverna både som enskilda individer och som en del av ett kollektiv. Detta förhållande bidrar till läraryrkets komplexitet och lärare måste finna en balans mellan att se eleverna som individer och som ett kollektiv” (ibid., sid. 248). En differentierande undervisning torde således kunna vara en bärande pedagogisk princip som genomsyrar all undervisning i grundskolan (EVA, 2011). Egidius (2002) definierar differentiering som ”skillnader i uppläggning, arbetsformer och innehåll vid undervisning av elever med olika förutsättningar; vid *differentiering inom klassens ram* anpassar man undervisningen till olika elevers intellektuella förutsättningar inom en klass” (ibid. sid. 42). Tomlinson, Brimijoin och Narvaez (2008) menar att undervisningsproblematiken inte endast kan lösas genom olika begreppsbezeichnungar utan även i egenskap av kvalitet i praxis och framhåller att ”Calling something ”differentiation” provides no guarantee of its efficacy for students” (ibid. sid 3). Författarna anger några missuppfattningar angående begreppet differentiering genom att skissa en översiktstabell som beskriver skillnaderna på vad differentiering ”är eller inte är”. Exempelvis att differentiering:

- är riktad till alla elever och inte bara till elever

med diagnos,

- yrkar på en effektiv planering som inte medför något utöver läroplanen,
- innebär flexibel användning av plats, tid, material, gruppering och instruktion men inte nödvändigtvis användning av särskild inlärningsstrategi,
- fokuserar på individer, flexibla grupperingar samt hela klassen men som inte innebär individualiserade lektionsplaneringar,
- är något som sker vid behov och inte hela dagen eller alla dagar,
- är något som läraren planerar i förväg och som baseras på utvärderingar av elevers behov. Differentiering ska således inte endast improviseras på plats, när en lektionsundervisning inte fungerar.

Kartläggningen och det statistiska datamaterialet tyder på ett behov av ökad kunskap om lärares uppfattning om hur lektionsarbetet kan relateras till elevernas faktiska deltagande och lärande i klassrumsundervisningen. En hög procentuell andel av svaren visar att lärarna är förhållandevis ensamma i sin lektionsplanering eller saknar verktyg för att skapa adekvata pedagogiska eller specialpedagogiska lösningar som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar.

Den andra delstudien i avhandlingsarbetet består således av kvalitativa fallstudier som, på en djupare nivå, undersöker hur lärare uppfattar olika didaktiska möjligheter och utmaningar i en inkluderande projektkontext. Fallstudier är enligt Yin (2007) vanligt förekommande vid undersökningar av olika innovationer i skolans värld, exempelvis i fråga om nya undervisningsstrategier där enskilda skolor börjar använda sig av ny praxis. Fallstudierna studerar således en aktuell företeelse i dess verkliga kontext. I detta sammanhang medför fallstudien en flerfallsdesign med tre lärarteam från skolor som deltar i FoU-programmet inkluderande lärmiljöer. Varje enskild skola är föremål för en speciell fallstudie men delstudien i sin helhet omfattar alla tre skolorna. Det kvalitativa datamaterialet, som för närvarande är under pågående analys, består av skriftliga lektionsplaneringar samt inspelningar från fokusgruppers diskussioner. Delstudien fokuserar huvudsakligen differentiering och inkluderande undervisning i anknytning till lärarnas skilda ämneskompetenser. Även lärarteamets samverkan kring den didaktiska inkluderande problematiken samt gruppgemensamma återkopplingar av varandras lektionsplaneringar är angelägna aspekter i delstudiens analysarbete.

I ett danskt skolutvecklingsprojekt betraktas undervisningsdifferentiering som en bärande pedagogisk princip (Tetler, 2014). Mitt avhandlingsarbete, liksom det danska projektet, är bland annat ämnat att undersöka undervisningsdifferentieringens be-

tydelse för lärarens samlade didaktiska kompetens i planeringen av undervisningen och vilka konsekvenser det kan innebära för de didaktiska valen som läraren gör i sin undervisning.

REFERENSER

- Allodi, Mara W. (2010) *Vad gör skolan för utsatta barn? Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*, SOU 2010:64. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Assarson, Inger (2007) *Talet om en skola för alla – Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.
- Assarson, Inger & Andreasson, Ingela & Ohlsson, Lisbeth (2015) *Värdegrund och specialpedagogik. Vägval i skolans historia*, nr. 1. <http://undervisningshistoria.se/vardegrund-och-specialpedagogik/>
- Egidius, Henry (2002). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykiatri*. Lund: Studentlitteratur.
- EVA, (2011) *Undervisningsdifferentiering som en bärande pedagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringfaglighed og differentieret undervisning*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Lärarnas Riksförbund (2014) *Lärarboken 2014/15. Läroplaner. Skollagen. Policydokument*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Nilholm, Claes (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, Claes (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (2008) *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Tetler, Susan (2012) Undervisningsdifferentiering ... som den inkluderande skoles store udfordring. In Barow, Thomas & Östlund, Daniel (eds.). *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 213–221). Högskolan Kristianstad.
- Tetler, Susan et al (2014) *Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5 klasse – med fokus på elever med særlige behov, Vol 1*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Tetler, Susan (2015) Inklusion og undervisningsdifferentiering – Baggrund og perspektiver. In Skibsted, Else; Svendsen, Helle Bundgaard; Østergaard, Kaj & Langager, Søren (eds.). *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Tomlinson, Carol Ann; Brimijoin, Kay & Narvaez, Lane (2008) *The Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: ASCD.
- Yin, Robert K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. 1. uppl. Malmö: Liber.

SKOLORS STRÄVAN EFTER INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

Helena Andersson, Inger Assarson & Lisbeth Ohlsson, Malmö högskola och Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad

INLEDNING

Föreliggande rapport utgör en del av rapporteringen från Ifous FoU-program "Inkluderande lärmiljöer" som initierades 2012 och som pågått över en treårsperiod. Den här rapportens specifika fokus är, som titeln också antyder, de deltagande skolornas strävanden efter att skapa en inkluderande skola. Under projektets första år 2012/2013 genomfördes en kartlägningsstudie⁶ i de 32 deltagande skolorna. Skolteamen intervjuades omkring sina upplevelser inför en utveckling av skolans verksamhet i en mer inkluderande riktning. Det handlade bland annat om pedagogiska och didaktiska aspekter i och kring det ordinära klassrummet och relationen till yttre skolorganisatoriska villkor som exempelvis uppbyggande/avvecklande av "lilla gruppen", skoldaghem och andra överväganden som rör hela skolan, stadsdelen/skolområdet och kommunen. Under projektets andra och tredje år har skolornas arbete för att skapa inkluderande lärmiljöer följts och särskilda teman har fördjupats av de deltagande skolorna. För mer detaljerade beskrivningar se redogörelsen för respektive tematiska projekt i denna rapport.

Forskning om inkluderande lärmiljöer i en internationell kontext har ofta varit inriktad på placeringen av enstaka elever, administrativa och organisatoriska problem och olika aktörers attityd och inställning till policys och styrdokument (Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Ainscow & Miles, 2008). Sedan 1980-talet menar Pijl, Meijer och Hegarty (1997) att det skett en förskjutning i hur inkluderingsfrågan betraktas, vilket inte minst blir synligt i globala policydokument som Salamancadeklara-

tionen (1994) som betonar värden som demokrati och likvärdighet som betydelsefulla i arbetet med att skapa en god utbildning för alla. Trots inkluderingssträvanden i policydokument beskriver Slee (2011) komplexiteten i att skapa en inkluderande skola, som inte alltid ligger i linje med skolans målsättningar om måluppfyllelse och goda utbildningsresultat, utan snarare i skolans komplexitet och mångfald. Biestas (2009) pedagogiska teori knyter an till hur utbildningsinstitutioner kan bidra till människans tillblivelse som subjekt i en komplex omvärld. I kontrast till mer neoliberala synsätt som präglas av ekonomiska och marknadsorienterade modeller menar Biesta (2010) att utbildning inte enbart skall bidra till elevers kvalificering och socialisering utan även subjektifiering, d.v.s. att eleverna också utvecklas till fria individer som kan frigöra sig från existerande sociala ordningar. Till Biestas resonemang tillfogar Aspelin (2015) begreppet existensialisering som också bjuder in till en diskussion om andra värden, än de som står i förgrunden i mer New Public Management orienterade teorier. Relaterat till strävanden efter att skapa en inkluderande skola framträder olika perspektiv och synsätt, och hur dessa ändrar skepnad över tid, vilka har betydelse för vad som blir möjligt i den vardagliga praktiken.

I vår diskussion lyfter vi begreppet perspektivskifte som enligt Rikstermbanken⁷ handlar om olika sätt att analysera, uppfatta och uppleva en situation. Det tolkas vidare som att "se verkligheten ur någons perspektiv" (synvinkel) och "anlägga ett nytt perspektiv på ett problem" (synsätt) och om vikten av "att kunna se ett problem ur olika perspektiv" (vyer) eller om överblick av ett område. Perspektiv kan en-

6 Assarson, Lang & Ohlsson. Intern rapport Ifous.

7 Rikstermbanken: <http://www.rikstermbanken.se/rtb/visaTermpost.html?id=114970>

ligt Svenska akademins ordbok (2006) relateras till framtid "om utsikt som öppnar sig in i framtiden; (framtid)utsikt; framtidsvy". Skifte har med byte och växling att göra. När vi som följeforskare betraktar skolteamens berättelser i en evalueringsfas kan det diskuteras ifall det handlar om gradvisa eller plötsliga förändringar av synsätt. Utifrån en studie av hur förändring och skolutveckling skedde i en skola i Nya Zeeland under ett år beskriver McMaster (2015) hur inkluderingsarbete ter sig i spänningsfältet mellan nyliberala ekonomier och sociala och demokratiska strömningar. Han menar att för att inkludering ska kunna utvecklas i skolor på ett hållbart sätt krävs inte bara en förståelse av skolans kultur utan också om hur förändring sker. Ett sätt att studera detta i vårt projekt har varit att försöka urskilja en linje från det projektet startade till dess avslutning efter tre år.

I den här rapporten beskrivs och analyseras de slutintervjuer som genomförts med de skolteam som på respektive skola arbetat med och haft ett övergripande ansvar för Ifous-programmet "Inkluderande lärmiljöer". Syftet med rapporten är att sammanfatta och analysera skolteamens process och strävan att utveckla en inkluderande skolpraktik. Mot bakgrund av syftet behandlas följande frågeställningar i rapporten:

- Vilken roll och funktion har skolteamen haft?
- Vilket stöd skolteamen har fått i processen?
- Vilka tecken har skolteamen sett på förändringar i verksamheten?

Rapporten är disponerad på följande sätt; Inledningsvis beskrivs rapportens metodologiska utgångspunkter tillsammans med hur dataproduktion och analysproceduren har sett ut. I resultatdelen rapporteras inledningsvis rapportens fem huvudteman 1) skolteamens funktion 2) innebörd i inkludering 3) stöd till skolteamen genom projektet 4) kritiska vänner 5) tecken på att skolan arbetar i en inkluderande riktning 6) processer under delprojektet. Avslutningsvis i diskussionsavsnittet görs en fördjupad analys som visar på de perspektivskiften som varit signifikanta i skolteamens berättelser. Rapportens slutsatser diskuteras sedan, dels i relation till de metodologiska utgångspunkterna och dels i relation till Ifous-programmets övergripande intentioner.

METOD

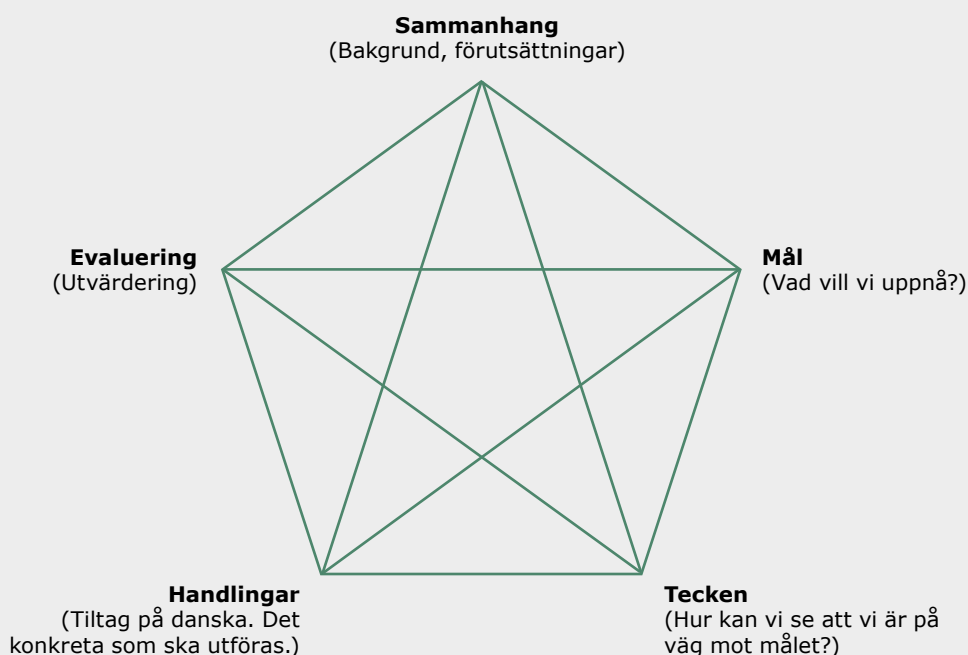
FÖLJEFORSKNING

Vi har valt att benämna den roll som forskargruppen vid Malmö högskola haft i projektet "inkluderande lärmiljöer" som "följeforskning". Följeforskning som modell för praxisnära utvärdering har sitt ursprung

i EU-kommissionens direktiv för utvärdering av regional tillväxt (Brulin, Sjöberg & Svensson, 2009). Vår studie har inspirerats av denna modell men inte följt den i alla delar eftersom projektet som följeforskas är av en annan karaktär än regionala tillväxtprojekt inom EU. Ahnberg, Lundgren, Messing och von Schantz Lundgren (2010) menar att den engelska benämningen "on-going evaluation" och den svenska översättningen "följeforskning" kan bidra till en oklarhet om det är forskning eller utvärdering det handlar om. Författarna argumenterar ändå för att begreppen är användbara men att det kanske vore ännu bättre med "forskningsbaserad utvärdering". Enligt Ahnberg m.fl. (ibid) strävar följeforskningen att innehålla utvärderande såväl som forskande moment. Bidraget till forskningen strävar efter att dra fram det generella ur enskilda studier och placera dem i ett allmängiltigt begreppssystem. Följeforskarens roll kan genom erfarenhetsåterföring till projektdeltagarna få betydelse för ett utvecklingsinriktat lärande. Följeforskningen kan också sägas vara att öka ett utvecklingsarbets effektivitet och tillförlitlighet genom att ge löpande återkoppling till projektledning och i vårt fall framförallt till de deltagande skolteamen. Vidare är avsikten att bidra till en djupare förståelse för pågående förändringsprocesser. Ahnberg m.fl. pekar på skillnaden mellan aktionsforskning som har ett bottom-up perspektiv och följeforskning som tar en annan utgångspunkt genom top-down perspektiv där det finns en uppdragsgivare i form av ledningen i en organisation. I båda fallen finns dock ett uttalat teoretiskt kunskapsintresse, vilket i viss mån avspeglas i vår diskussion. Ahnberg m.fl. (ibid) beskriver projekt som istället för att omfatta stora regionala verksamheter utgör vad de med hänvisning till Senge (1995) benämner som "mikrovärldar" där förändringsprocesser studeras och korrigeras samtidigt som de pågår. De enskilda fall som följeforskaren genom en kontinuerlig närvaro studerar kan enligt Ahnberg m.fl. (2010) bli en katalysator för förändring och bidra till en kunskapsuppbyggnad om förändringsprocessers utveckling över tid. I vårt fall har insamling av data skett genom återkommande besök i det sammanhang de olika skolorna befinner sig, intervjuer med skolteamens medlemmar, insamling av skolornas dokumentation av sitt arbete, medverkan på regionala och nationella utvecklingsdagar, möten med projektledning och ledningsgrupp. Uppgiften att relatera erfarenheterna till teorier är något som forskargruppen avser att förtydliga i andra former av skrifter.

En grundläggande idé/utgångspunkt i föreliggande rapport och i FoU-programmet som helhet är att de processer som studeras är kontextberoende och en företeelse som förstås på ett sätt i ett sammanhang kan förstås på ett annat sätt i ett annat sammanhang. Som övergripande ram för arbetet i del-

SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodell för pedagogisk utveckling och organisationsutveckling, Lena Uldall, Uldall Consult Aps, 2010: www.uldallconsult.dk



projektet har SMTTE-modellen⁸ använts (se bilaga 2). SMTTE innefattar fem steg: Sammanhang, Mål, handling (Tiltag), Tecken (aktiviteter som förstås som aktiva tecken och uttryck för att man är på väg mot förväntat mål) samt (ut)värdering (Evaluering). Fokusgruppintervjuernas innehåll förbereddes med en intervjuguide där sammanhang, mål, handling och tecken utgjorde huvudfrågor. Frågorna i guiden följdes upp med nya frågor beroende på hur innehållet i huvudfrågorna utvecklade sig. Frågorna rörde sig omkring:

- **Sammanhang:** vilken är kontexten och hur behöver hänsyn tas till det när målet formuleras?
- **Mål:** vad är det som man konkret vill uppnå på skolan?
- **Handling (tiltag):** vilka handlingar krävs för att skapa förändring? Vilka planerade initiativ och handlingar vill man se på vägen mot målet?
- **Tecken:** hur visar sig tecken på, och uttryck för, att processen går i förväntad riktning? Vad är det man ska lägga märke till?
- **Evaluering:** På vilket sätt kan det arbete/de

processer som genomförts utifrån sammanhang/Mål/Handling/tecken utvärderas/evalueras?

ANALYSPROCEDUR

I de kartläggningsstudier som gjordes vid projektets början utgick intervjuerna också då från en frågeguide där mål, sammanhang, handling och tecken på framsteg utgjorde huvudteman. Vi har sedan följt skolorna under åren bland annat genom besök på skolorna, närvaro och ofta också medverkan vid de nationella och regionala seminariedagar som anordnats av styrgruppen i samverkan med Ifous samt den dokumentation och kommunikation som skolorna lagt ut på programmets interna samverkansplattform för kännedom och diskussion. Därigenom har vi noterat hur skolorna i olika former organiserat verksamheten för att skapa möjlighet till en inkluderande lärmiljö samt hur skolteamen liksom olika stödstrukturer har fått mer eller mindre stabila former. Begreppet inkludering och dess olika innebörder har diskuterats såväl på de enskilda skolorna som på regionala och nationella möten och i mötet med de grupper av kritiska vänner som bildats inom programmet.

För slutintervjun har vi utgått från de erfarenheter som framkommit under programmets gång och där efter format frågor att samtala omkring under våren

8 SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodel til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling, Lena Uldal, Uldall Consult Aps, 2010. www.uldallconsult.dk. Källa: <http://www.emu.dk/modul/evaluering-af-et-inklusionsforloeb/C3%B8b-med-smtte-model>

2015. Vårt intresse har riktats mot hur skolornas skolteam bildats, mot de innebörder som tillskrivits begreppet inkludering, mot det stöd som skolorna har fått och hur de kritiska vännerna har använts. Dessa frågor har fått utgöra stommen för att få en bild av de strukturer som skolorna har skapat för att stödja inkluderande lärmiljöer. De tecken, enligt SMTTE-modellen, som skolorna har sett har fått bilda utgångspunkt för att förstå de framgångsfaktorer som skolteamen menar sig kunna se. Vidare har blicken riktats mot själva processen för att belysa eventuella perspektivskiften som blivit en följd av arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer. Slutintervjuerna benades upp gemensamt i forskarlaget för att finna teman inom varje frågeområde. Därefter gjordes en analys av resultatet i syfte att skapa underlag för en form av utvärdering av det som skett under årens lopp. I materialet har vi lyft fram bärande enheter, d.v.s. ord, uttryck, begrepp eller metaforer som på olika sätt har indikerat en förändring. Vi tog fasta på dessa bärande element för att strukturera vad som i intervjuerna lyfts fram som väsentliga faktorer för skolans utveckling till en förståelig helhet. Dessa enheter har därefter sammanställts i kluster⁹ där enheter som kan ses höra ihop har placerats tillsammans. På så sätt har en bild av förändringsmekanismer formats liksom hur skolteamen har uppfattat de skiften i inriktning som arbetet för inkluderande lärmiljö har tagit.

SKOLTEAMENS ERFARENHETER

SKOLTEAMENS FUNKTION

I uppbyggnaden av projektet bestämde styrgruppen att det på varje medverkande skola skulle finnas ett skolteam som under hela projektet skulle vara en samlade resurs för kopplingen till skolpraxis. Därför blir det intressant att närmare belysa hur dess medlemmar ser på sin funktion i relation till hur teamen varit sammansatta och till hur medlemmarna har sett på sin egen roll i projektet.

SAMMANSÄTTNING

Skolteamets uppgifter var inte preciserade mer än att de skulle ansvara för att utveckla skolan i en inkluderande riktning och att rektorn skulle vara en av medlemmarna. Hur dessa skolteam formades liksom deras villkor blev därför olika på olika skolor.

Utifrån intervjuerna kunde vi urskilja några karaktäristika för hur de olika skolteamen varit sammansatta som väcker några frågor omkring vilken betydelse sammansättningen kan få för den legitimitet de därmed har fått bland kollegerna.

På en del skolor har ett antal personer med nära anknytning till skolans ledning valts ut. Det kan då vara biträdande rektor, specialpedagog/speciellärare, någon från elevhälsoteamet och försteläraren eller annan personal med nära anknytning till ledningsfunktionen. I det här fallet blir skolans mandat tydligt och legitimiteten kommer uppifrån. För medarbetarna blir det påtagligt att skolan arbetar efter en inkluderande agenda och skolteamet har mandat att vara styrande i det arbetet.

En annan sammansättning är mer praktisknära och deltagarna har då valts ut så att olika professioner blir representerade i teamet. De har sedan i sin tur blivit representanter med uppgift att driva arbetet i sin grupp. Urvalet har sett lite olika ut genom åren. På en del skolor har rektorerna valt att knyta eldsjälar till teamet medan andra har valt att ha med lärare som också varit skeptiska. För många har det varit viktigt att varje arbetslag haft en representant med. Allt eftersom projektet pågått har vi kunnat se en svag trend att representanterna i högre utsträckning haft anknytning till ämneslagen än till arbetslagen. Detta hänger då samman med dessa skolors fokus på undervisning och elevers kunskapsinhämtande.

I den praktisknära anknytningen fick skolteamen legitimitet nerifrån genom att kollegornas idéer såväl som farhågor lyftes i relation till frågan om inkludering. Det visade sig här ändå att skolteamen behövde ett tydligt mandat från rektorn och skolledningen. Detta kunde visa sig i att samtalet omkring inkluderande lärmiljöer fanns med på agendan i all verksamhet och att skolteamen i många olika sammanhang fick utrymme för att föra fram och tillsammans med personalen utveckla frågor som berörde inkludering.

I en del fall hade skolteamen varken fått något tydligt mandat uppifrån eller någon plats i organisationen utan fick själva skapa legitimitet i förhållande till sina arbetskamrater. Dessa team var tämligen löst sammansatta och kunde bestå av skolteam som splittrats, av enstaka eldsjälar som slagit sig samman eller av nätverk som tagit sig an att arbeta med inkluderingsfrågor. Även om dessa team uttryckte att de såg att de gjorde skillnad beträffande skolans inkluderingsarbete, så fanns också en frustration över att inte känna skolledningens stöd.

SKOLTEAMENS ROLLER

En av skolteamens roller har uttryckts i termer som kan knytas till att vara kompetensutvecklande och utbildande. De kan ha sett sig som en slags proces-

⁹ Ordet kluster leder tankarna till "klunga" eller "hop". Vissa ord och uttryck förs samman för att förstå hur de tillsammans ger betydelse åt det fenomen som ska undersökas.

sare av begrepp där de i olika sammanhang tillsammans med sina kolleger lyft sådana för att ge innebörder och mening i dem. Det kan exempelvis ha handlat om att ge innebörd i inkludering som grund för skolans verksamhet eller att bryta ned begreppet så att det blev användbart för att förstå och förklara skeenden på nya sätt. Ett exempel kunde vara att förstå elevens beteenden utifrån lärmiljöns möjlighet att skapa trygghet och ta bort anledningar som kunde göra att eleverna upplevde oro eller rädsla.

Skolteamen uttryckte sin roll som utbildande i mening av att vara språkrör för inkludering. Den information som skolteamen fått vid de nationella och regionala seminarierna inom projektet har de fört vidare till sina kolleger på gemensamma träffar, i arbetslagen eller kollega till kollega. Medlemmarna i teamen har under seminarierna också fått tips på litteratur eller idéer från kolleger ute i landet som de fört vidare för diskussion i arbetslagen eller ämnesgrupperna. Genom detta har de velat utveckla verktyg eller som någon uttrycker det "finjustera frekvenserna" för att kunna möta och ge alla elever möjlighet till lärande i gemenskap.

Skolteamen har också sett sig vara viktiga för att hantera den frustration som uppstått bland många av kollegerna när särskilda undervisningsgrupper har lagts ner eller när lärare känt sig övergivna och ensamma i svåra situationer. Rollen har dels handlat om att möta den enskilde läraren i den svåra situationen och dels om att arbeta för att organisera verksamheten så att det skapas stödjande strukturer för lärarna för att motverka otrygghet och rädsla. Arbetet i skolteamen framstår i intervjuerna som fyllt av inneboende våndor eller konflikter och i skolteamens roll lägger medlemmarna därmed mycket vikt vid att utveckla strategier för att få lärarna med sig. De menar att det krävs såväl mod som uthållighet i denna strävan. Ansträngningen kan uttryckas som att vara tvungen att "mala på för att idén ska hållas levande" och inte försvinna i alla andra projekt, värderingar och bedömningar som pågår i skolan och som att "stå kvar, stå fast" med association till en bok som många läst. Även om de ofta ser sig som inspiratörer handlar det också om att vara pådrivare av utvecklingen, något som kan uppfattas som "slitsamt" vilket särskilt framkommer i de fall där stödet från skolledningen har varit svagt.

Det har på skolorna från början funnits motstånd i vissa läger mot inkludering såväl som ord som idé. Själva ordet inkludering var så fyllt med meningar som inte motsvarade den betydelse skolteamen la i det. Några skolteam utvecklade en handlingsstrategi genom att exempelvis gå vägen via skolans olika styrdokument såsom värdegrunden men också de allmänna råd som Skolverket ger ut och där ett inkluderande budskap finns implicit i texterna. Idén blev lättare att ta till sig för kollegerna när skolteamen gav inkludering innebörden av att alla elever

skulle värderas lika, ha rätt till lika kvalificerad undervisning, få känna delaktighet och gemenskap och få möjlighet att utvecklas tillsammans med andra elever med olika bakgrund, olika erfarenheter och kunskaper.

INNEBÖRD I INKLUDERING

Inkludering som begrepp diskuterades i de olika skolteamen under de nationella och regionala seminarierna, i arbetsgrupper, med kritiska vänner och i skolornas olika grupperingar. I slutintervjun med skolteamen har vi fokuserat hur begreppet får mening genom de olika värden som läggs i det.

SOCIALA VÄRDEN

Innebörden i begreppet knyts ofta till sociala värden som också ligger i värdegrunden och i demokratibegreppet. Inkludering får då betydelse av en känsla av tillhörighet i gemenskapen, av att känna trygghet och tillit. Detta gäller då såväl elever som personal på skolan. Det har oftast funnits en ambition att få med all personal på skolan, personalen i matbespisningen såväl som vaktmästare. Flera har lyckats väl och all personal har visat intresse och engagemang. En av orsakerna till att det inte lyckats har i ett fall beskrivits som att inkluderingen kom att handla mer om undervisningsfrågor än "att vara i skolan-frågor". Det kan ha gjort att personal, som inte tillhörde lärarkollektivet, tappade intresse.

Ett holistiskt synsätt och en tilltro till elevens eller lärarens förmåga lyftes också fram som ett väsentligt värde. Relationerna inom skolan fick här stor betydelse för hur inkluderande lärmiljöer formades. Det handlade såväl om relationerna mellan lärare och elev som mellan elever, mellan lärare eller mellan de olika personalgrupperna på skolan. Synsättet kunde också återspegla sig i att förhållningssätt och bemötande fick en framträdande roll i implementeringen av en inkluderande lärmiljö. Det kunde gälla hur eleverna var gentemot varandra men också om hur lärare bemötte och hanterade elevens olikheter. Ett viktigt värde var att varje elev skulle kunna uppfatta sig som värdefull och få självförtroende i att vara en som har förmåga att lära, att få en identitet som lärande subjekt i sitt eget liv.

Elevperspektivet framstod i intervjuerna som ett viktigt värde. Delaktigheten blev något som måste bedömas utifrån hur eleverna upplevde sig vara en del av gruppen och hur de kände sig uppskattade och värderade i sina kamraters ögon och bland lärarna. För att säkerställa att skolteamen fick med elevernas röster gjordes ofta enkäter och gruppintervjuer. När resultatet av dessa diskuterades i lärarlagen fick de stort genomslag. Dock fanns också exempel på att

det insamlade materialet kunde bli liggande utan att återföras. I elevperspektivet lades också vikt vid att alla elever skulle känna sådan trygghet att de vågade låta sig höras och vågade ta plats. Skolteamen menade att mycket kraft lades på att skapa ett tillåtande socialt klimat, vilket enligt några skolor också innebär att lära vissa elever lägga band på sig själva. Det benämndes som att ”de högljudda måste lära sig att disciplinera sig”. I denna självbehärskning låg också att uppmärksamma elever på hur de reagerade på varandra så att inte himlande med ögonen eller små subtila gester fick tysta kamraterna.

Samtidigt framhölls också ofta att dessa värden redan finns i skolans olika styrdokument och inte minst i Skollagen och i Diskrimineringslagen som är tydlig med att alla, oavsett funktionsnedsättning, ska få tillgång till samhällets olika verksamheter.

DIDAKTIK OCH VÄRDEN

Andra värden som skolteamen lyfte fram i intervjun var värden som kan kopplas till didaktik. Hur undervisningen differentieras synliggör sådana värden. De särskilda undervisningsgrupperna har försvunnit på flera skolor, på andra finns de kvar men inga fler elever placeras där och på ytterligare andra har de delvis behållits. I skolteamen uttrycktes en uppfattning om att det funnits en tydlig trend under projektet mot att differentiera undervisningen snarare än eleverna. Samtidigt kunde vi se flexibilitet i differentieringen där det var situationen som fick avgöra vad som just då var bäst för den enskilde eleven. Skolteamen gav exempel på hur de kunde luckra upp klasserna och dela dem på olika sätt beroende på vilket ämnesområde som avhandlades, på kunskap om hur olika elever arbetar tillsammans med uppgifter eller ibland på basis av hur väl eleverna har tagit till sig en kunskap eller en uppgift. I de fall där elever behövde få extra stöd försökte lärarna att skapa en situation där eleven själv valde att få hjälp för att undvika en känsla av att inte duga. När eleverna fick välja själva ansågs gruppen också bli mer blandad då det visade sig att många elever kunde känna en osäkerhet och gärna ville ha mer stöd. Här uppgav skolteamen att det blev mindre stigmatiserande att gå med även om de ofta måste ”puffa” lite extra på de elever som de visste behövde.

Ett viktigt didaktiskt värde som lades i inkluderingen handlade om att ha höga förväntningar på elevens förmåga och att få möjlighet att lära utifrån den nivå där eleven befinner sig. Didaktiken utformades för att motverka exkluderingens inverknings som då uppfattas hänga samman med hur det av tradition ställts lägre krav på elever i de särskilda grupperna och hur dessa elever då fått en uppfattning om sig själva som att inte duga i den vanliga

klassen. Det blev då för lärarna ett sätt att motverka utanförskap inte bara i skolan utan också i ett framtidsperspektiv för eleven.

KUNSKAP OCH VÄRDEN

En del av värdena kunde kopplas till kunskapsinhämtning både hos elever och hos lärare. Kompetensutveckling för att möta elevers olika behov och för att ha den ämneskompetens som behövs sågs som viktigt för att kunna variera undervisningen så att alla elevers kunskapsinhämtning kunde främjas. Det blev ett viktigt värde att eleverna själva kände delaktighet i sitt lärande liksom att alla elever fick undervisning av en lärare med god kompetens i sitt ämne. På flera skolor hade man som en följd av detta synsätt börjat byta ut assistenter mot lärare. Skolteamen motiverade detta med att det fanns en risk att assistenterna fick ta för stort ansvar för elevernas kunskapsinhämtning trots att de inte hade någon utbildning för det.

Måluppfyllelsen låg i samtalen som en självklar grund för allt som skolan företog sig. Därför blev det också ett viktigt värde i arbetet med en inkluderande lärmiljö. Till detta kopplades också ofta studiero, ett begrepp som inte är alldeles entydigt. För lärarna uppfattades det som att lärmiljön ska vara utformad och anpassad så att inga elever blir störda i sin kunskapsinhämtning, vilket då inte innebär att det ska vara tyst. I stället fick studiero mening av att det skulle råda ett fokus på lärande, ett fokus som inte fick störas av annat. En av skolorna fick kritik från Skolinspektionen efter att de gjort en enkät där om studiero. När lärarna sedan intervju sina elever visade det sig att elevernas uppfattning om studiero hade en vidare innebörd. Studieron innefattade då också om det hade hänt något under rasten, om man var oroligt för någonting eller om det hade varit stökigt hemma på morgonen, sådana faktorer som kunde inverka på att eleverna själva inte kunde få ro att fokusera på skolan. Dock kunde man i skolteamen uppleva en konflikt mellan kravet på måluppfyllelse och de värden lärarna lade i inkluderande lärmiljö. När betygen fick alltför stor makt över skolans arbete gick det ut över självkänslan och känslan av att faktiskt kunna något hos de elever som inte fick godkänt betyg trots att de gjort stora framsteg på det individuella planet. Här blev den formativa bedömningen en viktig motkraft.

MOTSTRIDIGA KÄNSLOR

I slutintervjun framkom också rester av de negativa eller skeptiska attityder som kunde visa sig under FoU-programmets första tid. Motståndet lyftes fram som motstridiga känslor och riktade sig främst mot

att inkludering blivit en retorik som ingen egentligen kunde opponera sig emot och som upplevdes ha blivit en principalsak. Vidare har inkluderingsprojektet av några medlemmar tolkats som att alla ska tänka lika, något som då har uppfattats som att undertrycka andra åsikter vilket därmed kan ha strypt diskussionerna. Åsikter som oro för att kanske inte alla elever mår bra i projektet har därför känts svårt att föra fram.

STÖD TILL SKOLTEAMEN GENOM PROGRAMMET

Genomgående sedan FoU-programmet initierades har skolteamen erbjudits eller på egen hand sökt stöd för sitt arbete. I intervjuerna kan tre övergripande teman urskiljas utifrån det stöd som skolteamen fått i programmet; Ett tema som behandlar skolteamets relationer till olika lednings- och styrfunktioner inom kommunen, det andra temat behandlar det stöd som söktes externt av skolteamen och ett tredje tema som belyser skolteamens relation till de lokala elevhälsoteamen (EHT) vilka fungerat mer eller mindre stödjande i förhållande till hur programmet utvecklats över tid.

RELATIONER TILL LEDNINGEN

I intervjuerna med skolteamen diskuterades stödet som de fått från den egna skolförvaltningen genom förvaltningschefen eller någon med motsvarande funktion och skolans rektor samt från inkluderingskoordinatorerna. I några fall har samma person haft funktionen som både förvaltningschef och inkluderingskoordinator.

Inom temat kan två kategorier urskiljas genom de skolteam som berättar att de fått stöd inom kommunen från både skolförvaltningen och/eller inkluderingskoordinatorerna och att stödet haft betydelse för arbetet på en praktisk nivå. En andra kategori har identifierats genom de skolteam som haft en önskan om ett mer omfattande stöd och större engagemang från ledningen i kommunen.

I den första kategorin ger skolteam uttryck för till exempel att förvaltningschefen har stöttat oss helt och fullt och att förvaltningschefen "är med på tåget och jobbar mot politikerna". I intervjuerna relaterar också skolteam till rektorerna engagemang och flera uttrycker det betydelsefulla i att "ha en rektor som står fast och står kvar". Kontinuiteten som en rektor som funnits med och engagerats sig genom hela FoU-programmet beskrivs som ett betydelsefullt stöd från flera skolteam. Några skolteam poängterar också att det varit viktigt att det inom kommunen funnits en övergripande idé som stött projektets grundläggande idé och att det inom kommunen ut-

arbetats en strategi för utveckling av utbildningen i en inkluderande riktning.

I den andra kategorin, vilken kan betraktas som en motbild till den föregående, framkommer önskan om ett större och mer medvetet engagemang från ledningen i kommunen. I intervjuerna definieras ledning på olika sätt, men den samlade bilden är att "ledning" kan innebära funktioner på olika nivåer och omfatta den politiska nivån, men även förvaltning och den mer lokala skolledningen i form av rektor. Det finns skolteam som i intervjuerna, mot bakgrund av det arbete som lagts ned inom projektet, ger uttryck för att "vi känner inte till kommunens plan". Ett annat skolteam uttrycker att "det finns ingen agenda från nämnd och förvaltning" samt att "de önskar mer förankring från ledning och politik". På den mer lokala skolnivån uttrycker vissa skolteam att de haft problem med byte av rektor vilket gjort att de fått börja om igen, vilket beskrivs som problematiskt.

Det framkommer genom skolteamens berättelser att det funnits mycket varierande förväntningar på inkluderingskoordinatorerna. Inkluderingskoordinatorerna har av vissa skolteam betraktats som ett pedagogiskt stöd som haft betydelse för och varit engagerad i den mer praktiska nivån. Andra skolteam har betraktat funktionen mer som administrativ och att inkluderingskoordinatorerna mer hade en sammankallande funktion och även varit stöd vid till exempel bokning av resor m.m. i samband med de regionala seminarierna. I något enskilt fall har inkluderingskoordinatorerna varit helt okända för skolteamet. En utvecklad beskrivning av koordinatorernas arbete inom projektet finns i Lutzs delstudie i denna rapport.

EXTERNT STÖD

Det externa stödet som söktes av skolteamen har varierat både till form och omfattning. En del av stödfunktionerna har söktes specifikt för skolans deltagande i Ifous-programmet, till exempel genom SPSM:s tillgänglighetsmodell¹⁰, externa utvärderingsföretag, Skolinspektionens material – vilka utgjort ett stöd till exempel för att göra en kartläggning av den egna verksamheten och identifiera utvecklingsområden. Andra externa stödfunktioner har utgjorts av statliga kompetensutvecklingsinsatser i form av till exempel språklyftet och mattelyftet genom Skolverket. Men även privata aktörer till exempel för meritering av förstelärare uttrycks ha varit ett stöd i arbetet med projektet. Skolteamen relaterar även till arbetet med

10 <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Tillganglighetsmodell/>

kvalitetssäkring inom kommunen som ett stöd för projektet. Vad som varit särskilt betydelsefullt är när Ifous-programmet inkorporerats i det systematiska kvalitetsarbetet och att värden från projektet blivit till prioriterade målområden för hela utbildningsverksamheten inom en kommun. Det finns även skolteam som lyfter fram samarbete med socialtjänsten – och i något fall med en familjeterapeut – samt att man nyttjat handledningsresurser som funnits att tillgå inom kommunen.

RELATIONEN TILL ELEVHÄLSOTEAMET (EHT)

Kopplingen mellan skolteamen och skolornas elevhälsoteam är i allmänhet självklara då, det i de flesta fall funnits personer som ingått i båda konstellationerna. I de flesta skolteamen har rektor och specialpedagog/speciallärare ingått, vilka även ingår i elevhälsoteamen. Men det finns även exempel över skolpsykologer och kuratorer som ingått i skolteamen, även om det inte är lika vanligt förekommande.

I arbetet med Ifous-programmet uttrycker flera skolteam att elevhälsoteamet utgjort ett stöd i processen att utveckla en mer inkluderande skolmiljö och att utvecklingen även bidragit till att elevhälsan utvecklat sina arbetsformer. Det framkommer exempel från skolteamen som säger ”att EHT har blivit mer medvetna” och att ”EHT har ett inkluderande perspektiv i sin handledning” vilket varit ett stöd för skolteamen i deras strävan. Mer konkret beskrivs till exempel att EHT skapat en ”stödrappa” vilket bidragit till utveckling av att mer extra anpassningar görs, något skolteam berättar om att ”EHT:s arbete har blivit mer transparent” och även att EHT:s inriktning på arbetet i viss mån ändrat karaktär genom att ”de har en öppen konsultationstid” för skolpersonal i anslutning till sina möten.

Men det finns också berättelser om problem med EHT eftersom delar av elevhälsan inte ingår i skolans personal utan tillhör externa aktörer och att det inte funnits något fungerande EHT men att det numera är ”under uppbyggnad”. En utvecklad beskrivning av ett elevhälsoteams arbete inom projektet finns i Öhmans delstudie i denna rapport.

KRITISKA VÄNNER

Med avsikt att stödja inkluderingsarbetet på skolorna startades under projektets gång ett samarbete mellan de olika skolteamen som innebar att de besökte varandras undervisningspraktik för att vara varandras kritiska vänner. De kritiska vännerna gavs även möjlighet att träffas under de regionala seminarierna. Inför dessa seminarier hade även Ifous givit de kritiska vännerna uppgifter att arbeta med.

Besöken hos de kritiska vännerna upplevdes i flera av skolteamen som positiva. Emellertid framkom det i slutintervjuerna att skolteamen såg olika på samarbetet med de kritiska vännerna. En möjlighet som lyftes fram var att använda sina kritiska vänner för att utveckla sin undervisningspraktik. Ett skolteam lyfte fram träffarna med de kritiska vännerna som det som varit mest givande under hela projektet. Det framkom också i intervjuerna att under klassrumsbesöken var det möjligt att se goda undervisningsexempel, vilket gjorde att enskilda lärare kunde lyftas. Att få syn på sin egen och andras undervisningspraktik sågs också som positivt och utvecklande. ”Att de kommer in och ser med andra ögon.” Däremot kunde det ibland vara svårt att förmedla det man fick syn på under klassrumsbesöken. Diskussionerna hamnade ofta på ett ytligt plan och det upplevdes som svårt att utifrån dem finna vägar att utveckla sin undervisningspraktik. Andra upplevelser var att det gavs mycket ”input” under besöken, vilket då kunde sägas ge goda möjligheter att utveckla den egna praktiken.

Andra menade att det besökarna förmedlade av vad de upplevt i klassrummen kunde blir en hjälp vid exempelvis målformulering när lektioner planerats. De träffar de kritiska vännerna haft under de regionala seminarierna har emellertid ibland upplevts som mer positiva än skolbesöken. En anledning till detta uppgavs vara att de uppgifter som Ifous tillhandahöll upplevdes som bra och att det under träffarna också gavs tid till diskussioner.

Det gavs i samtalen med skolteamen uttryck för att samarbetet gav dem en fördjupad förståelse av att även möta elever som de själva inte hade någon erfarenhet av. Det har varit spännande, menade de, att få se en annan skola och dess undervisningspraktik. Det framhölls även att besöken givit mer än förväntat och att de egna framstegen blev tydliga både genom att studera andra och genom att bli studerad av andra. Besöken har i några skolteam fungerat som en igångsättare då det inför besöken krävdes en planering och ett aktivt görande. Ibland har det trots att viljan funnits ändå runnit ut i sanden. Det har då oftast handlat om att tiden för att förbereda inte funnits, att det varit för långt att resa eller att ens önskemål och förväntningar på vad man ville se eller diskutera inte hade nått fram.

HINDER

I samtalen framkom även en annan bild av samarbetet mellan de kritiska vännerna där det uttrycks att det inte riktigt har ”klickat” eller att något av skolteamen inte har anammat samarbetet med sina kritiska vänner. En annan upplevelse var att vägen fortfarande var lång innan undervisningspraktiken kunde ses som inkluderande. Ibland har även det

geografiska avståndet utgjort ett hinder då resorna har tagit lång tid.

I slutintervjuerna gavs även uttryck för att vissa av besöken upplevts som en besvikelse då de inte i förväg varit planerade, något som av flera av skolteamen upplevts som att de själva gett mer än vad de fått tillbaka. Styrningen från skolan som besöktes kunde ibland upplevas som alltför strikt, vilket har verkat hindrande för några skolteam vad gäller utvecklande av exempelvis lektionsupplägg.

Sammanfattningsvis framträder dock en övervägande positiv bild av hur de kritiska vännerna kunat bidra till att utveckla inkluderande lärmiljöer.

TECKEN PÅ ATT SKOLAN ARBETAR I EN INKLUDERANDE RIKTNING

Redan från början av projektet i dess kartläggningsfas under år 1 introducerades tanken att fokusera konkreta tecken som visar att respektive skola är på väg mot en inkluderande lärmiljö. I slutintervjuerna med skolteamen ställdes åter frågor kring vilka tecken de kunde se på att skolan var på väg mot målen. I analysen av intervjumaterialet framträder ett antal möjliga teman nämligen språkbruk, organisering, ökad medvetenhet och analys, didaktik samt elevrelationer.

SPRÅKBRUK

Flera skolteam beskriver det som att det nu finns ett förändrat och levande språkbruk som används bland kollegorna när det gäller projektet. Någon uttrycker det som att inkluderingsbegreppet nu förstås på "en högre nivå". Skolteamen möter här andra beskrivningar av eleverna än de som varit rådande tidigare. Det pratas om lärmiljöer istället för att huvudsakligen tala om eleverna och deras individuella brister. "Vi hör inte längre att den eleven inte ska vara kvar här". Istället för uttalanden som "jag klarar inte den här eleven" är det vanligare att pedagoger säger: "Hur ska jag göra för att hjälpa den här eleven?" Likaså finns på någon skola deviser som "orättvist är rättvist men lika är aldrig rättvist", och "vem vill ha en skärm?" istället för "du ska ha en skärm" samtidigt som det diskuteras utifrån "det som är bra för alla elever."

ORGANISERING

Det är inte endast talet om lärmiljön och eleverna som finns med i skolteamens beskrivningar av tecknen som visar att skolorna är på väg mot målet att skapa inkluderande lärmiljöer. Det handlar också om konkret organisering av verksamheten. På flera

ställen beskrivs det som att man tar hem barn från små skolenheter och behandlingshem i andra kommuner men också att de små grupper som finns inte fylls på i samma utsträckning som tidigare. Riktigt handfast kan deltagande i projektet visa sig i att man på någon skola säger att ombyggnaden av skolan inte hade sett ut som den gör ifall de inte varit med i projektet. Arbete med regler och rutiner har lett till att alla vet vad som gäller och rasternas organisering och innehåll har utvecklats mot större vuxennärvaro och medveten satsning på fritids- och lekpedagogik. Elevhälsoteam och andra stödfunktioner kan se tecken på att något sker i rätt riktning genom att det blir färre "akututryckningar".

ÖKAD MEDVETENHET OCH ANALYS AV PEDAGOGISKA OCH DIDAKTISKA FRÅGOR

Ett tema i skolteamsintervjuerna som framträder klart är den ökade medvetenhet de ser hos skolans personal och en riktning mot att man "tänker inkluderande." Det förekommer alltför pedagogiska diskussioner i ett klimat som "öppnat upp" för att vilja ta del av kollegabesök, att inte väja för handledning utan snarare be om sådan, ibland genom "spegling" där man får följa en kollegas sätt att agera i en situation som man själv finner bekymmersam. Det beskrivs i något fall som att våga "bli av med masken" och ett behov av att söka stöd hos varandra. Det analytiska arbetet i pedagogiska/didaktiska sammanhang visar sig i samtal om och insatser för ökad likvärdighet och ett engagemang i att alla elever når målen. Färre elever skickas iväg och andra ärenden kommer upp i elevhälsoteamet då lärare löser fler "saker" i klassrummet. Genom att förkovrar sig i litteratur och analysera olika företeelser diskuteras svårigheter såsom den att mäta "mjuka värden" men det finns också exempel på att skolor tagit itu med att undersöka samband mellan meritvärden och elevernas bakgrundsfaktorer. Någon skola har i sina analyser kunnat se att de elever som fått stöd av sina klasslärare i ett inkluderande sammanhang i årskurs 3 klarar nationella proven bättre.

DIDAKTISKA PROCESSER

Centralt i tecknen på att vara på väg mot inkluderande lärmiljöer är de didaktiska aspekterna. Under detta tema ser vi att undervisningen beskrivs som mer strukturerad och det uppstår nya strukturer och scheman med varierande gruppsammansättningar och gruppstorlekar men också mer utvecklad didaktik i form av varierade genomgångar med hjälp av bildstöd, muntlig förmedling och annan flexibilitet i undervisningen. Dubbelbemanning eller att jobba två och två beskrivs som en viktig möjliggörande

faktor men också att få mer tid till planering och som någon säger att ämnesgrupper får utrymme för att "grotta ner sig" i kursplanerna. Vidare framstår i materialet ett ökat intresse för andraspråkelever mer generellt i lärarkåren. Klasslärare tar sig tid att ge den "extra sekunden" som exempelvis läsläsning och annan individuell undervisning efter skoltid och det kan även beskrivas mer allmänt som att ge alla "lärverktyg" och att se det i relation till hur man tolkar flexibilitet i anpassningar genom att gå från kompensatoriska hjälpmedel till lärverktyg. Arbetet med att ge alla lärverktyg gäller både elever som befinner sig i svårigheter och de som behöver extra utmaningar i sitt lärande. Andra teman i beskrivningen av tecken på att vara på rätt spår är att det sker mer samplanering, mer proaktivt arbete men också stöd utanför skolan såsom genom skoldatatek. Att utveckla bedömarkompetens ses också som ett tecken på vägen och det talas om "bedömarskolor" och i något fall har även elever involverats i arbetet genom att de fått bedöma anonyma uppgifter. Att samla olika insatser under ett paraply löper som en röd tråd genom beskrivningen av projektet.

ELEVRELATIONER

De tecken skolteamen beskriver i intervjuerna och som rör eleverna och deras relationer handlar mycket om trygghet men också om att se att barnen är öppnare, att de klarar att möta föränderliga förutsättningar och att acceptera olikheter. I vissa fall där skolan tagit emot ett stort antal nyanlända elever eller i andra fall där skolan förändrats kan en ökad medvetenhet iakttas hos eleverna om hur man ska vara mot varandra. Trots begränsade utrymmen sker förflyttningar stillsamt och eleverna samsas om det utrymme som finns. Det finns inte längre något "tufft gäng". Överhuvudtaget ser många av skolteamen exempel på en ökad trivsel hos eleverna. Något skolteam beskriver det i termer av att "vi ser ett lugn".

PROCESSER UNDER DELPROJEKTET

Under intervjun ombads skolteamets medlemmar att blicka tillbaka och berätta om och hur fokus förändrats under projektets gång. Resultaten redovisar vi här under två rubriker där den ena behandlar hur skolteamen ser på den process som startades och vad som sedan skedde medan den andra lyfter fram de perspektivförskjutningar som upplevts ha skett.

Utgångsläget i skolorna såg väldigt olika ut när projektet startade. Några skolor var igång med inkluderingsprojekt sedan tidigare men menade att de fick en extra skjuts när de kom med i Ifous FoU-program. I andra kommuner var inkluderingsbegreppet

tämligen okänt och väckte blandade känslor. I några kommuner hade skolledningen på förvaltningsnivå tagit beslut om att lägga ner eller kraftigt minska andelen mer eller mindre permanenta grupper för elever i behov av särskilt stöd. Denna åtgärd upplevdes som drastisk och det skapade kaos på skolan och bland föräldrarna. Samtidigt som det kunde upplevas som negativt och "superjobbigt", så framkom också åsikter om att "det satte saker på plats" och blev en utgångspunkt för den process som sedan startade. Även om fokus därigenom riktades mot den fysiska placeringen mer än mot elevers känsla av delaktighet och gemenskap så upplevdes det då tydligt vad det handlade om, dvs. att ingen skulle känna sig utanför. Därifrån utvecklades diskussionen från en rumslig betydelse av begreppet till att mer handla om hur undervisningen, den fysiska miljön på skolan och i klassrummet, skapandet av en accepterande klasskultur m.m. kunde främja lärandet för olika elever eller grupper av elever.

Genom de långa diskussionerna, inte minst efter föreläsningarna på de nationella och regionala seminarierna, startade således en process som flyttade fokus från "geografi till hur inkludering kan ske i undervisning och i pedagogiken". I de skolor som tidigare haft många särskilda grupper menade skolteamen att det skapades en frustration både hos dem själva och bland övrig personal. Men från att ha sett nedläggningen av de särskilda undervisningsgrupperna som en "quick fix" med krav på lärarna att kunna hantera alla elever kom insikten om att det var en lång process att skapa de stödjande strukturer och den trygghet och kompetens som lärarna behövde för att se möjligheterna i förändringen. Förändringsarbetet gick från synen på inkludering som ideologi till att förstå vad det innebar när idén skulle omsättas i verksamheten. Implementeringen byggde på de diskussioner som började i skolteamen och spreds till arbetslagen eller ämnesgrupperna. Uppdraget att skapa inkluderande lärmiljöer gick enligt skolteamen från "att vara luddigt till att bli mer fast och konkret". Det resulterade i småprojekt såsom förändringar i rastverksamheten, utbildningar såväl om elevers olika svårigheter som om ämneskompetens eller coaching där specialpedagoger och speciallärare tillsammans med förstelärarna tog ett stort ansvar. Så småningom förändrades också verksamheten så att den möjliggjorde samplanering och samundervisning där pedagogiska diskussioner fick en allt mer framträdande roll. Dessa förändringar byggde på såväl omprioriteringar som på ändrade tjänstefördelningar.

Under processen kunde skolteamen uppleva en förändrad inställning i diskussionerna från frustration till samtal om möjliga lösningar. Problematiken har däremot upplevts handla om att upprätthålla projektets idéer i en skolvärld som ständigt drabbas av yttre förändringar och krav.

Den tydligaste framgången som skolteamen märkt, under de tre år projektet pågått, var det perspektivskifte som framkom i såväl ord som handling. Det uttrycks främst som en process ”från ideologi till handlingsinriktat”. Från att inkludering har setts som en nymodighet och trend har det i lärarnas samtal blivit en självklarhet att ta hänsyn till men har också i allt högre grad kopplats till skolornas arbete med värdegrunden, med ämnesdidaktik och med skolans hela miljö. Samtidigt har inkludering under implementeringen fått en förskjuten betydelse från fokus på delaktighet för enstaka elever med uttalade svårigheter till att handla om att skapa en god lärmiljö för alla barn och unga oavsett tillkortakommanden eller behov av utmaningar.

Förändringen av fokus på lärmiljön har också medfört en förändring i tolkningen av sådant som elevers beteenden. Fokus har förskjutits från något som ligger på eleven till diskussion omkring vad i skolans miljö som riskerar skapa sådana känslor eller oro hos eleven att det resulterar i icke önskvärda beteenden. Denna perspektivförskjutning har också gällt lärarna. I stället för att fokusera lärares tillkortakommanden har fokus förskjutits till en diskussion om vilka stödjande åtgärder skolan kan vidta i form av vidareutbildning och handledning. Det allmänna synsättet på läraren som orsaken till elevers misslyckanden vändes till att se läraren som kompetent och professionell. Detta synsätt fick utgöra grunden för att ge lärarna utrymme och möjlighet att i arbets- och ämneslagen mer än tidigare ta till vara de gemensamma erfarenheterna och kunskaperna och utveckla dem i relation till undervisningen. Många av de svårigheter som specialläraren tidigare på egen hand fått ta hand om i externa grupper kunde hanteras av lärarna i klasserna med stöd från hela kollegiet. Lärararbetet har under projektets gång enligt skolteamen uppfattats allt mindre som ett ensamarbete. I den rörlighet som har uppstått när lärare samverkar i olika konstellationer har det skapats en samhörighet som ger trygghet. Grundförutsättningen för att lyckas med detta har varit en förskjutning i rektorns prioriteringar som på flera skolor gett tidsmässigt utrymme för lärarna att träffas och diskutera pedagogiska frågor, samplanera och tillsammans utvärdera sin undervisning i relation till alla elevers möjligheter att utvecklas optimalt.

Skolans kultur blev också i flera skolor föremål för en granskning i relation till hela samhället och som en deltagare drastiskt uttryckte det ”*Hela kulturen har vänts upp och ner och är nu rättvänd*”. Det behövdes en ordentlig omskakning för att skolans kultur skulle förändras så att lärmiljön blev tillgänglig för alla elever.

En synpunkt på perspektivskifte som framkom var att blicken hade vänts utåt under projektets gång. Det uttrycktes som ”från att vara hemmablind” till

att bli medveten om skolan som en del i samhället. Några av de skolor som kom igång tidigt under projektet satte in verksamheten i ett större samhälleligt sammanhang och lyfte fram att deras perspektiv förskjutits från skolan och lärarna till hela skolvärlden där inte minst politiker och tjänstemän på förvaltningsnivån uppfattades ha bristande kompetens. För att verkligen lyckas med att skapa inkluderande lärmiljöer, menade de, krävs ett systemskifte.

DISKUSSION

Syftet med den avslutande intervjun var att sammanfatta de processer och innebörder som skolteamen lyfte fram i en tillbakablick över FoU-programmet över tid. Ett övergripande resultat är att skolorna som ingått i projektet menar sig ha utvecklat den pedagogiska praktiken i en inkluderande riktning. Detta synliggörs främst genom olika perspektivskiften samt en ökad medvetenhet om behovet av att analysera den egna verksamheten på olika nivåer och med fokus på lärmiljön. Genom analysen har följande perspektivskiften framträtt som centrala för skolornas utveckling av inkluderande lärmiljöer:

- 1) Från ideologi till konkret implementering
- 2) Från fastlåsning i sammanhållna grupper till flexibla lösningar
- 3) Från läraren som problembärare till kollegial professionalism
- 4) Från eleven som problembärare till analys av svårigheter på flera nivåer

PERSPEKTIVSKIFTEN FRÅN IDEOLOGI TILL KONKRET IMPLEMENTERING

De skolor och skolteam som vi mött befinner sig i ett spänningsfält mellan kulturer av varierande slag. I vår tolkning av skiftet från ideologi till konkret implementering utgår vi från att ideologin inte försvinner i ett skifte från ett tillstånd till ett annat. Den finns där hela tiden och under processernas gång utforskar skolteamens medlemmar och deras kollegor gemensamma och delade värderingar och ger mening åt värdegrunden i en förhandlings- och omförhandlingsprocess. McMaster (2015) ser det som olika lager; ett där omedvetna och förgivettagna föreställningar, värderingar, tankar och känslor finns och ett mellanlager av erkända eller överenskomna värden i det som samhället uttrycker som vägledande värdegrund. Översta lagret i den triangel som representerar skolkulturer innehåller artefakter och praktik, det vi kan se och iakttä (ibid). Den djupaste nivån är enligt McMaster inte en isolerad zon utan snarare en dynamisk nivå, fylld med individer som uttrycker kärnvärden på sitt eget sätt. Det kan

uppstå spänning då värden växer fram och medlemmarna i en grupp börjar ifrågasätta och undersöka de underliggande antaganden som formar gemenskapen.

Det som i våra studier benämns från ideologi till konkret implementering kan ställas i relief mot McMasters beskrivning av hur skolan i hans studie använde *Index of inclusion* (2013) för att förändra verksamheten i inkluderande riktning. Under förändringsprocessen ändrades förväntningarna allteftersom medlemmarna i skolgemenskapen blev mer och mer medvetna om relationen mellan värderingar och praktik/praxis. Detta är ett resultat som stämmer med de erfarenheter vi gjort i vår studie.

Utifrån de berättelser som vi fått ta del av i skolteamsintervjuer och annan dokumentation har det under de tre år som programmet pågått skett skiften i perspektiv på arbetet med inkluderande lärmiljöer. Ett av dessa skiften kan beskrivas i termer av från "quick fix" till medveten process". Från att ha setts som ett projekt där skolteamen av kollegor kunde få ta del av farhågor eller föreställningar om att det fanns enkla lösningar av mer endimensionell omedelbar karaktär, det som ibland beskrivs som just "quick fix". Det som här beskrivs handlar mer om att fördjupa och problematisera något som till en början kan synas enkelt och okomplicerat. I vårt material framträder det som av Blossing (2003) benämns som "samarbetets mosaik" (s.46). Andra forskare beskriver de processer som pågår i lärares arbete med inkluderande undervisning som att det handlar om att bli en annan lärare när de undersöker lärares erfarenhet av inkluderande undervisning och rapporterar liknande resultat. Det innebär att lärares frågor skiftade från "vad är fel med detta barn?" till att reflektera över "vad är nödvändigt för att detta barn ska kunna delta i vår grupp?" (Van de Putte & de Schauwer, 2013). Detta perspektivskifte handlar om att gå från förståelsen av skillnad som kategorisk till att betrakta olikhet som kontinuerlig. Van de Putte och de Schauwer (ibid) rapporterar att begreppet "inkludering" ibland blir ett "infekterat" ord som mobiliserar en hel del motstånd. De fokuserar i sin studie på inkludering som ett ansvar hos den "vanliga" skolan ("general education") och lärarna där att skapa möjligheter för varje barn att bli en del av gruppen. Lärares roll blir mer än att erkänna olikheter, nämligen att spela en aktiv roll i att hantera olikheter i klassen men de konstaterar också att lärarnas röst sällan hörs. Forskarna hänvisar i sin definition av inkludering till Giangreco (2006) definition eftersom den gäller alla elever, inte bara dem med funktionsnedsättningar eller de som befinner sig i svårigheter. Van de Putte och de Schauwer (2013) genomförde sitt projekt bland annat genom att coacha inkluderingssteam. De samlade på goda berättelser vilket inte behövde innebära att allt var frid och fröjd. I studien genomgick lärarna

faser då de hamnade djupt in i förlorade illusioner, tvivel, rädsla och frustration. Sammanfattningsvis visade forskarna, på samma sätt som framkommer i vår studie, att reflektion över klassrumspraktiken är värdefull när den genomförs tillsammans med andra medlemmar av ett team.

I studien framträder perspektivskiftet från tanken på att det finns en enkel lösning som snabbt kan implementeras genom en uppifrån bestämd nedläggning av små grupper till att som skolteam organisera kompetensutveckling och utbildande inslag i skolans vardag. Det visar sig i att tillsammans med kollegor ge innebörd och mening åt begreppen, att kunna se komplexiteten i inkludering som något som rör alla elever, även dem som behöver större utmaningar i sitt lärande. I denna roll och detta ansvar krävs mod och uthållighet men också en höjd medvetenhet, något som de föreläsningar och samtal som skolteamens medlemmar fått ta del av i programmet bidragit till. Ett perspektiv som finns med i bilden är tilltron till både elevers och kollegors förmåga att möta de olikheter som naturligt finns i skolmiljön och att bygga didaktiska handlingssätt som är flexibla och inte låsta i en bestämd och oföränderlig position. I arbetet med perspektivskiftet framträder i skolteamens berättelser en utvecklad insikt om komplexiteten och helheten i skolans kvalitetsarbete. En starkt bidragande faktor i utvecklingen av öppna perspektiv på den egna verksamheten och variationen av elever, är enligt skolteamen utbytet med kritiska vänner, förutsatt att dessa var väl genomtänkta. Som tidigare beskrivits avspeglar det sig bland annat i ett förändrat språkbruk om elever i svårigheter och i en fördjupad förståelse och problematisering av begreppet inkludering. Det handlar även om det som i början var i fokus nämligen att elever som gått i särskilda grupper (på skolor långt från hemskolan) fick möjlighet att gå i hemskolan och att små grupper på den egna skolan inte fylldes på i samma utsträckning. En annan linje i perspektivskiftet från enkla lösningar till medveten process är enligt skolteamen förekomsten av alltfler pedagogiska diskussioner och kollegabesök.

Holmdahl (2013) framhåller, med hänvisning till Berg och Scherp (2003), att flera perspektiv på skolutveckling hänvisar till demokratiska och humanistiska ideal, social förbättring och tankar om att från ett bottom-up perspektiv upptäcka och erövra det "frirum" i skolutvecklingsprocesser som annars riskerar att förbli dolt. Runesdotter och Wärvik (2013) pekar på vikten av att utgå från ett underifrånperspektiv för att studera frågor om omstrukturering och dess implikationer i skolans inre organisation och pedagogers arbete. Även om utbildningsreformer grundas i politiska beslut så är det i stor utsträckning lärarna som förväntas förverkliga intentionerna. Också i vår studie kan vi se hur ett top-down-perspektiv i form av förvaltningsledarnas

beslut mot slutet av projekttiden i samtalen med skolteamen framträder som något lärarna självständigt förverkligar genom det vardagliga klassrumsarbetet. Runesdotter och Wärvik (2013) menar att reformintentioner på olika sätt kan omformas av lärare så att de kan användas i de unika sammanhangen som utgör lärarnas dagliga undervisningspraktik. I vår studie exemplifieras detta bland annat i hur skolteamen är sammansatta. Urvalet av medlemmar påverkade mandat och legitimitet för skolteamen beroende bland annat på hur nära ledningen dess medlemmar befann sig men också på hur ledningen gav dem mandat och legitimitet. Mandat från kollegor har framträtt i just det praktiska dagliga arbetet. I vissa fall har det inneburit att kollegor deltar på sin fritid i pedagogiska caféer och liknande aktiviteter anordnade av skolteamen. Det som skolteamen sedan hade att hantera kunde röra sig om kollegors oro och frustration och ibland känsla av övergivenhet när små undervisningsgrupper lades ned. I deras många gånger krävande uppgifter efterfrågade skolteamen stöd från förvaltning och inkluderingskoordinator. Sådant stöd var avgörande för det praktiska arbetet men också för att kunna luta sig mot en övergripande kommunpolicy som stöd för projektet. Om inte en sådan övergripande idé fanns eller om det ständigt varit byte av rektorer blev det svårt att översätta top-down perspektiv till praktiska och kollegialt inflytande. Andra aktörer och professioner såsom socialtjänst och elevhälsoteam beskrivs som viktiga partners för att kunna iscensätta inkluderande lärmiljöer i skolans vardag. Det didaktiska arbetet framstår som centralt för att kunna förverkliga idén om kunskapsmässig inkludering för alla elever. Eleverna och deras relationer beskrivs i flera av intervjuerna på ett konkret plan genom att lärarna kunnat iaktta ett större lugn och en mer utbredd acceptans för olikheter. Hur de vuxna kan ta in elevernas perspektiv och tillgodose deras delaktighet hamnar i centrum för skolteamens berättelser om perspektivskiftet under projektets gång.

Något som talades mycket om i skolteamen var balansen mellan konsensus och dissensus, d.v.s. öppenhet gentemot meningsskiljaktigheter. I intervjuerna med skolteamen framstår ett perspektivskifte i form av att få lov att tänka olika och diskutera detta men att förenas i det praktiska arbetet. Den dimension där konsensus uttrycks bland medlemmarna i en gemenskap blir en arena för förändring samtidigt som nya tolkningar av värdena utforskas. Skolteamen har fått hitta olika sätt att möta kollegors tveksamhet, frustration och oro och ofta i relation till tolkningen av begreppet inkludering. I dessa processer har det visat sig att skolteamen i respekt för kollegors olika åsikter och professionella kompetens kunnat navigera genom att lyssna in och föra samtal utan att tysta ned kritik och motstånd.

Detta har emellertid inte varit framgångsrikt i alla avseenden. Det kunde gälla både bland den egna personalen och bland kritiska vänner. En utväg har varit att knyta arbetet till värdegrundsfrågor vilket inneburit en förskjutning från att enbart handla om elever i svårigheter till att skapa en god lärmiljö för alla elever. Detta har ofta skett genom att se flexibelt på klass- och gruppindelningar och hålla fast vid exempelvis Salamancadeklarationens beskrivning av inkludering som att få känna tillhörighet i en gemenskap och hur det kan förstås i förhållande till uppdelning och särskiljning där ideologiska och didaktiska grunder blir lika viktiga.

FRÅN FASTLÅSNING I SAMMANHÅLLEN GRUPP TILL FLEXIBLA LÖSNINGAR

Mycket av den skepsis som framkom i kartlägningsstudien vid FoU-programmets början handlade om tolkningen av begreppet inkludering. Det förstods då som att alla elever skulle undervisas gemensamt i klassen hela tiden. Misstron riktades mot hur elever från de särskilda undervisningsgrupperna skulle klara av den undervisning som bedrevs i klasserna med fokus på en mainstreamgrupp av elever. Dyson och Millward (2000) visar hur undervisningsväsendet som institution av tradition erbjuder en gemensam kärna av kunskaper och färdigheter, av lärare med liknande utbildning och en pedagogik som inte varierar särskilt mycket över landet. Samtidigt kommer elever till skolan med olika bakgrund, kulturella värden och intressen. När skolan får elever, som kräver något annat än det som vanligtvis erbjuds, uppstår därför lätt en oro och känsla av maktlöshet. Systemet med fastlåsta grupper på basis av devisen att "hålla lika elever samman" har länge varit den självklara lösningen i skolan som en byråkratisk organisation. I en sådan organisation löses problem enligt redan fastlåsta regelverk som lämnar lite över för den flexibilitet som behövs för att möta de komplexa svårigheter som skolan i dag ställs inför. Samtidigt sätter systemet igång exkluderingsprocesser som ställer grupper av unga utanför samhället (Ainscow & Dyson, 2012). Inkludering har blivit ett svar på detta utanförskap och utmaningen har lämnats över till lärarna att hantera. I våra intervjuer med skolteamen kan vi se hur skolor, som menar sig se framgångar i sitt arbete med att inkludera allt fler elever i behov av särskilt stöd, under en lång process gradvis löst upp de fastlåsta gränserna mellan klasser, grupper och mellan elever. En konsekvens har då också blivit att lärarkollektivets formella och informella gränser har överskridits och den kunskap som bygger på erfarenheter från att arbeta med olika elevgrupper har kunnat spridas.

En förenklande tolkning av inkluderande lärmiljö kunde också skapa oro bland föräldrar. I försvaret av

inkluderingsstanken blev det därför för skolteamen viktigt att få förståelse för olika tolkningar och att klargöra begreppets historiska närhet till den demokratisering som har skett i skolan sedan andra världskrigets slut. Inkludering såsom den beskrivs i Salamancadeklarationen lyfter fram alla barn och ungas rätt till en undervisning som ger egen upplevelse av tillhörighet, av att vara en del i skolans gemenskap och för unga att få utvecklas tillsammans med jämnåriga oavsett kulturell bakgrund, könstillhörighet, etnicitet eller funktionsnedsättning så långt det går. Uppdelning och särskiljning av elever blev därför under projektets första år en viktig discussionsfråga tillsammans med vårdnadshavarna i relation till Salamancadeklarationens dokument.

En del kommuner hade i projektet valt att lägga ner de särskilda undervisningsgrupperna, men utan att göra förberedelser för hur eleverna skulle tas emot i klasserna. Även om några av skolteamen menade att detta kunde vara en nödvändig åtgärd för att "se vad det handlar om", d.v.s. allas delaktighet, fanns det också en risk att elever skulle kunna fara illa. Den forskning som gjorts (Skidmore, 2004; Florian & Black-Hawkins, 2011) visar att det krävs en omsorgsfull förberedelse så att den mottagande läraren känner trygghet inför att få de nya eleverna. Vidare har det i studier framkommit att lärarens attityder är en viktig faktor för att inkluderingen i en klass ska lyckas. Blivande lärare, som inte under sin utbildning får erfarenhet av att undervisa alla elever oavsett tillkortakommanden, behöver mycket stöd för att inte utveckla negativa attityder gentemot inkluderande undervisning. Också i vår studie pekade skolteamen på vikten av att bygga upp stödstrukturer som skapar trygghet hos de lärare som ska ta emot elever från resursskolor eller från särskilda undervisningsgrupper.

En granskning och omvärdering av den fysiska miljön blev för skolteamen viktig för möjligheten att lyckas med att skapa inkluderande lärmiljöer. Under projektets gång har lärare i arbetslag och i ämnesgrupper tillsammans granskat de fysiska miljöer som finns på skolan för att förstå hur de kan göras mer tillgängliga för eleverna. Det handlade då om att inta elevens perspektiv och reflektera över hur väl den fysiska miljön underlättade för olika elevers möjligheter att lära. Frågor som en del av skolorna arbetade med var hur lektionssalen speglade det som skulle försiggå och hur den kunde hjälpa olika elever att såväl rikta som bevara fokus på det som skulle läras under lektionen eller i uppgiften. Det kunde också handla om att göra skolgården mer tillgänglig inte bara för elever med fysiska hinder utan också för elever som upplevde miljön som stökig och lätt kunde tappa koncentrationen i den fria leken. I stället för rastvakter utformade lärare och fritidspedagoger tillsammans med framgång en pedagogik för att strukturera skolgården och dess olika rum för ak-

tiviteter och göra det möjligt att förbereda eleverna inför rasten. I anpassningen av såväl klassrummets utformning som skolgårdens upplevdes ibland en balansgång mellan att göra miljön strukturerad utan att den för den skull blev torftig eller oinspirerande.

Diskussionerna i skolteamen omkring inkludering i relation till gruppindelning baserades på såväl ideologisk som didaktisk grund. I ett demokratiperspektiv blev elevernas röster viktiga och att placeras mot sin vilja i en stor grupp kan uppfattas lika odemokratiskt som att mot sin vilja placeras i en särskild grupp. För att alla elever ska kunna känna gemenskap måste lärare ta hänsyn också till hur eleverna tänker och uppfattar vad de orkar och klarar av, menade skolteamen. Att få välja att dra sig undan en stund när allt blir för stökigt, att få möjlighet att följa med ut från klassrummet för att få en extra genomgång av något som var svårt eller att få gömma sig en stund var sådana lösningar som många skolor tagit till för att skapa flexibilitet i klassrummet. Så länge särskiljningar av elever skedde på elevens villkor och med tanken att bibehålla känslan av att vara delaktig i gemenskapen med sina jämnåriga klasskamrater så upplevdes också att eleverna blev mer harmoniska och att det spreds ett lugn i klassrummet. När gruppindelningar diskuterades utifrån didaktiskt perspektiv grundade den sig oftast på tolkningar av lärande som en social handling i ett slags sociokulturellt perspektiv. Utgångspunkten för gruppindelningen blev då olika beroende på elevers olika erfarenheter, tidigare kunskaper och förmågor omkring det centrala innehåll som skulle läras. Uppgifterna och undervisningen kunde då läggas upp för att bli mer varierade och därmed tillgodose elevernas olika behov.

FRÅN LÄRAREN SOM PROBLEMBÄRARE TILL KOLLEGIAL PROFESSIONALISM

Den samlade bilden som erhålls genom det empiriska underlag som presenteras är att det inte går att peka på enskilda processer som särskilt effektiva för utvecklingen av lärarnas

professionalitet. I det empiriska underlaget pekar skolteamen på en mångfald av utvecklingsprocesser som bidragit till ett perspektivskifte där fokus förflyttats från den enskilde lärarens individuella professionalitet och förmåga att undervisa till kollegial professionalism som sätter kollegiala processer och samarbete i förgrunden. Den mångfald av utvecklingsinsatser som genomförts i de olika skolteamen kan med stöd av Biestas (2009, 2011) modell benämnas i termer av att dessa bidragit till lärarnas kvalificering (utveckling av kunskaper, förmågor, färdigheter etc.), socialisering (överföring av normer, värderingar etc.) och subjektifiering (skapande av utrymme för unika subjekt att träda fram i relation till andra).

Mer konkret har det förekommit kompetensutvecklingsinsatser på nationell nivå (till exempel matematiklyft och språklyft), inom kommunen (erfarenhetsutbyte), inom projektet (kritiska vänner) och i den egna praktiken (genom återkommande diskussioner i kollegiet, ”kollegabesök”, handledning och spegling) bidragit till att lärarna fördjupat och utvecklat sin undervisningsskicklighet. Vidare betonas att fördjupningar i relation till de olika typer av svårigheter som barn och elever kan befinna sig i har varit centrala för lärarnas utveckling av sitt didaktiska kunnande.

Samtidigt som insatser för lärarnas kvalificering och undervisningsskicklighet har genomförts på ett konkret plan, betonar skolteamen att längre och mer svårfångade processer också är betydelsefulla för lärarnas utveckling (socialisering mot) till ett ökat kollegialt ansvarstagande. I de utvecklingsinsatser som genomförts har de grundläggande värden och normer som utveckling av inkluderande lärmiljöer bygger på varit närvarande, vilket bidragit till en ökad medvetenhet hos lärarna. I intervjuerna uttrycks det att lärarna varit milt ”tvingade att ingå” vilket över tid haft en positiv inverkan för deras undervisningspraktik och att lärarna själva varit tvungna att träda fram i relation till elever i behov av stöd. Processerna som skolteamen initierat har lett fram till skolkulturer som alltmer präglats av kollegialt lärande, snarare än individuella praktiker, som syftat till att ge lärarna möjlighet att träda fram som subjekt i relation till utvecklingen och kvalificeringen av den egna praktiken. I föreliggande studies resultat finns paralleller till det som Nordenbo m.fl. (2008) kommit fram till utifrån en systematisk genomgång av effektstudier från perioden 1998–2007. De drar slutsatsen att framgångsrika pedagoger karaktäriseras främst av tre kompetenser:

- *Relationskompetens*: pedagogen är skicklig på att träda in i sociala relationer med enskilda elever.
- *Ledarkompetens*: pedagogen är skicklig på att leda och reglera klassrumsarbete samt att stegvis överföra ansvar till eleverna.
- *Didaktisk kompetens*: pedagogen är, på basis av goda ämneskunskaper, skicklig i ”konsten att undervisa”.

FRÅN ELEVEN SOM PROBLEMBÄRARE TILL ANALYS AV SVÅRIGHETER PÅ FLERA NIVÅER

Skolteamen lyfter gärna fram hur det pratas på ett annat sätt idag omkring eleverna. Det hörs sällan att lärare önskar få en elev flyttad. Istället söker de hjälp och stöd hos varandra för hur de kan lägga upp undervisningen så att alla elevers lärande gynnas, också elever som behöver olika anpassningar

eller utmaningar. För att lyckas krävs att den dualism som länge rått i synen på att problematiken ska ses antingen hos eleven eller i miljön luckras upp och blir mer överskridande. Det behövs en granskning och ett hänsynstagande till de komplexa nät av påverkansfaktorer som enskilda elever och grupper av elever befinner sig i (Aspelin, 2015). I intervjuerna lyfter skolteamen ofta fram en holistisk syn på eleven där hela elevens livssituation bildar utgångspunkt för hur undervisningen planeras, organiseras och genomförs något som blir en av förutsättningarna för att lyckas.

Elevernas egna åsikter och upplevelser blir därmed viktiga för att lyckas och i skolorna läggs stor vikt vid att på olika vägar lyssna till elevernas röster. Mycket forskning framhåller vikten av att lyssna till de elever som av olika anledningar har svårigheter att göra sina röster hörda (Lang, 2004). Detta är vanligt, enligt Slee (2001), när elever i behov av särskilt stöd fräntas makten över de beslut som fattas. Inom skolan med dess fostrande roll blir det i ett inkluderande perspektiv viktigt att granska hur konventionen om barns rätt efterlevs i relation till social, intellektuell, kulturell och personlig delaktighet. I tolkningen av enkäter och intervjuer går det då inte att nöja sig med att majoriteten svarar positivt utan lika viktigt är det att fånga in de elever som inte känner sig delaktiga, som har svårt att göra sin röst hörd och som känner att undervisningssituationen är för rörig eller inte utmanar tillräckligt.

I intervjuerna framhålls hur viktigt det är att utgå från elevernas perspektiv i upplägget av undervisningen. Samtidigt upplever lärarna en konflikt med de krav på måluppfyllelse som bara tar hänsyn till den kunskapsutveckling hos eleverna som kan mätas i betyg och prov som grundas i läroplanens mål. Osberg och Biesta (2010) problematiserar hur läroplaner och allmänna råd med sina styrande principer ofta motverkar inkludering. De lyfter frågan hur läroplanernas riktlinjer i stället skulle kunna användas på ett konstruktivt sätt i att skapa en inkluderande undervisning. Läroplanen är utformad för att ge guidning om vad eleven ska kunna. Därigenom har undervisningen alltid en socialiserande roll. Utmaningen är att tänka nytt om läroplanens guidande roll. Det första måste då vara att frångå idén om undervisningen som linjär d.v.s. en utbildad elev – får utbildning – uppnår på förhand uppställda mål. I stället måste lärare utgå från undervisningens komplexitet och se lärande som cirkulärt där eleven hela tiden är lärande. För att läroplanen ska bli inkluderande behöver man finna alternativa vägar att tolka läroplanens kunskapsmål så att den öppnar upp fastlåsta lösningar. Flera av skolorna tydliggör läroplanens mål för eleverna genom att finna bestämda och liknande strukturer för lektionsupplägg. Det innebär att lektionen eller uppgiften presenteras utifrån de mål som ska uppnås

och att dessa mål finns uppsatta på tavlan så att alla elever kan se dem. Lektionerna ska sedan avslutas med en gemensam genomgång av hur eleverna upplever att de har nått målen. Samtidigt som målen på det här sättet blir tydliga skapar det också motstridiga känslor hos lärarna som kan se att elever lär sig och tar till sig användbara kunskaper under lektionerna, men inte sådana kunskaper som uttrycks i målen. Här upplevs den formativa bedömningen vara en väg för att tydliggöra för dessa elever att de lär och hjälpa dem att skapa en identitet som lärande subjekt.

SLUTSATSER

Processerna i skolteamen inom denna studie kan liknas vid de slutsatser McMaster (2015) drar om hur skolutveckling för inkludering kan ske. För det första behövs ständigt förnyade undersökningar om hur de förväntningar som finns hos personalen avspeglar sig i ord och handling. För det andra behövs strategier för att navigera i den dissonans som skapas i förändringsprocesser. För det tredje behövs tid för att utforska, förhandla och reflektera över centrala värderingar i inkluderingsbegreppet. För det fjärde behövs utrymme att ständigt tolka och kritiskt värdera innebörder i termer som används för att identifiera skolsvårigheter.

FoU-programmet har skapat ett behov av närmre samverkan mellan olika personalgrupper. Det som var en farhåga har ibland visat sig bli en möjlighet som exempelvis när elever från de särskilda undervisningsgrupperna eller resursenheterna blivit en del av klasserna och skapat förutsättningar för att undervisningen blev mer flexibel. För att hantera situationen att möta såväl elever i svårigheter som de som har behov av större utmaningar i sitt lärande har de pedagogiska och didaktiska samtalen utvecklats för att handla om hur alla elever ska kunna mötas såväl socialt som kunskapsmässigt.

Det har upplevts som främjande för en inkluderande lärmiljö att vara två lärare i klassen. Det har möjliggjorts genom att exempelvis klasser eller grupper av elever har slagits samman eller genom att timfördelning och schemaläggning har ändrats. Att vara i eller utanför klassrummet har inte blivit det väsentligaste utan snarare hur elever lär, förstår och angriper ett problem på olika sätt. När lärare skapar en varierad undervisning för att möta elevernas behov blir också användningen av rummet varierat. Det viktiga är att ta hänsyn till att eleverna inte får särskiljas på ett sådant sätt att det skapar en känsla av misslyckande och särskiljningen får inte bli utpekande. Ibland uttrycks det som att skapa förståelse hos såväl personal som elever för att alla är olika och alla har olika behov.

Skolteamen framhåller också att dessa föränd-

ringar inte enbart beror på Inkluderingsprojektet utan att påverkan också har skett genom exempelvis matematiklyftet och utbildning omkring språkutvecklande arbetssätt. I skolteamen har oftast också specialpedagoger och speciallärare funnits med. Genom sin position inom skolteamen och inom projektet har de fått ett större utrymme och större inflytande än tidigare.

Arbetet med att skapa inkluderande lärmiljö visade sig, enligt skolteamen, ta längre tid än de från början hade räknat med. Fortfarande efter tre år ser de att mycket arbete återstår. En problematik har i flera skolor varit att rektorer eller andra i ledande funktion har slutat eller flyttat. Det är svårt att bevisa att FoU-programmet Inkluderande lärmiljöer har gett högre måluppfyllelse sett till betyg. Skolteamen säger sig dock ha en känsla av att det är så och flera skolteam har sett att betygen höjts samt att det gått bättre för eleverna på de nationella proven. Likaså menar några rektorer att de sett en minskning i sjukskrivningarna, något som de kan tänka sig beror på den ökade arbetsglädjen när lärarna samarbetar.

REFERENSER

Ahnberg, Elisabeth; Lundgren, Mats; Messing, Jan & von Schantz Lundgren, Ina. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*. 16(3). p. 55–66.

Ainscow, Mel (2007) From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In Florian, Lani (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage.

Ainscow, Mel & Miles, Susie (2008) Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*. 37(1). p. 15–34.

Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue & West, Mel (2012) Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*. 32 (3). P. 197–213.

Aspelin, Jonas (2015) *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (eds.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1832>

Biesta, Gert (2010) *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, and democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert (2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Dordrecht/Boston: Springer Science & Business Media.

Blossing, Ulf (2003) *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dyson, Alan & Millward, Alan (2000) *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

Florian, Lani & Black-Hawkins, Kristine (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5). p. 813–828.

Forlin, Chris, Hattie, John & Douglas, Graham (1996) Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of intellectual & developmental disability*. 21(3). P. 199–217.

Giangreco, Michael (2006) Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In Snell, Martha & Brown, Freda (Eds.). *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed. p. 1–27). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Prentice-Hall.

Holmdahl, Gudrun (2013) *Skolutveckling som diskursiv praktik – några ideologiska implikationer*. Avhandling. Karlstad University studies 2011:37.

Lang, Lena (2004) ... och den ljusnande framtid är vår ... *Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Malmö Studies in Educational Sciences, No. 9. Lunds universitet

McMaster, Christopher (2015) "Where is _____?" Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*. 11(1). p. 16–34.

Nordenbo, Sven Erik; Søgaard Larsen, Michael; Tifticki, Neriman; Wendt, Eline & Østergaard, Susan (2008) *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo.

Osberg, Deborah & Biesta, Gert (2010) The end/s of education: complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*. 14(6). P. 593–607.

Pijl, Sip Jan; Meijer, Cor J.W. & Hegarty, Seamus (eds.) (1997) *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.

Runesdotter, Caroline & Wärvik Gun-Britt (2013) Pedagogik och politik under omstrukturering. In Wernersson, Inga och Gerrbo, Ingemar (eds.). *Differentieringens janusansikte*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 347.

Senge, Peter M. (1995) *Den femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus.

Skidmore, David (2004) *Inclusion: the dynamic of school development*. Berkshire: Open University Press.

Slee, Roger (2001) Driven to the Margins: Disabled Students, Inclusive Schooling and the Politics of Possibility. *Cambridge Journal of Education*. 31(3). P. 385–397.

Slee, Roger (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Svenska akademins ordlista över svenska språket. 13. Uppl. (2006). Stockholm: Svenska akademien.

Svensson, Lennart; Brulin, Göran; Jansson, Sven & Sjöberg, Karin (2009). *Lärande utvärdering: Genom följeforskning*. Lund: Studentlitteratur.

Van de Putte, Inge & De Schauwer, Elisabeth 2013. "Becoming a Different Teacher...: Teachers' Perspective on Inclusive Education. *Transylvanian Journal of Psychology*. Special Issue, 245–263.

ELEKTRONISKA RESURSER

Index of Inclusion (2013): <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

Rikstermbanken: <http://www.rikstermbanken.se/rtb/visaTermpost.html?id=114970>

Tillgänglighetsmodell. SPSM: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Tillganglighetsmodell/>

SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodell til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling, af Lena Uldal, Uldall Consult Aps, 2010: www.uldall-consult.dk

C.

ELEVNIVÅ

Skapandet av inkluderande lärmiljöer har elevernas lärande och utveckling som främsta mål. Därför användes för kartläggningen bland annat två enkäter som riktades mot hur eleverna uppfattar sin lärmiljö. Resultaten visade att flertalet elever trivs i sin skola och tycker att de lär sig. Utgångspunkten i arbetet för inkluderande lärmiljöer blev dock att fånga upp också de undantag, det vill säga de elever som inte uppfattade sig som delaktiga i sitt lärande.

Enkäterna är gjorda vid ett tillfälle i kartläggande syfte men har sedan varit tänkta att utgöra underlag för skolornas eget arbete där eleverna själva ska vara delaktiga i utvärderingen. Kartlägningsstudien med enkäten som genomfördes bland eleverna i årskurs 3 har använts i skolorna som underlag för diskussioner omkring hur den fysiska, psykiska och sociala miljön skulle kunna öka barnens möjlighet till delaktighet. Elevengagemanget i årskurs 7 har följts upp genom klassrumsobservationer och intervjuer med eleverna, något som redovisas i en skolverksrapport. De processer som startades har dock delvis kunnat följas i granskningen av hur skolorna, enligt skolteamen, tagit itu med uppgiften att göra lärmiljön öppen för alla elevers delaktighet. Detta redovisades i föregående avsnitt "Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer".

ELEVERS UPPLEVELSER AV SIN LÄRSITUATION – I ÅRSKURS 3

Lisbeth Ohlsson & Lena Lang,
Malmö högskola

Denna sammanfattning grundar sig på en kartläggande delstudie inom forskningsprojektet ”En inkluderande grundskola” där elever i grundskolans årskurs 3 deltagit i en enkätundersökning. Avsikten är att peka på aspekter som kan vara av värde för de enskilda kommunerna och skolorna att ha i åtanke i de fortsatta processerna med att undersöka elevers delaktighet och inflytande i processerna med arbetet för inkluderande lärmiljöer.

Den som ytterst berörs av en lärsituation kommer sällan till tals i forskningssammanhang (Lang & Ohlsson, 2009). Studier som odelat fokuserar barnets/elevens uttryck för sina upplevelser i samband med pedagogiska företeelser har inte varit så vanligt förekommande, särskilt inte sådana som varit inriktade mot yngre grundskoleelever. På senare tid kan emellertid ett ökande intresse för elevers röster skönjas (Ahlberg, 2013) där lärmiljö, ledning av undervisningssituation och en klassrumskultur som stödjer lärande, röner allt större intresse som forsknings- och utvecklingsområde. Värdet av att lyssna på barn sträcker sig långt tillbaka. För 2,5 decennier sedan antog FN:s generalförsamling FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF, 1989).

Enligt ett flertal forskare (Corbett & Slee, 2000; Dyson, 1999; Farrell, 2004; Rosenqvist, 2004; Skidmore, 2004; Tetler, 2008) utgör elevers delaktighet basen i inkluderingssträvanden. Malmö Högskola hade det övergripande ansvaret för att förbereda studien, analysera data och övrigt efterarbete medan de deltagande kommunerna hade det övergripande ansvaret för att genomföra undersökningen på plats med eleverna.

Studiens syfte var att ge ett kunskapsbidrag om på vad sätt elever upplever sin lär- och studiemiljö i grundskolan. Frågeställningarna utgår från hur inkluderande aspekter fördelar sig inom åtta fält. Många skolor i projektet hade ett intresse i yngre grundskoleelevers upplevelser. Det är också ett eftersatt forskningsområde vilket motiverar en studie av ett elevperspektiv i lågstadiet.

Kartlägningsstudien tar sin utgångspunkt i ett

danskt projekt (Tetler & Baltzer, 2009) som i sin tur bland annat hämtat innehållsmässig inspiration från svenska, norska och tyska projekt (Westling Allodi, 2005, 2007; Nordahl, 2006; Meyer, 2005). Tetler och Baltzer (2009) beskriver hur metoden möjliggör att barn och unga blir delaktiga i utvärderingen av inkluderande aspekter av deras lärmiljöer. Frågor som är väsentliga gäller exempelvis om eleverna är närvarande i skolan, om de är accepterade och aktivt deltagande och om de kan utveckla en positiv självbild men också hur det ser ut med relationer och i vilken utsträckning elever stöttar och hjälper varandra. Frågor om personlig utveckling fokuserar på vilket stöd det finns i lärmiljön för sådan utveckling och det blir även väsentligt att undersöka hur skolan leds och vilka behov det finns i undervisningen generellt och i förhållande till den enskilda eleven.

Enkäten är indelad i ett antal områden till vilka påståenden och frågor är kopplade. Dessa områden gäller delaktighet, inflytande, ansvar, differentiering, strukturering, meningsskapande kommunikation, samarbete och fysiska ramar i undervisningsmiljön.

Det kan finnas skilda uppfattningar bland de vuxna och barnen om hur inkluderande deras skolmiljö är. Barn kan i vissa avseenden betraktas som en svag grupp genom att de inte har tillgång till samma informationskanaler som vuxna och deras åsikter tillmäts inte heller alltid samma värde som vuxnas. Det är av största vikt att inhämta föräldrars godkännande och att ge barnen möjligheter att göra sina röster hörda såsom i den enkät som här beskrivs.

Tetler och Baltzer (2009, 2011) diskuterar etiska aspekter på att göra yngre barn till informanter och betonar att det kräver andra hänsynstaganden än när vuxna deltar i olika studier. I den här studien har det inneburit att det funnits en samtalsledare närvarande vid ifyllandet av enkäten men att denna inte har haft någon direkt relation till barnen som skulle kunna inverka på deras vilja att besvara frågorna ärligt och öppet.

KOMMENTAR ANGÅENDE STUDIENS RESULTAT

Den deskriptiva analys som gjordes i studien kan endast ge indikationer på uppföljningsområden och bidra till att rikta fokus mot obalanser och risker avseende barns upplevelser av en inkluderande lärmiljö. När man betraktar de olika skolornas resultat kan dock vissa tendenser vara av intresse att ytterligare analysera för den enskilda skolan när den fått tillgång till det egna resultatet.

Hur ser det ut med utrustningen i klassrummen? Många uppger att de tror att det finns elever i deras klass som känner sig ensamma. Detta resultat behöver relateras till påståendet att alla har det bra eftersom det på samma skola också finns flera elever som tror att alla har det bra. De flesta svarar att det finns regler för hur man ska vara mot varandra men samtidigt upplever en del att det i klassen inte pratas fint och ordentligt med varandra. På någon skola är svaren övervägande positiva men även i de fallen svarar vissa elever att de tror att någon är ensam och utanför. Detta behöver ytterligare utredas. När ett visst antal elever svarar negativt på hur skolmiljön är utformad kan vi inte veta om det är samma elever som på de olika frågorna anger att det finns brister i skolmiljön eller om antalet svar bör läggas samman. Oavsett vilket, måste målet vara en nolltolerans mot att elever vantrivs i skolan som är den plats de vistas i dagligen på samma sätt som vuxna gör i sin arbetsmiljö. Det verkar inte heller vara så vanligt att lärare är bra på att skämta och skoja med eleverna men detta kan naturligtvis tolkas på olika sätt. Barn och vuxna kanske inte har samma sätt att umgås. Ett observandum avseende den fysiska miljön är att det på flera skolor inte finns datorer och Ipads till alla. Vidare anger flera att det är svårt att få arbetsro och att det inte är en sådan ordning i klassrummet att det är lätt att hitta sina saker. Tiden att hinna göra klart sina uppgifter verkar också vara ett problem på vissa skolor. Däremot ser det ut som att det på många skolor finns en acceptans hos eleverna för att man kan vara olika och inte lika bra på allt. Balansen mellan positiva och negativa responser från eleverna ser ut att vara jämn. Här får man dock som tidigare påpekats inte glömma att varje negativt svar är värt att reflektera över i arbetet med att uppnå en inkluderande skola för alla.

Tetler och Baltzer (2009) betonar att det handlar om att använda en sådan här studie till ömsesidig inspiration mellan lärmiljöer i olika skolkontexter. En utvecklingsmöjlighet är att undersöka om/hur elevernas uppfattningar ändras med tiden. Denna variant att efterfråga elevernas synpunkter kan upprepas under deras skolgång och genom att analysera mönster i svaren i den egna klassen och skolan kan viktiga utvecklingsteman tas fram i arbetet för en inkluderande lärmiljö. Skolor kan också involvera

eleverna i analys och tolkning av mönstren och de kan ges möjligheter att kommentera dessa utifrån sina positioner. Den samlade kompetensen i personalen kan grundat på resultaten engageras i arbetet. Det är också möjligt att som i Tetlers och Baltzers studie (2009) komplettera enkäter med halvstrukturerade intervjuer/samtal med eleverna. Författarna påpekar att en sådan systematisk evaluering som eleverna gör av sin lärmiljö ger möjligheter att ställa helt andra frågor än vad de vuxna i skolan själva skulle ställa.

Av etiska skäl har resultaten från de enskilda kommunerna, skolorna och klasserna inte redovisats i rapporten men berörda har erbjudits att ta del av resultaten för just deras enhet, något som ett par kommuner utnyttjat. Den deskriptiva analysen av resultaten från denna kartläggning kan användas i kontinuerliga uppföljningar med inspiration från de förslag som Tetler och Baltzer redovisar (2009). Flera skolteam uppgav i slutintervjuerna att de som en fortsättning efter programmets avslutning vill rikta fokus ännu tydligare mot elevperspektivet. En viktig slutsats från kartläggningen av elevers upplevelser av sin lärsituation i årskurs 3 är behovet av att involvera eleverna i arbetet med analys och tolkning av resultaten men också i formuleringen av frågeställningar till nya enkäter och elevdialoger.

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Corbett, Jenny & Slee, Roger (2000) An international conversation on inclusive education. In Armstrong Felicity; Armstrong, Derrick & Barton, Len (eds.). *Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

Dyson, Alan (1999) Inclusion and inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. I: Daniels, Harry & Garner, Phillip (eds.). *Word Yearbook of Education*. Routledge Education, UK.

Farrel, Peter (2004) School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. 25(1). p. 5–19. <http://spi.sagepub.com/content/25/1/5.short>

Lang, Lena & Ohlsson, Lisbeth (2009) Ytterst berörd – sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. *EDUCARE 2009:4*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Meyer, Hilbert (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

Nordahl, Thomas (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering af LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo: Nova.

Rosenqvist, Jerry (2004) Forskningstrender inom det specialpedagogiska fälte. Föreläsning <http://www.lund.se/Global/F%C3%B6rvaltningar/Kultur-->

Skidmore, David (2004) *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.

Tetler, Susan (2008) Historien bag begrebet "den inkluderende skole." In Alenkær, Rasmus (ed). *Den inkluderende skole. En grundbog*. København: Frydenlund.

Tetler, Susan & Baltzer, Kirsten (2009) Læring i inkluderende klasserum: Når eleverne gives stemme. *EDUCARE 2009:4*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Tetler, Susan & Baltzer, Kirsten (2011) The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*. 9(3). p. 333–344.

UNICEF (1989) Barnkonventionen FN:s konvention om barns rättigheter. <http://unicef.se/barnkonventionen?gclid=CJOko7HojLoCFasLcwodyVcAmA>

Westling Allodi, Mara (2005) *Specialpedagogik i en skola för alla. Individ, omvärld och lärande*. Forskning nr. 27. Institutionen för Individ, omvärld och lärande.

Westling, Allodi Mara (2007) Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environment Research*. 10(3). p. 157–175.

ELEVENGAGEMANG – I ÅRSKURS SJU

Helena Andersson, Malmö högskola

Den här rapporteringen av kartlägningsstudien i årskurs sju är en del av FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer” 2012–2015 och kartläggningen är en delstudie inom forskningsprojektet ”En inkluderande grundskola” som Malmö högskola ansvarar för. I delstudien har 1298 elever från projektets tolv kommuner i årskurs sju, besvarat en enkät i syfte att kartlägga elevers engagemang.

BAKGRUND OCH SYFTE

Att skolan har betydelse för hur elevers engagemang och motivation utvecklas visar pedagogisk forskning (Giota 2002). Däremot hur skolan bäst driver denna utveckling råder det delade meningar om. Syftet med delstudien är att kartlägga i vilken omfattning elever i årskurs sju är engagerade i sin utbildning för att kunna sätta fokus på vilket sätt elevengagemang och delaktighet kan relateras till goda lärmiljöer med avsikt att utveckla en inkluderande grundskola. Engagemang är ett begrepp som innefattar många betydelser. Wikipedias förklaring till begreppet lyder som följer; att vara delaktig i något och visa stort intresse för dess framgång. Att alla elever ska vara delaktiga i sin utbildning och att alla ska visa intresse för sina framgångar skulle kunna vara en rimlig målsättning i våra skolor. I studien och i enkäten utgår vi från en definition på elevengagemang som dels kännetecknas av en aktiv delaktighet, ett görande och dels av en lust och vilja att göra.

Att försöka ge röst åt skolans huvudrollsinnehavare det vill säga eleverna, är också en ambition i delstudien. Dels för att dessa röster inte ofta kommer till tals och dels för att de har något att lära oss om skolan och dess lärmiljöer. Forskning om elevengagemang, motivation och elevers lärande ur ett elevperspektiv är tämligen begränsad, både i Sverige och internationellt (Giota, 2002), vilket motiverar att delstudien antar ett elevperspektiv.

ENGAGEMANG OCH MOTIVATION

Forskningsintresset för elevengagemang har ökat de senaste två decennierna (Fredricks et al. 2011). Tydligt är att det även här finns en stor variation av

hur begreppet engagemang definieras. Forskare som fokuserar en psykologisk aspekt av definitionen är exempelvis Connell (1990) och Finn (1989). En sådan definition inbegriper bland annat en känsla av tillhörighet och lust. På senare tid har även aspekter av kognitivt engagemang studerats, såsom elevers investeringar i sitt lärande, uthållighet i att anta utmaningar och användning av djup i stället för ytlig strategi (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Dessutom har självreglering lagts till som ytterligare en aspekt av det kognitiva engagemanget. Dweck (2007) identifierar i sin forskning två sätt att se på elevers förmåga att motivera sitt lärande. Det ena sättet ”the fixed mindset” är att förstå sin förmåga att lära som statisk, det vill säga förmågan går inte att utveckla. Antingen har eleven förmåga att lära eller så har eleven inte den förmågan. Det andra sättet, ”the growth mindset”, är att förstå förmågan att lära som möjlig att utveckla genom exempelvis undervisning. Elever kan alltså genom att lära sig saker ytterligare höja sin förmåga att lära. En konsekvens av att som lärare förstå förmågan att lära som utvecklingsbar är att elever då kan motiveras att vara aktivt delaktiga och engagerade i sitt lärande (a.a. 2007).

Motivation är ett begrepp som ofta sammankopplas med engagemang. Motivation kan sägas handla om varför jag gör på ett eller annat sätt. Engagemang kan då sägas spegla en persons aktiva involvering i en uppgift, där motivation är nödvändig men inte tillräcklig för att skapa förutsättningar för engagemang. Jenner (2009) framhåller att motivation inte är en egenskap hos eleven utan en följd av de erfarenheter som hon eller han gjort och det bemötande eleven fått. Den som har ansvar för motivationsarbetet bör veta vad det innebär att ha dålig självkänsla och vad ständiga misslyckanden kan innebära (a.a.). Motivation är enligt Giota (2002) inte bara elevers mål att lära sig något i skolan utan även hur de förklarar sin framgång eller sitt misslyckande i skolan. Giota (2002) visar också i sin forskning att vuxna i skolan ofta ser eleverna utifrån ett alltför begränsat perspektiv, det vill säga som enbart skolelever. För att främja skolmotivationen är det viktigt att se och ta hänsyn till elevernas totala livssituation. Det finns även empirisk forskning som visar på ett samband mellan elevers motivation att lära i skolan och deras kognitiva engagemang i skolarbetet (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992).

Engagemang, motivation och lärande kan sägas vara nära sammankopplade och utgångspunkten i enkätstudien är att lärande sker i en sociokulturell kontext (Vygotsky, 1978). När lärande betraktas från ett sådant perspektiv är inte endast individen ansvarig för att lärande sker, utan även miljön kring individen. Lärande är inget i sig själv utan det som kan sägas räknas som lärande förhandlas och blir relevant i konkreta situationer (Silseth & Arnseth, 2011). Lave och Wenger (1991) ser på lärande som en process i en kulturell praktik. De tolkar själva lärandet som att eleven deltar i den sociala världen. Utifrån ett sådant perspektiv kan lärande och utveckling inte ses som en process som sker inom individen utan lärande sker när individen deltar i sociala praktiker i relation med andra (Fleer & Hedegaard, 2010). Även Haug (2012) i sin dekonstruktion av inkluderingskonceptet konstaterar att gemenskap, deltagande och delaktighet är bärande begrepp.

METOD

För att få ett så rikt material som möjligt är delstudien en kvantitativ enkätstudie. Enkäten som användes är konstruerad av amerikanska forskare (Appleton, Chistensen & Furlong, 2006), men översatt och bearbetad efter svenska förhållanden av mig. Före genomförandet prövades frågorna i en pilotundersökning i två klasser i årskurs sju. Efter pilotundersökningen justerades några av frågorna. Enkätundersökningen genomfördes i de tolv kommuner som medverkar i FoU-programmet. Totalt besvarade 1298 elever i årskurs sju enkäten.

GENOMFÖRANDE

Inför genomförandet av enkäten skickades ett brev hem till vårdnadshavare för elever i årskurs sju med information om studien. I brevet gavs också möjlighet för de vårdnadshavare som ville ha ytterligare information att få det eller om de av någon anledning inte gav sitt samtycke till medverkan att meddela det. Jag beslöt att närvara vid samtliga tillfällen då enkäterna skulle besvaras. Beslutet grundades på en ambition att samtliga elever skulle få samma information om enkäten, att jag skulle kunna svara på elevernas frågor, att jag skulle få en uppfattning om skolorna eleverna studerade vid och inte minst att jag tyckte att det var viktigt att eleverna informerades om vad resultaten av enkäterna skulle leda till. Ytterligare en anledning att personligen närvara var för att svarsfrekvensen skulle bli så hög som möjligt. Eleverna uppmuntrades även att skriva förtydligande kommentarer om de så behövde. Förutom ett fåtal elever som av olika skäl valde att inte delta besvarade de elever som var närvarande enkäten och

enligt min uppfattning tog de allra flesta det på stort allvar. För att värna om elevernas anonymitet sattes inga namn på enkäterna. Den information eleverna uppgav var skola och klass samt om eleven var flicka eller pojke.

ENKÄTEN

I enkäten definieras elevengagemang som dels en aktiv delaktighet, ett görande och dels av en lust och vilja att göra. En engagerande lärmiljö strävar efter att skapa möjligheter för alla elever att vara delaktiga i sin studiesituation samt att känna lust att vara aktivt i skolarbetet. Enkäten är tänkt att mäta två sorters engagemang, det psykologiska engagemanget och det kognitiva engagemanget. Psykologiskt engagemang fokuserar på omfattningen av positiva (och negativa) reaktioner på lärare, klasskamrater och skolan. Positivt psykologiskt engagemang förmodas skapa anknytningar till skolan och påverka elevers vilja att arbeta. I enkäten var avsikten att det psykologiska engagemanget skulle mätas med hänsyn till relationen mellan lärare och elev (nio frågor). Ett exempel är fråga nummer 5: "Lärarna på min skola lyssnar på eleverna". Kamratstöd i lärandet avses också att mätas i sex frågor. Exempelvis nummer 24: "Jag har kompisar på skolan". Fyra frågor avser stöd från hemmet i lärandet exempelvis nummer 29: "Min familj vill att jag ska fortsätta försöka även när det är svårt i skolan".

Kognitivt engagemang definieras som nivån på elevers egen investering i sitt lärande, vilket inkluderar att vara insiktsfull och målinriktad i förhållande till skolarbetet. Det innebär också att eleverna är villiga att lägga nödvändig möda på att i skolan förstå komplexa idéer och bemästra svåra färdigheter. I enkäten avsågs även att mäta det kognitiva engagemanget hos elever genom att fokusera kontroll på och vikt av det egna skolarbetet ett exempel av de nio frågorna är: Proven i ämnena är bra på att mäta vad jag verkligen kan (nummer 26). Elevernas framtidsplaner tas upp i fem frågor som i fråga 30: "Jag känner mig hoppfull inför min framtid". Två frågor i enkäten avser mäta den yttre motivationen exempelvis nummer 18: "Jag lär mig men bara om läraren belönar mig". Totalt har enkäten 35 frågor med fyra olika svarsalternativ, JA, ja, nej NEJ, där JA är starkt positiv och NEJ starkt negativt.

URVAL

Då det frågades efter en kartläggning av grundskolans äldre elever befanns årskurs sju som en lämplig årskurs att genomföra studien i, eftersom det gör det möjligt för skolorne att göra uppföljande intervjuer och observationer även i årskurserna åtta och nio.

BEARBETNING AV ENKÄTERNA

Enkäterna har matats in och bearbetats i SPSS¹¹ och en deskriptiv analys har gjorts på kommunnivå, skolnivå och klassnivå. Enkätresultaten visar att eleverna i årskurs sju i de tolv kommunerna är till stor del engagerade i sin utbildning. Mer än 50 procent av eleverna har svarat JA eller ja på 34 av de 35 frågorna. På fråga 13: ”De flesta lärare på min skola är intresserade av mig som person och inte bara som elev” svarar dock mer än 50 procent av eleverna i tre kommuner NEJ eller nej. Men resultaten visar även att det finns elever i varje klassrum som upplever ett utanförskap och de är inte engagerade i sin utbildning. I exempelvis fråga 28: ”Jag känner att jag är med och bestämmer över det som händer mig i skolan” svarar 20 procent (eller mer) av eleverna i 11 av de 12 kommunerna NEJ eller nej. En slutsats utifrån resultaten är att mer än hälften av de elever som medverkat i delstudien upplever sig engagerade i sin utbildning. Emellertid upplever sig resten av eleverna inte engagerade i sin utbildning.

VAD HÄNDER SEN?

Utifrån ovanstående resultat är ambitionen att i nästa steg sätta fokus på vilket sätt elevengagemang och delaktighet kan relateras till goda lärmiljöer med avsikt att utveckla en inkluderande grundskola. I nästa fas har därför en klassrumsstudie genomförts. Tre klasser med högt engagemang har observerats och intervjuer har gjorts med elever och lärare¹². Ambitionen med utvecklingstemat är att lärare tillsammans med forskare ska studera den egna verksamheten i avsikt att utveckla den.

REFERENSER

Ames, Carol (1992) Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3). p. 261–271.

Appleton, James; Christenson, Sandra & Furlong, Michael (2008) Student engagement with school: Critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 45(5). p. 369–386.

Connell, James (1990) Context, self and action:

a motivational analysis of self-system processes across the life span. In Cichetti, Dan (ed.). *The self in transition: infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.

Dweck, Carol & Leggett, Ellen (1988) A social – cognitive approach to motivation and achievement. *Psychological Review*. 95(2). p. 256–273.

Dweck, Carol (2007) *Mindset: the New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Finn, Jeremy (1989) Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59 (2). p. 117–142.

Fleer, Marilyn & Hedegaard, Marianne (2010) Children’s development as participation in everyday practice across different institutions. *Mind, Culture and Activity*. 17(2). p. 149–168.

Fredericks, Jennifer; Blumenfeld, Phyllis & Paris, Alison (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 74(1). p. 59–109.

Fredericks, Jennifer; Mc Colskey, Wendy; Meli, Jane; Montrosse, Bianca; Mordica, Joy & Mooney, Kathleen (2011) Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *REL(098)* p. 1–79.

Giota, Joanna (2002) Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 7(4). p. 279–305.

Haug, Peder (2012) Har vi ein skule for alle? In Barow, Thomas & Östlund, Daniel (eds.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad.

Jenner, Håkan (2009) Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. *Forskning i fokus (19)*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University Press.

Silseth, Kenneth & Arnseth, Christian (2011) Learning and identity construction across sites. A dialogical approach to analyzing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*. 17(1). p. 65–80.

Vygotsky, Lev (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

11 SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ett programpaket för statistiska bearbetningar.

12 Den här studien ingår i Helena Anderssons doktorsavhandling (publiceras i 2016).

D.

TEMATISKA PROJEKT

INKLUDERANDE PERSPEKTIV PÅ DIDAKTIK OCH LÄRANDE

Lisbeth Ohlsson, Malmö högskola

Utifrån samtalen med skolteamen och deras beskrivningar av målen för arbetet med inkluderande lärmiljöer som gjordes i kartlägningsstudien under projektets första år avgränsade forskargruppen fördjupningsområdet Didaktik och lärande. De teman som var centrala i intervjuerna var –lärares arbete, undervisningens form och innehåll samt föreställningar om elevers kunskap och förmåga till lärande. Intresset för förebyggande och holistisk planering av undervisningen framträdde också som betydelsefullt liksom elevers rätt till utvecklande av kompetens och kunskap. Betoningen av måluppfyllelse som ledstjärna för det pedagogiska arbetet var tydlig liksom strävan att finna vägar att arbeta med variation inom ramen för ordinär undervisning. Begrepp som ”en skola för alla, integrering, inkludering och full delaktighet” har enligt Eriksson, Gustavsson, Göransson och Nilholm (2011) inte utvecklats från teorier om hur lärande sker eller från hur undervisningen kan utformas. Det är ändå begrepp som lärare har att förhålla sig till.

I en studie liknande denna utgår Van de Putte och De Schauwer (2013) från Giangreco (2006) definition av innebörderna i inkluderande undervisning. De kännetecken som framhålls är bl.a. att alla elever är välkomna i den ”vanliga” (general education) skolan. Den klass som eleven skulle gå i om hen inte hade någon funktionsnedsättning är det första alternativet. Vidare innebär definitionen att antalet elever med och utan funktionsnedsättningar är proportionerligt till befolkningen i övrigt och att eleverna undervisas tillsammans med kamrater i samma ålder. Vidare framhålls att inkluderande lärmiljöer innebär att elever med olika förutsättningar, med eller utan diagnos, får gemensamma undervisningserfarenheter även om de har individuellt anpassade lärandemål. Undervisningen förväntas ske i lokaliteter som företrädesvis används av personer utan funktionsnedsättningar. Avsikten är att allas lärandeerfarenheter ska främja värdefulla livsmål i en balans mellan akademiska kompetenser och personligt-sociala aspekter av utbildningen. I Van de Puttes och De Schauwers (2013) studie av lärarens erfarenheter av inkluderande undervisning i en

skola i Belgien framträdde vissa teman som särskilt tydliga. Ett framträdande teman i lärarnas berättelser var deras upplevelser av utmaningar i inkluderande undervisning och känslan av osäkerhet inför dessa erfarenheter. Ett annat tema i studien gällde hur elevens deltagande i klassrummet såg ut och inkluderingens inflytande på klassrumsklimatet och de sociala relationerna. För lärarnas del visade sig även kollaborativt teamarbete och behovet av stöd i klassen vara av stor vikt. Författarna menar att exkluderande praktiker i en mer specialiserad kontext är inbyggda i utbildningssystemen och representerar ett vanligt sätt att tänka om skillnader hos barn, om brister och svårigheter och gapet mellan den enskilde eleven och resten av gruppen. Skolan blir ofta en plats där alla måste kunna nå samma mål och där läraren är den som måste se till att varje elev lyckas. Tetler (2000) pekar också på att det i specialpedagogiska sammanhang ofta tänks i kategorier. Ett sådant tänkande tvingar in pedagoger och andra i låsta positioner där det krävs att man väljer sida. Detta kan i sin tur hindra ett erkännande av de pedagogiska villkor som krävs för att utveckla en ”rummelighedens didaktik” där variationsbredden är i fokus och där vi talar och tänker om lärmiljöer istället för individers brister. Tetler beskriver denna rymlighetens didaktik som en praktik ”där målet är att skapa utvecklingsrum för motivation och samarbete för alla elever och en klassrumskultur med stor tolerans och respekt för olikheter och med omsorg om varandra” (s. 263, min översättning från danska). Alla lärare i Van de Puttes och De Schauwers studie (2013) rapporterade, som antytts ovan att de kände osäkerhet och inte visste tillräckligt mycket eller hur de skulle agera. Denna osäkerhet försvann emellertid gradvis genom arbetet med barnen och genom att lärarna kunde falla tillbaka på sin skicklighet. Betydelsefullt var även samarbete med kolleger och att våga ta emot handledning och råd. Lärarna i studien insåg att det som var bra för alla barn också fungerade för barn i svårigheter även om det inte finns någon universell lösning en gång för alla. I dessa processer av sökande och experimenterande upplevde många att de blev en annan lärare

än de varit från början. De insåg att det för eleven är mycket viktigt att vara en värderad medlem av en grupp, att en elev kan lära bara genom att vara närvarande i klassrummet men att det finns många sätt att delta. Lärarnas förväntan på elever i behov av stöd visade sig också avgörande liksom att de såg positiva effekter av inkluderingsarbetet på det sociala klimatet i klassen.

Nära kopplat till skolans praktik är det av Ahlberg (2013) utvecklade kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) som bygger på Vygotskijs teorier om medierat lärande och fokuserar kunskapsbildning om pedagogisk inkludering genom delaktighet, kommunikation och lärande, ett perspektiv som vuxit fram i Ahlbergs studier av villkor för en meningsfull skolgång genom reflekterande samtal mellan pedagoger. Utgångspunkten måste enligt Ahlberg vara den lokala skolans sociala praktik eftersom skolors vardag är skiftande. Föreliggande rapport utgår från den lokala kontexten hos de tio skolor som i fördjupningsfasen av FoU-programmet valde temat Didaktik och lärande.

Skolorna valde fördjupningstema utifrån forskargruppens beskrivning av temat grundad i resultaten från kartlägningsstudien under projektets första år. Temat beskrevs på följande sätt:

”... i temat didaktik och lärande träder lärarens arbete, undervisningens form och innehåll samt föreställningar om elevers kunskap och förmåga till lärande i förgrunden. Här får didaktik och lärande en central roll och behovet av förebyggande och holistisk planering av undervisningen framträder som betydelsefull. Bland de perspektiv som träder fram blir synen på kunskap och elevers rätt till utvecklande av kompetens och kunskap viktiga liksom betoningen av målpuppfyllelse som ledstjärna för det pedagogiska arbetet. Genom att arbeta med variation inom ramen för ordinär undervisning kan man nå mål i den inkluderande undervisningen.

”Learning och lesson studies” blir centrala beståndsdelar, men det handlar också om innehållet i undervisningen, om lärandets objekt och mängden stoff som behandlas. Bland de didaktiska former som förs fram finns tematiskt arbete och koncentrationsläsning som några vägar till inkluderande undervisningssätt. Ytterligare en väg är val av och uppdatering av undervisningsmaterial samt anpassning av läromedel såsom en framförhållning i undervisningen med fokus på digitala verktyg och teknik såsom film.”

I följande avsnitt görs några nedslag i teoretiska och filosofiska perspektiv på didaktik och lärande som en ram för temat.

DIDAKTIK

Didaktik handlar enligt Nationalencyklopedin¹³ om ”lärande och undervisning i relation till kunskapstraditioner och kunskapspraktiker, normer, bedömningssystem och institutionell inramning, lärresurer och handlingsutrymme. Didaktiken omfattar såväl kunskaper och färdigheter som hur man utvecklar förmågor och identitet.” Skolverket¹⁴ hänvisar till ordets grekiska ursprung ’didaskhein’ i betydelsen att undervisa, lära ut, analysera vilket handlar om analys och förståelse av faktorer som påverkar undervisning och lärande. Didaktik beskrivs som ett ganska nytt forskningsfält kring undervisningens och inläringens teori och praktiska överväganden. Teoriernas roll som redskap för reflektion över och kritisk granskning av undervisning och lärande betonas liksom att teoretisk kunskap inte kan ses som något skilt från praktiken. Frågor kring innehåll, syfte och metod lyfts fram liksom undervisningens beroende av elevernas och lärarnas identiteter, erfarenheter och samhällssyn. Didaktik innefattar, enligt Arfwedson och Arfwedson (1991), ett helhetsperspektiv där skolproblem betraktas som komplexa och ömsesidigt beroende av varandra. ”Inom didaktiken behandlas således inte skolans måldokument som ”ideologiska föreskrifter”, tillhörande den offentliga och politiska debattens område.” De granskas istället med analytiskt vetenskapliga ambitioner och metodproblem betraktas såväl utifrån den komplexa elevproblematiken som den lika komplexa innehållsproblematiken (s. 14–15). De didaktiska frågorna vad, varför och hur handlar om kriterier och principer för urvalet av undervisningsinnehåll, idéer om varför ett visst innehåll ska tas upp och att förstå och optimera lärande och undervisningsmetoder (ibid). En utmaning är den variation som finns bland elever idag då det gäller olika sätt att lära men också olika sätt att uttrycka det de vet och har erfart (Molbæk och Tetler, 2015). För enskilda elever innebär det lärprocesser som är annorlunda än deras klasskamraters. ”Den växande sociala komplexiteten och elevvariationen utmanar lärare till en ständig reflektion över hur de på bästa möjliga sätt kan stödja alla elever i deras lärprocesser och förbereda dem för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (s. 1, min översättning). Undervisningsdifferentiering är en del av lärarens samlade didaktiska kompetens (Tetler et al 2014) och utgår från en komplementär förståelse av förhållandet mellan undervisning och lärande. Undervisningsdifferentiering beskrivs inte som en speciell metod eller

13 <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik>

14 <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>

organisering av undervisningen utan snarare som ett grundläggande förhållningssätt i klassrummet och Tetler et al pekar ut en rad centrala faktorer som läraren behöver ta med i sina pedagogiska och didaktiska överväganden och val i undervisningen. Till en början finns en målsättningsfas som innebär att läraren synliggör hur de nya målen hänger samman med elevernas aktuella kunskaper och förförståelse. I nästa fas handlar det om ett klart avgränsat ämnesinnehåll som visar att lärande alltid sker i förhållande till ett innehåll. Slutligen ingår det i målsättningsfasen att klargöra hur elevernas förutsättningar och förförståelse refererar både till deras liv utanför skolan och till deras kunskaper och erfarenheter i skolan. I utforskningsfasen tar arbetet utgångspunkt i gemensamma men inte identiska mål för eleverna genom anpassningar av olika slag och med elevaktiviteter på tre nivåer; färdigheter, kompetens och reflektion. I evalueringsfasen handlar det om att orientera sig mot något nytt samtidigt som man ser tillbaka på det föregående. Det rör sig också om att samla upp den gemensamma kunskapen, evaluera tillsammans med eleverna och ge dem återkoppling både som feedback och feedforward. I samarbetsfasen stöttar läraren eleverna genom att begreppsliggöra lärandet och elevernas arbete med mål och innehåll i undervisningen med utgångspunkt från zonen för den närmaste utvecklingen, dvs. spänningsfältet mellan det eleven är i stånd att klara själv och de potentialer som finns att lära nytt genom stöd från läraren eller andra elever i en social relation.

LÄRANDE

Lärande kan ges en vid definition och referera till vardagliga betydelser som resultat av läroprocesserna hos den enskilde och de psykiska processer som kan leda till förändringar hos en person men det handlar också om samspelsprocesser mellan individen och den materiella eller sociala omgivningen vilka indirekt är förutsättningar för inre läroprocesser (Illeris, 2007). Lärande används enligt Illeris ofta liktydigt med undervisning och relaterat till ord som socialisation, kvalificering och kompetensutveckling. Bedömning av lärande är ett centralt fenomen i skolans värld och så även i denna studie. Jönsson (2013) menar att bedömning, om det utformas på rätt sätt, kan ge stora positiva effekter och underlätta elevers lärande, motivation och självkänsla men också att bedömning, använd på fel sätt, kan ge lika kraftiga negativa effekter på den lärande människan. I detta sammanhang blir subjektet, människan, den som är i centrum för lärande och undervisning – något som berörs i följande avsnitt.

MÄNNISKAN SOM SUBJEKT OCH DIDAKTIKENS FRÅGOR

Uljens (2001) diskuterar det pedagogiska handlandets gränser och filosofiska perspektiv på hur människan blir människa i relation till detta. Det handlar om att det krävs ett subjekt som genom umgänget med andra blir självreflekterande. Uljens skriver att människan blir människa bland människor just genom pedagogisk verksamhet. Han sätter ljuset på den stora betydelse som didaktiken kan tillmätas för människors lärande och den roll pedagoger har. Att alla behövs och är saknade i klassen när de inte är där blir föremål för reflektion i McMasters (2015) studie om att i undervisningspraktiken följa *Index of inclusion* (Booth & Ainscow, 2003)¹⁵. En hållbar utveckling av inkluderande lärmiljöer och inkluderande praktiker är en process av fortlöpande personlig och kollektiv reflektion, omförhandlingar och erfärande som pågår över en lång tidsperiod. För att lösa upp den dissonans som uppstår när äldre värden och föreställningar utmanas krävs att man vågar fördjupa utforskandet på tre inbördes sammanvävda nivåer; elev, lärare och skola. McMaster fann att personalen tänkte på begreppet inkludering, de utforskade och förhandlade kring vad det innebar i deras skola i många olika situationer och i relation till olika elever och vuxna. McMaster menar att studien visar hur förändringar i uppfattningar kan leda till förändrad praktik och bli exempel för andra skolor att följa. En sådan tankestilsförändring finner även Persson och Persson (2012) i sin studie av Nossebro skolan. McMaster drar slutsatsen att skol-utveckling för inkludering innebär:

- Kontinuerlig undersökning av personalens förväntningar vilken avspeglas både i språk och handling
- Att kunna navigera i den dissonans som skapas i förändringsprocessen
- Att ständigt på nytt bestämma och utvärdera existerande värden
- Att ständigt på nytt tolka och kritiskt värdera innebörden i termer som används för att identifiera elever.

STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med fördjupningsstudien var att utforska förutsättningar för skolornas fortsatta processer i arbetet med didaktik och lärande för att skapa in-

15 <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

kluderande lärmiljöer. Vidare avsåg fördjupningsstudien att undersöka hur Malmö högskola kunde stödja skolornas arbete genom att länka praktiken till forskning och utveckling och vägleda arbetet med att dokumentera utvecklingsprocesserna.

De frågor som ställdes i intervjun fokuserar:

Frågeställning I; Bakgrund till fördjupningsprojektet

- Inledning och bakgrund till fördjupningsprojektet
- Olika former för att arbeta med didaktik och lärande
- Stöd som skolteamet sökt och/eller fått

Frågeställning II; Innebörder i didaktik och lärande

- Förståelsen av innebörden av didaktik och lärande
- Hur och till vad didaktik och lärande kan användas på olika nivåer
- Vad skolteamen menar behövs för att det ska fungera
- Forskning, föreläsare, studiecirkel och litteratur som skolteamen använt sig av

Frågeställning III; Dokumentation

- Skolteamens dokumentation av sitt arbete under fördjupningsfasen
- Svårigheter i samband med dokumentationen
- Vad som upplevts som mest angeläget att dokumentera

Frågeställning IV; Utvärdering och fortsatt arbete

- Skolteamens sätt att utvärdera fördjupningsprojektet
- Skolteamens tankar om det fortsatta utvecklingsarbetet

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Den övergripande metodologiska ansatsen kan beskrivas i termer av följeforskning (Ahnberg, Lundgren, Messing & von Schantz, 2009). De olika fördjupningsprojekten har en gemensam ram i form av syftet med FoU-programmet i sin helhet men varje delprojekt har utformats på något olika sätt. I det följande beskrivs hur metod och genomförande av delprojektet Didaktik och lärande kan förstås. Svensson och Brulin (2014) fokuserar lärande i arbetsliv och i olika utvecklingsprojekt i Sverige och EU i relation till den skandinaviska samhällsmodellen och menar att lärandet som drivkraft är själva credot i denna modell. I det delprojekt som här rapporteras finns paralleller till det som Svensson och Brulin beskriver, bland annat genom att utgångspunkten är ett öppet synsätt på utveckling och en interaktiv forskningsansats där de återkommande besöken från Malmö högskola eftersträvat

en dialog med skolteamens medlemmar med möjlighet till samtal och analys av skeden i utvecklingsprocesserna. Svensson och Brulin utgår från en syn på projektforskning som en komplex modell och menar att utveckling ”är något som sker i öppna och dynamiska system, där utvecklingen är svår att förutse och där överraskningar och kriser är normala inslag” (s 280). Författarna identifierar tre centrala mekanismer för hållbart utvecklingsarbete. Den första är *aktivt ägarskap* i betydelsen av hur ledningen skapar förutsättningar i form av resurser, styrning och uppmärksamhet. Den andra mekanismen är *samverkan mellan strategiska aktörer* för utveckling och gemensam kunskapsbildning och den tredje är *utvecklingsinriktat lärande som är ett kollektivt lärande* med fokus på utveckling, förändring och nyskapande. I sin beskrivning av lärandet som drivkraft för utvecklingen utgår Svensson och Brulin (ibid.) från didaktikens frågor om vad som kännetecknar lärandet; vem som lär och hur detta sker. Projekt kan bli en god grund för individuellt lärande eftersom deltagarna ställs inför utmaningar och problemlösningar som vanligtvis inte ingår i vardagens krav. Författarna menar att det som kännetecknar en organisation som kan kombinera och stödja en individuell och verksamhetsbaserad lärprocess är att den inte bygger på en enkel informations-, mät- eller metodbaserad ansats.

Syftet med föreliggande delstudie kan förenas med Brulins och Svenssons syn på lärande utvärdering. I beskrivningen av erfarenheter vid besök och samtal med skolteamen har strävan varit en löpande uppföljning av de aktiviteter som genomförts och att bidra till en överblick och ett sammanhang i dialog mellan Malmö högskola och skolorna ifråga i sökandet efter ny kunskap och nya, alternativa tanke- och handlingsmönster. En alltför snäv syn på utvärdering kan enligt Brulin och Svensson (ibid) leda till att man missar oväntade och överraskande effekter men att utvärdera långsiktiga effekter av projekt kan vara svårt eftersom orsakskedjor ofta är otydliga och erfarenheter och resultat från projekt måste översättas och överföras till nya sammanhang. Deras slutsats är att ”en öppen och lärande ansats är en nödvändighet i en alltmer komplex och oförutsägbar värld” (s. 290). Denna ansats har präglat arbetet med genomförande och analys av fördjupningsstudien Didaktik och lärande med fokus på möjligheterna för skolteamen att skapa didaktiskt handlingsutrymme i utvecklingsarbetet med projektet.

Sammanlagt tio skolor valde temat Didaktik och lärande och forskaren har under år 2 och 3 besökt skolorna minst en gång per år samt hållit fortlöpande kontakt med skolteamen bland annat vid regionala och nationella seminarier inom programmet men även via e-mail och telefonsamtal. Dokumentation har skett genom skolteamen och deras berättelser,

observationer, insända texter och uppgifter inom projektet och annan form av specifik dokumentation för just den enskilda skolan. Forskaren har medverkat i delprojektet på en utvecklingsdag kring kollegialt lärande på en skola och gett viss handledning till ett skolteam kring konstruktion av enkät.

Kunskapsspridning förväntas ske dels genom att Malmö högskolas medarbetare skriver rapporter och vetenskapliga artiklar, dels genom att skolteamen presenterar på olika konferenser, i sina kommuner, skriver utvecklingsartiklar och rapporterar via samverkansplattformen på It´s learning.

TIO SKOLTEAMS MOTIVERINGAR UTIFRÅN SIN KONTEXT

Vid regionala träffar presenterades fördjupningsstudiens del i helheten för de aktuella skolorna med redogörelse för resurser och ramar och forskarens roll och funktion i delprojektet beskrevs. En sammanställning av de frågor som teamen valt att arbeta med presenterades. Under hösten 2014 besökte projektansvarig skolorna och samtalande med skolteamen om fördjupningsarbetet och under 2015 gjordes de slutintervjuer kring processerna som utgör grunden för föreliggande rapport.

I syfte att i viss mån beakta det sammanhang och den utgångspunkt som varje skola har beskrivs i det följande hur skolteamen motiverat valet av fördjupning. I sina motiveringar har de utvecklat temat och anpassat det till den egna kontexten och i några fall utgått från SMTTE-modellen¹⁶ som introducerats i kartläggningsfasen. Intervjuerna som denna delrapport utgår ifrån kan sägas fokusera på "E" i SMTTE det vill säga evalueringsfasen.

Skola A

Vi väljer detta tema därför att det innebär att utveckla goda lärmiljöer samtidigt som en god didaktik. Måluppfyllelsen behöver öka och genom att arbeta med temat Didaktik och lärande kan alla elever gå framåt, även de framgångsrika. Vi känner oss otillräckliga inför inkluderande arbetssätt och har behov av att utveckla dem. Goda exempel kan lyftas på arbetslagsmöten. Kollegibesök kan bli en "learning study". Anpassning av läromedel och användning av digitala verktyg och teknik behöver vi bli bättre på. Språkidaktik och språkutvecklande arbetssätt har vi börjat arbeta med men vi vill fortsätta fördjupa vårt arbete.

Skola B

Vår skola befinner sig nu i ett skede där det för allt fler står klart att nästa steg i inkluderingsarbetet måste utgå från den förståelse våra elever har. Med 25 olika modersmål på skolan ser det mycket olika ut i våra klasser. Ett annat inkluderingsbehov är att tillgodose de elever som behöver en större utmaning. ...de didaktiska insatserna är till för alla elever även de framgångsrika. Under de senaste åren tappar vi de barn som enkelt klarar grundskolans krav. Antalet elever minskar inte då vi samtidigt tar emot en stor mängd elever med annat modersmål än svenska, varav många är nyanlända. Det gör att våra resultat sjunker istället för att öka, trots pedagogernas allt större medvetenhet och ambitiösa arbete. För att klara den utmaning som en inkluderande undervisning innebär krävs att alla pedagoger övar upp såväl sin didaktiska som sin analytiska förmåga för att mer effektivt kunna reflektera över sin egen undervisning. För att lyckas i detta arbete behöver vi ha en strategi från förskoleklass och framåt. För att tänka måste man ha ett språk att tänka med! Grunden måste byggas med hjälp av det språkstärkande arbete som redan införts på skolan.

Skola C

Genom mattelyftet har matematiklärarna redan påbörjat den didaktiska diskussionen på skolan. Den diskussionen om hur vi gör i undervisningen och varför ska föras av alla lärare! Skolan har påbörjat en "nyttändning" inom ämnesövergripande arbete, varpå den didaktiska diskussionen behövs! Den goda lärmiljön kommer automatiskt med i nästan alla diskussioner.

Skola D

Vi ska arbeta mot en ökad samsyn vad gäller inkludering på vår skola eftersom vi vill att all undervisning ska vara tillgänglig för alla. För att uppnå detta ska vi hitta fler vägar till inkluderande undervisningssätt. De olika besök vi haft från andra skolor har visat att vi har för liten variation inom ramen för ordinarie undervisning, detta behöver vi lyfta tillsammans samtidigt som vi ger utrymme för att resonera kring lärares känsla av otillräcklighet inför inkluderande arbetssätt. Ytterligare en riktning inom ramen för fördjupningen är det fortsatta arbetet med frågor kring bedömning. Vi får många signaler från elever om ett behov av att uppnå ökad medvetenhet om sitt eget lärande samtidigt som föräldrar vill känna sig med informerade om sina barns/ungdomars kunskapsutveckling. För att möta detta behöver vi utveckla metoder kring och användandet av formativ bedömning i vår vardag.

¹⁶ SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodell til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling, af Lena Uldal, Uldal Consult Aps, 2010: www.uldalconsult.dk

Skola E

Vårt fortsatta arbete kommer att inriktas på fördjupningsområdet Didaktik och lärande. Vi kommer att inrikta oss på att utveckla språket, ämnes-specifika ord och begrepp inom alla ämnen så att alla får en makt och tillgänglighet över ordet.

Skola F

Vi valde temat då vi tycker att vi har en viss sam-syn på värdegrund och det sociala samspelet. Därför väljer vi att jobba vidare där vi tror att vi har en hel del kvar att förbättra. Vi kommer att börja med att reflektera över vad som är en god lärmiljö ur praktisk/didaktisk synpunkt.

Skola G

Detta tema valde vi för att vi är inne i en process där vi diskuterar och utvecklar undervisningens form och innehåll samt hur vi kan göra undervisningen mer inkluderande för alla. Hur kan vi stödja dem som behöver och hur kan vi utmana våra studiemotiverade elever? Hur kan vi bättre utnyttja elevernas olika förmågor? Hur anpassa undervisningen så att den upplevs som meningsfull för alla? Ska alla lektioner följa samma struktur? Dessa och liknande frågor är vi upptagna med att finna svaren på.

Skola H

Vi ser att det är viktigt att knyta ihop arbetet vi redan är inne i kopplat till "Didaktik och lärande"; Ämnesövergripande arbete – formativ bedömning; Mattelyftet – arbetsredskap/arbetsmodell (arbete i triader); Språkutvecklande arbete (arbete i triader); ett lokalt arbete i kommunen; Coachande förhållningssätt; Forskningscirkel; Trygghet och studiero; Ifous

Skola I

Behov finns att förändra synsättet på specialundervisningen på skolan. Vi behöver skapa en tydlig struktur så att personalen vet vad som förväntas av dem och speciallärarna. Vi-känsla behöver skapas och vi behöver se det som är bra. Målet är att alla elever ska nå en högre måluppfyllelse. Vår skola har valt att utveckla området stödstrukturer¹⁷ på skolan för att uppnå en högre måluppfyllelse.

Skola J

Vi tänkte jättemycket fram och tillbaka och ville egentligen ha Goda lärmiljöer och bemötande för att det är ju grunden till allt. Men så hade vi bestämt kompetens-utvecklingsområde för ett år sedan och det var mycket inriktat mot språkutveck-

lande arbetssätt. I och med det kände vi att det är där vi måste ha fokus och det är mer inriktat mot didaktik.

ASPEKTER PÅ DIDAKTIK OCH LÄRANDE

FRÅGESTÄLLNING I: BAKGRUND TILL FÖRDJUPNINGSPROJEKTET

När det gäller inledning av fördjupningsprojektet och bakgrund till valet menar de flesta att de lika gärna kunde valt ett av de andra teman som fanns eftersom det inte var några "vattentäta skott" mellan dessa fördjupningsteman. Några skolteam fick välja om men såg med hjälp av kritiska vänner att det de ville arbeta med gick väl att förena med didaktik och lärande. Det som framstår som avgörande i valet för de flesta var att de kunde fortsätta och fördjupa redan etablerat arbete vilket bland annat innebar utmaningar när det kom många nya elever varav flera dessutom var nyanlända i Sverige. Något skolteam beskriver att valet av fördjupning gjordes eftersom "samtalet var påbörjat" och kunde fortsätta om inkludering ur olika synvinklar. Ett annat skolteam upplevde sig i inledningen av programmet som litet "lämnade vind för våg" men det fanns två teman som låg ganska nära gruppens arbete även om valet beskrevs som "hugget som stucket". Inriktningen av fördjupningsfasen gjordes mycket av hänsyn till medarbetarna då skolteamet ville undvika att ta ut en helt ny riktning eftersom skolan hade många projekt på gång. Något skolteam berättar att skolan sedan 20 år har haft ett inkluderande fokus och då de ville utveckla språkidaktiken låg temat didaktik och lärande närmast. Val av tema tog i något fall sin utgångspunkt i att skolan haft många pedagogiska diskussioner bland annat i samband med att skolan tog emot många nyanlända elever. "Det finns inget att välja på. Man måste låta dem vara olika." Skolan har under projektets gång förenat fördjupningen med kollegialt lärande. I ett annat fall beskrivs valet som ett förslag från rektor "som tog rodret och föreslog didaktik och lärande. Vi har också jobbat med kollegialt lärande men har slagit av på takten." Ett skolteam som fokuserat mycket på trygghet och studiero tyckte att didaktik och lärande passade väl in och ett annat började med stödstrukturer men bytte till didaktik och lärande eftersom skolan jobbat hårt med kunskapsfrågor, och didaktik och lärande rimmar bäst med det befintliga arbetet och med skolans aktivitetsplan. Skolteamet beskriver det som att skolan har "tagit ut riktningen i förhållande till läroplanen". Överväganden inför valet innebar för något skolteam att "vi tänkte jättemycket fram och tillbaka. Vi ville egentligen ha Goda lärmiljöer men kompetensutvecklingsområdet som redan var bestämt var mycket inriktat på språkutvecklande arbetssätt.

17 Skolan fick välja om och fördjupa sig i didaktik och lärande.

Där måste fokus vara och det var mer inriktat mot didaktik". I ett team var det viktigt att arbeta med att definiera inkludering i personalgruppen utifrån värdegrunden och att få ställa frågor som "Är något en svårighet eller blir det en svårighet?".

Skolteamens beskrivningar av hur de skapat olika vägar för att arbeta med didaktik och lärande är delvis beroende av de förutsättningar som finns på den lokala skolan men ett gemensamt drag är att de utgår från forskningsbaserade grunder och att det har förlagts ansvar hos förstelärare att arbeta med inkludering och ge direkt handledning till sina kolleger. En annan röd tråd som löper genom intervjuaterialet är kollegial samverkan i vissa fall i team med lärare och fritidspedagoger och i andra kan det vara hela personalen med elevhälsoteam, personal i kök, vaktmästeri etc. Elevassistenternas roll beskrivs som viktig av flera skolteam och får på en skola handledning av kuratorn och har gemensamma träffar i kommunen.

Ytterligare ett tema som återkommer i motive-ringarna till fördjupning är frågor kring betyg och bedömning och det betonas av flera skolteam att bedömning är något som alla jobbat tillsammans med genom att diskutera och analysera uppgifter. Arbetet har i vissa fall inbegripit lärare i de yngre årskurserna så att de kan vara förberedda inför de krav som ställs i högre årskurser. Förutom skolans personal har flera team också involverat elever och visat vårdnadshavare exempel på uppgifter som deras barn möter. Överhuvudtaget framgår i intervjuerna att det läggs stor vikt vid att arbeta med elevsynen.

Något skolteam nämner anpassning av läromedel som en del av arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer men det kan även handla om den rent fysiska miljön där ett par skolor intresserat sig för en typ av skärmar som eleverna själva kan välja att använda vid enskilt arbete. Ett av skolteamen valde detta som fördjupning efter inspiration från kritiska vänner. Medlemmarna i teamet menar att det kan vara ett alternativ när elever upplever att det är svårt att koncentrera sig men det kan också gälla elever med hörselnedsättning och språkstörning.

På en av skolorna finns det sedan tio år speciella lektioner som tjänar som modeller för exempelvis nyanställda. Där ingår mål för lektionen, att skapa struktur och anpassningar så att instruktioner ges på flera olika sätt. Ett annat skolteam har riktat fokus mot att göra uppföljningar och har nu klasskonferenser 2–3 gånger per termin istället för som tidigare bara vid ett tillfälle. Skolan har även jobbat med arbetsmiljön som en del av didaktik och lärande.

Ett sätt att involvera kollegerna som återkommer i samtalen med skolteamen är "pedagogiska caféer" som bygger på frivillighet, intresse och lust och på en stor respekt för samtalet. I samtalen kan exempelvis möjlighet ges att tala mycket om vad elevers upplevelser av exkludering leder till på längre sikt.

Arbetet med didaktik och lärande beskrivs av någon som en strävan att uppnå "ett förfinat formativt lärande". I beskrivning av innehåll och viktiga avsikter uttalas att syftet är att öka den didaktiska förmågan hos alla lärare och "årets prioritering är pedagogisk planering", "planeringstiden är helig!" diskussionsgrupper. Det doktorandprojekt (se Elaine Kottes sammanfattning i denna rapport) som pågår på ett par skolor inom projektet nämns som ett gott exempel på konkret arbete med didaktik. Måluppfyllelse för eleverna är en hjärtefråga för alla skolteam. Forskingslitteratur och studiecirkel är ett tema som är ständigt återkommande i samtalen med så gott som alla skolteam och det kan handla om föreläsningar, en film om fördomar och förhållnings-sätt, Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM) material om tillgänglighet, om Nossebroskolan och annan samlad forskning där James Nottingham och Hattie bland annat kommer på tal. På de flesta skolor som deltar i FoU-programmet pågår aktiviteter utanför programmets ram såsom studiecirkel och andra projekt, exempelvis har skolteamen arbetat med ämnen som "en läsande klass" och värderingsövningar med namn som "våga vara" och "G som i gemenskap".

Vid slutintervjun ställdes även frågor om vilket stöd som skolteamet sökt och/eller fått under projektet i allmänhet och fördjupningsstudien i synnerhet. Ett skolteam har samarbetat kring didaktiska verktyg och fått stöd bland annat genom samarbete med biblioteket. Andra har fått stöd i kommunen och särskilt hos en av förvaltningscheferna.

FRÅGESTÄLLNING II: INNEBÖRDER I DIDAKTIK OCH LÄRANDE

När samtalen med skolteamen kommer in mer specifikt på hur man kan förstå innebörden i didaktik och lärande beskriver något skolteam det som att det var "en utmaning att eleverna skulle få syn på sitt lärande". Man har ställt sig frågor som: "Vad innebär anpassad undervisning? Är det här det bästa för eleven?" Ett skolteam hade genomfört mycket arbete i personalgruppen med förhållningssätt och bemötande men det hade fastnat. "Vi kom aldrig till att det blev en skillnad för eleverna. Vi tog aldrig steget så att det handlade om undervisningssituationen. Ifousprojektet blev en fortsättning och en förlängning så att vi kunde kliva över tröskeln."

Skapandet av mening runt begreppen didaktik och lärande handlar i intervjusamtalen om elevsyn, bemötande, feedback, varierad undervisning och struktur och att medvetandegöra lärande också för dem som behöver mer utmaningar i sitt lärande. Frågor ställs som "Hur får vi med alla elever? Alla styrkor och svagheter." "Vi är ett vi" säger ett skolteam och hänvisar till oumbärliga delar av en helhet;

”Vad betyder inkludering och det här projektet för mig i köket?”

Lärares arbete diskuteras i termer av att det inte går lämna någon ensam med ”svåra” elever eftersom det ”vore som att ge en örfil och skuldbelägga henne eller honom.” Merparten av skolorna har fortsatt att utveckla kollegialt lärande genom fördjupningen. ”Vad är det en annan lärare gör som fungerar? Det är OK att vara annorlunda. Hur gör vi för att hitta en minsta gemensam nämnare? Hur kan man ta nästa steg?” Att våga visa upp sina brister och vem man är bakom fasaden handlar om att undersöka hur man skapar ett tillitsfullt klimat så att den enskilde vågar tappa masken och släppa prestigen”.

Andra aspekter av didaktisk handling, som lyfts fram i intervjuerna är hur skolan kan tillgodose behoven hos ”särskilt begåvade barn och hur kan man variera samma uppgift genom enskilda genomgångar och olika grad av stöttning?” I ett skolteam förknippas didaktik och lärande starkt med lekens betydelse för att elever ska lära och utvecklas tillsammans. Samtalen kretsar också kring planering och process och till anpassningar och struktur för att elever i behov av stöd inte ska missa innehåll och gemenskap i klassen. ”Det är en utmaning att ge stöd genom mig som speciallärare så att inte dessa elever blir förlorare genom att gå ifrån klassen mer än nödvändigt”. Andra kännetecken på hur didaktik och lärande blir meningsfullt kan handla om hur det går att göra en lektionsplanering där formativ bedömning, IKT och inkludering finns med alla tre.

Fokus är i klassrummet, helt knutet till värdegrundsarbetet och undervisningen och det anses viktigt att betona att var och en lär på olika sätt, att eleverna blir medvetna om; ”vad behöver jag?”. Ett skolteam menar att ”det ska synas och vara en självklarhet att det finns en variation oavsett om jag har det lätt eller svårt i skolan. Du måste hitta ditt sätt och jag ska hjälpa dig.” Arbetet med didaktik och lärande beskrivs av någon som ”att bygga det pedagogiska templet. Vilka är byggstenarna och pelarna vi har att luta oss emot?”

De konkreta och fysiska aspekterna av inkluderande undervisning beskrivs av ett av de skolteam som undersökt skärmarnas funktion i arbetet: ”Så här i slutet kan vi se att skärmarna är en del av en helhet där det handlar om att bjuda in elever som av olika anledningar har svårt att höra eller koncentrera sig. ”Skolteamet menar att det är viktigt att kunna erbjuda ljuddämpande material särskilt som alltfler elever på skolan har hörselnedsättning och det finns få hörselvårdsskolor i landet. Arbeta med skärmar kan upplevas negativt men är mer komplext och har flera funktioner än man tror“ menar skolteamet. Projektet har påverkat ombyggnaden av en skola så att en resursgrupp som tidigare var placerad i utkanten nu finns i centrum av huset.

Ett genomgående tema i samtalen är att perso-

nen på flera skolor enats om en slags gemensam struktur med trygghet och arbetsro utan att målsuppfyllelse försumrats. Arbetet kom alltmer att handla om de förmågor som eleverna enligt läroplanen ska uppnå i olika ämnen och som återkommer i nationella proven. På en skola har man istället för arbetslag inrättat ämnesgrupper som får ”grotta ned sig i kursplaner”.

Hur didaktik och lärande kan användas på olika nivåer är exempelvis kollegabesök, att få prata om lärarens roll och tillsammans analysera vad som händer i undervisningen men det rör sig också om mycket medvetet organiserade rastaktiviteter där de vuxna är med hela tiden. I arbetet med skärmar i klassrummet handlar det om att ”skapa förutsättningar för dem som behöver, att bjuda in till lugn och ro”. Lärarna går runt och möter varje elev individuellt. För pedagogerna blir det ett sätt att undervisa och det kan ses ur ett didaktiskt perspektiv.

Mycket av fokus i skolteamens berättelser riktas mot betydelsen av analysarbete exempelvis det tidigare nämnda arbetet med att tolka och diskutera uppgifter i nationella prov och att involvera lärare i yngre årskurser eller föräldrar som får se konkreta exempel på uppgifter. Förmågor som gäller i ett visst ämne finns upptryckta och inplastade så att varje lärare kan göra dessa tydliga för eleverna men även medvetandegöra för sig själv, en slags ”ledstång” för att förstå förväntningar på målsuppfyllelsen och de krav som ställs i de nationella proven. Lärare kan involvera eleverna genom att fråga dem vilken förmåga de menar att de arbetat med en viss lektion.

Didaktiskt handlande gäller lärande och undervisning för alla elever, att inte behöva bedöma alla likadant och att kunna möta det som är annorlunda, menar ett skolteam. Det handlar om alla målområden i läroplanen, om alternativa arbetsätt; till exempel att eleverna själva kan välja att använda skärmar beroende på vad de arbetar med istället för att gå iväg till ett annat rum. Skärmarna finns tillgängliga i olika format. Eleverna bestämmer själva om och när de vill använda dem, förutsatt att det gäller enskilt arbete. ”Ingen behöver känna sig utpekad. Det är inget konstigt vare sig för de elever som är mottagna i särskolan eller de som inte är det att få en extra genomgång bakom skärmen.“

Hur didaktik och lärande kan användas handlar också om att öka kunskaperna för varje elev så mycket som möjligt i förhållande till målen; bryta ned målen. ”Vad gör man för att lyckas? Vilka krav kan man ställa i olika årskurser? Hur får vi med alla? Vad betyder det för den pedagogiska planeringen?” Skolteamen betonar förändrade metoder i klassrummet; att gå på djupet i individuella lösningar och problematisera mera, tänka till och ifrågasätta. Variation i undervisningen är således ett

återkommande tema i beskrivningen av hur didaktiskt utrymme skapas. Det kan handla om arbete med tekniska hjälpmedel, IT-fortbildning för all personal, att anpassa stöd så gott det går. Mobilen kan vara ett pedagogiskt hjälpmedel menar ett skolteam. En viktig aspekt av undervisningen är att eleverna ska få arbeta färdigt menar en skolteamsmedlem. "Man skulle kunna arbeta mer tematiskt på högstadiet som man gör på låg- och mellanstadiet men det kompliceras av betygskraven. Vi har pratat mycket med personal och elever om att vi är olika och måste ha flexibla lösningar och att man kan behöva utmana de duktiga eleverna i deras lärande."

På en skola ger klasslärarna stöd inom klassens ram efter skoltid, ett erbjudande som tagits väl emot av vårdnadshavare. Speciallärare ger stöd till elever i behov av särskilt stöd. Didaktik och lärande handlar om frågor som: "hur gör vi på lektioner? Hur lägger vi upp undervisningen? Hur planerar och tänker vi för att få med så många som möjligt? Vad behövs för att det ska fungera?" Motton som "Annorlunda är bra!" och "Lektionen är helig!" förs fram.

En utmaning har varit att organisera undervisningen för andraspråks eleverna. Ett skolteam berättar att dessa elever tidigare av flera pedagoger inte ansågs ha förutsättningar för att delta i fler ämnen än svenska men när några ämneslärare uppdrogs att gå in i gruppen och undervisa upptäckte de att det fanns kunskaper att bygga på. "Det är en förmån att få lära sig själv undervisa dem som inte är vana vid undervisningspråket."

Det doktorandprojekt som några av lärarna på tre skolor deltar i beskrivs som en viktig didaktisk och konkret form och en skolteamsmedlem menar att "det är så all fortbildning borde gå till."

FRÅGESTÄLLNING III: DOKUMENTATION

- Skolteamens dokumentation av sitt arbete under fördjupningsfasen
- Svårigheter i samband med dokumentationen
- Vad som upplevts som mest angeläget att dokumentera

Skolteamens dokumentation av delprojektet har bland annat skett genom enkät- och attitydundersökningar och intervjuer till både elever och personal. Vanligt förekommande är loggböcker, dagböcker, checklistor, pedagogiska kartläggningar, "bedömerskola", konkret arbete med eleverna, minnesanteckningar och lärares egna anteckningar. Det sker även avstämningar varje termin och analyser av vad som fungerar/inte fungerar. Framåtsyftande planeringar är en annan form av dokumentation liksom skolornas arbetsplaner, matriser, årshjul av olika slag, verksamhetsberättelser och nulägesana-

lyser, exempelvis som SWOT-analyser¹⁸ av styrkor, svagheter, möjligheter och hot. En levande dialog kännetecknar beskrivningen av hur skolorna arbetar med att ta vara på tillfällen till dokumentation av sitt arbete vilket kan ske genom utvärdering av arbetslagsmöten då varje deltagare får ange hur de upplevt mötet och sitt eget bidrag genom att ange ett värde på en skala. Det förekommer också att lärarna beskriver sitt arbete i ett "inkluderingsdokument".

Genom uppgifter i detta och andra projekt har dokumentation skett kontinuerligt men också med hjälp av Skolverkets mallar. De utvecklingsartiklar som vissa i skolteamen författat beskrivs vara av stort värde för skolan men det har upplevts som svårt att hitta tid och att skriva i en genre som man ofta inte är van vid. Skolteamen har också gjort presentationer och skapat material såsom Power Points vid möten inom och utanför projektet.

Ofta görs en dokumentation vid medarbetarsamtal och medarbetarenkäter som innehåller "inkluderingsfrågor". Informella observationer i vardagen blir en form av fältobservationer som skolteamen kan utgå från i sitt arbete men också knyta dem till forskningsbaserad dokumentation och grundat i teori. På en skola dokumenteras mycket av det inkluderande arbetet med film som alla jobbar med. Det avslutas med en filmfestival i aulan då alla ser allas filmer. På en annan skola har det gjorts en film om skolans "hjärtpunkter" och "skick och sed." Information till nyanställda är ett annat sätt att dokumentera sådana aspekter av skolan.

På en skola beskriver skolteamet att det är svårt att hitta dokumentationen eftersom förra rektorn inte finns kvar och efterträdaren inte är involverad i projektet. Ett skolteam säger att dokumentationen skett mindre systematiskt "sporadiskt när det blivit tid över; 10 minuter här, en lunchrast där..." eftersom skolteamet inte haft tid avsatt för arbetet.

Doktorandprojektet om lärares gemensamma planering och differentiering av undervisningen nämns som en form av dokumentation och på någon skola har man haft en forskningscirkel som resulterade i en antologi.

Bland det som nämns som svårt i samband med dokumentationen finns avsaknad av tid och att det behövs en större samstämmighet i former för dokumentation så att man kan lära av varandra. Vidare lyfts komplexitet och oförutsägbarhet fram; "Allt möjligt kan hända. Det finns inget facit i skolans komplexa värld. Det gäller att vända sig om och få syn på sig själv som lärare. Man måste hela tiden 'hämta hem' arbetet."

18 S=styrkor, W= weaknesses (svagheter); O=opportunities (möjligheter);T= threats (hot).

FRÅGESTÄLLNING IV: UTVÄRDERING OCH FORTSATT ARBETE

När det gäller utvärdering och fortsatt arbete menar alla skolteam att det är svårt för skilja ut delprojektet från helheten. I det följande återvänder vi till korta sammanfattande berättelser om respektive skolteams syn på utvärdering och planering av arbetet då programmet avslutats.

Skola A

Skolteamet menar att det inte är säkert att man ska ändra på allt utan man måste analysera.

“Det har hänt mycket och lärare är nyfikna på att gå in till varandra på kollegabesök. De rör sig mer mellan varandra i klassrum och ämnen. Vi hoppas att det ska bli något naturligt. Det här är ett projekt men det ska fortsätta sedan så att det blir så bra som möjligt för alla. Det tar aldrig riktigt slut utan ska fortgå, kanske inte så riktat men organisation och tankesätt kommer nog att fortgå och om inte så får vi säga: Glöm inte Det är viktigt att inte stanna av för ibland kan det vara så att vi människor går tillbaka till något vi känner oss trygga med. Det handlar om att vara trogen något. Vi måste utveckla elevens röst i det fortsatta arbetet. Det är inte så att lärare ‘skickar iväg’ elever men ibland efterfrågar elever att få gå iväg i lugn och ro och det inte är ‘fult’ att gå iväg. Det är ett ‘smalt’ sätt att tänka, att det skulle handla om ‘platsintegrering’. Eleven ska känna sig inkluderad.”

Skola B

Varje fredag sitter de enskilda arbetslagen tillsammans för att analysera och utvärdera veckan som gått och var femte vecka samlas alla arbetslag för diskussion. En svårighet som man tagit itu med är att information tog för mycket tid från mötena och det har nu åtgärdats eftersom ”ju mer tid till pedagogiska diskussioner, ju mer utvecklas vi”.

Skolan gör hela tiden delutvärderingar ”för att se om vi är i fas”. Arbetslagsledarna fångar upp signaler och planerar tillsammans teman för utvärdering vilka ibland hålls var för sig, ibland tillsammans då det rör gemensamma angelägenheter. Skolan har arbetat mycket med ”struktur”, att försöka förstå vad det betyder och att analysera dess innebörd. Effektivitet är ett annat begrepp som varit föremål för bearbetning på detta sätt. Överhuvudtaget sysslar skolan mycket med definitioner av begrepp och ”vad det betyder för oss”. Här menar skolteamet att de ibland kanske inte varit tillräckligt tydliga i arbetet med kolleger. ”Att Ifous-projektet inte är något annat än det vi gör varje dag.” När det gäller fortsättningen efter projektet avser teamet att fortsätta samarbetet med kritiska vänner, att intensifiera arbetet med att introducera nya elever snabbare. Man har ringat in elever som behöver extra stöd. Upplevelsen är att

alla i personalen är med, att det skett en ”synvända” och att alla känner att ”det hänger på mig” men utan att känna rädsla för detta. Kollegial samverkan och handledning ”är ingen stor grej” och det behöver inte vara ”skämmigt” att en kollega säger ”du vet, när du gjorde det där.” Beröm och bekräftelse uttalas likaså högt.

Skola C

Teamet ser att det tidigare var mer accepterat att ta ut elever från klassen men ”det har varit en process och nu är det väldigt få som uttrycker att det är eleven som är problemet. Det är en stor skillnad, en attitydförändring. Hur gör vi? Hur löser vi det här? Det är bara att prova sig fram.” Elevhälsoteamet finns med i samarbetet och helheten. ”Kollegiet har jobbat så jädra bra! Fasen alltså, va´ bra! Allting räknas, även att det är jobbigt och osäkert; inte bara goda exempel utan dåliga också. Vi har kommit otroligt långt och vi kan tillåta elever att visa sin sårbarhet. Skutan har vridits litet mer åt rätt håll. Genom besök hos och av kritiska vänner har vi fått syn på vår egen verksamhet och vi gör faktiskt massvis redan. Diagnosfokus har släppt något och retoriken har förändrats. Vi tar hem barn från behandlingshem i samarbete med socialtjänsten om vi inte kan säkerställa kvaliteten. Projekt i all ära men vi har också en egen motor.”

Skola D

Skolteamet har sett en förändrad attityd i personalgruppen. Det gäller att ”finjustera frekvenserna och se vad man kan skicka ut och vad som kan tas emot av kollegiet. Alla sätt fungerar inte lika bra. Vissa kan i stället skapa ett motstånd som gör det svårare att hitta fram och landa.” Det fanns en misstänksamhet i början. Kontakten med kritiska vänner och att besöka varandra och få impulser från andra har gjort att man kan fundera ”Hur gör jag i samma situation? Det har gett energi och öppnat upp dörrar.” Frågor har också ställts som: ”Hur tydliga är vi från skolans sida till föräldrar om hur vi tänker om inkluderande arbetsätt? Att säga; Det här är en väg som vi valt. Vet inte hur långt vi har kommit när det gäller att se olikhet som en tillgång.” Det finns en elev som behövt men inte velat ha en dator ”för då kommer jag att märkas” men skolteamet upplever att det har hänt saker hos eleverna och det är fler elever som vågar vara sig själva, att de vågar sticka ut. Förut såg alla likadana ut också vad gäller klädsel. En medlem i teamet berättar att en elev med dyslexi säger högt i klassen: ”har du några ‘dysse-papper’ till mig, dvs. arbetsmaterial som är anpassade till hans problematik.” Det kan bero på att vi betonar att olikheter är något bra.”

Skola E

De värden som är viktiga beskrivs också som ”skolans skick och sed” och genom projektet har skolan ”fått råg i ryggen” för arbetet med inkluderande

lärmiljöer något som är avgörande då ”de andra krafterna lätt tar över och det finns så många argument för särskiljande i skolans värld”. Projektet har också klargjort olika sätt att förstå inkludering, bland annat att det handlar både om social och om kunskapsmässig inkludering. Skolteamet kommer att fortsätta med det arbete som pågår och följa upp och utvärdera skärmarna som didaktiskt verktyg. Särskilt fokus kommer att riktas mot de risker som finns där man bland annat iakttagit att datorer göms bakom skärmarna. Hur detta ska hanteras blir en utmaning. Förutom detta ska skolan utveckla introduktionen av nyanställda så att de kan ta till sig skolans ”grundton och hjärtpunkter” bland annat genom den film som producerats om skolans inkluderande arbetssätt.

Skola F

Det finns så mycket erfarenhet på skolan. ”Vi tänker inte alltid på vilken kompetens och energi det finns. Tillsammans är vi himla duktiga!”. ”Barnen har tagit till sig förståelsen att vi är olika på alla möjliga sätt. Det är fantastiskt! Öppet kan de säga: ’Så här är jag.’” ”Du skriver på paddan och jag på ett papper.” ”Man kommer inte undan att anpassa och förändra undervisningen. Det kanske främjar tänkandet att verksamheten måste fungera. Man måste välja sina strider om kepsar och annat. Ungarna är ofta bättre på att acceptera än vi vuxna och som lärare måste jag jobba med mig själv, till exempel hur man är uppvuxen, titta på sig själv.” ”Utvärdering i form av mätningar och jämförelser är ofta svåra att göra. Den skola vi utvärderar idag är en annan än den var för ett år sedan. Så mycket har hänt.” Skolteamet menar att de som grupp borde finnas kvar och att de i det fortsatta arbetet måste bli mer känsliga för vad eleven tycker.

Skola G

”Folk har ändrat sin undervisning. Elever kan få fotografera tavlan. Det har blivit ett annat tänk.” Skolteamet har dock slagit av på takten eftersom den rektor som var drivande i FoU-programmet inte är kvar och efterträdaren är inte involverad i detta. Skolteamet upplever sig inte längre ha legitimitet uppifrån och ser inte att uppdraget finns kvar. De saknar förutsättningar för att driva arbetet och säger att ”för att kunna utveckla måste man kliva upp på kullen ibland”. Det finns ingen tid för möten i teamet och då det är en stor skola skulle de behöva vara fler i gruppen.

Skolteamet anser att det vore bra att fortsätta samarbetet med kritiska vänner men det ”får komma om det kommer”. Medlemmarna menar att de inte vet ”hur kommunen tänker” och ser det som viktigt att få bygga upp verksamheten tillsammans med sin nya rektor nu.

Skola H

Rektor berättar att en elev på skolan av en journalist fick frågan om hur det kändes att gå på kommunens sämsta skola men då utgick den beskrivningen endast från skolans meritvärden och tog inte hänsyn till de bakgrundsfaktorer som finns i elevgrupperna. En sådan utvärdering och jämförelse har skolan själv gjort vilket ledde till en annan bild. Det finns en genomgående röd tråd förankrad politiskt i kommunen om hur resurser sätts in. ”De som får dåliga resultat tidigt får det hela vägen och tidiga insatser kan göra att elever slipper det utanförskap som det blir när det havererar på tidig nivå.” I detta sammanhang nämns en film ”Franska för nybörjare” som skildrar en grupp nyanlända elever i Frankrike och särskilt en flicka som blev förtvivlad för att hon inte skulle få flyttas upp med sin klass och som ”satte hämlarna i marken”. En medlem i teamet säger att man såg vilken dramatisk effekt händelsen hade på flickans syn på kunskap. Utvecklingen under projekttiden beskrivs av en medlem som ”Jag har fått ett helt annat synsätt och lägger hela tiden det här filtret på det jag gör och frågar mig; Är det här inkluderande? Det handlar inte om att spara pengar utan att tänka nytt – för elevens bästa.” I reflektionen över projektet i sin helhet och fördjupningsåret som en del av helheten finner skolteamet att det fortfarande inte är självklart för alla med inkluderingsprojektets syfte, något som de kommer att arbeta vidare med. ”Vi har en lång bit att gå. Det raljeras fortfarande över inkludering och det stora som är kvar är att inkludera alla lärare i arbetet.” I kommunen finns en gemensam satsning där skolan kommer att medverka tillsammans med övriga skolor som deltagit i Ifous-projektet. Skolteamet menar att det behövs incitament, att vara tvungen att tänka på hur man kan sprida erfarenheterna inom och utanför skolan något som kunde ha varit tydligare i projektet. Det handlar mycket om att få in inkluderingsperspektiv i en medveten strategi och i det professionella språket. Skolteamets medlemmar menar att de tagit stora kliv framåt och det finns en förankring i personalen även om enskilda halkar efter. ”I den vulgära debatten låter det som att om alla ungar finns i samma klassrum har man inkluderat. Det är inte det som det handlar om, inte bara här och nu utan för framtiden, gymnasieåren och efter det.” Skolan kommer att delta i kommunens arbete med tidiga insatser. Skolteamet har även beslutat att fortsätta arbetet med kritiska vänner eftersom det varit mycket givande. De vill lägga tid på att kollegerna ska få processa begrepp på samma sätt som de själva fått möjlighet till i sin roll som skolteam. ”Jag har aldrig ingått i något projekt som varit så processinriktat. Kanske är det så här projekt ska gå till. Det har kostat en hel del för kommunen men det har varit en riktig satsning och då blir det mer gediget.”

Skola I

Skolteamet menar att det har hänt så mycket på skolan under projektiden. Det finns inte längre något motstånd mot att få handledning och det finns en ökad kompetens om hur man arbetar inkluderande i klassrummet integrerat med allt annat som görs. "Mycket av det där som är inkluderande gör vi redan". De har sett att elever som fått stöd klarar nationella proven i årskurs 3 bättre. I medarbetar- och lönesamtal får lärare skatta sig själva utifrån exempelvis: "Hur långt har du kommit med att implementera läroplanen? Hur långt har du kommit med att inkludera elever i behov av särskilt stöd?"

Skolteamet upplever sig inte ha legitimitet i kommunen förutom av den som de förmodar är inkluderingskoordinator. De upplever det svårt att sprida och implementera arbetet på skolan och menar att skolteamet skulle upplösas och ersättas av arbetslag och ämnesgrupper som träffar rektor och att det då alltid ska finnas en punkt om inkludering. De anser också att det saknas en samordnande specialpedagogisk kompetens som koordinerar arbetet med särskilt stöd och som kan bygga broar mellan ledning, elevhälsa etc. men i fortsättningen behövs mer arbete med "starka" elever och att även ge tid till dem av klasslärare efter skoltid.

När det gäller fortsatt arbete med kritiska vänner anser skolteamet att det varit av stort värde men att de vill avvakta litet. Det kan vara svårt att avsätta hela dagar men kontakten kan ju ske via mail, skype och annat.

Skola J

På grund av organisatoriska oklarheter har ingen tidigare besökt skolan och skolteamet menar att det kan bero på att det är så många olika skolor i samma skolteam. Vare sig rektor eller någon annan på just den skolenheten har varit direkt involverade i projektet. Skolteamet har ändå fått stort gensvar från kollegor som deltagit i olika aktiviteter såsom pedagogiska kaféer och andra diskussioner där alla delat med sig av erfarenheter och reflektioner och även utforskat alternativa arbetssätt. Skolteamets medlemmar har också författat en utvecklingsartikel som en del i FoU-programmet.

ASPEKTER AV BETYDELSE FÖR DIDAKTISKT HANDLINGSUTRYMME

Vad säger skolteamen som kan kopplas till didaktiskt handlingsutrymme? Ainscow och Miles (2008) menar att när vi reflekterar över inkluderande praktik måste vi vara känsliga för undervisningens komplexa natur. De hänvisar till forskning om klassrumspraktik och betonar att undervisning inte är en löst sammanfogad blandning av egenskaper "ihopkastade" av individuella praktiker. Lärarens praktik

fungerar som en mekanism där de olika delarna är inbördes förbundna och de blir bara meningsfulla i relation till helheten. De aspekter som framkommit i intervjusamtalen med de olika skolteamen kan ses på samma sätt, något som gör det svårt att framhålla enstaka delar som särskilt avgörande. I det följande lyfts några av delarna i helheten fram.

- Didaktik och lärande är helhet och komplexitet.
- Handlingsutrymmet är beroende av legitimitet från kolleger och ledning.
- Förutsättningar måste finnas i form av
 - Tid
 - Fortbildning
 - Tillit
 - Glädje och lust
 - Utvärdering och analys
 - Forskningsanknytning där teori och praktik ses som en helhet
- Analys betonas för att kunna använda det didaktiska handlingsutrymmet. De didaktiska frågorna "vad, vem, hur och varför" blir centrala.
- Kategorier löses upp och man slipper välja sida. Istället "kliver man över tröskeln" till att göra skillnad för eleverna i deras lärande.
- Skolorna överger ett smalt sätt att tänka i form av geografisk inkludering till förmån för "rummelighetens didaktik" och flexibilitet där eleven får göra aktiva val.
- Måluppfyllelse står i centrum och det gör även subjekten, det vill säga alla de människor som är involverade.
- Dokumentation är svår att genomföra om det inte blir en naturlig del av vardagen där man gör det tillsammans.
- Didaktik och lärande är den egentliga ramen för allt arbete med inkluderande lärmiljöer med förankring i värdegrunden och beskrivs av ett skolteam som "det pedagogiska templet".

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Ahnberg, Elisabeth; Lundgren, Mats; Messing, Jan & von Schantz Lundgren, Ina (2009) Följeforskning som företeelse och följeforskarrollen som konkret praktik. *Arbetsmarknad och Arbetsliv*. 15(1). p. 55–66.

Ainscow, Mel & Miles, Susie (2008). "Making Education for All inclusive: where next?" *Prospects* 38(1). 15–34.

Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (2002) *Didaktik för lärare; en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förl.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2003) *Inklusion: handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan*. Göteborg: Specialpedagogiska institutet.

Eriksson-Gustavsson, Anna-Lena; Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (eds.) (2011) *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Giangreco, Michael F. (2006) Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In Snell, Martha E. & Brown, Fredda E (eds.). *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed. p. 1–27). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Prentice-Hall.

Illeris, Knud (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Anders (2013) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.

McMaster, Christopher (2015) "Where is _____?" Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*. 11(1). p. 16–34.

Molbæk, Mette & Susan Tetler (2014) Skolens arbejde med udvikling af inkluderende klasseledelse. *Skolen i morgen*. 18(2). p. 8–11.

Molbæk, Mette & Tetler, Susan (2015) *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Svensson, Lennart. & Brulin, Göran (2014) *Lärande som drivkraft och för utveckling. Lärande i arbetslivet: möjligheter och utmaningar: en vänbok till Per-Erik Ellström*.

Tetler, Susan (2000) Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed. Omarbejdet udgave af ph.d.-afhandling med titel: Imellem integration og inklusion. København: Gyldendal.

Tetler, Susan et al (2014). *Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5 klasse – med fokus på elever med saerlige behov. Vol 2, Bilag*. Institut for Uddannelse og Paedagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Uljens, Michael (2001) Om hur människan blir människa bland människor. *Utbildning & Demokrati*. 10(3). p. 85–102.

Van de Putte, Inge & De Schauwer, Elisabeth (2013) "Becoming a Different Teacher ..." Teachers' Perspective on Inclusive Education. *Transylvanian Journal of Psychology*. Special Issue. p. 245–263.

ELEKTRONISKA KÄLLOR

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik>

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>

GODA LÄRMILJÖER GENOM KOLLEGIALT LÄRANDE

Inger Assarson, Malmö högskola

INLEDNING

Kollegialt lärande har efter PISA-undersökningen lyfts fram av Skolverket (2012) som en väg att utveckla skolan. De satsningar på Mattelyftet och på Läslyftet som idag görs grundas i en syn på att lärare ska utveckla kunskaper tillsammans genom samarbete och genom att gemensamt ta till sig aktuell forskning. I Skolverkets rapport om kollegialt lärande lyfts begreppen ”lära och lära om” liksom ”kritisk granskning” fram som viktiga komponenter för att förbättra undervisningen. Kompetens blir ett centralt begrepp inom skolans verksamhetsutveckling.

Kompetens finns dock inte i ett vakuum utan måste ses i relation till de handlingar som ska utföras i den specifika verksamheten. Organisationsforskaren Weick (2001) visar hur viktig den meningsskapande processen är som språngbräda för att handla. Han använder sig av en metafor som utgår från hur kartritning går till. Det finns många olika sätt att göra en återgivning av en terräng beroende på var en kartritare tittar, hur man tittar, vad man vill återge men också vilka verktyg man har till sitt förfogande. Det brydsamma är att det inte finns någon ”bästa karta” utan snarare en mängd användbara kartor. Denna bild påminner om hur skolans personal skapar mening i hur de ska uppnå de mål verksamheten har på den enskilda skolan. Processen för att skapa en handlingsstruktur utgår då från att det finns många olika vägar att nå dit, men att personalen ändå tillsammans kan skapa en gemensam karta att utgå från (Assarson, 2007).

Kollektivt lärande, kollegialt lärande eller lärande organisation är begrepp som har diskuterats och beforskats i olika sammanhang för att förstå hur en verksamhet kan utvecklas (Granberg & Ohlsson, 2005). Det kollegiala lärandet inom skola och utbildning fokuserar den interaktion och kommunikation som sker när kolleger tillsammans skapar en förståelse för de uppgifter de ska genomföra och utforskar olika möjliga handlingsalternativ. Det innebär inte att alla måste tänka lika. Granberg och Ohlsson lyfter i sin forskning fram hur en

verksamhet kan bli en ”lärande organisation”. I en sådan organisation, menar de, kan just förmågan att lyssna också till det som inte faller in i ramarna bli en faktor som visar nya vägar för att lösa fastlåsningar. Därmed ifrågasätter dessa forskare den konsensusstanke som så ofta finns i organisationer och som, tvärtemot vad som är avsikten, riskerar att hindra och undertrycka möjliga lösningsalternativ.

En annan förutsättning för att skapa en lärande organisation är att målen är tydligt förankrade i vardagspraktiken. Det finns ingen möjlighet att utveckla en verksamhet på ett medvetet sätt om det vardagliga arbetet sker på intuition, skapas i situationen eller inte sker planlagt alltmedan målen finns i en bokhylla insatta i en pärm, menar Granberg och Ohlsson (2005).

SYFTE

Syfte med fördjupningsstudien är att granska arbetet med att skapa goda lärmiljöer för alla elever genom kollegialt lärande. Särskilt fokus ligger på hur medlemmarna i åtta skolteam uttrycker sig omkring de processer som sker på skolorna och primärt blir det dessa utsagor som ligger till grund för en analys av vad i det kollegiala lärandet som främjar skapandet av goda lärmiljöer och var problematiker uppstår.

Frågeställningar:

- Hur ser de processer ut som skolans personal förknippar med kollegialt lärande?
- Hur skapar pedagogerna mening i idén om kollegialt lärande och hur tänker de sig att det kan användas för att skapa inkluderande lärmiljöer?

UTGÅNGSLÄGE FÖR SKOLORNA INFÖR FÖRDJUPNINGSTARTEN

Under våren 2014 introducerades det kollegiala lärandet som en möjlighet att skapa goda lärmiljöer

och de åtta skolor¹⁹ som hade valt detta fokus för sitt inkluderande arbete följdes sedan upp fram till vårterminens början 2015. Den följeforskande ansatsen innebar att skolteamen skickade in sina planer, vilka diskuterades tillsammans med mig för att sedan gemensamt justeras. En inledande träff omkring respektive skolas plan hade delvis en handledande karaktär och samtalet spelades in och transkriberades. Under processens gång skickade några av skolteamen in material i form av till exempel minnesanteckningar, utarbetade måldokument eller enkäter och intervjuer som gjorts med såväl lärare som elever under fördjupningsprojektets gång. Kontakten med skolorna skedde då i mailform. I början av vårterminen 2015 gjordes en intervju för att spegla hur processen att skapa goda lärmiljöer genom kollegialt lärande kommit igång och fortgick samt i viss mån de resultat som framkommit.

På de skolor som medverkar i temat kollegialt lärande förekom samtidigt många andra projekt, ibland med någon specifik metod som grund. Flerparten av dessa innebar någon form av kollegial samverkan och riktades mot att förbättra skolans förhållanden för att möta elevers olika behov. Det innebär att kollegialt lärande inte var något nytt på skolorna, men med projektet "kollegialt lärande för goda lärmiljöer" blev begreppet mer uppmärksammat i ett inkluderande sammanhang.

I starten av Ifous program om inkluderande lärmiljöer fanns en skepsis såväl inom skolteamet som inom lärarkåren omkring möjligheten att skapa en lärmiljö där alla elever fick undervisning i gemenskap. Inkludering tolkades då av många som att alla elever skulle vistas i klassrummet hela tiden och få samma undervisning. När fördjupningsdelen om kollegialt lärande startades hade projektet redan varit i gång i 2 år. Skolteamen menade att de under denna tid hade förändrat sin syn på vad inkluderande undervisning kan vara. Bland annat hade synen på delaktighet och alla elevers rätt till undervisning av kvalificerade lärare nyanserat och mångfaldigt synen på hur en sådan undervisning kan anpassas efter elevers olika behov. Det innebar också att hänsyn måste tas till elever som inte alltid orkade med att vara i klassen eller som kunde behöva extra stöd i en annan miljö än klassrummet men också till elever som behövde ytterligare utmaningar.

Temat kollegialt lärande hade vid start en huvudsakligen pragmatiskt innebörd, som en väg att fånga upp idéer från varandra för att utveckla skolans miljö till att bli tillgänglig för alla elever och främja

deras lärande. Skolteamen hade olika utgångspunkter och förutsättningar vid fördjupningsprojektets start. Inkluderingsprocesserna, menar skolteamens medlemmar, försvårades av ständiga omorganiseringar med nya arbetslag, sammanslagningar mellan skolor, medlemmar i skolteamen som fått andra anställningar eller rektorer och förvaltningschefer som bytts ut. Några hade fått börja om processen och för någon blev satsningen på kollegialt lärande en del i en nystart.

MENINGSSKAPANDE I BEGREPPET KOLLEGIALT LÄRANDE

Meningsskapandet kan ses som en central del i arbetet med kollegialt lärande. Att granska meningsskapande som form blir en berättelse om att kastas in i en fortlöpande, näst intill översinnlig, oförutsägbar ström av erfarenheter och uppfattningar i sökandet efter svar på olika frågor (Weick & Sutcliffe, 2005). För att hantera mångtydigheter och oklarheter söker personalen efter rimligheter och handlingsalternativ. I detta avsnitt lyfts hur skolteamen under dessa processer formulerar sig omkring kollegialt lärande som pedagogisk/didaktiskt begrepp, hur de ser på fördelarna med kollegialt lärande och vilka utmaningar som uppkommer i deras strävanden att skapa kunskap och utvecklas gemensamt.

KONSTRUKTIONEN AV KOLLEGIALT LÄRANDE SOM PEDAGOGISKT/DIDAKTISKT BEGREPP

Kollegialt lärande får i samtalen lätt innebörden av att dela med sig av själva görandet d.v.s. vad lärare gör snarare än de tankar eller idéer som ligger bakom valet av handlingar. När fördjupningsstudien tog sin början låg fokus generellt i de deltagande skolorna på "vad det är i undervisningen som fungerar för enskilda elever". Det kollegiala lärandet blev kopplat främst till individuella elever som inte nådde målen och till hur ökad måluppfyllelse på skolan skulle nås. Vid den uppföljande intervjun framkommer att fokus i högre utsträckning därefter riktades mot möjligheten att skapa en lärmiljö som är inkluderande och når alla elever. Allteftersom arbetet med att skapa utrymme för att lära tillsammans med andra kolleger fortgick lyfte skolteamen fram ett kollegialt lärande som utgår från reflektioner i relation till forskning, föreläsningar eller seminarier omkring något de gemensamt läst. Det fokus som fanns i skolorna på ett dela med sig av mer praktikinriktade metoder låg dock ofta kvar i botten. Någon uttryckte det som "Visst... vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – fast oftast är det det andra benet som kollegialt lärande lutar sig emot". Här tolkas beprövad erfarenhet mycket löst som just att dela med sig

19 Skolorna som medverkat är Björkhaga skola, Botkyrka; Fårdala skola, Tyresö; Gunnasbo skola, Mullsjö; Hofgårdsskolan, Sävsjö; Ranneberga skola, Göteborg; Rågenskolan, Åstorp; Malmslättsskolan Tokarp, Linköping samt Trollbäckens skolteam, Tyresö.

av egna utarbetade modeller för att handla i vissa situationer snarare än systematiskt dokumenterade kollektiva erfarenheter över tid. Ett av skolteamen lyfte uttryckligen fram att det var betydligt svårare att dela med sig av allt det tänk som ligger bakom hur verksamheten utformats än att delge praktiska detaljer. På samma sätt var det också lättare att ta med sig detaljer från en skola vid studiebesök hos kritiska vänner än att ställa frågor omkring vilka teorier eller idéer som låg bakom. Som en lärare metaforiskt uttryckte det:

Då blir det så att man kan ta fasta på något ganska trivialt som en pinne eller nåt annat, jag vet inte (fniss), och sen kommer man hem och visar upp den för den är konkret.

Det framgick i intervjuerna att det efter hand har skapats en större förståelse för behovet av att finna redskap som tränger bakom det ytliga görandet.

Men vi har inte haft tid för det har tagit tid att diskutera och analysera men nu är vi redo

Vi vill komma bakom det här att bara göra utan vi vill också fundera över varför vi gör och se vad som sägs i forskningen.

Skolans organisering ger inte tid för att diskutera och analysera undervisningen, något som också Carlgren (2013) framhåller i sin kritik mot kravet på lärarna att de ska utveckla sin undervisning genom kollegialt lärande. Det kollegiala lärandet får också i studien en djupare mening och lyfter lärarnas inneboende kompetenser i undervisning som ett sammansatt komplext område först när denna möjlighet ges.

Jag tänker att det är lärarna som är lärande. Det är lärare som lär och lär av varandra både ämnesmässigt, det jag undervisar om men också bemötande, förhållningssätt och värdegrunden. Så jag tänker att det är det lärande som sker mellan lärare och sen är det liksom produkten det att det blir förändringar i klassrummet och de pedagogiska miljöerna. Det gäller att få syn på olika saker och reflektera så att man kan hantera hela undervisningssituationer

(Intervjuaren) Vad behövs för att kollegialt lärande inte ska stanna på tipsöverförande?

Avsatt tid för att prata om annars går det inte på djupet.

Jag tror också att det var att vi såg att det var så olika i de olika exemplen när vi berättade för varandra och då kan man inte genast över-

föra det utan måste reflektera över vad i det någon gör som är kärnan och som kan användas i andra sammanhang.

Då kollegialt lärande kopplas samman med att observera varandra, som när lärare går in i varandras klassrum, uppstår en osäkerhet inför vad de egentligen ska titta på. Det synliga är det ytliga skeendet medan de olika handlingarna måste tolkas och ges mening för att skapa en djupare förståelse för de mekanismer som skulle kunna tänkas ligga bakom. "Det finns en risk att man hamnar i det ytliga görandet och inte fördjupar diskussioner omkring varför och i vilket syfte eller förankrar i forskning eller litteratur" En anledning till att det blev så uppgavs ibland vara att forskningen är "en färskvara eftersom det är så abstrakt" och det är svårt att hålla kvar de slutsatser man läst om för att sedan använda dem som en förståelseram för det som sker. En vetenskaplig text är svår att ta till sig och den behöver läsas och bearbetas gemensamt så att den kan få en bestående innebörd.

Det kollegiala lärandet lyftes också fram som en del i en gemensam lektionsplanering. Lärarna hade då tillsammans gått igenom ämnets centrala innehåll enligt läroplanen och sedan lagt upp en lektion för att pröva den genom att en lärare observerade medan den andre undervisade. Det visade sig dock inte vara alldeles lätt att förstå varför lektionen blev bra eller inte.

Ja, en lektion som man tycker blir sådär exceptionellt bra kan man leva länge på

Jamen, sen när man ska göra om den i en annan grupp så blir den inte alls bra

Det är ofta en känsla man har när man går in i det och det är så svårt att återskapa exakt samma känsla en annan gång

(intervjuaren) om lärarstudenter som vill veta hur man gör för att det ska bli så bra...

... ja, det är en omöjlighet att bara säga för det är den där erfarenheten att kunna anpassa till den speciella gruppen i det speciella tillfället

Men för det måste man också vara välplanerad så man har många olika möjligheter att ta till om det dyker upp saker som man inte är beredd på. Man måste alltid ha mer med sig.

Undervisningssituation bygger på relationer som skapas och omskapas i komplexa processer av erfarenhetsutbyte, lärande och identitetsskapande och på lärares didaktiska grundsyn (Frode Fredriksen & Beck, 2013).

KOLLEGIALT LÄRANDE FÖR MÅLUPPFYLLELSE

Flera skolor hade påbörjat arbete med att förändra lärmiljön innan de kom med i Ifous program. Skolinspektionens utlåtanden har då ofta legat till grund för vad skolorna har tagit fasta på och i flera skolor har lösningen blivit att gå in och kritiskt granska varandras undervisning utifrån exempelvis de mallar som Skolinspektionen använder sig av. Men också fristående modeller som Arete²⁰ eller Qualis²¹ har använts i dessa sammanhang som underlag för att utveckla skolorna. Det finns en risk att modeller som är utvecklade för kvalitetsgranskning utgår från en norm och det kollegiala lärandet då blir en granskning av i vilken grad lärarna lever upp till normerna såsom skolan tolkat dem, alltså en slags utvärdering av lärarens insats. I samband med Hattie-rapporten har det framkommit farhågor om det starka fokus som lagts på lärarna som orsak till elevernas bristande framgångar där rapporten bortser från komplexiteten i läraryrket och förutsättningarna att lösa uppgiften i en sammansatt problematik för att elever ska kunna ta till sig kunskap i ämnet (Carlgren 2013).

Det tar lång tid och kan kännas frustrerande när en skola ska arbeta fram mål att enas omkring. Den goda lärmiljön är som begrepp fyllt av värdeladdade ord där innebörden måste skapas gemensamt. När till exempel "trygghet" fanns med som mål (till exempel efter kritik från Skolinspektionen) tog det lång tid innan själva begreppet kunde användas som utgångspunkt för handlande.

Diskussionerna i arbetslaget tog ju tid och gick många rundor. I början kunde det kännas jobbigt, nästan, innan man kom in i det arbetssättet.

Inte bara lite. Det tjofsades mycket om varför man skulle hålla på att analysera så mycket men efteråt fattade man ju varför

Det känns som att det är bra att man gått så djupt in i det och att var och en fick säga

En i varje arbetslag, en underlättare, höll i diskussionen och sedan kom jag (rektorn, min anm.) in i slutet och mitt ord var ju viktigast så jag har ju varit med i hela processen.

Skolan här har använt en modell från näringslivet²² som omsatts till skolans verksamhet och där inne-

börder i målen ska vara tolkningsfria, dvs. alla på skolan ska veta vad orden i målen innebär i praktiken. I citatet ovan blev dock själva diskussionen målet i sig och genom att få igång ett samtal omkring etiska värderingar och tolkningar av elevernas beteenden i termer av trygghet/otrygghet formades en gemenskap omkring vad som var viktigt på skolan. Diskussionerna mynnade ut i något positivt och stramades upp dels genom att det i varje grupp fanns en person som såg till att hålla fokus i diskussionen och dels genom att rektorn med sin auktoritet kunde understryka vikten av detta arbetssätt. Ifous FoU-program blev sedan "ett steg i den riktning där vi redan var på väg". Från den gemenskap som de intensiva diskussionerna om trygghet skapade har sedan arbetet, enligt skolteamet, riktats allt mer mot inkludering. I programmets tredje år har aktiviteterna följts upp mer systematiskt med enkäter och analyser. I det skede utvecklingen i skolan nu har kommit till såg skolteamet att det var viktigt att den kunskap om forskning, som de fått ta del av inom programmets olika seminarier, på ett bättre sätt förs ut till de övriga i skolan. För detta krävs mer tid.

Alla skolteam har inte fått nedsatt tid för FoU-programmet utan i stället har inkluderingsfrågan lagts som en specifik punkt på alla möten. Efterhand har det därmed också blivit vanligare att nystartade projekt värderats utifrån hur de skulle kunna bidra till inkludering, där hänsyn i undervisningen tas till alla elever oavsett bakgrund, tidigare kunskaper, kön eller funktionsnedsättning. Ämnesdidaktiken blev då ställd i relation till inkluderande undervisning och de kollegiala samtalen fick handla om anpassning av kunskapen efter elevers olika sätt att tänka omkring ett fenomen.

- I stället för vi då upp det (diskussionen, min anm.) till att handla om vad behöver vi för kunskaper för att möta dessa olika sätt att uppfatta det kunskapsmässiga problemet. Så vi pratade väldigt mycket nu om vad man måste kunna för att vara en ämneskunnig lärare som kan variera sitt ämne så att alla elever kan lära.

Detta ställde nya krav på lärarna att utmana sig själva i den egna kunskapsutvecklingen och lärarna menade att de nu måste börja reflektera över vilken ämneskompetens de behövde för att fullt ut fullfölja undervisningen och kunna utmana alla elever för att komma längre.

Också skolornas elevhälsoteam var involverade i projektet omkring kollegialt lärande för goda lärmiljöer. På samtliga skolor inom fördjupningsprojektet var EHT på ett eller annat sätt delaktiga i strävan efter ökad inkludering men det kunde se olika ut i organiseringen av hur resurserna fördelades, på stöd till enskilda elever, som bollplank för lärare individuellt eller i generellt förebyggande arbete. I ett av skolteamen fokuserades hur de olika yrkesgrupper som ingår i ett EHT kunde använda sig av kollegialt

20 Arete Meritering är en avknoppning av Skolporten och erbjuder utbildning till förstelärare.

21 Qualis ägs av Q-Steps Kvalitetssäkring AB och erbjuder kvalitetssäkring till skolorna. Finansieras delvis av Skolverket.

22 SMART (Specifikt, Mätbart, Accepterat, Realistiskt och Tidsbestämt), en teknik för att skapa mätbara mål främst inom industri och idrott.

lärande för att utveckla en ny mer proaktiv modell för sitt arbete. Denna byggde dels på att bättre använda varandras specifika kunskaper och dels på att skapa en närhet till lärarna för att de mer informellt och spontant skulle kunna berätta om vad de ser riskerar bli ett problem i gruppen eller för någon elev.

Jag har lärt mig hur det sociala fungerar och det skapar en trygghet i mig. Jag lär mig också hur skolsköterskans jobb kan se ut, samtal gentemot elever och familjer och hur du kan nå längre än jag kan göra, kanske beroende på sekretessen som är strängare

Jag är ju ovan vid skolans värld så jag har ju lärt mycket. Åtgärdsprogram har jag inte hört innan och tester. Och jag har lärt hur ni specialpedagoger kämpar med kunskaper och försöker nå in på alla sätt. Och då kanske det är något annat också som gör att eleven inte lär och där kan jag komma in med kompetens.

Målet för det kollegiala lärandet blev här primärt att få bättre insikt i varandras yrkeskompetenser och använda dessa för att tolka hur innebörden i Skolverkets Allmänna råd skulle kunna omsättas i ett aktivt förebyggande elevhälsoarbete.

KOLLEGIALT LÄRANDE SOM PROCESS

Satsningen på kollegialt lärande togs emot olika på skolorna. I vissa skolor väckte det en misstänksamhet som grundades i en fara för kontroll och värdering av den enskilde lärarens arbete. Processen omkring att systematisera det kollegiala lärandet kom därför i samtalen att handla mycket om att bryta detta motstånd. En del kommentarer från kolleger, som skolteamen fick, handlade om en ovilja att ha någon annan inne i klassrummet.

De som kommer från en kultur där man är van att ha sitt ämne är mer avvaktande mot vårt arbetssätt

Det här att arbeta tillsammans är ju mer utmanande för det krävs av mig att göra förändringar för jag ska ju samsas med tre andra och det är jobbigt. "Jag har ju gjort såhär och det har fungerat bra men nu gör du så och så". Jag tänker vi måste vara ihärdiga i detta.

En väg att bryta motståndet blev i det här fallet att i början mer fokusera på att dela med sig av goda exempel på hur undervisningen kan organiseras så att alla elever får möjlighet att lära. En vidareutveckling av det kollegiala lärandet har i ett par skolor blivit ett mer systematiskt arbete för ett tvåläraresystem,

främst i matematik och svenska men även i ämnen som spanska och samhällskunskap. Skillnaden mellan detta arbetssätt och hur det kollegiala lärandet sker i schemalagda möten uttrycks då som:

I tvåläraresystemet har vi planerat tillsammans och du är ju hela tiden i en klassrumssituation med en annan pedagog som har samma ämne. Det gör att du får inspiration och idéer och diskussionsunderlag efter varje lektion på ett annat sätt än ämneskonferenser där man kan diskutera men inte diskutera händelser. Tvåläraresystemet utvecklar en mycket mer som person. Ämnesgrupperna är mer organisering.

Ämnes- och arbetslagskonferenser tenderar enligt skolorna ofta att handla mycket om organisatoriska frågor. Professionslärande, däremot, sker lättare när lärare får diskutera och planera inför ett konkret lektionsupplägg som de sedan provar gemensamt och reflekterar över efteråt för att sedan revidera och prova igen. I den här processen var det vanligt att lärarna använde sig av litteratur någon läst under sin vidareutbildning.

Ett liknande exempel på att bryta motståndet var att lärare inom olika ämnen som idrott, svenska, samhällskunskap o.s.v. fick beskriva hur de arbetade utifrån språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Därigenom, menade man, bröts den negativa stämningen och alla fick känna att de dög.

Man beskrev sitt arbete konkret med exempelvis fokus på språk och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen, något som också är inkluderande. Vi hade föreläsningsdel, workshops där alla beskrev hur de arbetade utifrån detta arbetssätt i sina olika ämnen som idrott, svenska, samhällskunskap osv. Och sen var det en film i slutet som samlade upp det.

Och just detta att alla dög. Det var inte bara försteläraren som gjorde detta. Det var en blandning av olika pedagoger och man hade kommit olika långt men alla kände att man var på väg. Det fick en oerhörd effekt av att man nu har livliga pedagogiska diskussioner och frågar varandra och delger varandra erfarenheter.

Nu när man planerar så har vi kunskapsmål och språkmål

Sen använder vi ju också våra gemensamma konferenser där vi jobbar med hur man kan arbeta inkluderande.

Det pedagogisk/didaktiska samtalet kunde här bilda grogrund för ett gemensamt samtal omkring hur un-

dervisningen skulle kunna göras mer inkluderande. På många skolor pågår mattelyftet där lärare läser matematikdidaktik på högskolor och universitet tillsammans. De resurser som ges för matteprojekten kan då i skolorna utvecklas för kollegialt lärande i ett inkluderande syfte.

Jag är ju ansvarig för Mattelyftet och så har jag träffar med handledarna som arbetar ute i arbetslagen och så har vi ett Mal-team det är jag, rektorn och Peter²³, utvecklingsledaren i kommunen. Peter är väldigt aktiv och det är han och jag (försteläraren, min anm.) som har arbetat med inkludering och lyftet så Peter är ett jättestöd i det här lyftet också. Och vår förvaltningschef stöttar ju oss helt och fullt i allt som har med inkludering att göra.

Stödet från skolledningen blev enligt skolteamen en viktig förutsättning för att satsningen på kollegialt lärande skulle få legitimitet och utvecklas. Satsningen på språkutvecklande arbetssätt och matematiklyftet uppfattades av flera skolteam som en viktig motor i skolornas utvecklingsarbete mot inkluderande undervisning. Studiecirkel omkring Pauline Gibbons (2013), de övningsuppgifter som lärarna från matematiklyftet fick från högskolor och universitet, liksom material för lärare som gick förstelärarytbildningen bildade i flera av skolorna underlag för de kollegiala samtal som fördes i arbetslag och i ämneslag. Men skolteamen påpekade också vikten av att skolledningen schemalägger utrymme för att lärarna ska kunna dela med sig och skapa gemensamma reflektioner omkring hur implementeringen av det som lärare för med sig in från sina utbildningar ska kunna bli en del av skolans inkluderingssträvan.

På många skolor blev det försteläraren som fungerade som en motor i inkluderingsarbetet på det didaktiska planet. Delvis gick förstelärarens roll här samman med delar av speciallärarens och specialpedagogens roll. I en promemoria från Regeringskansliet om lärares karriärvägar (Regeringskansliet, 2012) lämnas förslag på arbetsuppgifter som kan harmonieras med ett inkluderande syfte, såsom att initiera pedagogiska samtal, att initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen och att coacha andra lärare.

Och vi har läst mycket artiklar som hon (försteläraren, min anm.) tar fram och så diskuterar vi

Det har vi varje torsdag och alla lärare är med

För att förstå svårigheterna att få lärare att medverka i olika former för kollegialt lärande sökte skolteamens medlemmar förklaringar till hur motstånd uppstod. Motstånd kunde föräggas till den enskilda läraren som osäker, som frustrerad inför kravet på kompetens för att undervisa också elever som upplevs som problematiska, eller att läraren endast hade erfarenheter från en skolkultur där en duktig lärare inte skulle behöva hjälp. En betydelsefull förutsättning för att kunna använda arbetet med kollegialt lärande som stöd i uppdraget menade skolteamen var en aktiv ledning. För att förändra inställningen behövdes en tydlig ledning som gav utrymme för samtal.

Så vi är många – särskilt i vårt skolteam att vi drar åt samma håll. Vi har jobbat med ledningsfunktionen för att den ska fokusera inkludering.

Vi tänker ju också för barnen att det är viktigt att de vet vad vi arbetar med, att alla är olika och behöver olika saker. Nån behöver en dator nån kanske behöver gå in i ett angränsande rum ett tag. Det står på dörrarna (att alla är olika, min anm.) och barnen pratar ofta om det.

Jag tycker det här projektet har gett oss väldigt mycket, tycker jag, av input, föreläsningar och litteraturen och att vi sedan har haft träffar i våran ledning och även idéer och tankar från andra skolor.

På den här skolan har skolteamet själva börjat med diskussion sinsemellan men sedan byggt vidare på de krafter i skolan som redan tänker i samma banor. Men spridningen av idén, menade skolteamet, får inte stanna hos lärarna utan måste också förankras hos barnen.

En av skolorna har haft så många avbrott på grund av rektorsbyten, avsaknad av ledning under en lång period, drivande personer som har slutat osv att skolteamet har fått starta om nästan från utgångsläget. Skolteamet kände här att de om igen fått börja diskutera begreppet inkludering med sina kolleger och liksom vid de andra skolornas start var fokus då riktat mot den enskilde elevens svårigheter.

Vi diskuterar för att se vad i undervisningen i de olika ämnena som skulle kunna ändras för att den eleven kan vara med och likaså tillsammans med EHT, vad är det som gör att eleven inte lyckas.

Så, inkluderingen är med i allt vi pratar om

23 Fingerat namn.

Kollegialt lärande visade sig ibland vara lättare att använda som ingång för att sedan skapa mening i inkluderande lärmiljöer.

För det sprang ju folk här och sa att det där med inkludering det är inget bra så det var det där med det kollegiala lärandet som blev vårt budskap.

*Vi vill få igång ett arbete som lyfter fram allt **bra** som sker här. Speciellt som så många har arbetat så många år och deras kunskap riskerar försvinna.*

Nu vill vi att vi ska lära av varandra, så vi och det är det budskapet som gör att vi känner att vi har fått med oss de andra.

Medan inkludering uppfattades som ett provocerande ideologiskt begrepp kunde lärarna lättare närma sig begreppet genom att tolka det utifrån den professionalitet de själva redan hade utvecklat för att nå också de elever som hade olika typer av svårigheter.

FÖRDELAR MED KOLLEGIALT LÄRANDE

Ledningarna på skolorna hade under processens gång i högre utsträckning börjat organisera för gemensamma planeringar och ämnesdidaktiska diskussioner. En rektor såg effekter i de samtal hon hade med sina lärare.

I medarbetarsamtalen märker jag ju hur lärarna tar upp hur viktigt detta har blivit att kunna arbeta tillsammans för att finna vägar att nå ut med kunskapen i olika former till alla elever och att det skapas forum och tid för att planera och följa upp undervisningen.

Ett av resultaten som lyftes fram var att utbildningen blivit mer likvärdig då undervisningen inte längre planeras utifrån en mainstream-elev utan varierar med hänsyn till de förhållanden som råder i klassen och till elevers olikheter liksom att undervisningen följs upp och utvärderas.

Vi har sett en ökad likvärdighet i utbildningen. Man planerar, genomför och utvärderar tillsammans

Skolteamen har gjort flera försök att fånga effekten av det kollegiala lärandet och av en undervisning som mer tar hänsyn till elevers olikhet. Svårigheterna är dock många och skolteamen har haft problem med att finna mätmetoder som fångar det subtila, det som känns så mycket bättre.

Det är så diffusa processer som är svåra att sätta ord på och få ner på papper.

*Man kan säga som vår kvalitetskoordinator att man skulle kunna se att det **händer** mer saker såhär va, men att när man kommer utifrån så **ser** man att det finns en annan typ av förhållningssätt gentemot våra elever*

Men det är så svårt att få grepp om när det är mer tankevärlden eller värdegrundsprocesser än sådant som ses i hårddata

*Sånt man lätt kan ta på, konkret, som att man har infört tvåläraresystem till exempel sen gäller det ju att se om vad det ger för effekter eller **om** det ger effekter.*

På fem års sikt kanske

Ja...

Ett återkommande tema i intervjuerna är en känsla av att undervisningen är mer fokuserad på att nå alla elever, liksom att det finns en ökad tillfredsställelse med arbetet och en ökad trygghet i att möta elever i svårighet genom den öppenhet som lärarna säger sig uppleva. Personer som kommer utifrån, som kvalitetskoordinatorer eller andra av kommunens handledare, menar sig också se skillnader. Trots den mängd hårddata som finns i kommunerna menar skolteamen dock att de är svåra att dra några slutsatser från.

Vi hade ju en tanke här att vi skulle jämföra betygen men det faller ju på att det är andra kunskapskrav från år sex, att det är nya elevsammansättningar det är många parametrar att ta hänsyn till.

Vi har tänkt att vi skulle titta på det men

Jo, vi utvärderade ju en fråga där eleverna fick svara på hur de upplever tvåläraresystemet och skriva fritt. Och då var det ju 75 procent som skrev att de får mer hjälp och 20 procent sa att det blir mycket lugnare i klassrummet

Och ingen sa något negativt

Det sker ideliga förändringar i skolornas värld. Nya direktiv, nya allmänna råd att ta hänsyn till men också omorganiseringar som sammanslagningar av klasser eller skolor, nya elever med annan socioekonomisk bakgrund eller nyanlända elever med andra kunskaper men också andra svårigheter. Det är inte bara lärarna och personalen på skolorna som ska handskas med detta utan också eleverna som ser

hur de gruppkonstellationer de skapat ständigt blir uppbrutna. En sammanslagning med en skola, som hade rykte om sig att ha många problemelever, blev utgångspunkt för studier om diskriminering.

Holmenskolans²⁴ elever har däremot nu kommit helt in i gänget och fattat koderna som gäller här.

Det skulle kunna lyftas fram mer i vår utvärdering, för det var ett jättestort problem inför förra terminen.

Det är ett väldigt bra mått på inkluderingen och vårt arbete mot diskriminering

Holmenskolans elever kom från en mycket tuffare socioekonomisk miljö

Den ryktesspridning som florerade inför sammanslagningen blev här utgångspunkt för de förberedelser som gjordes inför att eleverna från de två skolorna skulle blandas. I en lång process diskuterades, planerades och skapades möjligheter för en väl genomtänkt övergång där såväl lärare som elever fått diskutera hur diskrimineringsprocesser kan uppstå och motverkas.

Sammanfattningsvis byggde fördelarna med kollegialt lärande främst på känslan av stöd i besvärliga situationer, i möjligheten att arbeta systematiskt med ämnesdidaktiken för att alla elevers erfarenheter och tidigare kunskaper skulle kunna tillvaratas och i den arbetsglädje som skolteamen menade att många lärare gav uttryck för sedan de börjat samarbeta i undervisningen.

UTMANINGAR I KOLLEGIALT LÄRANDE SOM ARBETSFORM

När kollegialt lärande utgick från besök på varandras lektioner mottogs det olika på olika skolor, något som kopplades till det klimat som redan från början fanns. På en del skolor kom klassrumsbesöken igång långt fortare än skolteamet tänkt sig och det visade sig vara ett efterlängtat sätt att arbeta. I dessa fall fick skolledningen gå in i efterhand för att organisera möjligheterna att utveckla arbetssättet. På andra skolor förekom en viss misstänksamhet bland kollegerna och besöken kopplades till en känsla av inspektion av ifall lärarna verkligen gjorde vad de kunde för att elever skulle bli delaktiga. I de här skolorna, menade skolteamen, krävdes en tyd-

ligare styrning och framför allt en markering från skolledningen och också en genomgång av forskning som kunde ge stöd för nyttan av sådana arrangemang. På dessa skolor organiserades besöken som en top-down aktion vilket riskerade att ytterligare understryka misstanken om en kontrollerande intention. Också införandet av regelmässigt tvålärarsystem mottogs olika i olika skolor. På skolor där det redan fanns en täthet mellan lärarna genom ett välorganiserat arbets- och ämneslagsarbete upplevdes detta sätt att arbeta som en självklar utveckling. Däremot fanns i vissa skolor ett motstånd och en slags tyst protest som kunde yttra sig i att lärare som skulle samarbeta i stället delade klassen i två separata grupper. I dessa fall ställde skolledningen villkor som kunde upplevas som tvingande. I de skolor som också deltog i satsningen med mattelyftet och där flera lärare gick på utbildning blev omställningen till att arbeta tillsammans smidigare. Mattelyften är inspirerade av idéer som lesson/learning studies där en viktig komponent är en samverkansprocess av samplanering, observation av undervisning och gemensam utvärdering för ny planering.

En stor utmaning är de nyanlända eleverna som har blivit allt fler. På vissa skolor har man tillsammans utarbetat mallar för mottaganden där problematiken också har rört hur inkluderingen av elevernas föräldrar kan utvecklas.

Jag tänker de sittningar vi har för föräldrar med matte och läsande men kanske vågar inte de nyanlända komma. Kanske ska vi ha sittningar där också modersmållärarna är med. Det blir inte samma sak om man använder tolkar. Föräldrarna blir då väldigt tysta. Skulle vara mer spännande att ta ett steg vidare och använda modersmållärarna som resurs.

Modersmållärarna saknas i de kollegiala samtalen, menade många av skolteamen. De upphandlings-system som tjänsten bygger på gör det svårt att få dem med som en del i skolans gemenskap. Vidare önskades också mer samarbete med resursteam eller experter på specifika funktionsnedsättningar som eleverna kan ha.

Det kräver ju mycket mer planering och där har vi ju elever, exempelvis med autism, som har just dessa svårigheter. Och det är mycket blod svett och tårar och det är inte alla som vill. Men det är ett dilemma som man har kastat ut i den vanliga grundskolan.

Vissa har ju lite driv i sig men har de inte det så är det jättesvårt.

Det skulle vara bra om lärarna från resursheter kom med och visade lite hur man

24 Fingerat namn.

kunde jobba även om de kanske jobbat lite för fyrkantigt ibland.

När elever flyttats över från resursskolor eller när elever från de särskilda undervisningsgrupperna i högre utsträckning deltog i klassens aktiviteter så kände lärarna också behov att ha med deras lärare med specialkunskaper om elevernas behov. Här eftersträvas ett kollegialt lärande som ligger mer i linje med handledning.

På de skolor där rektorn organiserat och omprioriterat för att ge utrymme för samtal och för att dela med sig uppger skolteamen att de tidigare stängda dörrarna blir öppnare.

Bara genom att samtala med varandra och inte stänga sin dörr. Nu har vi dörrarna öppna och kan fråga "jag har jättejobbigt med det här hur kan jag göra?"

Lärarkyrket har en lång tradition som ett ensamarbete. Det visade sig vara en utmaning för en del av skolorna att vända synen på läraren som ansvarig enbart för sin egen klass eller för sina egna elever och den egna undervisningen till att se alla elever som allas ansvar och att öppna sitt klassrum för insyn. Successivt menar skolteamen att detta har förändrats till ett lagarbete där lärarlag eller ämneslag fått en framträdande roll. En sådan förändring sker inte över en natt och just tidsaspekten och nödvändigheten av en långsiktighet i de projekt som startas i skolorna lyftes ofta fram. Det har också varit en utmaning att förändra arbetet i arbetsgrupperna som tidigare mer har sysslat med schemaläggning och andra organisatoriska uppgifter än med hur undervisningen ska främja ett lärande där alla elevers bakgrund, kunskaper och erfarenheter bildar en grund, något som också har påvisats i forskning (Ahlberg, 2013).

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Av tidigare forskning omkring kollegialt lärande framkommer ett positivt samband med hur klassrumspraktiken utvecklas och elevers lärande (Fischer, 2013). Men Blossing (2010) visar i sin forskning att det inte räcker med att lärare får tid och organisatoriska möjligheter. Det krävs också en medveten styrning mot att tillvarata lärares professionalitet och deras erfarenhet av den komplexitet som ligger i läraryrket. Satsningen på kollegialt lärande riskerar i annat fall att resultera i ett fastställande av vissa normer för vad som är god respektive dålig undervisning snarare än en kollektiv process av prövande och omprövande. Också i denna studie framkom hur klassrumsbesöken i vissa fall riskerade att bli en bedömning av i vilken grad lärare följde uppsatta regler snarare än underlag för didaktiska

diskussioner. I skolor som samtidigt arbetade med matematiklyftet eller språkutvecklande arbetssätt var det vanligare att skolteamen fokuserade mer på hur undervisningen skulle kunna förändras för att möta elevers olika sätt att tänka och lära sig än i skolor som hade lagt vikt vid att utveckla gemensamma regler för lektionsupplägg.

En orsak till att lärares görande värderas, snarare än blir grund för ett meningsutbyte, kan vara att Skolverket, i sin beskrivning av kollegialt lärande, lyfter fram den kritiska granskningen av andras och det egna arbetet (Skolverket, 2012). Några skolor använde sig vid sina observationer av de granskningsmallar, som är utarbetade av Skolinspektionen och fokus riktades då mot det som inte fungerade. Begreppet kritisk granskning får lätt innebörden av att kritisera snarare än att granska handlingar eller lektionsupplägg utifrån olika perspektiv för att se hur det skulle kunna förstås på ett annat sätt för att ge andra handlingsalternativ och möjligheter (Skolverket, 2012). Den kritiska granskningen inskränks då till att se i vilken grad och på vilket sätt en lärare lyckas exempelvis skapa lugn och ro eller i vilken grad läraren hade ett strukturerat lektionsupplägg. I Skolinspektionens granskningsmallar finns dessutom många uttryck och begrepp som måste tolkas för att få innebörd och tolkningen kunde då hamna på individplan och användas för att studera en enskild elev eller en enskild lärares agerande i stället för att rendera kunskap omkring lärande interaktion.

Tendensen i samhällsdebatten har under en tid gått ut på att i olika grad att lägga skulden för elevers dåliga resultat på lärarna och deras bristande didaktiska skicklighet (Svenska Dagbladet, 2014). Projektets fokus på kollegialt lärande inleddes på de flesta skolor genom att i stället lyfta fram goda exempel för att på så sätt få syn på de resurser personalen faktiskt hade och på vad som skulle kunna utvecklas. Därigenom skapades också möjlighet att vända den svartsyn som lätt kunde spridas i lärargruppen för att i stället skapa tilltro till den egna samlade förmågan.

Då lärarna i studien fokuserade elevers rätt till kvalificerad undervisning kom frågan upp om den vanliga åtgärden att anställa assistenter till elever i behov av särskilt stöd. Assistenterna deltog oftast inte i satsningen på kollegialt lärande och fanns heller inte med i de arbetsgrupper eller ämnesgrupper som blev utgångspunkten för samtalen om elevers lärande. Trots detta blev de i allmänhet utbildade assistenterna inte sällan en länk mellan läraren och eleven och fick ta ett stort ansvar för själva undervisningen medan läraren ägnade tiden åt de andra eleverna. Forskning har visat att elevassistentens roll kan bli problematisk om inte skolan har en klar strategi för deras uppgift (Jakobsson 2002). Vidare är det få assistenter som har en pedagogisk utbildning. I flera av skolorna fattades därför beslut om att

successivt överföra resurser från assistenter för att i stället anställa fler lärare.

Skolteamen menade att stora omorganiseringar kunde försvåra kollektivt lärande. Skolan är och kommer också i framtiden att vara utsatt för stora omorganiseringar, för strukturförändringar, sammanslagningar och personalförändringar. En framtida utmaning blir att finna strategier för att hålla en utvecklingsprocess igång oberoende av dessa omställningar och att stärka skolans beredskap inför framtida förändringar. Organisationsforskare (Stacey, Griffin & Shaw, 2000) visar hur dagens organisationer måste förstås som en process snarare än en stabil enhet som kan förändras till en annan stabil enhet. Som process är organisationen snarare i oavbruten rörelse där olika delar i komplexa mönster ständigt måste jämkas efter nya förhållanden. En sådan organisation måste då förstås utifrån de medlemmar som ingår och som ständigt anpassar sig efter varandra och situationen genom att utbyta erfarenheter och kunskaper. De regler som finns bearbetas och omformas ideligen, ofta informellt, utifrån uppkomna situationer och medlemmarna organiserar sig på vägar som inte följer linjärt upprättade kanaler för att lösa problem som uppstår. I en sådan organisation råder såväl kaos som ordning samtidigt. En förståelse för organisationen i ett föränderligt samhälle, menar Stacey m.fl., är en förutsättning för att lyckas med förändringsarbete.

En mål- och resultatstyrd skola kräver mätbara mål. En svårighet som uppstår med en sådan rationalistisk syn i komplexa praktiker är emellertid att finna möjligheter att mäta måluppfyllelsen inom undervisning i andra mått än de vanligen förenklande kvantitativa måtten (Segolsson, 2011). Att något är svårsmätbart eller omätbart innebär dock inte att det därför är omöjligt att finna indikatorer för vad som kan ses som kvalitet eller att det inte går att se om genomförda åtgärder haft önskvärt resultat. Det förutsätter en dialog omkring vad som blir viktigt att rikta fokus mot. De resultat som skolteamen ser genom att erfara och observera i intervjuer, samtal och i umgänget med elever och personal blir inte mätbara på ett strukturerat sätt men knyter bättre an till den vardagliga tillvaron. Kollegialt lärande som väg att nå en mer inkluderande lärmiljö får därmed djup utifrån de dialoger skolteamen för med kolleger och elever och där de vaskar fram sådana indikatorer som kan ses som främjande. Dessa indikatorer handlar huvudsakligen om att se organisationen som föränderlig och anpasslig till den komplexitet som skolans värld utgör, den samverkan som sker när personal såväl i formella som informella situationer delger varandra erfarenheter och kunskaper samt söker ny kunskap och slutligen den kraft som ligger i den egna professionaliteten och som blir synlig när organiseringen av skolans arbete bygger på kollektivt lärande.

De skolor som deltagit i studien har haft olika inriktning och syften i ambitionen med att utveckla ett kollektivt lärande. Gemensamt har dock varit att dela med sig av erfarenheter omkring hur skolans hela verksamhet skulle kunna läggas upp för att möta alla barns olika behov. En svårighet var att komma vidare från ett tänkande omkring görandet till att förstå vilka grunder som handlingarna vilar på. Här lyfte skolteamen fram vikten av att få mer tid att reflektera och att ställa handlingarna i relation till den forskning som finns. Tiden som faktor lyfts också fram i en forskningsrapport inför Skolforskningsinstitutets bildande²⁵. Där uppger lärare att de redan nu läser och använder sig av forskning, men att tiden för samtal om implementering och planering inte räcker till.

I början av Ifous FoU-program "Inkluderande lärmiljöer" hamnade ofta fokus på elever som sågs ha svårigheter i form av utagerande beteende, svårigheter att koncentrera sig på skolarbetet eller med en håglöshet och ovilja mot de uppgifter som de skulle göra. När en lärare blev ensam i klassen om ansvaret för dessa elevers lärande skapades lätt frustration och en känsla av nederlag. Fokus på kollektivt lärande gav utrymme för att gemensamt finna lösningar för att alla elever skulle få lust och möjlighet att lära. Därigenom förändrades också i högre grad fokus från en enskild elevs tillkortakommanden till att se hur lärmiljön och undervisningen skulle kunna varieras för att skapa stimulans och motivation för alla elever.

En av de förändringar som skolteamen lyfter fram är ett nytänkande omkring dagordningen i arbetsmötena där nu mer fokus läggs på pedagogisk/didaktiska frågor i relation till att gynna alla elevers lärande. Skolteamen ser att de i högre utsträckning delar med sig av det de lärt på olika kurser och gemensamt funderar över möjligheter att omsätta det de läst i den egna undervisningen. Vidare betonas också ett närmre samarbete mellan olika personalgrupper som pedagogerna på fritidshemmen, elevhälsoteamet, modersmålslärarna och personal i skolmatsal och vaktmästeri. En utmaning i samverkan över alla personalkategorier har varit att göra skolans verksamhet i sin helhet till en pedagogisk miljö där alla tar ansvar för alla elevers personliga utveckling och lärande i en inkluderande riktning.

Lärarkretsen som ett ensamarbete har av de medverkande skolorna under programmets gång ifrågasatts och som en del i det kollektivt lärandet har mer tid ägnats åt gemensam planering av lektioner. Det har på en del skolor lett till att ämneslagen blivit viktigare för att utifrån läroplanens centrala innehåll

25 Rapport från riksdagen 2012/13:RFR10 inför upprättandet av det nya Skolforskningsinstitutet.

se möjligheter att förstå hur elever tänker olika omkring ett fenomen och därmed kunna variera undervisningen så att den når alla elever. I några skolor har ledningen också arbetat för att skapa organisatoriskt och ekonomiskt utrymme så att två lärare kan finnas samtidigt i klassrummet och undervisa tillsammans. På så sätt har klassen kunnat delas in för att skapa optimala förutsättningar för alla elevers lärande. Detta innebar inte att elever delades in efter sina tillkortakommanden eller kunskapsnivå utan snarare efter lärarnas kännedom om hur eleverna interagerar eller omkring elevernas olika förståelse för det fenomen eller den uppgift som skulle lösas.

Projektet ”kollegialt lärande för goda lärmiljöer” visade sig bli en bra utgångspunkt för att reflektera omkring inkludering som idé för att utveckla skolan. Den goda lärmiljön blev i samtalen med kollegerna en miljö där alla elever ges möjlighet till stimulans och lärande utifrån sina förutsättningar. Idén om läraren som en i ett team där erfarenhets- och kunskapsutbyte får en framträdande roll har i projektet kopplats samman med frågan om hur alla elevers delaktighet och lärande kan stimuleras.

En gemensam slutsats från alla skolteam var att en förändring i inkluderande riktning tar tid. ”Tankar tar tid”, skriver Bodil Jönsson (1999) och att förändra ett tankesätt kan inte göras under en projekttid. Därför, menade skolteamen, krävs kontinuitet i ledningsfunktionen och en prioritering av de värden som ligger i en inkluderande undervisning så att samtliga aktiviteter eller projekt i en skola värderas utifrån dessa kriterier.

REFERENSLISTA

- Ahlberg, Ann (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Assarson, Inger (2007) *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Bergman, Lotta & Olsson Jers, Cecilia (2014) Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel. *Högre utbildning*. 4(1). p. 35–47.
- Blossing, Ulf (2010) Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. In Ekholm, Mats; Lund, Torbjørn; Roald, Knut & Tislevoll, Beate (eds.). *Skoleutvikling i praxis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlgren, Ingrid (2013) Hur lärare ska få kunskap bestäms uppifrån. *Skola och samhälle*. Elektronisk resurs <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-kunskapsimplementering-genom-pabjuden-kollegialitet/>
- Fischer, Kenneth Brian (2013) *Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a School-Based Leadership Team's Action Research*. Diss. University of Maryland.
- Frode Fredriksen, Lars & Beck, Steen (2013) Didactical Positions and Teacher Collaboration: Teamwork between Possibilities and Frustrations. *Alberta Journal of Educational Research*. 59(3). p. 442–461.
- Gibbons, Pauline (2013) *Stärk språket, stärk lärandet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Johanneshov: TPB.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2005) Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 10(3/4). p. 227–243.
- Hattie, John (2012) *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Jakobsson, Ingalill (2002) *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoborgensis.
- Jönsson, Bodil (1999) *Tio tankar om tid: [ostyckad & styckad tid, ställtid, tid – det enda du har, klocktid & upplevd tid, närvaro & härvaro]*. Stockholm: Bromberg.
- Segolsson, Mikael (2011) *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:393405/FULLTEXT01>
- Stacey, Ralph; Griffin, Douglas & Shaw, Patricia (2000) *Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking?* London: Routledge.
- Weick, Karl (2001) *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business.
- Weick, Karl & Sutcliffe, Kathleen (2005) Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*. 16(4). p. 409–421.

ELEKTRONISKA RESURSER

Skolverket (2012) Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296>

Svenska Dagbladet (20140303) <http://www.svd.se/skolans-problem-ar-inte-bara-lararnas-fel/om/debatt>

Riksdagens utbildningsutskott (2012)
2012/13:RFR10 inför upprättandet av det nya Skolforskningsinstitutet <http://data.riksdagen.se/fil/3D12A65D-C3C2-4BCB-904E-ED8AC1C9E4F5>

STÖDJANDE STRUKTURER OCH AKTIVITETER

*Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad
och Pia Thimgren, Malmö högskola*

INTRODUKTION

Föreliggande studie är en del av Ifous²⁶-programmet ”Inkluderande lärmiljöer” och omfattar åtta skolors arbete med att i den lokala skolkulturen skapa *Stödstrukturer* som syftar till att möta elevers olikheter. Inom temat *Stödjande strukturer och aktiviteter* har skolornas och skolteamens arbete med att utveckla kunskap och förståelse om organisationsformer; pedagogiska metoder och modeller på gruppnivå (till exempel peer-to-peer support); resurspersoners medverkan och hur de används; arbetslagens samarbete i klassrummet; resurs- och kompetensnyttjande; relationen och samarbetet mellan lilla gruppen och stora gruppen; etc., stått i fokus.

En av utgångspunkterna för arbetet inom temat har varit att man vid flera av skolorna sett en trend att stödinsatser för elever tenderar att utmynna i individuella lösningar som blir segregering, dvs. en differentiering av eleverna istället för en differentiering av undervisningen. Fördjupningstemat *Stödjande strukturer och aktiviteter* har alltså uppstått utifrån en i de deltagande skolorna önskad minskning eller avveckling av mindre permanenta undervisningsgrupper, s.k. särskilda undervisningsgrupper eller andra segregeringar verksamheter som funnits där. Åsikterna går isär om funktionen av segregeringar åtgärder, men forskning, som till exempel Persson och Persson (2012) hänvisar till, visar att det finns anledningar att ifrågasätta organiserandet av mer permanenta särskilda undervisningsgrupper både utifrån måluppfyllelse i ämnena och utifrån sociala utgångspunkter. Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling. Beroende på val av perspektiv och synsätt har/kan detta stödjande ta sig väldigt olika uttryck och

det traditionella sättet att arbeta med stöd har yttrat sig i parallella system (jfr dual systems) – ett system för barn/elever i allmänhet och ett för de barn/elever som är i behov av stöd. I föreliggande studie står just ett avvecklande eller en önskad avveckling av parallella system som i skolan yttrar sig i så kallade särskilda undervisningsgrupper i fokus.

Enligt Skollagen (2010:800) § 11 får en elev ges stöd enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (en så kallad särskild undervisningsgrupp) om särskilda skäl föreligger:

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

Historiskt sett har avskiljning eller nivågruppering av de elever som är i behov av stöd haft starkt fäste, vilket ifrågasatts (Persson & Persson 2012; Ahlberg 2013). Persson och Persson (2012) skriver med hänvisning till Skolverkets rapport *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) att nivågruppering främst har negativa effekter för s.k. lågpresterande elevgrupper. Persson och Persson (2012) påpekar även att organisatorisk differentiering bidrar både till s.k. stigmatiseringseffekter, dvs. att barnets självbild och motivation påverkas negativt samt att både lärare och kamrater sänker sina förväntningar på en elev som får sin utbildning i en negativt differentierad grupp. Även Hatties studie *Synligt lärande* (2009) problematiserar nivågruppering som pedagogisk modell och menar att effekterna av nivågruppering är minimala i relation till inlärningsresultat (se s. 129–132).

26 Innovation Forskning Och Utveckling i Skola och förskola.

SYFTE

Syftet med rapporten är att sammanfatta och analysera de åtta skolteamens process och strävan efter att utveckla stödjande strukturer och aktiviteter som bidrar till utvecklingen av inkluderande lärmiljöer.

DISPOSITION

Rapporten inleds med en beskrivning av metod, genomförande och hur det empiriska underlaget bearbetats. Resultatredovisningen är indelad i två delar, inledningsvis görs en redovisning av de kvalitativt inriktade enkäter som genomförts, därefter presenteras de deltagande skolornas skolteams egna analyser av sina processer inom temat stödjande strukturer och aktiviteter.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Studien har genomförts i linje med de övergripande metodologiska utgångspunkter som tillämpats i Ifous-projektet "Inkluderande lärmiljöer" vilka sammanfattningsvis kan benämnas som följeforskning eller forskningsbaserad utvärdering (Ahnberg, Lundgren, Messing & von Schantz Lundgren, 2010).

STUDIENS GENOMFÖRANDE

I studien ingår skolteam samt pedagogisk personal från de åtta skolorna²⁷. Deltagarna i studien består främst av professioner som arbetar elevnära och är verksamma i den lokala skolan: klasslärare, förstelärare, specialpedagoger, speciallärare, fritidspedagoger, elevassistenter, kuratorer, skolpsykologer och rektorer. Delprojektet inleddes den 1 april 2014 i Göteborg vid en av Ifous nätverksträffar. Under tecknade forskare träffade då representanter från samtliga skolteam och planerade för aktiviteter inom projektet. Aktiviteterna innebar att författarna till föreliggande rapport besökte samtliga skolteam under april/maj 2014. Vid de inledande träffarna gick skolteamen igenom de aktiviteter som dittills genomförts inom projektet och planerade för höstens aktiviteter. Under hösten träffade Pia Thimgren fem av skolteamen vid två tillfällen, på Vättleskolan genomfördes en träff med respektive skolteam. Seminarieskolan valde att inte delta i de träffar med forskare som erbjöds under hösten 2014. Forskarna

i projektet har dokumenterat de olika aktiviteterna främst genom att fältanteckningar skrivits i anslutning till respektive möte. Som ett komplement till träffarna med Skolteamen har två enkäter lämnats ut till alla åtta skolorna. Skolteamet lämnade sedan ut enkäterna till personal på respektive skola. En enkät genomfördes i september och en i december. Under vårterminen 2015 lämnade sex av skolteamen in de egna utvärderingar och analyser som de gjort utifrån sitt arbete med temat stödstrukturer. Under april/maj 2015 genomfördes individuella uppföljningsintervjuer med en representant från respektive skolteam. Fem av skolteamen deltog i dessa.

MATERIAL

1. Möte i Göteborg 1 april 2014 (fältanteckningar)
2. Träffar på samtliga skolor i april/maj 2014 (fältanteckningar 8 st)
3. Träff 1 på sju av skolorna ht 2014 (fältanteckningar 7 st)
4. Träff 2 på fem av skolorna ht 2013 (fältanteckningar 5 st)
5. Enkät nr 1 ht 2014 (svar inkom från fem skolor – totalt antal svar= 36)
6. Enkät nr 2 ht 2014 (svar inkom från fyra skolor – totalt antal svar= 24)
7. Skolornas egna analyser vt 2015 (6 st, analyser från Vättle senaredel och Seminarieskolan saknas)

I föreliggande studie har SMTTE-modellen²⁸ för pedagogiska utvecklingsprojekt använts (se bilaga 2). I föreliggande studie har det främst satts fokus på „tecken“: hur visar sig tecken på, och uttryck för, att processen går i förväntad riktning? Vad är det man ska lägga märke till? I bearbetningen av det material som samlats in inom temat stödjande strukturer och aktiviteter har intresset främst riktats mot på vilket sätt som lärare beskriver att de arbetat med stödjande strukturer och aktiviteter i sin skolvardag, vilka stödjande strukturer och aktiviteter som implementeras i skolorna samt vilka framgångar respektive utmaningar som skolteamen har kunnat identifiera i arbetat med temat. Dessa utgångspunkter har fått utgöra stommen i bearbetningen av det empiriska underlaget. De tecken, enligt SMTTE-modellen, som skolteamen har sett, har fått bilda utgångspunkt för att förstå de framgångsfaktorer som finns inom temat stödjande strukturer och aktiviteter.

27 (1) Björnekullaskolan, (2) Tingdalskolan, (3) Stimmets Skola, (4) Hanvikens skola, (5) Seminarieskolan, (6) Västervångskolan samt Vättleskolan som indelad i (7) tidigare del och (8) senaredel.

28 SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodell til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling af Lena Uldal, Uldal Consult Aps, 2010. www.uldalconsult.dk

STÖDJANDE STRUKTURER OCH AKTIVITETER

Redovisningen av studiens resultat är disponerad genom att en mer deskriptiv redovisning av resultaten från de två enkäter som genomfördes under ht 2014 presenteras först. Därefter presenteras skolornas egna sammanställningar om vilka resultat de har kunnat se i arbetet med utveckling av stödstrukturer inom den egna skolan. Efter den mer deskriptiva redovisningen görs en sammanfattande analys med fokus på skolteamens processer, så som de beskrivs av dem själva i de analyser/utvärderingar/processbeskrivningar som lämnats in.

ENKÄTSTUDIENA

Stödjande strukturer och aktiviteter relateras till varierande aspekter av det pedagogiska arbetet i skolan och det finns olika tolkningar av temats innehåll vilket visar sig deltagarnas svar. De två enkäterna genomfördes med cirka två månaders mellanrum och den första (N=36) hade som syfte att få en idé om hur deltagare i temat stödjande strukturer och aktiviteter arbetade med temat i sin vardag i skolan. I den inledande enkäten ombads deltagarna att beskriva sina idéer och tolkningar kring innehållet i temat stödjande strukturer och aktiviteter. Bland svaren finns tolkningar som relaterar till skolans mer övergripande organisation och sätt att organisera undervisningen, medan andra gör en mer elevnära tolkning och relaterar temat till det direkta mötet och den pedagogiska relationen med elever och kollegor i klassrummet. Det empiriska underlaget från den första enkäten har delats in i tre större teman, (1) Om stödjande strukturer och aktiviteter; (2) Stödjande strukturer och aktiviteter i det dagliga arbetet; och (3) konkreta exempel över stödjande strukturer och aktiviteter i deltagarnas vardag.

Den andra enkätens (N=24) syfte var att erhålla en bild över hur deltagarna hade arbetat inom programmet, vilka stödstrukturer som implementeras, hur de dokumenterat samt hur de på ett övergripande plan uppfattat såväl framgångar som utmaningar med arbetet inom programmet. Det empiriska underlaget presenteras under tre teman, (1) Stödstrukturer som implementerats genom projektet, (2) Utmaningar i processen och (3) Framgångsfaktorer som deltagarna identifierat.

ENKÄT 1: OM STÖDJANDE STRUKTURER OCH AKTIVITETER

Svaren kring hur skolornas personal tolkade och förstod temats inriktning fördelades i tre kategorier då innehållet relaterades till idéer om delaktighet,

måluppfyllelse och olika typer av anpassningar av skolan och skolans lärmiljö.

Demokratiskt deltagarperspektiv

Alla elevers rätt att vara delaktiga lyftes fram som en central utgångspunkt i arbetet med stödjande strukturer och aktiviteter. Flera av deltagarna lyfte fram betydelsen av att möta alla barn/elever utifrån deras förutsättningar och behov. En lärare uttryckte:

Att alla elever ska få den undervisning och det stöd som den har rätt till för att klara sin skolgång. Vi är alla olika och har olika behov och behöver olika metoder för att lära. Det jag håller på med. Att förbereda och underlätta vardagen så att eleverna har så få störningsmoment/stressmoment som möjligt. Att ge elever alternativa vägar att nå målen. Att underlätta för klasslärare att förstå dessa elever.

Jag utgår från varje elevs behov och lägger mycket tid på att individualisera i min undervisning. Var och en gör sitt bästa på sin nivå och den som gör sitt bästa kan alltid vara nöjd med sig själv. Jag tycker om mitt arbete och tänker positivt och då blir oftast även eleverna positiva vilket gynnar inlärningen.

Sammanfattningsvis uttryckte deltagarna att det är skolans och samhällets ansvar att erbjuda undervisning och pedagogiska miljöer där alla barn kan vara delaktiga utifrån sina villkor och att temat stödjande strukturer och aktiviteter var starkt relaterat till just läroplanens intentioner om alla elevers rätt delaktiga i sitt eget lärande.

Måluppfyllelse

En utgångspunkt för arbete inom temat som på ett explicit sätt kunde relateras till elevernas lärande var måluppfyllelse och att de stödjande strukturer och aktiviteter som genomfördes hade som målsättning att stödja elevernas lärande och därmed också öka elevernas måluppfyllelse.

Hur vi arbetar för att stödja alla elever, så att de kan nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling och sin personliga utveckling. Exempelvis med olika stödjande strukturer och förhållningssätt.

Har strukturer i min undervisning som gör att så många elever som möjligt når målen

Att vi har rutiner för att stötta och fånga upp elever som riskerar att halka efter i vanlig undervisning.

Anpassning av undervisningen

Deltagarna relaterar i flera fall stödjande strukturer och aktiviteter till just anpassningar av undervisningen och menar att anpassningar och justeringar i den dagliga undervisningspraktiken är nödvändiga för att kunna möta alla elever och erbjuda en undervisning som alla kan känna sig delaktiga i.

En lärare uttrycker att temat hänger samman med hur:

... man anpassar undervisningen så att alla kan vara där och arbeta utifrån sina förutsättningar.

En annan menar att:

Understödjande aktiviteter innebär för mig att ge elever mer individuell peppning, underlätta för dem t ex lära dem att använda hjälpprogram på dator och telefon, lära dem plocka ut det viktigaste. Stödjande struktur kan vara tydligt visuellt lektionsupplägg på tavlan, veckoplanering, tidsuppfattning.

En tredje deltagare uttrycker på ett liknande sätt betydelsen av att göra anpassningar i miljön och erbjuda en varierad undervisning för att eleverna ska kunna vara delaktiga i undervisningen.

Att hela tiden se till att alla elever har möjlighet att ta del av undervisningen på för elevens bästa sätt. Arbeta för att miljön är anpassad, det kan röra till exempel var eleven sitter i klassrummet, tydliga gruppgenomgångar och dessutom enskilda vid behov, bildstöd, lugn- inbjudande klassrumsmiljö etc.

En fjärde uttryckte att anpassningar kunde relateras till kompensatoriska insatser:

Jag försöker alltid att kompensera där det behövs utan att göra avkall på höga krav och förväntningar. Konkret kan det handla om placering i klassrummet, att ge lektionsanteckningar, att förbereda de elever som behöver på det kommande stoffet i lektionen o.s.v.

Flera deltagare uttryckte även att stödjande strukturer och aktiviteter inte enbart behövde innebära anpassningar av miljön utan det kunde även handla om anpassningar av organisationen för att kunna erbjuda elever enskild tid med pedagoger.

Möjligheter att utöver klassrumsundervisning med anpassning till varje elev, ha ytterligare möjligheter att stödja elever i till exempel annan lokal eller enskild tid med pedagog.

ENKÄT 1: STÖDJANDE STRUKTURER OCH AKTIVITETER I DET DAGLIGA ARBETET

I sitt dagliga arbete och i mötet med eleverna relaterades temat till olika typer av förhållningsregler och strukturer som syftade till att ge eleverna trygghet, en känsla av igenkännande och kontinuitet i skolarbetet. Men det kunde även handla om användandet av olika typer av lärverktyg samt kollegial handledning.

Gemensamma förhållningsregler och lektionsstruktur

Mer eller mindre systematiskt utformade förhållningsregler och lektionsstrukturer tillämpas på flera av de deltagande skolorna. I enkäten ombads de att exemplifiera hur de arbetade med stödjande strukturer och aktiviteter i sin skola. Flera deltagare lyfte fram gemensamma förhållningsregler som viktiga:

Gemensamma förhållningsregler för en god lärmiljö, fokus på kamratbedömning, fokus och konkreta tips på hur eleverna får möjlighet att reflektera över sitt lärande, samarbete med speciallärare i och utanför klassrummet, ny tydlig arbetsgång för hur eleverna i förberedelseklassen ska inkluderas i sina "riktiga" klasser, tätt samarbete med SVA, FRIENDS-arbete, inläsningstjänst, PMC- på skolan, elever med t ex dyslexi "får" egna datorer/paddor, läsning av aktuell litteratur t ex "Språk i alla ämnen" och "Att följa lärande", qualis, anpassat material, hörselhjälpmedel, två mindre särskilda undervisningsgrupper där vi börjat med kortare stödjande placeringar, använder olika digitala hjälpmedel, samarbete med SYV, kurator, skolsköterska och skolpsykolog.

En del av de gemensamma förhållningsreglerna var på några skolor att lärarna försökte följa en gemensam struktur under lektionerna och de belyste vidare betydelsen av att kommunicera med alla eleverna kring planering och genomförande av lektionerna:

Skriver lektionsplaneringen på tavlan med tidsangivelser, individuella arbetsuppgifter, knyter teorin till det praktiska arbetet, lånar ut Ipads vid behov kopplar kunskapskraven till lektionsinnehållet.

Gemensamt förhållningssätt kring inledning avslutande av lektion för att eleverna skall känna igen sig i sitt lärande, aktivt arbete med inkludering.

Flera pedagoger betonade särskilt betydelsen av gemensamma förhållningsregler i relation till elever som var nyanlända och hade ett annat modersmål:

Vi har gjort en plan för nyanlända elever. Vi har kommit överens om vilka gemensamma regler som gäller för alla lektioner, för att skapa en god lärmiljö. Exempel: Läraren gör en tydlig inledning och avslutning på lektionen, läraren bestämmer placeringen i klassrummet, tider ska hållas, positiva förstärkningar till alla elever varje lektion, tider ska hållas, ingen lämnar salen för att hämta saker utan lärarens medgivande. Eleverna har varit med då vi utformat ordningsreglerna. Vi har också arbetat med Värdegrunden och skrivit ner hur vi vill ha det bland personalen, personal-elever och elever-elever. Vi arbetar också efter Friends' koncept. Alla lärare på skolan kommer att få utbildning på höstterminen för att bli ännu bättre på att samarbeta. I början av läsåret hade vi workshops så att alla kommunens lärare kunde välja att få ta del av vårt inkluderingsprojekt.

Jag stöttar de flerspråkiga eleverna på skolan. Dels undervisar jag dagligen de nyanlända eleverna i nybörjarsvenska. Vi arbetar med direktintegrering och därför behövs mitt stöd även mycket i hela situationen runt eleven den första tiden. Aktiviteter... ja, det kan vara att de nyanlända får flera hjälpmedel av mig, t ex en egen I-pad, samarbete med klasslärare, studiehandledare, föräldrar. Handleda och stötta klasslärarna, finnas mycket tillgänglig den första tiden kring en nyanländ elev, anpassade läxor av mig. Med de elever som kommit längre i sin språkutveckling stöttar jag till största delen kring det som undervisas om i klassrummet. Det kan vara att förtydliga, anpassa eller göra på ett annat sätt.

Lärverktyg

Olika typer av lärverktyg utgjorde enligt lärarna ett centralt inslag för att kunna skapa stödjande strukturer och aktiviteter som bidrog till elevernas lärande:

Jag har mycket samarbete med vårt skoldatatek, som startade förra läsåret. Det är ett ganska stort arbete att få igång eleverna att börja använda Alternativa verktyg. Jag försöker också få igång eleverna att börja använda sig av Legimus. Alla elever på skolan har tillgång till Inläsningstjänst, alltså inlästa läromedel. Viktigt att man anpassar till eleverna och skalar av så att mängden att arbeta med blir lagom. I min mentorsklass har vi indelat eleverna i basgrupper där elever som inte brukar samarbeta får göra detta. Det här läsåret har jag haft fokuselever som fått speciell uppmärk-

samhet med positiv förstärkning. Jag har höga förväntningar. Jag intervjuar eleverna då och då för att kolla så att allt fungerar och inga problem uppstått.

Möjlighet till digitala hjälpmedel vid behov, visuell lektionsplanering på tavlan, kopiera anteckningar, förenkla anteckningar, förenklade läromedel, anpassade läromedel, möjlighet att lyssna på läromedel och böcker, specialpedagog, mindre grupp, tydligt individuellt schema och planering till varje elev, flexibla grupperingar.

Bland pedagogernas beskrivningar blir det tydligt att lärverktygen som de använder i sitt arbete inte enbart används i relation till de elever som är i behov av stöd, utan används i relation till alla elever. Det bidrar till att lärverktygen inte blir något "speciellt" eller "alternativt" utan pedagogiska redskap som ingår som en naturlig del i alla elevers skolvardag.

ENKÄT 1: KONKRETA EXEMPEL ÖVER STÖDJANDE STRUKTURER OCH AKTIVITETER I LÄRARNAS VARDAG

En fråga i enkäten efterfrågade konkreta exempel över vilka typer av undervisningsaktiviteter som genomförts just den dag som enkäten fylldes i som kunde relateras till temat. Deltagarna relaterade dels till organisatoriska aspekter som rörde hur undervisningen organiserades och dels till mer relationella aspekter av det elevnära arbetet som handlade relationsskapande arbete.

Individuellt arbete och arbete i mindre grupper

Bland svaren om konkreta exempel delade deltagarna med sig av pedagogiska skeenden hämtade från deras vardag och det handlar dels om berättelser där man som lärare stöttat enskilda elever individuellt eller stöttning av elever i grupp i mindre grupp eller i klass.

Jag har arbetat enskilt med elev och arbetat med svenska, enskilt med elev med matte, elever i liten grupp (tre elever) i klassrummet, delat ut pedagogiska hjälpmedel att använda i klassrummen m.m.

En-till-en-undervisning, specialanpassat material utifrån förbättringsområden i matematik för enskild elev.

Studiestöd i morse åk 6. Arbetade med en elev i ma där jag på ett konkret sätt visade med klossar hur han skulle lösa tal i division. Ritade

vissa uppgifter. Förhörde en elev på engelska glosor där jag förhörde honom, han sa orden och jag skrev hur ordet stavades (han sa) Gett många elever svar och förklaringar på det de frågar om i ma och engelska. Ibland behövs endast korta förklaringar.

En pedagog beskriver sitt arbete med en nyanländ elev och samtal med elevens förälder, men beskriver också hur förändrade arbetsuppgifter utgör ett vanligt inslag i vardagen.

Kring en nyanländ elev: Samtal med förälder om den aktuella situationen, ledsen elev. Läget krävde: uppmuntran, information, anpassa fritidssituationen, anpassa läxorna. På morgon lektionen nu med elever på icke nybörjarnivå, (det var i år 4) hjälpte jag dem att förbereda sig inför ett prov, de skulle ha efter rasten i NO. Det var inte det jag planerat (jag skulle eg. ha stöttat i skrivandet av en nyhetsläxa). Men vi prioriterade provet. Provet skulle handla om skogen och träd. Vi tittade på Sverige kartan, var finns det skog, vilken slags skog. Vi tittade på bilder av svenska träd och löv, (ett memory som vi spelat tidigare) pratade om skillnader mellan barr- och lövträd. (Kände på ett barr om vi kunde känna vaxlagret). Ritade ett stort träd på tavlan där vi sedan skrev vad trädets olika delar heter och vad de har för uppgifter. Vi närläste texten, så långt vi hann innan lektionen var slut. En av eleverna ville göra en tankekarta till texten. (Som hon vill titta på igen på rasten innan provet.)

Några pedagoger beskriver hur de arbetat med mindre grupper:

Just idag har vi varit tre vuxna i klassrummet och då arbetade vi i mindre grupper och tog tillvara varandras kompetenser. Vi hade matematik, både praktiskt och teoretiskt beroende på elevernas behov och kunskapsutveckling. Vi hade också en bildlektion, då vi skulle genomföra en bilduppgift som kunde ha blivit väldigt rörig. Jag använde mig av vår active board för tydliga instruktioner, jag hade gjort en powerpoint för att se uppgiften steg för steg och jag hade två kompetenta kollegor till hjälp för att uppmuntra och hjälpa eleverna. Det blev många fina konstverk!

Gett ut stödanteckningar på lektionsinnehållet för de som vill. Lektionsplanering med tidsangivelser på dagens lektionsplanering. Individuella arbetsuppgifter i näringslära.

Idag har år 8 och 9 skrivit uppsats i eng och sv.

Jag ansvarade för en mindre grupp där eleverna använde dator. Eleverna använde talsyntes för den röda trådens skull samt stavningsprogram och Google translate. Individuell peppning och uppläsning och förtydligande av instruktioner. Gjort en lathund de fick använda som gav dem ett mönster för deras skrivande (novell, krönika).

Att utgå från elevernas behov

Att utgå från elevernas behov i det vardagliga arbetet är något som lyfts fram av de flesta av deltagarna:

Utgår från elevens dagsform och lägger därefter upp arbetets gång. Plocka ut material och lägga undervisningen på en nivå som gynnar varje individ.

Ha eleven i fokus, tillsammans med personalen hitta lösningar som gynnar en elev.

En pedagog beskriver att arbetet under dagen inneburit att hon:

... lyssnat in elevens dagsform och anpassat aktiviteter för att underlätta deras arbete och för att undvika att de stör andra elever har med humorns hjälp fått elev att klara ansträngande situationer.

För deltagarna utgör elevernas olikheter och elevernas skiftande behov att undervisningen behöver differentieras och att eleverna kan arbeta med olika typer uppgifter, men utifrån tydliga mål och tydliga förväntningar:

Anpassa uppgifterna efter individen dvs. alla måste inte göra samma arbete. Tydliga instruktioner. Använder datorer som stöd för vissa elever. Tydliga mål och förväntningar.

Tydliga instruktioner på tavlan vid lektionernas start. Arbetat med olika lärstilar dvs. lyssna övningar, kommunikationsövningar, titta övningar och individuella övningar.

ENKÄT 2: STÖDSTRUKTURER SOM IMPLEMENTERATS GENOM PROJEKTET

Den andra enkäten genomfördes i december 2014 och deltagarna ombads att svara på uppföljande frågor kring temat stödjande strukturer och aktiviteter. Många av deltagarna som svarat menar att de implementerat olika stödjande strukturer som bidrar till att förbättra lärmiljön för eleverna. Ett urval av de svar som kommit menar att flera insatser genomförts som förbättrar lärmiljön:

Alla elever inne i klassrummet – bild och ordstöd till alla, dras ut i förväg till de som behöver och läggs upp i vårt rum i Edwise så att föräldrar och elever har det tillgängligt -ipad/datorer till de som behöver -kompensatoriska hjälpmedel -assistent inne i klassen istället för exkluderad elev -tydlig struktur med färger för varje ämne på schema och mappar allt.

En deltagare beskriver ett specifikt exempel, vilket belyser hur den enskilda skolan utvecklat stödjande strukturer under projektiden:

I idrottsundervisningen finns en elev som är väldigt utåtagerande och behöver tydliga regler och hur man ska förhålla sig. Eleven får veta vad som ska hända på lektionen dagen innan med hjälp av elevens assistent. Det gör att eleven är förberedd på vad som ska hända, eleven kan också hjälpa mig förbereda vissa saker och känner sig delaktig. Sen under lektionen gäller det att vara tydlig mot eleven vad man förväntar sig. Elevens assistent hjälper till att tolka och tyda olika saker som händer för det händer alltid olika saker man inte kan styra över i en idrottslektion. På fritids tar vi oss ofta tid för samtal, förklara, tolka, visa på varför saker händer och vad som varit bra eller hur man kan tänka annorlunda för de elever som är i behov av stöd. För elever som inte känner sig delaktiga försöker vi samtala med dem om varför, hur kan vi förändra fritids till det bättre och vad bör eleven tänka på.

Några deltagare menar att temat haft en marginell betydelse då de redan har ett inkluderande arbetsätt, men att de genom sitt engagemang inom temat ändå försökt utveckla verksamheten ytterligare främst genom att "se alla barn" på ett mer systematiskt sätt:

Vi arbetar i huvudsak redan mycket inkluderande då vår verksamhet bedrivs på elevernas vilja och önskemål. Det vi försöker att göra lite mer är att se till att alla blir sedda av oss alla vuxna minst en gång under eftermiddagen, genom att vi pratar mycket med barnen och att vi alltid hälsar på varje enskilt barn när de kommer till oss efter skoldagen.

ENKÄT 2: UTMANINGAR I PROCESSEN

I arbetet med temat har flera utmaningar kunnat identifieras, lärarna menar att det har varit tidskrävande, att de har problem att räkna till för alla elever och att det ibland varit svårt att samarbeta med andra lärare.

Har varit tidskrävande

Samarbete med ordinarie lärare.

Att anpassa för och hjälpa elever som har stora svårigheter att med att koncentrera sig på lektionerna i den ordinarie undervisningsgruppen.

En lärare med ansvar i både skolan och inom fritidsverksamheten uttrycker att det finns utmaningar i båda verksamheterna:

Jag var med från början och representerade både skola och fritids. Efter hand som man lärt sig nya saker eller fått saker bekräftat att man "gör rätt" har man försökt få in det i det dagliga. Då kan det både handla om inkludering under idrottsundervisningen och på fritids. Det är två olika verksamheter men där inkludering är viktigt i båda fallen. Idrottslektionerna planerar man och tänker på att alla ska ha möjlighet att delta. På fritids vill man att alla ska känna tillhörighet, värme och vi-känsla på fritids. Det är en utmaning med cirka 75 barn.

En lärare uttrycker sig mer kritiskt och menar att olika omständigheter på skolan bidragit till att inkluderingsarbetet inte fungerat:

Att man till sjuvende och sist som ämneslärare blir ensam med alla elever även de som har extra behov av särskilt stöd. Vi har haft stora neddragningar i personalen under hösten och dessutom en sjukskriven kurator... Har vi inkluderat för bra/mycket för en elev som brakat ihop nu i åk 9? Skulle vi istället ha krävt att eleven skulle gå i särskild undervisningsgrupp?

Det finns också lärare som uttrycker att det finns organisatoriska hinder, som försvårar arbetet med att skapa goda villkor för de elever som har behov av stöd:

att räkna till inom teamet eftersom flera elevers behov är stora och av olika karaktär (sociala behov kontra kognitiva behov) och att få till en schemaläggning som gynnar eleven och elevens lärande.

Definitionsproblematiken kring vad inkludering kan innebära har också upplevts som en utmaning, men också det motstånd till själva idén om inkludering som har funnits hos både en del av kollegor och hos vårdnadshavare.

Definitionsproblematik kring begreppet inkludering

Att det behövs resurs och vilja från oss alla för att lyckas med inkludering. Det tar tid och diskussionen måste föras på alla arenor, inte bara i skolan. Språkbruket inom media, politiker bör förändras och inte minst bland lärarna.

Att få resten av kollegerna att komma in i tänket kring inkludering och att sätta ord på vad det är som är annorlunda nu mot innan vi började. Det är en process som du själv gör och tillsammans blir det en helhet.

Motstånd från kollegor.

Föräldrarnas förståelse för olikheter.

Några relaterar utmaningar i processen till att genom utmaningarna som de ställs inför genom projektet uppstår nya frågor att diskutera, nya idéer att utveckla och nya strukturer som behöver utvecklas och implementeras.

Det öppnar alltid nya dörrar. När man öppnat en så finns det oftast några till bra. När dessutom framgångarna fungerar så är fler villiga att ta till sig och prova. En konkret tanke vi har haft är hur vi kan inkludera våra föräldrar bättre.

Vilka nya strukturer kan vi hitta/måste vi hitta för att utveckla skolan, nu har vi hittat inkluderande strukturer som vi för in i skolans "gamla" struktur...

Några är också mer kritiska och menar att programmet haft en marginell eller ingen betydelse för undervisningen.

Ser inte sambandet med att projektet bidragit till att utveckla undervisningen.

ENKÄT 2: FRAMGÅNGAR SOM DELTAGARNA IDENTIFIERAT

De framgångar som lyfts fram av deltagarna i enkäten är relaterade till flera olika områden, men en gemensam utgångspunkt som lyfts fram av flera är betydelsen av att samtala om undervisning och pedagogik med varandra samt att det finns en idé om att all personal drar åt samma håll.

Det har varit en stor framgångsfaktor då alla lärare har arbetat med inkludering och haft pedagogiska diskussioner. Kollegorna har visat på nyfikenhet och varit mycket positiva. Det är ju viktigt att vi sprider tankarna till alla. Vår rektor har också kontinuerligt på-

mint om vikten av att följa våra gemensamma förhållningsregler för Goda lärmiljöer. Dessa regler är framtagna efter diskussioner i blandade grupper på konferens tid.

Det har via handledning bidragit till att övriga pedagoger har utvecklat sin förståelse för inkludering. Synsättet med allas barns rättighet till delaktighet och sammanhang är viktigt.

Att jag hållit ut och fortsatt att arbeta med våra "goda lärmiljöer", t ex har arbetet med självvärdering och kamratbedömning blivit en naturlig del av undervisningen. Eleverna i Förberedelseklassen har blivit snabbare inkluderade i sin klass. Samarbetet med andra kollegor och speciallärare är också en framgångsfaktor.

Mötet och samarbetet med våra kritiska vänner och alla intressanta och givande föreläsningar. Jag har också blivit mer uppmärksamma och tänker på inkludering i alla olika sammanhang som jag befinner mig.

Framgångsfaktor för oss på fritids är att vi pratar mycket med varandra och känner ett stort förtroende för varandra och vi kan säga vad vi vill. Vi pratar mycket om hur vi ska vara mot varandra och mot eleverna. Vi har många pedagogiska diskussioner kontinuerligt.

Att en gemensam värdegrund och tid för reflektioner kring detta är en förutsättning för att det ska lyckas. Även en så simpel sak som att trivas tillsammans och ha roligt gör det mycket lättare att nå ett gemensamt mål.

Bland deltagarna finns det också det som relaterar arbetet med stödjande strukturer och aktiviteter till måluppfyllelse och menar att måluppfyllelsen ökat och ett fler elever mår bättre.

Elever som nått högra måluppfyllelse. Elever som tydligt mår bättre.

Större tillhörighet upplever flera elever.

Bättre resultat mer medvetna elever.

Att arbeta för att se varje elev och höja studie-resultaten.

Flera pedagoger framhåller även att idén om inkludering har fått fäste i deras verksamhet och några påpekar att inkludering handlar om ett förhållnings-sätt snarare än placering.

Övriga pedagoger arbetar mer medvetet med inkludering.

Pedagogerna arbetar alltid utifrån elevperspektiv och vill verkligen lösa skolgången för samtliga elever. De har en inkluderingstanke.

Personligen tänker jag mer på inkludering i allt jag gör. Ser inkludering på ett annat sätt än att "alla ska vara i samma rum". Skolan som helhet har blivit mer kreativ och försöker lösa de olika "händelserna" själva, innan man säger att man inte kan hantera någon elev.

Inkludering kan se ut på många olika sätt. Handlar främst om inställning, inte vilken fysisk plats man är på.

Att det går att förändra tankesätt och arbetsätt men det kan ta tid. Att eleverna snabbt kommer in i arbetet med kamratbedömning och självvärdering. Att inkludering är ett förhållningssätt.

Genom att idén om inkludering fått fäste i verksamheten beskriver också lärare hur de i större utsträckning behöver vara kreativa för att skapa en undervisning som möter en mer heterogen grupp av elever.

Genom projektet har en samsyn skapats på skolan. Det skapas trygghet och stabilitet då vi har samma tank. Jag måste hela tiden tänka på hur jag på bästa sätt kan serva eleven i sin ordinarie undervisningsgrupp. Ibland specialtränar jag naturligtvis elever utanför den ordinarie undervisningsgruppen.

Att man måste tänka i flera led hela tiden av sin planering av undervisningen.

Att jag redan på planeringsstadiet måste tänka så att alla har uppgifter som de känner att de klarar av och att alla ska känna sig delaktiga.

Att inkludering kan innebära att eleven mår bäst ensam eller i liten grupp.

Att inkludering också kan vara att eleven mår bäst av att ibland vara ensam eller i en mindre grupp.

Våra diagnoselever har också känt att de kan och kan utvecklas men i sin takt, alla är vi olika och måste arbeta efter sin förmåga och det är ok.

Befäst och stärkt mitt tankesätt kring inkludering. Innan har jag "arbetat med det" medans

det numera sitter mer i ryggmärgen. Det känns naturligt och inget jag behöver tänka på utan man gör det. Man har känt en trygghet i det när man hört föreläsningar och haft diskussioner med andra pedagoger från andra skolor. Att dela med sig av erfarenhet är det som gör oss bättre. Har någon utvecklat ett förhållningssätt i t ex 10 års tid så behöver det inte ta lika lång tid för mig om jag kan lära mig av andra pedagoger.

SKOLORNAS EGNA BERÄTTELSE OCH ANALYSER

De analyser/utvärderingar som skrivits fram av de deltagande skolorna visar att det är flera samverkande insatser som bidragit till den utveckling som de beskriver att FoU-programmet som helhet och temat stödjande strukturer och aktiviteter bidragit till. Skolornas egna berättelser om deras arbete, visar också att de genomfört arbetet med det övergripande programmet och med temat stödjande strukturer och aktiviteter med olika förutsättningar och med olika villkor. I några kommuner har stödet för FoU-programmet varit starkt och den koordinator som på ett övergripande plan varit knuten till programmet har utgjort ett viktigt stöd för rektorerna och för skolteamet. I andra kommuner har koordinatören inte varit lika aktivt stödjande, utan har mer följt skolteamens arbete på avstånd.

Skolteamen har i sin strävan mot att utveckla en inkluderande skola haft olika mandat och deras processer har också sett olika ut. Alla skolorna har identifierat både framgångar som kommit ur arbetet med programmet och även skrivit fram vad som enligt dem har varit signifikanta framgångsfaktorer vilka påverkat arbetet för en inkluderande lärmiljö. Samtidigt som framgångar skrivits fram, belyses också motgångar och utmaningar som skolteamen och skolorna fortfarande har framför sig.

IDENTIFIERADE FRAMGÅNGAR

De framgångar som identifierats och som skolteamen beskriver i sina egna analyser/utvärderingar behandlar olika delar av arbetet med att skapa en inkluderande lärmiljö och stödjande strukturer och aktiviteter som relateras delvis till väldigt konkreta och mätbara aspekter av arbetet som till exempel att betydligt färre elever får sin undervisning i permanent särskild undervisningsgrupp eller att skolorna får in betydligt färre klagomål från vårdnadshavare som till exempel är missnöjda med att skolornas särskilda undervisningsgrupper utvecklats. Men ur deras berättelser framträder också mer abstrakta aspekter av arbetet som inte låter sig mätas på ett en-

kelt sätt, som t.ex. handlar om en ökad medvetenhet om inkludering och en ökad samsyn i personalgruppen. Några beskriver att en viktig strategi från skolteamets sida för att inte ”provocera” personalgruppen och vårdnadshavarna har varit att ”mjukstarta” processen och på ett långsamt sätt arbetat in ett mer inkluderande förhållningssätt i skolans verksamhet. En långsam process som fått utvecklas över tid genom upprepade möten där inkluderingsbegreppet diskuterats och problematiserats, menar flera av skolteamen har varit en framgångsfaktor, som lett fram till en ökad medvetenhet hos arbetslagen och att de delar målbilden med inkluderingen.

Vi har fört diskussioner om framträdande lärarkompetenser, som har starka samband med elevers lärande och studieprestationer. Nödvändiga kompetenser såsom relationell kompetens och ledarkompetens samt didaktisk kompetens krävs för att kunna genomföra väl planerade och strukturerade lektioner som gynnar alla elever.

Tillsammans med diskussioner om inkluderings nämns också ett ökat fokus på forskning som betydelsefullt för utvecklingen av stödjande strukturer och aktiviteter av skolteamen samt att de fortbildnings- och kompetensutvecklande insatser som genomförts har haft ett tydligt fokus på inkludering.

Litteraturstudier som ger en uppdatering om ny forskning.

Konferenser och föreläsningar med fokus på inkludering. Riktade utbildningsinsatser för hela skolan.

Genom att använda resurspersonal som frigjorts genom att mindre permanenta särskilda undervisningsgrupper avvecklats, beskriver flera skolteam att de kunnat öka vuxentätheten i klassrummen och dubbelbemanna flera lektioner än vad de kunnat tidigare.

Dubbla pedagoger i klassrummet är ett ständigt pågående mål. Utmaningen är att få alla pedagoger se vinsten med att pedagogiken kan förebygga svårigheter och behoven av resurspersoner i klassrummen. Vi behöver byta ut utbildade assistenter mot pedagoger för att höja den pedagogiska kompetensen. Detta är ett långsiktigt arbete som fortgår hela tiden. Vi strävar hela tiden efter att ge eleverna stöd inne i det ordinarie klassrummet istället för att arbeta enskilt i ett ”litet rum” vilket traditionellt är vanligt förekommande.

Vi har idag ett tvälärarsystem där vi under, en stor del av, de teoretiska lektionerna har

resurslärare delaktiga. Ämnesläraren och specialpedagogen/specialläraren/resursläraren planerar lektionen i samråd och genomför lektionen tillsammans.

Något skolteam beskriver även hur de intensifierat stödet till de som arbetar som stödpersoner (elev-assistenter) genom att ge dem handledning av skolans specialpedagoger. Specialpedagogerna på den specifika skolan har även utvecklat checklistor som stödpersonerna kan använda som en hjälp för att anpassa undervisningen till eleverna.

Specialpedagoger har utarbetat checklista för stödpersoners arbetsuppgifter som också börjat tillämpas vid konsultationer inom arbetslag och vid utarbetande av handlingsplaner av anpassningar i undervisning och utbildning.

Några skolteam beskriver betydelsen av att rektorn varit närvarande i processen och regelbundet påmint både skolteamet och övriga medarbetare på skolan om de olika mål som satts upp inom programmet. Några rektorer har även varit ute i alla klasser på sin skola och observerat undervisningen.

Det finns inget i det insamlade materialet som tyder på att elever ”tvingas” ingå i ett större sammanhang än vad de mår bra av och har förmåga att vara delaktiga i. Det är en farhåga som ofta lyfts fram i kritiska diskussioner om konsekvenser av arbete med inkludering. Tvärtom finns det i materialet många exempel på hur pedagogerna vid behov arbetar med elever en till en, i mindre grupp om 3–4 elever och i något större grupper om 6–10 elever, dock har programmet bidragit till en större medvetenhet kring konsekvenserna av negativ och permanent segregering, vilket flera av skolteam tar upp i sina analyser. Några skolteam nämner också att den inledande skepsis som funnits hos vårdnadshavare till elever som fått sin undervisning i en mindre grupp har ändrats till ett annat synsätt.

På flera av skolans möten med vårdnadshavare framkommer att de är väldigt nöjda med skolans arbete med inkluderande lärmiljö. Att somliga vårdnadshavare som har elever i vill att sitt barn ska lyckas även framöver och i samband med skolval till år 7, visar att de inte lika ofta vill söka till en kommungemensam grupp. I möten med socialtjänsten kan även där spegla skolans goda inkluderingsprocess.

Elevhälsoteamets (EHT) förändrade arbete anges också som ett tecken på framgång inom temat Stödjande strukturer och aktiviteter och några skolteam betonar särskilt hur arbetet i deras EHT förändrat karaktär. Genom de olika stödjande strukturer inom skolans organisation som skolorna implementerat,

finns det skolteam som uttrycker att antalet ärenden som anmäls till EHT har minskat och det numera är "rätt" ärenden som hamnar där. I ett skolteam uttrycks det även explicit att frågorna som kommer till EHT ändrat karaktär genom att frågorna tidigare i allmänhet var relaterade till någon enskild elev, men att frågorna som numera kommer in i större utsträckning handlar om lärmiljön. Det berättas också om att EHT på några skolor inte enbart agerar utifrån att ett ärende anmäls till dem, utan att de även utgör ett stöd för personalgruppen på skolan som kan konsultera EHT i olika frågor.

Andra frågor än förut tas idag upp på EHT

Vårt EHT-arbete har utvecklats och vi genomgår i nuläget en utvecklingsprocess där en mindre grupp från vårt EHT-team tar fram en elevhälsoplan som beskriver hur vi ska arbeta, vilken arbetsgång, vilket ansvar och vilka roller vi har. Vi har genom skolverkets seminarier förstärkt elevhälsa satt skolans elevhälsa i fokus. Det arbetet påverkar skolans utveckling i stort.

Samarbetet mellan lärarna och specialpedagogerna samt elevhälsans personal har tydligt ökat.

Skolteamen anger också att en stödjande struktur som införts är att de blivit duktigare på att genomföra mer systematiska uppföljningar av elevernas kunskaper, men också att de utvecklingsförslag som blir ett resultat av de systematiska uppföljningarna har ändrat karaktär och utgår från ett inkluderande perspektiv då de föreslår anpassningar och åtgärder.

Vår handlingsplan för observation och uppföljning av matematik samt språk-läs-och skriv-utveckling är under revidering. Vikten av att resultatet av observationer, screeningar och prov, som genomförs på samtliga elever, ska analyseras på såväl organisations och grupp-nivå som på individnivå understryks. Analysen ska mynna ut i att alla elever får det stöd och den hjälp de behöver för att utvecklas optimalt.

Såväl pedagogiska bedömningar som specialpedagogiska bedömningar genomförs på de elever som befaras att inte nå kunskapskraven eller på elever som av annan anledning bedöms vara i behov av utredning. Förslag på anpassningar och åtgärder tas fram ur ett inkluderande perspektiv. Elevfokuserade principer går att tillämpa lika bra på elever med eller utan funktionsnedsättning, då inkludering handlar om en god undervisning för alla elever. Specialpedagogen handleder lärarna

utifrån den kvalitativa analysen på såväl grupp som individnivå. Det är uppenbart att kunskapen om inkludering på vår skola har ökat betydligt!

En stödjande struktur och aktivitet som beskrivs som viktig av flera av skolteamen är deras arbete med att skapa gemensamma förhållningsregler inom kollegiet för att öka tryggheten i elevgruppen samt att det finns vissa gemensamma idéer om hur lektionerna skall genomföras vilket också beskrivs som en identifierad framgång i arbetet.

Målet är att det ska vara gemensamma förhållningsregler för personalen.

De gemensamma förhållningsreglerna i klassrummen följs i stort sett och leder till goda lärmiljöer

Lektioner inleds på ett liknande sätt och dagen avslutas på liknande sätt.

I några skolor har stödet till elever utökats genom att skolan erbjuder studiestöd utanför skoltid och även erbjuder stöd med läxläsning som en stödjande aktivitet som haft betydelse för elevernas måluppfyllelse.

Studiestöd utöver den vanliga skoltiden är genomfört. Elever som behöver mer undervisning och mer tid i skolan erbjuds i samråd med specialpedagog, föräldrar och mentorer 80 min extra undervisningstid per vecka. Denna åtgärd har mottagits positivt och bidragit till en ökad måluppfyllelse. För att utveckla detta ytterligare behöver vi rutiner för vilka elever vi erbjuder detta, hur långa perioder eleverna ska arbeta med det aktuella målet och hur arbetet ska utvärderas. Tiden för läxläsning efter skoltid i Studion har utökats till tre eftermiddagar per vecka. Vi ser på statistiken att närvaron ständigt ökar och upplever också att många föräldrar uppskattar detta. Vi anser också att detta är en del i att öka likvärdigheten i skolan och möjligheten för alla barn att nå målen för skolarbetet oavsett hemförhållanden.

UTVECKLINGSOMRÅDEN SOM SKOLTEAMEN IDENTIFIERAT

Skolteamen uttrycker trots de framgångar som de identifierat när de beskrivit och analyserat det egna arbetet också att det finns flera utmaningar framför dem i deras fortsatta utveckling för att kunna ge alla barn och elever en bra utbildning. Några skolteam uttrycker att de behöver intensifiera sina ansträng-

ningar att skapa en undervisning där alla elever kan vara delaktiga och inte utelämnas till arbete på egen hand med andra uppgifter än de som övriga gruppen arbetar med. I analyserna som genomförts lyfter skolteamen upp att de fortfarande inte riktigt hittat stödjande strukturer som bidrar till att alla elever kan vara delaktiga i undervisningen.

Ett av målen med vårt fördjupningsprojekt var att utveckla bättre strategier för de elever som inte följer den ordinarie undervisningen av olika anledningar. Vi har inte kommit i mål här, flera elever arbetar fortfarande med eget material inne i klassrummet och blir då utelämnade till självstudier alt. arbete med utbildad resursperson i stor utsträckning. Här är en grundligare planering av olika arbetsområden en möjlighet att nå dessa elever i högre utsträckning. För att nå detta mål behövs fler pedagogiska och didaktiska diskussioner. En metod för detta kan vara lesson studies Tid för planering och reflektion, gemensamt för alla vuxna som arbetar kring elevgruppen. Leta och hitta former för att eleverna ska kunna arbeta över åldersgränserna. Tydlig struktur över hur vi arbetar med inkludering.

Just resurspersoners (elevassistenters) arbete och utbildning tas också upp som en utmaning för verksamheten.

Specialpedagoger har arbetat tillsammans med att tydliggöra stödpersoners uppdrag och arbetsuppgifter genom att skriva ned och kommunicera det. Skolan har haft ett antal utmaningar kring vilka arbetsuppgifter som dessa personer ska utföra. På vår skola har det handlat mycket om att vårdnadshavare vill styra innehållet av personernas arbetsuppgifter, arbetstider. Det har också visat sig att några av stödpersonerna kan sakna den breda erfarenhet och utbildning som kan behövas. Det i sin tur kan bidra till att stödpersonerna av välvilja kan hamna i mindre bra situationer. Situationerna kan bidra till att skolan får lägga ned mycket tid till att förklara och förhandla som tas från verksamhetens totala tid.

En annan utgångspunkt mot bakgrund av stödpersoners (elevassistenters) arbete belyses av ett annat skolteam och benämns som en utmaning.

Se till att barnen inte läser sig vid för få relationer. Planera mer aktiviteter så att man kan dela på barnen, därmed skapa fler kamratrelationer. Vi behöver mer resurser för att kunna hjälpa barnen ännu bättre.

Bland skolteamen beskrivs också betydelsen av att hitta arenor för att utbyta erfarenheter och tankar och att hitta rutiner för hur det ska genomföras.

Sammanfattningsvis kan vi se i backspegeln att vi har lyckats utveckla våra stödstrukturer på ett bra sätt men som alltid finns det fortfarande många arbetsområden kvar att utveckla. Vi brottas fortfarande med dilemmat att vi har en hög andel elever i behov av särskilt stöd vilket ställer extra höga krav på god pedagogik. På vår skola finns många goda exempel på denna goda pedagogik men vi behöver ta fram rutiner för att dela med oss av våra goda exempel och pedagogiska tankar.

DISKUSSION

Diskussioner som förts inom skolteamen kring framträdande lärarkompetenser vilka är av stor betydelse för elevernas lärande, har starkt stöd inom forskningen. En rapport av Nordenbo et al. (2008) visar att det finns huvudsakligen tre övergripande kompetenser som blir viktiga för att en lärare ska kunna genomföra en framgångsrik undervisning. I rapporten sammanfattas dessa kompetenser i (i) Relationskompetens, (ii) Ledarkompetens och (iii) Didaktisk kompetens. Pedagogen är, på basis av goda ämneskunskaper, skicklig i "konsten att undervisa". Persson och Persson pekar i sin studie (2012) på framgångsfaktorer för att öka måluppfyllelsen och de menar att elevernas förändrade inställning till sitt skolarbete och lärande var en de viktigaste faktorerna. En förändring som främst blev möjlig genom engagerade lärare med god pedagogisk förmåga och god ämnesteoritisk kompetens och ett synsätt som innebar att elevernas olikheter har betraktades som en tillgång. Även forskare som Dylan Wiliam (2013) betonar att lärarkvalitet är den enskilt viktigaste faktorn i ett utbildningssystem.

Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna delvis lösts upp och inkluderats i den större gemenskapen. Skolteamens berättelser tillsammans med det material som samlats in från lärare i de olika skolorna som ingått i temat stödjande strukturer och aktiviteter bekräftar resultat från annan forskning som undersökt hur skolor arbetar med skolutveckling för inkludering (jfr MacMaster, 2015; Hehir & Katzman, 2012). Hehir och Katzman (2012) beskriver liknande processer där traditionella strukturer lösts upp för att skapa en mer flexibel skolorganisation. Temats benämning stödjande strukturer och aktiviteter, och då särskilt begreppet struktur, kan ge en idé om att utvecklingsarbetet

som genomförts handlar om något som fastlagt och förutbestämt. Men tvärtom bör struktur i det här sammanhanget snarare betraktas som synonymt med flexibilitet och lösningsfokuserade skolorganisationer där lärare, rektor, specialpedagoger, speciallärare och resurspersoner samarbetar för att skapa en god lärmiljö för alla elever (Jfr Skrtic, 1991).

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ahnberg, Elisabeth; Lundgren, Mats; Messing, Jan & von Schantz Lundgren, Ina (2010) Följeforskning som företeelse och följeforskarrollen som konkret praktik. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*. 16(3). p. 55–66.

Hattie, John (2014) *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hehir, Thomas & Katzman, Lauren. I. (2012) *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: John Wiley & Sons.

McMaster, Christopher (2015). "Where is _____?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*. 11(1). p. 16–34.

Nordenbo, Sven. E. et al. (2008) *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school*. Köpenhamn: Danish Clearinghouse for Educational Research. Hämtat från: <http://www.dpu.dk/Everest/Publications/Udgivelser/Clearinghouse/20080908120312/CurrentVersion/SRII-English-SENfinal.pdf>

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012) *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

SFS (2010:800). *Skollagen*.

Skrtic, Thomas M. (1991) *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love Pub. Co.

Vetenskapsrådet (2009). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wiliam, Dylan (2013) *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

GODA LÄRMILJÖER UR ETT ELEVPERSPEKTIV

Helena Andersson, Malmö högskola

Denna text är en sammanfattning av en rapport utarbetad till Skolverket.

Studien handlar om det som kan sägas karaktärisera en god lärmiljö i grundskolan utifrån ett elevperspektiv. Övergripande inriktar sig studien på elevers upplevelser av sina lärmiljöer både i och utanför klassrummet. Men studien fokuserar även elevers upplevelser av engagemang och delaktighet i avsikt att bidra med kunskap om hur goda lärmiljöer kan utvecklas för att skapa en mer inkluderande grundskola. Som empiriskt underlag för studien har intervjuer med elever genomförts i form av gruppintervjusamtal, enskilda samtal och genom elevers skriftliga reflektioner. Eleverna studerar vid åtta olika grundskolor i sex²⁹ olika kommuner i Sverige.

Syftet med studien är att sätta fokus på vilket sätt elevengagemang och delaktighet kan relateras till goda lärmiljöer med avsikt att utveckla en inkluderande grundskola. Förutom det nyss nämnda, syftar projektet som helhet till att även öka kunskaper på såväl skol- som kommunal huvudmannanivå, samt att genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkludering. En förhoppning med rapporten är alltså att utifrån elevers erfarenheter kunna bidra med kunskap om vad goda lärmiljöer kan vara för dem och att vidga förståelsen för att det finns en stor variation av goda lärmiljöer och därigenom bidra med kunskap om att mångfald är en tillgång i skapandet av goda lärmiljöer i skolpraktiken.

Ett led i att möjliggöra en rättvisare skola är att skapa lärmiljöer där elever kan känna tillhörighet och delaktighet i skolan både socialt och pedagogiskt. I detta arbete med att utveckla en rättvis skola för alla måste värdegrunden kanske främst beaktas som ett sätt att förhålla sig till kunskap och till varandra i skolpraktiken (Ainscow et al, 2012). I den här studien är utgångspunkten en definition av engagemang som dels kännetecknas av en aktiv delaktighet,

ett görande och dels av en lust och vilja att göra (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). Elevers individuella uppfattningar och upplevelser av skolan är centrala ur ett engagemangsperspektiv. Elevernas bidrag sett ur ett inifrån perspektiv av skolan kan ge oss en förståelse av skolan och dess lärmiljöer (Westling Allodi, 2002), vilket är en nödvändig kunskap för att skapa goda, engagerande lärmiljöer för alla elever.

METOD

Utifrån syftet med studien, det vill säga att sätta fokus på vilket sätt engagemang och delaktighet kan relateras till goda lärmiljöer med avsikt att utveckla en inkluderande grundskola, har en kvalitativ metod som innefattar intervjusamtal med elever använts. Intervjusamtalen avser att fördjupa förståelsen för goda lärmiljöer sett utifrån ett elevperspektiv och på så sätt öka förståelsen av vad i lärmiljöerna som verkar engagerande för eleverna. Sådana kunskaper kan bidra till att skolpersonal ges en förståelse av vad som kan komma att krävas för att skapa en inkluderande grundskola. När det handlar om intervjuer sker samtalen i interaktion, intervjuare och elev interagerar och i samtalet konstrueras de händelser som samtalen handlar om, vilka kan representeras på en mängd olika sätt. I analysen av studiens intervjusamtal måste forskaren förhålla sig kritiskt till sin roll under processen och vara medveten om att intervjusamtalen inte är enkelriktade utan dialogiska och sker i samspel mellan de olika parterna i intervjusamtalet.

De åtta deltagande skolornas utvecklingsarbete ser olika ut och har genomförts på olika sätt. Fokus i samtliga skolor är dock elevernas upplevelse av de lärmiljöer de är en del av. Empiri har samlats in genom att elever har intervjuats eller skriftligt fått uttrycka sina tankar. Bland de skolor som valt föreliggande tema finns en geografisk spridning, då skolor från de tre olika regionerna (södra, mellersta och norra Sverige) är representerade, från Borlänge i norr till Landskrona i söder. Det finns även en bredd

29 Borlänge, Helsingborg, Höör, Landskrona, Mullsjö och Stockholms kommun.

vad gäller ålder då både låg-, mellan- och högstadieskolor är representerade bland de åtta skolorna i de sex olika kommunerna.

ANALYS OCH RESULTAT

Utifrån de inspelade och transkriberade samtalen har datamaterial bearbetats och analyserats i en tolkande forskningsansats i avsikt att finna gemensamma teman (Tagaard, 2003). I datamaterialet ingår även de skriftliga reflektionerna som eleverna gjort. De teman som har identifierats som gemensamma är; *elevernas arbetsmiljö, utanförskap, relationer och inflytande*.

ELEVERNAS ARBETSMILJÖ

För att en lärmiljö i skolan ska kallas god eller lärofrämjande är det nödvändigt att miljön kännetecknas av en ömsesidig respekt och trygghet (Tetler & Hedegaard-Sørensen, 2014). Eleverna upplever i många fall att deras lärmiljöer är stökiga och att de saknar respekten dels från lärarna som inte kan skapa arbetsro och dels från de kamrater som de upplever stör. Att det upplevs som värdefullt för eleverna att både elever och lärare är engagerade framträder i elevintervjuerna. När arbetsro råder förefaller det som eleverna upplever att lärmiljön är trygg och de ges möjlighet att vara delaktiga. Däremot förefaller eleverna ge upp i en lärmiljö där de har svårt att arbeta och risken finns att elever upplever att när det råder brist på engagemang och delaktighet hos lärare och elever kan det även leda till en sämre målfyllelse.

UTANFÖRSKAP

När det gäller elevernas upplevelser av välbefinnande i skolan är det inte sällan kopplat till det sociala livet i skolan, det vill säga att de har kamrater. Eleverna upplever känslan av att höra till och att få vara med som en förutsättning för delaktighet. I samtalen lyftes även fram att det som kan kännas svårt i skolan är, när man av olika skäl känner sig utanför.

Rasten är även den en lärmiljö under skoldagen där alla elever ska ges möjlighet att utvecklas och lära på lika villkor. I samtalen uttrycker elever att det som är allra svårast i skolan är när man känner sig utanför. Ofta upplevs det i samband med någon form av bråk. Känslan av att inte tillhöra och att inte vara delaktig tillsammans med kamrater och lärare kan bidra till elevers känsla av utanförskap. Lärande sker i ett sammanhang där delaktighet tillsammans med andra, kamrater och vuxna har betydelse (Wentzel, 2012). När elever inte upplever att de be-

finner sig i ett sammanhang finns en risk att de inte uppnår de uppsatta målen och det finns också en risk att elever avbryter sina studier i förtid.

RELATIONER LÄRARE OCH KAMRATER

När relationerna mellan lärare och elever är goda är även upplevelsen att lärmiljöerna de vistas i är goda. Relationer mellan elever och lärare har alltså betydelse för hur elever i föreliggande rapport upplever sina lärmiljöer. I en lärofrämjande skolkultur måste lärare ansvara för att relationen blir god mellan lärare och elev. I föreliggande studie är relationer och samverkan mellan olika aktörer i skolan väsentliga för elevers engagemang och delaktighet i sin skolgång. I intervjusamtalen ser elever olika på hur dessa relationer bör vara för att de ska känna sig bekväma med dem. Goda relationer mellan elev och lärare kan dels betraktas som ett skydd för elever, särskilt för de som har det besvärligt, och dels som en risk. I samtalen framkommer även att för att lärmiljöerna ska upplevas som goda och att elever ska känna att de tillhör och är delaktiga i skolans sociala och pedagogiska liv är relationen mellan elev och elev nödvändig.

ELEVINFLYTANDE

Trots att elevråd och representanter finns från de olika klasserna är elevers upplevelse att deras möjlighet att påverka sin skolsituation inte är särskilt stor. Även om skolpersonalen lyssnar så är det inte allt som kan åtgärdas. Risken finns då att elever upplever att de inte har kontroll över sin skolvardag, vilket kan leda till en känsla av att inte vara delaktig i sin utbildning.

Några av de orsaker som lyfts fram av eleverna i föreliggande studie är avsaknaden av just reellt inflytande och att de ämnen som behandlas inte uppfattas som intressanta. Samtidigt som kollektiva och representativa former för elevers inflytande är vanligt förekommande och representerar en etablerad modell för elevinflytande, tycks alltså förtroendet för detta sätt att påverka i skolan vara litet.

Resultatet visar sammanfattningsvis att mycket i intervjusamtalen är gemensamt för eleverna vad gäller upplevelserna av deras lärmiljöer men det finns även stora variationer, vilket är ett tecken på att olika vägar krävs för olika individer. I en strävan att skapa goda lärmiljöer som upplevs som positiva för alla elever är det nödvändigt att använda sig av en mängd olika metoder då komplexiteten är stor. Genom att låta elever komma till tals ges de även möjlighet att påverka sin skolsituation och bli delaktiga och medansvariga för sin utbildning. Förutom nödvändigheten av att det finns en relations- och

inkluderingsberedskap hos skolans aktörer för att lärmiljöerna ska bli inkluderande är det även nödvändigt att skolans organisation är förändringsbenägen eller ad-hokratisk (Skrtic 1995), vilket innebär att den måste vara innovativ och flexibel. En inkluderande verksamhet omfattar alla elever och strävar efter att överbrygga de hinder som skapar marginalisering (Ainscow et al, 2006). En förändringsbenägen organisation som baseras på utveckling och nytänkande måste arbeta på ett problemlösande sätt. I en sådan organisation behandlas varje elev som den första och då skapas även nya sätt att hantera olika elevers behov och förutsättningar.

REFERENSER

Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (eds.) (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.

Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue & West, Mel (2012) Making schools effective for all: Rethinking the task. *School leadership & Management*. 32(3). p. 1–17.

Russell, Jean; Ainley, Mary & Frydenberg, Erica (2005) *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Retrieved November 9, 2005, from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm.

Skrtic, Thomas (1995) Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. In Skrtic, Thomas (ed.). *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York, NY: Teachers College Press.

Thagaard, Tove (2004) *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. Köpenhamn: Akademisk forlag.

Tetler, Susan & Hedegaard Sørensen, Lotte (2014) *Udvikling av tre kvalitetsudviklingsværktøjer. Redegørelse for baggrund og metode – i forhold til udarbejdelsen af de tre kvalitetsvurderingsskemaer*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Lokaliseret 20 august 2014 på <http://edu.au.dk/forskning/omraader/social-og-specialpaedagogik-inklusion-og-ledelse-af-organisationer-silo/kvalitetsudvikling-afundervisning-paa-specialskolor/>

Wentzel, Kathy (2012) Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In Christensen, Sandra; Reschly, Amy & Wylie, Cathy (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer.

Westling, Mara Allodi (2002) Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with or without learning disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46(2). p. 181–205.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH FRAMTIDSPERSPEKTIV

Susan Tetler, Malmö högskola och Aarhus Universitet

Internationellt sett dras det ofta en skiljelinje mellan snäva och breda definitioner av inkludering. En snäv definition åsyftar att gynna en inkludering av specifika grupper av elever (barn i behov av särskilt stöd, barn i riskzonen, elever med svenska som andraspråk, sårbara elever, utagerande pojkar, elever med särskilda förmågor etc.). Breda definitioner av inkludering utgår *inte* från specifika elevgrupper, utan tar istället sin utgångspunkt i mångfalden. Då riktas blicken mot hur skolor kan möta alla elevers skillnader ifråga om erfarenheter, intressen, behov, möjligheter för lärande m.m. I praktiken behöver dessa definitioner inte stå i konflikt med varandra utan kan löpa parallellt. FoU-programmet "Inkluderande lärmiljöer" tog initialt ett avstamp i en snävare förståelse av inkluderingsbegreppet – där exempelvis ett minskat antal elever i särskilda undervisningsgrupper blev ett centralt mål. Redan under första året, bl.a. som en effekt av denna process, blev en breddad definition av inkludering en nödvändighet för att lyckas med dessa föresatser. Med andra ord, att utveckla en inkluderande lärandekultur i skolan var nödvändigt för att kunna möta de elever som tidigare hamnat i svårigheter i mötet med skolans verksamhet. De breda definitionerna uppfattar inkludering som en demokratisk reform av skolan och syftar till ett mångfaldstänkande som accepterar och erkänner alla barn i de aktuella upptagningsområdena. Skolornas pedagogiska verksamhet måste då präglas av flexibilitet, differentiering och variation.

En förändring av synsättet kring skolans uppdrag i mötet med mångfalden, inom projektet, skapade också en ny syn på "skolsvårigheter" och hur skolor på bästa sätt skulle kunna hantera dessa. Kortfattat innebar denna "synvända" en rörelse:

- från att eleven är problembärare – till att se de svårigheter som uppstår som en relation mellan elevens förutsättningar och det pedagogiska sammanhang eleven möter
- från att se inkludering som en överordnad ideologi – till att omsätta idén om inkludering till praktisk handling
- från ett primärt fokus på insatser riktade mot enskilda elever i svårigheter – till att också skapa goda lärmiljöer för *alla* barn, oavsett förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov
- från att barnet blir föremål för expertens bedömningar – till att barnets lärmiljö utgör grunden för gemensam reflektion och handledning av barnets lärare och pedagoger
- från frustration bland skolans medarbetare – till samtal om möjliga lösningar

Inkluderingen blev under programmets gång mer och mer betraktad som en ALDRIG avslutad utvecklingsprocess, som en riktning för utveckling, med prioriterade och tydliga delmål under resans gång. Detta är en stor utmaning i en skola som efterfrågar snabba resultat och s.k. evidensbaserade metoder för elevers måluppfyllelse.

SKOLANS UTMANINGAR I RELATION TILL INKLUDERING

Det behövs tålmod, tålmod och ytterligare tålmod. Utveckling av en inkluderande skola kräver ett förändrat tankesätt, kulturförändringar och en ny syn på lärande i skolans verksamhet. I detta ligger också en grundläggande förståelse för att inkludering är en princip som måste genomsyra *hela* skolans praktik. Det gemensamma lärandet måste utgå ifrån ett "vi" som bejakar mångfald och skillnader, samt ligger till grund för det klassrumsklimat och den skolkultur som skapas.

Det krävs ett *systematiskt samordnat* utvecklingsarbete på flera nivåer – över tid. I grunden bygger detta på att man skapar en gemensam bild som ägs av skolans alla aktörer: de lokala politikerna, förvaltningschefer och utvecklingsstrateger, skolans elevhälsoteam, skolledare och lärare, elever och deras

föräldrar. En viss gemensam förståelse krävs, men också en strategisk fördelning av resurser, utveckling av inkluderingsfrämjande styrningsmodeller, planering och prioritering av nödvändiga och långsiktiga utvecklingsinsatser samt en differentierad kompetensutveckling bland kommunens och skolans medarbetare.

Vidare krävs en ämnesundervisning som bygger på nytänkande för att utveckla och implementera *inkluderingsdidaktiska byggstenar*. Inkludering skapas inte förrän varje lärare planerar och genomför en ämnesundervisning som tar tillvara på elevernas mångfald samt bjuder in alla elever i processen. I detta sammanhang är eleverna en central aktör för att klargöra hur undervisningen kan stimulera deras lust att lära och deras möjligheter att bidra aktivt till skolans aktiviteter. Inte minst denna utmaning kräver didaktisk rationalitet, kreativitet och en lyhördhet för de motiv och intentioner som eleverna ger uttryck för i den konkreta lärandesituationen.

Det krävs också en *spridning/delning av kunskaper och erfarenheter*, så att de inkluderande insatserna inte bara förankras, utan också institutionaliseras i skolans pedagogiska verksamhet. Det är viktigt att utveckla strategier för denna del av inkluderingsprocesserna för att låta "inkludering" som värdegrund genomsyra skolans ethos och skolaktörers handlingar. Det är avgörande att inkluderingen

– med andra ord – blir en grundläggande princip för hela skolans pedagogiska verksamhet, ett sätt att förhålla sig till det gemensamma lärandet med utgångspunkt i elevernas mångfald – inte bara en fråga om metoder eller något som begränsas till enstaka lektionspass. För att skapa spridning och förståelse bland skolans medarbetare behöver man ofta tänka otraditionellt i förhållande till befintliga informationskanaler och mötesfora. Olika former av aktionslärande kan exempelvis utgöra grunden för att skapa en gemensam förståelse kring uppdraget och fungera som en del av kompetensutvecklingen.

Från Malmö högskolas sida vill vi framföra ett STORT tack för ett berikande och inspirerande samarbete med de 250 engagerade deltagarna i FoU-programmet. Tack för att vi blev inkluderade utifrån våra egna premisser.

Sedan vill vi avslutningsvis önska de tolv kommuner som genomfört projektet lycka till på sin fortsatta resa! Vi kommer med intresse att följa den fortsatta processen.

Malmö, september 2015

E.

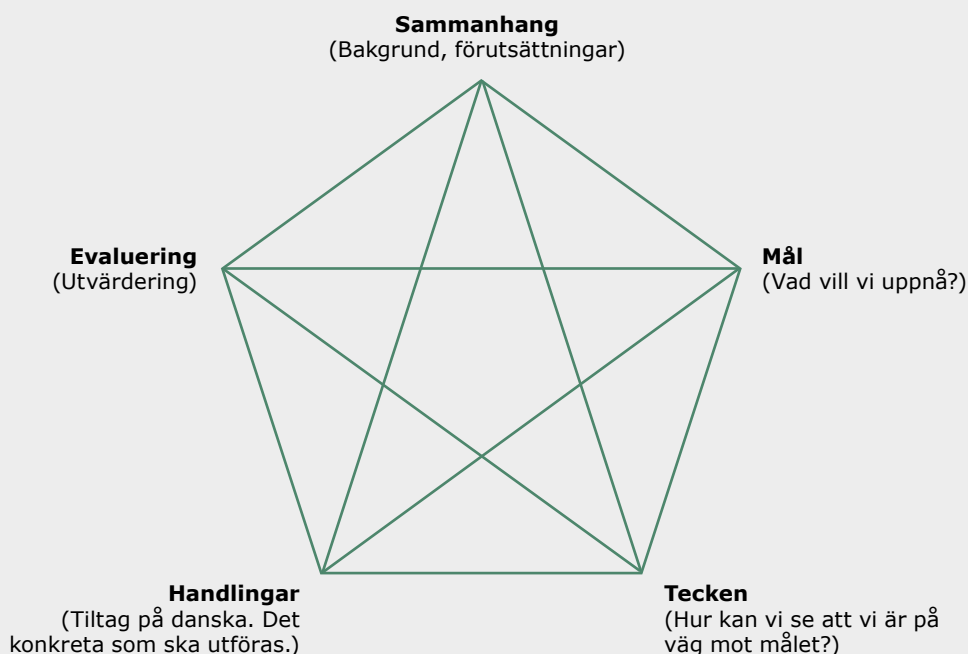
BILAGOR

BILAGA 1

| Skola | Kommun | Årskurser |
|--------------------------------------|-------------|-----------|
| Domnarvets Skola | Borlänge | F-9 |
| Maserskolan | Borlänge | 7-9 |
| Tjärnaskolan | Borlänge | F-6 |
| Björkhaga skola | Botkyrka | F-9 |
| Falkbergsskolan | Botkyrka | 6-9 |
| Rannebergsskolan F-3 | Göteborg | F-3 |
| Vättleskolon 1-3/Resursskolan Linden | Göteborg | F-3 |
| Vättle 4-9 | Göteborg | 4-9 |
| Husensjö skola | Helsingborg | F-6 |
| Laröd skola | Helsingborg | F-9 |
| Råå/Högasten | Helsingborg | F-9 |
| Enebackeskolan | Höör | F-6 |
| Sätoftaskolan | Höör | 4-9+sär |
| Asmundtorps skola | Landskrona | F-9 |
| Seminarieskolan Åk 7-9 | Landskrona | 7-9 |
| Västervångsskolan | Landskrona | F-9 |
| Malmslättsskolan-Tokarp | Linköping | 7-9 |
| Tornhagsskolan | Linköping | F-9 |
| Vist skola | Linköping | F-6 |
| Gunnarsbo/Sandhems skolområde | Mullsjö | F-5 |
| Trollehöjdsskolan | Mullsjö | 6-9 |
| Johan Skytteskolan | Stockholm | F-9 |
| Skarpnäcks skola | Stockholm | F-9 |
| Hofgårdsskolan | Sävsjö | 7-9 |
| Vallsjöskolan | Sävsjö | F-6 |
| Kumla Skola | Tyresö | F-9 |
| Stimmets skola | Tyresö | F-5 |
| Trollbäckens skolor | Tyresö | F-6 |
| (Hanvikens skola) | Tyresö | |
| Björnekullaskolan | Åstorp | 7-9 |
| Rågenskolan | Åstorp | F-6 |
| Tingsdal/Björnås | Åstorp | F-6 |

BILAGA 2

SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodell för pedagogisk utveckling och organisationsutveckling, Lena Uldall, Uldall Consult Aps, 2010: www.uldallconsult.dk



SMTTE- MODELLEN

I rapporten *Skole med vilje. En højtpraesterebde og skabende skole* från Ballerups kommun i Danmark³⁰ beskrivs SMTTE-modellen med hänvisning till Paedagogisk Center i Kristiansand i Norge. Den har även beskrivits av Boye Andersen³¹ och Uldall³². SMTTE-modellen kan användas både som tankemodell och i arbete med evaluering och kvalitet i utvecklingsarbete. Modellen illustreras i form av en stjärna med fem spetsar vilka är inbördes förbundna. De betraktas alla som lika viktiga och påverkar

varandra så att om man justerar en spets så påverkas de fyra andra också. Modellen kan användas på ett dynamiskt sätt och kräver att man tar utgångspunkt i det aktuella sammanhang där verksamheten pågår och att fokus riktas mot konkreta handlingar för att uppnå de uppsatta målen.

S = sammanhanget som man befinner sig i just nu. Bakgrund och förutsättningar.

M = målen och den riktning som man vill att projektet/programmet ska röra sig mot. Vad vill vi uppnå?

T = tecken som i konkreta beskrivningar visar att man är på rätt väg. På vilka sätt ska vi kunna se att vi är på väg mot målet?

T = tiltag (danska) Handlingar; det konkreta som ska planeras, igångsättas och utföras för att målen ska uppnås

E = evaluering; man tänker över och beskriver den utveckling/process som skett eller sker både avslutningsvis och löpande.

30 http://ballerup.searchimprove.com/search.aspx?sw=SMTTE&pckid=1936829124&aid=273518&op=&form_build_id=form-VbuUKh2BqzjDC5NjwmHmPNE0tAuC07f5dEH5ftxi2eY&form_id=search_block_form

31 Andersen, F. B. (2000). Tegn er noget vi bestemmer. *Evaluering, kvalitet og udvikling i*.

32 SMTTE-MODELLEN – en reflektionsmodel til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling, Lena Uldal, Uldall Consult Aps, 2010. www.uldallconsult.dk. Källa: <http://www.emu.dk/modul/evaluering-af-et-inklusionsforl%C3%B8b-med-smtte-model>

Ifous – Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola – är ett oberoende forskningsinstitut. Vi verkar för att skapa nytta för svensk skola och förskola samt för att stärka konkurrens- och innovationsförmågan i ett nationellt och internationellt perspektiv. Det gör vi genom att stimulera, finansiera och nyttiggöra forsknings- och utvecklingsresultat inom svensk skolsektor.

Ifous vänder sig främst till skolhuvudmän samt organisationer med ett tydligt skolfokus.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se

 **Borlänge**


BOTKYRKA
KOMMUN
Långt ifrån lagom

 Göteborgs
Stad


HELSINGBORG

 Höors
kommun


Landskrona stad

 Linköping
Där idéer blir verklighet

 MALMÖ HÖGSKOLA

 Mullsjö
Kommun

 Stockholms
stad

 SÄVSJÖ KOMMUN

tyresö kommun 


ÅSTORP

Specialpedagogiska skolmyndigheten 